مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت

فهد معيوف العنزي

كلية التربية

جامعة ملايا

كوالالمبور

2019

Universiti Malaya

LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS AND SCHOOL CRISIS FROM THE PERSPECTIVE OF THE PUBLIC SCHOOLS PRINCIPALS IN KUWAIT

FAHAD MAYOUF K AL ANAZI

THESIS SUBMITTED IN FULFILMENT OF THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF DOCTOR OF PHILOSOPHY

FACULTY OF EDUCATION
UNIVERSITY OF MALAYA
KUALA LUMPUR

2019

Universiti Malaya

UNIVERSITY MALAYA

ORIGINAL LITERARY WORK DECLARATION

Name of Candidate: FAHAD MAYOUF K AL ANAZI

Registration/Matric No: PHA150021

Name of Degree: DOCTOR OF PHILOSOPHY

Title of Dissertation ("This Work"):
"LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS AND SCHOOL CRISIS FROM THE PERSPECTIVE OF THE PUBLIC SCHOOLS PRINCIPALS IN KUWAIT"

Field of Study: EDUCATION

I do solemnly and sincerely declare that:

(1) I am the sole author/writer of this Work;
(2) This Work is original;
(3) Any use of any work in which copyright exists was done by way of fair dealing and for permitted purposes and any excerpt or extract from, or reference to or reproduction of any copyright work has been disclosed expressly and sufficiently and the title of the Work and its authorship have been acknowledged in this Work;
(4) I do not have any actual knowledge nor do I ought reasonably to know that the making of this work constitutes an infringement of any copyright work;
(5) I hereby assign all and every rights in the copyright to this Work to the University of Malaya ("UM"), who henceforth shall be owner of the copyright in this Work and that any reproduction or use in any form or by any means whatsoever is prohibited without the written consent of UM having been first had and obtained;
(6) I am fully aware that if in the course of making this Work I have infringed any copyright whether intentionally or otherwise, I may be subject to legal action or any other action as may be determined by UM.

Candidate's Signature Date: 02/12/2019

Subscribed and solemnly declared before,

Witness's Signature Date: 02/12/2019

Name:

Designation:

University of Malaya

ملخص الرسالة

هدفت الدراسة إلى الوقوف على أهم مهارات الاتصال في اللغة العربية(اللفظي، وغير اللفظي)، وتحديد الأزمات المدرسية الأكثر بروزاً التي قد تتعرض لها مدارس التعليم العام في دولة الكويت من خلال استجابة عينة الدراسة، والتعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في نظرتهم لأهم مهارات الاتصال في اللغة العربية (اللفظي، غير اللفظي) وكذلك نظرتهم لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، المنطقة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية)، والتعرف على إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية.

ولقد تكوَّنَ مُجتمَع الدراسة من مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت (الابتدائية – المتوسطة– الثانوية) للعام الدراسي 2016/2015م والبالغ عددهم(592) مدير ومديرة، وتم اختيار عينة عشوائية ممثلة عددها (263) مدير ومديرة،، وتم بناء أداة الدراسة(استبانة الاتصال اللغوي، واستبانة الأزمات) وتطويرها لتناسب عينة الدراسة، وذلك بعد مراجعة الجانب النظري، والدراسات السابقة ومن ثم استخراج عامل الصدق والثبات لها.

وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها: أن درجة مهارات الاتصال اللغوي للمحور (اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت متوسطة، وجاءت المجالات مرتبة كالآتي: مجال الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، وكانت درجة مهارات الاتصال اللغوي للمحور (غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت متوسطة وجاءت المجالات مرتبة كالتالي: مجال الزمان والمكان، حركات الجسد، المظهر الخارجي، الصوت، بينما كانت درجة الأزمات المدرسية الأكثر بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت متوسطة، وجاءت مرتبة كالتالي: محور

Universiti Malaya

(أزمات طلابية) ومن ثم محور (أزمات المعلمين)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول أهم مهارات الاتصال اللغوي(اللفظي، غير اللفظي) المستخدمة تبعاً لمتغير(الجنس) وفي الاتصال اللفظي تبعاً لمتغير (المنطقة التعليمية) وعدم وجود فروق في المتغيرات الأخرى، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول أكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير(الجنس) فقط، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، ومن أهم ما يميز هذه الدراسة أنها توصلت إلى أهمية الاتصال الايجابي في التخفيف من الأزمات المدرسية، وأوصت الدراسة برفع مستوى الاتصال اللغوي اللفظي وغير اللفظي لدى مديري ومعلمي مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وتعيين مديري المدارس من ذوي الخبرة للحد من الأزمات المدرسية، وتدريبهم على فن التعامل مع الأزمات المدرسية.

Universiti Malaya

LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS AND SCHOOL CRISIS FROM THE PERSPECTIVE OF THE PUBLIC SCHOOLS PRINCIPALS IN KUWAIT

ABSTRACT

This study aimed at looking into the most important language communication skills in the Arabic language (verbal and non-verbal) and identifies the most prominent school crisis that public schools in Kuwait face from the response of the sample of the study. The study also identifies differences among individuals of the sample in their views of the most important language communication skills in the Arabic language (verbal and non-verbal) as well as their views on the most prominent school crisis in the perspective of the principals of public schools according to the variables of the study (gender, educational zone, academic qualification, years of service in school administration) and to identify the possibility of a relationship between language communication skills and school crisis. The study's population is made up of principals of public schools in Kuwait (primary, middle school and secondary school) for the 2015/2016 academic year. The total population is 592 male and female principals out of which 263 male and female were sampled out using simple random sampling. The study tool (questionnaire) was built after reviewing the theoretical side, previous studies and theories, and the models associated with each axis of the tool axes. This is done to identify the terms of each axis of the study and to formulate its paragraphs. The sections of the study instrument were formulated and two different questionnaires were used as the tool of the study. The first questionnaire is to measure language communication skills (verbal and non-verbal) among Kuwaiti principals of public schools. The second questionnaire is to measure schools' crisis (students and teachers' crises) from the views of the schools' directors. The study has made several findings, the major ones are: that the degree of

Universiti Malaya

language communication skills (verbal) among Kuwaiti principals of public schools is moderate. The aspects are ranked as follows: listening, speaking, reading, and writing. On the other hand, the degree of the linguistic communication skills (nonverbal) among Kuwaiti principals of public schools is also moderate. The aspects are ranked as follows: Proxemics and chronemics, body movements, physical appearance and the voice. Whereby the degree of the most prominent school crisis based on the public schools' principals' opinions is also moderate. The degree came in the following order: students' crisis and then teachers' crisis. The study found that there are statistically significant differences in the opinions of the sample of the study on the most important language communication skills (verbal and nonverbal) according to the gender variable and in the verbal communication according to the educational zone but no significant differences found in other variables. Likewise, there are statistically significant differences in the opinions of the sample of the study on the most prominent school crises according to the gender variable only. Also, there is an existing relationship of a positive statistical significance at the level ($\alpha \leq 0.05$) between language communication skills and schools' crisis in Kuwaiti public schools. One of the most distinguished feature of the study is its conclusion that positive language communication is important in the mitigation of school crises The study recommends raising the degree of language communication skills (verbal and nonverbal) among the Kuwaiti principals of public schools as well as appointing principals that are skillful in dealing with schools' crisis, and training them in the art of dealing with school crisis.

Universiti Malaya

KEMAHIRAN KOMUNIKASI BAHASA DAN KRISIS SEKOLAH MENURUT PERSPEKTIF PENGETUA SEKOLAH DI KUWAIT

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk melihat kemahiran komunikasi dalam bahasa Arab (lisan dan bukan lisan) dan mengenal pasti krisis-krisis sekolah yang sering dihadapi oleh sekolah-sekolah kerajaan di Kuwait. Ianya juga bagi mengenal pasti perbezaan di kalangan pengetua pada pandangan mereka terhadap kemahiran komunikasi dalam bahasa Arab (lisan dan bukan lisan) serta krisis sekolah berdasarkan pemboleh ubah kajian (jantina, zon pendidikan, kelayakan akademik, tahun perkhidmatan dalam pentadbiran sekolah), dan untuk mengenal pasti kemungkinan wujudnya hubungan antara kemahiran komunikasi bahasa dengan krisis sekolah. Sampel kajian ini terdiri daripada para pengetua sekolah-sekolah kerajaan di Kuwait (sekolah rendah, sekolah menengah rendah dan sekolah menengah atas) bagi tahun akademik 2015/2016. Jumlah bilangan mereka adalah 592 orang pengetua lelaki dan perempuan. Pemilihan mereka dilakukan secara rawak iaitu seramai 263 pengarah lelaki dan perempuan. Alat kajian iaitu borang soal selidik telah disediakan setelah mengkaji aspek teori, kajian terdahulu dan teori-teori, serta model yang berkaitan dengan setiap tema bagi menentukan istilah setiap tema kajian dan pembentukan huraiannya. Dua soal selidik yang berbeza digunakan sebagai alat kajian. Soal selidik pertama adalah untuk mengukur kemahiran komunikasi dalam bahasa Arab (lisan dan bukan lisan) di kalangan para pengetua sekolah di Kuwait. Manakala soal selidik kedua adalah untuk mengukur krisis sekolah (krisis pelajar dan guru) pada pandangan para pengetua sekolah. Kajian ini telah menemui dapatan-dapatan penting antaranya tahap kemahiran komunikasi bahasa (lisan) di kalangan para pengetua sekolah di Kuwait adalah sederhana. Ia disusun berdasarkan aspek berikut: mendengar, bercakap,

Universiti Malaya

membaca, dan menulis. Begitu juga dengan tahap kemahiran komunikasi bahasa (bukan lisan) di kalangan mereka adalah sederhana dan ianya pula disusun berdasarkan aspek berikut: masa, tempat, pergerakan badan, penampilan fizikal dan juga suara. Sementara dapatan bagi krisis sekolah yang paling menonjol, berdasarkan pendapat para pengetua sekolah Kuwait juga adalah sederhana. Ianya disusun seperti berikut: dari sudut krisis pelajar dan dari sudut krisis para guru. Kajian ini juga mendapati terdapat perbezaan yang signifikan diantara pendapat sampel kajian mengenai kemahiran komunikasi bahasa yang paling utama (lisan dan bukan lisan) mengikut pemboleh ubah jantina, dan komunikasi lisan mengikut pemboleh ubah zon pendidikan. Tetapi tiada perbezaan yang signifikan ditemui dalam pembolehubah-pembolehubah yang lain. Selain daripada itu, terdapat hubungan yang positif pada tahap ($\alpha \leq 0.05$) antara kemahiran komunikasi bahasa dan krisis sekolah di sekolah-sekolah di Kuwait. Antara ciri penting kajian ini adalah, hasil kajian merumuskan pentingnya komunikasi berbahasa yang positif dalam mengurangkan krisis di sekolah. Kajian ini mencadangkan untuk meningkatkan tahap kemahiran komunikasi bahasa (lisan dan bukan lisan) dikalangan pengetua-pengetua dan guru-guru sekolah di Kuwait dan melantik para pengetua yang mempunyai pengalaman dalam menangani krisis sekolah serta melatih mereka untuk tujuan tersebut.

Universiti Malaya

الإهداء

إلى والدي حفظمها الله

بدعاؤهم.. كانوا عوناً لي ونوراً يضيء الظلمة التي تقف أحياناً في طريقي..

إلى من زرعوا التفاؤل في دربي..

إلى أخوتي وأخواتي.. القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة..

إلى صغار عائلتنا.. زهور لا يعتريها ذبول..

إلى كل أحلامي التي لم ترى الحياة بعد..

إلى سنوات عمري وهي تقف على باب الأربعين ومعها أصارع الأمل.

Universiti Malaya

الشكر والتقدير

بعد حمد الله تعالى والثناء عليه، وشكره على واسع نعمه وكثير فضله، وعلى ما أعان ويسر لي من إنجاز هذه المرحلة الهامة من تعليمي وبعد سنوات مضت وأنا أصارع هذا الحلم، أتقدم بجزيل الشكر والعرفان وبكل الحب والوفاء إلى كلٍ من الدكتور وائل إسماعيل، والدكتور محمد أزهر، الذين وقفا معي لأكمل هذا الحلم بجهودهم، وكرمهم، وإحسانهم تغلبت على كل العوائق سائلا الله عز وجل إن يجعله في ميزان حسناتهما.

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى لجنة المناقشة على ما قدموه لي من ملاحظات ساهمت في إثراء هذا البحث فلهم عنا وعن طلبة العلم في كل مكان خير الجزاء.

ورسالة شكر خاصة لأبي ومعلمي الدكتور جاسم الحمدان أرسلها له بكل ود وحب وامتنان فأنت شمعة تنير دروب الحائرين.

وإلى أخي الدكتور مطلق العنزي.. فكيف يشكر الأخ أخاه؟.. وأنت صاحب الفضل بعد الله منذ البداية.. وأنت صاحب الابتسامة التي تبدد غضب الأيام.. فشكرا لك مرة أخرى.

إلى أصدقائي وأحبائي في كل مكان.. شكرا لكم على كلمة حب ووفاء صنعتها الأيام بيننا.. فأنتم نجوم براقة لا يخف بريقها عني لحظة واحدة.

ما انتهى دربٌ.. ولا ختم جهد.. ولا تم سعي إلا بفضلك يا رب.

الحمدلله قولاً.. وفعلاً.. وشكراً.. ورضاً..

Universiti Malaya

جدول المحتويات

صفحة

ii ..... Original Literary Work Declaration
iii ..... ملخص الرسالة
v ..... Abstract
vii ..... Abstrak
ix ..... الإهداء
x ..... شكر وتقدير
xi ..... جدول المحتويات
xvi ..... قائمة الجداول
xix ..... قائمة الأشكال
xx ..... قائمة الملاحق

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة 1
1.2 مشكلة الدراسة 6
1.3 أهداف الدراسة 12
1.4 أسئلة الدراسة 12
1.5 الإطار النظري للدراسة 13
1.5.1 النظرية الأولى: النظرية السلوكية في التواصل 13
1.1.5.1 نموذج لاسويل *(Lasweus model of communication)* 13
2.1.5.1 نموذج مالتيزك *(Maletzke)* في الاتصال 15
2.5.1 النظرية الثانية: نظرية النظام المفتوح 16
6.1 الإطار المفاهيمي للدراسة 17
7.1 أهمية الدراسة 22
1.8 حدود الدراسة 23
1.9 خلاصة الفصل الأول 24

Universiti Malaya

الفصل الثاني: الخلفية النظرية، والدراسات السابقة

2.1 المقدمة 25

2.2 الخلفية النظرية للدراسة 26

2.2.1 واقع التعليم بدولة الكويت 26

2.2.2 النظريات المتعلقة في الدراسة 44

2.2.2.1 النظرية الأولى: النظرية السلوكية في التواصل 44

أ. نموذج لاسويل *(Lasweus Model of Communication)* 44

ب. نموذج مالتيزك في الاتصال 50

2.2.2.2 النظرية الثانية: نظرية النظام المفتوح 55

3.2.2 الاتصال الإداري المدرسي 60

4.2.2 اللغة العربية، ومهارات الاتصال اللغوي 75

1.4.2.2 مفهوم اللغة العربية لغةً واصطلاحاً، وأهمية اللغة العربية، ومميزاتها، وأهدافها، ووظائفها، وخصائصها 75

2.4.2.2 مهارات الاتصال اللغوي 88

أ. مهارات الاتصال اللغوي اللفظي 89

i. أولاً: مهارة الاستماع 90

ii. ثانياً: مهارة التحدث 97

iii. ثالثاً: مهارة القراءة 101

iv. رابعاً: مهارة الكتابة 106

ب. مهارات الاتصال غير اللفظي 109

3.4.2.2 النماذج المتعلقة بالاتصال اللفظي وغير اللفظي 119

أ. الاتصال اللفظي 119

ب. الاتصال غير اللفظي 123

2.2.5 الأزمات المدرسية، وكيفية إدارتها 124

2.2.6 النظريات والنماذج المتعلقة بالأزمات المدرسية 160

2.3 الدراسات السابقة 163

2.3.1 الدراسات العربية 163

1.1.3.2 دراسات تناولت الاتصال الإداري، ومهارات الاتصال اللغوي اللفظي وغير اللفظي 163

Universiti Malaya

2.1.3.2 دراسات تناولت الأزمات التعليمية والمدرسية 171
2.3.2 الدراسات الأجنبية 182
4.2 التعليق على الدراسات السابقة 190
2.5 خلاصة الفصل الثاني 198

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية

3.1 المقدمة 199
3.2 منهج الدراسة ومتغيراتها 199
3.2.1 المتغيرات التي تعتمد عليها الدراسة 200
3.3 مجتمع الدراسة والعينة 200
3.3.1 مجتمع الدراسة 200
3.3.2 عينة الدراسة 202
1.2.3.3 متغير الجنس 203
2.2.3.3 متغير المنطقة التعليمية 204
3.2.3.3 متغير المؤهل العلمي 205
4.2.3.3 متغير عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية 205
3.4 خطوات إجراء الدراسة 206
3.4.1 خطوات بناء أداة الدراسة (الاستبانة) 206
3.4.2 الصورة الأولية لأداة الدراسة 208
3.4.3 صياغة تعليمات أداة الدراسة 209
3.4.4 عرض أداة الدراسة على المحكمين 209
1.4.4.3 الصدق العاملي لمقياس مهارات الاتصال اللغوي 210
2.4.4.3 الصدق العاملي لمقياس الأزمات المدرسية 214
3.4.5 الصورة النهائية لأداة الدراسة 217
3.5 صدق أداة الدراسة وثباتها 218
3.5.1 صدق المحتوى أو الصدق الظاهري 218
3.5.2 صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار 219
3.5.3 ثبات أداة الدراسة 219
3.6 إجراءات التطبيق لأداة الدراسة 221

Universiti Malaya

3.6.1 تطبيق أداة الدراسة 221
3.6.2 تحديد درجة القطع..... 222
3.6.3 طريقة تفريغ الاستجابات في أداة الدراسة 222
3.7 المعالجات الإحصائية 223
3.8 خلاصة الفصل الثالث..... 224

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

4.1 المقدمة..... 225
4.2 نتائج السؤال الأول..... 225
4.2.1 المحور الأول: الاتصال اللغوي اللفظي 226
1.1.2.4 مجال الاستماع 227
2.1.2.4 مجال التحدث 229
3.1.2.4 مجال القراءة 230
4.1.2.4 مجال الكتابة 232
4.2.2 المحور الثاني: مهارات الاتصال اللغوي للمحور غير اللفظي..... 233
1.2.2.4 محور الزمان والمكان..... 234
2.2.2.4 مجال حركات الجسد 235
3.2.2.4 مجال المظهر الخارجي..... 237
4.2.2.4 مجال الصوت 238
3.4 نتائج السؤال الثاني 240
4.3.1 المحور الأول: الأزمات الطلابية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت 241
4.3.2 المحور الثاني: أزمات المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت 244
4.4 نتائج السؤال الثالث..... 246
4.4.1 متغير الجنس 246
4.4.2 متغير المنطقة التعليمية 249
4.4.3 متغير المؤهل العلمي..... 257
4.4.4 متغير الخدمة 262
5.4 نتائج السؤال الرابع 268
4.5.1 متغير الجنس 268

Universiti Malaya

4.5.2 متغير المنطقة التعليمية 269
4.5.3 متغير المؤهل العلمي 272
4.5.4 متغير الخدمة 274
6.4 نتائج السؤال الخامس 276

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة 282
2.5 الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) 283
3.5 الأزمات المدرسية 290
4.5 الفروق الاحصائية حول مهارات الاتصال اللغوي 295
5.5 الفروق الاحصائية في الأزمات المدرسية 298
6.5 العلاقة بين الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية 300
7.5 التوصيات 305
8.5 المقترحات 306
9.5 خلاصة الفصل الخامس 307

المراجع 309
الملاحق 330

Universiti Malaya

قائمة الجداول

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
1.2	القوى البشرية بوزارة التربية والتعليم في دولة الكويت	34
2.2	بيانات إجمالية عن التعليم في دولة الكويت للعام 2015/2014	34
3.2	إجمالي أعداد الطلاب والمعلمين المناطق التعليمية	35
4.2	إجمالي أهم عناصر العملية التعليمية الحكومي	36
5.2	البيانات الإجمالية لتوزيع الطلبة والمعلمين والمدارس حسب المراحل التعليمية	37
6.2	عدد المدارس وكثافة الفصول لكل مرحلة تعليمية	38
7.2	إجمالي عدد الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة	39
8.2	الفرق بين إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات	138
1.3	توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة	201
2.3	توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للجنس والمنطقة التعليمية	201
3.3	توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة	202
4.3	توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس والمنطقة التعليمية	203
5.3	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس	204
6.3	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية	204
7.3	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي	205
8.3	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية	206
9.3	مقياس كفاية العينة (MSA) واختبار بارتلت	210
10.3	الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل التي تشكل البناء العاملي لمقياس الاتصال اللغوي	211
11.3	مقياس كفاية العينة (MSA) واختبار بارتلت	214
12.3	الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل التي تشكل البناء العاملي لمقياس الأزمات المدرسية	215
13.3	الصورة النهائية لأداة الدراسة (الاستبانة الأولى)	218
14.3	الصورة النهائية لأداة الدراسة (الاستبانة الثانية)	218
15.3	معاملات صدق وثبات أداة الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي)	220
16.3	معاملات صدق وثبات أداة الأزمات المدرسية	220
17.3	درجة القطع لكل مستوى من مستويات الاستجابة	222
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي)	225

Universiti Malaya

2.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمحور الاتصال اللغوي اللفظي 226

3.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لمجال الاستماع 227

4.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لمجال التحدث 229

5.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لمجال القراءة 231

6.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لمجال الكتابة 232

7.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمحور الاتصال اللغوي غير اللفظي 233

8.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب لمجال الزمان والمكان 234

9.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب لمجال حركات الجسد 236

10.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب لمجال المظهر الخارجي 237

11.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب لمجال الصوت 239

12.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة الأزمات المدرسية 240

13.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب لمحور الأزمات الطلابية 241

14.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب لمحور أزمات المعلمين 244

15.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الاتصال اللغوي ، واختبار (t-test) تبعاً لمتغير الجنس 247

16.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاتصال اللغوي تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية 249

17.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الاتصال اللغوي اللفظي تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية 250

18.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في محور الاتصال اللغوي غير اللفظي بعاً لمتغير المنطقة التعليمية 252

19.4 تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق في مجالات الاتصال اللغوي تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية 254

20.4 اختبار شيفيه للفروق الاحصائية لمجالات الاتصال اللغوي تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية لمحور الاتصال اللغوي اللفظي ومجالي الاستماع والقراءة 256

21.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاتصال اللغوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي 257

22.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الاتصال اللغوي اللفظي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي 258

23.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الاتصال اللغوي غير اللفظي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي 259

24.4 تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق الاحصائية في الاتصال اللغوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي 261

Universiti Malaya

25.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاتصال اللغوي تبعاً لمتغير الخدمة 263
26.4 تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لدرجة الاتصال اللغوي تبعاً لمتغير الخدمة 266
27.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً، واختبار (t-test) تبعاً لمتغير الجنس 268
28.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية 269
29.4 تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية 271
30.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي 272
31.4 تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي 273
32.4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير الخدمة 274
33.4 تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير الخدمة 275
34.4 معامل الارتباط بين مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية باستخدام معامل ارتباط بيرسون 276

Universiti Malaya

قائمة الأشكال

رقم الشكل	اسم الشكل	الصفحة
1.1	نموذج لاسويل في الاتصال	14
2.1	نموذج مالتيزك في الاتصال	15
3.1	نظرية النظام المفتوح	17
4.1	نموذج مقترح يوضح العلاقة بين الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية	17
1.2	الهيكل التنظيمي لوزارة التربية في دولة الكويت	32
2.2	نموذج لاسويل المطور	47
3.2	نموذج لروس للاتصال اللفظي وغير اللفظي	124
1.3	التمثيل البياني للجذور الكامنة (Eigen Values) للعوامل المكونة للمقياس	212
2.3	التمثيل البياني للجذور الكامنة (Eigen Values) للعوامل المكونة للمقياس	216
1.5	يوضح العلاقة بين الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية	301

Universiti Malaya

قائمة الملاحق

الرقم	اسم الملحق	الصفحة
.1	أداة الدراسة (الاستبانة الأولى) في صورتها الأولية	331
.2	أداة الدراسة (الاستبانة الثانية) في صورتها الأولية	339
.3	نتائج اختبار القياس العاملي	347
.4	اسماء المحكين للاستبانة	351
.5	أداة الدراسة في صورتها النهائية بعد التحكيم	352
.6	نماذج من الخطابات الصادرة من المشرف في جامعة الملايا لجهات حكومية	361

Universiti Malaya

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة

تُعد عملية الاتصال بين الأفراد عملية هامة وحيوية في جميع مجالات الحياة، والتي يتم من خلالها نقل المعلومات والمعاني والأفكار من شخص لآخر، أو بين مجموعة من العاملين بصورة تحقق الأهداف المنشودة في المنظمة، وتُعد اللغة مكوناً رئيسياً من مكونات الثقافة، ووسيلة اتصال بين أفراد المجتمع وأساساً مهماً للحياة الاجتماعية، وهى وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته، ورغباته، وأحاسيسه، ومواقفه، وطريقة لتصريف شؤون حياته، وإرضاء غريزة الاجتماع لديه (ركابي، 1998).

واللغة مهارة اختص بها الإنسان، وهي وسيلة اتصال وجوهر التفاعل الاجتماعي (زهران، 1990) ومظهر من مظاهر السلوك البشري، وشأن من شؤون المجتمع يتواصل الناس من خلالها أفراداً وجماعات، لتنقل المعرفة والخبرة من جيل لآخر، ومن مجتمع لآخر، كما أن اللغة مستودعٌ للمشاعر والأحاسيس فمن خلالها يتم الإقناع والفهم والإفهام وتعديل السلوك (عطية، 2008).

وتزخر اللغة العربية بمهارات عديدة منها مهارات الاتصال اللغوي والتي تلعب دوراً هاماً في نقل المعاني بين المرسل والمستقبل بقيام أحدهما باستعمال اللغة لفظياً بوصفه "متحدثاً أو مستمعاً أو قارئاً أو كاتباً"، أو اتصال غير لفظي يظهر في الصوت والحركات والإيماءات، فتلك المهارات اللغوية ضرورية لجميع المجتمعات البشرية، فهي الأداة أو الأدوات التي يمكن من خلالها التفاهم بين الأفراد، كما يمكن من خلالها التعاون، والتنسيق، والعمل، والتعلم، وحل المشكلات، وبناء المعرفة، وتطويرها واستخدامها في مواقف الأزمات.

Universiti Malaya

وتعتمد عملية الاتصال اللغوي على طريقة التفاعل المتبادل بين طرفيها (مرسل) أو (مستقبل)، وبينهما رسالة لغوية تسير عبر قناة تواصل لتؤدي إلى إشباع حاجات التواصل كالتعبير أو الإفهام أو التأثير، وهذا ما أكده الشنطي (2003) بأن اللغة لا تؤدي وظيفتها إلا إذا توافر في الموقف اللغوي أركان ثلاثة أولهما المرسل متحدثاً كان أو كاتباً، وثانيهما الرسالة اللغوية منطوقة كانت أم مكتوبة، وثالثهما المستقبل مستمعاً كان أو قارئاً.

وقد يتواصل الإنسان لغوياً بشقيه (اللفظي وغير اللفظي) ويتم الاتصال لفظياً بأداء صوتي من خلال مهاراتي التحدث والقراءة، أو بأداء غير صوتي من خلال مهاراتي الاستماع والكتابة (عبدالهادي وآخرون، 2003)، بينما يظهر الاتصال غير اللفظي من خلال المشاعر والأحاسيس وتعابير الوجه ولغة الجسد وغيرها، مما تتيح مهارات الاتصال اللغوي الفرصة للمسؤولين وقادة العمل للتعرف على آراء الآخرين، وأفكارهم، ومشاعرهم، ومشاركتهم في الندوات، والحوار، والمناقشة، مما يحقق التواصل الاجتماعي البناء (شلبي وموسى، 2008) وهذا ما أوصت به دراسة السويلم (2000) بضرورة الاهتمام بالمهارات الاتصالية التي تمكن الموظف من فهم نفسه ومواقف الآخرين.

وتلعب مهارات الاتصال اللغوي دوراً هاماً في جميع العمليات الإدارية مما يحقق تبادل المعلومات والتي على أساسها يتوحد القرار، وتتفق المفاهيم، وتُتخذ القرارات وهي بذلك ضرورة لإتمام العمل وخاصة عند الحديث عن الإدارة المدرسية التي تعمل في محيط اجتماعي، حيث تتفاعل مهارات كالتخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرارات، والتنسيق، والإشراف، والمتابعة، والرقابة، والتقويم مع بعضها البعض مما يفترض وجود نظام جيد للاتصالات يساعد المدرسة في تحقيق أهدافها وذلك يتطلب توافر مهارات معينة مثل اختيار المكان والزمان المناسبين، وصياغة الرسالة، واختيار وسيلة النقل المناسبة للأفكار، والمعلومات، والاتجاهات، والخبرات، والمهارات (فلية وفاروق، 2009؛ الأغبري، 2000).

Universiti Malaya

حيث يحتاج كل مسؤول في موقع عمله إلى مهارات الاتصال اللغوي حين يتعامل مع من يتولى العمل فيتحدث إليهم، أو يحاورهم، ويستمع لأفكارهم، ويجيب ويسأل، كل ذلك يحتاج إلى إتقان لتلك المهارات.

ويبرز دور الاتصال أكثر في الظروف التي تواجه فيها المجتمعات المعاصرة العديد من الأزمات والتي تتنوع مجالاتها، فمنها السياسية، ومنها الاقتصادية، ومنها الاجتماعية، وتختلف مستوياتها فتكون في مستوى الدول أو المجتمعات أو المنظمات أو الأفراد، الأمر الذي دفع المنظمات سواء الخاصة منها أو العامة أن تسعى جاهدة لتحديد أولوياتها، وإعادة صياغة العمل داخل أروقتها بصفة دائبة ومستمرة، وكذلك العمل على تطوير أساليبها ومناهجها لمواكبة التطور المعرفي الهائل في العالم المعاصر، ولمواجهة المواقف المتجددة، والتي قد تحمل في طياتها مخاطر كثيرة، نتيجة للأزمات والطوارئ (حمادات، 2007).

وبما أن المدرسة محيط اجتماعي يتعرض لأزمات تُفسر على أنها حالة من التناقض الحاد وعدم التنظيم بين الأنظمة، نتيجة تراكم مجموعة من التأثيرات الخارجية المحيطة، أو حدوث خلل في الأنظمة التربوية الداخلية بحيث ينتج عدم توافق بين مجموعة من المتغيرات الداخلية والخارجية، والخلل الإداري في القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة التي قد تتعرض لها المدارس، أو المؤثرات في المجالات السياسية أو التكنولوجية أو الاقتصادية والتي لا يستطيع النظام الداخلي للمدرسة استيعابها أو مواكبتها أو التعامل معها (أحمد، 2001)، وهذا ما عززته دراسة فرج (2006) بأن الأزمات المدرسية جزء من مفهوم الأزمة بصفة عامة، من حيث كونها حدثاً أو تغيراً مفاجئاً يصيب أجزاء المنظومة المدرسية ككل ويقف حاجزاً يحول دون تحقيق الأهداف التعليمية داخل المدرسة.

University Malaya

وتتنوع الأزمات المنتشرة في المدارس وتختلف من بيئة لأخرى، ومن مجتمع لآخر ويحصرها بعض الباحثين ومنهم كامل (2003) بأربعة أنماط تتمثل في الأزمات السلوكية كالتدخين، أما النمط الثاني فيتمثل في الأزمات النفسية والاجتماعية كعدم التوافق مع الآخرين، والنمط الثالث يظهر في الأزمات التي تخص إدارة المدرسة ذاتها مثل حالات الشغب في المدرسة، بينما يظهر النمط الرابع وهو الأزمات النوعية التي تخص معطيات العصر مثل الاعتماد بشكل كامل على الوسائل التكنولوجية، وعلى اختلاف الأزمات التي تواجه المدارس سواءً في أسباب نشوئها أو مستويات حدتها، أو تأثيرها، أو تكرارها إلا أنها أضحت ظاهرة حية واقعية لا يمكن تجنبها، ولكن يمكن الحد من آثارها السلبية.

فالأزمات تتشابك وتتعقد والتعامل معها لم يعد أمراً وقتياً بل أصبح التعامل مع الأزمات يحتاج سلوكاً ومنهجاً علمياً مدروساً من أجل متابعة مؤشرات حدوث الأزمة وتحليل أسبابها، والعمل على إحباطها، لضمان عدم تكرارها مستقبلاً ويقع على الإدارة المدرسية العناء الأكبر في مواجهة تلك الأزمات المدرسية (عبدالحميد، 2008).

وتتعرض المدارس في الكويت إلى أزمات متنوعة مثلها مثل بقية القطاعات في المجتمع حيث شهد هذا القطاع خلال السنوات الماضية تسارع ظهور أزمات مدرسية عديدة والتي كانت لها تداعيات سلبية هامة في استقرار العملية التعليمية، وكان من أشدها وفاة طالبة بإحدى الفصول الدراسية عندما ضربتها المعلمة وما ترتب عليها من ضجة إعلامية وردود فعل واسعة دفعت وزير التربية الكويتي للاستقالة على خلفية ذلك في عام 2013(الرأي، 2013). ومع أنّ الأزمات المدرسية في الكويت قد أصبحت من الأمور الواقعة، ومن السمات البارزة للحياة اليومية داخل المدرسة، إلا أن القيادات المدرسية لم تتأهل للتعامل معها بصورة مناسبة.

Universiti Malaya

ونظراً لهذا التسارع برز دور إدارة الأزمات المدرسية ذلك النظام الذي يستخدم للتعامل مع الحالات الطارئة عند حدوثها بغرض التحكم في نتائجها، أو التقليل من آثارها السلبية التي يمكن أن تترتب عليها (الخضيري، 2003 ؛ الهلباوي، 2006)، فإدارة الأزمات المدرسية في جوهرها خليط من مهارات متعددة يجب أن يلم بها قائد المؤسسة التربوية (المدرسة) مثل التفكير الإبداعي وإدارة الوقت والقيادة والقدرة الفائقة على اتخاذ القرار والاتصال وغيرها (البريدي، 1999)، وتعد نظاماً يستخدم للتعامل مع الأزمات المفترضة من أجل تجنب حدوثها في الواقع، والتخطيط لإدارة الحالات التي لا يمكن تجنبها (الأعرجي ودقامسة، 2000).

وكون مدير المدرسة يمثل قمة الهرم في مدرسته له دور كبير في إدارة الأزمة ومواجهتها، وهذا ما أكده حمدونه (2006) بأن التعامل مع الأزمات يتطلب وجود نوع خاص من المديرين يتميزون بمهارة فائقة في التعامل مع من حولهم من العاملين، وهنا يظهر دور مهارات الاتصال اللغوي كونها جزء أساسي من هذه العملية ومن الأدوار الهامة لإدارة المؤسسات التعليمية فتعمل على تحقيق أهداف المؤسسة وتذليل الصعوبات التي تعترض العمل، وهي بمثابة تحد كبير يساعد ويعمل على توجيه الإدارة نحو استخدام الاتصال كأحد الوسائل التي يمكن تخفف حدة الأزمات، وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من (فرج، 2006؛ الموسى، 2006) إلى أهمية الاتصال في إدارة الأزمة المدرسية، واعتبار مهارة الاتصال ضرورية أثناء الأزمة.

فالاتصال أثناء الأزمة يساعد بنقل الرسائل الإدارية والاستماع إلى الأصوات الأخرى، وهو أحد الدعائم الرئيسية في الأزمة المدرسية يعمل على نقل المعلومات بالوقت المناسب للشخص المناسب ليساعده في اتخاذ القرارات خصوصاً خلال وقت الأزمات وهذا ما يتوافق مع دراسة (الهزايمة، 2002)

Universiti Malaya

عندما توصلت إلى نتيجة أن الاتصال بين المدارس وتبادل المعلومات يجعل التعامل مع الأزمات أمراً سهلاً.

وقد يعود الفشل في إدارة الأزمات إلى استخدام القيادات المدرسية للطرق التقليدية في التعامل مع الأزمات المدرسية، علاوة على وجود معوقات تتمثل في ضعف وسائل الاتصال (الغامدي، 2007)، حيث أن ضعف قنوات الاتصال بين العاملين في المدرسة يكون سبباً هاماً من أسباب الأزمات، وبالتالي يجب التركيز على قنوات وآليات الاتصال.

وبناء على ما سبق فإن القدرة على الاتصال الجيد، يمثل أحد المكونات الأساسية لمدير المدرسة، وأن كفاءته في أداءه لوظائفه الإدارية، ومهارته في إدارة الأزمات المدرسية تتوقف بدرجة كبيرة على مهاراته في الاتصال اللغوي (باعيسى، 2002).

وانطلاقاً من ذلك، حرصت هذه الدارسة التركيز على مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي وغير اللفظي) والأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت.

2.1 مشكلة الدراسة

لمْ تكنْ الإدارة التعليمية في الكويت بعيدة عن أزمات حقيقية تواجهها، مثلما كان ذلك واضحاً في حوادث الاعتداء على الطلبة، وخاصة حادثة الاعتداء الجنسي الذي تعرض له بعض الطلاب على يد أحد العاملين بالمؤسسات الخدمية بالمدرسة واستخدمت إدارة المدرسة أسلوب إنكار الحادثة كمخرج من الأزمة، مما عرض وزيرة التربية في حينها للمسائلة البرلمانية (الجريدة، 2007؛ العربية، 2007)، لم يتوقف الأمر على هذه الحالة، فهناك أزمات مختلفة ومستمرة لم يسلط عليها الضوء ولم تتم معالجتها بالطرق المناسبة لحلها، كما لم يتم الوقوف على أسبابها، إلا أن بعض الدراسات اقتصرت على تناول هذه الأزمات من جانب واحد لأسباب محددة كدراسة (الدلماني،2010)، ودراسة (الحمدان

Universiti Malaya

والمذكور،2007) إلا أن هذه الدراسة حاولت تسليط الضوء على جانب الاتصال اللغوي حيث يرى الباحث أن لهذا الجانب أهمية في الأزمات، حيث تواجه التنظيمات التربوية في الكويت تغيرات بيئية واجتماعية متعددة سريعة ومفاجئة، نظراً لطبيعة العمل التربوي المستمر والمتجدد والمرتبط بالعنصر البشري وترجع هذه التغيرات لأسباب متباينة عديدة تؤدي إلى حدوث أنماط مختلفة من الأزمات تختلف في مستويات حدوثها وشدة تأثيرها ودرجة تكرار حدوثها، وعلى الرغم من أن الأزمات حتمية الوقوع في المؤسسات التعليمية فإن تلك المؤسسات والقيادات الإدارية العاملة بها، تتباين قدراتها في التعامل مع هذه المتغيرات، وأرجع أحمد (2002) إن من أساليب ذلك عدم ملائمة الأدوات والأساليب الإدارية التي يمكن أن تساعد المؤسسات في منع الأزمات أو التعامل معها، كما أكدت كثير من الدراسات كدراسة (herman, 1994 ؛synder, 1993) على أن سر النجاح في التعامل مع الأزمات المدرسية يكمن في قيادة المدير للأزمة ومدى كفاءته وفاعليته في التعامل مع المواقف الطارئة العصبية، ولعل أخطر مشكلة تواجهها الإدارة المدرسية على المستوى الإجرائي هي كيف يمكن أن يتم تنظيم المدرسة من الداخل أو الخارج على نحو يكفل سهولة الاتصال وسرعة جريانه وكفايته في الاتجاهات التي تسعى المدرسة إلى تحصنيها، لأنه عند حدوث أزمة يتطلب تدخل عال المستوى سواء على الصعيد الداخلي للمنظمة أو المستوى الخارجي كالمجتمع أو وسائل الأعلام، وأن يمتلك المدير القدرة على توفير أكبر قدر ممكن من المعلومات التي تساعد في عملية التوجيه أثناء الأزمة، والتحدث بلغة مفهومة واضحة، وأن يمتلك القدرة على الاستماع جيداً للأصوات الأخرى سواء بالنقد أو الثناء.

إن ارتفاع مستوى كفاءة الاتصال أو انخفاضه يلعب دون شك دوراً جوهرياً في إدارة الازمات التي قد يواجهها مديري المدارس، ولرفع مستوى الاتصال يتطلب اكتساب المديرين وتزويدهم بالكثير من المهارات اللغوية وأوضح (صادق،1999) إن تدني مستوى الاتصال يرجع إلى ضعف كفاءة

مديري المدارس في مهارة الاتصال، وأشارت بعض الدراسات كدراسة (باعيسى، 2002 ؛ يعقوب،1998) بوجود ضعف في مهارات الاتصال اللغوي لدى مديري المدارس، وكما أوصت دراسة كل من (الجوجو،2004؛ باعيسى،2002؛ سليمان،2006 ؛ اللبودي،2002) بضرورة الاهتمام بالاتصال اللفظي وغير اللفظي وتطوير أساليبهم، وكما أوضحت دراستي خياط (1995) وراشيل (2001) إلى أهمية الحوار في الاتصال، وكذلك دور الاتصال الفعال أثناء وقوع الازمات، وأشارت دراسة (De- Dimar,1996) إلى أهمية الاتصال في اتخاذ القرار المدرسي.

فالاتصال اللفظي وغير اللفظي يساهمان في مساعدة مديري المدارس في التغلب على القضايا الإدارية والتنظيمية الهامة، ويرجع ذلك إلى الطبيعة المعقدة للاتصال حيث أنه لا يقتصر على إصدار الأوامر والتوجيهات للحصول على الإنتاجية المطلوبة وإنما يمتد ليؤثر في دوافع العاملين ومستوياتهم وطموحاتهم (أبو الوفا وعبدالعظيم، 2000).

ومن القضايا الهامة التي يواجهها مديري المدارس والتي يرجع سببها إلى التدني في الاتصال هو ظهور الأزمات، ولقد توصل الباحثون في دراساتهم (الحلو،2009؛ الرميضي،2008 ؛ والسناني،2009 ؛الهلالي ودبوس،2011) إلى ضعف وتدني الاتصال والذي بدوره قد يسهم في حدوث مشكلات أو أزمات، وكذلك من خلال إطلاع الباحث وشعوره بأنه يوجد مشكلات أو أزمات مدرسية من خلال ممارسته العملية كمعلم بأن هناك أزمات مدرسية تختلف في درجتها ونوعها من مجتمع لآخر، وأكدت دراسات أخرى على أهمية الاتصال في الأزمات كدراسة عودة(2008) والتي توصلت إلى أهمية الاتصال في الأزمة وفي اتخاذ القرار، بينما أشارت دراسة الغامدي(2007) إلى أهم المعوقات التي تواجه المدرسة وقت الأزمة تظهر في تدني الاتصالات، بينما أوضحت دراسة المنصوري(2005) ضرورة تقوية أساليب ووسائل الاتصال في المدرسة.

فالاتصالات الفعالة الجيدة أثناء الأزمات توجد مناخاً تنظيمياً وإنتاجياً أفضل فيما بين الإدارة والعاملين، وفيما بين العاملين وبعضهم البعض، وارتفاعاً في الروح المعنوية، وتعمل على زيادة ارتباط وانتماء العاملين بالمنظمة، وسيادة روح الفريق بالإضافة إلى الحد من ظهور الأزمات، لأن مهارات الاتصال هي المكون الذي يجعل النظام ممكناً، والوسيلة التي يتم عبرها القيام بوظائف الإدارة الأساسية من تخطيط، وتنظيم، وتنسيق، وتوجيه، ورقابة، وبقدر سلامة ووضوح قنوات الاتصال داخل التنظيم وسهولة انسياب المعلومات من خلالها تكون فاعلية تلك المعلومات(الشريفي،2013).

وفي حالة نقص أو فقد مهارات الاتصال اللغوي تحدث تأثيرات سلبية في المناخ التربوي، تؤدي بدورها إلى حدوث أزمات مدرسية ناتجة عن ضعف قنوات الاتصال بين العاملين في المدرسة، فإذا كانت عملية الاتصال سلبية من جهة الإدارة العليا ستنعكس سلباً على أداء المعلمين واتصالهم بالطلبة(السناني،2009)، وينعكس بدوره سلباً على تواصل الطلبة فيما بينهم حتى يولد بدوره أزمات مترابطة، وكذلك سوء الفهم بين الأفراد والذي يكون سبباً هاماً من الأسباب التي تؤدي إلى الأزمات، مما يعوق آليات الاتصال ويضعف عملية صنع وصياغة القرارات فتزيد حدة الأزمات، وتظهر الجوانب السلبية لعملية الاتصال نتيجة لغموض الرسالة، أو عدم فهمها، أو توجيهها بالاتجاه غير الصحيح، وبالتالي فإن أول خطوة في التعامل مع الأزمات هي التمكن من مهارات الاتصال ومحاولة فهم طبيعة كل موقف، وقد يعود التأثير الكبير الذي يحدثه الاتصال على العلاقات الفردية والجماعية داخل المنظمة التعليمية، والذي يعتمد في نجاحه على مدى اكتساب المهارات اللغوية مما يساهم في إنتاج البيانات والمعلومات الضرورية وتوفيرها وتبادلها لنجاح العمل، حيث يستهدف الاتصال اللغوي إبلاغ رسالة أو معنى أو مشاعر أو معلومات بأشكال مختلفة إلى أشخاص آخرين على سبيل الإقناع والتأثير في آرائهم وسلوكياتهم باستخدام اللغة السليمة متضمنة حركات الجسد المصاحبة لها، لذا يجب أن تكون

Universiti Malaya

هذه المهارات على مستوى عال عند القياديين أو المسؤولين عن إدارة المؤسسات التعليمية وتكون لديهم الطلاقة التعبيرية عن فكرة، والتلفظ بعبارات واضحة، واستخدام كلمات أكثر دلالة، إضافة إلى القراءة الواعية، وسرعة إدراك المعنى، ومن ثم الاستجابة لتنفيذ ما قصدته الرسالة، والإنصات الجيد والانتباه، والتعرف على الأفكار المحيطة به، وربطها بتعابير الوجه، وحركات الجسد، والمشاعر والأحاسيس(السويلم،2000).

وبمقدار تمكن مدير المدرسة من مهارات الاتصال اللغوي تنعكس النتائج على الأفراد انعكاساً إيجابياً فتزداد مشاعر الانتماء إلى المجموعة مما يساهم في رفع معنويات الفرد ويشعره بالدعم والحماية، وتتحسن تبعاً لذلك صورة الأداء الفردي والجماعي، جراء حفز الهمة والشعور بالأمن المدرسي والرضا الوظيفي (عيسى،2006)، كما يُعد الاتصال وسيلة دفاع ضد القلق والشعور بالوحدة والهزيمة (يعقوب،1979).

ويبرز دور الاتصال اللغوي في الأزمات المدرسية بنقل التعليمات والتوجيهات ووجهات النظر من الرئيس إلى المرؤوسين ليحسنوا القيام بوظائفهم، وتعريف العاملين بمجريات الأمور بوضوح، والعمل على دعم الروابط الاجتماعية وهذا بدوره ينعكس على العمل، ويساعد بإمداد القيادات بالمعلومات والبيانات الصحيحة مما يسهل في اتخاذ القرار علاوة على أهميته بالتوجيه والإشراف(العطوي،2006).

وتلعب الإدارة الفاعلة دوراً هاماً في منع حدوث الأزمة وعدم السماح لها بالتصاعد والانفلات وإبقاء الأزمة تحت السيطرة فتلك واحدة من المهام الأساسية للإدارة الناجحة (جبر، 1998)، لأنه في المجتمع المدرسي بصفته مجتمعاً وظيفياً، توجد العديد من الرسائل الشفوية والتحريرية التي تنتقل بين أفراده، منها ما يحمل المشاعر والأحاسيس ومنها ما يحمل ردود الفعل المختلفة والأوامر والنواهي والقبول والرفض(عوده،2008).

ويذهب فهمي ومحمود (1993) إلى أن نجاح مدير المدرسة في إدارة الأعمال المكلف بها بدقة وسرعة يحتاج إلى مهارات تنمي قدرته في التعامل مع الآخرين، لذلك تجد النظم التعليمية نفسها مرغمة على تطوير أساليبها في التعامل مع الأحداث مما يجعل مدير المدرسة بحاجة إلى مهارات لغوية أساسية كالتحدث، والاستماع، وطرح الأسئلة، والبشاشة، والتعابير المريحة على الوجه، حتى يستطيع أن يصل إلى نقاط تفاهم.

ومن الأسباب التي دفعت الباحث لاختيار هذا الموضوع ليكون المحور الرئيسي في دراسته بحكم عمله معلماً، ولواقع خبرته في العمل الإداري وقربه من الميدان التعليمي لامس وجود العديد من الأزمات المدرسية التي تحدث تقريباً كل يوم في المجتمع المدرسي، وكذلك ردة الفعل تجاه تلك الأزمات وطريقة إدارتها، وغالباً ما يكون الاتصال اللغوي سبباً رئيسياً في قوة أو ضعف إدارة الأزمة وهذا ما أكدته دراسة (باعيسى، 2002) ودراسة (الدلماني،2010) من أن مهارات الاتصال اللغوي تؤدي دوراً هاماً في تفعيل عملية الاتصال داخل المدرسة، إضافة إلى ذلك ضعف القدرات اللغوية في أداء الرسالة اللغوية عند بعض المديرين ويتضح ذلك بالاجتماعات المدرسية، أو حتى بالقرارات والتعاميم التي تصدر من الإدارة المدرسية.

ومن خلال ما سبق وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة تولد لدى الباحث إحساس بوجود مشكلة حقيقية تستوجب التوقف عندها ودراستها تتمثل في الكشف عن: واقع مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، والبحث عن إمكانية وجود علاقة ارتباط بينهما.

Universiti Malaya

3.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. الوقوف على أهم مهارات الاتصال اللغوي(اللفظي، غير اللفظي) من خلال استجابة عينة الدراسة.
2. تحديد الأزمات المدرسية الأكثر بروزاً التي قد تتعرض لها مدارس التعليم العام بدولة الكويت من خلال استجابة عينة الدراسة.
3. التعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في امتلاكهم لأهم مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) باختلاف متغيراتها (الجنس، المنطقة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية).
4. التعرف على الفروق بين أفراد عينة الدراسة في نظرتهم لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت باختلاف متغيراتها (الجنس، المنطقة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية).
5. التعرف على إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت.

4.1 أسئلة الدراسة

بناء على ما تم من تحديد لمشكلة الدارسة تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما أهم مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت؟
2. ما أكثر الأزمات المدرسية بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت؟

Universiti Malaya

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول أهم مهارات الاتصال اللغوي(اللفظي، غير اللفظي) المستخدمة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المنطقة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية)؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول أكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المنطقة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية)؟

5. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت؟

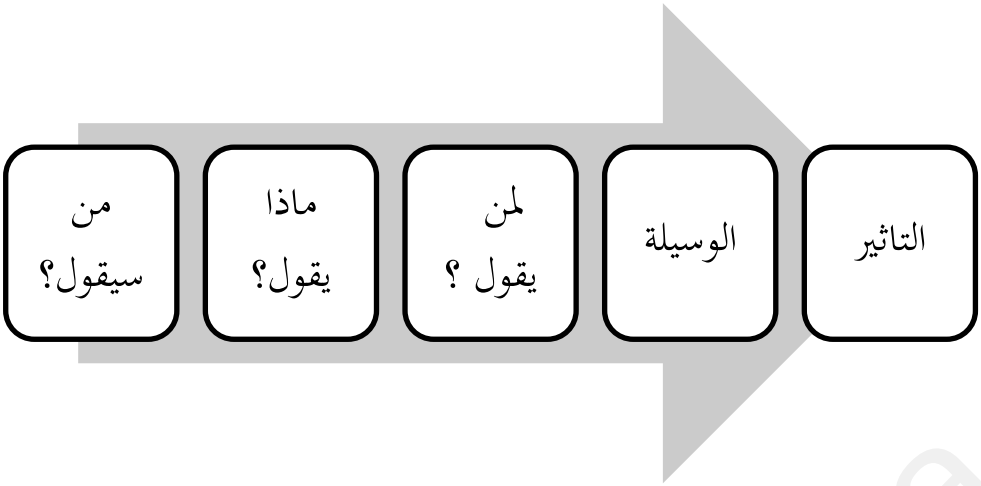
5.1 الإطار النظري للدراسة

1.5.1 النظرية الأولى: النظرية السلوكية في التواصل

1.1.5.1 نموذج لاسويل (***Lasweus model of communication***)

وضع هارود لاسويل *Harold Laswell* نموذجا خاصاً في الاتصال، والذي أكد فيه على مكانة وأهمية عنصر التأثير في عمليات الاتصال المختلفة التي تحدث بين الأفراد والجماعات بصورة عامة، وبين هؤلاء الأفراد والجماعات حين يتواجدون في مؤسسات تربوية أو منظمات تعليمية ذات طابع خاص كالمدرسة مثلا، ويتلخص هذا النموذج في العبارة الشهيرة التي قالها لاسويل (عثمان،1998).

Universiti Malaya



شكل 1.1. نموذج لاسويل في الاتصال

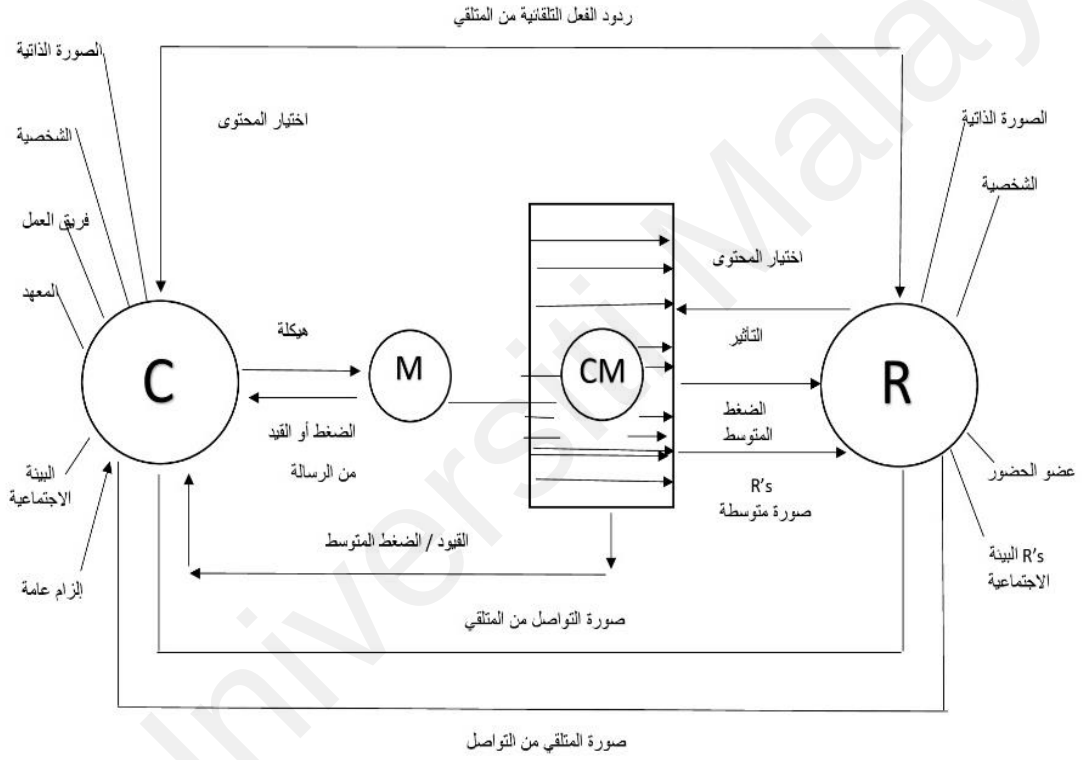
أساس النموذج يتحدث عن تساؤلات (من سيقول (مدير المدرسة)؟ وماذا يقول؟ ولمن يقول (للطلاب والمعلمين)؟ وبأية وسيلة؟ وبأي تأثير؟)

حيث يقوم المرسل (مدير المدرسة) بتحويل الأفكار إلى رموز ويصوغها في رسالة ويحولها قد تكون الرسالة مكتوبة أو ناطقة أو إشارة إيمائية (اليد – العين)، والرسالة لديه عبارة عن رمز واحد أو مجموعة من الرمز وقد تكون كلمة إذاعية أو رسالة كتابية، أما المستقبل (الطلاب أو المعلمين) هو الذي يستقبل الرسالة ويحولها إلى رمز ويفسرها حتى يفهم معناها أما عملية الاتصال هنا تتم فكرة ما توجد في ذهن المؤلف (المرسل) يريد أن يوصلها إلى المستقبل أو حتى يشاركه فيها فيقوم بتحويلها إلى رمز على شكل كلمات منطوقة أو مكتوبة، ويستخدم هذا النموذج في وصف الاتصال الشخصي بأكثر منه في حالة الاتصال الجماهيري لأنه يقوم بدراسة المرسل والمستقبل وكيفية تبادل الرسائل بينهما(طنش،2008).

Universiti Malaya

2.1.5.1 نموذج مالتيزك (*Maletzke*) في الاتصال

ويهتم هذا النموذج في المتصل *Communicator*، وقناة الاتصال بينهما رسالة تتضمن معلومات وخبرات متعددة، والمستقبل *receiver*، ولكل اتصال مقصود هدف أو أهداف محددة متعددة ومتنوعة ولقد تطورت عملية الاتصال بعد ذلك لتشمل فاعلية الاتصال في التأثير، ويمكن تطبيق هذا النموذج في بيئة المدرسة ليقوم مدير المدرسة بدور المتصل والطلاب والمعلمين بدور المستقبل(أبو قحف،2002).



شكل 2.1. نموذج مالتيزك في الاتصال

يمكن تصور الاتصال في البداية ، كرسالة (M) صادرة عن جهة اتصال (C) تؤدي إلى تجربة (تأثير) على جهاز الاستقبال (R)، في الاتصال تصل الرسالة إلى المتلقي عبر وسيط اتصال (CM)، كل وسيلة لها ميزات تؤثر على العملية الإدراكية ، وعلى التجربة وعلى الآثار التي تنتجها على المستقبل، يجب على المتلقي أداء مجموعة مختارة من الوسيلة التي سوف ينتبه إليها. وبالتالي ، يأخذ

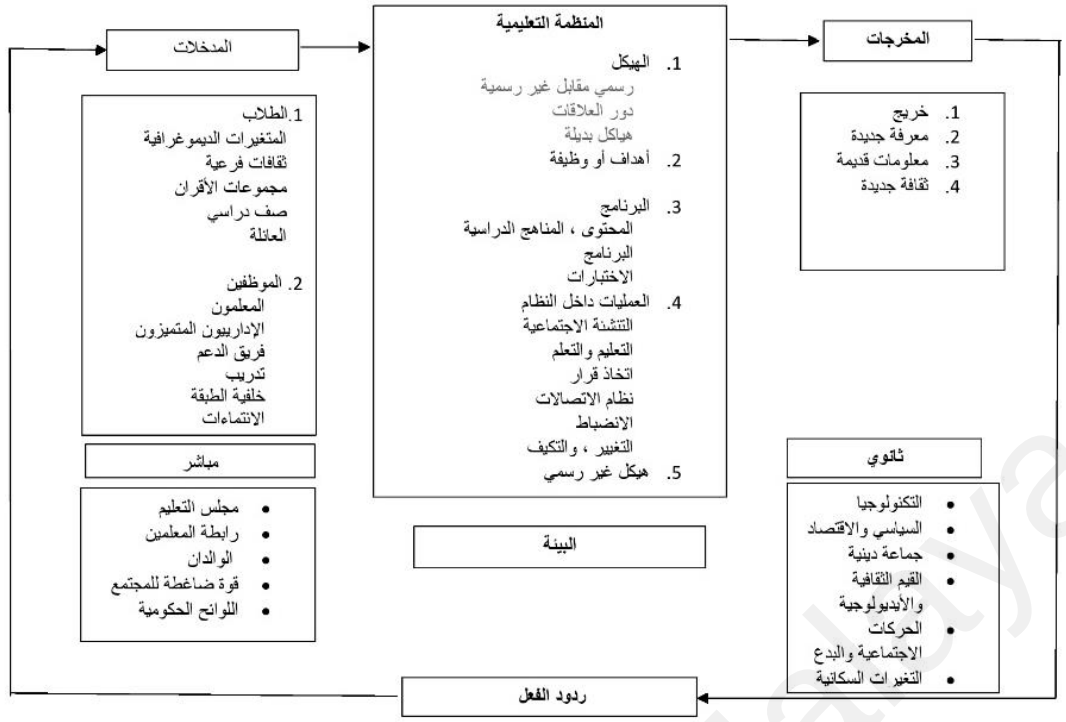
Universiti Malaya

المتلقي دورًا نشطًا في عملية التواصل الاجتماعي، حيث يحدد الرسائل التي ستنتج عنه تجربة(فتحي،2008).

2.5.1 النظرية الثانية: نظرية النظام المفتوح

تنظر هذه النظرية إلى المؤسسة التعليمية مثلا عبارة عن نظام مفتوح تتفاعل مع البيئة المحيطة بكل مدخلاتها، على اعتبار أنها نظام مركب يتكون من أجزاء متعددة مترابطة متفاعلة يعتمد بعضها على بعض، وتسعي جميعهاً إلى تحقيق هدف النظام، الذي تعمل ضمنه، ويمكن التعرف على هذه الأجزاء وتحديدها من خلال علاقتها بالهدف الذي يسعي النظام إلى تحقيقه، من خلال العناصر الأساسية من مدخلات وتحويلات ومخرجات وتغذية عكسية تواصل المؤسسة التعليمية دورتها بشكل تلقائي ومستمر ودون انقطاع، وآثار التفاعل داخل المؤسسة التعليمية يمكن أن تدرك بالمنطق والتحليل العلمي لمدى تقدم المنظمة وتطورها أو مدى انحطاطها وتدهورها الذي يؤدي إلى موتها تدريجيا نتيجة عدم تفاعل واتصال البيئة الخارجية معها تفاعلا ايجابيا يمد المنظمة بالمدخلات والتأييد الاجتماعي والسياسي والاقتصادي(الشافعي،2001).

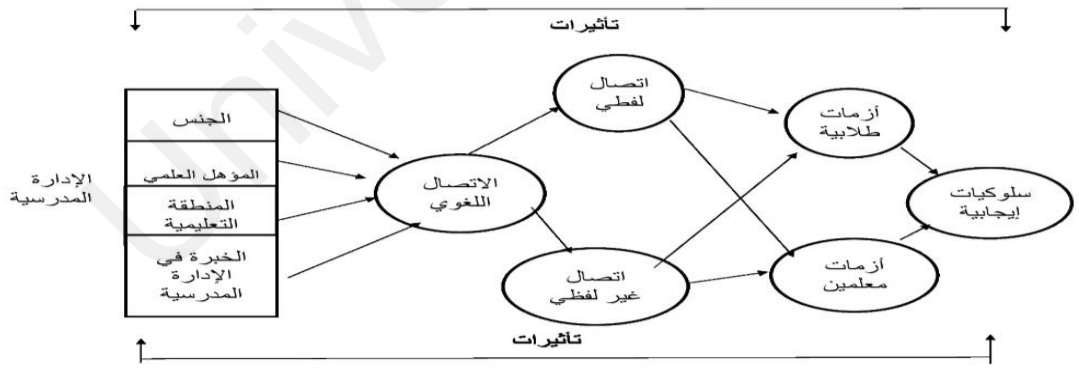
وهي تشمل المدخلات (متمثلة في الإدارة المدرسية من خبرات مدير المدرسة والموارد المتاحة له والصلاحيات)، وكذلك العملية يتم فيها تحويل المدخلات إلى مخرجات مختلفة في صورة خدمات، وخبرات، وأنشطة، أما المخرجات في هذه المرحلة يتم نقل المخرجات على شكل الخدمات وهذه المرحلة هي نتيجة لمرحلة التحويلات، أما التغذية العكسية تمثل هذه المرحلة رد فعل البيئة الخارجية لمخرجات المؤسسة(عبدالباقي،2001).



شكل 3.1. نظرية النظام المفتوح

6.1 الإطار المفاهيمي للدراسة

من خلال الإطار النظري للدراسة والتي استخدمت فيه نماذج ونظريات تهتم في سلوك المستقبل، يمكن أن يوضح الإطار المفاهيمي لهذه الدراسة وبناء نموذج مقترح يشمل المفاهيم التي ستتناولها الدراسة.



شكل 4.1. نموذج مقترح يوضح العلاقة بين الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية

Universiti Malaya

يتحدث هذا النموذج عن العلاقة بين الاتصال اللغوي والأزمات على اعتبار أن هناك مدخلات ومخرجات وبينهما عملية وهي الاتصال وبالتالي تؤثر في وجود سلوك إيجابي.

ولقد تناول هذا النموذج المقترح مفاهيم تتعلق بالدراسة سيتم التفصيل بها حيث يقصد بالاتصال اللغوي في هذه الدراسة: عملية نقل هادفة للمعلومات باستخدام قنوات الاتصال (اللفظي، وغير اللفظي) من مرسل (الإدارة المدرسية) إلى مستقبل (كل عنصر في الأزمة) بلغة واضحة، ونطق سليم، وأداء جيد.

وعند الوقوف عند الاتصال اللغوي اللفظي: فإنه يتمثل في المهارات التي تتشكل بأداء لغوي صوتي يشمل (التحدث، القراءة)، أو غير صوتي يشمل (الاستماع، الكتابة) ويتميز بالسرعة والكفاءة، والفهم، مع مراعاة القواعد المنطوقة والمكتوبة.

أما الاتصال اللغوي غير اللفظي: فتظهر تلك المهارات بلغة غير لفظية تشمل حركات الجسد، والإشارات، والإيماءات، والتعابير الصادرة عن أجزاء من جسم الإنسان في مواقف مختلفة، والصوت، والزمان والمكان وهذه اللغة تحمل دلالات ومعاني رمزية، وتساعد على الاتصال مع الآخرين والتأثير عليهم بطريقة إيجابية أو سلبية.

ويعرف كذلك بأنه هو الاتصال الذي تستخدم فيه لغة الجسم كالإشارات، والإيحاءات، والإيماءات، وتعبيرات الوجه، والزمان والمكان، والمظهر الخارجي، والصوت وتغيراته سواء كانت إرادية أو غير إرادية للتعبير عن الرغبات والأفكار ولإيصال الرسائل غير اللفظية مع الأخذ بين الاعتبار عنصري الزمان والمكان.

Universiti Malaya

وفي مفهوم الدراسة الحالية تعرف مهارات الاتصال اللغوي لدى مدير المدرسة: بأنها قدرة مدير المدرسة على استخدام مهارات الاتصال اللفظي (كالتحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة) ومهارات الاتصال غير اللفظي (الصوت، والمظهر الخارجي، وحركات الجسد، والزمان والمكان) بدقة وكفاءة بما يُمكنه من الحصول على المعلومات والمقترحات من العاملين معه لتفعيل عملية الاتصال ولإيصال الرسائل والأفكار.

وتتمثل مهارات الاتصال اللغوي في هذه الدراسة بالاستبانة التي اختارها الباحث لقياس مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي وغير اللفظي) لدى مديري المدارس.

وتعرف الأزمة المدرسية بأنها: حالة مؤقتة من الضيق وضعف التنظيم، وخلل في الإدارة مما يؤدي إلى عدم قدرة المدير على مواجهة موقف معين (يتعرض له الطالب أو المعلم) باستخدام الطرق التقليدية في التعامل مع الموقف، وتؤدي إلى نتائج غالباً ما تكون غير مرغوب فيها، وبخاصة في حالة عدم وجود استعداد أو قدرة على مواجهتها.

ويمكن تعريفها بما يناسب الدراسة الحالية: بأنها موقف مفاجئ، أو مجموعة من المواقف (يتعرض لها الطالب أو المعلم) تتكون نتيجة سلسلة من التطورات المتتالية والتي تتضمن تهديداً لأهداف أو موارد مدارس التعليم العام في دولة الكويت، أو استقرار العملية التعليمية فيها، ويتولد عن هذا الموقف ضغط على أطراف الأزمة، بضرورة اتخاذ قرار معين خلال فترة زمنية محددة.

وتتمثل الأزمات المدرسية في هذه الدراسة بالاستبانة التي اختارها الباحث لقياس مستوى الأزمات المدرسية التي يتعرض لها الطالب أو المعلم في المدارس.

Universiti Malaya

ويعرف مدير المدرسة في هذه الدراسة على أنه القلب النابض في المدرسة يقوم بمجموعة من العمليات الوظيفية (تخطيط، تنسيق، توجيه، تنفيذ) تتفاعل كلها بإيجابية مع مناخ مناسب داخل المدرسة لتحقيق الأهداف التعليمية المرسومة.

ويمكن تعريفه كذلك بأنه تلك الجهود الفنية يقوم بها من هو على رأس الهرم المدرسي ويتم في تنسيق الإمكانات المادية والبشرية المتاحة لتحقيق أهداف مرسومة تخدم المدرسة والبيئة.

مدارس التعليم العام في دولة الكويت: وتعرف على أنها جميع المدارس الحكومية في دولة الكويت والتي يبدأ معها التعليم الإلزامي، وتبدأ من المرحلة الابتدائية وتشمل كذلك المرحلتين المتوسطة والثانوية.

تناول العديد من الباحثين مهارات الاتصال اللغوي اللفظي وغير اللفظي وقاموا بتقسيمات عديدة، حيث تناول كل باحث هذه المهارات من وجهة نظره، أو بما يخدم دراسته وسيتم عرضها كالتالي:

قسم عبدالهادي وآخرون (2003) مهارات الاتصال اللغوي اللفظي إلى مجالات التحدث ثم الاستماع ثم الكتابة ثم القراءة، بينما استخدم نصر وعبابنة(2013) مجالات التحدث والقراءة والكتابة، وتطرق الأحمدي(2010) إلى مجالات الاستماع ثم التحدث ثم القراءة والكتابة.

بينما في الاتصال اللغوي غير اللفظي كانت توسعاته أكبر من غيره فقسم (AllanPease,1988) مجالات الاتصال غير اللفظي إلى إيماءات اليدين، وإيماءات القدمين، وتواصل العينين، وحركات الجسم، وقسم (Boyd,2000) المجالات غير اللفظية إلى: تعبيرات الوجه، ونظرات العينين، وتعبيرات الجسد، وقسم الأمين (2003) مجالات الاتصال غير اللفظي إلى تواصل العينين، وتعبيرات الوجه، والهيئة وأوضاع الجسم، وتعبيرات اللمس، والشم، والذوق، وقسم

Universiti Malaya

الحلو(2008) تلك المجالات إلى هيئة الجسم، وحركات الرأس، وتعبيرات الوجه، وتعبيرات العيون، وحركات الفم، وحركات اليدين، وحركات القدمين، وقسمها العريني (2011) إلى تعبيرات الوجه، وحركات العيون، والتعبيرات الصادرة عن المظهر، وتعبيرات اللمس، وإيماءات اليدين، ونبرة الصوت.

بينما اعتمد الباحثون في موضوع الأزمات المدرسية إلى تقسيمات مختلفة فالبعض قسمها إلى أزمات داخلية، وأزمات خارجية، والبعض منهم قسمها إلى أزمات سلوكية، وأزمات نفسية، وأزمات مادية وغيرها، فقد صنفها أحمد (2002(إلى: أزمات عالمية، وإقليمية، ومحلية، وقسمها الشعلان (2002) إلى أزمات قصيرة الأمد يتم القضاء عليها في وقت قصير، وأخرى طويلة الأمد تستمر معالجتها لعدة سنوات، وصنفها كامل (2003) إلى: أزمات مفاجئة، أو أزمات ناشئة، بينما يرى (قطيط، 2004) الأزمات بأنها أزمات متعلقة بالمباني المدرسية، وأخرى متعلقة في سلوك الطالب، ويرى أخرون بأن أنماط الأزمات المدرسية أزمات تتعلق بالمعلمين، وأزمات ترتبط بسلوك الطلبة (Degnan & Coping with Multiple Suicides, 2007; Bozeman , 2001)،ويرى القحطاني(2007) بأنَّ الأزمات المدرسية تتمثل في نوعيين اثنين هما: أزمات داخلية: مثل الوفاة المفاجئة لأحد الطلبة، وأزمات خارجية: مثل العواصف الثلجية، والحروب، والزلازل.

وبناء على العرض السابق لتقسيمات الباحثين ونماذجهم المختلفة، وبعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة في كل موضوع على حده وبما يخدم الدراسة الحالية، تم الاعتماد على المهارات اللفظية التالية (مجال الاستماع، مجال التحدث، مجال الكتابة، مجال القراءة) والمهارات غير اللفظية التالية (مجال الصوت، مجال المظهر الخارجي، مجال حركات الجسد، مجال الزمان، المكان) وبالنسبة للأزمات المدرسية تم تقسيمها إلى محورين (محور أزمات الطلاب، ومحور أزمات المعلمين).

Universiti Malaya

7.1 أهمية الدراسة

ومما لاشك فيه تُمثل المدرَسة إحدى مؤسسات المجتمع التي تعجُ بالحركة والنشاط والحيوية، وتعتبرُ مناخاً تربوياً لا يخلو من حدوث الأزمات، أو الحالات الطارئة؛ وتقع مسؤولية مواجهة هذه الأزمات على عاتق إدارة المدرسة، ويمثل مدير المدرسة القيادة الإدارية التي تشكل الخط الأول في مواجهة الأزمات المدرسية، وتتوقف على قدرته كثيرٌ من الإجراءات الإيجابية والحلول التي يمكن أنْ تؤدي إلى عبور تلكَ الأزمات، أو التخفيف من حدتها ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على واقع مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت.

تنبع أهمية هذه الدراسة كونها تعد من الدراسات القليلة على حد علم الباحث التي تناولت بحث العلاقة فيما بين مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي)، والأزمات المدرسية (أزمات طلاب وأزمات معلمين) في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وهما من المواضيع القليلة التي تم دراستهما على مستوى الإدارة المدرسية.

وتكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة وذلك لأهمية موضوعها وهو واقع مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية، ويُؤمّل منها أن تتوصل إلى مقترحات وتوصيات تكون معيناً لمديري المدارس في التعامل مع الأوضاع التي تشكل أزمات ويمكن أن تحدث لكل المدارس في أي وقت من الأوقات، ومعالجة إجراءات الاتصال التي ينبغي إتباعها للتعامل مع الحالات والأحداث المفاجئة، التي تقع لطلبتها أو العاملين فيها، بحيث تتم الاستجابة لها وترفع من جاهزيتها.

كما توضح هذه الدراسة لمديري المدارس أهمية الاهتمام الذاتي من قبلهم في تطوير مهاراتهم اللغوية بما يعينهم على تحقيق التفاعل المستمر مع العاملين معهم، وبما يساعد على تفعيل عملية الاتصال اللغوي، وزيادة على ما سبق يُتوقعُ أنْ تُسهم هذه الدراسة في بناء تصورات مسبقة للأحداث

Universiti Malaya

والأزمات، وآثارها المحتملة. وقد تعطي مديري المدارس والهيئة التعليمية مؤشرات حقيقية عن واقع مهارات الاتصال اللغوي في الأزمات التي قد تتعرض لها مدارس التعليم العام، لذا من المؤمَل أنْ تقدم نتائج هذه الدراسة لمتخذي القرار التربوي معلومات قد تعينهم على اتخاذ قرارات مستقبلية في تطوير مهارات الاتصال اللغوي في مواجهة الأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام.

وتزود نتائج هذه الدراسة القائمين على التدريب التربوي بمعلومات وبيانات يمكن على ضوءها التخطيط لإعداد برامج ربما تساهم في الارتقاء بمستوى مديري المدارس في هذا الجانب، كما تقدم هذه الدراسة للمعنيين بالأمر بعض المعايير التي يمكن إضافتها لمعايير الترشيح في اختيار مديري المدارس.

وتضيف النتائج التي يمكن الوصول إليها والمتعلقة بمتغيرات الدراسة والعلاقة بينهما معلومات جديدة حول إمكانية وجود علاقة بين مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية، ويمكن أن تكون هذه الدراسة مؤشراً وحافزاً لبحوث أخرى مستقبلية، كما أنها يمكن أن تسدّ النقص في المكتبة العربية في إضافة بعض المعلومات التي تسهم في تقدم المعرفة المتوافرة في هذا المجال، وتكون نتائجها باعثاً لإجراء بحوث أخرى تتناول تحسين وتطوير قدرات مديري المدارس في الجوانب التي تم دراستها.

8.1 حدود الدراسة

تحددت هذه الدراسة بالحدود الآتية نظراً لاتساع موضوع أهمية الاتصال في الأزمات المدرسية، فقد اقتصرت هذه الدراسة على واقع مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي وغير اللفظي) في الأزمات المدرسية (أزمات الطلاب والمعلمين) في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017/2016م، وأُجريت الدراسة على عينة من مدارس التعليم العام في دولة الكويت في جميع المناطق التعليمية بمراحلها الثلاث (الابتدائي والمتوسط والثانوي)،

Universiti Malaya

واقتصرت الدراسة على عينة من مديري المدارس في قطاع التعليم العام (المدارس الابتدائية – المتوسطة – الثانوية) في دولة الكويت.

9.1 خلاصة الفصل الأول

تلعب مهارات الاتصال اللغوي دوراً هاماً في جميع العمليات الإدارية، ويبرز دورها أكثر في الظروف التي تواجه فيها المجتمعات المعاصرة العديد من الأزمات والتي تتنوع مجالاتها، وبما أن المدرسة محيط اجتماعي يتعرض لأزمات تُفسر على أنها حالة من التناقض الحاد، وعدم التنظيم بين الأنظمة لذلك في حال نقص أو فقد مهارات الاتصال اللغوي تحدث تأثيرات سلبية في المناخ التربوي، تؤدي بدورها إلى حدوث أزمات مدرسية ناتجة عن ضعف قنوات الاتصال بين العاملين في المدرسة.

لذا هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على أهم مهارات الاتصال اللغوي(اللفظي وغير اللفظي) وكذلك تحديد الأزمات المدرسية الأكثر بروزاً والتي قد تتعرض لها مدارس التعليم العام في دولة الكويت، والتعرف على إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس ولتحقيق تلك الأهداف وضعت خمسة أسئلة بحثية تحاول تحقيق أهداف الدراسة المحددة وتشكلت تلك الأسئلة للإجابة عن أهم مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت؟ وما أكثر الأزمات المدرسية بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت؟ وهل هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت. وتعود أهمية هذه الدراسة لتسلط الضوء على واقع مهارات الاتصال اللغوي في الأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت.ومن هنا جاء الفصل الثاني والمتمثل في الإطار النظري والدراسة السابقة ليساهم في تسليط الضوء على مشكلة الدراسة بشكل تفصيلي والمساهمة في بناء أداء الدراسة للإجابة عن أسئلتها.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية، والدراسات السابقة

1.2 المقدمة

يعتبر هذا الفصل بمثابة الأساس التربوي الذي سوف يستند إليه الباحث في دراسته، ويعتمد عليه في بناء أداة الدراسة، وتفسير نتائجها، وسيُعرضُ هذا الفصل في جزأين هما: الإطار النظري، والدراسات السابقة، ومن ثم خلاصة الفصل الثاني.

حيث اشتملت الخلفية النظرية على أبعاد ترتبط بأهداف الدراسة منها نظرة واسعة على التعليم في دولة الكويت، ودراسة المدخل التاريخي للتعليم في الكويت، والتعرف على مدخلات العملية التعليمية في الكويت، ، والإدارة المدرسية في مدارس دولة الكويت، وكذلك تناول أهم النظريات المتعلقة في الاتصال والأزمات المدرسية والنماذج المرتبطة في ذلك، وتناول الاتصال الإداري المدرسي مفهومه، وأهميته، وأهدافه، وعناصره، وأساليبه، وأنواعه، ومقومات نجاحه، وخصائصه، ومعوقاته، وسلط الضوء على اللغة العربية، خصائها، وأهدافها، ومهارات الاتصال اللغوي اللفظي وغير اللفظي، وأخيرا تناول الأزمة مفهومها، وخصائصها، وأسبابها، وأنواعها، والتطرق إلى إدارة الأزمات، ومراحلها، وخطوات التعامل معها، والأزمات المدرسية، مفهومها، ومظاهرها، وأسباب نشوؤها، وأساليب التعامل معها، ونماذج لبعض الأزمات المدرسية، ومواصفات فريق العمل في الأزمات، واستعراض بعض الأزمات التعليمية بوزارة التربية في دولة الكويت.

Universiti Malaya

كما جاء في عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية مصنفاً إلى ثلاثة محاور، تناول المحورُ الأول: الدراسات العربية، وتناول المحورُ الثاني: الدراسات الأجنبية، ثم المحورُ الثالث: وهو التعليق على الدراسات السابقة، وتوضيح علاقة تلك الدراسات بالدراسة الحالية من حيث أوجه الشبه والاختلاف، وما قدمته تلك الدراسات من فوائد للدراسة الحالية.

2.2 الخلفية النظرية للدراسة

1.2.2 واقع التعليم في دولة الكويت

مر التعليم في دولة الكويت بمرحلتين الأولى تمثلت بالفترة ما قبل التعليم النظامي وهى التعليم بواسطة الكتاتيب والثانية تمثلت بالمدارس، ويعد التعليم في الكويت من أهم المجالات التي ترعاها الدولة حيث يشكل الإنفاق على التعليم ما نسبته 3,8% من إجمالي الناتج القومي للدولة، وقد نصت المادة الأربعين من الدستور الكويتي: على أن التعليم حق للكويتيين، تكفله الدولة وفقاً للقانون وفى حدود النظام العام والآداب، والتعليم إلزامي مجاني في مراحله الأولى وفقاً للقانون(وزارة التربية،2002).

حيث بدأ التعليم في دولة الكويت في المسجد على يد الأئمة وعلماء الدين، ومنذ عام(1886) ظهر في دولة الكويت ما يعرف بالكتاتيب لتعليم الناس مبادئ القراءة والكتابة والحساب بجانب تحفيظ القرآن الكريم، واستمر التعليم مقصوراً على هذا حتى عام(1911)، حيث افتتحت أول مدرسة نظامية في دولة الكويت، وهى مدرسة المباركية وبدأت معها مرحلة جديدة من التعليم النظامي في الكويت، وفى عام (1921) تم افتتاح مدرسة الأحمدية لمواجهة الزيادة في عدد الراغبين في التعليم (وزارة التربية،2006) ثم تطور التعليم بشكل ملحوظ وانتشرت المدارس في جميع مناطق الكويت، وكانت مدرسة السعادة أول مدرسة نظامية أهلية عام(1922) وبقي التعليم في الكويت أهلياً يعتمد

على تبرعات الأثرياء والتجار حتى تأسس مجلس التعليم برئاسة الشيخ عبد الله الجابر الصباح (الهلال،1995).

وأصبحت الدولة هي المسئولة عن الإنفاق على التعليم والإشراف عليه بدءاً من عام(1936)، فأنشأت مجلس المعارف برئاسة الشيخ عبد الله الجابر الصباح وتولى مسئولية التعليم في البلاد، وبدأ مجلس المعارف في تنظيم التعليم ووضع الخطط والمناهج الدراسية، وأخذ التعليم يخطو خطوات سريعة نحو التقدم والرقى.

وفى عام(1937) أنشأ مجلس المعارف مدرستين ابتدائيتين للبنين ومدرسة ابتدائية للبنات بالإضافة إلى إنشاء فصول ثانوية للبنين ملحقة بمدرسة المباركية الابتدائية بنين وكانت أول بعثة طلبة للخارج (للبحرين) عام (1941) وكانت أول معلمة كويتية الأستاذة مريم عبد الملك الصالح حيث انضمت للتعليم عام(1942) واتخذ التعليم شكلاً منهجياً مخططاً، وتعاقبت بعثات من البلاد العربية أشرفت على الناحية العلمية منه حتى كان عام (1952) حين تسلم الإشراف على التربية والتعليم في جميع المجالات مربون من أبناء الكويت مستعينين بالفنيين من أبناء الدول العربية الشقيقة(المهنا،1993).

وفي عام (1954) أدرك القائمون على التربية والتعليم بدولة الكويت ضرورة إعادة النظر في خطط مناهج التعليم، ولذا تم إعادة تنظيم مراحل التعليم، ووضعت المناهج بشكل مرن بحيث يشمل رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية ومدتها 4 سنوات والمرحلة المتوسطة 4 سنوات والمرحلة الثانوية 4 سنوات، وبدأ التعليم الموازي عام(1955) الذي يهتم بالتعليم المهني، وفي الوقت الحالي تحول تبعيتها للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، وافتتح أول معهد للتعليم الديني عام (1955)، وبدأت التربية الخاصة عام (1955) بافتتاح مدرسة النور للمكفوفين، وافتتح أول مركز لتعليم الكبار ومحو الأمية عام

Universiti Malaya

(1957)، ومع استقلال دولة الكويت عام (1961) وحاجة المجتمع الكويتي لمواجهة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية المحلية والدولية، وتزايد الطلب على التعليم وتم افتتاح معهد للمعلمين والمعلمات عام (1963)، وفي عام(1965) تم إصدار قانون التعليم الإلزامي للكويتيين من سن (6 – 14) وافتتاح معهد آخر للمعلمين والمعلمات عام (1966)، دبلوم سنتان بعد الثانوي، ورافقه افتتاح جامعة الكويت عام (1966)، وفي عام (1967) تم إصدار قانون ينظم التعليم الخاص (العربي والأجنبي) (وزارة التربية، 2006).

وصدر القرار الوزاري رقم 1981/30، يقضي بإنشاء منطقة تعليمية، تقوم بممارسة اختصاصاتها، كما ترسمها وزارة التربية، وفي تاريخ 1981/21/16 صدر قرار وزاري برقم 1981/46 بتحديد اختصاص وتسمية منطقة الأحمدي التعليمية ثم منطقة الجهراء برقم 1982/43، ثم الفروانية بقرار رقم 1986/76، ثم العاصمة برقم 1986/156، ثم مبارك الكبير برقم 1999/203(هلال وآخرون، 1999)، وفى 1989/6/14 أقر المجلس الأعلى للتعليم مجموعة من توصيات المؤتمرين التربويين اللذين عقد أولهما عام(1987) والثاني عام (1989) وذلك بشأن تنفيذ نظام جديد للإدارة المدرسية استهدف تحقيق الاتجاهات الجديدة التالية(وزارة التربية،2006) وهي التكامل بين العمل التنظيمي للإدارة المدرسية والعمل الفني، وقيام الإدارة المدرسية بدورها في تطوير المناهج الدراسية والنشاطات الصفية، ومعاونة المعلم على التقويم الذاتي لأدائه والتفاعل مع التوجيه الفني لتحسين الأداء، وكذلك إعداد هيكل تنظيمي للمدرسة في إطار منظومة متكاملة ومتناسقة، وتوصيف دقيق لأعمال كل وظيفة من وظيفة من وظائف الإدارة المدرسية، ووضع شروط لشغل الوظائف في إطار الإدارة المدرسية الجديدة، والتركيز على دور التدريب في التنمية الإدارية، وتحول معهد المعلمين والمعلمات إلى كلية التربية

Universiti Malaya

الأساسية عام (1993) إلى درجة البكالوريوس، وفي عام(2000) بدأ افتتاح الجامعات الخاصة(وزارة التربية،2002).

وفى عام (2002) أكد المؤتمر الوطني لتطوير التعليم العام أن هناك تزايدًا مستمرًّا في الطلب على التعليم الحكومي، وهذا يسبب مجموعة من الضغوط على الميزانية الحكومية، وعلى الدولة أن تحسن التزامها إزاء ذلك وتم تغيير السلم التعليمي إلى (3-4-5) عام 2005/2004، وافتتاح مدارس المستقبل النموذجية عام 2006/2005، وبدء تطبيق النظام الموحد بالمرحلة الثانوية بالصف العاشر عام 2007/2006، وبدء توزيع الوجبات الغذائية للمرحلة الابتدائية عام 2011/2010(الرفاعي،2002)، وكذلك توزيع فلاش ميموري تشمل المناهج التعليمية للطلبة في جميع المراحل 2012/2011 فهذه القرارات هي أحد الفرص المهمة للقائمين على إدارة التعليم العام في دولة الكويت(وزارة التربية،2012).

وعندما صدر الدستور الكويتي نصت المواد الآتية على التربية والتعليم: (مادة 10) "ترعى الدولة النشء وتحميه من الاستغلال وتقيه الإهمال الأدبي والجسماني والروحي"، أما (مادة 13) نصت على أن "التعليم ركن أساسي تكفله الدولة وترعاه" بينما (المادة 40) نصت على أن "التعليم حق للكويتيين تكفله الدولة وفقاً للقانون، وفي حدود النظام والآداب، والتعليم إلزامي مجاني في مراحلة الأولى وفقاً للقانون" (وزارة الأعلام، 2008).

ولقد ارتبطت الانطلاقة الحقيقية للتعليم في دولة الكويت بظهور البترول الذي ساهم في تطور البلاد بصورة متسارعة، حيث كان قطاع التعليم من أول القطاعات المستفيدة من الطفرة الاقتصادية، واعتبرته الدولة ركيزة أساسية للتنمية الشاملة، كما اعتبره الدستور ركناً أساسيا تكفله الدولة وترعاه، وترعى من خلاله النشء، وتحميه من الاستغلال، وتقيه من الإهمال الأدبي والجسماني والروحي، ومن ثم

فهو إلزامي ومجاني في مراحله الأولى للذكور والإناث (من 6-15 سنة)، وعلى هذا فإن الدولة حريصة على توفير مكان لكل فرد في مراحل التعليم المختلفة، وتوفير المباني المدرسية اللازمة لذلك، والهيئة العاملة بها سواءً من المعلمين أو الإداريين أو الفنيين، بالإضافة إلى توفير المختبرات والأجهزة والكتب العلمية، وتوفير عيادات الصحة المدرسية لكافة الطلاب، وفى هذا الإطار يشرف على شئون التربية والتعليم خمس جهات هي: وزارة التربية، وزارة التعليم العالي، جامعة الكويت، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريبي، الجامعات الخاصة (دولة الكويت، 2013).

أكد قانون التعليم رقم (4) لسنة(1987) على مسئولية وزارة التربية في صياغة الإنسان الكويتي وتنظيم هذه المؤسسة الاجتماعية الحيوية والمهمة وتم صياغة الأهداف العامة للتعليم في الكويت، والتي تتضمن مساعدة الفرد على: اكتساب المعلومات وجوانب المعرفة الوظيفية في جميع المجالات الحيوية، واكتساب المهارات الوظيفية المناسبة، وكذلك استخدام أسلوب التفكير العلمي والعمل على تنمية قدراته الابتكارية، والعمل على غرس وتنمية الميول والاتجاهات والاهتمامات والقيم المناسبة بصورة وظيفية، النمو الشامل روحيًّا وفكريًّا (الأحمد وأخرون،1987).

وتركز الأهداف العامة للتعليم في دولة الكويت على تمكين العقيدة الإسلامية في نفس الطالب وجعلها ضابطة لسلوكه وتصرفاته، وتنمية محبة الله وتقواه وخشيته في قلبه، وتزويد الطالب بالخبرات والمعارف الملائمة لعمره، حتى يَلم بالأصول العامة والمبادئ الأساسية للثقافة والعلوم، وتشويق الطالب للبحث عن المعرفة وتعويده التأمل والتتبع العلمي، وتنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى الطالب وتعهدها بالتوجيه والتهذيب، وتربية الطالب على الحياة الاجتماعية الإسلامية التي يسودها الإخاء والتعاون وتقدير التبعة وتحمل المسؤولية، وتدريب الطالب على خدمة مجتمعه ووطنه وتنمية روح النصح والإخلاص، وحفز همة الطالب لاستعادة أمجاد أمته المسلمة التي ينتمي إليها واستئناف السير في

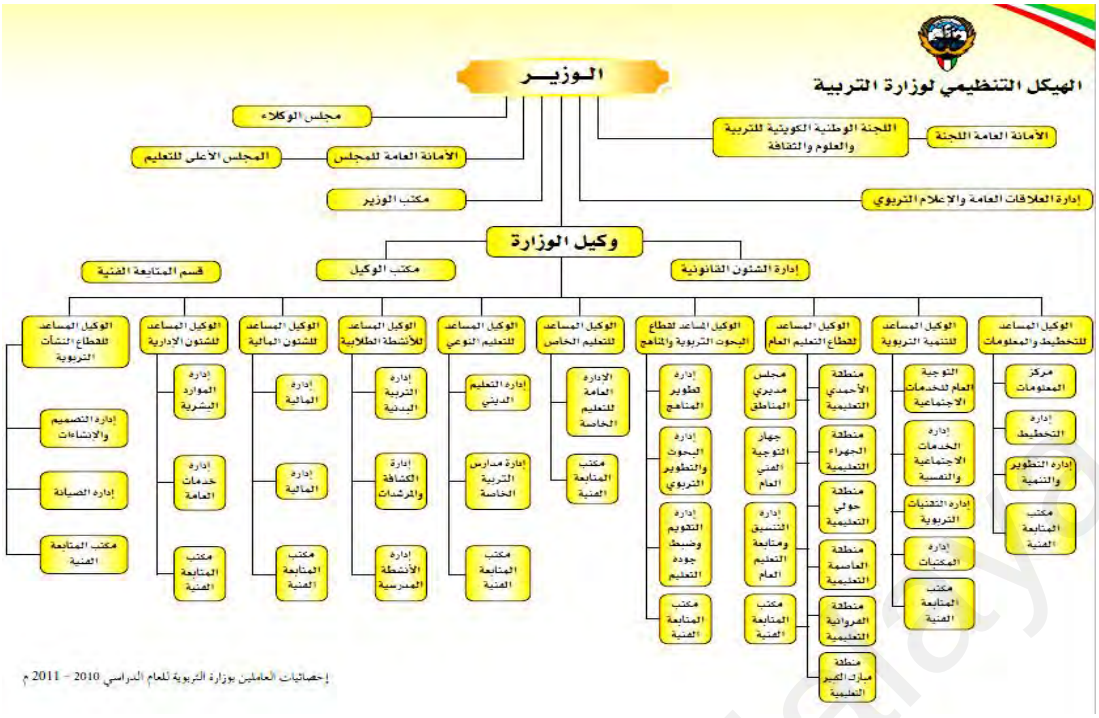
Universiti Malaya

طريق العزة والمجد، وتعويد الطالب الانتفاع بوقته في القراءة المفيدة واستثمار فراغه في الأعمال النافعة لدينه ومجتمعه، وتقوية وعى الطالب ليعرف بقدر عمره كيف يواجه الإشاعات المضللة والهدامة والمبادئ الدخيلة (وزارة التربية،2006).

بعد ظهور التعليم بصورته المنظمة في الثلاثينات وعند إنشاء مجلس المعارف عام (1963م) لم يكن السلم التعليمي ثابت التكوين فقد كان يتغير بين فترة وأخرى بالزيادة أو النقص في عدد السنوات الدراسية (وزارة التربية،2010)، للمراحل التعليمية الثلاثة (ابتدائي- متوسط – ثانوي) ووضع سلم تعليمي جديد هو (5-4-3) بعد أن ظل السلم التعليمي السابق (4-4-4) مطبقاً منذ العام الدراسي 1957/1956م، هذا وقد طُبق السلم التعليمي الجديد بدءاً من العام الدراسي 2006/2005م (وزارة التربية،2008).

ولكي تحقق الوزارة أهدافها التي وضعتها في ضوء تطوير السلم التعليمي أكدت على بناء فصول دراسية جديدة في مدارس المرحلة الابتدائية لاستيعاب طلبة الصف الخامس، وتوفير التجهيزات التربوية اللازمة لهذا التطور الجديد من مختبرات علوم وأجهزة حاسوب وغيرها، وتوفير معلمين قادرين على الأداء التربوي المنشود في ظل التطوير، والعمل على توفير الكتب الدراسية والوسائل والتقنيات التربوية المطلوبة لتحقيق النجاح والفاعلية للسلم التعليمي الجديد (وزارة التربية،2002).

Universiti Malaya



شكل 1.2. الهيكل التنظيمي لوزارة التربية في دولة الكويت

يرأس الهيكل التنظيمي لوزارة التربية في دولة الكويت وزير التربية ويهدف الهيكل التنظيمي لوزارة التربية بدولة الكويت إلى تحقيق الأهداف التالية: تحقيق الفاعلية التنظيمية للوزارة من خلال تناسبه مع الظروف والمستجدات الراهنة، والاستخدام الأمثل للمستويات التنظيمية والموارد المتاحة، والبعد عن التداخل والتشابك في الاختصاصات بين القطاعات، ومراجعة الممارسات الإدارية المستخدمة ومعالجة نقاط الضعف بأسلوب علمي، والالتزام بالجودة الإدارية وتحقيق معدلات عالية في الأداء والممارسات الإدارية، وإعادة ترتيب القطاعات العاملة بالوزارة وتنظيمها(وزارة التربية،2006).

وعند النظر إلى المهام والمتطلبات باعتبارها عمليات متكاملة ومترابطة، والبحث عن المسارات والسبل للحد من الفجوات التي تباعد بين المستويات الإدارية العليا، والتنسيق بين اختصاصات الإدارات والقطاعات(وزارة الأعلام، 2008).

Universiti Malaya

وكانت رسالة التعليم العام بدولة الكويت تهتم بتوفير الأساس لإعداد النشء في وحدة منهجية تضمن تحقيق أهداف الدولة ومبادئها بتنوع الأساليب يوفر تعدد الفرص أمام الأفراد والمجتمع لتنمية مهاراتهم وقدراتهم وتحقيق ذاتهم وخدمة المجتمع كله، فالرسالة الاستراتيجية لنظام التعليم العام في دولة الكويت هو تهيئة الفرص المناسبة لمساعدة المتعلمين على النمو الشامل المتكامل روحياً وعقلياً واجتماعياً ونفسياً وجسمياً إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم بما يكفل التوازن بين تحقيقهم لذواتهم، وخدماتهم للمجتمع بالأسلوب الذي يلبي متطلبات العصر وعملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية ويحفظ في الوقت ذاته الخصوصية الثقافية للمجتمع(وزارة التربية،2012).

تتبلور رسالة وغايات التعليم العام بدولة الكويت في المساهمة في تحقيق التفاعل مع العصر الحالي بما يتطلبه من حرية فكر وتجاوب مع ديناميكية التغيير دون تعارض مع الخصوصية الثقافية للمجتمع، والمساهمة في تأكيد قيم الإيمان بأهمية الحوار واحترام حقوق الإنسان لدى المتعلمين وتوفير الأساس لحياة ديمقراطية سليمة، وترسيخ مفهوم إنتاج الثروة والحفاظ على البيئة وموارد البلاد، تأكيد المتطلبات الأساسية لمناهج مدارس نظام التعليم العام بما يضمن تحقيق أهداف الدولة ومبادئها، إحداث الإصلاح المؤسسي في قطاع التعليم العام بما يتناسب مع متطلبات تحقيق الغايات الاستراتيجية، وسد الفجوة الرقمية بين واقع التعليم العام الحالي ومتطلبات التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة في مختلف مجالات الحياة العلمية والعملية والعامة والخاصة (وزارة التربية، 2001).

والتالي عبارة عن قراءة وتحليل بعض الإحصاءات الخاصة بمدخلات العملية التعليمية بوزارة التربية. وقراءة وتحليل بعض الإحصاءات الخاصة بالتعليم الحكومي.

Universiti Malaya

جدول 1.2

القوى البشرية في وزارة التربية في دولة الكويت

إجمالي القوى البشرية بديوان عام الوزارة وإدارات المناطق التعليمية			القوى البشرية بالمدارس والوحدات التعليمية					إجمالي القوى البشرية بوزارة التربية
ديوان عام الوزارة	إدارة المناطق التعليمية	المجموع	التعليم العام	التعليم الخاص	التعليم الديني الصباحي	التربية الخاصة	المجموع	
5120	6126	11246	76890	114	836	1934	79774	91020

المصدر: وزارة التربية: قطاع التخطيط والمعلومات، إحصاء عام 2016م

وفي ضوء استقراء الجدول السابق يتضح اهتمام الكويت بالتعليم وإدارته وهذا يظهر بوضوح في عدد أفراد القوى البشرية بوزارة التربية بالكويت حيث بلغ إجمالي عدد القوى البشرية 91020 منها 79774 قوى بشرية بالمدارس والوحدات التعليمية، و11246 من القوى البشرية بديوان عام الوزارة وإدارات المناطق التعليمية.

جدول 2.2

بيانات إجمالية عن التعليم بدولة الكويت للعام 2015/2014

البيان	التعليم العام الحكومي	التعليم الخاص	التربية الخاصة	التعليم الديني	تعليم الكبار ومحو الأمية	الإجمالي
المدارس	800	520	31	11	88	1452
الفصول	14613	8912	273	135	634	24567
الطلبة	363235	261252	1739	2826	18186	647238
الهيئة التدريسية	63151	16203	1356	694	مكلفين من التعليم الحكومي الصباحي	81404

المصدر: وزارة التربية: المجموعة الإحصائية للتعليم 2014-2015

Universiti Malaya

في ضوء استقراء الجدول السابق يتضح التزايد المستمر في أعداد كل من الطلاب والفصول، والمدارس في العام الدراسي 2015/2014م في شتى المجالات حيث بلغ عدد مدارس محو الأمية وتعليم الكبار 88 مدرسة والهيئة التدريسية 63151 معلماً ومعلمة، وإجمالي أعداد الهيئة التدريسية في شتى أنواع التعليم الكويتي 81404 عضو هيئة تدريس، ويعتبر التعليم الديني أقل أنواع التعليم من حيث عدد المدارس حيث بلغ عددها 11 في حين يبلغ عدد فصوله 135 فصل.

جدول 3.2

إجمالي أعداد الطلاب والمعلمين المناطق التعليمية

المنطقة التعليمية	عدد الطلبة		المجموع	المعلمين		المجموع	عدد المدارس
	كويتي	غير كويتي		كويتي	غير كويتي		
العاصمة التعليمية	44698	3004	47702	5655	3791	9446	139
حولي التعليمية	46104	6569	52673	5347	3947	9294	114
الفروانية التعليمية	61892	10296	772188	7823	3870	11693	149
الأحمدي التعليمية	77874	8867	86741	8368	5910	14287	163
الجهراء التعليمية	51161	15428	66589	5599	4871	10470	130
مبارك الكبير التعليمية	35984	1358	37342	5526	2444	7970	105
المجموع	317713	45522	363235	38318	24833	63151	800

المصدر: وزارة التربية: المجموعة الإحصائية للتعليم 2014-2015

Universiti Malaya

ويتضح من قراءة الجدول السابق تنوع واختلاف أعداد المدارس في المناطق التعليمية المختلفة، حيث احتلت منطقة الأحمدي التعليمية الصدارة من حيث أعداد المدارس بعدد 163مدرسة متنوعة تليها منطقة الفروانية التعليمية بعدد 149 مدرسة وتليها منطقتي الجهراء والعاصمة التعليمية على الترتيب، ونظراً لاختلاف عدد المدارس وتنوعها فإن أعداد الطلاب أيضاً اختلفت من منطقة إلى أخرى بما يتناسب تناسب طردياً مع إعداد المدارس، فكان عدد الطلاب الكويتيين في منطقة الأحمدي (77874) طالباً وطالبة.

كما أن التنوع الواضح والزيادة المستمرة في أعداد الطلبة والمعلمين وإنشاء أعداد كبيرة من المدارس بالنسبة لعدد السكان بكل محافظة من محافظات الكويت يدل على الاهتمام التنظيمي والإداري، والحكومي بالتعليم وعناصره المختلفة.

جدول 4.2

إجمالي أهم عناصر العملية التعليمية الحكومي

المرحلة	المدارس	الفصول	الطلبة	الهيئة التعليمية
رياض الأطفال	196	1795	42644	6605
المرحلة الابتدائية	259	5446	146817	23530
المرحلة المتوسطة	206	4451	106320	19252
المرحلة الثانوية	139	2921	67454	13764
الإجمالي	800	14613	363300	63151

المصدر: وزارة التربية: المجموعة الإحصائية للتعليم، قطاع التخطيط والمعلومات، الكويت، 2015/2014.

Universiti Malaya

من خلال تحليل الجدول السابق يتضح أن عدد المدارس الحكومية في المرحلة الابتدائية تحتل الصدارة بالنسبة لعدد المدارس في المراحل الأخرى، ويقابلها أيضاً أكبر عدد في الهيئة التعليمية من الكويتيين وغير الكويتيين، وبلغ إجمالي عدد الفصول بالمدارس الحكومية المختلفة في شتى المراحل التعليمية من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية هو (14613) فصلا.

جدول 5.2

البيانات الإجمالية لتوزيع الطلبة والمعلمين والمدارس حسب المراحل التعليمية

المراحل التعليمية	عدد الطلبة	المعلمين	عدد المدارس
رياض الأطفال من البنين	20525	–	–
رياض الأطفال من البنات	22119	6605	196
المرحلة الابتدائية بنين	70275	1564	132
المرحلة الابتدائية بنات	76542	21699	127
المرحلة المتوسطة بنين	50655	8351	100
المرحلة المتوسطة بنات	55665	10901	106
المرحلة الثانوية بنين	29080	6060	64
المرحلة الثانوية بنات	38374	7704	75
الإجمالي بنين	170535	15975	296
الإجمالي بنات	192700	47176	504
المجموع الكلي	36235	63151	800

المصدر: وزارة التربية: المجموعة الإحصائية للتعليم، قطاع التخطيط والمعلومات، الكويت، 2015/2014.

وفي ضوء استقراء الجدول السابق يتضح أن إجمالي عدد مدارس للبنات أكثر من عدد مدارس للبنين حيث أن أعداد مدارس البنات (504 مدرسة) في حين أن عدد مدارس البنين (296 مدرسة) وأعداد المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة من رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية (63151) معلماً،

Universiti Malaya

مما يعكس مدى اهتمام دولة الكويت بصفة عامة ووزارة التربية بصفة خاصة بالتعليم على اختلاف مراحله وأنواعه.

جدول 6.2

عدد المدارس وكثافة الفصول لكل مرحلة تعليمية

نسبة عدد المدارس لكل مرحلة تعليمية		نسبة كثافة الفصول لكل مرحلة تعليمية	
المرحلة	نسبة المدارس	المرحلة	كثافة الفصول
رياض الأطفال	24,8	رياض الأطفال	24
المرحلة الابتدائية	32,4	المرحلة الابتدائية	27
المرحلة المتوسطة	25,6	المرحلة المتوسطة	24
المرحلة الثانوية	17,2	المرحلة الثانوية	23

المصدر: وزارة التربية: المجموعة الإحصائية للتعليم، قطاع التخطيط والمعلومات، الكويت، 2015/2014.

نلاحظ من الجدول السابق أن نسبة أعداد المدارس في المرحلة الابتدائية أكبر من أي مرحلة تعليمية أخرى وأن المرحلة الثانوية هي الأقل من حيث أعداد المدارس، على الرغم من أنها المرحلة الأكثر كثافة للطلاب في حين تساوي نسب الكثافة الطلابية بالمراحل المختلفة الأخرى الابتدائية ورياض الأطفال والمتوسطة.

ويتضح أيضاً من الجدول السابق أن نسبة أعلي مدارس في كل مرحلة تعليمية هي المرحلة الابتدائية والتي بلغت 32.4% وأقل نسبة 17.2%، في حين إن كثافة الفصول للمراحل رياض الأطفال والابتدائية والمرحلة المتوسطة بنسبة(24) وتقل عنها بنسبة قليلة المرحلة الثانوية بمقدار (1) لتصبح (23)(وزارة التربية،2016).

Universiti Malaya

جدول 7.2

إجمالي عدد الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة

المرحلة	رياض الأطفال	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية	الإجمالي
إجمالي الطلبة الكويتيين	40455	126769	91726	58763	317713
النسبة المئوية	95,2	86,6	86,3	87,5	87,7

المصدر: وزارة التربية: المجموعة الإحصائية للتعليم، قطاع التخطيط والمعلومات، الكويت، 2015/2014.

في ضوء استقراء وتحليل الجدول السابق يتضح أن أقل نسبة للطلاب غير الكويتيين هي في رحلة رياض الأطفال، في حين تقارب نسب الطلاب غير الكويتيين في المراحل الأخرى الابتدائية والمتوسطة والثانوية، في حين يبلغ إجمالي إعداد الطلاب الكويتيين في المراحل المختلفة نسبة 87,7%، والباقي أي 12,3% للطلاب غير الكويتيين.

إن الهيئة الإدارية بوزارة التربية تأخذ على عاتقها قيادة المؤسسات التعليمية، لذا نذكر الجوانب الإيجابية والسلبية لها في التعيين بالوظائف الإدارية بوزارة التربية وتتمثل في اشتراط وزارة التربية بشأن الترقية إلى وظيفة مدير مدرسة الحصول على ماجستير في التربية وخبرة في مجال العمل التربوي مدة لا تقل عن(14) سنة منها سنتان مدير مدرسة مساعد، أو درجة جامعية تربوية أو ما يعادلها وخبرة في مجال العمل التربوي مدة لا تقل عن(16) منها سنتان مدير مدرسة مساعد، أو مؤهل عالٍ مناسب وخبرة في مجال العمل التربوي مدة لا تقل عن(17) منها سنتان مدير مدرسة مساعد، وأن يكون حاصلاً على تقرير كفاءة بدرجة ممتاز عن السنتين الأخيرتين، أن يجتاز المقابلة الشخصية التي تعقدها الوزارة وأن يجتاز الدورة التدريبية بنجاح(وزارة التربية،2004).

أما المدير المساعد ففي كل مدرسة مديران مساعدان أحدهما على الجانب الفني والآخر على الجانب الإداري ولعل هذا يعد من جوانب القوة خصوصاً لمدير المدرسة وذلك لتخفيف العبء عليه. واشترطت الوزارة أيضاً للترقي إلى وظيفة مدير مساعد عدة شروط منها: ماجستير في التربية وخبرة في

Universiti Malaya

مجال العمل التربوي مدة لا تقل عن(12)سنة، أو درجة جامعية تربوية أو ما يعادلها وخبرة في مجال العمل التربوي مدة لا تقل عن(14) منها ثلاث سنوات على الأقل في وظيفة رئيس قسم تعليمي، وأن يكون حاصلاً على تقرير كفاءة بدرجة ممتاز عن السنتين الأخيرتين، أن يجتاز المقابلة الشخصية التي تعقدها الوزارة وأن يجتاز الدورة التدريبية بنجاح، وجميع هذه الشروط تدل على أن وزارة التربية تحرص على تولي القيادة التعليمية مزيداً من الاهتمام، وأن يكون الأفراد على قدر كافي من الخبرة العلمية والمهنية(المسيليم،2014).

إن القيادة التعليمية تحتاج أن تتسم بالعلاقات الإنسانية الجيدة بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية، وتوفير الجو المناسب لإنجاح العمل من خلال توظيف كل طاقاتها، ويظهر من خلال التقييم للنظام التربوي في التعليم العام بدولة الكويت عدة نقاط سلبية في مديري المدارس والمديرين المساعدين تمثلت في الآتي: نقص في معايير اختيار المديرين والمديرين المساعدين وأساليب تقويمها ومدى توافر المهارات الإدارية اللازمة لها، مشكلات تنظيمية تتصل بالصلة بين المدرسة وإدارات المناطق وإدارات الوزارة، ضعف العلاقة بين المدير والمدير المساعد، مشكلات تنظيمية خاصة بالعلاقات بين الإدارة والمدرسين والطلاب والآباء والمجتمع، عدم إلمام المدير بالأعمال الإدارية التي يجب عملها لنقص الخبرة أو لتقاعسه، الجمود والتمسك بحرفية النظام وعدم المرونة في تطبيق النظم الإدارية، ضعف العلاقات الإنسانية في مجال الإدارة وتأثيرها على العمل بين المدير والمدرسين، مشكلات خاصة بالإدارة الجماعية عن طريق المجالس واللجان بوجه خاص، مشكلات فنية خاصة بضعف دور الإدارة المدرسية في تطوير المناهج الدراسية (الدعيج،2014)

Universiti Malaya

يلاحظ من التطرق للنواحي الإيجابية والسلبية في الهيئة الإدارية أنها وضعت الشروط والضوابط التي تتوقع معها امتلاك مدير المدرسة والمدير المساعد للمدرسة للخبرات والدورات التدريبية التي تؤهلهم لقيادة المدرسة بشكل يناسب مع تطورات العصر وتغيراته، ويكون قادراً على تجاوز الأزمات التي قد يتعرض لها، إلا أن التعامل غير الفعال بين أعضاء الهيئة الإدارية في المدرسة. وجود لائحة نظام العمل الإداري موحدة لجميع المراحل دون مراعاة الفروق بين تلك المراحل التعليمية المختلفة، والعلاقات التي تربط المؤسسة التعليمية بالقيادات العليا بالوزارة والمناطق التعليمية، وعلاقتها بالمجتمع المحلي يحتاج إلى مزيد من الدراسة(ووزارة التربية،2012).

تتوجه النظم المدرسية الحديثة، نحو دعم سلطة وصلاحيات مديري المدارس انطلاقاً من كون المدرسة منظمة اجتماعية يجب أن تتمتع باستقلالية إدارية ومالية كافية، تمكنها من القيام بأعباء مهامها الكثيرة والمتعددة، خدمة للمنتفعين من خدماتها، كالطلبة وأولياء الأمور والمجتمع ككل (المسيليم،2014).

وفي نظام التعليم العام بدولة الكويت مرت سلطة وصلاحيات المدارس تاريخيا بثلاث مراحل جاءت المرحلة الأولى: قبل العام 1936 أي إبان فترة التعليم الأهلي، حيث تميزت سلطة وصلاحيات المدارس المتمثلة بالنظار والمعلمين بالحرية الشبه المطلقة، ويشير إلى ذلك كتاب تاريخ التعليم بالقول ".. وكما لا رقابة على التعليم في المسجد فكذلك لم تكن هناك رقابة على تعليم الكتاتيب فلا تدخل في شأنها، وأصحاب الكتاتيب أحرار سواء في تعين المدرسين فيها، أو في قبول طلابهم، أو في إدارتهم وثوابهم وعقابهم، وطرائق تدريسهم وكذلك في خطة الدراسة ومناهجها. " أما المرحلة الثانية فقد جاءت بعد العام 1936 عند تحول التعليم تحت إشراف الدولة وقد تميزت هذه المرحلة بتكريس البيروقراطية كنظام إداري فأنشئ مجلس المعارف، والإدارات النوعية للتعليم الابتدائي، والمتوسط، والثانوي،

والتجاري، والصناعي وظهرت توجيهات المواد المدرسية وفي هذه الفترة ظهرت المدرسة الحكومية كوحدة إدارية صغيرة تابعة تواجه الكثير من الرقابة، والإشراف على أعمالها. وفي ضوء ذلك تحددت سلطة مديرو المدارس وصلاحياتهم بالدور التنفيذي فقط المتمثل بتسيير أعمال المدرسة دون أن تكون سلطة كافية تتمثل في اتخاذ قرارات حقيقية(وزارة التربية،2006).

أما في المرحلة الثالثة والتي شهدت التحول نحو اللامركزية تلبية لطبيعة تطور الإدارة التربوية كما يشير التقرير السنوي لوزارة التربية آنذاك (1998/1987) فإن من أهداف إنشاء المناطق التعليمية هي الإشراف على المدارس لضمان سرعة الاستجابة لاحتياجات العمل، ومتابعة ظروفه المتغيرة، وملاحقة العوامل المؤثرة فيه، وعليه لم يساهم إنشاء المناطق التعليمية في دعم حرية المدرسة وصلاحياتها بقدر مساهمته في زيادة الرقابة والمتابعة المباشرة لأعمالها فمدير المدرسة أصبح تابع لثلاث مستويات إدارية تبدأ بمراقب الشؤون التعليمية في المنطقة ثم مدير الشؤون التعليمية ثم مدير عام المنطقة إضافة إلى مسؤولية القيادة العليا في الوزارة عن أعمال المدارس إن هذا من شأنه وضع صلاحيات مديري المدارس في حدودها الدنيا(الدلماني،2016).

والملاحظ عند النظر إلى حجم المسؤوليات المنوطة بمدير المدرسة الإدارية والفنية والمالية كما يشير دليل العمل المدرسي (وزارة التربية،2007) أنه ليس هناك تناسب بين الصلاحيات والمسؤوليات ففي الوقت الذي تزداد فيه المسؤوليات نجد أن الصلاحيات لا يتم تطويرها بالقدر الذي يُمكن مديري المدارس من القيام بأعباء مسؤولياتهم كما يجب فعلى سبيل المثال من ضمن الأمور مدير المدرسة الإدارية التي لا يتاح متابعة ذوي الأداء الضعيف من المدرسين وكتابة تقارير عنهم وفقاً للنموذج المعد لذلك ورفعها إلى إدارة الشؤون التعليمية بالمنطقة التعليمية.

Universiti Malaya

عند هذا القدر ينتهي دور المدرسة في مثل هذه الحالات لكن هل بمقدور مدير المدرسة أن يرفض استمرار المعلم الضعيف في مدرسته؟ أما من ناحية المهام الفنية فيشير دليل العمل المدرسي، إلى أهمية التنمية المهنية للمعلمين ويؤكد على مسؤولية مدير المدرسة عن ذلك إلا أن الوزارة تقلص هذه المسؤولية بحيث يكون دور المدير تنسيقي فقط، وهذا يتطلب من المدير السعي إلى إعداد دورات ميدانية لمجموعات من المعلمين في المنطقة الواحدة تتناول جوانب محددة من المادة ويقوم بالإشراف عليها وتنفيذها التوجيه الفني والمعلمين الأوائل(المسيليم،2014).

وعند النظر إلى مهام ومسؤوليات مدير المدرسة في نظام التعليم العام في دولة الكويت، يلاحظ أنها متعددة أو متشعبة، حيث تُشير الوثائق إلى أن مدير المدرسة هو المسؤول الأول بمدرسته في جميع النواحي الإدارية والفنية والاجتماعية والثقافية وكل ترتيب يتم داخل مدرسته في هذه النواحي يجب أن ينال موافقته، ويعتبر جميع من في المدرسة من فنيين وإداريين على اختلاف مستوياتهم تابعين لمدير المدرسة، وهم مسؤولون أمامه عن أدائهم الوظيفي، والاستجابة للتعليمات المدرسية، ومن حقه استجوابهم عن كل تقصير يقعون فيه وتشمل مهام ومسؤوليات مدير المدرسة جوانب متعددة مثل مهامه تجاه الأهداف التربوية، ومهامه تجاه الطلبة، ومهام تجاه المعلمين، ومهامه تجاه المناهج، ومهامه تجاه الإشراف الفني وتوجيه المواد الدراسية، ومهامه اتجاه المجتمع المحلي، ثم مهام اتجاه المهنة (وزارة التربية،2006).

ومن الملاحظ كما تشير بعض الدراسات إلى أن مهام مديري المدارس في ازدياد مطرد بشقيها الإداري والفني، فعلي سبيل المثال توصل (السهلي،2006) إلى أن هذه المهام متعددة ومشعبة كضبط النظام المدرسي والمحافظة على قوانينه، وتنظيم السجلات المدرسية والملفات والاحصائيات والشئون المالية، وضبط عمليات الغياب والحضور واتخاذ القرارات والإدارية المتعلقة بقبول المدرسين والطلبة

وتشكيل الشعب والإشراف على المباني وصيانتها وتأمين كل ما يلزم المدرسة من أدوات ووسائل وأجهزة قرطاسية وغيرها من الأعمال الإدارية والكتابية.

وعلى الرغم من أن وزارة التربية في دولة الكويت، ألقت بتبعات كبيرة على كاهل مديري المدارس، تزداد من سنة إلى أخرى كما توضح الوثائق، إلا أن ذلك لم يصاحبه تطوير لسلطة وصلاحيات المديرين، بحيث يحدد نوع من التوازن بين المسؤوليات ودرجة السلطة أو الصلاحيات مما يعني ضمان أن يقوم المدير بهذه المسؤوليات على خير وجه، إن هذا التحول الجديد في دور مدير المدرسة، جعله المؤثر التربوي الحقيقي في المجتمع التعليمي وخصوصا في مواجهة الأزمات مما يدفعنا للتحدث عن أهم النظريات والنماذج المتعلقة في الاتصال والسلوك أثناء الأزمات.

2.2.2 النظريات المتعلقة في الدراسة

1.2.2.2 النظرية الأولى: النظرية السلوكية في التواصل

أ. نموذج لاسويل

(***Lasweus Model of Communication***)

كما أوضحنا سابقا في الإطار النظري للدراسة إن أساس النموذج يتحدث عن عناصر تتضح في الإجابة عن التساؤلات التالية: (من يقول؟ وما يقول؟ ولمن يقول؟ وبأية وسيلة؟ وبأي تأثير؟)، ولتوضيح هذه العناصر المختلفة والمترابطة التي وردت في هذه العبارة لابد من الإجابة على جميع الأسئلة ودراسة عملية الاتصال من جميع جوانبها.

لقد تطرق السؤال الأول إلى طبيعة المرسل بالتساؤل التالي من يقول؟ يقصد به من يقوم بعملية الاتصال؟ ما هي صفاته ومميزاته إذا كانت له مميزات سواء فردية أو جماعية، وذلك لأنه يعتبر عنصرا هاما من عناصر العملية الاتصالية، والتي بدونه لا يمكن أن يحدث أي نوع من أنواع الاتصال والعنصر

Universiti Malaya

في هذه الدراسة هو مدير المدرسة أي أنه عنصرا أساسيا في هذه العملية، أما العنصر الثاني من عناصر عملية الاتصال في نموذج لاسويل فهو يظهر بصورة واضحة فيما يطرحه السؤال الثاني أي ماذا يقول؟ والمقصود هنا بما يقول مدير المدرسة كالمادة أو المعلومة التي يقولها القائم بالاتصال عندما يقوم بذلك، وهذه المادة أو المعلومة يطلق عليها اسم الرسالة، والرسالة التي تحدث عنها لاسويل يجب أن تكون ذات صفات ومميزات خاصة، التي تجعل منها ممكنة الوصول إلى الواجهة المرسلة إليها، ويكون باستطاعتها تحقيق الأهداف المنشودة والمحددة لها والمميزات التي نتحدث عنها تتعلق في المضمون وهي صياغة هذا المضمون الصياغة السهلة والمؤثرة في من يقوم بتلقي هذه الرسالة (المشارقة،2013).

أما العنصر الثالث في هذا النموذج يهتم بالسؤال لمن يقول؟ أي المقصود هنا الطلاب أو المعلمين الذين سترسل الرسالة إليهم، ويقومون في استقبالها، ويتأثرون بها ويستفيدون منها أو العكس وهناك الكثير من أنواع المستقبلين والتي يختلفون عن بعضهم البعض اختلافا كبيرا وواضحا أو يوجد بينها بعض الصفات المشتركة، من هنا واعتمادا على ما ذكر يمكن القول إن على مدير المدرسة الذي يقوم في عملية الإرسال قبل القيام بعملية الإرسال أن يقوم بتحديد المستقبل الذي سوف يرسل إليه، أضف إلى ذلك أن على المرسل أن يحدد موضوع الرسالة و يصوغها صياغة تتفق مع المستقبل الذي يوجه إليه الرسالة(عبدالحميد،2008).

أما العنصر الرابع في هذا النموذج فهو يركز على الوسيلة التي يستعملها مدير المدرسة عند القيام بإرسال الرسالة إلى المستهدفين أو الفرد المستهدف هنا يجب أن يأخذ بالاعتبار نوع الوسيلة وهل يتحقق الهدف المطلوب منها، وما هي صعوبة استعمال هذه الوسيلة أو فهمها بالشكل المناسب من خلال الكثير من أنواع الوسائل التي تستعمل لتوصيل الرسائل، لذا علينا القيام باختيار الأكثر ملاءمة للمستفيدين، والتي تساعده على الاستفادة من الرسالة الموجهة إليه (عابدين،2005).

Universiti Malaya

والعنصر الخامس الذي يهتم به هذا النموذج ويعطيه الاهتمام الخاص، هو التأثير والمقصود هنا ما يحدث نتيجة للقيام بالاتصال من جانب مدير المدرسة إلى الطالب أو العلم، كيف يؤثر هذا الاتصال على طرفي عملية الاتصال عن طريق الرسالة ومضمونها وأهميته بالنسبة للطرفين، ولأن عدم تحقيق التأثير من عملية الاتصال يعني أن هذه العملية قد فشلت ولم تحقق أهدافها التي جاءت من أجلها، حتى ولو أدت جميع العناصر الأخرى وظائفها المطلوبة منها بكفاءة عالية (المشارقة،2013).

ويرى لاسويل أن جميع عمليات الاتصال تجري في اتجاه واحد أو في خط واحد من المرسل إلى المستقبل وليس العكس، وهذا يعني عدم وجود أهمية للعناصر الوسيطة الأخرى وحتى فاعلية وايجابية المستقبل التي تتوقف على الأبعاد النفسية والاجتماعية المؤثرة عليه، بالإضافة إلى كل ذلك فإن صاحب هذا النموذج لا يذكر أو يشير إلى ردود الفعل التي تصدر من المستقبل وتصل إلى المرسل، أيضا فإن لاسويل لا يهتم ولا يتطرق إلى أهمية أو وجود الخبرة المشتركة بين المرسل والمستقبل، لأن الاستجابة التي تحدث لدى المستقبل وتصل منه إلى المرسل لا تحدث بصورة آنية، بل تعتمد على جميع العوامل الشخصية والقوى الثقافية للشخص المستقبل، وذلك لأن العناصر النفسية تلعب دوراً هاماً في عمليات الإدراك والتذكر، والتي لها أهمية كبيرة ودور فعال في عملية اختيار ما يصطدم به من معلومات والتي يتذكرها وفقا للعوامل النفسية أو الاستعدادات والاتجاهات والقيم الموجودة لديه، والتي لها أهمية كبيرة ومؤثرة على المعلومات التي يحصل عليها ومدى بقائها وتذكرها فيما بعد، بالإضافة لذلك فإن العوامل الاجتماعية والثقافية لها تأثيرها الواضح على المستقبل في مدى تقبله للتأثير أو على استجابته للمؤثرات المختلفة، لأن للجماعة التي ينتمي إليها كل شخص لها أثرها عليه وعلى ما يصدر عنه(رودويغير،2018).

ونلاحظ أن لاسويل اهتم بتأثير العملية الاتصالية على المستقبل وذلك لأن تركيزه انصب على دراسة وتحليل محتوى ردود فعل الرأي العام، إلا أن هذا النموذج انتقد كثيراً بسبب أن للمرسل هدف للتأثير على المستقبل، يفترض أن الرسائل الاتصالية دائماً لها تأثير، المبالغة في عملية التأثير على الاتصال الخارجي بسبب اهتماماته أساسية، إلا أن في هذه الدراسة هدفها التأثير على المستقبل سواء كان طالب أو معلم بهدف التخفيف من حدة الأزمات، ويمكن استخدام هذا النموذج وتطبيقه في تحليل التخفيف من قسوة الأعلام وأثرها على الرأي العام وخاصة في تحليل الجانب النفسي وفي عملية كسب ثقة المجتمع، إلا أن هذا النموذج حذف عنصر أساسياً وهو عنصر الاستجابة أو التغذية الراجعة من نموذجه فالاتصال لديه يسير في اتجاه واحد من المراسل إلى المستقبل ليحقق تأثير ما، وهذا يعكس تاريخ وضع هذا النموذج الذي يعد من أوائل النماذج، ولكن بعد تطوير هذا النموذج توصل الباحثون إلى إضافات تعطي هذا النموذج تأثير أقوى وهنا سنقوم بتسليط الضوء على ذلك (العميان،2005).

شكل 2.2. نموذج لاسويل المطور

ولهذا فقد قام الباحثون في هذا المجال أمثال ريموند نيكون في إدخال بعض الإضافات والتغيرات لعبارة لاسويل المشهورة في الاتصال، وهذه الإضافة تتعلق بالموقف العام للاتصال، والهدف من العملية الاتصالية، وبعد هذه الإضافة أصبحت العبارة الأولى التي جاء بها لاسويل: (من يقول؟ وما يقول؟ وما هو تأثير ما يقال؟ وفي أي ظرف؟ ولأي هدف؟) (عودة،2008).

Universiti Malaya

من هذه الإضافة حاول نيكون أن يوضح لنا صعوبة أو استحالة القيام بتقويم عملية الاتصال إلا على أساس الهدف التي تسعى لتحقيقه، أي أنه أراد أن يقول لنا أن كان عملية اتصالية تحدث بين طرفين لا بد من وجود هدف خاص بها، والتي يسعى كل طرف من أطراف العملية لإنجازه والتأثير به والتأثير على الآخر بواسطته، أي بمعنى آخر لا يحدث أي شيء أو أي اتصال وتفاعل مع فراغ، بل لا بد من وجود دفع وهدف يقف من ورائه (نارولا،2006).

أما فيرنج (باحث آخر في مجال الاتصال) فيقول إن لردود الفعل التي تصدر من المستقبل أهمية كبيرة، حيث لا يمكن أن نقوم في تبسيط عملية الاتصال إلى درجة أن نعتبرها مجرد عملية نقل للمعلومات والأفكار الموجودة لدى المرسل إلى طرف آخر، وهو يؤكد على أن المستقبل قبل كل شيء مفسر، حيث يقوم بالتفسير للمعلومات ولا يمكن أن يكون رد فعل وتأثير إذا لم يكن فهم وإدراك واضح للمعلومات التي تصل إلينا.(Sapienza,2015)

وتعتمد هذه الفكرة على أساس يقوم مدير المدرسة بتحويل الأفكار إلى رموز ويصوغها في رسالة ويحولها، وقد تكون الرسالة مكتوبة أو ناطقة أو إشارة إيمائية (اليد – العين)، والرسالة لديه عبارة عن رمز واحد أو مجموعة من الرمز وقد تكون كلمة إذاعية أو تلفزيونية أو مقالة أو جريدة، أو إشارة إلى شكل كتاب، أما المستقبل وهو الطالب أو المعلم الذي يستقبل الرسالة ويحولها إلى رمز ويفسرها حتى يفهم معناها، أما عملية الاتصال هنا تتم فكرة ما توجد في ذهن المؤلف (المرسل) يريد أن يوصلها إلى المستقبل أو حتى يشاركه فيها فيقوم بتحويلها إلى رمز على شكل كلمات منطوقة أو مكتوبة، أو إشارات يضعها في رسالة للمستقبل الذي يستقبلها فيحولها أيضاً إلى رموز أو حتى يقوم بترجمتها ويفسرها ليفهم معناها وبناء على فهم المستقبل للرسالة يرد على المرسل على الشكل التالي حيث يقوم المستقبل بوضع فكرته أو مشاعره في رموز فيضع رسالة جديدة يرسلها للمرسل الأصلي (المستقبل

Universiti Malaya

الجديد) الذي بدوره يحولها إلى رموز بعد تفسيرها أو ترجمتها ليتمكن أيضاً من فهمها، مما تقدم نرى أن نموذج اسجود وشرام يقوم المرسل والمستقبل بنفس الوظائف الاتصالية في بداية العملية الاتصالية ونهايتها وكل من المرسل والمستقبل يتبادلان الأدوار، كما يتضح من هذا النموذج أن كل من دور المرسل والمستقبل متساوية وبشكل محدود وأن وظيفة صياغة الأفكار في رموز متشابهة لإرسال الرسالة ووظيفة تحويل الرسالة إلى رموز متشابهة للاستقبال، كما يمكن أن يستخدم هذا النموذج في وصف الاتصال الشخصي بأكثر منه في حالة الاتصال الجماهيري لأنه يقوم بدراسة المرسل والمستقبل وكيفية تبادل الرسائل بينهما (رودويغير،2018).

لذلك كانت الفكرة الرئيسية لنموذج لاسويل هي دراسة الطريقة التي يمكن بها للمتغير تغيير طريقته في التواصل بحيث يؤثر بطريقة ملموسة على متلقي الرسالة، نظرًا لأن النموذج لم يفكر في البداية في استجابة المستقبِل، يتم تصنيف هذا التصنيف عادةً ضمن النماذج التي تراعي الاتصال بطريقة أحادية الاتجاه في تحليله لوسائل الإعلام، ركز لاسويل أيضًا على موضوع الدعاية والدوافع وراءه، ومراقبة البيئة ويتركز نشرات الأخبار والبرامج الإخبارية على الإبلاغ عن الأحداث التي تحدث في جميع أنحاء العالم، ارتباط مكونات المجتمع بدلاً من قول الحقائق بموضوعية، وتفسير وسائل الإعلام الحقيقة من حولها وتنقلها من خلال أفكارهم ومعتقداتهم، انتقال الثقافة بين الأجيال المختلفة يجمع المتفرجون المعلومات التي ترسلها وسائل الإعلام وتفسرها وفقًا لميولهم (العميان،2005).

بهذه الطريقة، اعتقد لاسويل أن وسائل الإعلام لديها القدرة على التأثير على الطريقة التي ينظر بها مشاهديه إلى العالم. تم تطوير نموذجها لدراسة تأثير كل عنصر من مكونات الاتصال على نقل المعلومات بواسطة هذه الوسائط، كان هذا النموذج لدراسة التواصل هو الأكثر استخدامًا منذ طرحه لأول مرة، لكنه تلقى أيضًا الكثير من الانتقادات بعد ذلك، سنرى بعض أهم مزاياها وعيوبها، إنه

نموذج بسيط وسهل الفهم، لأنه لا يعيد شحن عملية الاتصال ويركز على عناصره الأساسية، إنه صالح عملياً لأي نوع من أنواع الاتصالات، بغض النظر عن نوع الوسيلة التي يتم إنتاجها أو من هو المرسل والمستقبل أو نوع الرسالة التي يتم إرسالها، كان أول نموذج يركز على التأثير الناتج عن نوع معين من التواصل ودراسة آثاره، ومن عيوبها لم يرد ذكر أي ملاحظات من قبل المتلقي، والذي تم تضمينه في نماذج الاتصالات الحديثة والمعقدة، لم يتم ذكر أي ضجيج، وهو أي عنصر اتصال (عادة ما يكون جزءًا من القناة) يمكن أن يعيق عملية إرسال المعلومات، إنه نموذج خطي للاتصال، والذي يمكن أن يكون مشكلة لدراسة تبادل المعلومات التي يقوم فيها المتلقي والمصدر بتبادل الأدوار بشكل مستمر(المشارقة،2013).

ب. نموذج مالتيزك في الاتصال

لكل اتصال مقصود هدف أو أهداف محددة متعددة ومتنوعة ولقد تطورت عملية الاتصال بعد ذلك لتشمل فاعلية الاتصال في التأثير، وعند الحديث عن نموذج مالتيزك (القوى النفسية والاجتماعية) يركز هذا النموذج على الأبعاد النفسية والاجتماعية للعمليات الاتصالية (قطيط،2004).

هذا النموذج ينظر الى الاتصال كعملية اجتماعية نفسية معقدة يمكن شرحها من خال العناصر المتعددة وليس من خلال عنصر او اثنين فقط، وقد بنى مالتيزك نموذجه على العناصر التقليدية للاتصال مع ملاحظة عناصر زائدة بين المرسل والوسيلة والمستقبل بالإضافة الى العناصر المؤثرة في اتجاه المرسل نحو بناء الرسالة وفي ادراك المستقبل لهذه الرسالة وهو يرى إن الوسائل المختلفة تتطلب طرقا مختلفة حتى تتكيف مع أي فئة من فئات جمهور المتلقين وكل وسيلة لها الامكانيات والحدود والخصائص التي تؤثر في الطرق التي تقدم بها المحتوى والذي يتفق مع خبرات المتلقي او المستقبل، وفي هذا المجال

يرى مالتيزك أن هناك متغيرين الأول: هو اختيار المرسل للرسالة التي يريد ارسالها والثاني: هو طريقته في تقديم الرسالة أو تشكيلها وهذان المتغيران يعكسان السلوك الاتصالي للقائم بالاتصال ويعتمدان على بعض العوامل التي ذكرها مالتيزك في نموذجه منها خصائص الرسالة فالقائم بالاتصال ملزم بالشكل الذي يتفق مع المحتوى، أما خصائص الوسيلة فكل وسيلة تقدم للقائم بالاتصال امكانيات خاصة وكل من خصائص الرسالة والوسيلة تشكل ضغطا أو قيودا على القائم بالاتصال في الاختيار، أما صورة القائم بالاتصال عن نفسة ودوره ادراكه لهذا الدور وهل يسمح له بتقديم القيم التي يؤمن بها بناء الشخصية ومقوماتها التي تؤثر في سلوكه، وعلاقاته بين فريق العمل وتأثيرات هذا الفريق على اتجاهاته وافكاره وسلوكه، وتأثير التنظيم لحجم المؤسسة التعليمية والاهداف المرجو تحقيقه، وعند التطرق للسياسات فقد لوحظ أن المؤسسات تضغط على الصحافة والإعلام لإتباع قواعد معينة سواء كانت واضحة أو ضمنية، وهناك ضغوط أو ضوابط لمحتوى الوسيلة وخصائص المحتوى الذي يشكل ضغطا نفسيا أو قانونيا على القائم بالاتصال، كذلك البيئة الاجتماعية للقائم بالاتصال وتأثريها على طريقته في اختيار وتقديم محتوى الوسيلة وطريقته في ضغط المعلومات وهذا لا يمس فقط فريق العمل ولكن البيئة الاجتماعية وتأثيراتها تمتد إلى باقي التنظيم في المؤسسة التعليمية (لاونديس،2010).

إن الحقائق الخاصة باستعراض نماذج الاتصال تؤكد أن هذه النماذج عكست بشكل واضح التطور التاريخي لعلم الاتصال والاعلام منذ الثلاثينيات حتى الآن وعكست الاسهامات التجريبية التي تمت في هذا المجال من أجل وضع إطار نظري لهذا العلم وفروعه المختلفة، كما ساهمت في تحديد نماذج للاتصال المواجهي وأخرى للاتصال الجماهيري (الاعلام)لا يعنى التحديد الدقيق للاستخدام والتطبيق ولكنها رؤية تعكس اتجاه الدراسة المتخصصة والبحوث التي قامت عليها هذه النماذج، كما أن غياب عنصر رجع الصدى في عدد من نماذج الاتصال بالجماهير لا يعني عدم وجوده تماما أو إغفاله لأنه

عنصر هام في تطوير عملية الاعلام واستمرار تدفقها، وبجانب المحاولات التي قدمها الخبراء لبناء نماذج شاملة فإنه مازال هناك العديد من النماذج التي تهتم بعنصر واحد أو عنصرين وتأثيراتهم في عملية الاتصال مثل تأثيرات ضبط المعلومات على بناء الرسائل الاتصالية أو تأثيرات الدوافع والحاجات على التعرض والادراك المحتوى الاتصال، وبناء على ذلك فإنه يصبح من غير المقبول اتهام نموذج ما بالقصور أو التطبيق المحدد، حتى لو تصورنا امكانية الوصول إلى نموذج شامل فإن تقديمة وتطبيقه يظل مرهونا بنتائج البحوث الآنية وليس بعد ذلك لأن هذه البحوث تهتم بالسلوك الانساني وهو عنصر دائم التغير بتغيير العوامل المؤثرة فيه (مصطفى،2005).

ويعتبر جيرهارد مالتيزك مثالًا واضحًا على تأثير بحوث الاتصالات الجماهيرية على علم الاتصال الجماهيري الألماني، وفي عام 1963 قام بترجمة العديد من التحقيقات حول هذا التيار إلى الألمانية في عمل ضخم.

يبدأ مالتيزك من مخطط أولي يزداد تعقيدًا تدريجياً حتى يصل إلى النموذج الذي يرسم عملية التواصل الاجتماعي، يمكن تصور الاتصال، مبدئيًا، كرسالة (M) تصدر عن جهة اتصال (C) تؤدي إلى تجربة (تأثير) في جهاز الاستقبال (R)، في التواصل الاجتماعي، تصل الرسالة إلى المستلم من خلال وسيلة اتصال (MDC)، كل وسيلة لها خصائص تكنولوجية تؤثر على العملية الإدراكية والتجربة والآثار التي تنتجها على المستقبل في المجتمع المعاصر، لذلك يجب على المتلقي تنفيذ مجموعة مختارة من الوسائل التي سوف ينتبه إليها وبالتالي يأخذ المتلقي دورًا نشطًا في عملية التواصل الاجتماعي لتحديد الرسائل التي ستنتج عنه تجربة، لكن المتلقي ليس فردًا معزولًا ولكنه مدمج من ناحية في العديد من العلاقات الاجتماعية، ومن ناحية أخرى فهو جزء من جمهور مشتت، بالإضافة إلى ذلك فإن الصورة التي يحملها المتلقي لنفسه عن وضعه ودوره ووظائفه في النظام الاجتماعي تدخل أيضًا في

التأثيرات، وبالمثل تحدد الخصائص التكنولوجية للوسيط المختار أنماط سلوك وخبرة المستقبِل، يشير مالتيزك إلى أن المتلقي يخضع لـ "إكراه الوسيط" وأخيرا فإن المتلقي يحتوي نموذج الاتصال الذي اقترحه جيرهارد على بنية معقدة لأنه على الرغم من أنه في نموذج البنية الاجتماعية لديه المرسل والرسالة والمستقبل، وعندما نقوم بتحليل أي اتصال نجد بعض العوامل الفردية التي سيضيفها مالتيزك لهذه العوامل هي التي تجعل النموذج النفسي والاجتماعي موضع اهتمام وسائل الإعلام لديه صورة من وسائل الاتصال(محمود،2001).

عندما يحلل مالتيزك إنتاج أو انبعاث الرسالة، فإنه يفترض اختيار المحتوى وهيكلته، والوسيط في هذا الجزء من العملية أساسي لأنه سيتم تعريفه بالصورة الذاتية للمتواصل، وهيكل الشخصية، وفريق عمل المتواصل، إلخ، وفقًا لما ذكره مالتيزك فإن تكوين الوسيط والعوامل الفردية للمتواصل سيؤدي إلى ظهور رسالة ذات هدف محدد (المزاهرة،2012).

ومن ناحية أخرى في حالة تلقي الرسالة ليس لدينا مستقبل سلبي بالنسبة إلى مالتيزك، هناك مجموعة من الظروف والتصورات وضغوط البيئة التي ستؤثر على المستقبل، خاصة كيف يتلقى الرسالة في هذا الجانب، تلعب طبيعة المستقبل دورًا مهمًا في النموذج، إن التفاصيل الغريبة والمبتكرة هي "صورة الوسيلة التي يمتلكها جهاز الاستقبال" والسؤال الذي لم يرد ذكره في النماذج السابقة الأخرى ولكن إذا قمنا بتحليل تفصيلي فإن عملية التواصل ضرورية(المرشد،2010).

عند أخذ هذه الأنواع من التصورات في الاعتبار يساعدنا على فهم عملية التواصل بشكل أفضل، إذا اقترحنا مثالًا يوميًا على التواصل، فإن علم النفس يلعب دورًا مهمًا، ولهذا السبب يوفر لنا هذا النموذج كما يبدو تفاصيل أساسية لنظريات الاتصال.

Universiti Malaya

وهناك نقد مثير للاهتمام تم صياغته بين طلاب الاتصالات هو أنه على الرغم من أن نموذج الاتصال الخاص بمالتيزك، كعملية يأخذ في الاعتبار العوامل التي تحدد التواصل عندما يشرح رسالته، وكذلك المتلقي عند استلامها، لا يمكن أن يقترن بجميع الحالات التي أراد فيها المتواصل وضع رسالة ولن يتم اقترانه بجميع الحالات التي سيتلقى فيها المرسل الرسالة، وتم التوصل إلى هذا الاستنتاج لأن الاتصال كعملية معقدة ولن يتبع بالضرورة بنية هذا النموذج(محمود،2001).

وعند التركيز أكثر يعد هذا النموذج لمالتيزك حول علم النفس من وسائل الاتصال الجماهيري التي من خلالها درس عمليات التواصل الجماعي ووضع نموذجا يستند إلى عناصر الاتصال التقليدية، حيث سعى لشرح التأثيرات الناتجة في عملية الاتصال عن طريق الضغوط المعينة التي تمارسها الظروف النفسية والاجتماعية على المدرك والرسالة والوسائل، والتواصل عملية معقدة تتم عبر العلاقات والتأثيرات للعناصر التي تشارك فيها العديد من هذه الأشياء غير المادية لأنها تشكل علاقات أو عمليات نفسية فيما بين العوامل المادية (المعايطة،2007).

حيث أنشأ مالتيزك ست علاقات ذات صلة لفهم النموذج منها التواصل – رسالة (نية)، وهناك جانبان مهمان، منها إنشاء الرسالة وإكراه الرسالة حول التواصل تؤخذ نوايا المستهلك في الاعتبار عند إنشاء الرسالة، التواصل – متوسطة (التأثيرات)، كما سيقوم المتواصل بإيصال رسالتك إلى المتلقي، من خلال وسائل الاتصال التي تسعى لتحقيق تأثير أو تجربة في المتلقي وثاني هذه العلاقات التواصل – المتلقي (زعيم الرأي، صورة) حيث لا يقوم المرسل والمستقبل بتبادل أدوارهما ويكون لهما دور ثابت وليس هناك إمكانية للتبادل، نرى في التواصل نوع من قائد التوجيه وهناك رسالة – متوسطة (عاطفية / انعكاسية) تتجسد الرسالة من خلال وسيط، والرسالة والوسيط هنا ليس لهما تداعيات نفسية، يطيع المتلقي ضغط الرسالة ومحتواها، بالإضافة إلى مطالب، وعند استقبال – رسالة (التوقعات

/ الاحتياجات) يعتمد على ما يحتاجه المستلم أو يتوقعه مستقبل – متوسطة (هيبة / مصداقية) يوقف إكراه الوسيط على المستقبل ويتم أخذ تأثير الوسيط على المستقبِل، والصورة التي يمتلكها مستقبِل الوسيط في الاعتبار، لكي تصل الرسالة إلى المتلقي عبر وسيلة اتصال وكل وسيط له خصائص تكنولوجية تؤثر على عملية الإدراك والخبرة والتأثيرات الناتجة في المستقبل، حيث يجب على المتلقي اختيار الوسائل (لديه دور نشط في العملية)، والمتلقي هنا لديه شخصية وهو في حالة ملموسة. مضمن في شبكة من العلاقات الاجتماعية ولديها صورة من نفسها (الصورة الذاتية)، إنه تحت إكراه الوسيط وله صورة ملموسة عن وسائل الاتصال (الإكراه: الآراء والقواعد والقيم السائدة في المجتمع والتي تؤثر على الجمهور لتنفيذ شيء ضد رغباتهم الخاصة)، وأخيرا إنه يربط جهاز الاستقبال بجهاز الاستقبال ويخلص إلى أن عملية التواصل الاجتماعي يتم تعديلها أيضًا من خلال الصورة التي يحملها جهاز الاستقبال والعكس(المزاهرة، 2012).

2.2.2.2 النظرية الثانية: نظرية النظام المفتوح

اعتبرت هذه النظرية أن المؤسسة عبارة عن نظام مفتوح تتفاعل مع البيئة المحيطة بكل مدخلاتها، وهذا يعني أن التنمية لجميع عناصر ومدخلات التنظيمات هي شرط أساسي لبقاء واستمرار المؤسسة التعليمية وزيادة كفاءتها، وتنظر هذه النظرية إلى المؤسسة التعليمية على اعتبار أنها نظام مركب يتكون من أجزاء متعددة مترابطة متفاعلة يعتمد بعضها على بعض، وتسعي جميعهاً إلى تحقيق هدف النظام، الذي تعمل ضمنه، ويمكن التعرف على هذه الأجزاء وتحديدها من خلال علاقتها بالهدف الذي يسعي النظام إلى تحقيقه (الهنيدي،2009).

وهذا النظام يعمل ضمن نظام أكبر وأوسع شمولاً يتفاعل معه وهو المجتمع، ويمكن توضيح هذا المفهوم المختصر بمثال هو جسم الإنسان الذي يمكن النظر إليه كنظام كلي يتكون من مجموعة من الأنظمة الفرعية هي: الجهاز التنفسي، الجهاز العصبي، الجهاز الهضمي... وغيرها، وهذه الأنظمة الفرعية تتفاعل مع بعضها بعضاً ضمن النظام الكلي الذي تشكله وهو الإنسان، ويعتمد التوازن فيما بينها على انتظام عمل الأنظمة الفرعية الأخرى المشتركة في النظام الرئيس لتحقيق التوازن الإنساني، وترى هذه النظرية أن النظام المدرسي يتكون من موار بشرية (مخططون، مديرون، منفذون...) وموارد مادية، وعناصر خارجية تؤثر على المؤسسة النظام الكلي وبالتالي الأنظمة الفرعية التي يتكون منها (المزاهرة، 2012)، وتعتبر الإدارة الوسيلة التي عن طريها يتم دمج هذه الموارد البشرية والمادية المنفصلة ليتكون منها نظام عام متكامل، والتنسيق بين أنشطة الوحدات المتعددة (الأنظمة الفرعية)، وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية ككل بأحسن شكل ممكن ويجب على كل مدير أن يتفهم المؤسسة ليس على أساس أنها أجزاء منفصلة ولكن على أساس أنه نظام متكامل، فالتكامل عنصر أساسي في نظرية النظام، وهو عملية توحيد جهود الأنظمة الفرعية لكي يؤدي النظام مهمته، ويجب أن يكون على معرفة بالعلاقة بين الأجزاء، وأن يكون على وعي بالتداخل في العمل بينها، إن الدراسة التحليلية لواقع المنظمة كنظام مفتوح يتناول وفقا لنظرية النظم العناصر الآتية والموضحة في الشكل الموالي(محمود،2001).

ومن خلال العناصر الأساسية من مدخلات وتحويلات ومخرجات وتغذية عكسية تواصل المنظمة دورتها بشكل تلقائي ومستمر ودون انقطاع، وآثار التفاعل داخل المنظمة يمكن أن تدرك بالمنطق والتحليل العلمي لمدى تقدم المنظمة وتطورها أو مدى انحطاطها وتدهورها الذي يؤدي إلى موتها تدريجيا نتيجة عدم تفاعل واتصال البيئة الخارجية معها تفاعلا ايجابيا يمد المنظمة بالمدخلات والتأييد الاجتماعي والسياسي والاقتصادي(كابور،2010).

Universiti Malaya

والمدخلات:*Input* تشمل كافة الإمكانيات والطاقات والموارد التي تحتاجها المنظمة من البيئة الخارجية (الاجتماعية والسياسية) مثل المواد الخام والعمالة والتكنولوجيا إلى غيرها من المدخلات وهذه المدخلات تؤثر في بناء التنظيم وتحديد الأهداف والاستراتيجيات.....الخ، وتقوم العملية الادارية (عمليات التحويل): *Process* في هذه المرحلة يتم تحويل المدخلات إلى مخرجات مختلفة في صورة أنشطة وسلوك وخدمات، أي نعني بها مجموعة النشاطات التي تتم داخل المنظمة التعليمة من تخطيط وتنفيذ واتخاذ القرارات وتعامل الافراد باستخدام المعدات والتسهيلات لتحويل المواد الخام إلى سلع وخدمات، أما المخرجات: *Output* في هذه المرحلة يتم نقل المخرجات إلى العملاء النهائيين في البيئة الخارجية، وعادة تأخذ المخرجات شكل السلع والخدمات وهذه المرحلة هي نتيجة لمرحلة التحويلات، أما التغذية العكسية أو المرتدة(المعلومات المرتدة): *Feedback* تمثل هذه المرحلة رد فعل البيئة الخارجية لمخرجات المنظمة التعليمية وإرجاعها إلى المنظمة في شكل مدخلات مرة أخرى وهذا الرد يكون إما إيجابي أو سلبي يحدد نوع وحجم المدخلات وهكذا تكتمل دورة عمل المنظمة (المزاهرة،2010).

وتقوم نظرية النظم–النظام المفتوح في التطوير التنظيمي بجهود تساهم في المدخل التنظيمي بشكل كبير في التطوير التنظيمي من خلال تأكيده على التداخل بين الأجزاء وكذلك العلاقة بين النظام وبيئاته, والعلاقة بين المتغيرات الفنية والسلوكية, وبالتالي تقديم تصور واضح عن مدى التداخل بين الجوانب الرسمية وغير الرسمية في منظمات الأعمال، كما اسهم هذا المدخل في الابتعاد عن فلسفة التوازن بين الادارة والعمال, وضرورة العمل على قبول فكرة الصراع والتناقض والاهتمام بمنازعات العمال والرضا عن العمل، ولقد حققت مفاهيم هذا المدخل تصورات أكثر موضوعية لفهم الظاهرة التنظيمية والسلوك التنظيمي وحاولت مساعدة المنظمات في تطبيق نهج اداري على درجة كبيرة من المرونة وتحديد

Universiti Malaya

أكبر عدد من متغيرات السلوك التنظيمي لضبطها والسيطرة عليها، منها المدخلات وهي هي جميع ما يدخل المنظمة من البيئة من موارد بشرية و موارد ماديه وكل ما هو في عرف المدخلات، والعمليات هي جميع الأنشطة التي تعالج بها المدخلات لتصبح مخرجات وتختلف العمليات باختلاف أهداف المنظمة وطبيعة عملها سواء كانت صناعية أو تجارية وتعليمية، والمخرجات: هي جميع ما يخرج من المنظمة إلى البيئة الخارجية من أنتاج مادي مثل السلع أو الخدمات أو أنتاج معنوي مثل البرامج التوعوية أو التوجيه إلى آخ، وهناك مجموعة من العوامل الخارجية التي يتأثر بها ويتفاعل معها التنظيم, كالحكومة والمجتمع أما المعلومات العائدة وهي مكتوبة في الكتب (*Feedback*) وهي جميع المعلومات التي ترد إلى المنظمة عن الآثار السلبية والإيجابية للمخرجات (خياط،1995).

إن للنظام المفتوح ستة خصائص منها التمايز حيث يبدأ بشكل مبسط ثم يأخذ بالنمو والتخصص ليكون شخصيته المميزة وتأخذ لها الشكل الخاص، والشمولية حيث أن أجزاء النظام ترتبط بعلاقات تبادليه وتفاعليه تشكل في النهاية وحده شاملة متكاملة تسعى لتحقيق الأهداف، أما الاهداف حيث يعمل النظام لتحقيق أهداف معينة من خلال مختلف قطاعات النظام الداخلية (وهي الادارة، والعمال، والموظفين) وقطاعات النظام الخارجية (وهي العملاء، والموردين، والمجتمع بشكل عام والدولة، والقطاع الخاص) أما التوازن الحركي وهذه النقطة جدا مهمة يجب التوقف عندها حيث أنه تستمر حركة الحصول على المدخلات وإجراء العمليات عليها وتحويلها إلى مخرجات تخرج إلى البيئة مرة ثانيه هذه العملية عمليه مستمرة، ويساهم الاستقرار والتكيف في دور هام هنا، حيث يستقر النظام في حالة التغير المفاجئ ويتكيف في حالة حدوث تغير دائم في تلك البيئة، والارتباط بالبيئة أو التلاشي في النظام المفتوح معرض لزوال والاندثار إذا لم يتمكن من الحصول على موارده أو مدخلاته من البيئة وتصريف مخرجاته إلى البيئة (حجي،2005).

Universiti Malaya

وتوصلت دراسات إلى أن أهم النتائج أن نظرية النظام المفتوح تنطبق نظريا على الأقل على التدريب الإداري وتعتبر مدخلا علميا مناسبا لتحديد مصادر نشوء معوقات نقل أثر التدريب الإداري, كما وجهت الخطوط السعودية اهتماما كبيرا إلى التدريب والتنمية منذ الخمسينات وقد شهد تطور ملحوظا منذ ذلك الحين وحتى الآن كما توجد علاقة ارتباطية بين متغيرات كل من العملية التدريبية ومتغيرات البيئة التنظيمية ونقل أثر التدريب الإداري إلى محيط العمل (جلعوط،2002).

وتلعب دوراً كبيراً في تحديد الاحتياجات التدريبية والوظيفية، كما تضمنت مفهوم التخطيط الاستراتيجي للإدارة وأصبحت عمليات توزيع الموارد البشرية تستند على أسس علمية تأخذ في الاعتبار التوافق بين القدرات البشرية والواجبات الوظيفية وساهمت هذه المفاهيم في ايجاد الحلول للمشكلات الإدارية، ثالثاً: مرحلة النظام المفتوح والتطوير التنظيمي تعود إلى أوائل الستينات وتصور المنظمات كنظام مفتوح ومتكامل يتكون من أجزاء مترابطة متبادلة التأثير، ونظرية النظم تركز على ضرورة ايجاد طريقة للتنسيق من خلال معرفة العلاقة بين البيئة المحيطة بالمنظمة وما تقدمه من مدخلات ودرجة التفاعل بينهم وتتضمن هذه العمليات: (المدخلات – الأنشطة: العمليات التحويلية – المخرجات – البيئة – التغذية الراجعة)

ولقد ساهمت جهود نظرية النظم بشكل كبير من خلال تأكيدها على التداخل بين الأجزاء والعلاقة بين النظام وبيئاته والعلاقة بين المتغيرات الفنية والسلوكية، كما أسهمت في الابتعاد عن فلسفة التوازن بين الإدارة والعمال وضرورة العمل على قبول فكرة الصراع والتناقض والاهتمام بمنازعات العمال والرضا عن العمل. رابعاً: مرحلة المدخل التكاملي تركزت في قضايا القوة والنزاع التنظيمي والتغير في الجوانب التنظيمية وركزت جهودها على دراسة جوانب الاختلاف بين المنظمات، وتعتمد على دراسة وفهم القوانين والأنظمة التي تحكم التنظيم مما يساعد على فهم العمليات التنظيمية والبناء التنظيمي

Universiti Malaya

وعوامل القوة والاستمرار وعوامل التوافق والتكييف في السلوك التنظيمي من خلال السياسات الداخلية المتمثلة في أنظمة الحوافز والقيادة والاتصال والرقابة ونظم المعلومات والمسؤوليات والسلطة والتركيز على دراسة المشكلات التي تواجه وتهدد حياة المنظمات الإدارية (أبو سمرة،2008).

جهود المدخل التكاملي: وتشمل الجهود دراسة المنظمة وتفاعلاتها مع البيئة وقدرتها على الاستمرار وتحقيق الأهداف المطلوبة، كما تعالج أسباب اضمحلال المنظمة وزوالها إما نتيجة لوجود عيوب قد تكون في البيئة كنقص الموارد أو نتيجة لخلل في البناء التنظيمي والسياسات الإدارية مثل أنظمة الحوافز والقيادة الفعالة وأنظمة التحفيز والعلاقات التنظيمية. خامساً: مرحلة المدخل الموقف يتركز على محاولة فهم المواقف المختلفة التي تواجه التنظيم بهدف إيجاد حلول مناسبة لكل موقف مع الأخذ بالاعتبار مبدأ الواقعية والابتعاد عن المثالية قدر الإمكان، ويتم ذلك من خلال دراسة الواقع ومقارنته مع الظروف البيئية المحيطة لمعرفة المواقف التي قد تضطر المنظمة فيها إلى اتخاذ قرارات ضرورية أو حاسمة وقد سعت هذه المرحلة إلى دراسة المواقف التنظيمية وأهمها:- عدم الاستقرار والثبات في حياة المنظمات الإدارية، التأثير المتبادل بين أجزاء المنظمة الإدارية، الاختلاف في الحالات التنظيمية من وقت لآخر (محمود،2001).

3.2.2 الاتصال الإداري المدرسي

ظهرت فكرة الاتصال ما بين البشر مع البدايات الأولى للبشرية، وأصبح من المؤكد أن استمرار الحياة، وعمارة الأرض لا يمكن أن يتما دونَ اتصال جيد ما بين بني البشر، وقد أدت وسائل الاتصال دوراً كبيراً في نمو الحضارات القديمة، وأصبحت معياراً لقياس تقدم الشعوب، وازدهار الحضارات.

ويشكل الاتصال العنصر المشترك في جميع العمليات الإدارية حيث يمكن من خلاله تبادل المعلومات، والحقائق، والانفعالات، فالاتصال أهم الوسائل التنفيذية التي لا يمكن لأي إدارة القيام بواجباتها دونه.

إن مفهوم الاتصال (*Communication*)كما ورد في مختار الصحاح من مادة (وصلَ) وصلت الشيء وصله، وصل إليه وصولا أي بلغ و(وصلَ) بمعنى اتّصَلَ بشيء فيما بينهما وصلة (الرازي،1992: 457)

وتتعدد المفاهيم الاتصالية وتتنوع ولكل مفهومٍ صفةٌ ومعنىً، وقد انطوت عملية استخدام مفهوم الاتصال في الميدان التعليمي على عدّ العملية التعليمية والإدارية التي تتم داخل المدرسة عملية اتصال، أي أنّ التعليم صورةٌ من صورِ الاتصال التي تتخذُ أشكالاً، ومجالاتٍ مختلفة (قنديل، 1999).

والاتصال في مفهومه الواسع كما أورد حمدي وآخرون (1992) هو عملية نقل، أو تبادل أفكار وآراء، أو اتجاهاتٍ، أو قيمٍ ، أو مهاراتٍ من شخص إلى آخرَ ينتج عنها تفاهمٌ، وتفاعلٌ بين المرسلِ والمستقبل.

وعرف ماهر(2007) الاتصال بأنه: عملية مستمرة تتضمن قيام أحد الأطراف بتحويل أفكار ومعلومات معينة إلى رسالة شفهية أو مكتوبة، تُنقل من خلال وسيلة اتصال إلى الطرف الآخر.

كما عرّف لآل والجنديّ (2005) الاتصال بأنه: العملية التي يتم من خلالها انتقال المعرفة من فرد لآخر، أو من مجموعةٍ إلى أخرى، وبما يحقق عدداً من الأهداف التي يمكن التعرف عليها من خلال البحث، والتجريب، والملاحظة.

Universiti Malaya

ويعرّفه شلبي وموسى (2008) بأنه: نقلُ المعلومات، والبيانات، والحقائق، والاستفسارات، ووجهات النظر من فردٍ إلى آخر، أو إلى مجموعة أفراد باستخدام وسيلةٍ معينة للاتصال على أن يكون ذا اتجاهين، لتبادل وجهات النظر، ولتحقيق الفهم، والتجاوب بين الطرفين. وعرّف التركستاني (2008) الاتصال بأنه: عملية نقل هادفة للمعلومات من شخصٍ إلى آخر؛ بغرض إيجاد نوع من التفاهم المتبادل بينهما.

وفي ضوء المفاهيم السابقة يتبيّن أنّ: الاتصال يهدفُ إلى تنظيم المعلومات أو نقلها، ولا يتم ذلك إلا عن طريق مُرسلٍ مُتمكّنٍ يحثُ الأثر في سلوك المستقبل، بما يحقق الهدف من الرسالة، وهو باختصار عملية تفاعل وتأثر بين المرسل والمستقبل وفقاً للرسالة المرسلة.

إن الاتصال في الإدارة المدرسية هي عملية نقل وتبادل الآراء، والمعلومات، والخبرات، والتوجيهات في المدرسة بين الأطراف المختلفة للعملية التعليمية والإدارية، بغرض المساعدة في تحقيق الأهداف التربوية (العجمي، 2000)، بينما يرى مصطفى (2002) بأن الاتصال الإداري المدرسي هو عملية نقل المعلومات، والتعليمات، والأوامر، والقرارات، من مستوى الإدارة العليا (مدير المدرسة) إلى مستوى التنفيذ (المعلمين – الاداريين – الطلاب) والعكس، أو عملية نقل معلومات من مجموعة من المعلمين إلى مجموعة أخرى سواء بالطريقة غير اللفظية، أو الشفوية، أو الكتابية، وذلك بهدف إحداث تأثير في أنماط سلوك أفراد أسرة المدرسة بما يخدم مصلحة المدرسة ويحقق أهدافها.

وتؤكد التعاريف السابقة على طبيعة الاتصال البشري بمفهومه العام، حيث يتركز الدور الأساسي للاتصال في الإدارة المدرسية بعملية نقل وتبادل المعلومات داخل المدرسة وخارجها (المجتمع)، وتبادل الأفكار والاتجاهات والرغبات بين العاملين في المدرسة، مع التأكيد على خصوصية الاتصال

Universiti Malaya

الاداري في التعليم بوصفه قائماً على هدف، أو جُملةِ أهداف تعليمية تربويّةٍ اقتضاها الحدث المقصود المتضمن لهذا الاتصال في بيئة التّعلّم والتعليم.

وللاتصال أهميةٌ كبرى في المدرسة إذ لا يمكن للمديرين أن يؤدوا أعمالهم ما لم تكن هناك أنظمة اتصال جيدة داخل المدرسة، وما لم تكن لديهم المهارات الفردية اللازمة للاتصال الفعال بغيرهم في المنظمة (ديري،2011)، وكما ذكرَ أبو الوفا وحسين (2000) عن أهمية الاتصال حيث يلعب دوراً أساسياً في تناول مشكلات المدرسة، وطرق علاجها الذي يتوقف بدرجة كبيرة على كمية المعلومات والبيانات وتدفقها وسلامتها، إضافة إلى أنه وسيلة فعالة في إحداث التأثير المطلوب على الفئة المستهدفة من أجل إنجاز الأهداف المطلوبة، وبالتالي يشكل الاتصال جزءاً رئيسياً من مهام المسؤولين في الجهاز الإداري داخل المدرسة، فكفاءة هذا الجهاز يزيد من قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها، فالاتصال وسيلة مهمة لإبلاغ القيادات العليا بما تم إنجازه من أهداف وما هي العقبات التي تواجههم، ويمثل بحد ذاته الوسيلة الفعالة لممارسات القيادة الإدارية للسلطة والقوة.

وينظم الاتصال الجيد داخل المدرسة جهود العاملين، ويوحد وجهتهم في سبيل تحقيق الأهداف، ولذا يجب على إدارة المدرسة أن تحدد قنوات الاتصال الرسمية، وتتعرف على قنوات الاتصال غير الرسمية من أجل تحسين الاستفادة منها في تدفق المعلومات (عزب، 2008).

ويتضح مما سبق بأنه يجب على الإدارة المدرسية الحديثة أن تعتمد على نظام جيد للاتصال، فالاتصال يعتبر ضرورةً لا غنى عنها لنجاح العمل في الإدارة المدرسية شأنها في ذلك شأن باقي ميادين الإدارة الأخرى، وتظهر أهمية الاتصال الإداري داخل المدرسة في دوره البارز في إقامة الثقة والاحترام، والتفاهم المتبادل، وتوثيق العلاقات، والصلات بين أفراد المدرسة، وكذلك يساعد على تحقيق وإنجاز الأهداف الخاصة بالمدرسة، ويعتبر وسيلة جيدة لتوحيد الجهود في المدرسة وإحداث تغيير في سلوك

Universiti Malaya

العاملين بالمدرسة نحو الأفضل، وكذلك يؤدي إلى ممارسة السلطة وتنظيم سير العمل في المدرسة، مما يساعد في ربط المجتمع المدرسي بعضهم ببعض من جهة وربطهم بالبيئة الخارجية التي يتعاملون معها من جهة أخرى.

وتتحدد أهداف الاتصال الاداري المدرسي بثلاثة أهداف رئيسة هي: الوقوف على احتياجات المجتمع المحلي والعمل على تلبيتها، وإيجاد نوع من التعاون بين المدرسة والمجتمع بما يحقق الأهداف التربوية، والعمل على رفع مستوى البيئة التي تحيط بالمدرسة والنهوض بالمجتمع من حولها (عابدين، 2005)، وهناك أهداف أخرى يسعى الاتصال الإداري المدرسي إلى تحقيقها مثل تبادل المعلومات التي يتطلبها العمل سواء كانت هذه المعلومات من مدير المدرسة إلى العاملين، أو مرفوعة من المعلمين إلى مدير المدرسة، وكذلك توفير قاعدة غنية من المعلومات والبيانات يُمكن للإدارة أن تستعينَ بها في اتخاذ القرار، وتطوير شبكة من العلاقات الإنسانية تربط بين أفراد العاملين بالمدرسة (الهنيدي، 2009).

وقد يهدف الاتصال الإداري إلى جعل العملية الإدارية سهلة وممكنة من خلال نقل المعلومات والأسس والقواعد المعمول بها من شخص لآخر بشكل تعاوني، وتوحيد اتجاهات العاملين في الإدارة نحو تحقيق الأهداف المرغوبة، مما يساعد في تطوير معلومات وأفكار العاملين مما يساعدهم على تعديل اتجاهاتهم وميولهم إلى ما فيه صالح العملية التربوية، وإيجاد نوع من التفاهم بين الطرفين (المدير والعاملين) وإلى التأثير في سلوكهم الوظيفي (العجمي وحسان، 2013) كما تسعى عملية الاتصال إلى تحقيق جملة من الأهداف منها الهدف التعليمي التثقيفي من خلال اكتساب خبرات ومهارات جديدة، والهدف الترويحي الترفيهي من خلال إدخال البهجة والسرور لجمهور المستقبلين، وتحقيق قدر من الفهم المشترك بين مختلف العاملين في المدرسة يساعد في ايصال التوجيهات والنصائح (المزاهرة، 2012).

Universiti Malaya

ويتضح مما سبق أن الهدف الأساسي من عملية الاتصال الإداري المدرسي هو توصيل فكرة، أو مهارة، أو مفهوم، من المدير إلى المعلمين، أو إلى أي فرد في المؤسسة التعليمية أو المجتمع المحلي، ومن خلال ما تقدم يظهر أن هناك ارتباط بين أهداف الاتصال الإداري وبين جميع وظائف المدرسة وأهدافها، لذا كان لزاماً على مدير المدرسة الاهتمام بمقومات ومتطلبات الاتصالات الإدارية، وسبل تحسين فاعليته داخل المدرسة لكي يحقق الاتصال أهدافه، فالكلمة هي المحور الأساسي لعملية الاتصال سواء كانت مكتوبة أم مسموعة أم مشاهدة، فهي تعتبر أداة رئيسة لتكوين أنواع العلاقات المختلفة في الحياة اليومية فلها وزنها وثقلها.

وتتكون عملية الاتصال الإداري من عدة عناصر متكاملة لا يمكن الفصل بينها على اعتبار أن أي فصل بين هذه العناصر يُحدث خللاً في العملية الاتصالية، ولعناصر الاتصال أهمية كبيرة في تحقيق أهداف الاتصال، وتنمية المهارات.

ويلاحظ أن الاتصال عملية مستمرة لا تتوقف، أي أنها عملية ذات اتجاهين بمعنى كل فرد في عملية الاتصال هو مرسل ومستقبل للمعلومات والأفكار التي تتضمنها هذه العملية، وحتى تتم عملية الاتصال يجب تَوافر ثلاثة عناصر أساسية على الأقل وهي: المصدر، والرسالة، ومستقبل الرسالة، وهذه العناصر الثلاثة تمثل عملية الاتصال بمعناها البسيط (آل علي والموسوي، 2006).

ولقد ذكرَ كل من (طعيمة، 2004؛ لآل والجندي، 2005؛ المسعودي، 2007) عناصر الاتصال حيث تتمثل في المرسل: وهو مصدر الرسالة والقائم بصياغتها، والمحرك الأول في عملية الاتصال الذي تقع عليه عملية الإرسال، والذي يريد التأثير في الآخرين من خلال أفكاره، ويضيف سركز وخليل (1996) بأن المرسل في جميع الأحوال إنسان فإما يقوم بإرسال الرسالة، أو يكون وراء إرسالها من خلال إعداده لها.

ويرى الباحث أن المرسل أهم عناصر الاتصال الإداري المدرسي إذ بدونه لا يكون هناك تواصل، ويكون المرسل هنا في هذه الدراسة مدير المدرسة.

أما الركن الثاني من العملية الاتصالية فهو عنصر الرسالة ذلك المحتوى الذي يريد المرسل نقله إلى الآخرين مستهدفاً من ورائه التأثير عليهم، ولكل رسالة مضمون هو عبارة عن الأفكار التي يراد التعبير عنها، بالإضافة إلى الرموز اللغوية التي يتم التعبير عنها، وقد تكون الرسالة لفظية، أو غير لفظية: مقروءة، أو مسموعة، أو مرئية، ويضيف أبو ناصر(2008) بأنها يجب أن تكون واضحة ومفهومة ومباشرة، ولا تخضع للتأويلات.

ويرى الباحث أن الرسالة هي الموضوع المراد التفاهم حوله بين مدير المدرسة والعاملين معه، أو بينه وبين وزارة التربية، أو بينه وبين أولياء أمور الطلاب، أو بينه وبين أي مؤسسة، أو شخص في المجتمع المحلي.

أما الوسيلة فهي الركن الثالث وهي قناة الاتصال التي تقوم بحمل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، وقد تكون الوسيلة مجرد ألفاظ يؤديها المرسل كالمقابلات والاجتماعات، أو قد تكون مادة فلمية، أو مادة مصورة في شكل شرائح، أو شفافيات، أو مصورات، أو غير ذلك.

وتوضيحاً لذلك فوسائل الاتصال إما أن تكون تقليدية مباشرة مثل الاتصال الشخصي في درس، أو محاضرة، أو ندوة، أو قد تكون وسائل غير مباشرة مثل الصحف، والإذاعة، والكتب.

ورابع هذه العناصر المستقبل: وهي الجهة التي تنتهي إليها الرسالة، وقد تكون فرداً، أو مجموعة أفراد، وهي الجهة التي تتولى فكّ رموز الرسالة، وتفسيرها متخذةً بعد ذلك الموقف المناسب إزاءها، وعند ارسال الرسالة ينعكس تفسير المحتوى وفهم الرسالة في أنماط السلوك التي يقوم بها المستقبل.

Universiti Malaya

ويرى الباحث أن المستقبل من أهم عناصر الاتصال الإداري المدرسي إذ بدونه لا يكون هناك تواصل، ويكون المستقبل هنا مدير المدرسة، أو العاملين معه، أو الطالب، أو ولي أمره، أو أي شخص في المجتمع المحلي.

وتساعد عناصر الاتصال في تعدد وسائط وأساليب الاتصال المتاحة لمدير المدرسة، منها المجالس المدرسية، واللجان، والاجتماعات، والتقارير والمقابلات وغيرها، ويقسمها رجال الإدارة إلى ثلاثة أصناف: أساليب اتصال شفوية، وأساليب اتصال كتابية، وأساليب اتصال مصورة، ويتوقف اختيار أسلوب الاتصال على عدة اعتبارات منها: السرعة المطلوبة في إجراء عملية الاتصال، وعدد الأشخاص المطلوب الاتصال بهم، وعلى نوع الرسالة (المحتوى) المطلوب نقلها وأهميتها، ومدى وضوح الرسالة أو غموضها، وحاجتها إلى الشرح والتفسير، ودرجة السرية الواجب توافرها، والكلفة المالية للوسيلة المستخدمة في ذلك (عابدين، 2005).

بينما يقسم آخرون أساليب الاتصال الإداري في المدارس إلى أسلوب الاتصال الكتابي: والذي يتم بين المرسل، والمرسل إليه بواسطة الكلام مثل الرسائل والتقارير، والمذكرات، أو عبر الفاكس، أو البرقيات، أو عبر شبكات المعلومات العالمية الانترنت، وهذا الأسلوب يعتبر من متطلبات المنظمات كبيرة الحجم، وذات الاتساع في التنظيم والمستويات الإدارية الهرمية (أبو سمرة، 2008).

ويعتمد الاتصال الكتابي على الكلمات، والعبارات، والمصطلحات المكتوبة، في نقل البيانات والمعلومات موضوع الاتصال، ويضيف العميان(2005) إذا كانت الاتصالات الشفهية تبلغ نسبتها حوالى 75% فليس معنى ذلك قلة أهمية الاتصالات الكتابية حيث يستخدمها الموظفين على اختلاف مستوياتهم الإدارية والتنظيمية، إذ يقومون يومياً بكتابة الرسائل والمذكرات والتقارير وتعبئة النماذج لتحقيق أهداف معينة ولتسهيل القيام بالأعمال الإدارية والمكتبية.

ويتميز الاتصال الكتابي بمزايا عديدة أهمها: أنه وسيلة إثبات يمكن الرجوع إليها عند الحاجة، ويمكن نقل مضمونه لعدد كبير من الأفراد، أما من أبرز عيوبه البطء في نقل مضمون الاتصال في حالة عدم استخدام التكنولوجيا، إضافة أنه يستغرق وقتاً في عملية الإعداد والصياغة (العميان، 2005).

ويتحقق الاتصال الكتابيّ في الكتب بأنواعها، والصحف، والمجلات، والنشرات، والوثائق التاريخية وغير ذلك، والإنسان المرسل (مصدر المعلومات) يستطيع إرسال رسالته (المضمون والمحتوى) عبر كتاب يؤلفه وينشره، أو دراسة يكتبها في مجلة، كذلك يضيف عليان والدبس (1999) إن هذا الاتصال يساعد مدير المدرسة أن يبلغ رسالته (أمر إداري، تعميم، ترفيع، علاوة) إلى مرؤوسيه من الموظفين عبر خطاب إداري مكتوب أو مطبوع.

أما ثاني أسلوب وهو أسلوب الاتصال اللّفظي يمثل الجزء الأكبر في اتصالات أي مدرسة ويعتمد هذا النوع على تبادل المعلومات بين المرسل والمستقبل شفاهه، أي عن طريق الكلمة المنطوقة لا المكتوبة وهو ما يسمى باللّفظي (العجمي، 2013).

ويعد الاتصال المباشر أقصر الطرق لتبادل المعلومات والأفكار، وأكثرها سهولةً ويسراً وصراحة، وهو طريق ذو اتجاهين لتبادل الرأي، يسمح لمصدر الرسالة الوقوف على وجهة نظر مستقبلها ومواقفه واتجاهاته، ومن عيوب هذا الاتصال عدم وجود الإثبات المكتوب للحديث للرجوع إليه فيما بعد، ومن طرق الاتصال اللفظي: المقابلات الشخصية، والاجتماعات، والمؤتمرات (عبدالباقي، 2001).

ويرى الباحث أن الاجتماعات المدرسية أحد أبرز وسائل الاتصال التي يستعملها مدير المدرسة، ليكشف من خلالها استمرارية العمل في بعض الموضوعات المطروقة، ومدى متابعة المدير لبعض المشروعات والأهداف المرسومة.

Universiti Malaya

وهناك أسلوب آخر للاتصال وهو الاتصال غير اللّفظي وهو نوع من الاتصال لا تستخدم فيه الألفاظ والكلمات، بل تستخدم فيه الحركات باليد والجسم مثل تعبيرات الوجه، والعينين، والتوجيه، وتستخدم فيه أيضاً الوسائل البصرية كلها مثل الملصقات والصور، وأشرطة الفيديو وغيرها، لذلك فالاتصال غير اللّفظي لا يتم إلا عن طريق الاتصال الشخصي المرئي (رؤية المرسل للمستقبل) حتى يستطيع المرسل في هذه الحالة الاستجابة لهذه التعبيرات والتعامل معها (السعود،2009).

ومن عوامل نجاح الاتصال غير اللفظي أوردَ جلعوط (2002) بعضاً منها: الابتسامة وهي من العوامل الهامة والأساسية لأنها تساعد على الألفة والمودة بين المرسل والمستقبل، وتزيل الحاجز النفسي بينهما، وكذلك من العوامل تواصل العينين بين المرسل والمستقبل لاستمرار الحديث بين الأثنين، والإنصات الجيد من العوامل التي تساعد على الاتصال الفعال بين الطرفين، إضافة إلى الاسترخاء والتلقائية وعدم التكلف في الحديث، وإظهار الاهتمام بالمستقبل من حيث الجلوس أمامه والتفرغ له مما يشجعه على الحديث والاستماع في آنٍ واحد.

وهناك أنواع أخرى للاتصال منها: الاتصال الذاتي وهو الاتصال الذي يجري بين الشخص وبين نفسه ويسمى أحياناً مراجعة الذات ويتمثل في الفكر والوجدان والشعور وسائر العمليات النفسية الداخلية وهو حديث النفس، ومن ذلك الصراع الذي يحدث في النفس بين التمسك بالمبدأ ومتابعة الرغبات والشهوات والأهواء التي تناقض ذلك المبدأ (حمدي وآخرون، 1992).

وكذلك الاتصال الشخصي وهو عملية تبادل للمعلومات تحدث ما بين شخصين أو أكثر، فربما حدثت بين أفراد المجموعات الصغيرة المكونة من أربعة، أو خمسة أفراد، وقد تحدث بين أفراد المجموعات الأكبر كفريق كرة القدم، ويستخدم البشر الاتصال الشخصي في جميع تعاملاتهم مع الآخرين (المسعودي، 2007).

أما الاتصال الجمعيّ وهو نوع من الاتصال المباشر يتم ما بين مجموعات متجانسة تجمعها آراء، أو رغبات محددة، ومن وسائله: المسرح، والسينما، والمباريات الرياضية، والمسابقات الثقافية من أكبر وسائل الاتصال الجمعي وضوحاً (التركستاني، 2008).

وهناك الاتصال الجماهيري وهو أعم وأشمل أنواع الاتصال كما يؤكد ذلك حبيب وآخرون (2005) بأنه اتصال يتم بعدد كبير من البشر قد يصل إلى الملايين عن طريق التلفاز، والإذاعة، ووسائل الإعلام المختلفة وتَتَفاوت هذه الأعداد الكبيرة في الميول، والاتجاهات، والثقافات فضلاً عن الفروق الفردية بينهم في السن، والمزاج، والمكانة الاجتماعية، والمنزلة الشخصية، والمركز الاقتصادي، ومستويات الذكاء، والقدرات والاستعدادات، بالإضافة إلى انتشارهم في أماكن شتّى ومتباعدة، ويتجاوز الاتصال الجماهيري الزمان والمكان ليصل إلى القرى المعزولة، وبذلك يكون الاتصال الجماهيري وسيلة تقارب ثقافي، وفكري كما أنه أضحى من أهم وسائل الصهر السياسي، والاجتماعي، والثقافي، والفكري.

ويتضح من التصنيف السابق أن للاتصال سياقات متعدّدةٍ، وأنه إجمالاً سلوك ملازم للبشر في كل تصرفاتهم، فالمرء واقع في كل لحظة تحت تأثير أو أكثر، مما يخاطب به نفسه من مشاعر صامتة، أو بما يتبادله مع الآخرين من انفعالات، أو انطباعات متباينة.

ولضمان نجاح عملية الاتصال بشكل فعال في المدرسة لابد من توافر عدد من المقومات الأساسية، ومن ذلك ما أورده عددٌ من التربويين منهم (التركستاني، 2008؛ ربيع، 2006؛ طعيمة، 2004؛ هيبة، 2004): إن من مقومات نجاح مدير المدرسة (كمرسل) ناجح في عملية الاتصال لابد أن من امتلاك مهارات الاتصال، ومعرفة موضوعه معرفة تامة، وامتلاك اتجاهات إيجابية نحو نفسه، ونحو الرسالة، ونحو الطرف الآخر، ومعرفة العوامل الثقافية، والاجتماعية المحيطة به، وتنوع طرقه في

Universiti Malaya

عرض الأفكار، وقدرته على اختيار الألفاظ المناسبة، ووضوح صوته عند الحديث، ومن مقومات نجاح الرسالة الترتيب المنطقي للأفكار، ودقة المفردات، والعبارات في التعبير عن الأفكار، وبساطة التراكيب اللغوية، وقلة الرموز والتجريد، ومناسبة حجمها لموضوعها وغاياتها، وصحة اللغة المستخدمة في نقل الأفكار، أما مقومات نجاح الوسيلة تتمثل بدقتها في نقل الأصوات، وعدم وجود مؤثرات جانبية تشوش على الحديث، ووضوح طباعة الرسالة المقروءة، وقلة الأخطاء بها، وجاذبية الإخراج، بينما يعتمد نجاح المستقبل في دوره على سلامة حواسه المعنية باستقبال الرسالة، وقدرته على فكّ الرموز التي وصلت إليه، ودرايته باللغة التي يستقبل بها الرسالة، وخبرته بموضوع الرسالة.

ومما سبق يمكن القول إن معرفة القائمين على برامج تطوير الإدارة لتلك المقومات يجعل من عملية الاتصال ذات أثرٍ إيجابيّ في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى المديرين.

ويمكن زيادة فعالية الاتصال في عدة جوانب، ذكرها كل من (سلامة والدايل، 2002؛ شلبي وموسى، 2008) وتتمثل في: الجانب اللغوي الذي يجب أن تتناسب فيه اللغة المستخدمة مع مستوى الأفراد وفقاً لصفاتهم، وقدراتهم، وخبراتهم، ومهاراتهم، وكذلك سهولة اللغة المستخدمة، وأن تكون دقيقة لا تحتمل أكثر من تفسير، بل يجب أن تكون اللغة واضحة بعيدة عن الغموض، أما الجانب الثقافي والاجتماعي ويظهر في مراعاة الأعراف، والعادات السائدة في المجتمع، لذلك يجب الالتزام بالقيم السائدة في المجتمع عند مزاولة الاتصالات، والابتعاد عن الاستخدام السيء لبعض المصطلحات، بينما يحرص الجانب الإنساني على توخّي الصدق، والإخلاص عند مزاولة عملية الاتصال، وتنمية مهارات الإصغاء، ومهارات الحديث، وديمقراطية الاتصال من حيث إعطاء الآخرين حق النقد البناء، وتوفر الخصال الحميدة، والسمات الجيدة كعناصر مهمة في مزاولة الاتصال، ويظهر الجانب التنظيمي في التدريب الفعال للأفراد على حسن استخدام وسائل الاتصال، وتنمية جانب التقنية بالاستفادة من

Universiti Malaya

وسائل التقنية الحديثة فيما يتعلق بوسائل وأساليب الاتصال، واستخدام الوسائل السّمعيّة والبصرية في الإيضاح وشرح المعلومات ونقلها كوسيلة للاتصال، بل يجب مواكبة التغيرات الحديثة، وتدريب العاملين على استخدام وسائل وأساليب الاتصال، وحسن معالجة المشكلات الناجمة عن التطبيق التكنولوجي، وأثر ذلك على فعالية الاتصال.

ويرى الباحث أهمية مراعاة برامج تطوير مهارات الإدارة المدرسية على الجوانب اللغوية، والثقافية والاجتماعية، والإنسانية، والتنظيمية، والتقنية؛ لتُصبح أكثر إثارةً، وتشويقاً، وفاعلية، لأن فاعلية عملية الاتصال وأساليبه المستخدمة تساعد في تحقيق الرضا عن العمل في بيئته التنظيمية، فتحقيق تعاون الأفراد داخل المدرسة وتفهمهم للأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها يتوقف على مدى تزايد المعلومات والوسائل المستخدمة في توصيلها للأفراد بدقة وفي التوقيت المناسب وبصورة تفاعلية، فالاتصال يوسع من دائرة التقبل العام لأهداف المدرسة وهو وسيلة فعالة من وسائل حفز الجهود نحو مستويات أكبر من الإنجاز.

وبما أن عملية الاتصال تتم بين أفراد مختلفين في اهتماماتهم، وقدراتهم، وحاجاتهم فلا بد أن تعترض هذه العملية بعض المعوقات والعقبات تحول دون إمكانية تحقيق الاتصال الناجح، وقد أوردَ كل من (حمدي وآخرون، 1992؛ السواط وآخرون،2000؛ عثمان، 2001؛ منصور ومحي، 1983) جملةً من المعوقات منها: الحشو اللغوي، أو اللفظية الزائدة وتظهر في الاستخدام المتكرر والمستمر لوسيلة واحدة إلى الملل، وشرود ذهن المستقبل، كما أن المبالغة في استخدام الألفاظ الزائدة، وكثرة الكلام لتوضيح نقاط بسيطة قد تخلق السأم، وتولد الشعور بعدم الاهتمام، والميل إلى عدم الانتباه، ويتطلب هذا كله أن تكون البرامج المقدمة مركّزة، ومختصرة لتحقيق الهدف منها بإيجاز وتركيز.

كذلك قصور الإدراك الحسّيّ خاصة أن الإنسان يكتسب المعرفة عن طريق حواسه، وقد يتولد عنده ضعف في السمع، فلا بد من التدريب على مهارة الاستماع، بما يسهم في علاج القصور الحسّيّ، وهناك شرود الذهن، وأحلام اليقظة وهو انصراف المستقبل بذهنه عن المرسل والرسالة، والتظاهر أمامه بأنه متابع، وفي هذه الحالة يجب إثارته في موقف.

وتؤثر الخصائص الفيزيائية غير المريحة لبيئة الاتصال سلباً، أو إيجاباً؛ فالمقاعد غير المريحة، والإضاءة الضعيفة، والتهوئة الرديئة، وظروف الطقس كالحرارة العالية، أو البرودة الشديدة، والقاعات الصفية التي تحدث الصدى لا تشجع على الانتباه، كما أنها تقلل من جودة مناخ الاتصال.

وهناك عائق عدم اختيار قناة أو وسيلة اتصال مناسبةٍ لمحتوى الرسالة، أو عدم توافقها مع طبيعة المستقبل مما يسبب فشل الاتصال في كثير من الأحيان، وهنا لا بد من الحرص على استخدام الوسيلة المناسبة حتى تزيد من فاعلية الاتصال (ماهر،2003)، ويعد التشويش من أبرز معوقات الاتصال، نظراً لما يسببه من عدم وضوح للرسالة، ووصولها بشكل تام، أو مؤثر للمستقبل، والتشويش كما أورد التركستاني (2008) أي شيء يعترض وصول الرسالة إلى المستهدفين وينقسم إلى: التشويش الآلي (الميكانيكي): مثل أزيز الطائرات وضجيج حركة المرور والمصانع وغيرها، أما التشويش الدلالي (اللغوي): يحصل عند استعمال المرسل لكلمات لا يتسع لها قاموس، أو فهم المستقبل، أو تناول موضوعات أعلى من معرفة المستقبل، ويعد فهم أو تفسير الرسالة بمعان مختلفة من قبل المستقبلين تشويشاً لغوياً، أو دلاليا، ومنه التشويش في دلالات الألفاظ.

ويرى الباحث أن المسؤولية هنا تقع على الإدارة التعليمية في اختيار المواقع المناسبة للمدارس، وإبعادها عن أماكن الضجيج، والصخب، والصناعات، وحركات المرور المزدحمة، ويمكن للمدرسة تجنب ذلك من خلال استخدام مكبر الصوت، وعزل القاعات، واستخدام الوسائل التقنية الحديثة.

Universiti Malaya

وأيضاً هناك معوقات أخرى، قد تؤدي إلى الحد من فاعلية الاتصال الإداري المدرسي تطرق إليها كل من (سرايا، 2007؛ شلبي وموسى، 2008؛ ماهر، 2003) على النحو الآتي: معوقات مرتبطة بالمرسل وتتمثل في تدني الخبرة المعرفية السابقة، وتباين المستوى الثقافي أو الاجتماعي ما بين المرسل والمستقبل، وسوء الحالة النفسية، أو المزاجية، واستخدام مفردات صعبة الفهم وعيوب النطق كالتأتأة وخفض صوت المرسل، أو رفعه عن اللازم، وعدم التبصر بالعوامل الفردية.

ومعوقات ترتبط بالرسالة التعليمية أو الإدارية، وتتمثل في عدم مناسبتها لميول المستقبل، واهتماماته، والحشو الزائد للمعرفة، ونقص المعلومات الواردة، وسوء توقيت الإرسال، وطول الرسالة، وعدم الترابط المنطقي ما بين مكونات الرسالة وعشوائية المرسل في تناول أجزاء الرسالة التعليمية، واحتواء الرسالة على معلومات مبهمة، أو غير دقيقة.

وهناك معوقات مرتبطة بالمستقبل، وتتمثل في الفهم الخاطئ، أو التفسير السيئ لمعاني الرسالة التعليمية أو الإدارية، وتدني مستوى الدافعية، والأحكام المسبقة للمستقبل على الرسالة التعليمية، والشرود الذهني، وخلل الحواس المسؤولة عن إدراك مضمون الرسالة، والتعالي على المرسل بعدم الاستماع إليه، أو بعدم مناقشة رسالته، وعدم القدرة على الإنصات، أو القراءة بشكل جيد، والتحيز، وعدم الموضوعية.

ومن خلال العرض السابق لأبرز معوقات الاتصال الإداري، واختلاف المعوقات باختلاف الخصائص الفيزيائية، يتضح أن هناك معوقات عديدة في البيئة التعليمية قد تكون معوقات تنظيمية، أو فنية، أو نفسية، أو مادية، أو معوقات تتعلق بطبيعة اللغة لدى الأفراد، قد تختلف معاني الكلمات باختلاف الأشخاص، وكذلك عمر الإنسان في تحديد سياقات المعنى.

Universiti Malaya

4.2.2 اللغة العربية، ومهارات الاتصال اللغوي

سوف يتناول هذا المبحث جزأين: أولهما مفهوم اللغة العربية لغةً واصطلاحاً، وأهمية اللغة العربية ومميزاتها، وأهدافها، ووظائفها، وخصائصها.

ثانيهما: مهارات الاتصال اللغوي، المهارات اللّفظية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، والمهارات غير اللّفظية (تعبيرات الوجه، المظهر الخارجي، حركات الجسد، الصوت، عنصري الزمان والمكان).

1.4.2.2 مفهوم اللغة العربية لغةً واصطلاحاً، وأهمية اللغة العربية، ومميزاتها، وأهدافها، ووظائفها، وخصائصها.

إن اللّغة مهارة اختص بها الإنسان، وهي وسيلة الاتصال الاجتماعي، وإحدى وسائل النمو العقلي، والتنشئة الاجتماعية، والتوافق الانفعالي، وهي مظهر قوي من مظاهر النمو العقلي، والحسي، والحركي، وتُعد اللّغة جوهر التفاعل الاجتماعي وتحصيلها أكبر إنجاز في إطار النمو العقلي للمتعلم (زهران، 1990).

واللغة عند العرب معجزة الله الكبرى في كتابه المجيد، لقد حمل العرب الإسلام إلى العالم، وحملوا معه لُغة القرآن العربية، واستعربت شعوب غرب آسيا وشمال إفريقية بالإسلام فتركت لغاتها الأولى وآثرت لغة القرآن، أي أن حبهم للإسلام هو الذي عَرّبهم، فهجروا ديناً إلى دين، وتركوا لُغة إلى أخرى، ولقد شارك الأعاجم الذين دخلوا الإسلام في عبء شرح قواعد العربية وأدبها للآخرين فكانوا علماء النحو والصرف والبلاغة بفنونها الثلاثة: المعاني، والبيان، والبديع، فَعِبر دهرٌ طويل كانت اللغة العربية هي اللّغة الحضارية الأولى في العالم(أحمد، 2007). وأضاف السليم (2006) بأنّ اللّغة العربية كانت ولازالت

أداة التعارف بين ملايين البشر المنتشرين في آفاق الأرض، وهي ثابتة في أصولها وجذورها متجددة بفضل ميزاتها وخصائصها.

ولقد عرّف ابن جني (2000: 33) اللّغة: "بأصواتها يُعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، ويُعرّف مردان (2006: 29) اللّغة بأنها: "نظام من الاستجابات يُساعد الفرد على التعبير عن أفكاره، والاتصال بغيره من الأفراد، أي أن اللّغة تحقق وظيفة الاتصال بين الأفراد بكافة أبعاد عملية الاتصال، وجوانبها".

فاحتفظت اللغة العربية بكثير من أصولها السامية القديمة في مفرداتها وقواعدها، كما يقول دعبول (1985) ولا تكاد في ذلك أية لُغة سامية أخرى، فاللغة العربية أرقى اللغات السامية وأوسعها وأغناها بمختلف الكَلم والمشتقات، والقرآن هو الذي حفظ لنا أُسس لساننا سليمة، ولولاه لما كان من المستبعد أن يكون اليوم لكل قطر عربي لغة خاصة، وفي ذلك يُضيف دعبول: أن الإسلام قد جعل من اللغة العربية لغة التعبير العالية التي لا مثيل لها، ولغة إنسانية قومية في دوامها واستمرارها.

وتُعد اللغة العربية أداة لتكوين المفاهيم ولها وظيفة نفسية كأداة للتعبير عن النفس والوجدان، ووظيفة جمالية كوسيلة للتعبير عن التذوق والحس الجمالي(بدير وصادق، 2000). ويَصفُ العلمي(2005) اللغة العربية بأنها أغنى، وأبسط، وأقوى، وأرق، وأمتن وأكثر اللهجات الإنسانية مُرونة، وروعة، فهي كنز يزخر بالمفاتن، ويفيض بِسحر الخيال، وعجيب المجاز، ورفيق الحاشية ومهذب الجوانب، ورائع التصوير.

ويرى الباحث أن اللغة العربية الفصيحة هي الركن الأساسي في بناء الأمة العربية، وتنبع أهميتها كونها لغة القرآن الكريم، وهي من أهم الوسائل للحفاظ على التراث العربي الإسلامي ونقله من جيل لآخر، كما أنها من أهم وسائل وأدوات الربط بين أبناء الوطن العربي والإسلامي.

Universiti Malaya

فاللغة العربية أقدم اللغات التي مازالت تتمتع بخصائصها من ألفاظ، وتراكيب، وصرف ونحو، وأدب، وخيال، مع الاستطاعة في التعبير عن مدارك العلوم المختلفة، ولا شك في أن الكثير من اللغات قد تغير كثير من ألفاظها، ومن قواعد الصرف والنحو فيها، ولا تزال لغة القرآن الكريم ولغة الشعر الجاهلي متوازنة في صرفها ونحوها وتشابهها واستعارتها (فروج،1981).

وتمتاز اللغة العربية بالعديد من المميزات عن سائر اللغات الأخرى أوردها كل من (أحمد، 2007، الغامدي، 2002؛ مركز التخطيط وتطوير المناهج التعليمية، 2008)، حيث تتميز عن سائر اللغات السامية بتركيب حرفي معقد إذا ما قورنت باللغات اللاتينية، فبالنظر إلى التركيب القاموسي للكلمة العربية تجد أنها مشتقة من وحدة نباتية أصغر تسمى جذر الكلمة، ويعرف الصرفيون الجذر بأنه الفعل في الزمن الماضي الذي له نفس المادة الاشتقاقية للكلمة، وإذا ظهر في الجذر أحد أحرف العلة، فإنه يُرد إلى المضارع أو المصدر للنظر في أصل حرف العلة، فالجذر عموماً يتكون من ثلاثة أحرف ويوجد القليل من الجذر التي تحتوي على أربعة أو خمسة أحرف وتعتبر هذه الجذور في رأي الصرفيين امتدادات للجذر الثلاثية.

وتعتمد العربية على ضبط الكلمة بالشكل الكامل لتؤدي معنى محدداً، فالكلمات عَلِمَ، وعُلِمَ، وعَلَمٌ، وعِلمٌ، هذه الكلمات كلها متفقة في التهجي، مختلفة في التلفظ والمعنى، إلا أن مُجيد العربية يُمكنه أن يفهم معنى الكلمة دُون ضبط من خلال السياق، وكان القدماء يقولون: شكل الكتاب سوء ظن بالمكتوب إليه.

ومن سمات العربية أن تهجي الكلمة فيها موافق للتلفظ بها، وهذه ميزة تمتاز بها العربية عن بعض اللغات الأوروبية، فهي ظاهرةٌ عامة في العربية إلا في بعض الحالات القليلة، كنطق ألف لا يكتب في نحو(هذا، ولكن)، وكتابة الألف اللينة على هيئة ياء نحو (مضى الفتى).

وكذلك تمتاز بأنها تُقرأ وتُكتب من اليمين إلى اليسار، إضافةً إلى اعتدال كلماتها حيث تجد أن أكثر ألفاظها قد وضُع على ثلاثة أحرف، وأقل من الثلاثي ما وضع على أربعة أحرف، وأقل من الرباعي ما وضع على خمسة أحرف، وليس في اللغة كلمة ذات ستة أحرف أصلية وقد جاءت ألفاظ قليلة على حرف واحد أو حرفين (السبيعي،2004).

وتتميز العربية عن لغات كثيرة بوجود صيغة للمثنى فيها، وتنفرد هي والحبشية عن سائر اللغات السامية باستعمال جمع التكسير، فإلى جانب الجمع السالم الذي ينتهي بنهاية تلحق الاسم كما هي الحال في اللغات الأوروبية، تصوغ هاتان اللغتان جمع التكسير بتغيير الاسم داخلياً فتصنف العربية أسماءها إلى مذكر ومؤنث، وتترك المذكر دون تمييزه بأي علامة وتميز طائفة من الأسماء المؤنثة إما بالتاء مثل شجرة، وإما بالألف المقصورة مثل ليلى، وإما بالألف الممدودة مثل صحراء، ثم تترك الطائفة الأخرى من الأسماء المؤنثة دون علامة مثل: شمس ونفس.

ويضيف (الخياط،1995) إلى تميزها بأنها كانت لغة منطوقة قبل اختراع رموز الكتابة المعروفة ونظراً لقصور تلك الرموز عن الوفاء بالإمكانيات الصوتية للغة، فقد اخترعت علامات الشكل(ً ٌ ٍ) وهذه العلامات يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنواع: العلامات البسيطة وهي الفتحة، والضمة، والكسرة، والسكون، والعلامات المركبة التي تتركب من الشدة في الأصل مع إحدى العلامات البسيطة، وعلامة الشدة في الأصل ظهرت نتيجة إدغام حرفيين متتاليين اقترن أولهما بعلامة السكون، والثاني بإحدى العلامات البسيطة، وهناك ظاهرة أخرى تتعلق بعلامات النطق وهي ظاهرة حرف المد لم تظهر عليه إحدى علامات النطق وظهرت على الحرف السابق له في الكلمة العلامة المقابلة له كحرف مد.

Universiti Malaya

وإضافة إلى ذلك تتماز اللغة العربية بفصاحة مفرداتها فليس في كلماتها الجارية في الاستعمال ما يثقل على اللسان، أو ينبو عنه السمع، وللعارف بحسن صياغة الكلام أن يصنع من مفرداتها المأنوسة الوضاءة قِطعاً، أو خُطباً تسترق الاسماع، وتسحر الألباب، وهذا ما يميز اللغة العربية بأنها أقرب سائر لغات الدنيا إلى قواعد المنطق، حيث أن عباراتها سلسلة طبيعية، يهون على الناطق صافي الفكر أن يعبر فيها عما يريده دون تصنع أو تكلف، وهذا ما يجعلها تتسم بتعدد أساليبها فهذا مما يشهد بارتقاء اللغة، وسعة غايتها في البيان، فإن العبارات إذا اختلفت أساليبها تغاير ما تصوره في نفوس المخاطبين من المعاني، وإن كان الغرض واحداً، فصورة المعنى الذي يستفاد بطريق المجاز أو الكناية يغاير الصورة التي تؤدى بلفظ الحقيقة أو القول الصريح بل الصورة التي يرسمها قولك: (زيد كريم الطبع) غير الصورة التي ينقلها قولك (زيد ذو طبع كريم) وإن اتحد أصل المراد من المثالين وهو إثبات الكرم لطبع زيد.

وتتميز أيضاً بظاهرة المثلثات وهي عبارة عن كلمة واحدة تختلف معانيها باختلاف حركة الحرف الأول أو الثاني منها، مثال: بُر / بَر / بِر (بُر: بمعنى القمح) (بَر: بمعنى اليابس) (بِر: بمعنى الإحسان)، إضافة إلى الشمولية والدقة، حيث هناك بعض المفاهيم العامة التي تندرج بعدها كلمات أخرى تحدد هذا المفهوم العام وتخصصه، وتدل على الفروق الدقيقة بين الأشياء المتقاربة مثال كلمة (الحركة) مفهوم عام يضم كثيراً من أنواع الحركات، ثم تأتي بعد ذلك إلى مجموعة من الكلمات لتحدد وتخصص لنا هذا المفهوم العام (الحركة) فمثلاً: الخَفَقان: حركة القلب، النبض: حركة العرق، الاختلاج: حركة العين، الارتعاش: حركة اليد وهكذا.

مما سبق يتضح أنه يتوفر في اللغة العربية عاملان لم يتوافرا لغيرها من اللغات السامية، وهما سر تميزها أولهما: أنها نشأت في أقدم موطن للساميين(الجزيرة العربية)، وثانيهما: الموقع الجغرافي ساعدها في الاستقلال وعدم الاحتكاك والتأثر باللغات الأخرى.

ولم يعد تعليم اللغة العربية في ظل التربية الحديثة معنياً بالحقائق، والمعلومات كما كان في السابق، وإنما أصبحَ مهتماً إلى جانب ذلك بالمهارات اللغوية في مختلف المراحل الدراسية، فيهدف تعليم اللغة العربية كما حددت ذلك وثيقة التعليم في المملكة العربية السعودية (2007) أن يكتسب المتعلم رصيداً وافراً من الألفاظ، والتراكيب، والأساليب اللغوية الفصيحة، يُمكنه من فهم القرآن الكريم، والحديث الشريف، والتراث الإسلامي ومستجدات الحياة العصرية، ويكتسب قُدرة لغوية تُعينه على فهم الأحداث اللغوية التي يتعرض لها، وتحليلها وتقويمها، وتمكنه من إنتاج خطاب لغوي يتصف بالدقة، والطلاقة، والجودة، ويتمكن من المهارات، والاستراتيجيات، والعمليات الأساسية لكل من الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، كما أنه لابد أن يتطابق خطابه اللغوي مع اللغة العربية الفصحى ألفاظاً، وتراكيب، وضبطاً إعرابياً ورسماً إملائياً، وتهدف اللغة إلى استخدام الوظائف الفكرية، والتواصلية المختلفة بنجاح منها: الوظيفة المعرفية (البيانية) والتي تسعى لتوصيل الأفكار، والمعلومات، والمضامين، والمعرفة، أما الوظيفة الاستكشافية والتي تساعد في التعلم والبحث، والاكتشاف، والتفكير، إضافة إلى الوظيفة التقليدية التي تهتم بوصف اللغة، وتفسيرها، وكذلك الوظيفة الذاتية للتعبير عن آرائه، ومشاعره، وانفعالاته، وتسعى الوظيفة الاجتماعية، للتفاعل مع الآخرين، وتكوين العلاقات الاجتماعية، والمحافظة عليها، بالإضافة إلى الوظيفة التأثيرية (التوجيهية) للتأثير في الآخرين، وتوجيه سلوكهم، والوظيفة النفعية للحصول على الأشياء، وكذلك الوظيفة التخيلية (الجمالية) للتخيّل، والإبداع، وإنتاج النصوص الخيالية.

Universiti Malaya

ويتضح من ذلك أن أهداف اللغة العربية متعددة، وإجمالاً يمكن القول بأن من أهم أهدافها استيعاب الأفكار الرئيسية والجزئية فيما يسمعه المتعلم أو يقرؤه، إضافة إلى حفظ آيات من القرآن الكريم والأحاديث الشريفة والأناشيد، والقدرة على التعبير أثناء الكتابة أو الإلقاء.

وللغة وظائف متعددة منها ما هو متعلق بالفرد نفسه، ومنها ما هو متعلق بعلاقة الفرد بالمجتمع أوردها كل من (خاطر وآخرون، 1989؛ الشنطي، 2003؛ معروف، 1992) كما يلي:

للغة وظيفة مهمة فهي أداة للتفكير وتعد ضرورية للتعبير عن الأفكار والرموز سواء أكانت لغوية، أو رياضية لازمة للتفكير، وإن أرقى أنواع التفكير هو الذي يعتمد على الرموز، وللغة دور تؤديه في تكوين المفاهيم، والمدركات الكلية، وفي القيام بكثير من العمليات العقلية مثل التحليل، والتعميم، والتجريد، والإدراك، والحكم، والاستنتاج، وهذا يحتم على معلمي اللغة العربية، ومخططي مناهجها أن يراعوا ذلك عند تخطيط المنهج وتنفيذه بحيث تؤدي النشاطات والممارسات إلى التفكير وفق الخطوات العلمية مما يساعد المتعلم على إتقان مهارات التفكير.

وهناك وظيفة للغة كأداة للاتصال، فمن أهم الوظائف التي تؤديها اللغة التواصل ما بين الأفراد، ويمكن تقسيم هذه الوظيفة إلى ناحيتين: بالنسبة للفرد لكي يعيش مع الجماعة لا بد من الاتصال بأفرادها، واللغة هي أداته في ذلك، فعن طريق التحدث والاستماع يستطيع أن يتصل بأفراد هذه الجماعة ليقضي حاجاته اليومية، ويتعرف على ما لديهم من أفكار، ومعلومات، وآراء، ومشاعر، وعن طريق القراءة، والكتابة يتصل بالمجتمع الكبير ليحقق مطالبه، ويطلع على ما يجري فيه من أحداث، وتطورات، ويكتسب خبرات أوسع، ومعلومات أكثر. أما بالنسبة المجتمع فإنه يعتمد على اللغة في ربط أفراده بعضهم ببعض، وتوجيه نشاطاتهم، وتنسيق جهودهم في حل مشكلاتهم، ومما يزيد من أهمية الاتصال في هذا العصر، واعتماده على التقنية الحديثة في توفير أسباب حياته المادية، وتنوع وسائل

Universiti Malaya

الاتصال من كتب، وصحف، ومجلات، وإذاعة، وسينما، وتلفزة، واتصال إلكتروني عن طريق شبكة الإنترنت وغير ذلك، وكل ذلك دون شك زاد من أهمية الاتصال اللغوي الذي يلجأ إليه الأفراد، والجماعات في المجتمع للتعبير عن حاجاتهم من خلال النشرات، والبيانات، والخطب، والندوات، ولعل ذلك يتطلب أن يعي القائمون على تعليم اللغة العربية الوظيفة المهمة من خلال اختيار المحتوى اللغوي المناسب، وبرامج الإعلام المناسبة لتحقيق تواصل أكثر فعالية بين أفراد المجتمع (الخياط،1995).

وتوظف اللغة كأداة للتعبير ووسيلة من وسائل تفريغ الشحنة الانفعالية والتخلص منها، وكذلك فإن البوح، والتخفيف من أعباء المشاعر الضاغطة يتم بواسطة اللغة، وهي وسيلة التعبير الأدبي وبدونها لا يمكن أن يكون هناك أدب من أي نوع، وهذا يتطلب أن يمتلك متعلم اللغة العربية أدوات التعبير المناسبة، التي تساعده على التواصل، والبوح بما لديه من مشاعر، وأحاسيس من خلال استخدام مهارات الاتصال اللغوي تحدثاً، وكتابة، وقراءة، وللإعلام دور مهم في إبراز تلك المواهب وصقلها، وتنميتها (السويلم،2001)..

وتعد اللغة كذلك أداة للتسجيل فهي من أهم عناصر ثقافة المجتمع، وخزانته التي تحفظ له عقائده الدينية، وتراثه الثقافي؛ فعن طريق اللغة المكتوبة يتم تسجيل خبرات، وتجارب، وأفكار، ومعلومات الآخرين، وهي بهذا التسجيل تجتاز بُعدي الزمان والمكان، وعليها تعتمد عملية حفظ التراث، ونقله من جيل لآخر، وعن طريق اللغة يستطيع الإنسان أن ينقل أفكاره على اختلاف العصور كما يستطيع التعرف إلى أفكار غيره ممن يعيشون في نفس الزمان، والكتابة أداة التسجيل التي يفترض أن يتقن المتعلم مهاراتها بحيث يراعي دقة الإملاء، وسلامة الخط، ووضوحه، حتى يمكن المحافظة على التراث اللغوي، كما يتطلب سلامة اللغة، والنحو، والصرف، بحيث يأتي الاستخدام سليماً.

Universiti Malaya

وإجمالاً يمكن القول إن وظائف اللغة متنوعة بحسب نظرة الباحث لها، ومن أهم وظائفها بأنها تعد أداة للتفكير والاتصال والتعبير, ويرى الباحث أن دور اللغة في تحقيق علاقة واضحة بالمعرفة، والآخرين، وقبل ذلك مع الذات، فهي وسيلة لتلقي أفكار الآخرين، كما أنها وسيط يمكن الفرد من فهم، ومناقشة ما يعرضه الآخرون، بمثل ما هي وسيلة لنقل العلم، وحفظ منجزات العلماء، ونقلها عبر الزمان والمكان، وهي في البيئة التعليمية التربوية ذلك الوعاء الذي يحتمل كل أنواع المعارف، والمهارات من خلال قنوات اتصالية تتمثل في التحدث، والاستماع من جانب، كما تتمثل في الكتابة والقراءة من الجانب الآخر، دون إغفال أهمية ممارسة التفكير المعتمد على اللغة أصلاً في كل ذلك.

وللغة العربية خصائصٌ، ونظم، وعلوم، تجعل لها قيمة كبرى في ميدان البحث اللغوي لأنها المنطق السليم لكل عمل نريد أن نجربه في ميدان اللغة، أو تطوير نريد أن تمر به، وهي الأساس الذي يُعول عليه عند اقتراح الحلول الصحيحة للمشكلات اللغوية، لذلك فإن من يجهل خصائص لغة ما، أو يجهل ما تتصف به تلك اللغة، وما تختلف به عن غيرها من اللغات، لا يستطيع أن يقدم الحل الصحيح لأي مشكلة من مشكلاتها فمعرفة طبيعة اللغة وفق خصائصها أمر لابد منه لكل من يتحدث عن اللغة دفاعاً عنها أو علاجاً لها(أحمد، 2007).

وتنفرد اللغة العربية بجملة من الخصائص التي تتفوق فيها على غيرها، وتكتسب بها ثراء لغوياً، وتكتسي صفات جمالية تضفي عليها طابع الإعجاز فهي أوسع اللغات ثروة في أصول الكلمات، والمفردات، والمترادفات في الأسماء، والأفعال، والصفات، ثم وجود الاشتقاق فيها، يضاف إلى ذلك ميزتها في خاصية الإعراب، والإيجاز، والسجع، ودقة التعبير، وسمو المعاني، ومما يميزها أيضاً أن الأصل الواحد للكلمة يتوارد فيه مئات من المعاني بدون أن يقتضي ذلك أكثر من تغير في حركات أصواته

Universiti Malaya

الأصلية نفسها مع زيادة بعض أصوات عليها، وفيما يلي استعراض موجز لبعض هذه الخصائص تطرق لها كل من (خاطر وآخرون، 1989؛ طليمان وآخرون، 1990؛ هلال، 2004):

أولها: الخاصية الصوتية حيث ذكر طليمان وآخرون (1990) إن أول ما يجذب الانتباه من خصائص اللغة العربية هو ثبات أصوات الحروف فيها، فهي تحتفظ بأنسابها اللغوية، ولم يعتريها أي تغير في نطقها كما اعترى سائر اللغات في العالم، حيث تتميز أصوات اللغة العربية في مجموع أصوات حروفها بسعة مدرجها الصوتي سعة تقابل أصوات الطبيعة في تنوعها وسعتها، وتمتاز من جهة أخرى في هذا المدرج توزعاً عادلاً يؤدي إلى التوازن والانسجام بين الأصوات(حجازي، 1979).

وثاني هذه الخصائص: خاصية الاشتقاق حيث يعتبر من العوامل الهامة في التوسع اللغوي، وهو ظاهرة لغوية عامة في جميع اللغات إلا أن اللغة العربية تمتاز عن غيرها من اللغات بأنها أوسع اللغات اشتقاقاً، والاشتقاق أن تجد بين لفظين تناسباً في المعنى والتركيب فنرد أحدهما إلى الآخر، وقد عرفه ابن جني (2000: 133) في الخصائص "هو تبني لفظ من آخر بشرط مناسبتها معنى وتركيباً وتغايرها في الصيغة"، كما عرّفه الصالح (1983) بأنه توليد بعض الألفاظ من بعض، والرجوع بها إلى أصل واحد يحدد مادتها ويوحي بمعناها المشترك الأصيل مثلما يوحي بمعناها الخاص الجديد.

فالاشتقاق كما يراه الشوكاني (1999) أربعة أركان: أحدها اسم موضوع لمعنى، وثانيها: شيء آخر له نسبة إلى ذلك المعنى، وثالثها: مشاركة بين هذين الاسمين في الحروف الأصلية، ورابعها: تغيير يلحق ذلك الاسم في حرف فقط أو حركة فقط أو فيهما معا.

ومن أنواعه الاشتقاق الأصغر وهو أكثر أنواع الاشتقاق دوراً في اللغة العربية، وفيه يجب أن يتفق المشتق والمشتق منه في الأحرف الأصلية للكلمات وفي ترتيبها مثل اشتقاق الكلمات التالية من كلمة (ضرب) الثلاثية: ضارب، مضروب، ضراب، مضارب..الخ (طليمان وأخرون،1990).

أما الاشتقاق الأكبر ويسمى الإبدال وهو الحصول على تنوعات من الجذور بواسطة تغير أحد العوامل الأصلية مثل أشط فشط (شاهين، 1986)، ويسمى الاشتقاق الكبير القلب ويتمثل في تشابه اللفظين في الحروف والمعاني واختلافهما في ترتيب الحروف نحو: مدح وحمد (القنوجي،1988)، بينما الاشتقاق الكبار يكون من المصادر، وأصدق ما يكون في الافعال المزيدة والصفات منها، وأسماء المصادر، والزمان والمكان ويغلب في العلم (طليحان وآخرون، 1989)، وقد توصل علماء العربية عن طريق الاشتقاق إلى هذا الدوران حول معنى واحد في ألفاظ كل مادة لغوية، وهو بلا شك يعد من مميزات لغة العرب التي لا تتمتع بها اللغات الأخرى.

وثالث خصائصها: الإعراب حيث يعتبر من أكثر خصائص اللغة العربية وضوحاً فالإعراب لغة كما ذكر مايو (1998) بأنه الإفصاح ويقال: أعرب الرجل عن حاجته إذ أبان عما في نفسه، أما الإعراب اصطلاحاً فيعني الإعراب عن المعنى بالحركات الدالة عليها، أي تغير أواخر الكلمات بتغير العوامل الداخلة عليها بالرفع والنصب والجر والسكون، والإعراب يؤدي وظيفة أساسية في اللغة إذ بها يتضح المعنى ويظهر، وعن طريقها نعرف الصلة النحوية بين الكلمة والأخرى في الجملة الواحدة، وهذه هي وظيفة النحو أن يبين لنا صلات الكلمات في الجملة وبفضل الإعراب تستطيع التقديم والتأخير في الجملة وفق ما يناسب المعنى ويعطيه دلالات أعمق مع المحافظة على مراتب الكلمات، والإعراب نفسه كما ذكر ابن فارس(1979) هو ضرب من ضروب الإيجاز في اللغة لأننا بالحركات نكتسب معاني جديدة دون أن نضطر لزيادة حجم الكلمة أو رفدها بمقاطع أخرى أو بأفعال مساعدة.

وللإعراب أربعةُ أنواع: الرفع، والنصب، والجر، والجزم، يشترك الاسم والفعل في الرفع والنصب، ويختص الاسم بالجر، أما الجزم فيختص به الفعل حيث لا فعل مجرور ولا اسم مجزوم، كما يختص الإعراب بالأسماء والأفعال، أما الأحرف فمبنية دائماً ولا محل لها من الإعراب (المبارك، 1979).

ورابع خصائص اللغة الترادف ويوضح ذلك الصوينع (1994) بأنه يعني وجود أكثر من مصطلح واحد للدلالة على مفهوم أو موضوع واحد وذلك مثل كلمة (قوانين) يمكن التعبير عنها بـ (تشريعات، أنظمة، أحكام) وهو توالى الألفاظ المفردة الدالة على مسمى واحد باعتبار معنى واحد، وإن من أسباب الترادف في اللغة العربية فهو إما تعدد الوضع، أو توسيع دائرة التعبير وتكثير وسائله وهو المسمى بالافتنان (الشوكاني،1999).

ومن خصائص اللغة كذلك: خاصية الألفاظ المشتركة، ويوضح السيوطي (1998) القصد بها اشتراك الكلمات في اللفظ والاختلاف في المعنى، أي هو اللفظ الواحد الدال على معنيين مختلفين فأكثر دلالة على السواء عند أهل تلك اللغة.

إضافة إلى خاصية: التضاد حيث تمتاز ألفاظ اللغة العربية بخاصية مزدوجة تستعمل على وجهين متضادين فمثلاً الرهو: فتطلق الارتفاع والانحدار، والتضاد نوع من المشترك اللفظي، والتضاد جمع ضد، والضد كما يفسره اللغويون هو كل شيء ضاد شيئاً، فالسواد ضد البياض، والموت ضد الحياة، والليل ضد النهار، إذا جاء هذا ذهب ذاك (طبيح، 1982)، ويرجع علماء اللغة العربية كثرة الأضداد إلى عدة عوامل منها ثراء اللغة العربية غير العادي، والتطور غير المشروط المعاني، وكثرة الاشتقاق من الأسماء، واختلاف اللهجات.

ومن خصائص اللغة العربية خاصية النحت: وهو أن تؤخذ كلمتان وتنحت منهما كلمة آخذة منهما جميعاً بحظ، وكما عرفه الموسى (2006) بقوله هو بناء كلمة جديدة من كلمتين أو أكثر من جملة، بحيث تكون الكلمتين أو الكلمات متباينتين في المعنى والصورة، وبحيث تكون الكلمة الجديدة آخذة منهما جميعاً بحظ في اللفظ دالة عليهما جميعاً في المعنى، مثال (السمعلة) وهي كلمة نحتت من جملة السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، و(الحوقلة) كلمة نحتت من جملة لاحول ولا قوة إلا بالله.

وتعدُ خاصية الإيجاز في اللغة العربية من أرقى الساميات لفظاً وسعة، وأرقى اللغات دلالة وفصاحة، وأشد ما يلفت فيها أنها لغة إيجاز، تعتمد على التركيز والاقتصاد على الجوهر والتعبير بالكلمة الجامعة والاكتفاء باللمحة الدالة، فتومئ بإشارات معبرة موحية إلى معاني خصبة وغزيرة، وهي في ذلك تعني الذوق وَرُقي الدلالة في البلاغة العربية(أحمد، 2007). فاللغة العربية هي لغة إيجاز وإن الإيجاز في العربية لا يكون في جانب معين ولا يتخذ صورةً واحدة أو قالباً معيناً، بل يسلك إليه مختلف مظاهر العربية على تنوع الأساليب واختلاف المستويات، لتمس كل جانب من جوانب اللغة وكل صورة من صور البيان فيها (العيدروس، 1984)، والإيجاز في تعريف ناصر الدين(2006) هو حذف زيادات الألفاظ حين التعبير عن المعاني، لأن النظر فيه إنما يختص بالمعاني، فربّ لفظ يدل على معنى كثير، وربّ لفظ كثير يدل على معنى أقل.

ومن جوانب الإيجاز في اللغة العربية: أن الايجاز ليس بلون بلاغي مقتصر على ناحية أو جانب واحد من اللغة، إنما اللغة العربية ذاتها لغة إيجاز وكثيراً ما تسلك الأساليب العربية مسلك الإيجاز في الكلام العادي بغير قصد إلى الجمال في التعبير، أو تزيين الكلام به، فقد يكون الإيجاز في الكلام لدواعي أخرى تدعو إليه غير الدواعي البلاغية، ومن جوانب الإيجاز في اللغة العربية والتي تنحصر في الجوانب اللغوية والبلاغية والصوتية ذكرها (بيومي،2008) ومنها:

الضمائر، حيث لها شأن كبير في لغة العرب، لأنها كثيرة الاستعمال، وسميت بالضمائر لأن المتكلم يضمر الاسم الذي ذكره سابقاً، أو لأنه يضمر اسم المخاطب، أو اسمه في حال التكلم، ويجعل هذه الكلمات كناية عما أضمره، ويعرف الضمير هو ما يكنى به عن متكلم أو مخاطب أو غائب فهو قائم مقام ما يكني به عنه مثل: أنا، أنت، هو، والتاء من كتبتُ، كتبتَ.

أما جانب الحذف ففي اللغة العربية قد يُحذف الحرف، أو الفعل، أو الجملة من الكلام، دون أن يتسبب في إخلال بالمعنى، وهناك الإدغام وهو إدخال حرف في حرف آخر من جنسه بحيث يصيران حرفاً واحداً مشدداً، وهناك أدوات الاستفهام والشرط فيها إيجاز تعطي المعنى التام وتغني عن كثرة المفردات، وذلك في قولنا: أين زيد؟ يغني عن أزيد في الدار أم في المسجد أم... الخ، هذا الاستفهام، أما في الشرط فذلك قولنا "من يقم أقم معه" يغني عن "إن يقم زيد أو عمر أقم معه"، بالإضافة إلى القصر وهو في اللغة: الحبس، واصطلاحاً: تخصيص شيء بشيء بطريق مخصوص، وتخصيص شيء بشيء أي: تخصيص موصوف بصفة، أو صفة بموصوف والمراد بالشيء الأول: المقصور، وبالتالي: المقصور عليه، وبالطريق المخصوص طرق القصر المصطلح عليها عند البلاغيين(الشوكاني،1981).

مما سبق يتضح أن اللغة العربية تميزت بخصائصها عن غيرها من اللغات بل جعلتها من اللغات الفريدة، حيث أنها لغة القرآن الكريم إلى جانب أنها لغة المجاز، والإعجاز، والترادف، والإعراب، فهي لغة غنية بألفاظها مما جعلها تستوعب الألفاظ والمصطلحات الدخيلة.

2.4.2.2 مهارات الاتصال اللغوي، المهارات اللفظية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، والمهارات غير اللفظية (تعبيرات الوجه، المظهر الخارجي، حركات الجسد، الصوت، عنصر الزمان والمكان)

تُعد مهارات الاتصال اللغوي من جوانب التعلم المهمة، فهي تمثل مطلباً أساسياً من مطالب تعليم اللغة العربية، فإتقان اللغة، والسيطرة عليها، وسهولة استعمالها أمور تعتمد على كيفية تعلم المهارات الأساسية للغة، واكتسابها يعد اكتساباً لمنهج اللغة العربية عموماً (الخليفة، 2007).

Universiti Malaya

ويُمَكن الاتصال اللغوي مدير المدرسة من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية للغة استماعاً، وتحدثاً، وقراءة، وكتابة، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة، واتجاهاتها السليمة، ومما يساعد على تكوين هذه المهارات كثرة الممارسة، على أن تتم في مواقف حيوية ومتنوعة وبصورة طبيعية، ويؤدي التوجيه والتعزيز دوراً كبيراً في تنميتها (البدر،1990؛ مدكور، 1984).

كما أن الاتصال اللغوي يتيح الفرصة للتعرف إلى آراء الآخرين، وأفكارهم لا عن طريق الاستماع فحسب، بل إلى جانب ذلك عن طريق المشاركة في الندوات، والحوار، والمناقشات، والمناظرات، مما يساعد الفرد على تكوين شخصية مستقلة في المجتمع، ويعمل على تثقيف المجتمعات بواسطة الإذاعة المسموعة، والمرئية، والكلمة المطبوعة (شلبي وموسى، 2008). ولا تقف أهميته عند التثقيف فحسب، بل يتعدى ذلك إلى تحقيق التواصل الاجتماعي البناء من خلال تكيف المتعلم مع من حوله، ومن خلال إتقانه أساليب الاتصال الجيد التي تعد اللغة محورها الرئيسي.

أ. مهارات الاتصال اللغوي اللفظي (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)

اللغة أداة اتصال بين الأفراد، والمجموعات، ووسيلة التفاهم فيما بينهم؛ فالتفاهم هو تفاعل بين طرفين، ولحاجة الإنسان إلى التفاهم عن غيره استخدم عقله في ابتكار وسيلة يتغلب بها على بعد المسافات، واختلاف الأزمنة، فاخترع طريقة صناعية للإفهام، وهي الكتابة، وطريقة صناعية للفهم، وهي القراءة، وبهذا أمكنه أن يفهم عن السابقين بقراءة آثارهم المكتوبة، وأن يترك أفكاره ليطلع عليها الآخرون.

ويمكن القول إن مهارات الاتصال اللغوي كما حددها التربويون، ومنهم عبدالهادي وآخرون (2003) هي الكلام، ثم الاستماع، ثم الكتابة، ثم القراءة، لأن حاسة السمع إذا كانت أول حاسة تعمل لدى الإنسان فلا بد للمستمع من كلام يسمعه، فالكلام سابق للاستماع، وكذلك الكتابة تسبق

القراءة لأنه لا بد للقارئ من كلام مكتوب، وأما من حيث الاستخدام (التوظيف) فأكثر عناصر اللغة استخداماً الاستماع، ويليه الكلام، ثم القراءة، ثم الكتابة فالإنسان يستمع أكثر يومه، ثم يتكلم في يومه أكثر مما يقرأ، ويقرأ أكثر مما يكتب، وفيما يلي يتم استعراض مهارات الاتصال اللغوي بالتفصيل:

i. أولاً: مهارة الاستماع

قدم القرآن الكريم مهارة الاستماع بصورة أوسع عن بقية مهارات الاتصال اللغوي، وفي ذلك تناسب مع الطبيعة الإنسانية في استخدام هذه المهارة، حيث إن الإنسان يستخدم مهارة الاستماع بشكل عام بنسبة (70%) تقريباً، ثم التحدث، ثم القراءة، ثم الكتابة.

قال تعالى(إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا) (الإسراء: 36)

قال تعالى (قُلْ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَمَّنْ يَمْلِكُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَمَنْ يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَيُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَمَنْ يُدَبِّرُ الْأَمْرَ سَيَقُولُونَ اللَّهُ فَقُلْ أَفَلَا تَتَّقُونَ) (يونس: 31)

وفيما يلي عرض لهذه المهارة لمفهومها، وأهميتها، وأهدافها، وأقسامها، وآدابها، ومعوقاتها:

مفهوم الاستماع كما أورد الفيروز آبادي (1999: 730) مادة سمع "السمع قوة في الأذن تُدرك بها الأصوات، و(سَمِعَ) لفلان، أو إليه، أو إلى صديقه سمعاً، وسماعاً: أصغى، وأنصت، واستمع له، وإليه: أصغى، وتسامع به الناس"، ويُعرّف وإلى (1997) الاستماع بأنه تعمّد تلقي أي مادة صوتية بقصد فهمها، والتمكن من تحليلها واستيعابها، واكتساب القدرة على نقدها، وإبداء الرأي فيها إذا طلب من المستمع ذلك، كما يعرّفه شلبي وموسى (2008) بأنه الإصغاء الواعي القاصد إلى التمييز بين الأصوات، وفهمها، واستيعابها، واستخلاص الأفكار، واستنتاج الحقائق، وتذوق المادة المسموعة، ونقدها، وإبداء الرأي فيها.

Universiti Malaya

يتضح مما سبق أن المستمع ينبغي أن يحيط إحاطة تامة بما يستمع إليه، وهذه الإحاطة تحتاج إلى أمرين: الانتباه، وحسن الأصغاء، وذلك لأن الاهتمام بالحديث المسموع والإصغاء الجيد إليه من الأمور المهمة لتحقيق هدف الاستماع، كما أن الإحاطة التامة بما يسمع إليه تتطلب ألا ينصرف ذهن المستمع عن المتحدث طوال إلقاء حديثه، وتتحول مع عملية الاستماع اللغة المنطوقة إلى معان في العقل، وهي بالتأكيد معان يقصدها المتحدث ويهتم بها السامع.

وعليه فإن مهارة الاستماع تعد ضرورية لمدير المدرسة، لأنها تعد مهارة من مهارات الاستقبال، تساعده على إدراك الحقائق وفهم المعاني والأفكار والاستجابة لها، وهذا ما يساعد على تفعيل عملية اتصال المعلمين معه، وتعد رغبة مدير المدرسة في تحقيق اتصال فعال بينه وبين العاملين معه مرتبطة بقدرته على تنمية هذه المهارة فهي تحتاج منه إلى تدريب وجهد وممارسة.

وهذه المهارة من مهارات الاستقبال اللغوي، الذي هو سابق على الإرسال، وهي تمر بمراحل تدل على أن المستقبل متباين في أحوال تلقيه للرسالة المسموعة، بمثل اختلاف جماعة السامعين للكلام المنطوق، ومن ذلك أن الأذن تمارس الاستقبال عرضياً، ثم يكون التركيز، ثم يكون الإنصات كمرحلة متقدمة من مراحل الاستماع للصوت، أو الكلام، قال تعالى (وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ) (الأعراف: 204).

وترجع أهمية الاستماع كونه شرط أساسي للنمو اللغوي، فعن طريق الاستماع يكتسب المدير ثروته اللفظية حيث يكتسب المفردات، ويتعلم أنماط الجمل، ويتلقى الأفكار، والمفاهيم، وعن طريقه أيضاً يكتسب المهارات الأخرى للغة تحدثاً، وقراءة، وكتابة (مدكور، 1984). ويمثّل الاستماع في حياة الفرد مكانة كبيرة، ومنزلة خاصة، ومن أجل هذا نجد القرآن الكريم قد أولى هذه المهارة ما تستحقه من

Universiti Malaya

أهمية، حيث يقدمها الله عز وجل على البصر في الآية التي يرد ذكرها. قال تعالى(وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ) (البقرة: 20)

وقد أثبتت أبحاث كثيرة أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة (خاطر وآخرون، 1989)، ومواقف التعليم تحتاج إلى أن يملأها المعلم بمواقف تعزز من قدرة المتعلم على الاستماع، والتأمل فيما يقدمه هو، أو غيره، من عبارات منطوقة، فالمتعلم في حاجة إلى استقبال أحاديث تناسبه معرفياً، وفكرياً، وبما يرتبط بمواقف التعلم، وأهدافه.

ومن خلال ما تم استعراضه يخلص إلى أن مهارة الاستماع تعد من المهارات اللغوية التي يحتاجها مدير المدرسة في تعامله مع العاملين معه، فالمدير الذي يُشرك الآخرين فيما يسعى إلى تحقيقه، هو نفسه المدير الذي يتسم بالقدرة على الإنصات الجيد للآخرين ومشاركتهم مشاعرهم وأفكارهم، كما أن المدير المنصت يبث في غيره من العاملين القدرة على الاستماع، فيصبحوا من فئة المستمعين، ويمكن القول أن مهارة الاستماع تعد أداة رئيسة للتفرقة بين نجاح الإدارة وفشلها وفي الوقت نفسه فإن مهارة الاستماع توفر لمدير المدرسة فرصة جيدة للتعامل مع الآخرين والتعاون معهم، حتى وإن كان مدير المدرسة لا يشعر نحوهم بالود، وذلك من خلال التعرف على أفكارهم وآرائهم ومشاعرهم ودوافعهم المختلفة.

وللاستماع أهداف كثيرة تتمثل فيما ذكره (شلبي وموسى، 2008؛ عطا، 1990) كالقدرة على الإصغاء والانتباه، والتركيز على المادة المسموعة، وغرس عادة الإنصات، والقدرة على تتبع المسموع، والسيطرة عليه بما يتناسب مع عرض المستمع، وكذلك القدرة على فهم المسموع في سرعة ودقة وما يصاحبه من التحليل والنقد وإصدار الحكم على الكلام المسموع، مع إدراك معاني المفردات في ضوء سياق الكلام المسموع، وتنمية جانب التذوق الجمالي لما يستمع إليه المستمع.

وأضافت وثيقة التعليم في المملكة العربية السعودية (2002) عدداً من أهداف الاستماع أهمها بأن يعتاد المتعلم على حسن الاستماع والتفريق بين مخارج الحروف، وأن يستمع بيقظة وانتباه، كما يفهم المادة المسموعة بتذكرها، وتنفيذها، أو نقدها وتحليلها، وأن يتمكن المتعلم من مهارات الاستماع وآدابه.

ويتضمن الاستماع مهارات عدة، تختلف من موقف لآخر ذكرها (عليان، 2000) بأنها تظهر في: الانتباه لمدة طويلة ويكون ذلك بتركيز الانتباه مع المتكلم، أو القارئ، والتوجه إليه، وحذف عوامل التشتيت التي قد تصرف الذهن عن الانتباه، ومن المهارات كذلك إدراك الأفكار الأساسية والفرعية للنص المسموع وتلك المهارة من مهارات الفهم، فعلى المستمع أن يعرف الأفكار الأساسية للموضوع المسموع، وما يتضمنه من أفكار جزئية، ومن المهارات إدراك العلاقات المختلفة في النص المسموع ويتحقق ذلك بتحليل الموضوع المسموع، وإدراك العلاقات ما بين أجزائه، وتحديد غرض المتكلم، وإدراك التوافق والتعارض في الكلام، وربط المعاني بعضها ببعض، وكذلك سرعة الفهم ودقته وهي مهمة جداً إذ يترتب عليها المهارات العليا التي تستلزم من المستمع كثرة التدريب عليها، ومهارة إصدار الحكم على النص المسموع ويكون إصدار الأحكام على الأفكار من حيث ترتيبها، وترابطها، وعلى الألفاظ من حيث مطابقتها للمعاني، وعلى أداء المتكلم، أو القارئ من حيث مدى سلامة الأداء، وعلى الصور الجمالية المتضمنة، ومهارة فهم معاني المفردات من خلال السياق بأن يدرك المستمع معنى كل كلمة في مكانها الصحيح، بربطها بما قبلها، وبما بعدها من كلام.

وعلى هذا يرى الباحث أن الاستماع عمل جاد يتطلب جهداً ومعاناة لتحقيق فاعليته وكذلك يتطلب التزاماً داخلياً راسخاً من المستمع، ومدير المدرسة بوصفه واحداً من الأشخاص الذي يتطلب منهم عملهم الاستماع بفعالية، لابد أن يدرك أهمية هذا النشاط ومدى ما يحتاجه من جهد وضبط النفس وعزيمة، كما يجب عليه أن يعي أهمية الاستماع كمهارة أساسية، وأهمية الحرص على تنمية هذه

Universiti Malaya

المهارة وتطويرها ليصبح مستمعاً جيداً، وأن تنمية هذه المهارة تحتاج منه إلى تدريب وإرادة وجهد كبير لتحقيق اتصال فعال مع المعلمين والعاملين معه.

ويمكن القول أن ما ذكر من أسس وقواعد تعتمد في المقام الأول على قدرة مدير المدرسة على تطوير ذاته وتنمية مهارة الاستماع لديه، ولكن هل ما تقدمه وزارة التربية من دورات تدريبية لمديري المدارس كفيلة بتحسين هذه المهارة لديهم؟ من هنا يجب أن تكون البرامج التدريبية التي تقدم لمديري المدارس وهم على رأس العمل تحتاج إلى إعادة نظر وإلى مزيد من الاهتمام، بما يساعد على تلبية احتياجاتهم من برامج تعينهم على تطوير وتنمية مهارات الاتصال لديهم ومن ذلك مهارة الاستماع، ولكي تحقق تلك المهارات بشكل جيد، فلا بد من التدريب المستمر، واختيار الوسيلة المناسبة، والمحتوى المناسب.

ويعد نمط الاستماع الذي يتبعه مدير المدرسة عاملاً مؤثراً في التأثير على العاملين معه لإحداث التفاعل الاتصالي لذا يشير كل من (البجة، 2005؛ رسلان، 2005؛ الزهراني، 2008) إلى أن هناك عدة أنماط للاستماع وهي:

إما أن يكون الاستماع ثانوياً وهو ضرب من الاستماع يؤدي بصورة ثانوية أي أنه ليس المقصود لذاته، وإنما يكون مصاحباً لعمل آخر، ومن أمثلة هذا النوع في الواقع التعليمي أن يستمع الفرد إلى مؤثر صوتي في الوقت الذي يقوم بعمل آخر كالنحت، أو الرسم، وفي مجال المدرسة يمكن أن نلاحظه عن طريق الإيقاع المصاحب للتمثيل.

أو أن يكون الاستماع ناقداً ويتمثل هذا النوع في الاستماع الجيد إلى استخدام الألفاظ من قبل المتحدث في مواضعها الصحيحة، ومن أمثلته الانتباه بوعي، وفهم لإدراك المعاني من السياقات المختلفة، والانتباه الدقيق للتفريق ما بين ما هو حقيقة، وما هو خيال، واعتياد الحكم على الأشياء في

ضوء القوانين، والمعايير الصحيحة، والقدرة على توليد المعاني، والاستماع إلى أسئلة محددة، وإدراك أجوبتها، وتعود الدقة في النظر إلى الأشياء، واختيار ما هو مناسب منها.

أو يكون استماعاً تذكيرياً وهو استرجاع المادة المسموعة، وتذكر تتابع أحداثها، أو استماعاً استنتاجياً ويظهر في استخلاص الأفكار الرئيسة، واستنتاج الأفكار الجزئية، أو استماعاً توقعياً حيث يتوقع المستمع ما سيقوله المتحدث، أو استماعا تذوقياً والمستمع هنا يستمع من أجل المتعة، والبهجة، ويتطلب هذا النوع من المستمع تقدير ما يستمع إليه، مع الاستجابة له، والاندماج معه شعورياً، أو يكون الاستماع من أجل هدف محدد قد يكون الحصول على معلومات، أو اكتساب معارف، أو استماعاً تحليلياً والمستمع هنا يحلل ما سمع، وما يسمع، ويتطلب ذلك من المستمع اليقظة التامة، أو استماعا علاجيا ويظهر عند الاستماع إلى شخص يتحدث عن مشكلة؛ من أجل الحصول على حل لها، أو استماعاً عاطفياً عندما يتعاطف المستمع مع المتحدث، ويشعر بمعظم انفعالاته وأحاسيسه.

ويرى الباحث أن التعليم بحاجة ماسة لمدير المدرسة الذي يستمع بإنصات، حتى يستطيع أن يؤثر في معلميه من أجل ايجاد اتصال فعال ينبعث من روح إنسانية، فهو يتعامل مع أشخاص لهم أفكارهم وتصرفاتهم ودوافعهم ومشاعرهم، ثم إن ممارسة هذا النمط من الاستماع يجعل مدير المدرسة يرتفع درجات كبيرة في عين المعلمين، لأنه أشعرهم بوجودهم وكيانهم وهذا بدوره يجعلهم يدلون بكل ما يكمن في دواخلهم بلا خوف أو مواربة، إن إدراك مدير المدرسة لأنواع الاستماع يعينه على إعداد البرامج الإعلامية المتنوعة المناسبة لتنمية مهارة الاستماع بأسلوب شيق، ومتنوع.

وللاستماع آداب كثيرة، وأهم تلك الآداب كما أورد عليان (2000) الاستماع إلى المتحدث، أو القارئ في لطف، وكياسة، وبدقة، وانتباه، ويمكن الوصول إلى ذلك عن طريق إشعار المتحدث بالإقبال عليه، والرغبة في الاستماع إليه، والتعبير عن المتعة، والتقدير لحديث المتكلم، وتوجيه النقد

البناء، وتعويد المستمع الجلوس في هدوء، وعدم العبث أثناء سماع المتحدث، والتركيز القوي الذي يجعل المستمع متكيفاً مع المتحدث، بحيث يكون راغباً، ومستعداً للاشتراك مع المتحدث في مناقشة ما يبديه من أفكار، وآراء متنوعة كما عليه أن يدرك الأسباب، والعلل التي يقدمها المتحدث، وأن يفهم بدقة قبل أن يحكم على كلام المتحدث، وأن يدون ملاحظات عما يسمع.

وتبدو عملية الاستماع وكأنها أمر يسهل عمله، ولكن هناك العديد من المعوقات التي قد تحول دون إتقان مدير المدرسة لمهارات الاستماع، ومن بين هذه المعوقات ما أوردها كل من (رسلان، 2005؛ ماهر، 2003) قد تكون معوقات ذهنية تتمثل في تجنب الموضوعات الشائكة، وعدم التركيز، والسرحان، وأحلام إلىقظة، وضعف الطلاقة اللغوية، أو تكون معوقات نفسية مثل الضغط، والإجهاد، والغضب، والتحيز، بالإضافة إلى معوقات بيئية تظهر في التشويش في البيئة بسبب الضوضاء، وعدم الراحة في الجلسة، وعدم القدرة على تسجيل، وتدوين ما يتم الاستماع إليه، ومعوقات عضوية وهي مرتبطة بالنواحي الفسيولوجية كالضعف في حاسة السمع، أو الضعف في الصحة العامة.

ومدير المدرسة باعتباره قائداً تربوياً لمعلميه والطلبة، لا بد وأن يتميز بمهارة الاستماع، وأن يعود المعلمين على هذه المهارة، حيث تعد هذه المهارة أحد رُكني الاتصال الناجح، فلا يكفي لمدير المدرسة ايصال ما يريد أن يبلغه لهم من تعليمات وتوجيهات بل لابد أن ينجح في استقبال رسائل المعلمين والطلبة وفهمها واستيعابها بشكل مؤثر مبتعداً في ذلك عن كل العوائق التي قد تعيق عملية الاتصال.

ويرى الباحث إن مدير المدرسة ملزم بأن يعين المعلم على تحقيق درجة عالية من الاستماع الوظيفي بما يحقق أهداف الإدارة المدرسية كممارسة هادفة إلى تنمية مهارات الاتصال اللفظي، والتي يشكل الاستماع جانب الاستقبال فيها، وعليه أن يعي أدواره المعينة على إنجاح الاستماع، وأن يخطط بكفاءة للحد من كل ما قد يقلل من فاعلية الاستماع.

Universiti Malaya

ii. ثانياً: مهارة التحدث

يُعد التحدث عملية الإرسال في منظومة الاتصال اللفظي، وهو من العلامات المميزة للإنسان، وهو ناقل للفكر، والمشاعر، ومحقق لتبادل المنافع، ووسيلة فاعلة في التواصل الحضاري، وسيتم تناول الجوانب التالية في هذه الدراسة: مفهوم التحدث، وأهميته، وأهدافه، ومهاراته، وفيما يلي تفصيل ذلك:

إن مفهوم التحدث كما ذكر أنيس وآخرون (1990: 195) من مادة حدث "حدَّث: تَكَلّم وَأَخْبَرَ، وَتَحَدَثَ تَكَلَّمَ، وَيُقالُ: تَحَدَّثَ إليه"، ويُعرِّفُ وإلى (1997) التحدث بأنه ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتحدث عما في نفسه وما يجول بخاطره من مشاعر، وما يزخر به عقله من رأي، أو فكر، وما يُرِيدُ به غيره من معلومات في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير، وسلامة في الأداء، ويُعرِّف الناقة وحافظ (2002) التحدث: بأنه نقل الاعتقادات، والعواطف، والاتجاهات، والمعاني، والأفكار، والأحداث من المتحدث إلى الآخرين.

ويتضح من التعريفات السابقة أن التحدث يتضمن نقل الخبر، أو الفكرة، عن طريق الكلمة، أو الجملة، أو السياق نطقاً يقصده صاحبه تحقيقاً للإرسال في منظومة الاتصال اللفظي لتحقيق نقل المعرفة، أو الإفصاح عن المشاعر والأحاسيس، وكل ذلك مدرك واقع تحت إدارة العقل وإرادته.

وبالتالي فإن التحدث يعد أداة مهمة لمدير المدرسة لتحقيق اتصال فعال مع العاملين معه، وهذا يتطلب منه أن يكون ملماً بمهارات التحدث ولن يتأتى له ذلك ما لم يكن مزوداً بالثروة اللغوية التي تُمكنه من إتقان هذه المهارة والتدرب عليها، لذا فهو مطالب بتطوير هذه المهارة من خلال اطلاعه وقراءاته المتنوعة وممارستها على أرض الواقع حتى يتمكن من التواصل البنّاء مع العاملين معه.

Universiti Malaya

وتعود أهمية التحدث كونه الوسيلة الأساسية للاتصال، ويشكل أداة اتصال سريعة بين الأفراد، والإنسان الذي يتقن مهارات التحدث، ويكون قادراً على ضبطه، وإداراته غالباً ما يكون ذلك كله سبباً من أسباب نجاحه في حياته العامة والخاصة، لأن التحدث هو الذي يرسم صورته الشخصية في أذهان الآخرين، وضعف التحكم في هذه الملكة التي وهبها الله سبحانه وتعالى للإنسان، أو فقدها مدعاة لفشل المرء، بل وقوعه في كثير من المزالق.

ومن هنا يذهب عطا (1990) إلى أن أهمية التحدث تكمن في أنها تجعل الإنسان معتاداً على الطلاقة في التعبير عن أفكاره، والقدرة على مواجهة الآخرين والحياة العملية بما فيها من مواقف في حاجة ماسة إلى المناقشة، وإبداء الرأي، والإقناع، ولا سبيل إلى ذلك إلا بالتدريب على الحديث الذي يُمَكّن الفرد من التعبير عما في نفسه، وكذلك التحدث مؤشر صادق للحكم على المتحدث، ومعرفة مستواه الثقافي، مع أن التحدث وسيلة للإقناع، والفهم، والإفهام ما بين المتحدث والسامع، ويُعد التحدث وسيلة لتنفيس الفرد عما يعانيه؛ لأن تعبير الفرد عن نفسه يخفف من حدة المواقف التي تعترضه، كما أن التحدث نشاط إنساني يتيح للفرد فرص التعامل مع الآخرين، والتعبير عن مطالبه الضرورية، وأيضاً التحدث وسيلة ضرورية لتنفيذ العملية التعليمية في مختلف المراحل، ولكل العاملين بالعملية التعليمية من معلم ومدير.

من خلال ما ذُكر عن أهمية التحدث يظهر أن مدير المدرسة بحاجة لاكتساب مهارة التحدث حتى يتمكن من تحقيق اتصال فعال هادف مع العاملين معه، خاصة إذا ما علمنا أن مدير المدرسة يقضي معظم وقته في الاتصال الشفهي كما أشير إلى ذلك في دراسة (عطا، 1990).

Universiti Malaya

ويرى الباحث أن جملة الفوائد السابقة تجعل أمر الاهتمام بتنمية مهارة التحدث والعناية بها أمر ضروري، تحقيقاً للتوازن المطلوب في جوانب النمو المختلفة للشخصية، ومن ذلك الجانب اللغوي، والنفسي الانفعالي، والعقلي المعرفي، ما يحقق قدراً من الجرأة، والحرية في التعبير عن الذات، والثقة بالنفس، وبما يحقق تواصلاً اجتماعياً نافعاً.

وكون التحدث المهارة الثانية من مهارات الاتصال اللغوي وهي النافذة التي يطل من خلالها المتعلم على العالم الخارجي بواسطة اللسان، للتحدث أهداف كبيرة يسعى إلى تحقيقها وأهمها التأثير في الآخرين سواء للإفادة أو للإقناع أو الاقتناع، ومن تلك الأهداف ما أورده (عطا، 1990؛ معروف، 1998) أهمية تشجيع المتعلم على مواجهة الآخرين ومحاورتهم بلغة عربية سليمة، وتعويده على إجادة النطق، وطلاقة اللسان، وتمثيل المعاني، وكذلك تعويده على التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار وربط بعضها البعض، مع دعم تفاوت طبقات الكلام في اللسان العربي، بحسب تفاوت الدلالة على تلك الكيفيات، وأيضاً الكشف عن الموهوبين في مجال الخطابة، والارتجال، وسرعة البيان في القول، والسداد في الأداء، والدقة في الأفكار، وتمكين المتعلم من التحدث عما يدور حولهم من موضوعات ملائمة، وكذلك تعويد المتعلم على قواعد الحديث والإصغاء واحترام أقوال الناس الذين يتحدثون إليه، وإن خالفوه في الرأي والاجتهاد، وتهذيب الوجدان والشعور لدى المتعلم ليصبح فرداً في جماعته القومية والإنسانية، ودفع المتعلم إلى ممارسة التخيل والابتكار، كما تعينه أن يتحدث بيُسر في المواقف المختلفة، وأن يعبر عن أفكاره ومشاعر وحاجاته ومشاهداته اليومية ويراعي الصفات العامة للمتحدث الجيد.

إن إتقان مهارة التحدث تقدم لمدير المدرسة مجالاً رحباً، وقاعدة صلبة إذا ما استطاع أن يدرك هذه الأهداف، ويوظفها التوظيف الصحيح من خلال معرفته إلى ما يهدف إليه من عملية الاتصال لأن ذلك سيعينه على اختيار الأسلوب والكلمة المناسبة للطرف الآخر، وبالتالي يحقق الفهم المتبادل

Universiti Malaya

بين طرفي اتصال وهذا من شأنه أن يدعم عملية الاتصال ويساعد على نجاحها بين مدير المدرسة والمعلمين.

يأتي التحدث استجابة لمواقف الحياة المختلفة، وهو وسيلة للاتصال بالآخرين، والظهور البارز لشخصية الفرد وثقافته، ومن خلاله يشعر الإنسان بأن له كياناً، وأنه قادر على التأثير في الآخرين، والتواصل معهم، واكتساب الطلاقة اللغوية عند التحدث هو حصيلة مهارات متعددة على الفرد أن يكون مُلمّاً بها حتى يصبح مرسلاً متمكناً، وخطيباً بارعاً.

ولعل من أبرز مهارات التحدث تلك التي أشار إليها كل من (رسلان، 2005؛ عطا، 1990) أن يستطيع المتحدث نطق الحروف من مخارجها الأصلية، ووضوحها عند المستمع، وهي من المهارات المهمة لأن الحرف إذا لم ينطق نطقاً سليماً يكون من المحتمل أن يفهم المعنى على غير وجهه الصحيح، ويكون لدى المتحدث القدرة على عرض فكرته بطريقة مرتبة تنتقل من البسيط إلى المركب، ومن المجمل إلى المفصل مثل هذه المهارة تُمكنه من إفهام المستمعين، وإيصال ما يريد توصيله إليهم وكذلك تسلسل الأفكار، وترابطها بطريقة تجعل الموضوع متدرجاً في فهمه، فلا يخرج من الموضوع الأصلي إلى موضوعات فرعية تبعد المستمع عن الموضوع الأصلي، مع الإقناع، وقوة التأثير، وهي مهارة تتعلق بعرض الأفكار، وتنسيقها، وهي تساعد على تقريب وجهات النظر بين المتحدث والسامع بطريقة مؤثرة، وخالية من التعصب، وكيفية طرح الأسئلة بسهولة وطلاقة، مع القدرة على تمثيل الانفعالات المتضمنة في الكلام، والقدرة على التنغيم والقدرة على استخدام الأدلة والاستشهاد.

إن توفر مهارات التحدث في مدير المدرسة تجعله يعرف كيف يواجه المعلمين والظروف ويوضح لهم ما يريده منهم بأسلوب قائم على الإقناع والاقتناع، وفي نفس الوقت يبعده عن استخدام المركزية الصوتية القائمة على الوعيد والتهديد وذلك للهروب من النقاش والحوار الذي توفره له مثل هذه

المهارات، ما سبق يجعل من الواجب على المرسل، أو المستقبل في المنشط المدرسي أن يتقن مهارات التحدث والاستماع.

iii. ثالثاً: مهارة القراءة

تُعد مهارة القراءة مفتاح المعرفة الواسعة والعلم الشامل، وذلك ما جاء به القرآن العظيم في أول ما أُنزل على النبي الكريم- صلى الله عليه وسلم- فقال تعالى(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ) (العلق: 1) والقراءة هي من مهارات الاتصال اللغوية الضرورية للتواصل مع الآخرين، وتتناول الدراسة الحالية مهارة القراءة من حيث مفهومها، وأهميتها، وأهدافها، وأنواعها، ومهاراتها، وأساليب تنميتها فيما يلي:

إن مفهوم القراءة كما أورد أنيس وآخرون (1972:722) مادة قرأ بمعنى "قَرَأَ الْكِتابَ قِراءَةً، وقُرْآناً تَتَبَّع كَلِماتِهِ نَظَراً، وَنَطَقَ بِها"، ويرى مدكور (1984) القراءة بأنها عملية التعرف على الرموز المطبوعة، ونطقها نطقاً صحيحاً، وفهمها، وعلى هذا فهي تشمل التعرف، وهو الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، والنطق وتحويل الرموز المطبوعة التي تمت رؤيتها إلى أصوات ذات معنى، والفهم أي ترجمة الرموز المدركة، وإعطائها معان، ويرى مجاور (2010) أن القراءة نشاط فكري يقوم به الإنسان لاكتساب معرفة أو تحقيق غاية، ويضيف طعيمة (2004) بأن القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرموز، وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي.

وقد دَلّت التعريفات السابقة على أن القراءة فعل مُفكر مُدرك تتضمن تفاعل العقل مع جملة من الرموز في كلمات، أو صور من أجل استنباط الدلالات، أو إدراك المعاني، أو تحديد الآراء بدقة، ويهدف العقل من خلالها إلى تحقيق فهم دقيق لمحتوى الرسالة المقروءة.

Universiti Malaya

ويرى الباحث تعليقاً على ما سبق أن القراءة تختلف عن الاستماع مع أنهما مهارتا استقبال، إذ القراءة تتم بمعزل عن صاحب الرسالة، وبمعزل عن أثره الحقيقي، بينما نجد المستقبل في حال الاستماع يواجه المتحدث، أو يسمع تسجيل صوته.

والقراءة مهارة أساسية من مهارات الاتصال اللغوي، تسهم بدور كبير في بناء شخصية الفرد عن طريق تثقيف العقل، واكتساب المعرفة، وتهذيب العواطف، وتعد أداة اطلاع على التراث الثقافي الذي تعتز به كل أمة، كما أن القراءة أداة من أدوات الاتصال، إذ أنها تربط الفرد بعالمه، ومن فيه.

ويرى الخليفة (2005) بأن القراءة تساعد على تذوق صور الأدب المختلفة، وتحقيق الميل إلى القراءة، ابتغاء المتعة، واستخدام المراجع استخداماً فعالاً، والتعرف إلى أفكار الكبار، واستخدام القراءة كذلك، لتكوين أحكام متزنة، والمساعدة في حل المشكلات الشخصية وفي تنمية الهوايات، والميول الشخصية، وما سبق يؤكد ضرورة تبني القراءة بما يجعلها تحقق النفعية، والوظيفة، ومن خلال استغلال ميول واستعدادات المتعلمين عند توجيههم للمطالعة النافعة.

وهناك العديد من الأهداف التي تسعى القراءة لتحقيقها من خلال تعلمها، ويمكن ذكر أهم تلك الأهداف كما أوردها كل من (الخليفة، 2005؛ رسلان، 2005) حيث أنها تسعى إلى تنمية خبرات المتعلمين عن طريق الموضوعات القرائية، وزيادة الثروة اللغوية لدى المتعلمين، وتنمية قدرة المتعلم على القراءة وسرعتها، وجودة النطق، وتمثيل المعنى وكذلك تنمية ميل المتعلم إلى القراءة، ودفعه إلى الاطلاع على ما أنتجته قرائح الأدباء، وعقول العلماء بما يوسع أفقه وينمي ثقافته، كما تزيد قدرة المتعلم على البحث واستخدام المراجع والمعاجم والانتفاع بها في مختلف جوانب الحياة وتنمية الاستمتاع بالقراءة، وجعلها عادة يومية ممتعة ومسلية، ومفيدة في الوقت ذاته، مما تساعد في توسيع خبرات المتعلم، مع ترسيخ القيم الدينية والخُلقية وغرس حب الوطن والاعتزاز به والعمل على رُقيه ورفعة شأنه،

Universiti Malaya

واكتشاف الموهوبين وصقل مواهبهم والانفتاح على الثقافات العالمية، وأشارت وثيقة التعليم في المملكة العربية السعودية (2002) بأن من أهداف القراءة أن يكون المتعلم قادراً على نطق الحروف بأصواتها نطقاً صحيحاً، وقراءة الكلمات والجُمل قراءة سليمة بما تتضمنه من مهارات (التنوين، المد، اللام الشمسية والقمرية، الشدة، التاء المفتوحة والمربوطة) ومراعاة متطلبات القراءة الجهرية من خلال مواجهة الجمهور، ووضوح الصوت ومناسبته للمكان، والهدوء والتاني في القراءة، والجراءة، والطلاقة، وتمثيل الشعر، وقراءة نصوص متكاملة، ثم فهم المفردات والجمل والنصوص التي يتعامل معها فهماً جيداً، كما يُنمي مهارة سرعة القراءة مع فهم المقروء، فتنمي ثروته من المفردات والتراكيب الجديدة، ويستطيع أن يتعرف على بعض فنون التعبير في اللغة العربية، ويكتسب مهارات القراءة الصامتة القراءة بالعين دون تحريك الشفاه والفهم، وتتبع المعاني، السرعة، ويستحضر ما قرأه من أفكار وإعادة صياغتها بأسلوبه. ويمكن تحديد أنواع القراءة كما أوردها الخليفة (2005) من جانبين:

أولهما: من حيث غرض القارئ: فمنها القراءة السريعة لاستخراج شيء معين، كمن يبحث في المعجم عن كلمة، أو قراءة تلخيص كقراءة تقرير أو مذكرة، وإما أن تكون قراءة تحصيل وهي تظهر في قراءة الطلبة والباحثين، وقراءة البحث وهي التي تهدف إلى جمع المعلومات من مصادر مختلفة عن موضوع من الموضوعات، أو تكون قراءة نقد وتقتضي التحليل، والموازنة، والحكم، وقراءة التسلية كقراءة الروايات والألغاز في أوقات الفراغ، أما قراءة التصفح وهي التي يكتفي فيها القارئ بالنظرة السريعة إلى موضوعات الكتاب بقصد الإلمام بأهم ما يحتوي عليه، والخروج بفكرة عامة عن محتوياته، ثانيهما: من حيث الأداء، وتنقسم القراءة من حيث الأداء إلى نوعين: قراءة صامتة، وقراءة جهرية.

Universiti Malaya

وللقراءة مهارات عدة أوردها (خاطر وآخرون، 1989؛ الشنطي، 2003) فهي تسعى لفهم المادة المقروءة من خلال تزويد القارئ بالمعلومات، والمعارف التي يحتاجها في مختلف المجالات، وكذلك تنظيم المادة المقروءة عن طريق الاستفادة منها، ووضعها في سياقها الطبيعي، ليسهل استيعابها، ثم اختيار المادة (موضوع القراءة) وتنظيمها حيث يختار القارئ المادة الصالحة للقراءة بما يتفق مع ميوله، وحاجاته، والقدرة على تقويمها، وتنظيمها, مع القدرة على البحث، وتعيين مصادر المعلومات عن طريق الإلمام بعنوان الكتاب، ومقدمته، وفهارسه، وطرق استخدام المعاجم اللغوية، والإلمام بمهارة استعمال المكتبة، وطرق ترتيب المادة العلمية، وإدراك المقصود بالعلامات الإرشادية الواردة كالأقواس، وكذلك القدرة على الحفظ والاستذكار ويتضمن ذلك عدة مهارات منها: الربط ما بين المواد المراد استذكارها، وحفظها، وعمل ملخصات، ومذكرات تسهل من عملية الحفظ، ثم الإقبال على القراءة في تطلع واشتياق إلى معرفة أفكار الكاتب وتسلسلها، والسير في إدراك الكلمات في تتابع، وانتظام، ومعرفة إشارات الطباعة، وتفسيرها، وعلامات الوقوف، والوصل، ونظام الفقرات، واستخدام أحجام الخط المختلفة، وعلامات الترقيم، والهوامش، واتباع العادات الصحيحة في القراءة كإمساك الكتب، واتخاذ جلسة، أو وقفة معينة، والفهم الدقيق للقطعة المقروءة، والتفاعل معها، ومعرفة معاني الكلمات، والتراكيب، وفهمها، وإدراك العواطف، والمثل التي يعبر عنها الكاتب.

ويلاحظ الباحث أن المهارات السابقة مهارات متآزرة متكاملة، وتمثل مراحل متتالية، ومتداخلة في بعض الأحيان لعملية تعرف القارئ على المادة المكتوبة واختيارها، تمهيداً لمطالعة محتواها، ثم القراءة بنية الفهم.

وهناك أساليب كثيرة أوردها التربويون لتنمية مهارات القراءة، فقد ذكر (مجاور، 1980؛ مدكور،1984) أن لتنمية مهارات القراءة يجب تدريب المتعلم على القراءة المعبرة، والممثلة للمعنى، فيما يخص حركات اليدين، وتعبيرات الوجه، والعينين، وكذلك الاهتمام بالقراءة الصامتة، فالقارئ لا يجيد الأداء الحسن إلا إذا فهم النص حق الفهم، ولذلك وجب أن يبدأ بفهم المعنى الإجمالي للنص عن طريق القراءة الصامتة، والتدرب على القراءة السليمة، من حيث مراعاة الشكل الصحيح للكلمات، ثم مُعالجة الكلمات الجديدة بأكثر من طريقة كاستخدامها في جملة مفيدة أو ذكر المرادف، أو ذكر المضاد، أو طريقة التمثيل، أو طريقة الرسم، وهذه الطرق مما ينبغي أن يقوم به المتعلم، مع تدريبه على الشجاعة في مواقف القراءة، ومزاولتها أمام الآخرين بصوت واضح، وأداء مؤثر دون تلجلج، أو تلعثم، أو تهيب، أو خجل، وهذا يؤكد أهمية قراءة النص أمام الجمهور، وأيضاً تدريبه على الوقفة الصحيحة، ومسك الكتاب بطريقة صحيحة، وكذلك التدريب على القراءة بسرعة مناسبة، وبصوت مناسب، ومن الملاحظ أن رفع الصوت بالقراءة إلى حد الإزعاج يؤثر على صحة القارئ، لاسيما حنجرته، ولتنمية مهارة القراءة يجب التدريب على الفهم وتنظيم الافكار أثناء القراءة، بالإضافة إلى قراءة جملة جملة، لا كلمة كلمة، والتدريب كذلك في الوقوف على ما يحسن الوقوف عليه، مما يساعد على التذوق الجمالي للنص، والاحساس الفني، والانفعال الوجداني بالتعبيرات، والمعاني الرائعة، مما ينمي القدرة على التركيز، وجودة التلخيص للموضوعات التي يقرؤها، وغرس حب القراءة في نفوس المتعلمين، وكذلك ترجمة علامات الترقيم إلى ما ترمز إليه من مشاعر وأحاسيس، ليس في الصوت فقط، بل حتى في تعبيرات الوجه، وحثهُ على القراءة المنزلية والمكتبية، فمن الوسائل التي تساعد على تنمية القراءة توجيه المتعلم إلى تنظيم البرامج الإذاعية أو الكتابة في الصحف، أو فقرات المسرح، ومطالبتهم بتحديد الهدف من العمل.

Universiti Malaya

ويرى الباحث أن الأفكار السابقة تؤكد على أن هناك أساليب متنوعة تساعد على تنمية مهارات القراءة لدى المتعلم، وتحسين أدائه وهو يقرأ، خاصة ما يتعلق منها بالإذاعة لتعزيز مهارات القراءة لديه.

iv. رابعاً: مهارة الكتابة

تُعد مهارة الكتابة وسيلة للتدوين والتسجيل، فإذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة، وأداة من أهم أدوات التثقيف التي يطل بها الإنسان على نتاج الفكر البشري، فتعد الكتابة كما يرى مدكور(1984) مفخرة للعقل الإنساني، بل إنها أعظم ما أنتجه العقل، وهي نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، والمهارات الإنتاجية، وعملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع.

وفي ضوء المدخل الاتصالي يتحمل المعلم مسؤولية تدريب المتعلمين على تملك مهارات توصيل الرسالة في شكل مطبوع، وإذا كان معيار الصواب في تقويم الكتابة في ضوء المدخل التقليدي لتعليم اللغة هو الدقة اللغوية، وتجنب الأخطاء، فإن معيار الصواب في تقويم الكتابة في ضوء المدخل الاتصالي هو مدى القدرة على توصيل الرسالة، ومن خلال الإعلام المدرسي، والإعداد لبرامجه يقوم المعلم بتنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى المتعلمين (طعمية، 2004).

والكتابة كما ذكر الفيروز آبادي (1999: 128) لفظة مشتقة من الفعل (كتب) "أي كتبه كتباً، وكتاباً، خطه، أو كتبه: خطه، واكتتبه: استملاه، والكتابة" وكما يعرفها عليان (2000) بأنها أداء لُغوي رمزي يعطي دلالات متعددة، وتراعى فيه القواعد اللغوية المكتوبة، ويعبر عن فكر الإنسان، ومشاعره، ويكون دليلاً على وجهة نظره، وسبباً في حكم الناس عليه.

Universiti Malaya

ومما سبق، فإن الكتابة بوصفها مهارة للإرسال اللغوي المدرك، فهي تدوين ينقله الخط وإن تباعدت المسافات، ويتضمن ذلك ترجمة العقل للأفكار، والمعارف إلى الرموز المرسومة، ثم تثبيتها على الورق، لتكون مَهمة القارئ لاحقاً فك هذه الرموز، وإدراك مضامينها.

وتتكون عملية الكتابة من عدة عناصر متكاملة تبدأ بالكاتب، وهو صاحب الرسالة، والنص المكتوب الذي هو مجموعة من الرموز اللُغوية تحمل المعاني، والأفكار، وقد تكون الوسيلة خطاباً، أو تقريراً، أو كتابة، أو مقالاً صحفياً، أما المتلقي في عملية الكتابة فهو القارئ الذي يتعرض للنص المكتوب، وتتوقف فاعلية الكتابة على سمات الكاتب، وثقافته، ومدى تلبيته لحاجات القراء (التركستاني، 2008).

ويذكر الشنطي (2003) أهمية الكتابة بأنها ذاكرة الأفراد والشعوب، حيث تحتفظ بخلاصة فكر الأمة، وتراثها، وتصونه من الضياع، وتحفظ ما يريد الأفراد حفظه من ذكريات، وخواطر، كما أنها وسيلة من وسائل حفظ الحقوق، مثل الدين، والمبايعات كما أن الكتابة أداة الإبداع، ووسيلته، فبواسطتها ينقل إلينا الأدباء، والشعراء عذب القول، وجميل القصيد، وهي أداة من أدوات الإعلام، وذلك عن طريق الصحف، والمجلات، والكتب، وأصبح أمر الاستغناء عنها غير ممكن على الإطلاق.

ويؤكد ما سبق ذكره أن الكتابة عامل بقاء لتراث الأمة، وفكرها ووسيلة لحياة الكلمة بعد فناء صاحبها، كما أنها أداة تعين على تحقيق إرسال يضمن نقل المعاني المقصودة، والمعارف إلى الآخر، ولذلك يجب متابعة برامج الإذاعة، والاهتمام بالتدريب على تدوين المعلومات، والأفكار التي أُختيرت من بطون الكتب كفقرات، ومواد إذاعية.

Universiti Malaya

وهناك أهدافٌ كثيرة تسعى الكتابة إلى تحقيقها، ومنها ما ذكره الخليفة (2005) في أنها تسعى لتدريب المتعلم على كتابة الكلمات بصورة صحيحة، مما يعطي التعبير الكتابي قيمة في نظر القارئ، كما يعطي انطباعاً عن الكاتب، ويساعد في تنظيم الكتابة على سطور، وجمل، وفقرات، واستخدام علامات الترقيم في كتابته بصورة صحيحة، وكذلك تدريب العين، وتثبيت الصور الصحيحة للكلمات في أذهان المتعلمين بكتابتها من ذاكرتهم في المستقبل، ثم اختبار قدرة المتعلمين بين حين وآخر على رسم الكلمات بصورة صحيحة لتشخيص الأخطاء، ومعرفة مواضع الضعف فيهم لمعالجتها، وأيضاً التدريب على كتابة ما يسمع بصورة واضحة سريعة، ثم اكتساب العادات والاتجاهات الصحيحة، كتعود النظافة، والترتيب، والانتباه، والدقة، وقوة الملاحظة.

وهذه الأهداف متى وجدت الاهتمام فإنها ستعزز من قدرة المتعلمين على توظيف الكتابة كمهارة إرسال لغوية في تعلمهم، والواجب على المعلم تحقيق هذه الأهداف من خلال برامج تهتم بهذا الأمر.

ومن المهارات التي تسعى الكتابة لتحقيقها ما ذكره كل من (شلبي وموسى، 2008؛ عليان، 2000) مثل الوضوح، والتجديد، وسلاسة الأفكار، وترابط الأفكار وتسلسلها مع تماسك العبارات، وعدم تفككها، وكذلك عدم تكرار الكلمات، أو الجمل بصورة متقاربة، والبعد عن اللُغة العامية، مع خُلو الأسلوب من الأخطاء النحوية، والصرفية، والإملائية، مع وضوح الخط، واستخدام علامات الترقيم التي تخدم المعنى، بالإضافة إلى مراعاة التناسق في الكتابة، والقدرة على التقاط الأفكار الرئيسة من حديث يستمع إليه، وكتابتها بطريقة صحيحة، ومستوفاة، والقدرة على استخدام الألفاظ الدقيقة، والمصطلحات المتخصصة، والقدرة على استخدام التعبيرات السليمة المناسبة للمقصود، ثم القدرة على تدوين الملاحظات، والقدرة على تدوين الافكار العامة، والقدرة على تلخيص الموضوع تلخيصاً كتابياً

صحيحاً، ومستوفياً لجميع الأفكار، كما يرى الباحث أن مهارات الكتابة يمكن تنميتها سواءً عن طريق برنامج إذاعي، أو مقال صحفي أو فقرة مسرحية، ولكي تكون البرامج الإعلامية ذات أثر فعال في تنمية مهارات الكتابة لابد من التدرب على إعدادها.

ب. مهارات الاتصال غير اللفظي (تعبيرات الوجه، المظهر الخارجي، حركات الجسد، الصوت، عنصر الزمان والمكان)

يعد الاتصال غير اللفظي أو ما يطلق عليه حديثاً (لغة الجسد) من أقدم طرق الاتصال التي عرفها الإنسان، وهو أمر لا يمكن تحاشيه أو التهرب منه، فعندما يكف الإنسان عن الكلام فإنه لا يستطيع أن يكف عن الحركة، وعن التعبير عن ذاته بوسائل أخرى، والاتصال غير اللفظي دائماً يكمل أو يعزز أو يفسر الاتصال اللفظي.

ويعتقد علماء النفس بأن أكثر من 75% من تصرفات البشر تتم بصورة لا إرادية، وإن 25% الباقية تكون إرادية، والتصرفات غير الإرادية غالباً تكون غير لفظية أي عن طريق الإيماءات أو الإيحاءات أو الرموز، وهي ذات تأثير أقوى بخمس مرات من ذلك التأثير الذي تتركه الكلمات (وليمز، 2008)، ويمكن أن يظهر الاتصال غير اللفظي الأفكار والمشاعر والمقاصد الحقيقية لشخص ما، ولذلك يشار في بعض الاحيان للسلوكيات غير اللفظية بأنها تصريحات لأنها تخبرنا عن الحالة العقلية الحقيقية للشخص (نافور، 2010).

وتبين الأبحاث أن الاتصال غير اللفظي هو الجزء الأهم من أي رسالة تنتقل إلى المستقبل، وأن الرسالة غير اللفظية المنقولة هي غنية ومعقدة في طبيعتها، وتحتوي على تعابير الوجه، وحركات الجسد، واليدين، والقدمين، وملابس الشخص المرسل ونظراته وتوتره وانفعالاته وما إلى ذلك وتجدر الإشارة إلى أهم مزايا الاتصال غير اللفظي الذي يُعبر عن معلومات وجدانية، لا يعبر عنها بطريقة لفظية، ويمتاز

Universiti Malaya

الاتصال غير اللفظي بأنه يقدم معلومات متصلة بمضمون الرسالة اللفظية، فهو يمدنا بأدوات لتفسير الكلمات التي نسمعها مثل: نبرة الصوت، تعبيرات الوجه، إضافة إلى أنه يفيد في فهم طبيعة العلاقة بين الأطراف المشتركة في عملية الاتصال، وتتميز الرسائل غير اللفظية بصدقها، لأنه غالباً لا يمكن التحكم بها (محمود، 2001).

وقد وجد البرفسور (بردهوبسل) إن نسبة العنصر الأساس الشفهي في المحادثة وجهاً لوجه أقل من 35%، وأن أكثر من 65 % من الاتصال يتم بشكل غير شفهي، ويعرف الاتصال غير اللفظي بأنه ذلك الاتصال الذي يعتمد على التواصل بين المرسل والمستقبل باستخدام التلميحات والإشارات والحركات الصادرة من الجسد(بيز، 1997)، ويعرفه أبو النصر(2006) بأنه إشارات وحركات إرادية وغير إرادية تصدر من الجسد بأكمله أو بجزء منه، لإرسال رسالة انفعالية إلى المحيطين بالإنسان، من خلال فروع ومفردات تتمثل في لغات الوجه، والصوت، والأصابع، واليدين، واللمس، ووضعية وحركات الجسد، والمظهر، والألوان، والمسافات، والفراغ المكاني، والدلالات الرمزية لاستخدام الوقت، كما عرف أبو عرقوب (1993) الاتصال غير اللفظي بأنه الاتصال الذي يستخدم الإشارات والحركات، والإيماءات، والأصوات، والرموز.

ويمكن تعريفه إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: كل ما يصدر من مدير المدرسة من حركات أو إيماءات، أو إشارات، أو تعبيرات وجه، أو من خلال المظهر الخارجي، أو الصوت وتغيراته، سواء كانت إرادية أو غير إرادية، فطرية أو مكتسبة، وتؤثر في عملية الاتصال بين المرسل والمستقبل.

أما نشأة الاتصال غير اللفظي (لغة الجسد) حيث إن من أوائل الحضارات التي اهتمت به وما يصدر عنه هم القدماء المصريون، والإغريق، والرومان، ويدل على ذلك التماثيل والمعابد التي تم بناؤها بواسطة هذه الحضارات.

Universiti Malaya

ففي عام 450 ق.م أشار (أبقراط) أبو الطب إلى الاتصال غير اللفظي من خلال ملامح الوجه، واعتقد هذا العالم جازماً في تأثير العوارض الخارجية على الأخلاق، وظهور ذلك في الملامح، كما قام (غإلىنوس إغلوديوس) الحكيم اليوناني في القرن الثاني قبل الميلاد بكتابة مخطوطة نادرة عن الفراسة، ويعتبر الصينيون القدماء أكثر من تميز بدراساتهم الدقيقة والوافية لتعابير الوجه الإنساني(أبو الحجاج، 2007).

وقد ساهم العرب كثيراً في الاتصال غير اللفظي من خلال ما يسمى بعلم الفراسة، أو علم الطباع، وهو من العلوم الدخيلة بالنسبة للثقافة العربية، استمدوها من اليونان، متأثرين بدراسات الفيلسوف اليوناني (أرسطو) وقد اهتم العرب بهذا العلم، وتوسعوا في التأليف بهذا الباب، ويعد (ابن سينا، 1703) أول من ذكر الفراسة في رسالة موجزة يصف فيها العلوم العقلية، حيث وضعها في المرتبة الثالثة بعد الطب، وعلم أحكام النجوم (نعمة الله، 2004)، ثم جاء (الرازي، 606هـ) في كتابه الفراسة، وكذلك ابن رشد، والشافعي، ومِن أشهر مَن عالج هذا الموضوع شمس الدين محمد أبو طالب الأنصاري في كتابه السياسة في علم الفراسة (الخطيب، 2006). ويمكن القول بأن الدراسة العلمية للاتصال غير اللفظي ترجع إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، ففي خمسينات القرن العشرين بدأت تظهر بعض الكتب العلمية عن لغة الجسم، حيث نشر كل من (كيس وروشي) عام 1956 كتاباً عن الاتصال غير اللفظي وتضمن ملاحظات عن الإدراك، وتواصل ظهور الكتب العلمية التي تهتم بدراسة الاتصالات غير اللفظية، ففي عام 1972 قام (البرت مهربيان) بنشر كتاب عن الاتصال غير اللفظي، وفي سلسلة من التجارب المحكمة استطاع (مهربيان) أن يثبت أن الإشارات غير اللفظية أبلغ تأثيراً من المثيرات الأخرى، وقد ركز على الوجه باعتباره مصدراً رئيسياً للمعلومات غير اللفظية (أبو النصر، 2006).

وبعد ذلك ظهرت كتب تعنى بالاتصال غير اللفظي، ولكن بشكل تخصصي فمنها كتب تهتم (بتعبيرات الوجه، وأخرى بحركات الجسد، أو لغة العيون) ثم دخل الاتصال غير اللفظي أو كما يسمى لغة الجسد أو اللغة الصامتة مرحلة متقدمة تمثلت باهتمام العلوم المرتبطة بهذا النوع من الاتصال بتقديم كتب وبحوث تخدم هذه العلوم، فعلى سبيل المثال من العلوم والمهن المتخصصة التي اهتمت بالاتصال غير اللفظي والاستفادة منها في مجال تخصص علم النفس، والطب النفسي، وكذلك علم الإدارة، ومن العلوم التي اهتمت به أيضاً الأنثروبولوجيا، والاجتماع، ومن المهن التربية الخاصة، والخدمة الاجتماعية.

لقد حوى القرآن الكريم آيات كثيرة تشير إلى الاتصال غير اللفظي، أو غير المنطوق، وذلك من خلال توظيفها في عدة قضايا ذكرها الجنيدي (2002) حيث يظهر الاتصال غير اللفظي في تصوير مشاهد حياة الآخرة، وكذلك في التصوير الفني للقصص في القرآن، وأيضاً في بيان سمات المسلم التي يجب أن يتحلى بها، والسمات السلبية التي يجب أن يبتعد عنها، والآيات التي تشير إلى الاتصال غير اللفظي كثيرة منها **قال تعالى ﴿وَلَوْ تَرَى إِذِ الْمُجْرِمُونَ نَاكِسُو رُءُوسِهِمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ ﴾ (السجدة: 12)** يتضح من ذلك حركة الرأس المنكوسة تُوحي بأكبر مظاهر الذل والندم وخاصة عند موقف الجزاء، وهي رسالة للغافلين عن موطن الحساب لقيمة أنفسهم، **وقال تعالى﴿وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِن صَوْتِكَ إِنَّ أَنكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ﴾ (لقمان:19)** إن خفض الصوت في الوضع الطبيعي يعكس الثقة في النفس والأدب في الكلام، ويكون أبسط لنفس السامع. **وقال تعالى ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ﴾(الأعراف: 31)** وفي الآية تعبير الزينة دلالة على اتخاذ اللباس زينة، وهو التجمل والاهتمام بالشكل والمظهر ونظافته، **وقال تعالى ﴿فَأَشَارَتْ إليه قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَن كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا﴾ (مريم: 29)** فقد استخدمت مريم عليها السلام الاتصال غير اللفظي، وذلك بإشارتها إلى ابنها عيسى عليه السلام عند مواجهة قومها (الجنيدي، 2002).

ومن خلال ما سبق ذكره نلاحظ أن عملية الاتصال غير اللفظي تتكون من مجموعة من العناصر المتداخلة والمتفاعلة مع بعضها، وذلك بتوصيل رسالة اتصالية قد تكون أفكاراً أو معلومات أو لجذب الانتباه أو غير ذلك، من المرسل إلى المستقبل، أو إلى أعداد كبيرة من المستقبلين، وذلك باستخدام وسيلة اتصال مناسبة لقدرات وإمكانيات وظروف المستقبل الزمنية والمكانية والاجتماعية، وعند حدوث أي خلل أو تشويش في أي عنصر من عناصر عملية الاتصال فإنه سيحدث خلل في عملية الاتصال مما يؤدي إلى التأثير سلباً على فاعلية الاتصال وقدرته من تحقيق الهدف وهو التأثير على المستقبل.

وتتعدد وظائف الاتصال غير اللفظي منها ما ذكره (أبو إصبع، 1998؛ مختار، 2010):

الإكمال حيث تتوافق الرسالة اللفظية مع غير اللفظية وتتكامل معها مما يؤدي لتفاعل جيد حيث تصدر الكلمات ويصاحبها الإيماء، أو الإشارة، ومثال ذلك عندما يروي المعلم قصة يجسد أحداثها من خلال حركات وتعبيرات الوجه وإشارات وإيماءات، مما يساعد على تكوين صورة متكاملة، وتوصيل المفاهيم للطلاب.

ومن وظائف الاتصال غير اللفظي التكرار، ويكون بتكرار الرسالة غير اللفظية للرسالة اللفظية التي ربما لا يمكن الاعتماد عليها بمفردها في بعض الأحيان، فعندما يذكر المعلم رقماً معيناً للطلاب، ويمثل ذلك الرقم بأصابعه، أو يرسمه في الهواء، أو يشير لمدلوله بواسطة أشياء توجد في البيئة وذلك لتأكيد المفهوم. وهناك الضبط حيث يساعد التفاعل غير اللفظي على ضبط سلوك الطلاب وتنظيمه داخل الفصل أو القاعة وذلك عن طريق الإشارة، الإيماء، نظرات العين، تعبيرات الوجه، وغيرها من تفاعلات غير لفظية تساهم في ضبط السلوك. وتظهر وظيفة الإبدال عند استبدال الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية كأن يقوم المعلم بالإشارة لبعض الطلاب لنفي أو تأييد ممارسة سلوك ما عن طريق

Universiti Malaya

الرسائل غير اللفظية من إشارات، وإيماءات، وحركات، وغيرها من سلوك غير لفظي، وأيضا التفسير حيث تستعمل الإشارات، والإيماءات، والحركات أو الصور أو النماذج لتقريب المعاني وإيضاح الألفاظ بما يساعد على نجاح عملية الاتصال. وتظهر وظيفة التأكيد وذلك باستخدام الاتصال غير اللفظي لتأكيد الرسائل اللفظية، مثال ذلك أن يقوم المعلم بالتركيز صوتياً على كلمات معينة أثناء حديثه ليؤكد أهميتها وقد يصاحب ذلك تعبيرات الوجه الدالة على تأكيد الرسالة. ومن وظائفه كذلك التنظيم حيث يمكن للاتصال غير اللفظي أن يقوم بتنظيم وربط التدفق الاتصالي بين أطراف الاتصال مثل حركة الرأس، أو العينين، أو تغيير المكان إلى مكان آخر، أو إعطاء إشارة للشخص ليكمل الحديث، أو يتوقف عنه، وكلها وظائف تنظيمية يضطلع بها الاتصال غير اللفظي.

ويعد الاتصال غير اللفظي من الوسائل الهامة لتوصيل الرسالة إلى الآخرين من خلال التعبير عنها بسلوك معين غير منطوق، ويحدث هذا التواصل خلال العديد من القنوات أو المهارات مثل تعابير الوجه، والإيماءات، والإشارات، وحركات العيون، وحركات الأيدي، والأرجل، والهيئة، والمسافة، والمظهر الخارجي، والصوت، والدلالات الزمنية، والمكانية، وسيتم التحدث عنها بالتفصيل.

هناك التعبيرات الصادرة عن الوجه وحركات العيون حيث يعتبر الوجه أسرع الوسائل التي تنقل المعاني من المرسل إلى المستقبل وبالعكس، وهي عبارة عن الإشارات والتغيرات التي تحدث للوجه، ويقوم الأفراد بالتواصل من خلالها للتعبير عن أحاسيس ومشاعر معينة مثل: الابتسامة والضحك للتعبير عن الفرح، والعبوس للتعبير عن الحزن والغضب، وغيرها من التعبيرات التي تظهر مدى التأثر بموقف معين يتعرض له الفرد، وللوجه نوعان من التغيرات إما فطرية مثل الابتسامة، والحزن، والغضب وغيرها، وإما مكتسبة مثل الغمز بالعين، وإشارة القبلة وغيرها (عرار، 2007)، **قال تعالى(عَبَسَ وَتَوَلَّى (1) أَن**

جَاءَهُ الْأَعْمَى (2)﴾(عبس: 1-2)، **وقال تعالى ﴿وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ مُّسْفِرَةٌ (38) ضَاحِكَةٌ مُّسْتَبْشِرَةٌ (39)﴾** (عبس: 38-39)

أما التعبيرات باستخدام حركات العين فهي تشمل جميع سلوكيات العين، كإطالة النظر، وتحاشيه، وحركة الرموش، والدموع، وتغيرات بؤبؤ العين، وتعتبر العيون من أكثر أعضاء الجسم التي يستخدمها الأفراد لإرسال إشارات غير لفظية، للتعبير عن طبيعة الموقف، أو نوع العلاقة التي تربط بينهم وهي من الأدق والأجدى بين وسائل الاتصال الكثيرة، التي يتمتع بها الإنسان لإظهار ما يجول في قرارة نفسه (عرار، 2007) وقد ذكر القرآن الكريم لغة العيون في آيات تصف مواقف ودلالات معينة **قال تعالى ﴿وَإِذَا مَرُّوا بِهِمْ يَتَغَامَزُونَ﴾**(المطففين: 30) وكذلك قد تغنى الشعراء كثيراً بالعيون، لما لها من تأثير على الأفراد، وتستخدم مهارة التركيز بواسطة العيون في الاتصال غير اللفظي عند الرغبة في الحصول على تغذية راجعة، أو معرفة ردود فعل الآخرين حول موقف أو موضوع معين (لاونديس،2010).

ومن المهارات أيضاً التعبيرات الناتجة عن المسافة ويقصد بها المسافة الفاصلة بين الأفراد في الاتصال المباشر، وبين الأفراد والأشياء التي تحيط بهم، وقد قسم بيز (1997) المسافة إلى أربعة أقسام هي (المسافة الحميمة، المسافة الشخصية، المسافة الاجتماعية، المسافة العامة) ولكن يجب الأخذ بعين الاعتبار اختلاف المسافة باختلاف الثقافات، وكذلك باختلاف الوضع أو المركز الاجتماعي، وتضيق المسافة التفاعلية بين الناس مع ازدياد الفارق في العمر، أما الجنس أي التفاعل بين الرجال والنساء فإن المسافة تتسع في المجتمع العربي والإسلامي، فيكون مبدأ الفصل أكثر من التفاعل فقط، حيث لكل من الجنسين مجاله الخاص (الخوري، 2000) حيث تتأثر عملية الاتصال بعاملين أساسين بمكان الاتصال العامل الأول: المسافة التي تفصل بين أطراف عملية الاتصال، من حيث القرب والبعد، وهي تختلف

Universiti Malaya

من ثقافة إلى أخرى، ففي الثقافة العربية بعد المسافة يعكس العلاقة غير الودية، أما في التعليم فلا بد أن تكون المسافة مناسبة لقرب أو بعد المعلم عن طلابه، والعامل الثاني: فيما يتعلق بالأمور المادية الموجودة في مكان الاتصال مثل التهوية، والإضاءة، وترتيب المقاعد، ونوعيتها.

والتعبيرات الناتجة عن استخدام الزمان والمكان، حيث يستخدم الأفراد الزمان والمكان غالباً للتعبير عن السلطة، فاحترام الوقت من خلال الحضور والانصراف، وكذلك اختيار الوقت المناسب للكلام والصمت، له تأثير كبير على الآخرين سواءً بالإيجاب أو السلب، ويذكر(برنت روبن) في كتابة الاتصال والسلوك الإنساني أن اختيار التوقيت المناسب لتقديم الاقتراحات أو عقد الاجتماعات يلعب دوراً كبيراً في تقبل الآخرين لأفكارك، وتفاعلهم معك في مثل تلك الاجتماعات (أبو النصر، 2006) ويستخدم الأفراد المكان للتعبير عن أهميته من خلال الجلوس في المكان الأفضل، كما أن المسافة التي تفصل بين الأفراد تعبر عن العلاقة بينهم وتختلف باختلاف الخلفية الثقافية للأفراد. ويُعد عنصر الزمان من العناصر الهامة حيث تتأثر عملية الاتصال بشكل كبير بالوقت من حيث بدء عملية الاتصال، واستمرارها، وتوقفها، وتختلف اتجاهات احترام الوقت باختلاف الثقافة الاجتماعية التي ينتمي إليها أطراف عملية الاتصال، ويشير السالم (2001) إلى أن التأخر عن حضور الموعد، وعدم الالتزام به يولد انطباعاً سيئاً عن الشخص، بينما يدل الالتزام بالحضور في المواعيد على جدية الشخص، واحترامه لنفسه وللآخرين، أما في التعليم فعامل الوقت ذو تأثير كبير جداً وواضح على الطلاب سلباً أو إيجاباً.

ومن المهارات كذلك التعبيرات الناتجة عن المظهر الخارجي حيث تعلق بعض الثقافات أهمية كبيرة على مظهر الإنسان، وعلى جاذبية هذا المظهر، ويحدث التفاعل بين الأفراد من خلال المظهر الخارجي وغيرها من الأمور التي بواسطتها يتم إرسال إشارات تواصلية غير لفظية، حيث يشعر الأفراد بالرضا عن مظهرهم، ورضا الآخرين عنهم (ديماري، 2008). فالمظهر الخارجي له أهمية كبيرة في تكوين

الانطباع الأول عن الأفراد ولذلك يعتبر مكملاً لعملية الاتصال، وقد يكون لشكل الجسم والمظهر العام دور كبير في التأثير على الآخرين، وقد يكون هذا التأثير سلبياً أو إيجابياً وذلك من خلال الملابس، وألوانها، والاهتمام بالهيئة، والشعر، والإكسسوارات التي يستخدمها الفرد، وكذلك الاهتمام بالأدوات التي يحملها، وتنظيمها وترتيبها وغير ذلك.

أما التعبيرات الناتجة عن اللّمس حيث يعتبر اللّمس أداة اتصالية مؤثرة تعبر عن العديد من المشاعر مثل: الخوف، والقلق، والحب، وغيرها، واللّمس محكوم بقواعد اجتماعية صارمة، تسنها عدة اعتبارات مثل: النوع الاجتماعي، والعمر، والقرابة، والخلفية الثقافية للشخص، وما هو مسموح به في ثقافة ما يكون محظوراً في ثقافة أخرى، أما في مجال التعليم فإن الأساتذة يمارسون هذا السلوك في العلاقة مع الطلاب داخل الفصول أو القاعات، في حين أن الطلاب لا يمارسونه، ويتم استخدام هذا الاتصال بحذر.

ومن المهارات التعبيرات باستخدام الايماءات ويقصد بها حركات الجسد، وجميع حركات اليدين والكف والكتف، وقد تكون الإيماءات مؤكدة للاتصال اللفظي، أو موضحة له، أو مساعدة للطرف الآخر في فهم مضمون الرسالة، أو تكون مشجعة لحفز الآخرين، وذكر (شحرور، 2008) أن الأبحاث العلمية أظهرت أن لليدين اتصالاً عصبياً بالدماغ يفوق أي جزء آخر في الجسم، إذاً فإن الإشارات والوضعيات التي يقوم بها الأفراد أثناء الاتصال من خلال اليدين تزودنا بتفاصيل جوهرية ودقيقة عن الحالة النفسية والانفعالية، لذلك فإن الفرد يستخدم هذه الإشارات والحركات إما لتأكيد صحة ما يقال، أو لإثارة الشك، أو لإخفاء شعور باطني لا يرغب أن يبوح به جهراً (الخوري، 2000). فعندما يقوم الأفراد باستخدام حركات الجسد التي تعبر عن معاني اتصالية ذات دلالات مختلفة، وذلك من خلال تعبيرات الوجه، وحركة العيون، والإشارات، وحركة الجسد، وحركات الرأس،

Universiti Malaya

واليدين وجميع هذه الحركات ذات دلالات معينة وهي تختلف من ثقافة إلى أخرى، ودائماً ما تكون هذه الحركات أكثر ثباتاً في الذاكرة ودائماً ما تؤكد، أو تعزز، أو توضح الاتصال اللفظي، ويشكل الاتصال غير اللفظي (55%) مما نتواصل به(العريني، 2011).

وهناك مهارة نظائر اللغة (الصوت) **قال تعالى ﴿وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِن صَوْتِكَ إِنَّ أَنكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ﴾** (لقمان:19) حيث إن التغيرات في الصوت تنبئ عن حالة الإنسان الداخلية، من حيث الشعور، والتفكير، وسمات الشخصية، لذلك فإن الصوت له تأثير كبير على اللغة اللفظية في عملية الاتصال، ويكون ذلك من خلال نبرة أو نغمة الصوت والتغير في مقامات الصوت بالارتفاع والانخفاض، وكذلك الوقفات التي تتخلل بعض العبارات، ودرجة الخشونة والليونة، ورتابة الصوت على نمط واحد (وليمز، 2008)، وإن نبرة الصوت هي التي تنقل الإقناع في ما وراء تركيب الخطاب الدفاعي، وإن الانفعال الذي تنقله نبرة الصوت أشد وقعاً في ما وراء تركيب الخطاب الدفاعي، وإن الانفعال الذي تنقله نبرة الصوت أشد من الانفعال الذي تنقله الكلمات نفسها (ميسنجر، 2009). حيث إن الكلمات تنقل المعاني والأفكار بدقة إلى الآخرين، إلا أن الصوت يعكس هو الآخر دلالات أخرى، ويكون النقل أحياناً بطريقة لا شعورية، ومن الحالات التي ينقلها الصوت الغضب، والإحباط، والتوتر، والحزن، وعدم الرغبة في الحديث، وعدم الاستعداد للإنصات فكلمة نعم على بساطتها يمكن أن تحمل العديد من المشاعر، كالغضب أو الخوف، أو الإحباط، أو اللامبالاة، وذلك حسب الطريقة والأسلوب الصوتي التي تنطق بها (محمود، 2001)، وأثبتت دراسات (ألبرت مهربيان) إلى أن (38 %) من المعنى يتم نقله من خلال الصوت (بينز،1997)، ومن فوائد الصوت أنه يساعد على جذب الانتباه، وسبر المشاعر الحقيقية للشخص المقابل.

Universiti Malaya

3.4.2.2 النماذج المتعلقة بالاتصال اللفظي وغير اللفظي

أ. الاتصال اللفظي

تم الرجوع إلى نظرية نموذج روسي ودمج مهارات القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث وهو النموذج الذي يعتمد على التفاعل بين ستة عناصر أساسية هي المرسل *sender*، الرسالة *message*، الوسيلة *channel*، المستقبل *receiver*، رجع الصدى *feedback*، السياق *context*

وجوهر النموذج يعتمد على مرسل يضع أفكاره في كود ويحتوي على منبهات تتفق مع وجهات نظره وقناعاته، الظرف الذي يحدث في الاتصال يعمل كمؤثر يحدد المعنى العقلي للفكرة، ويتم نقل فكرة الرسالة من خلال القنوات والوسائل التي تحمل الرسالة إلى المتلقي(تحدثا أو كتابة) (أبو سمرة، 2008).

ويقوم المتلقي بفك الكود(استماعا أو قراءة) ويختار المنبهات التي تتفق مع ثقافته ومن خلال تجاربه الماضية مع تلك المعلومات ومن مشاعره وأحاسيسه وعواطفه وقت التلقي، بعد أن يفسر المتلقي الرسالة يمكنه أن يستجيب لها، وهذه الاستجابة هي رجع الصدى أي رد الفعل الذي يتيح للمرسل معرفة مدى تحقيق الرسالة لهدفها، يؤكد روسي على أهمية الظرف أو المناخ العام للحالة التي يحدث فيها الاتصال خلال مهارات القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، السياق العام يتضمن مشاعر أو اتجاهات وعواطف كلا الطرفين (المرسل والمتلقي).

Universiti Malaya

وفي ضوء النموذج السابق كان خطيا (كتابة وقراءة) أم تفاعليا (تحدثا واستماعا) يمكن عرض المكونات الأساسية لعملية الاتصال، فعملية الاتصال تعتمد على مجموعة من العناصر المتصلة والمتداخلة والمتشابكة مع ظروف نفسية واجتماعية تؤثر في النهاية على انتقال الأفكار والمعلومات بين الأفراد والجماعات (أفندي،1994).

ويقوم المرسل *sender* هو الشخص الذي يصوغ أفكاره في رموز تعبر عن معنى وتحول إلى رسالة(مكتوبة أو متحدثة) توجه إلى جمهور معين(يقرأ أو يستمع)، ويؤثر على المرسل أمور كثيرة وفي ضوء ذلك يحدد ديفيد بدلو أربعة شروط أساسية يجب أن تتوازن منه مهارات الاتصال: توجد خمس مهارات أساسية يجب توافرها وهي (الكتابة- التحدث – القراءة- الاستماع- القدرة على التفكير ووزن الأمور) لأن القدرة على التفكير تساعد في تحديد الأهداف واتجاهات المصدر وتكون نحو نفسه ونحو الموضوع ونحو المتلقي، فاهتزاز الثقة في النفس يؤثر على عملية الاتصال وقوة الثقة في النفس تساعد في قوة عرض الرسالة (مثل المذيع أمام الجمهور – الخطيب).

مستوى المعرفة: تؤثر في طبيعة وتكوين عملية الاتصال لدى المرسل لأننا لا تستطيع أن ننقل رسالة لا نعرف مضمونها ولا نستطيع أن نقول شيئا لا نعرفه فكلما كانت المعرفة ومستوياتها متساوية أو متشابه لدى الطرفين كانت العملية أكثر وضوحا (أرناؤوط، 2014).

النظام الاجتماعي والثقافي: يتأثر المرسل بمركزه في النظام الاجتماعي والثقافي، ولكي نحدد فاعلية الاتصال علينا أن نعرف أنواع النظم الاجتماعية التي نعيش فيها من خلال الإطار الثقافي والاجتماعي الذي يعيشه (معتقدات- عادات وقيم- أنواع السلوك المقبولة وغير المقبولة التطلعات- التوقعات الخاصة وغيرها). لأن مركز المصدر في النظام الاجتماعي والثقافي سيؤثر عليه وعلى سلوك الشخص بشكل عام (بدير،2000).

Universiti Malaya

المتلقي *receiver*: هو أهم حلقة في عملية الاتصال، فالقارئ هو الشخص المهم عندما نكتب والمستمع المهم عندما نتحدث، ويجب أن يضع المصدر في اعتباره طبيعة المتلقي حتى يضمن تحقيق الهدف من الرسالة، والمتلقي لا يستقبل الرسالة ويتأثر بها مباشرة، وإنما يقوم بعملية تنقيح وتنقية حسب سماته النفسية والاجتماعية ومستوى تعليمه واتجاهاته.

الخبرة المشتركة *Field of Experience* كل فرد منا يحمل نطاقا من الخبرات والعادات والتقاليد والمعارف والاتجاهات والسلوكيات التي تصاحبه أينما ذهب، وحيث يكون الأشخاص الذين نتصل بهم لديهم خبرة حياتيه مشابهة لنا، فإن فرص التفاهم وتحقيق النجاح في الاتصال يكون متاحاً بطريقة فعالة.

الرسالة *message*: هي مضمون السلوك الاتصالي، فالإنسان يرسل ويستقبل كميات ضخمة ومتنوعة من الرسائل، وبعض الرسائل يتسم بالخصوصية (مثل الحركات والإيماءة والإشارة والابتسامة والنظر، وبعض الرسائل يتسم بالعمومية مثل (الندوات- المحاضرات المؤتمرات الصحف- المجلات الراديو والتلفزيون والسينما). ويوجد ثلاث أمور يجب أن نأخذها في الاعتبار بالنسبة للرسالة

1- كود الرسالة. 2- مضمون الرسالة. 3- معالجة الرسالة.

الوسائل (القنوات) *channels*: تصل المتلقين عبر قنوات متعددة، فالرسائل الشخصية تستقبلها عن طريق الحواس (السمع- النظر- الشم- اللمس- التذوق) والرسائل العامة تتلقاها عن طريق وسائل الاتصال الجماهيرية، وتتسم بعض الوسائل بكونها أكثر فاعلية من وسائل أخرى وتشير التجارب إلى أن كل فرد لديه قنوات مفضلة في استقبال الرسائل عن القنوات الأخرى ويتحكم في استخدام وسيلة الاتصال (تاعوينات،2000).

Universiti Malaya

رجع الصدى *Feedback*: يقصد برجع الصدى إعادة المعلومات للمرسل(الكاتب أو المتحدث) حتى يستطيع أن يقرر ما إذا كانت الرسالة حققت أهدافها من عدمه. وهناك أربعة طرق للنظر إلى رجع الصدى هي، قد يكون رجع الصدى إيجابيا فتواصل العملية، أما إذا كان سلبيا تتغير أو تتوقف العملية، رجع الصدى قد يكون ينبع من إحساس المرسل بفاعلية الرسالة وتأثيرها وقد يكون خارجاً، قد يكون رجع الصدى فورياً كما هو الحال في الاتصال الفجائي أو مؤجلا كما في الاتصال الجماهيري.

رجع الصدى يمكن أن يكون حراً يصل من المتلقي إلى المرسل بدون عوائق، أو مقيدا يصل إلى المرسل بعد المرور على حراس البوابات الإعلامية ويستغرق وقتاً طويلا حتى تحقيق أهدافه، رجع الصدى يتيح وظائف مفيدة للعملية الاتصالية مثل قياس مدى الفهم والاستيعاب ويقوي التأثير في عملية الاتصال.

الأثر *Effect*: الأثر هو نتيجة الاتصال، وهو يقع على المرسل والمتلقي على السواء وقد يكون الأثر نفسي أو اجتماعي، ويتحقق أثر الرسالة من خلال تقديم الأخبار والمعلومات والإقناع وتحسين القدرة الذهنية (أرناؤوط، 2014).

السياق (بيئة الاتصال) *context*: كل اتصال يحدث في مكان ما، لا بد أن يعبر عن سياق ما، وأحياناً يكون السياق طبيعيا لا نلاحظه، وفي أحيان أخرى ملاحظ وظاهر كالسياق في المكان والزمان والأشخاص، ولا يمكن فصل السياق الاجتماعي عن السياق الثقافي أو السياسي أو الاقتصادي، فكلما كان السياق الذي تتم فيه العملية الاتصالية يحقق جوانب مشتركة بين المرسل والمستقبل كلما كانت فرصة النجاح للعملية الاتصالية أفضل.

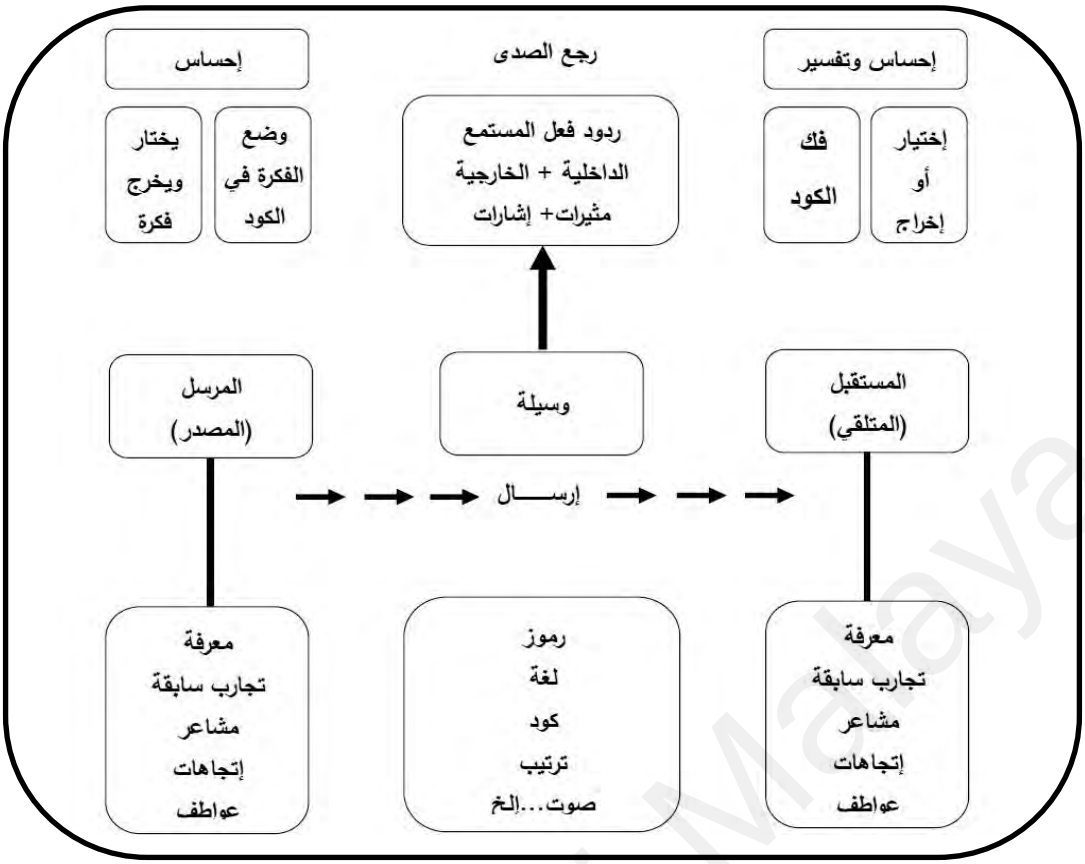
Universiti Malaya

ب. الاتصال غير اللفظي

لقد صنف الباحثون مجالات الاتصال غير اللفظي في تصنيفات عديدة، فقد صنف أدوارد هال مجالات الاتصال غر اللفظي إلى لغة الصوت (مستوى ونغمة الصوت) والإيماءات والإشارات ووضعية وحركات الجسم والزمن والمسافات والمظهر، بينما صنف إليزابيث بيروت هذه المجالات إلى تعبيرات الوجه والاتصال البصري وحركات الجسم والإيماءات والفراغ المكاني، وصنف جيل ومايكل ماير هذه المجالات إلى لغة الجسم والاتصال باللمس والاتصال بالصوت والدلالات الرمزية للموقف والمسافات والترتيبات الفيزيقية (المكانية)، وصنف جالوت وهوج هذه المجالات إلى القرب أو المسافة (إدراك واستخدام المسافة الشخصية وحركات الجسم والإيحاءات والحركات) والاتصال البصري ونغمة وطبقة الصوت بينما صنفها (حريم،2003) إلى ملامح مادية مثل الملامح الجسمانية للفرد (الحجم والوزن والطول ولون البشرة والملابس وغيرها)، وحركات وإيماءات جسمانية وكذلك اللمس للدلالة على العاطفة والدفء والجاذبية والصداقة، وتعابير الوجه وما تحمله من معاني غزيرة ومنها الابتسامة والعبوس، وحركات العينين والتقاؤها ونبرات الصوت ونغمته، بينما صنفها بالمظهر متمثلا بالوجه وتحديق العينين والملابس والزمن والحركات والايماءات واللمس والإشارات المكان المسافة الطبيعية لعملية الاتصال مجال حركة الشخص البينية الطبيعة الزمان التوقيت الساعة.

ويذهب راندال هاريسون إلى أن الاتصال غير اللفظي يشمل تعبيرات الوجه والإيماءات والأزياء والرموز والبروتوكولات الدبلوماسية.

Universiti Malaya



شكل 3.2. نموذج لروس للاتصال اللفظي وغير اللفظي

5.2.2 الأزمات المدرسية، وكيفية إدارتها

يحتاج التعامل مع الأزمات إلى توضيح لكافة جوانبها، ومعرفة كاملة لامتدادها وأطرافها كما أنها تحتاج إلى رصد وتتبع وتحديد وقياس ومعرفة كاملة لتطوراتها وإحداثياتها منذ نشؤها، وهي تحتاج أيضاً إلى تحليل ودراسة لمكوناتها حتى يمكن فهمها.

وتَحدُث الأزمات في كل زمان ومكان، فحدثت في العصر الماضي، وتحدث في العصر الحديث، وتحصل في الدول المتقدمة، وتقع في البلدان النامية، ولقد أصبح العالم وحدة إنسانية متقاربة، ولمْ يعد هناك كيان إداري مهما قلَّ حجمه بمنأى عن تأثيرات الأحداث الجارية داخل هذا العالم، ويؤدي الخلط بين المقصود بالأزمة، والمشكلة، والكارثة، والصراع إلى سوء التخطيط للتعامل مع الأزمات، نتيجة للتهاون في الأمر، أو عدم إعطائه العناية اللازمة، وهو ما سيتم عرضه في هذا الجزء.

Universiti Malaya

الأزمةُ في اللغة: ذكر أنيس وآخرون (١٩٧٢: 16) أن (الأزْمة – الأزَمة) بسكون الزاي وفتحها الضيقُ والشدةُ ويقال أزمةٌ مالية، وأزمةٌ سياسيةٌ، وأزمةٌ مرضيةٌ، وعرف ابن منظور)د.ت،282) الأزمة: السنةُ المجدبةُ، وأزمَ عليهم العام والدهر: اشتد قَحطه، وقيل اشتد وقَّل خيره، والمتَأَزِّم: المتألم لأزمة الزمان، وأشار آبادي (د.ت، 76(إلى أزمَ الحبلُ: فتله، أزم الباب: أغلقه، أزم عليه: واظب عليه ولزمه، وعرف الرازي (1992: 6) أزم على الشيء: أمسك عنه، والمأْزَم: المضيق وكل طريق ضيق بين جبلين (مأزم).

ومن هنا يلاحظ أنَّ لفظ أزمة في اللغة العربية يأخذ معاني عديدة منها: الجدب، الشدة، الضيق، وبيّن حواش(2005) أنَّ مفهوم الأزمة في اللغة الإنجليزية وفي قاموس اكسفورد أتى بمعنى نقطة تحول في تطور المرض، التاريخ، الحياة، ويفسر نقطة التحول بأنَّها وقت يتسم بالصعوبة والخطورة والقلق على المستقبل ووجود اتخاذ قرار محددٍ.

وأوضح حمادات (2007) أنَّ الصينيين القدماء أطلقوا على كلمة الأزمة (*Crisis*) اسم (*wei-Ji*) وهي كلمة مكونة من مقطعين: المقطع الأول هو خطر، والثاني فرصة، ويقصد بذلك أنَّ الأزمة خطر يهدد المنظمة وفرصة لابد من اغتنامها للتجديد والتطوير.

بينما اصطلاحاً هناك العديد من التعريفات للأزمة وذلك لتعدد وجهات نظر الباحثين فيها فقد عرفها الخضيري (2003) بأنَّها لحظةٌ حرجةٌ وحاسمةٌ تتعلق بمصير الكيان الإداري الذي أصيب بها، محدثة بذلك صعوبة حادة أمام متخذ القرار تجعله في حيرةٍ بالغةٍ، وأشار الشعلان (2002) إلى أنَّ الأزمة تبعث على التمعن، وإعمال الفكر، وتقييم الذات لمواجهة الأحداث المتُأَزِّمة، والانتصار عليها وعلى أقل تقدير الحد من خطورتها وآثاره.

Universiti Malaya

وعرفها الكبيسي (2002) بأنَّها حالةٌ استثنائيةٌ طارئةٌ تتعرض لها المنظمات، فتصاب بالتوتر والقلق، وتنذرها بوقوع الخطر، سواء كانت أخطاراً ماديةً أو معنويةً، وعرف أبو قحف (2002) الأزمة بأنَّها حدثٌ وموقفٌ مفاجئٌ وغير متوقع، يهدد قدرة الأفراد أو المنظمات على البقاء.

بينما عرف الشمري (2002) الأزمة بأنَّها حالة من عدم الاستقرار تُنْبِئُ بحدوث تغير حاسم وشيك قد تكون نواتجه مرغوب فيها وإيجابية، وعرَّفها الهزايمة (2004) بأنَّها حدثٌ فُجائيٌ غيرُ متوقعٍ، يتضمن عنصر المفاجأة.

واتفقَ معه تعريف سالم (2005) للأزمة بأنهَّا نقطةُ تحولٍ في حياة المنظمة، تفقدها حالة التوازن، ويتطلب من قيادة المنظمة اتخاذ قرارٍ سريعٍ لعودة المنظمة إلى توازنها، وأكد حواش (2005) على ذلك بأنَّها الموقفُ المفاجئُ الحادُ، والذي يهدد الكيان بالانهيار في وقتٍ قصير، كما أكد على ذلك آل سعود (2006) في تعريف الأزمة بأنَّها تتضمن عنصر المفاجأة، وتتطلب اتخاذ قرار سريع في فترة زمنية قصيرة نتيجة تهديدها لانهيار الكيان الإداري بكامله، وذكر مهنا (2004) بأنَّ الأزمة حالةٌ طارئةٌ تتميز بثلاث عناصر هي: التهديد للقيم أو الأهداف والمصالح القومية، والمفاجأة في التوقيت، وقصر الوقت المتيسر لاتخاذ القرار.

ومن خلال ما سبق نجد أنَّ معظم الباحثين اتفقوا في تعريفاتهم للأزمة على وجود عنصر المفاجأة في الأزمة وحدوثها، وما تسببه من خلل يؤثر على المنظمة من جهة، واتخاذ القرار والتصدي لها من جهة أخرى، ويمكن القول بأنَّ الأزمة في ضوء ما ورد من تعريفات تتضمن الملامح التالية:

Universiti Malaya

حالةٌ استثنائيةٌ طارئةٌ تتعرض لها المنظمة، فيختل فيها التوازن في سير العمل، وتتضمن عنصر المفاجأة، والحدث غير المتوقع، كما تهدد النظام بالزوال والانهيار، وتتطلب اتخاذ قرارات سريعة في فترة زمنية قصيرة، وقيادة إدارية واعية قادرة على المواجهة، والانتصار على المواقف، والحد من الخطورة، وهناك مفاهيم أخرى لها علاقة بالأزمة.

ومنها مفهوم المشكلة حيث أشار فتحي (2001) بأنها تمثل مرحلة من مراحل الأزمة، ونظر كامل(2003) إلى المشكلة بأنها تعتبر عائقاً أو مانعاً يحول بين الفرد والهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، كما أنَّها تؤدي إلى حالة انعدام في توازن الأجهزة النفسية للفرد مما يؤدي إلى إعاقة عملية التفكير، فالعلاقة بين المشكلة والتفكير تأخذ شكل علاقة ذات اتجاه أحادي تبدأ بالمشكلة وتنتهي بالتفكير، والعلاقة بين المشكلة والأزمة وثيقة الصلة، فالمشكلة قد تكون هي سبب الأزمة، ولكنها لن تكون هي الأزمة في حد ذاتها.

أما مفهوم الصراع فقد عرف السيد (2000) الصراعَ بأنه مفهومٌ متعددٌ في أبعاده واتجاهاته وأطرافه، ويدور حول التعارض في المصالح بين طرفين أو أكثر، ويُعتبر الصراع من أكثر المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الأزمة، حيث أشار العماري (1993) في تعريفه للأزمة بأنَّها مرحلة من مراحل الصراع.

وأشار قطيط (2004) إلى أنَّ الصراع يشترط وجود طرفين متضادين في إراداتهم بينهم تنافس لتحقيق أهدافهم، فالتعارض والتنافس جزء من عملية الصراع، ولا يتضمن ذلك الأزمة بالضرورة، وعرف الشافعي (2001(الصراع بأنه موقفٌ تصادميٌ بين طرفين، تكون له صفة الدوام والاستمرار، ولكن لا يكون بالغ الحدة.

Universiti Malaya

وهناك مفهوم الحادث حيث أشار مكاوي (2004) إلى الحادث بأنَّه فعلٌ ماديٌ له تأثيرٌ سلبيٌ على الفرد أو المنظمة، وعرفه حواش (2005) بأنه شيءٌ مفاجئٌ عنيفٌ تم بشكل سريعٍ وانقضى أثره فور إتمامه، وقد تنجم عنه أزمة لكنها لا تمثله فعلاً وإنما تكون فقط أحد نتائجه.

بينما مفهوم الكارثة ينظر إليها حواش (2005) بأنَّها أحد المفاهيم التصاقاً بالأزمات، وقد ينتج عنها أزمة، ولكنها لا تكون هي أزمة بحد ذاتها، وتُعبر الكارثة عن حالةٍ مدمرةٍ حدثت فعلاً ونجم عنها ضررٌ في الماديات أو غير الماديات أو كلاهما معاً، وأضاف عثمان (1998) بأنَّ الكارثة قد تكون سبباً للأزمة، ولكنها ليست الأزمة في حد ذاتها، كما أنَّ الكارثة قد تكون لها أسباب طبيعية لا دخل للإنسان فيها.

ومما سبق يتضح أنَّ الأزمة مرتبطة بالمشكلة بل إنَّ بداية الأزمة تكون من مشكلة ما، وعدم السيطرة على هذه المشكلة يقود إلى ارتفاع شدتها وقوتها، لذا فالمشكلة مرحلة من مراحل الأزمة، كما أنَّ الصراع هو أيضاً مرحلةٌ من مراحل الأزمة ولكنه يختلف عن المشكلة في أن المشكلة تكون بداية الأزمة والصراع من المراحل المتأخرة، كما أشار بذلك فرج (2006) على أنَّه غالباً ما يكون المراحل الأخيرة من الأزمة، حيث يظهر بعد أنْ تنفجر الأزمة، أو يكون إحدى النتائج المترتبة على حدوث الأزمة، وقد تكون الأزمة نتاج صراعات حادة أهملت حتى وصلت إلى الانفجار، ومن خلال تعريف الحادث يتضح أنَّه مشابه للأزمة فهو موقف عنيف يتم بصورة سريعة في فترة زمنية يزول ويبقى أثره، أما الكارثة فهي ملتصقة بالأزمة، وقد تكون من أسباب الأزمة.

وتتميز الأزمة بمجموعة من الخصائص والسمات، والتي يجب على الإدارة أن تعيها، وقد ذكرها المعايطة (2007) كعنصر المفاجأة، فالأزمة تحدث فجأة، وإن كان يسبقها بعض المقدمات، ويظهر فيها التعقيد، والتشابك، والتداخل، والتعدد في عناصرها، وعواملها، وأسبابها، وقوى المصالح المؤيدة

Universiti Malaya

والمعارضة، ونقص المعلومات وعدم دقتها، وعدم وضوح الرؤيا لدى متخذي القرار، والصدمة التي تسببها الأزمة في البداية تؤثر على فعالية العقل المواجه لها، وقد تصل إلى حد الرعب من المجاهيل التي تضمها الأزمة.

وأضاف أحمد(2002) عدداً من الخصائص تمثلت في أنَّ الأزمة تهدد استقرار المؤسسة ومقومات البيئة، وتعد موقفاً يتطلب من المشاركين درجةً عالية من العمل والأداء، وكذلك ضغط الوقت، وإدراك متخذ القرار أن الوقت المتاح لصنع القرار واتخاذه في وقت محدد، مع إمكانية الاستفادة من هذا الموقف، واكتساب خبرات جديدة، ومن المرجح أن يؤدي هذا الموقف إلى توقف التصرفات المنتظمة وفقدان التوازن، وأضاف عثمان (1998) لخصائص الأزمة أيضاً أنَّها تؤدي إلى حالة من الخوف والقلق الشديدين.

وتُعد الأزمة بخصائصها السابقة خطراً يُهدد كيان المنظمة، الأمر الذي يتطلب عملاً شاقاً على إدارة المنظمات بدءً بأخذ الحيطة والحذر قبل وقوع الأزمات، ومن ثَمَّ التعامل الجيد والمتزن أثناء وقوعها، والاستفادة وأخذ الدروس والعبر بعد الوقوع.

تتعدد الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الأزمات ونشأتها، سواء كانت هذه الأزمات تنظيمية، أو إدارية، وتجدر الإشارة مسبقاً قبل التعرض لأسباب نشوء الأزمات المدرسية، إلى أن نشوء الأزمات المدرسية أمر طبيعي، وأن نشوء تلك الأزمات لا يعدو كونه امتداداً للظاهرة الإنسانية والتنظيمية التي تتسم بالتعقيد (فتحي، 2001)، بل أن ميتروف (Mitroff, 1996) يؤكد على أن نشوء الأزمات أمر حتمي حتى لو استعدت المنظمة لذلك.

Universiti Malaya

غير أنه يجدر التمييز أيضاً بين الأسباب ذات الصلة المباشرة بنشوء الأزمة أو تلك الممهدة لها، أو تلك المتعلقة بتوفير البيئة الملائمة لنشوء الأزمة وتطورها وقد ذكر كل من (فتحي، 2001؛ الخضيري، 2003) عدة أسباب قد تظهر في سوء الفهم: وينشأ عادة عن المعلومات غير الكاملة والتسرع في إصدار القرارات أو الحكم على الأمور قبل تبيان حقيقتها، ومن الأسباب أيضاً سوء الإدراك: حيث يؤدي اختلاف إدراك الحدث الواحد من فرد لآخر إلى اختلاف ردة الفعل لنفس الحدث، وبالتالي فإن إدراك حدث ما بطريقة غير سليمة يؤدي بدوره إلى سلوك غير سليم، والذي يؤدي بدوره إلى انفصام في العلاقة بين الأداء الحقيقي للكيان الإداري من ناحية، والقرارات الصادرة من ناحية أخرى، وقد يؤدي تراكم نتائج هذه التصرفات إلى ضغط مولد الأزمة، وأيضاً تعد الإدارة العشوائية سبباً لنشوء الأزمة حيث تتصرف لرؤيتها الشخصية دون أي تخطيط، والإدارة بهذا المعنى تلعب دوراً مؤثراً في نشوء الأزمة، حيث ينشأ عن هذا النوع من الإدارة العديد من الأزمات المعقدة التي قد تهدد الكيان الإداري بأكمله، ويرتبط بهذا النمط من الإدارة ما يعرف بأسلوب الرغبة في السيطرة وهو من الأساليب المستخدمة في منشأة الأعمال، كما تستخدمها الأجهزة الأمنية وجماعات الضغط في صنع الأزمات داخل الكيان الإداري لإجبار صانع القرار على الانصياع لأهداف تلك الجماعات، ويضاف إلى هذين العاملين (الإدارة العشوائية، والرغبة في السيطرة) ما يمكن أن يطلق عليه أسلوب استعراض القوة ويستخدم من جانب الكيانات الكبيرة بهدف السيطرة على الكيانات الصغيرة، وبالإضافة إلى العوامل والأدوات الإدارية السابقة, غالباً ما تؤدي بعض سلوكيات وسلبيات الإدارة إلى خلق بيئة ملائمة لنمو الأزمات، مثل تعارض المصالح والأهداف الإدارية، وسوء الاتصالات الإدارية، وعدم الانفتاح والمصارحة، وعدم توفر القيادة الملائمة، وضعف العلاقات الإنسانية وغير الإنسانية وغير ذلك من دواعي الخلل الإداري الذي يساهم في خلق بيئة مشجعة لنشوء الأزمات.

Universiti Malaya

ويرتبط بالعوامل السابقة سوء التقدير، وعادة ما ينشأ نتيجة الثقة المفرطة في النفس والمغالاة في القدرات الذاتية، هذا بالإضافة إلى عدم التقدير السليم لنقاط القوة والضعف للأطراف المختلفة، وعدم الموضوعية في تحليل البيئة الخارجية، وتحديد ما تنطوي عليه من فرص وتهديدات.

وقد اعتبر المعايطة (2007) الأزمة عبارة عن فشل إداري لمتخذ القرار نتيجة لحدوث خلل معين، وذكر أنَّ أسباب الأزمات تختلف باختلاف وجهات النظر حولها، فمن وجهة نظر الاقتصاديين تعود أسباب الأزمات إلى: القرارات التي تتخذها الحكومة، والفشل في مواكبة القواعد العامة لنظام الاقتصاد العالمي، وتضليل المجتمع ببيانات رقمية مضللة لا تعبر عن الحقيقة.

أما من وجهة نظر السياسيين تعود الأسباب إلى: فشل القيادة السياسية، وعدم قدرة الأحزاب السياسية على إدارة الصراعات الاجتماعية، والفشل في تطوير نظام سياسي عادل، بينما من وجهة نظر علماء الاجتماع تعود الأسباب إلى: عدم المساواة الاجتماعية بين أفراد المجتمع ونقص الدوافع والحوافز، وتحدي السلطة، وانهيار النظام الأخلاقي، وزيادة الفردية وانهيار نظام الأسرة، وفشل نظام الرقابة والتحكم.

وأضاف أحمد (2002) أسباباً متعددة يمكن إرجاعها إلى أسباب خارجة عن إدارة المنظمة: مثل الزلازل، والبراكين، والأعاصير والتقلبات الجوية الحادة وغيرها من الكوارث الطبيعية التي يصعب التكهن بها والتحكم في أبعادها، وأسباب داخلية: يمكن أن تعزى إلى ضعف الإمكانيات المادية والبشرية للتعامل مع الأزمات مما يؤدي إلى تفاقم الأزمات وتحولها إلى كوارث ومضاعفة الخسائر الناجمة عنها.

Universiti Malaya

أو قد تكون أسباب فردية: وهي أسباب تتعلق بالفرد ذاته، أو بالفرد والكيان الإداري الذي يعمل به، أو بالفرد واتجاهات المجتمع المعاصر، أو أسباب مجتمعية، ومنها: سيادة الشعور بالإحباط إزاء انهيار آليات تسوية الصراعات الاجتماعية وتحقيق التوازن الاجتماعي مما يؤدي إلى شعور طبقات معينة داخل المجتمع بالاغتراب في ظل الأوضاع الراهنة لمجتمعها، أو ضعف السلطة، أو عجز البيان الاجتماعي ومن ثم الثقافة العامة خاصة في المجتمعات النامية عن مواجهة التغيرات والتحديات الجديدة الطارئة، بالإضافة إلى عجز المؤسسات الاجتماعية القائمة عن خلق السلوكيات الإيجابية المطلوبة.

ومن خلال استعراض الأسباب السابقة والتي أدت إلى نشوء الأزمات، فإنَّ هذه الأسباب باستثناء الأسباب الخارجية عن إدارة المنظمات كالزلازل، والبراكين ...إلخ قد تعود إلى أمرين هما ضعف إدارة المنظمة، أو عدم قدرتها على السيطرة والتغلب على هذه الأسباب، والتي قد يكون بعضها سبباً ضعيفاً في البداية ومع عدم السيطرة ينتج عنه أزمة، وعدم قدرة الأفراد داخل المنظمة من مدير وعاملين على التعامل الجيد والصحيح مع الأسباب السابقة، الأمر الذي يُوجِد عدداً من الأزمات والتي بالإمكان السيطرة عليها وتفاديها.

وتتعدد أنواع الأزمات بتعدد وتنوع مجالات الحياة المختلفة فقد صنفها أحمد (2002) وفق التصنيف التالي: حسب شدة أثرها وتنقسم إلى أزمات شديدة الأثر، وأخرى محدودة الأثر، أو على حسب المستوى، وتنقسم إلى: أزمات عالمية، وإقليمية، ومحلية، أو على حسب البعد الزمني وتنقسم إلى: أزمات متكررة الحدوث وبالتالي لها مؤشرات إنذار مبكرة، وأزمات مفاجئة وهي التي تحدث دون سابق إنذار، وتقسم الأزمات حسب المراحل إلى: أزمة في مرحلة النشوء، أو أزمة في مرحلة التصعيد، أو أزمة في مرحلة الاكتمال، أو أزمة في مرحلة الزوال، بينما تقسم حسب الآثار الناجمة عنها إلى: أزمات ليس لها آثار جانبية، وأخرى لها آثار جانبية ومضاعفات غير مباشرة.

وأضاف الشعلان (2002) أنَّ للأزمات أنواعاً تقسم من حيث المدة: إلى أزمات قصيرة الأمد يتم القضاء عليها في وقت قصير، وأخرى طويلة الأمد تستمر معالجتها لعدة سنوات، وصنفها من حيث القصد إلى: أزمات عمدية تحبكها إحدى القوى وتنفذها لتحقيق أهداف معلومة مسبقاً، وأخرى غير عمدية كانت نتيجة للإهمال وسوء التقدير.

وتتعدد المعايير الخاصة بتصنيف الأزمات، إذ يعتمد البعض على معيار درجة توقع الأزمة، حيث يقسم الأزمات إلى فئتين رئيسيتين هما: أزمات يمكن توقعها أو التنبؤ بها، وأخرى غير متوقعة يصل تأثيرها الفجائي إلى 100%، أو تقسم كما أورد كامل (2003) إلى: أزمات مفاجئة، أو أزمات ناشئة من حدوث صدمة نتيجة حدث مفاجئ مثل موت أحد الأفراد، أو أزمات تتعلق بمستوى النضج خاصة الصراع حول القيم الرئيسية في المجتمع (القدرة على إقامة علاقات حب وصداقة)، أو أزمات تؤدي لحدوث اضطراب نفسي، أو أزمات تؤدي لحدوث طوارئ طبية كالانتحار أو تناول المواد الكحولية.

وطرح عامر (1997) إمكانية تقسيم الأزمات وفقاً لمعيار إمكانية الاستفادة منها، أو دورها في عملية التعلم إلى نوعين رئيسين النوع الأول هو: الأزمات التنموية التي يمكن التعلم منها واستخلاص التجارب، أو الدروس للاستفادة منها في إدارة الأزمات المستقبلية من حيث الخروج بدروس مستفادة، والتعلم من تلك الأزمة، أما النوع الثاني: فيتمثل فيما يمكن أن نطلق عليه الأزمات غير التنموية والتي لا تنطوي على دروس واضحة كما لا تلعب دوراً واضحاً في عملية التعلم، وأضاف أبو قحف (2002) نوعاً آخر من أنواع الأزمات تمثل في: أزمات ترتبط بالتكنولوجيا وتقنية العصر الحديث وسوء الاستخدام.

Universiti Malaya

وهكذا تتعدد المعايير الخاصة بتصنيف الأزمات نظراً لثراء مفهوم الأزمة وشموليته للعديد من المجالات، ويهمنا في هذه الدراسة المجال التربوي والأزمة المدرسية على وجه الخصوص.

ويُعد علم إدارة الأزمات أحد العلوم الحديثة والتي زادت أهميتها في عصرنا الحاضر، ذكر ذلك الخضيري (2003) وأضاف بأنَّه علم إدارة توازنات القوى، ورصد حركتها، وهو علم المستقبل، وعلم التكيف مع المتغيرات، وهو علم مستقل بذاته، ومتصل بكافة العلوم الإنسانية الأخرى، ومن التعاريف التي وردت عن إدارة الأزمات ما يلي:

عرف العماري (1993) إدارة الأزمة بأنَّها العمل على تجنب تحول النزاع إلى صراع شامل بتكلفة مقبولة، لا تتضمن التضحية بمصلحة، أو قيمة جوهرية، ويقصد بالنزاع هنا أي نزاع ينشأ على أي مستوى من مستويات العلاقات الإنسانية وفي أي مجال من مجالاتها، من العلاقات الأسرية إلى الأنماط المختلفة من العلاقات الاجتماعية إلى العلاقات الدولية.

وكذلك عرف عز الدين (1990) إدارة الأزمة بأنَّها هي عملية إدارة خاصة من شأنها إنتاج استجابة استراتيجية لمواقف الأزمات من خلال مجموعة من الإداريين المنتقين مسبقاً والمدربين تدريباً خاصاً والذين يستخدمون مهاراتهم بالإضافة إلى إجراءات خاصة من أجل تقليل الخسائر إلى الحد الأدنى، وعرفها حجي (2005) بأنَّها العلم الذي يهتم بالتنبؤ والتوقعات، وبناء القدرة على التصدي لما قد يكون محتملاً، أو السعي لتقليل الأخطار، واستخلاص الدروس وإزالة الأعراض والأسباب.

ونظر إليها أبو قحف (2002) بأنَّها عملية الإعداد والتقدير المنظم والمنتظم للمشكلات الداخلية والخارجية التي تهدد بدرجة خطيرة المنظمة، وأضاف أحمد (2002) أنَّ إدارة الأزمة أسلوب إداري حديث، يهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق الاستشعار، ورصد المتغيرات البيئية، الداخلية والخارجية المولدة للأزمة، والاستعداد بجميع الموارد المتاحة لمنع الأزمة، أو الإعداد للتعامل معها بكفاءة

عالية للحد من الخسائر المادية والمعنوية، والعودة للوضع الطبيعي في أسرع وقت، وبأقل تكلفة ثم دراسة الأسباب المسببة للأزمة، واستخلاص النتائج لمنع حدوثها، أو تحسين طرق التعامل معها مستقبلاً مع محاولة تعظيم الفائدة الناتجة منها لأقصى درجة.

ويراها ماهر(2006) أنهَّا طريقة للسيطرة على الأزمة باستخدام مجموعة من الأدوات، والجهود للتغلب على الأزمة، واحتواء الأزمات المسببة لها، والاستفادة والتعلم من الجوانب الخاصة بالأزمة، حتى يمكن تفادي الأزمات المستقبلية، وقد حصر شماخ (2001) الهدف من مواجهة الأزمات في السعي بالإمكانات البشرية والمادية المتوفرة لدى مدير الأزمة لإدارة الموقف المتأزم، ولوقف الخسائر والتدهور، وحماية جميع العناصر الأخرى المكونة للكيان المتأزم، مع السيطرة على انتشار الأزمة، والاستفادة منها في التطوير والتجديد، وفهم الأسباب المؤدية للأزمات للاستعداد والوقاية لمنع تكرارها، أو حدوث أزمات مشابهة لها.

ومن خلال استعراض التعاريف السابقة فإنَّ أبرز ملامح إدارة الأزمات ما يلي: علمٌ يهتم بالتنبؤ والتوقعات المستقبلية، وعمل السيناريوهات اللازمة للتصدي لما قد يحدث، وهو إدارة خاصة تعمل على إنتاج استجابة استراتيجية لمواقف الأزمات، حيث تتطلب إداريين مُدربين تدريباً خاصاً يستطيعون بما يملكون من مهاراتٍ وقدراتٍ تفادي الأزمات، أو التقليل من الخسائر والتعامل الجيد قبل وأثناء وبعد الأزمة، مع حشد القوى والإمكانات المادية والبشرية المتوفرة للسيطرة على الموقف المتأزم، واستخدام الأسلوب العلمي في التعامل مع الأزمة واتخاذ القرارات اللازمة بشأنها، والأهم الاستفادة من الأزمات التي مرت بها المنظمات، وأخذ الدروس والعبر.

Universiti Malaya

وقد أضاف مكاوي (2004) عدداً من ملامح إدارة الأزمة منها توفير القدرة العلمية على استقراء مصادر التهديد، والتنبؤ بالأخطاء والاستغلال الأمثل للموارد، وكذلك تحديد دور الأجهزة المعنية بتنظيم وإدارة الأزمة قبل الأزمة وحين حدوثها والعمل على عدم تكرارها، مع توفير الإمكانات المادية للاستعداد والمواجهة وسرعة إعادة التعمير بأقل كلفة، والاستعداد لمواجهة الأزمة من خلال التنبؤ بالمشكلات، وتمكين الإدارة من السيطرة على الموقف، والمحافظة على ثقة جميع الأطراف المعنية، وتوفير نظم الاتصال الفعالة، للتعامل الفوري مع الأزمات عند وقوعها، ولوقف اتساع بؤرة الأزمة، وتحليل نقاط القوة والضعف في المواجهة.

وقد يحدث مزج أو خلط بين أسلوب إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات؛ لذا وجب التفرقة بين المصطلحين على النحو التالي:

حيث ذكر أحمد (2002) بأنَّ مصطلح إدارة الأزمات ارتبط ارتباطًا قوياً بالإدارة العامة، فإدارة الأزمات نشاط هادف يقوم على البحث والحصول على المعلومات اللازمة التي تمُكن الإدارة من التنبؤ بأماكن واتجاهات الأزمة المتوقعة، وتهيئة المناخ المناسب للتعامل معها، وعن طريق اتخاذ التدابير اللازمة للتحكم في الأزمة المتوقعة والقضاء عليها أو تغيير مسارها لصالح المنظمة.

وذكر الحملاوي وشريف (1997) أنَّ إدارة الأزمة هي كيفية التغلب عليها بالأدوات العلمية الإدارية المختلفة وتجنب سلبياتها، والاستفادة من إيجابياتها، وهي العملية الإدارية المستمرة التي تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق الاستشعار، ورصد المتغيرات البيئية الداخلية أو الخارجية المولدة للأزمات، وتعبئة الموارد والإمكانيات المتاحة للتعامل مع الأزمات بأكبر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية، وبما يحقق أقل قدر ممكن من الأضرار للمنظمة وللبيئة وللعاملين، مع ضمان العودة للأوضاع

الطبيعية في أسرع وقت وبأقل تكلفة ممكنة، ودراسة أسباب الأزمة لاستخلاص النتائج لمنع حدوثها، أو تحسين طرق التعامل معها مستقبلاً، مع محاولة تعظيم الفائدة الناتجة عنها إلى أقصى درجة ممكنة.

ويذكر أفندي (1994) بأنَّ الهدف العام لإدارة الأزمات هو تحقيق درجة استجابة سريعة عالية وفعالة لظروف المتغيرات المتسارعة للأزمة بهدف درء أخطارها قبل وقوعها، والتحكم واتخاذ القرارات الحاسمة لمواجهتها، وتقليص أضرارها وتوفير الدعم الضروري لإعادة التوازن إلى حالتها الطبيعية.

بينما تعني الإدارة بالأزمات كما ذكر خطاب وآخرون (1992) نشاطاً تقوم به الإدارة كرد فعل لما تواجهه من تهديدات وضغوط متولدة عن الأزمة، وأنَّه لا توجد خطة واضحة المعالم تضع المستقبل في حسبانها وتعد العدة لمواجهة مشكلاته، أو منعها قبل وقوعها ولكن تترك الأمور والأحداث تتداعى حتى تقع الأزمة عندئذ فقط تتحرك الإدارة، وتقوم بسلسلة من المجهودات التي غالباً ما تكون كثيفة وشاقة، وإن كانت نتائجها غير فعالة حتى تنقضي الأزمة التي تواجه المؤسسة، وتتعامل معها بالشكل العلاجي الذي قد يصيب أو يخطئ، ومن ثم فهي إدارة وقتية تبدأ مع الأزمة وتنتهي بانتهائها.

وبين عامر وعبد الوهاب (1994) أنَّ الإدارة بالأزمات تقوم على افتعال الأزمات، وإيجادها كوسيلة للتغطية والتمويه على المشاكل القائمة لدى الفرد أو المنظمة، ويطلق عليها البعض الأزمة للتحكم والسيطرة على الآخرين.

ويتفق الخضيري (2003) مع ما أكده كل من عامر وعبد الوهاب (1994) على أنَّ الإدارة بالأزمات تقوم على افتعال الأزمات وإيجادها من عدم، كوسيلة للتغطية والتمويه على المشاكل القائمة التي تواجه الكيان الإداري، فنسيان مشكلة ما يتم عندما تحدث مشكلة أكبر وأشد تأثيراً بحيث تغطي على المشكلة القائمة. ويضيف أحمد (2002) بأنَّ نجاح الإدارة يتوقف على مدى معرفتها ودرايتها بالعوامل والمتغيرات البيئية التي يمكن أن تسبب الأزمة، ومدى قدرتها على التكيف معها أو

Universiti Malaya

مواجهة تلك المتغيرات سواء في البيئة الداخلية أو الخارجية للمنظمة، فإدارة الأزمات تتمتع بطابع مزدوج وقائي وعلاجي.

جدول 8.2

الفرق بين إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات

إدارة الأزمات	الإدارة بالأزمات
نشاط هادف يقوم على البحث والحصول على معلومات تمكن الإدارة من التنبؤ بالأزمات مستقبلا.	نشاط تقوم به الإدارة كرد فعل لما تواجهه من تهديدات وضغوط متولدة عن الأزمة.
الهدف منها: تحقيق درجة استجابة سريعة عالية وفعالة للظروف المتغيرات المتسارعة للأزمة، وذلك بهدف درء الأخطار قبل وقوعها والتحكم واتخاذ القرارات الحاسمة لإعادة التوازن للمنظمة.	الهدف منها: افتعال الأزمات كأسلوب إداري للتعامل مع بعض المشكلات الفعلية القائمة وفق برنامج زمني، ووسيلة للتمويه والتغطية.
توجد خطة واضحة المعالم للمستقبل والتنبؤ بالأزمات.	لا توجد خطة واضحة المعالم للمستقبل والتنبؤ بالأزمات.
إدارة فعالة ودائمة باستمرار قبل الأزمة وإثناءها وبعد وقوعها.	إدارة وقتية تبدأ مع الأزمة وتنتهي بانتهائها.
تتميز بطابع وقائي وعلاجي.	تتميز بطابع علاجي فقط.

لما للأزمات من أثر كبير على المنظمات وما تسببه من خلل وعدم توازن في سير العمل فإنَّ هناك عدد من المراحل والتي تعد نموذجاً أمثل في التعامل مع هذه الأزمات، وهي على النحو التالي:

المرحلة الأولى: اكتشاف إرشادات الإنذار، يذكر الحملاوي (1995) بأنَّ هذه المرحلة هي مرحلة استشعار الإنذار المبكر الذي يُنبِئ بقرب وقوع الأزمة، وتهدف إلى اتخاذ الأساليب الناجحة للحد من أسباب الأزمة والتقليل من مخاطرها.

والمرحلة الثانية: الاستعداد والوقاية، ويرى مكاوي (2004) إنَّ هذه المرحلة تعتمد على رسم سيناريوهات مختلفة لمواجهة الأزمات المحتملة، وكيفية التعامل معها، والحد من مخاطرها بأقصى سرعة لمنع تفاقمها.

Universiti Malaya

ويتضح مما سبق بأنَّ المرحلتين السابقتين من أهم مراحل التعامل مع الأزمة، كونها تتمثل في الاكتشاف المبكر للخطر القادم، والاستعداد الأمثل لما قد يسببه ذلك الخطر، وبلا شك فإنَّ الإدارة الناجحة هي من يعد العدة للوقوف والتصدي للأخطار المحيطة بالعمل داخل المنظمة، والاستعداد لها، والحد من وقوعها.

أما المرحلة الثالثة: احتواء الأضرار أو الحد منها، حيث ذكر الحملاوي (1995) بأنَّها مرحلة تهتم بتنفيذ خطة المواجهة التي تم وضعها في المرحلة السابقة لتقليص الأضرار الناجمة عن الأزمة، وتهدف هذه المرحلة إلى إيقاف سلسلة التأثيرات النابحة عن الأزمة، واحتواء الآثار الناجمة عن الأزمة وعلاجها والتقليل من الخسائر لأدنى حد ممكن، وعزل الأزمة لمنعها من الانتشار في بقية أجزاء المؤسسة، كما يجب أن يتفرغ المديرون للتعامل مع الأزمة وترك الأمور العادية واتخاذ القرارات الروتينية لمن يمكن إنابتهم.

المرحلة الرابعة: استعادة النشاط، إنَّ هذه المرحلة يتم فيها إعداد وتنفيذ برامج تستهدف استعادة الصورة الذهنية الإيجابية عن المنظمة، ومحاولة ترميم ما حدث (مكاوي، 2004).

المرحلة الخامسة: التعلم، ويرى الشعلان (2002) بأنَّها مرحلة مهمة يتم فيها إعادة تقييم الخطط والاستراتيجيات، وتحديد المسارات والوقوف على مواطن الخلل في الأداء، ومواضع القصور والتقصير، مما يتيح فرصة للتغيير والتطور.

بينما صنف أبو قحف (2002) مراحل إدارة الأزمات في ست مراحل على النحو التالي: مرحلة منع حدوث الأزمة، ومرحلة الإعداد لإدارة الأزمة، ومرحلة الإدراك والاعتراف بوجود الأزمة، ومرحلة احتواء الأزمة، ومرحلة حل الأزمة، ومرحلة الاستفادة من الأزمة.

Universiti Malaya

إن إدارة الأزمات تتمثل في ثلاثة مجالات متشابكة في الاهتمام وهو ما يسمى بمثلث إدارة الأزمات والذي يحتوي على ثلاثة عناصر مهمة في مواجهة الأزمة ذكرها كامل (2003) في الآتي: العنصر الأول: يظهر في معرفة المهارات ويشمل طرق المساعدة الأولية والبحث والإتقان، والعنصر الثاني: يكون بالوعي الوقائي وهو الاتجاه للنمو بمعرفة الطلاب ومعرفة خبراتهم، والعنصر الثالث: يكون بالتخطيط لإدارة الأزمات ويتم في هذا العنصر إعداد خطة إجمالية لإدارة أو مواجهة الأزمة.

يتطلب التعامل مع الأزمات إدارة واعية تكون قادرة على تحديد موقف الأزمة، وتحليله والتخطيط له ومعالجته، ويمكن إيضاح أهم هذه الخطوات كالآتي:

تقدير الموقف الخاص بالأزمة: حيث أشار الخضيري (2003) إلى أنَّ هذه الخطوة من أهم الخطوات التي تفيد في التعامل مع الأزمة وذلك من خلال تحديد دقيق وشامل للقوى التي صنعت الأزمة بهدف التعرف على هذه القوى لمعرفة حجمها وعددها، والكشف عن القوى الخفية التي تنهض وراء أحداث وصنع الأزمة، وكذلك تحديد وتوقع ورصد لعناصر القوة التي تتركز عليها القوى الصانعة للأزمة، وتحديد من هي القوى المساعدة والمؤيدة لقوى صنع الأزمة، وتحديد لماذا؟ وكيف صنعت الأزمة؟ فمن خلال دراسة النتائج يتم الوصول إلى الأسباب، وتحديد الأسباب هو البداية الحقيقية لمعالجتها.

ومن ثم تحليل موقف الأزمة: ذكر أبو السعود (1998) بأنَّ على مدير الأزمة ومعاونيه في هذه الخطوة القيام بتحليل الموقف المتأزم وعناصره ومكوناته المختلفة، وتحليل الموقف المتأزم المركب إلى أجزائه البسيطة، ثم إعادة تركيبه بشكلٍ منتظم، بحيث يتم التوصل إلى معلومات جديدة عن صنع الموقف وكيفية معالجته.

University Malaya

وأضاف الخضيري (2003) أنَّ هذا التحليل لهذه العناصر والمكونات في الموقف المتأزم، يساعد على استخراج المؤشرات والنتائج والحلول الكلية والجزئية، والبدائل المختلفة التي يتعين الاختيار من بينها، الأمر الذي يقلل من احتمالات الخطأ والتحيز غير الموضوعي عند القيام بعملية التخطيط لمواجهة الأزمة.

التخطيط العلمي للتدخل في الأزمة: يشير الخضيري (2003) إلى أنَّه يتم في هذه الخطوة رسم السيناريوهات، ووضع الخطط والبرامج، وحشد القوى لمواجهة قوى الأزمة والتصدي لها، ورسم الخريطة العامة لمسرح عمليات الأزمات بوضعه الحالي، مع إجراء كافة التغييرات التي تتم عليه أولاً بأول، حيث يتم عند التحرك للتدخل في الأزمة تحديد الأماكن الآمنة والمحصنة، وتحديد أسباب الأزمة، وتوزيع الأدوار والمهام على أعضاء الفريق، وتحديد لكل ما تحتاجه عملية التعامل المتعلقة بالأزمة، وتحديد ساعة الصفر لبدء التنفيذ.

وهناك التدخل لمعالجة الأزمة: ذكر مكاوي (2004) أن هذه الخطوة يتم التحول فيها من النمط الوقائي إلى النمط العلاجي، ومن خلال استخدام الأساليب التي تقلل من الدمار والتأثيرات السلبية، وأضاف الخضيري (2003) أنَّ لمعالجة الأزمة مجموعة من المهام الأساسية والمهام الثانوية، فالمهام التكميلية التجميلية فالمهام الأساسية تقوم على الصدام والدحر، والمواجهة السريعة العنيفة، والامتصاص والاستيعاب والاستنزاف، وتحويل المسار الخاص بقوى صنع الأزمة، في حين أن المهام الثانوية تنصرف إلى عمليات تهيئة المسارات، وتأمين الامتدادات، وحماية قوى مواجهة الأزمات، وتوفير المساندة والمؤازرة لها.

Universiti Malaya

أما المهام التكميلية التجميلية فتنصرف أساساً إلى معالجة الآثار الجانبية السلبية المترتبة عن الصدام مع قوى صنع الأزمة وامتصاص أي ما من شأنه أن يُوجد غضباً أو خوفاً أو رعباً في المجتمع الذي حدثت فيه المواجهة.

إنَّ الخطوات السابقة تعتبر أنموذجاً عملياً للإدارة في التعامل مع الأزمات التي قد تنشأ بأي سببٍ كان، وعلى اختلافٍ في درجة حدتها، فرسم الخطط اللازمة تعمل عل جعل الإدارة قادرة على المواجهة والتدخل، وكل ذلك لا يتأتى إلا بِما سبق ذكره من خطوات.

وعلى الإداري الناجح أن يعي أهمية الأزمة، والتعامل معها ومواجهتها، وأن يضع التصورات والاحتمالات التي تضمن حفظ منظمته من الخلل الذي قد يصيبها أثناء الأزمة، وقد ذكر الخضيري (2003) عدة وصايا وصفها بأنَّها تمثل الدستور الإداري الذي يتعين على كل متخذي القرار أن يعوها جيداً عند التعامل مع الأزمة وهي: توخي الهدف، والاحتفاظ بحرية الحركة وعنصر المبادأة، والمباغتة، والحشد، والتعاون، والاقتصاد في استخدام القوة، والتفوق في السيطرة على الأحداث، والأمن والتامين للأرواح والممتلكات والمعلومات، والمواجهة السريعة للأحداث، واستخدام الأساليب غير المباشرة كلما كان ذلك ممكناً.

تحدث الأزمات في كل المؤسسات وتختلف شدتها وحدتها، وتأثيرها على المؤسسة، والمجال التعليمي وبحكم حجم هذا القطاع، وتعدد مراحله، يشهد العديد من الأزمات التي تؤثر على نجاح العملية التعليمية والتربوية وفق الأهداف المرسومة لها.

ورغم أن الأزمة المدرسية كظاهرة تعليمية تعد قديمة نسبياً قدم المؤسسة التعليمية، إلا أن مفهوم الأزمة المدرسية يعد من المفاهيم الحديثة نسبياً، فضلاً عن حداثة الدراسة العلمية المنظمة لظاهرة الأزمة المدرسية، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود تعريف محدد لمفهوم الأزمة المدرسية، وتتفاوت الأزمة المدرسية

Universiti Malaya

في درجة شدتها، فقد تأخذ شكل حادث مأساوي غير متوقع، وقد تأخذ شكل حدث يستدعي الانتباه، والملاحظة الدورية من قبل المدرسة لسلوك الطالب لضمان الأمن الجسدي والنفسي لهذا الطالب والآخرين.

وأضاف أحمد (2002) بأنَّ الأزمة التعليمية تحدث نتيجة تراكم مجموعة من التأثيرات الخارجية المحيطة بالنظام التعليمي، أو حدوث خلل مفاجئ يؤثر على المقومات الرئيسية للنظام التعليمي ويشكل تهديداً صريحاً وواضحاً لبقائه.

أما بالنسبة لمفهوم الأزمة المدرسية يشير مصطفى (2005) إلى أنها جزء من مفهوم الأزمة بصفة عامة، حتى وإن كان لها خصائص تميزها بحكم طبيعة العمل التعليمي فهي تشير إلى حدث، أو تغير مفاجئ على كافة أجزاء المنظومة التعليمية، ويؤدي إلى نتائج –غالباً –غير مرغوبة لا يملك صانع القرار في العملية التعليمية مواجهتها والتعامل معها دون أن يكون هناك أساليب إدارية مبتكرة وسرعة ودقة في رد الفعل والسيطرة على هذه الأزمات، والعودة بالنظام التعليمي إلى حالته الطبيعية، لتحقيق أهدافه المنشودة.

وينظر القحطاني (2007) إلى الأزمة المدرسية بأنَّها حالة أو حدوث غير متوقع يمكن أن يتعرض له الطلاب والعاملين بالمدرسة والمجتمع المحلي، وتكون نتيجة اضطرابات في الأداء وضغوطات تهدد وجود المدرسة وكيانها، وقد تؤدي إلى المشاكل أو الصدمات أو الصراعات، مما يتطلب اتخاذ القرارات والإجراءات العملية لحل جذري من خلال تنظيم كافة أنظمة الاتصال، والمعلومات، والموارد البشرية والعمليات التشغيلية.

Universiti Malaya

ويرى أورونيون (Aronion,1996) أن غياب تعريف دقيق لمفهوم الأزمة المدرسية أدى إلى غياب الاتفاق على قائمة الأحداث والمواقف التي تندرج ضمن مفهوم الأزمة المدرسية، وعلى سبيل المثال: يدرج البعض أحداث مثل العنف الموجه ضد المدرسة، والحريق الواسع بمباني أو أحد مباني المدرسة، والموت المفاجئ لأحد أو عدد من طلاب المدرسة، أو أحد معلمي المدرسة، أو انهيار سور المدرسة، واستخدام أو التهديد بالقنابل ضد المدرسة، أو انتشار استخدام الأسلحة الخفيفة داخل المدرسة، أو تفشي ظاهرة تعاطي المخدرات داخل المدرسة ضمن الأزمات المدرسية (كامل, 2003).

ومن خلال الدراسات السابقة لوحظ هناك العديد من الأزمات والتي تُحْدِثُ خللاً يستوجب الوقوف عليها، ومعالجتها وبخاصة الأزمات في المدارس، وذكر بطاح (2006) وإن كانت هذه الأزمات لا تتسم بالمفاجآت دائماً، ولكنها تتسم بالتعقيد والتشابك، والحاجة لحلول منهجية متكاملة وهنا تأتي ضرورة إدارة الأزمات المدرسية، وفهم خصوصيتها لدى مديري مدارس التعليم العام المكلفين بالتعامل معها باعتبارهم قادة فرق الأزمات.

لذا تعد إدارة الأزمات المدرسية علمٌ يضع قواعد وأصول لمديري المدارس في التعامل مع الأزمات المدرسية، والتي قد تصيب هذه المدارس من وقتٍ لآخر، مع التركيز على أهمية القيادة المدرسية القادرة على التصدي، والوقوف على هذه الأزمات في التنبؤ المسبق، ووضع الخطط العلمية المدروسة.

وأشار الجندي (2002) إلى أنَّ إدارة الأزمات المدرسية هي الطريقة التي يتبعها مديرو المدارس لتجنب الطوارئ والتخطيط لما يمكن تجنبه، وطريقة التعامل مع تلك الطوارئ عند حدوثها حتى يمكن تلطيف نتائجها المؤثرة على المنظمة التعليمية، وأكد كامل (2003) على أهمية وضع خططٍ علمية منظمةٍ ومدروسةٍ؛ لمنع الأزمات والكوارث في كل المهن والمؤسسات عموماً، ومؤسسات التعليم خصوصاً، وذلك لما تفرضه تحديات ثورة المعلومات والتقدم المذهل في القرن الحادي والعشرين.

Universiti Malaya

وتتعدد مظاهر الأزمة المدرسية فقد طرح بعض الباحثين عدداً من مظاهر السلوك غير القويمة التي يمكن أن تكون مؤشرات على بوادر تبلور أزمة داخل المدرسة، ومن تلك المظاهر كما أورد (أبو خليل، 2001؛ رونالد،2007/2004) الاعتداء الجسمي وهو ما يقوم به الطالب في صورة دفع وجذب الآخرين والتشاجر معهم، وإصدار الأوامر، وتهديد من هم أضعف منه، واستخدام لهجة مجادلة شديدة للسيطرة على زملائه الآخرين، والتأثير على زملائه، ويلجأ الطالب في هذه الحالة إلى عمل إيماءات مضحكة، مثل التحرك بدون إذن المعلم، والتجول في الفصل، وكذلك من المظاهر جذب الانتباه، وقد يلجأ الطالب في هذه الحالة بعمل ضوضاء غير ضرورية، مثل رمي القلم على الدرج، وإسقاط الكتب على الأرض، وكتابة رسائل ورميها لزملائه في الفصل، ويظهر في تحدي سلطة المدرسة من خلال استخدام الصوت المرتفع بالمقارنة بمستوى ولهجة الخطاب السائد، ثم رفض تنفيذ أوامر المعلم كرفض الطالب الجلوس في مكانه، أو رفضه التوقف عن ممارسة فعل محدد مثل مضغ اللبان.

وعلى الرغم من أن بعض المؤشرات السابقة تبدو أحداثًا عادية أو مشكلات يومية عادية، إلا أنها قد تشكل مؤشرات مهمة قد تؤدي إلى أزمات مستقبلية، أو على الأقل كمؤشرات مهمة على تدهور البيئة المدرسية، خاصة في حالة إساءة أو تأخر المواجهة المبكرة لتلك الظواهر، الأمر الذي قد يساهم في نشوء الأزمات، وبمعنى آخر فإن عدم استعداد أو عدم قدرة إدارة المدرسة على اتخاذ قراراتٍ سريعة بشأن تلك الظواهر من شأنه أن يدفع إلى مزيد من التطاولات والتجاوزات التي تؤدي في النهاية إلى نشوء الأزمات.

Universiti Malaya

إن ظاهرة الأزمة المدرسية تأتي غالباً نتيجة عدد من العوامل، مع تفاوت الأهمية لأحد العوامل أو بعضها على الأخرى وفقًا لطبيعة الأزمة، وقد ينتج أحد العوامل من البيئة الداخلية للمدرسة، مثل العوامل التنظيمية والإدارية والتكنولوجية، وقد ينتج بعضها من أسباب خارج نطاق المدرسة مثل العوامل الاقتصادية والسياسية والثقافية (أبو خليل، 2001؛ آل سعود،2006).

ومن الأسباب التي تساعد على نشوء الأزمات المدرسية ذكرَ كل من (أحمد، 2002؛ فتحي، 2001؛ ماهر،2006) بعضاً منها: هناك سوء الفهم وينتج غالباً عن المعلومات غير الدقيقة واتخاذ قرارات أو الحكم على الأمور قبل التأكد منها، ومنها كذلك سوء الإدراك، فالإدراك الخاطئ لموقف معين يؤدي بدوره إلى ضعف الأداء الإداري للمدرسة، ويصدر عنه بعض التصرفات والقرارات التي قد تؤدي نتائجها إلى ضغط مولد للأزمة، إضافة إلى الإدارة العشوائية التي يمارسها صاحب اتخاذ القرار وفقًا لرؤيته الشخصية دون أي تخطيط، والإدارة بهذا المعنى قد تكون سبباً في نشوء الأزمة، أو العديد من الأزمات التي قد تهدد المدارس، إضافة إلى تعارض الأهداف أو المصالح وينتج هذا التعارض عند اختلاف الأهداف أو المصالح بين متخذي القرار مثل مدير المدرسة، ومنفذي القرار من المعلمين أو العاملين بالمدرسة، ويسعى كل طرف من العاملين لتحقيق رغباته، مما قد يعرض كيان المدرسة للانهيار، ويزيد من احتمالات حدوث الأزمات عند محاولة كل طرف تقوية موقفه داخل المدرسة، وممارسة الضغوط على الطرف الآخر، أو سوء التقدير وينشأ عند زيادة الثقة في النفس، وعدم التقدير السليم للموقف، ومشاركة المعلمين غير المؤهلين لإدارة الأزمة في صنع القرار وعدم التعلم من الأخطاء، ورفض الآراء الجديدة أو الحلول المبتكرة، وإغفال عقد الاجتماعات المساعدة في تطوير سير العمل.

Universiti Malaya

ويتضح أن العوامل السابقة قد تتسبب في نشوء الأزمات المدرسية، إلا أن هناك مجموعة أخرى من العوامل المتعلقة بالإدارة المدرسية قد تساهم أيضاً في نشوء الأزمات المدرسية، ويمكن أن نستخلص بعضها كالآتي: استغراق كثير من وقت المديرين في تسيير العمل الإداري اليومي، مع قلة البرامج والقنوات الكافية للتنمية المهنية، مما أسهم في انحدار الدور الفني لمدير المدرسة، وعدم تفعيل معظم السلطات والاختصاصات المنصوص عليها في اللوائح الخاصة بتنظيم عمل مجلس إدارة المدرسة، ومجلس الآباء والمعلمين، ومجلس الطلاب وغيرها، مما أدى إلى اتسام أنشطتها بالطابع المتكرر، مما يؤدي إلى ضعف العلاقات والروابط بين المدرسة والمجتمع المحيط بها، وقد يعود إلى ضعف الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، خاصة في مجال تخطيط وتطوير العملية التعليمية.

وقد تتعدد أسباب الأزمات المدرسية، فقد صنفها العمري (2002) إلى: أسباب خارجية عن قدرات الإنسان لا يمكن التحكم بها وإيقافها، ولا القدرة على التنبؤ بحدوثها، وقد يمكن التنبؤ بحدوثها ولكن لا نعلم متى؟ وأين؟ وكيف؟ وأسباب تعزى إلى النفس البشرية، مثل سوء الفهم وعدم الإدراك للأمور، وسوء التخطيط الجيد، ووجود إدارة عشوائية وغير فاعلة وتتسم بضعف المتابعة والمراقبة، وكذلك ضعف الإمكانيات المادية والتكنولوجية.

وذكر آل سعود (2006) عدداً من الأسباب تظهر في سوء الفهم لعدم كفاية المعلومات ونقصها، والتسرع في الحكم على الأمور قبل التأكد من الحقائق والإدارة العشوائية التي تفتقد إلى التخطيط السليم، والرؤية المستقبلية العلمية، وأضاف بطاح (2006) مجموعة من الأسباب منها: تجاهل إشارات الإنذار المبكر، وعدم وضوح الأهداف للمنظمة أو تعقيدها، وقلة معرفة العاملين بالأدوار المطلوبة منهم، والتكاسل في التعامل مع الأزمات بمجرد ظهورها، وعدم إجراء الإدارة لمراجعة دورية للمواقف المختلفة، وضعف نظام المعلومات ونظام صنع القرارات الرشيدة لتلك المواقف الطارئة.

Universiti Malaya

وذكر الضحيان (2001) أسباباً أخرى فيها جانب نفسي منها: الصراع الهدام، وتعارض المصالح، وضعف نظام الاتصالات داخل المدرسة، بالإضافة إلى ذلك ما ينشأ من إحساس جميع منسوبي المدرسة بالإحباط، وسوء استخدام المهارات، وبالتالي التسرع في اتخاذ القرار، بينما أكد مصطفى (2005) في الأسباب على التهاون منها: سوء التقدير والتقييم للأمور بالإعلاء من شأنها، أو التقليل منها، مما يؤدي إلى الاستهانة بها وتفاقمها، وهذا السبب من أكثر أسباب نشوء الأزمات المدرسية.

وكل الأسباب السابقة لا تختلف عن أسباب حدوث ونشوء أي أزمة في أي مؤسسة تعليمية كانت أو غير تعليمية، ولذلك لابد من الاهتمام بمديري المدارس وتأهيلهم التأهيل الجيد، وتدريبهم على التصدي للأزمات والتغلب عليها.

وذكر حمادات (2007) أنَّ المربين في المدارس يتعرضون للكثير من المشكلات التي يعاني منها الطلاب وتؤثر سلباً على حياتهم وتعيق تطورهم ونموهم بشكل سليم، الأمر الذي يفرض على هؤلاء المربين ضرورة المعرفة وامتلاك المهارات الكافية واللازمة لمواجهة هذه المشاكل والتغلب عليها، ومن أجل ذلك فإنَّ بناء خطة مدرسية لمواجهة الأزمات والطوارئ يمكن أن تؤدي إلى تخفيف الآثار الناجمة عن هذه الأزمات من خلال إعداد وتنفيذ استراتيجيات ترمي إلى حل المشكلات، وتحسين فعالية المدرسة باستخدام مواردها للتخفيف من الآثار الجسدية والنفسية والاجتماعية الضارة عن طريق توفير نظام خدمات يوفر الرعاية داخل المدرسة.

Universiti Malaya

ويتطلب التعامل مع الأزمات أياً كانت تعليميةً أو غير تعليمية عدداً من الأساليب الإدارية التي تساعد في التعامل معها وهي:

1. تبسيط الإجراءات: ذكر أحمد (2002) إنَّ تجاهل عنصر الوقت يؤدي إلى تفاقم الأزمة ويهدد الكيان الإداري، ولذلك فإنَّ تبسيط الإجراءات يساعد على سرعة معالجة الأزمة واختصار الزمن والوقت.
2. المنهج الإداري العلمي للأزمة: ذكر الشعلان (2002) بأنَّه لا يمكن التغلب على الأزمات بدون اتباع أساليب إدارية جيدة تتمثل في وظائف الإدارة الأربعة: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والمتابعة.
3. تشكل الوظائف السابقة أهمية كبرى في العمل الإداري، فالإدارة التي تفتقد أياً من الوظائف السابقة لا تستطيع تحقيق أهدافها، وبالتالي يكون الفشل عنوانها، في حين أن الإدارة الواعية والتي تخطط وتنظم وتوجه وتتابع يكون النجاح حليفها، وإذا كانت هذه العناصر مهمة في الإدارة بشكل عام فإنها في إدارة الأزمات تكون أعلى أهمية فقد يكون الفشل في التعامل مع الأزمة سببه عدم الأخذ بالعناصر السابقة.
4. التواجد الفوري في موقع الأزمة: ذكر الخضيري (د .ت) بأنَّ الأزمة تحتاج إلى التدخل الفوري بالشكل الكمي الذي يتطلب ويحتاجه الموقف، كما أنَّ التواجد في مواقع الأحداث أمر له نتائجه النفسية الملموسة والمؤثرة.
5. تفويض السلطة: ذكر أحمد (2002) بأنَّ تفويض السلطة محور العلمية الإدارية، ومن الأهمية بمكان في إدارة الأزمة وأدعى للاستخدام حيث تحتاج إدارة الأزمات إلى السرعة العاجلة في

Universiti Malaya

اتخاذ القرار المناسب مع مراعاة أنَّ تفويض السلطة يجب أن يتم في نطاق المستويات الإدارية والإدارة العليا، والإدارة التنفيذية.

6. وأضاف الخضيري (2003) تعد عملية تفويض السلطة قلباً نابضاً للعملية الإدارية، وشريان الدورة الدموية في إدارة الأزمات، وأضاف بأنَّ إدارة الأزمات تحتاج إلى السرعة العاجلة في اتخاذ القرار، وهذه السرعة لا تنفصل عن الدقة والسلامة التي يتعين أن يتخذ القرار في ضوئها.
7. فتح قنوات الاتصال: أشار الخضيري (2003) بأنَّ سياسة الباب المفتوح تعد من أفضل الأساليب الوقائية ضد حدوث الأزمات أو استفحالها، وفي الوقت ذاته تحقيق الاتصال الفعال الذي يوجه الجهود ويوحدها بشكل منظم لتحقيق الأهداف الموضوعية، ويضيف الخضيري (2003) كذلك بأنَّ التعامل مع الأزمات لا يُكْتَفَى فيه بوضع مساراتٍ وخططٍ وبرامج تدمير قوى صنع الأزمة، بل إنَّه أيضاً يقوم بوضع برامج لتحقيق التكيف والانسجام مع قوى المجتمع الذي حدثت الأزمة داخله، والاستفادة مما يمكن أن يكون إيجابيات ناجمة عن حدوث الأزمة.

وتختلف طبيعة الأزمة المدرسية السائدة من مجتمع إلى آخر، فقد كشفت بعض الدراسات في مصر عن سيطرة عدد من الأزمات، والتي شملت على سبيل المثال الأزمات المتعلقة بالمباني المدرسية بسبب ضيق المساحات، وعدم وجود أماكن كافية لممارسة الأنشطة الطلابية، وأزمة تسمم الطلبة في العديد من المدارس في محافظات مختلفة بسبب الأغذية الفاسدة، ونشوب حرائق في بعض المدارس، أو تعرض المدرسة للسرقة خاصة سرقة الامتحانات أو بعض الأجهزة غالية الثمن (قطيط، 2004).

Universiti Malaya

وشهدت المدارس في جمهورية مصر العربية أيضاً عددًا من الأزمات السلوكية مثل انتشار عادة التدخين وتعاطي المخدرات بين بعض الطلبة، فضلاً عن الهروب من المدرسة والمنزل والانحراف، مما قد يؤدي في النهاية إلى حالات الانتحار، وانتشار ظاهرة العناد والصراع بين الطلبة، والشغب وتحدي السلطة وهي كلها مؤشرات تشير إلى بوادر نشوء أزمات مدرسية (أبو خليل، 2001؛ سليمون،2001).

وتتعدد أنماط الأزمات المدرسية في الولايات المتحدة الأمريكية من اعتداء مسلحين على طلبة المدرسة، أو اعتداء الطلبة على المعلمين، أو اغتصاب الطالبات، بالإضافة إلى المناوشات العرقية والدينية وتبادل التهديدات المكتوبة على سور المدرسة، وكذلك انتشار ظاهرة المخدرات بين الطلبة، ووجود بعض حالات الانتحار (Coping with Multiple Suicides 2007; Degnan&Bozeman , 2001).

وأكد بعض الباحثين مثل بريكمان، وهيثر، وقودريتش، وشيرستين، وجريفذ، وشيرستين وآخرون Brickman, Heather, Goodrick ,Christine ,Griffith ,Christine (2004) &Others.

حول تطور إدارة الأزمات المدرسية منذ تاريخ (11 سبتمبر لسنة2001)، حيث أصبح مصطلح الإرهاب شائعًا في العناوين الإخبارية وفي أماكن العمل ونستمع له كثيرًا منذ (11 سبتمبر)، وأصبح لزاماً على المدارس الآن أن تستعد لأحداث وأزمات خطيرة غير التي اعتادت عليها قبل ذلك، حيث أصدرت إدارة التعليم بالولايات المتحدة في مايو 2003 دليلاً للتخطيط لمواجهة الأزمات، وذلك لمساعدة المدارس على تصميم وتنفيذ خطط عن إدارة الأزمات، وتضمن هذا الدليل أربع خطوات شاملة وهي: مرحلة الوقاية، ومرحلة الاستعداد، ومرحلة المواجهة، ومرحلة استعادة النشاط.

ومن الأساليب الحديثة لمساعدة الطلبة المتأثرين بسبب وقوع أزمات بالمدرسة: توفير الدعم والمساعدة، والإرشاد التربوي والنفسي لهم ولأسرهم، وهذا النوع من الإرشاد عادة ما يستغرق من (4 – 6) أسابيع بالمنزل بمساعدة أسرة الطالب، وتشير نتائج تطبيق هذا الأسلوب الإرشادي إلى الآثار الإيجابية الكبيرة لمثل هذه البرامج التي تستطيع توفير الإرشاد النفسي للطلبة في بيئتهم، أي المنزل بدلاً من انتقالهم إلى المستشفيات التي توفر العلاج النفسي بعد حدوث الأزمات (Wilson,2007).

ويمكن القول أن هناك تبايناً واضحاً فيما يتعلق بطبيعة الأزمات المدرسية وأسبابها من مجتمع إلى آخر، ومن بيئة ثقافية إلى أخرى، فبينما اتسمت الأزمات المدرسية في جمهورية مصر العربية بسيطرة الأزمات الناتجة عن المشكلات الخاصة بالبنية الأساسية خاصة الأبنية التعليمية والمواد الغذائية، بالإضافة إلى الأزمات السلوكية، وتميزت الأزمات المدرسية داخل الولايات المتحدة الأمريكية بسيطرة أزمات العنف، بالإضافة إلى المخدرات والانتحار.

أما الأزمات التي تعرضت لها الكويت فهي كثيرة منها لقد تعرض الاقتصاد الكويتي على مدى العشرين عاماً الأخيرة من القرن الماضي، للعديد من الأزمات المالية والاقتصادية، سواء من صنع الإنسان أو صنع الطبيعة والظروف البيئية، وسواء منها ما يرتبط بظروف وأوضاع محلية أو إقليمية ودولية، إلى غير ذلك من التصنيفات والتقسيمات.

نذكر من أهم هذه الأزمات التي عصفت بالاقتصاد الكويتي ما اصطلح على تسميته بأزمة سوق المناخ الأولى والثانية، وأزمة أو الأزمات الملوثة للبيئة البحرية، ونفوق الأسماك، والأزمات المالية الناتجة عن تقلبات أسعار النفط وعوائد الاستثمارات الخارجية، والتي تحدث من فترة إلى أخرى بسبب تقلبات الأسواق المالية العالمية (وزارة الأعلام،2008).

Universiti Malaya

ومع كل ذلك، تبقى عملية الغزو الغاشم الذي قام به النظام البعثي الحاكم في العراق على أرض ودولة الكويت الحبيبة عام (1990) على رأس قمة الأزمات التي هزت ليس فقط الاقتصاد الكويتي، بل صميم المشاعر والقيم الأخوية والإنسانية للمواطن الكويتي العربي المسلم، وبالشكل الذي انعكس على مختلف جوانب الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، بل إن الآثار العميقة التي خلفها هذا الغزو الغاشم على مجمل الأصعدة السياسية والاجتماعية والاقتصادية في جميع دول المنطقة (الخليجية) والعربية، بل وعلى المستوى الدولي والعالمي، يجعل منها في الواقع العملي نموذجاً للأزمة المحلية والإقليمية والدولية.

وما شهدته دولة الكويت من أزمات أخرى إبان وبعد حرب تحرير الكويت عام 1991، سواء بسبب الأعباء المالية والاقتصادية والبشرية للحرب، أو لتعمير وإعادة بناء ما نجم عنها من خراب ودمار ونهب وسلب للثروات الفردية والوطنية وهدر للموارد المحلية والخليجية والعربية.

وإذا تركنا المستوى الوطني ونظرنا إلى المستوى العالمي والدولي الآن، فإن المتابع لما يجري في مختلف الدول والمناطق في إفريقيا وآسيا وآروبا وأمريكا الشمالية والجنوبية (اللاتينية) سوف يلحظ العديد من الأزمات المالية والاقتصادية والسياسية، وذلك إلى الحد الذي يمكن معه القول بأننا حقيقة نعيش في عصر الأزمات(عبدالله،2003؛ المذكور،2011).

لقد عرض النظام التعليمي في الكويت للعديد من الأزمات التعليمية حيث تنقسم أزمات التعليم في الكويت إلى: أزمات خاصة بالإدارة المدرسية حيث أن لها أثر بالغ في تفاقم الأزمة التعليمية، وجزء لا يتجزأ منها، فهي التي لا تسمح للمعلم بتطبيق طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة، والتي يراها مناسبة لتعليم الطلاب وتنمية مهاراتهم، كما أنها لا تقدر ما لهذه الاستراتيجيات الحديثة من أهمية، فتجد المعلم دائماً حذراً ومتربصاً بنفسه من تطبيق هذه الاستراتيجيات حتى يُرضي التوجيه الفني

والقائمين على الإشراف على التعليم أو في المدرسة أو في المنطقة التعليمية، علاوة على ذلك فإن العملية التعليمية تعاني من بيروقراطية كبيرة، وروتيناً يعمل على تعطيل إجراءاتها، ومن ثم تسير العملية التعليمية في بطء ورتابة، لذلك فإن أي مشروعات قد تكون مفيدة لتطوير التعليم وتحسين أدائه ومخرجاته يمكن تعطيلها من أجل إجراءات لا جدوى لها. كما أن الإدارة المدرسية لا تخضع للتطوير العلمي، سواءً على الصعيد العلمي التربوي أو على الصعيد الإداري، ومن ثم فالإدارة المدرسية تعمل على نفس الشاكلة التي كانت تعمل بها منذ نصف قرن من الزمان. ومن الجدير بالذكر أن الدورات التدريبية التي يمر بها القائمون على الإدارة المدرسية أو المعلمون تتسم في كثير من الأحيان بالشكلية، والاهتمام بالمظاهر على حساب الجوهر، بل إن المتدربين ينظرون إليها على أنها آلية من آليات الترقي الوظيفي(الزميع،1998).

ويواجه المعلم العديد من الأزمات المتعددة في الميدان منها ما يتعلق بسلوك الطلاب أنفسهم داخل الفصل الدراسي، وعزوفهم عن التعليم في كثير من الأحيان، والقيام بأعمال الشغب والضوضاء، كل ذلك يعوق المعلم عن تحقيق أهدافه التعليمية، هذا من جانب ومن جانب آخر شعوره بضغوط العمل وإحساسه بالقهر من قبل النظام التعليمي والإدارة المدرسية والمجتمع المحلي، إضافة إلى ذلك فإن بعض المعلمين ليس لديهم تصور واضح عن مهنتهم وطبيعتها وأهدافها وأهميتها، ومنهم من هو غير مقتنع بمهنته، أو بمحتوى المناهج الدراسية التي يقوم باستخدامها لتعليم طلابه، علاوة على ذلك فإن هناك من المعلمين من يرفض تطبيق ما يتم تدريبه عليه، أو ما تعلمه في كليات التربية، وهناك معلمين ليسوا مؤهلين تربوياَ، وتم تعيينهم في وظائفهم وفق تخصصاتهم الأكاديمية(الزميع،1998).

وتتعدد الأزمات التعليمية في دولة الكويت ومنها نقص الاعتمادات المالية في كثير من الأحيان، حيث يستنزف جزءاً كبيراً من ميزانية التعليم في صورة مرتبات، بينما الجزء المخصص للمشتريات العلمية والتربوية فهو قليل جداً، وفي ضوء ذلك أصبحت المدارس والفصول غير مهيأة لتعليم الطلاب مهارات الحياة اللازمة لهم، فلا معامل ولا ملاعب...الخ علاوة على أنها تكون في مساحات ضيقة غير مناسبة، كل ذلك يبعث على الملل والسآمة، كما أن إخراج الكتب ظل لفترة طويلة إخراجاً رديئاً، لا يشوق المتعلم ولا يبعث على حب القراءة والاطلاع، بل يبعث على الملالة والعزوف عن الدراسة. مما يسبب قلة الانضباط الإداري في الحضور والانصراف للطلبة والغياب عن المدرسة وكثرة حالات الاستئذان والهروب من المدرسة وبروز الموقف السلبي للتلاميذ من التعليم، حيث تشكل نسبة الغياب الطلابي (44%) من عدد تلاميذ الكويت في بعض الأيام وهذه نسبة بالغة الخطورة تربوياً(وزارة التربية،2007)، إلى جانب ذلك العنف المدرسي والذي يعد من الظواهر الاجتماعية شديدة التعقيد نظراً لتعدد أبعادها وتشابك أسبابها واختلاف أنماطها، وعلى الرغم من أن ظاهرة العنف تعد من الظواهر العالمية بسبب تعدد أحداث العنف في العالم إلا أنها قد نمت في المجتمع الكويتي منذ بدايات القرن العشرين واستمرت وبلغت ذروتها في الربع الأخير منه، وأن عوامل الضبط الاجتماعي والقيم الراسخة منذ عقود طويلة قد تعرضت للتحلل في الآونة الأخيرة، وظهرت سلوكيات للأجيال الجديدة وتحويلها إلى ممارسات غير مقبولة تشكل مصدر خطر وخلل على الأداء الاجتماعي العام، وعند النظر لسلوك وممارسات ألاف الطلاب اليومية داخل الفصول أو خارج المدرسة يصاب المراقب بالقلق والاضطراب، لذا فإن الحاجة ماسة لتشديد عناصر الرقابة المدرسية داخل المؤسسات التعليمية وعناصر الرقابة خارج المدرسة لضبط سلوكيات الكثيرين، والشوارع حافلة بالكثير من مظاهر هذه السلوكيات في فترات خروج الطلاب من مدارسهم (عبدالوهاب، 2002).

فالمدارس كمؤسسات تربوية تمثل إحدى آليات الضبط الاجتماعي ومن ثم ينبغي أن يتعلم الطالب في المدرسة من المعارف والمعلومات والمهارات ويكتسب من الاتجاهات والقيم والأخلاقيات والسلوك مالا يتوفر له خارجها، فالعمل التربوي الجاد لا يستقيم في مناخ إداري متسيب أو غير منضبط، ويلاحظ أن بعض المديرين والمعلمين لم يسلم من عنف طلاب مدارسهم، وكذلك تعرض المرافق المدرسية والأدوات التعليمية أيضاً إلى عبث الطلاب(الخميس،2002).

ومن مظاهر العنف الطلابي الاعتداء على زملائهم الطلاب المخالفين لهم في الرأي أو الفكر أو الأسلوب، أو تحطيم أثاث المدرسة أو الاعتداء على المدرسين والمسئولين كمراقبي الامتحانات(سلام،2001)، ومما سبق يتضح أن للعنف ثلاث مظاهر هي عنف الطلاب مع زملائهم وعنف الطلاب مع مرافق المدرسة، وعنف الطلاب مع معلميهم(الدسوقي وعبدالعاطي، 1998).

إضافة إلى ما ذكر من أزمات تعد تفشي ظاهرة الغش باستخدام الأجهزة التقنية في معظم دول العالم من الأزمات المتكررة، فعندما يتم ضبط طالب يغش في الامتحان؛ تُكتشف معه وسائل غش جديدة حتى أن بعضها فاق التوقعات، فالطرق الجديدة للغش والخدع والحيل أصبح لها سوقاً رائجاً بين الطلبة الكسولين الذين يعتمد بعضهم على الغش لضمان النجاح، فطلبة كثيرون يواكبون الطرق الحديثة والمبتكرة بوتيرة سريعة ويطبقها البعض في المدارس في دول عدة بينها الكويت التي يستخدم الطلبة فيها سماعات أذن صغيرة مزودة بجهاز حساس، ويكون عيار الصوت فيها دقيقا ومنتظماً كي لا تسبب أي صداع لحاملها، وبذلك فان وعي بعض الأساتذة بهذه الظاهرة ربما يكون منحصراً بطرق قديمة في الغش من دون علم كاف بما يصنعه البعض في الخفاء والوسائل الجديدة التي يعتمدها لنقل بيانات بوسائل غير تقليدية وبالبحث في أغلب مواقع الانترنت التي تتداول الطرق الحديثة والمبتكرة للغش(الرشيدي،2010؛ المذكور،2011).

بينما تعد أزمة الدروس الخصوصية أزمة معتادة في المجتمع التعليمي في الكويت ويقصد بالدروس الخصوصية كل جهد تعليمي يحصل عليه الطالب خارج الفصل المدرسي سواءً في منزله أو منزل المدرس، بحيث يكون هذا الجهد منتظماً ومتكرراً وبأجر أو بدون أجر فالدرس الخصوصي هو جهد تعويضي عن النقص في العملية التدريسية بالمدارس. وتنامى اعتماد الأسر في الكويت على الدروس الخصوصية في تعليم أبنائها بسبب عزوف الأبناء عن المثابرة وبذل الجهد، من دون أن تتمكن السلطات المسئولة من وضع حد لهذه الظاهرة أو الحد منها على الأقل. فقد تبين إن (54%) من تلاميذ الكويت يأخذون دروساً خصوصية للتقوية. مما جعلت التعليم في الكويت غير مجاني بعدما أصبح المواطن الكويتي ينفق أغلب راتبه على دروس الأبناء وهي ظاهرة خطيرة ومشكلة معقدة. ومن الأسباب التي تدفع الطلاب للجوء إلى الدروس الخصوصية تتعلق بالمنهج والمدرسة والمدرس. وتؤثر الدروس الخصوصية سلباً على العملية التعليمية سواءً من حيث طريقة التواصل وأسلوبه بين المدرس والطالب، وكذلك تحد الدروس الخصوصية من فاعلية الأداء المدرسي وتضعف نمو شخصية الطالب حيث تضعف لديه روح الاعتماد على النفس وتعزز الاتكالية والاعتماد على الغير، وهذا كله في النهاية يعكس درجة من الخلل في العملية التعليمية بالبلاد(المذكور،2011).

يختلف مسمى إدارة الأزمات في النظام التعليمي الكويتي حيث يسمى فريق التدخل السريع في مواقف الأزمات في المدارس، ويتكون من مدير المدرسة وعضوين من الهيئة التعليمية وباحث اجتماعي وآخر نفسي وعضو من الهيئة الإدارية وممرض.

ويعتبر فريق التدخل السريع هو فريق فني متخصص ومُعد للتعامل مع الأزمات التي قد يواجهها الطلاب في المدارس ومن أهدافه التصرف السليم وقت الحدث حيث يقوم الفريق بوضع خطة عمل واضحة ومحددة؛ لكيفية التصرف عند حدوث أزمة في المدرسة للتقليل من الارتباك والفوضى

وإعادة النظام داخل المدرسة؛ إضافة إلى امتصاص تأثير الحدث والتخفيف من حدته عن طريق عقد الجلسات الجماعية، واتباع خُطوات سليمة لمساعدة الطلاب المتأثرين بالأزمة على التعبير عن مشاعرهم والتعرف على هذه المشاعر، وأثرها في تكوين الأعراض لديهم وبالتالي تعليمهم المهارات السلوكية والمعرفية للسيطرة على الضغوط التي يعانون منها نتيجة الأزمة والتحكم فيها (الدلماني،2010).

ونظراً للدور الكبير الذي تلعبه المدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية في مساعدة الطلاب على الوقاية من الأزمات النفسية والاجتماعية التي تعترضهم في المدارس وتؤثر بالتالي على سير العملية التربوية فقد أصبح التدخل في مواقف الأزمات في المدارس أمراً ضرورياً لما له من تأثير إيجابي في مسيرة الطلاب التربوية خاصة في عصرنا هذا حيث كثرت في المواقف والأحداث الضاغطة مما يزيد من مسئوليات المدرسة نحو أبنائها الطلاب، والمطلوب هو عدم الاكتفاء في إنشاء فرق الإنقاذ السريع في المدارس؛ وإنما تفعيل دور هذه الفرق لمواجهة الأزمات والظروف الطارئة، حيث تتطلب جميع الأزمات التي تحدث سواءً كانت قصيرة المدى أو بعيدة تتطلب وضع خطط وبرامج وقائية وعلاجية مهنية لمواجهتها (المذكور،2011).

فالأزمات لها آثار سلبية على الطلاب الذين يتعرضون لها وهذه الآثار إما أن تكون قصيرة المدى تظهر بعد التعرض للأزمة أو تكون بعيدة المدى فتأخذ وقتاً للظهور وفي كلتا الحالتين يتطلب الأمر وضع خطط وبرامج وقائية وعلاجية مهنية لمواجهتها، وتكون الخطة واضحة ومحددة لكيفية التصرف السليم عند حدوث أزمة للتقليل من الارتباك والفوضى، والقدرة على السيطرة على المواقف وإعادة النظام داخل المدرسة والتقليل من الاعتماد على المؤسسات خارج المدرسة، وإيضاح الحقيقة حول الحدث لأعضاء المجتمع المدرسي وأولياء الأمور على أن يمثل الفريق همزة الوصل مع الجهات المسئولة خارج المدرسة (المذكور،2011).

Universiti Malaya

وبناءً على ما سبق يتضح أن الكويت تعرضت للعديد من الأزمات المختلفة التي أدت إلى توقف الدراسة وفشل إدارة بعض الأزمات، ويمكن تلخيص أبرز الأزمات التي تواجه نظام التعليم في الكويت وهى أزمة اختلال المناهج التي تحاكى للواقع العلمي الذي يعيشه الطلاب، وأزمة فقدان هيبة المعلم، وعدم استقراره وظيفياً وغياب المساءلة، وأزمة الصراع الصامت بين مراكز القوى في التربية بشأن آلية المعالجة، وأزمة غياب الرؤية التي تعبر عن رؤية الدولة ووضوحها لجميع المؤسسات التعليمية التابعة لها، وأزمة تفاقم العنف والغياب وعدم الانضباط بين الطلبة، وأزمة عزوف الطلبة عن المثابرة واللجوء إلى الدروس الخصوصية، وأزمة تخلي معظم الأسر عن واجبها في غرس القيم.

أما في دولة الكويت فتتسم الأزمات المدرسية بغلبة نمط الأزمات السلوكية لدى البنين أكثر منها لدى البنات، وخاصة اعتداء الطلبة على المعلمين، واعتداء أولياء أمور الطلبة على المعلمين، وخاصة حادثة الاعتداء على المعلم في منطقة الجهراء التعليمية والتي أُدخِلَ على إثرها العناية الفائقة، وكان ذلك أثناء تأديته عمله داخل الفصل، وسوء معاملة المعلمين من قبل الإدارة المدرسية، وكذلك العبث بالممتلكات المدرسية، وسرقة وإتلاف بعض الأجهزة الإلكترونية، وانتشار ظاهرة العنف الطلابي والمشاجرات بين الطلبة، وقد اعتمد الباحث على خبرته الميدانية كمعلم أول في مدرسة بالمرحلة المتوسطة، وممارسته للتحقيق في القضايا التربوية، واستقرائه للأدبيات من دراسات علمية محلية، وبما أثارته بعض الصحف المحلية من تكرار حدوث أزمات سلوكية في المدارس، وانتشار ظاهرة العنف الطلابي، وحالات اختناق ووفيات لبعض الطلبة، واعتداءات جنسية يتعرض لها بعض الطلبة من قبل عاملين بالمدرسة، وكذلك ظاهرة انتشار استخدام أجهزة الهاتف الحديثة التي بدأت تتزايد في مدارس البنين والبنات على حد سواء (الرشيدي والصالحي،2005؛ العتيبي، 2008؛ عليم، 2004؛ اللميع،2004).

إنَّ تكوين أعضاء فريق مواجهة الأزمات أصبح من الأمور المهمة في نجاح أي مؤسسة، كما أنَّ وجود هذا الفريق في المدرسة أمر ملحٌ للغاية؛ وذلك لأهمية الوضع داخل المدرسة، وما تحويه من أعداد كبيرة من الطلاب، مع اختلاف أعمارهم وقدراتهم، الأمر الذي يستوجب وجود فريقٍ مدربٍ ومعدٍ لمواجهة الأزمات.

وقد ذكر حمادات (2007) مجموعة من المواصفات التي ينبغي أن تكون متوفرة في أعضاء فريق مواجهة الأزمات وهي أن يكون لديه القدرة على التضحية بوقته الخاص، وأن يكون لديه روح التعاون وتحمل المسؤولية، وأن يتمتع بشخصية قيادية، ويتصرف بحكمة وهدوء، ولديه القدرة على ضبط النفس والتأثير في الآخرين، كما ينبغي أن يكون سريع البديهة، ولديه مهارة الاتصال والتواصل، وقادراً على اتخاذ القرار، وأضاف كامل (2003) أنَّ من مواصفات أعضاء فريق الأزمات أن يكونوا جاهزين للتعامل مع كل نماذج الأزمات.

وتعد أهمية دور مدير المدرسة في التعامل مع الأزمات المدرسية ضرورية على اعتبار أنَّ الإدارة المدرسية الناجحة هي التي تستطيع أن تُسَيِّر العمل وفقما خطط له، محققة الأهداف المرسومة بأقل جهد وتكلفة، وهذا يتطلب أن يتمتع المدير بقدرةٍ مهنيةٍ عالية حتى يتمكن من التصرف مع الأحداث واتخاذ القرارات السريعة والهادفة، والتي تضمن العودة بالمدرسة إلى حالة التوازن أثناء تعرضها للأزمات المختلفة؛ لذا فإنَّ على مدير المدرسة دوره المهم في التعامل مع الأزمات قبل وأثناء وبعد وقوعها.

6.2.2 النظريات والنماذج المتعلقة بالأزمات المدرسية

تصنف الازمات طبقا لعدة أسس لأن التصنيف يفيد في أمران ذكرهما(البريدي،1999) تعميق الفكر في الأزمة ولفت الانتباه إلى بعض القضايا المهمة التي تخص الأزمة حسب نوعها، توضيح المفاهيم الرئيسة المتعلقة بالأزمة حسب نوعها التي تعد أداة توصيل الأفكار مما يساعد على الاتفاق في

منطلقات النقاش والحوار حول الأزمة إلا أن التصنيف لا يمنع من وجود تداخل بين هذه المجموعات ويمكن تصنيف الأزمات وفقا للأسس التالية: معدل تكرار الأزمة(البعد الزمني) وتصنف تبعا لمعدل تكرارها إلى أزمة دورية متكررة، وأزمة غير دورية وغير متكررة

أما من ناحية شدة تأثيرها وعمقها تصنف الأزمة إلى أزمة ظرفية هامشية محدودة التأثير دون أن تترك نتائج وأزمة جوهرية هيكلية التأثير تؤثر على كيان المدرسة بجميع جوانبه وتجاهلها يؤدي إلى إفراز نتائج خطيرة.

وتصنف الأزمة حسب شموليتها إلى أزمة جزئية تحدث على مستوى وحدات في المدرسة وأزمة شاملة تحدث على مستوى الكيان المدرسي ككل، وتصنف الأزمات حسي موضوع (مجال) الأزمة إلى أزمة مادية ملموسة، وأزمة معنوية.

الأزمات في المدارس كثيرة ومتنوعة يحصرها بعض الباحثين ومنهم الغرار (2004) والهزايمة(2002) بنمطين هما الأزمات الداخلية كالوفاة المفاجئة لأحد الطلبة أو المعلمين في المدرسة أو حدوث انفجار في مختبر الكيمياء أو تصدع في بناء المدرسة أو ترويج لسلوكيات غير مقبولة داخل المدرسة أو تسرب لأسئلة امتحان أحد المعلين أو قيام أحد المعلمين بتصرف غير لائق أمام طلابهم، إضافة إلى ما سبق استعرضت العديد من الدراسات أمثلة لبعض الأزمات المدرسية والتي تتعرض لها المدرسة من وقتٍ لآخر مع اختلافها، ومنها ما ذكره كامل (2003) فقد قام بتصنيف الأزمات داخل المدارس إلى ما يلي: أزمات سلوكية تؤدي إلى خلل وظائف المدرسة، وذكر منها التدخين، وتناول المخدرات، وحيازة الطلاب للأدوات الحادة، والاعتداءات البدنية بين الطلاب أنفسهم، وبين الطلاب والمعلمين، والسرقة، وظهور المشكلات الجنسية، وهناك أزمات نفسية تخص الطلاب مثل: كثرة الرسوب، وتعرض الطلاب للمشاكل الأسرية، وأزمات تخص المدرسة مثل إثارة الشغب داخل المدرسة،

وضيق المدرسة، والتضخم في أعداد الطلاب داخل الفصول، والتمرد على أنظمة المدرسة، وتعرض المدرسة للكوارث الطبيعية، وانتشار الأمراض الفيروسية، وهناك أزمات تخص معطيات العصر وصدمة المستقبل مثل سوء استخدام التقنية الحديثة كالإنترنت، والحاسب الألى، وأجهزة الجوال المتنقلة.

وذكر القحطاني (2007) بأنَّ الأزمات المدرسية تتمثل في نوعيين اثنين هما: أزمات داخلية: مثل الوفاة المفاجئة لأحد الطلبة، وحدوث انفجار في المختبر، وتصدع بناء المدرسة، وترويج المخدرات داخل المدرسة، وأزمات خارجية: مثل العواصف الثلجية، والحروب، والزلازل، وحوادث الطرق، والخلافات العشائرية.

وأضاف قطيط (2004(عدداً من الأزمات المدرسية تتمثل في انتحار أحد الطلاب، أو التسمم أو انهيار سور المدرسة أو أحد مبانيها، وأضاف الهزايمة (2004) بعضاً من هذه الأزمات مثل انقطاع الكهربائي أثناء الامتحانات، أو انقطاع المياه عن المدرسة لفترة طويلة، أو إصابة أحد الطلاب بصعقة كهربائية شديدة داخل المدرسة، وتعرض طالب للحروق داخل المختبر المدرسي، أو وفاة مفاجئة لأحد الطلبة داخل المدرسة، أو تعرض المدير أو أحد المعلمين لاعتداء من أحد أولياء الأمور.

وتوصل حمادات (2007) إلى عدد من الأزمات التي يحتمل حدوثها في المدارس مثل دخول مياه للمدرسة، أو خبر وفاة والد أو والدة أحد الطلبة، أو إصابة أحد الطلبة بنوبة صرع، وتعد هذه المشكلات شرارة الأزمة الأولى إذا لم يتم التعامل معها والحد من تفاقمها واتخاذ الأساليب العلاجية للقضاء عليها وإخمادها.

Universiti Malaya

3.2 الدراسات السابقة

يستعرض هذا الجزء من الفصل الثاني الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وتم عرضها بالتركيز على إبراز الهدف من الدراسة، والأدوات المستخدمة، والمنهج المتبع، وعينة الدراسة، وأهم النتائج المرتبطة بالدراسة الحالية، معتمداً على أسلوب المناقشة، والتعليق على الدراسات السابقة مجتمعة، ولقد تم عرض الدراسات السابقة وفقاً للمحاور التالية:

1.3.2 الدراسات العربية

من خلال البحث والاستقصاء عن دراسات تتعلق بالدراسة الحالية، لا توجد دراسة واحدة على – حد علم البحث – تناولت موضوع مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية بشكل مباشر، وكذلك وجود ندرة في الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات الاتصال اللغوي (اللفظي، وغير اللفظي) – على حد علم الباحث – ولقد تم تقسيم الدراسات العربية إلى: دراسات عربية تناولت الاتصال الإداري، ومهارات الاتصال اللغوي اللفظي وغير اللفظي، ودراسات عربية تناولت الأزمات التعليمية والمدرسية.

1.1.3.2 دراسات تناولت الاتصال الإداري، ومهارات الاتصال اللغوي اللفظي وغير اللفظي.

أجرى أزناؤوط والصمادي(2014) دراسة هدفت إلى معرفة توفر مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس في السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلبة حسب محاور المظهر الخارجي، والصوت، والحركات الجسدية، والإيماءات، والزمان، والمكان، واستخدمت الاستبانة مكونة من(50) فقرة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر مهارات الاتصال التربوي غير

Universiti Malaya

اللفظي توافراً من حيث ترتيب المحاور كالتالي المظهر الخارجي، فمحور الحركات الجسدية والإيماءات، فمحور الزمان، فمحور المكان، وأخيراً محور الصوت.

ومن ذلك دراسة الشريفي والناظر (2013) حيث هدفت إلى التعرف على 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 ممارسة المديرين لمهارات الاتصال كانت مرتفعة بشكل عام ولكل مهارة من المهارات الخمسة إذ جاءت مرتبة تنازلياً على النحو التالي: مهارة القراءة، ومهارة التحدث، ومهارة الكتابة، ومهارة لغة الجسم، ومهارة الاستماع.

أما دراسة أبو سليمة (2012) فقد هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة الاتصال الإداري لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيلها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (2561) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية تكونت من (256) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدمت أيضاً المقابلة للكشف عن أهم السبل لتفعيل درجة ممارسة الاتصال الإداري لدى مديري وكالة الغوث الدولية لمحافظات غزة، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المعلمين قد جاءت بدرجة كبيرة في مجالات الاستبانة ككل، ووجود تباين في ترتيب أنماط الاتصال الإداري لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، فقد حصل المجال الأول درجة ممارسة مدير المدرسة للاتصال الإداري المكتوب على أعلى نسبة، يليه مجال درجة ممارسة مدير المدرسة للاتصال الإداري الشفوي، يليه مجال درجة ممارسة مدير المدرسة للاتصال الإداري من خلال الحركات وتعبيرات الوجه، وأظهرت نتائج الدراسة أن

Universiti Malaya

أهم السبل لتفعيل درجة ممارسة الاتصال لدى مديري وكالة الغوث الدولية لمحافظات غزة هي منح إدارات المدارس المزيد من الصلاحيات، وعقد دورات تدريبية لمديري المدارس لتوظيف الإنترنت وتكنولوجيا الاتصالات في عملية الاتصال.

في حين قام منصور (2011) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الاتصال الإداري وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين في مديريات شمال الضفة الغربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (13560) معلماً، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية بواقع (465) معلماً، وقد أظهرت النتائج أن مستوى امتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الاتصال الإداري عالية بالمقدرة على حل المشكلات، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الاتصال الإداري والمقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، في مجالات الاتصال لحل المشكلات المدرسية، والاتصال مع المعلمين والطلبة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الاتصال الإداري والقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير المديرية.

كذلك هدفت دراسة العريني (2011) إلى التعرف على مدى توافر مهارات الاتصال اللفظية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم بجمعة القصيم من وجهة نظر الطلبة، والتعرف على معنوية الفروق في مستوى مهارات الاتصال غير اللفظي لأعضاء هيئة التدريس وفق متغيرات السنة الدراسية، والمعدل التراكمي، والتخصص، واستخدم الباحث استبانة وزعت على عينة من (420) طالب من كلية العلوم، وبينت النتائج توفر مهارات الاتصال غير اللفظية لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم

بجامعة القصيم بدرجة متوسطة، وبأنه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية لمدى توفر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم باختلاف متغير التخصص، والمعدل التراكمي، وباختلاف متغير السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة.

في حين هدفت دراسة أبو طعيمة (2010) إلى معرفة أثر برنامج بالعيادات لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية، ومن أدوات الدراسة برنامج بالعيادات القرائية الذي وضع لعلاج بعض المهارات القرائية، بالإضافة إلى اختبار قرائي لتشخيص الضعف، وأوصت الدراسة إلى العمل على إنشاء عيادات قرائية لعلاج الضعف في المهارات القرائية، والعمل على إعداد المعالجين.

وهدفت دراسة كابور (2010) إلى تعرف مهارات اتصال المدير بمعلميه من وجهة نظر المعلم وعلاقتها بكفاءة المعلم الذاتية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (625) معلماً و(5409) معلمة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية تكونت من (115) معلماً ومعلمة، واعتمدت استبانتين؛ الأولى: قياس مهارات الاتصال بين المدير والمعلم، وتكونت من (60) بنداً، وزعت على أربعة محاور، تناولت المهارات الآتية على الترتيب: مهارة المحادثة، مهارة الاستماع، مهارة الكتابة، مهارة القراءة، والثانية: لقياس الكفاءة الذاتية العامة وأشارت النتائج إلى وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين مستوى مهارات الاتصال بين المدير والمعلم؛ ومستوى الكفاءة الذاتية للمعلم.

كما هدفت دراسة الغامدي (2010) إلى تعرف مدى توافر مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس لمنطقة الباحة من وجهة نظر المشرفين التربويين، وتم استخدام المنهج الوصفي وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين في منطقة الباحة والبالغ عددهم (140) مشرفاً تربوياً استجاب منهم (128) مشرفاً بنسبة (91.4%) من مجتمع الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة توافر

مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس في منطقة الباحة بدرجة متوافرة إلى حد ما، واحتلت مهارة الكتابة المرتبة الأولى من بين مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس في منطقة الباحة، وجاءت مهارة الاستماع في المرتبة الأخيرة وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المشرفين التربويين لمهارة الاتصال السائدة لدى مديري المدارس في منطقة الباحة تُعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة، وجاءت درجة الموافقة عالية من وجهة نظر المشرفين التربويين على جميع متطلبات تنمية مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس والمحددة بالدراسة.

وهدفت دراسة المرشد (2010) إلى معرفة مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الاتصال، وهل يختلف هذا الاستخدام باختلاف نوع مهارات الاتصال (لفظي وغير لفظي)، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلم للدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، ولقد استخدم الباحث أداة الملاحظة وبينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.01) لاستخدام المهارات غير اللفظية من حيث نظرات العين، وتعبيرات الوجه، وإيماءات الرأس، وإشارات التعزيز.

في حين هدفت دراسة طنش (2008) إلى تعرف دور الاتصال الإداري وتقنياته في خدمة اتخاذ القرارات في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتكون مجتمع الدراسة من(120) موظفاً وتم أخذ عينة شاملة لكامل مجتمع الدراسة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر وسائل الاتصال فاعلية في اتخاذ القرارات هي الاتصالات الكتابية، ثم الاتصالات الشفهية، يليها الاتصالات المصورة، والاتصال الالكتروني، بينما الاتصالات غير اللفظية فإنها غير فعالة في اتخاذ القرارات.

Universiti Malaya

أما دراسة الذيابات (2006) هدفت إلى معرفة مدى تواصل مهارات الاتصال التقليدية (مهارة الكتابة، مهارة الاستماع، مهارة التحدث) ومهارات التواصل عبر الرسائل غير اللفظية (التصرفات، الزمان، المكان، الصوت، الحركات) لدى الرؤساء في الشركات الاستخراجية الأردنية من وجهة نظر المرؤوسين، وأثر ذلك على فاعلية الاتصال، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن مهارات الاتصال التقليدية ومهارات الرسائل غير اللفظية لدى الرؤساء في الشركات المبحوثة من وجهة نظر المرؤوسين كانت متوفرة بدرجة مرتفعة، وأن فاعلية الاتصال الإداري لدى الرؤساء في الشركات المبحوثة من وجهة نظر المرؤوسين كانت متوفرة بشكل إيجابي وبدرجة مرتفعة، وهناك أثراً هاماً وذا دلالة إحصائية بين مدى توافر مهارات الاتصال التقليدية والرسائل غير التقليدية والرسائل غير اللفظية وبين فاعلية الاتصال الإداري.

أما دراسة سليمان (2006) فقد هدفت إلى تحديد أساليب الاتصال غير اللفظي المستخدمة في الحديث النبوي ومعرفة وظائفها التعليمية، ولقد استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى على عينة من الأحاديث النبوية ومعرفة وظائفها التعليمية وفاعليتها التعلمية، ولقد استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى على عينة من الأحاديث النبوية الصحيحة، وكانت أبرز النتائج أن أساليب الاتصال غير اللفظي في الحديث النبوي تمثلت فيما يأتي: تعبيرات الوجه، واستخدامات اليد، والحركات الجسمية العامة، وبينت أن الوظائف التعليمية للاتصال غير اللفظي في الحديث النبوي تمثلت في التهيئة والاستعداد، وقدم الباحث توصيات منها ضرورة استخدام الاتصال غير اللفظي في عمليات التعليم والاقتداء بالنبي صلى الله عليه وسلم في كل أساليبه التعليمية.

Universiti Malaya

أما دراسة الجوجو(2004) هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الاملائي، وأوصت الدراسة إلى العناية بتطوير المهارات الاملائية التي تطلبها حاجتنا إلى ممارسة اللغة العربية قراءة وكتابة.

وكانت دراسة النظامي (2002) قد هدفت إلى التعرف على مدى توفر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات الاتصال (مهارات التحدث، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، مهارة الاستماع) كانت متوافرة لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، واحتلت مهارة الاستماع المرتبة الأولى من حيث تواجدها، تلتها في الترتيب مهارات الكتابة، ثم القراءة، ثم التحدث، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى توافر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير المستوى الدراسي لصالح طلاب السنة الرابعة.

في حين هدفت دراسة باعيسى (2002) إلى التعرف على واقع ممارسة مديري المدارس لمهاراتهم اللغوية مع المعلمين داخل المدرسة، وكانت أبرز نتائج الدراسة: أن مهارة المدير اللغوية تؤدي دوراً هاماً في تفعيل الاتصال بين المعلمين داخل المدرسة وجاء في التوصيات: ضرورة البدء بمعالجة سريعة للقصور في مهارة مديري المدارس اللغوية وذلك عن طريق عقد حلقات تدريبية مكثفة، والقيام بإجراء بعض الدراسات المتعلقة بالمهارة اللغوية لمديري المدارس في مجالات مختلفة.

في حين توصلت دراسة اللبودي (2002) إلى ضرورة تعلم الحوار وهو أحد أشكال التعبير الشفهي باعتباره أكثر فنون اللغة شيوعاً وأهميته في مواقف الحياة اليومية، والاسترشاد بأنواع الحوار المختلفة لتقديم نماذج على فنيات التواصل الشفهي وذلك من خلال كتاب القراءة، والربط بين تعليم الحوار الشفهي وكتابة التقارير والملخصات مما يزيد من فعالية تدريس فنيات الحوار.

Universiti Malaya

وهدفت دراسة الحارثي (1997) إلى التعرف على الواقع المأمول للاتصال التربوي الرسمي الكتابي من وجهة نظر مديري المدارس، وجاء في أهم نتائج الدراسة: ظهور الحاجة للاهتمام بالاتصال الكتابي الرسمي خاصة في تطوير وسائط الاتصال ولغة هذا الاتصال وبالتالي معالجة معوقات الاتصال الرسمي الكتابي.

وهناك دراسة خياط (1995) التي هدفت إلى دراسة واقع عملية الاتصال الرسمي والقنوات التي تفضل الإدارة المدرسية استخدامها وأيضاً أوضحت الدراسة دور عملية الاتصال في اتخاذ القرار المدرسي وجاء في أهم النتائج ما يلي: أهمية الاتصال بمختلف صوره للإدارة المدرسية.

وهدفت دراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (1998) إلى قياس مستوى التحصيل في فروع اللغة العربية في فلسطين، ولتحقيق الهدف السابق تم إعداد اختبار في اللغة العربية بحيث يشمل مهارات الاستيعاب القرائي، والمهارات الكتابية، والقواعد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: ظهور ضعف واضح في أداء الطلبة في كتابة موضوع التعبير، وأوصت الدراسة بتدريب الطلبة على مهارات التعبير المختلفة من استخدام علامات الترقيم وتنظيم الفقرة.

أما دراسة يعقوب (1998) والتي هدفت إلى قياس مستويات المفاهيم والمهارات اللغوية كما هدفت إلى تحديد مواطن الضعف في مهارات الفهم والاستيعاب القرائي، توصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: وجود ضعف في مهارة إيجاد الفرق في المعنى بين الكلمات المتشابهة لفظاً، وكذلك في مهارة اختيار كلمة ضد كلمة، وهناك نتائج جيدة في مهارة تكوين جملة مفيدة، وإنشاء قصة.

وهدفت دراسة أبو النجا(1991) إلى معرفة أثر برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات القراءة الصامتة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفادها بأن القراءة الصامتة تساعد في التمييز بين الرأي والحقيقة، وربط السبب بالنتيجة، وربط الأفكار واستخلاص النتائج.

Universiti Malaya

2.1.3.2 دراسات تناولت الأزمات التعليمية والمدرسية

أجرى الهلالي والدبوس (2011) دراسة هدفت إلى تعرف الأزمات التربوية في المدارس الحكومية الثانوية ومديرياتها في شمال فلسطين والبالغ عددهم (382) مدير ومديرة، وتم اعتماد المنهج النوعي من خلال مقابلة أفراد العينة البالغ عددهم (50) مديراً ومديرة في محافظات شمال فلسطين لملاءمتها لهذه الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الأزمات التربوية في المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين تنقسم إلى قسمين: أولهما أزمات المعلمين، والقسم الثاني أزمات خاصة ذات علاقة بكل مديرية على حدى، وتختلف مستويات الأزمات المدرسية بناء على متغيرات نوع الدراسة، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية، وأشارت نتائج الدراسة إلى: أن مستوى الأزمات العام لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً فقد وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (33.3%) وأظهرت النتائج أن الأزمات الفنية (الخاصة بالتعليم) احتلت المرتبة الأولى تلتها الأزمات النفسية والاجتماعية فالإدارية ومن ثم الأزمات السلوكية، وأشارت النتائج إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية انطبقت على جميع المجالات تبعاً لمتغير نوع المدرسة، وكانت لصالح مدارس الذكور.

في حين هدفت دراسة السناني (2009) إلى معرفة معوقات إدارة الأزمات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت استبانة على عينة عشوائية من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ووكلائهم، وتوصلت لعدد من النتائج منها: أن أكثر الأزمات متوسطة الحدوث ومنها السرقة، وتسرب أسئلة بعض الاختبارات.

أما دراسة الحلو (2009) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الأزمات المدرسية لدى مديري المدارس الثانوية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية بالإضافة إلى تحديد الفروق في مستوى الأزمات المدرسية بناء على متغيرات نوع المدرسة، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية،

Universiti Malaya

ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي، وتطوير استبانة وتطبيقها على عينة قوامها (132) مديراً ومديرة من المدارس الثانوية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية، وتكونت الاستبانة من (46) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: الأزمات السلوكية، والأزمات النفسية والاجتماعية، والأزمات الإدارية، والأزمات النوعية، وأشارت نتائج الدراسة: أن مستوى الأزمات العام لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً، واحتلت الأزمات النوعية المرتبة الأولى، تلتها الأزمات النفسية والاجتماعية، فالإدارية، ومن ثم الأزمات السلوكية، وتوصلت كذلك إلى أن أقل أسلوب هو أسلوب الاتصال بلجان الإصلاح.

كذلك هدفت دراسة الرميضي (2008) إلى التعرف على الأزمات التربوية في المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر مديري هذه المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (22) مدير مدرسة ثانوية تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد تم استخدام استبانة من سؤالين مفتوحين لتحديد الأزمات التربوية في المدارس الثانوية، والتعرف على الطرق المستخدمة في حلها من وجهة نظر مديري هذه المدارس، وجاءت نتائج الدراسة: تعاني المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من الأزمات التربوية مرتبة تنازلياً حسب تكرار حدوثها: ضيق الغرف الدراسية، وإدمان الطلبة على الانترنت، ونقص في الموارد المالية، والمعلم غير المؤهل، والعنف بين الطلاب، والرسوب المتكرر، والعنف ضد المعلمين، والحوادث المرورية، وقد تبين أن هناك تفاوتاً في الأزمات التربوية حسب المنطقة، وحسب طبيعة الظروف التربوية والتعليمية المختلفة في كل منطقة، وهذا يعود إلى التنوع السكاني في مناطق الكويت وتنوع منابتهم الثقافية والتربوية.

Universiti Malaya

في حين هدفت دراسة عودة (2008) إلى التعرف على أنواع الأزمات والمخاطر الإدارية التي من الممكن أن تتعرض لها مؤسسات التعليم العالي، والتعرف على أساليب إدارة الأزمات التي استخدمتها الجامعة الإسلامية ومدى فعالية الإمكانات البشرية المتوفرة في الجامعة من حيث قدرتها على مواجهة الأزمات وإدارتها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الأداة هي الاستبانة وكانت عينة الدراسة عشوائية طبقية بنسبة (25%) من العاملين في الجامعة من الموظفين الأكاديميين والإداريين، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: اهتمام الجامعة بعملية الاتصالات بما لها من دور عظيم يساهم في إدارة الأزمات، وأهمية المعلومات لدى فريق إدارة الأزمات وقربها من متخذي القرار.

أما دراسة آل الشيخ (2008) فقد هدفت لتوضيح دور الاستعداد والوقاية في مرحلة ما قبل الأزمة أو الكارثة وذلك للدور الكبير الذي تلعبه في منع حدوث الأزمة أو الكارثة أو التخفيف من حدة آثارها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد استبانة من أربعة محاور لعينة من العاملين قدرها (226) مبحوث، وكانت أهم نتائج الدراسة: أن حدوث الأزمات متوقع بدرجة عالية مثل الحرائق الكبيرة، أو تسرب غاز، وأن العاملين لا يهتمون بالمعلومات الواردة والتي تعبر عن بوادر نشوب أزمات، وأن العاملين لا يلتزمون بتعليمات الأمن والسلامة، ولا يستفيدون من التجارب السابقة، وأوصت الدراسة بضرورة التزود بأجهزة حديثة في مجال الأمن والسلامة، وتكثيف عمليات التدريب في مجال الأزمات والكوارث.

في حين هدفت دراسة الغامدي (2007) إلى التعرف على أهم الأزمات الإدارية في المدارس الثانوية التي تواجه مشرفة الإدارة المدرسية أثناء ممارستها لعملها الإشرافي وأسبابها، والمعوقات التي تواجهها، وأهم الكفايات التي يجب أن تتوفر في مشرفة الإدارة المدرسية لتمارس دورها القيادي في إدارة

Universiti Malaya

الأزمات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن من أكثر الأزمات الإدارية حدوثاً في المدارس الثانوية التي تواجه مشرفة الإدارة المدرسية أثناء ممارستها لعملها الإشرافي: الاعتداءات البدنية من الطالبات على المعلمات، طلب مجموعة من المعلمات إجازة في آن واحد، ومن أهم أسباب وقوع الأزمات الإدارية في المدارس الثانوية: قلة خبرة المرشدات المؤهلات والمتخصصات في الإرشاد النفسي، ضعف البرامج التأهيلية قبل الخدمة للمعلمات، وعدم وجود مشرفات متخصصات في إدارة الأزمة، ومن أهم المعوقات التي تواجه مشرفة الإدارة المدرسية أثناء قيامها بدورها في الإشراف على المدارس الثانوية تدني الاتصالات المتبادلة بين المدارس لتبادل الخبرات فيما يتعلق بإدارة الأزمات.

وأجرى الزاملي وآخرون (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في مدارس سلطنة عمان، والكشف عن الأزمات التي تتعرض لها مدارس سلطنة عمان من وجهة نظر مديريها، والتعرف على الأساليب المستخدمة للتعامل مع الأزمات، وتكونت عينة الدراسة من (147) مديراً ومديرة في مدارس سلطنة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأزمات المتعلقة بالطالب حازت على المرتبة الأولى، تليها الأزمات المتعلقة بالإدارة، ثم الأزمات المتعلقة بالمعلم وأخيراً الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي، مع ضعف قدرة المديرين على حل الأزمات التي تواجههم في المدرسة، فلوحظ ضعف قدرة المديرين على حل الأزمات إلا في حالات قليلة في مجالي المعلم والمجتمع المحلي.

أما دراسة آل سعود (2007) والتي هدفت إلى التعرف على دور أجهزة الإعلام المحلية أثناء الأزمات الأمنية وبيان مدى التنسيق بين القائمين على الأجهزة الإعلامية ومسؤولي الإعلام الأمني أثناء الأزمات، وبيان المهام الوظيفية عند تناول الأزمات الأمنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتم اعداد استبانة لعينة الدراسة، وأوضحت نتائج الدراسة موافقة أفراد العينة على الدور الهام للأجهزة الإعلامية

Universiti Malaya

في التعامل مع الأزمات، وأوصت الدراسة بإقامة دورات تدريبية لجميع العاملين في الإعلام الأمني تساعدهم على ممارسة واجبهم الوظيفي بصورة أفضل.

وهدفت دراسة فرج (2006) إلى التعرف على مدى ممارسة المديرات لمهارات إدارة الأزمات المدرسية والمتمثلة في مهارة مواجهة الضغوط، ومهارة التفكير الابتكاري، ومهارة الاتصال، ومهارة تنمية روح الفريق، ومهارة إدارة الوقت من وجهة نظر مجتمع الدراسة، والكشف عن الفروق بين مجتمع الدراسة حول مدى ممارسة المديرات لمهارات إدارة الأزمات تبعًا: للوظيفة، المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، ,الخبرة في مجال التعليم، وكانت أهم نتائج الدراسة: ممارسة مديرات مدارس التعليم لمهارات إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مجتمع الدراسة من المديرات كانت بدرجة كثيراً جداً لمهارة مواجهة الضغوط، ومهارة تنمية، ومهارة روح الفريق والعمل الجماعي، ومهارة الاتصال .

في حين هدفت دراسة العطوي (2006) إلى استقصاء مدى امتلاك المرشدين التربويين لمهارات التعامل مع إرشاد الأزمات في مدارس المملكة العربية السعودية، والبحث عن فروق في امتلاك المرشدين التربويين لهذه المهارات باختلاف النوع الاجتماعي للمرشد، وتخصصه، وخبرته العملية في الإرشاد، وتكونت عينة الدراسة من (601) مرشداً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة لقياس مدى امتلاك المرشد التربوي لمهارات التعامل مع إرشاد الأزمات، وقد أشارت النتائج: إلى أن المرشدين التربويين يمتلكون مهارات التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق بعد الأزمة، ومهارات التدخل أثناء الأزمة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في متغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث في مجالي مهارات التخطيط لإدارة الأزمات، ومهارات التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً في متغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة الطويلة في مجال مهارات التخطيط لإدارة الأزمات.

Universiti Malaya

أما دراسة الموسى (2006) قد هدفت إلى التعرف على واقع الأزمات المدرسية وإدارتها في مدارس التعليم العام، والتعرف على المقترحات التي يراها أفراد الدراسة نحو إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام، والتوصل لتصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت لذلك استبانة طبقت على (50%) من مديري ومديرات المدارس في مدينة الرياض في جميع المراحل الدراسية، وكانت أهم الأزمات التي تواجه المدارس هي: اعتداءات بدنية غير عادية كالضرب، وارتفاع حدوث الأزمات في البنين أكثر من البنات، وتوصلت الدراسة إلى أنه يهتم مديرو ومديرات مدارس التعليم العام بإدارة الأزمات المدرسية من حيث سهولة الاتصال بالجهات الأمنية في حالة وجود أزمات بالمدرسة، ومن المعوقات عدم تبادل المعلومات بين المدارس بخصوص الأزمات المدرسية للاستفادة عند وجود أزمات مشابهة، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات كان أهمها تقديم نموذج مقترح يحتوي على أكثر الأزمات التي يتوقع حدوثها في مدارس مدينة الرياض.

في حين هدفت دراسة النوايسة (2006) إلى بناء أنموذج لإدارة الأزمات في وزارة التربية والتعليم الأردنية في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة، وتكون مجتمع الدراسة من القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية ممثلاً بمديري الإدارة ومديري التربية والتعليم ورؤساء الأقسام في مركز الوزارة ومديريات التربية والتعليم البالغ عددهم (717) قائداً تربوياً، وتم تطوير استبانة تألفت من ثلاثة أجزاء: مستوى الجاهزية، والعوامل المؤثرة في مستوى الجاهزية، وأنواع الأزمات التي يواجهها النظام التربوي في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى أن النظام التربوي يواجه مجموعة من الأزمات المختلفة والتي عانت منها لعقود ماضية وربما ستبقى لعقود قادمة في ظل المتغيرات الدولية والإقليمية والمحلية، وتتمثل في التغير في السياسات التعليمية، ونقص الأبنية المدرسية، والتجهيزات، والكتب المدرسية والأمن

Universiti Malaya

الوظيفي، وكذلك النقص في أعداد وإعداد المعلمين، واتخاذ القرار، والعنف المدرسي، والتسرب من المدارس.

وهناك دراسة اليحيوي (2006) والتي هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة المديرات (قائدات فرق الأزمات) لعمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى أن المديرات يمارسن عمليات إدارة الأزمات التي تتعلق: بالتخطيط، والتنظيم، والمتابعة، ونظم الاتصال، ونظم المعلومات، واتخاذ القرارات، والتقويم بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بنشر ثقافة إدارة الأزمات بين العاملات في المدرسة.

وهناك دراسة المنصوري (2005)والتي هدفت إلى التعرف على أساليب إدارة الأزمات التي تسهم في علاج مشكلات الإدارة المدرسية، وكانت أهم نتائج الدراسة: أنَّ القادة التربويين في المدرسة يمارسون دوراً هاماً جداً في تخفيض الأزمات المدرسية والحد من آثارها السلبية عن طريق تقوية العلاقات الاجتماعية بين جميع العاملين في المدرسة، والحرص على تقديم المصلحة العامة بمواجهة الضغوط، وعدم اتخاذ قرار في لحظات الغضب والانفعال، وتقوية أساليب ووسائل الاتصال بين جميع العاملين في المدرسة؛ فذلك يسهم بدرجة كبيرة جداً في الحد من الأزمات المدرسية وتخفيف آثارها السلبية.

وهدفت دراسة الرشيدي والصالحي (2005) إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو طبيعة المناخ المدرسي في المدارس التي يعملون فيها، واستخدم الباحثان استبانة تحتوي على (27) بنداً، تم تطبيقها على (633) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج: أن هناك اختلافاً في اتجاهات المعلمين نحو المناخ المدرسي بناء على متغير النوع، والعمر، والمنطقة التعليمية، وأوصت الدراسة بأن تحسَن

الإدارات المدرسية من أسلوب تعاملها مع الهيئة التعليمية، وأن لا تكون العلاقة بينهما مبنية على الشك وعدم الثقة.

أما دراسة قطيط (2004) استهدفت الوقوف على الأسس الفكرية المتعلقة بإدارة الأزمات في المدارس الثانوية، وعلى واقع إدارة الأزمات بالمدارس الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية، والتوصل إلى سيناريوهات مقترحة لتطوير عمليات إدارة الأزمات بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية، وكانت أهم نتائج الدراسة: أنَّ المدارس الثانوية في مصر لديها اهتمام متزايد بالاستعداد الجيد لمواجهة الأزمات المدرسية من ممارسة مدير المدرسة لمهارة الاتصال في إعداد إدارة المدرسة خرائط وإرشادات توضيحية لتنظيم حركة الطلاب عن وقوع الأزمات، وحرص إدارة المدرسة على وجود قنوات الاتصال مع أولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المحلي وهيئة العاملين بالمدرسة والطلاب من أجل التنسيق والتعاون عند مواجهة الأزمات التي تتعدى قدرة إدارة المدرسة على مواجهتها، والاستفادة من وسائل اتصال المعلومات في توفير البيانات والمعلومات للرد على الاستفسارات عند التعامل مع الأزمات.

وكذلك دراسة اللميع (2004) والتي هدفت للتعرف على العوائق التي تؤدي إلى تقليل فاعلية التدريس وتدني مستوى كفاءة العملية التعليمية، واستخدم الباحث استبانة من تسعة محاور هي الإدارة، والتوجيه، والإشراف الفني، والمنهج، ووقت الحصة، والوسائل التعليمية، والجدول المدرسي، والطلبة، وأولياء الأمور، لعينة من (716) معلماً ومعلمة في جميع المناطق التعليمية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المحاور التي يواجه المعلمون مشاكل فيها هي التعامل مع أولياء الأمور، وأوصت الدراسة بضرورة الانفتاح مع أولياء الأمور وزيادة الاتصال بهم وتعريفهم بالمسؤوليات الملقاة على عاتق المعلمين.

Universiti Malaya

وهدفت دراسة جرافين (2003) إلى معرفة تصورات عما لديهم من كفاءة ذاتية؛ لمعالجة الأزمات المدرسية وأن التصرف الفعال يعتمد ليس فقط على مهارات المعلمين ومعرفتهم، ولكن على درجة كفاءتهم في استخدام المهارات في ظروف الأزمات، وتوصلت نتائج الدراسة: أن المدارس التي شاركت في هذه الدراسة لم تضع خطط اتصال لمواجهة انتشار الأزمات بالمدارس والإرشادات الخاصة بالأزمات المتوفرة قليلة.

وقامت الفرازي (2003) بدراسة هدفت إلى تعرف أنواع الأزمات التي تواجه مديري المدارس الإعدادية والثانوية ومساعديهم بسلطنة عمان، وإلى الاجراءات المستخدمة لإدارة تلك الأزمات من وجهات نظرهم، وقد تألفت عينة الدراسة من (178) من مديري المدارس الإعدادية والثانوية و(230) من مساعدي مديري المدارس الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان، وأشارت النتائج إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الخمسة لأنواع الأزمات والإجراءات المستخدمة لدى مديري المدارس الإعدادية والثانوية ومساعديهم بسلطنة عمان، إذ حصلت المكونات المتعلقة بأزمات بين المعلمين والطلاب بتقدير متوسط.

وأجرى الهزايمة (2002) دراسة هدفت للكشف عن قدرات مديري المدارس في محافظة إربد في التعامل مع الأزمات التي تحدث في مدارسهم، وكانت أهم نتائج الدراسة: أن المدارس التي توجد في مجتمعات محلية كبيرة يتعامل مديروها بشكل أفضل مع الأزمات لتكرار حدوث هذه الأزمات بكثرة في هذه المدارس لأنَّ ذلك سينعكس على شخصية المدير وممارسته ومهاراته في التعامل مع الأزمات والطوارئ في مدرسته، ,الاتصال بين المدارس، والتشاور المستمر بينهم يجعل التعامل مع هذه الأزمات أمراً سهلاً.

Universiti Malaya

وهناك دراسة جان (2002) والتي سعت إلى تحديد الهدف من وقوع الأزمة، ومعرفة أسباب وقوع الأزمة، ومعرفة الأساليب التي تسلكها مديرة المدرسة في التعامل مع الأزمة والآثار الناتجة عنها، والتخطيط للمواجهة مستقبلاً، وكانت أهم نتائج الدراسة: أنَّ المديرات يرجعن أسباب الأزمات إلى ضعف الوازع الديني، وتقيد المديرات بأنظمة ولوائح تعيق التصرف لديهن وقت الأزمة، وأوصت الدراسة بضرورة حضور البرامج الخاصة بإدارة الأزمات للاستفادة منها في التصدي للأزمات المستقبلية.

أما دراسة الحارثي (2001) هدفت للتعرف على الأساليب المتبعة لدى مديري مدارس مدينة جدة للتعامل مع الأزمات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بإعداد استبانة تم تطبيقها لعدد (206) مديراً، وأظهرت الدراسة أن المدرسة تواجه العديد من الأزمات المدرسية، وأن مديري المدارس يحتاجون لمهارات التعامل مع الأزمات من أساسيات وقواعد وأساليب للتعامل مع الأزمة، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب مديري المدارس ضمن دورات تدريبية تتضمن إدارة الأزمة المدرسية ومهارات التعامل معها.

وأجرى سليمون (2001) دراسة هدفت إلى التعرف على الأزمات المدرسية ونسبة انتشارها في المدارس الثانوية للبنين والبنات في المنطقة التعليمية لمدينة طنطا، وحاولت الدراسة معرفة أسباب كل أزمة، وإمكانية المدرسة وكفاءتها في المواجهة، وتعرف الفروق بين مدارس البنين والبنات في انتشار الأزمات وتقييم الأزمات الكمية والنوعية، وكذلك معرفة وضعية المدرسة في تقييم الأزمات وفقاً لمتغيري النوع وسنوات الخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة بناء وتقييم قاعة معلومات لإدارة الأزمات والكوارث المدرسية لعينة مختارة قدرها 250 من القيادات المدرسية (مدير عام – مدير – معلمين) ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: ضعف التعامل مع البيئة المدرسية، وكثافة الفصل الدراسي، وسوء التعامل مع البيئة المدرسية، والشغب داخل المدرسة، وعدم وجود الصيانة

اليومية لقنوات الاتصال، وضيق المدرسة أو الصف، والعدوانية الشديدة في المدرسة، والتمرد ضد سلطة المدرسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات في الأزمات السلوكية لصالح مدارس البنين.

وهدفت دراسة أبو الخليل (2001) التي كانت بعنوان موقف مديري مدارس التعليم الأساسي من بعض الأزمات والتخطيط لمواجهتها، إلى جانب إتباعها عند التخطيط للتعامل مع الأزمات، وتشخيص أهم المظاهر التي تجسد بعض الأزمات على مستوى المدارس، وجانب ميداني للدراسة يتمثل في تحديد بعض الأزمات التي حدثت بالفعل في المدارس وكيف يواجهها المديرون، ومن ثم تقديم تصور مقترح لإمكانية التغلب على بعض أزمات المدرسة، وكانت أداة الدراسة بعض المقابلات الشخصية مع مجموعة من القيادات العليا في التعليم بالإضافة إلى استبانة تكونت عينتها من مديري المدارس ووكلائها بمحافظتي الإسكندرية و البحيرة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: فيما يتعلق بأساليب التعامل مع حدوث أزمة سرقة بالمدرسة عدم ترك أي مبالغ نقدية بالمدرسة، والقيام بجرد دوري على الأجهزة والعهد المدرسية، وتوصلت كذلك لوجود انهيارات محتملة في مبنى المدرسة، وإهمال، وحدوث تسمم غذائي، وأكد أفراد العينة أهمية الرقابة على الأغذية، والقيام بالإسعافات الأولية للتسمم الغذائي والتدريب عليها.

وكذلك دراسة حبيب (1999) استهدفت تحديد بعض الأزمات والكوارث التعليمية في البيئة المصرية، وتوضيح خصائص ومتطلبات خطة إدارة الأزمة، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج منها: أنَّ ما يسهم في تعقيد خطة إدارة الأزمات التنوع في الأزمات الكامنة، ومشكلات الاتصال وهي صعوبات تواجه المسئولين الملقى على عاتقهم مسئولية الحفاظ على أمن الطلاب والمعلمين.

Universiti Malaya

في حين هدفت دراسة عامر (1997) إلى تحديد مفهوم الأزمة والكارثة، وأنواعها وسبل مواجهتها، وأيضاً التعرف على أبعاد الوعي لدى الطلاب، وسبل تنميته، والتوصل إلى تصور مقترح يؤصل دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي لدى طلاب الحلقة الثانية لمرحلة التعليم الأساسي في مواجهة الكوارث والأزمات، وكانت أهم نتائج الدراسة: تواجه الإدارة المدرسية أزمات داخل المدرسة منها أزمة التعامل بين المعلم والطالب، وقد تواجه المدرسة أحداثاً مفاجئة كحالات التسمم الجماعي.

كما قامت إدارة الخدمة الاجتماعية في الكويت (1991) بدراسة هدفت للتعرف على الآثار النفسية والاجتماعية للغزو العراقي على الطالب الكويتي وقد اعتمدت الدراسة على إجراء استطلاع رأي لآراء الأخصائيين الاجتماعيين والمعلمين وأولياء الأمور حول ملاحظاتهم بشأن الظواهر النفسية والاجتماعية المستجدة على سلوك الطلاب بعد الغزو بالمقارنة بمرحلة ما قبل الغزو، وقد أكدت الدراسة على الدور الذي لعبه الغزو في ظهور العديد من الظواهر السلبية على سلوك الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، فقد توصلت الدراسة إلى أن نمو السلوك العدواني لدى (54.6%) من الطلاب، بالإضافة إلى تزايد انتشار مشكلات الخروج على النظام المدرسي لدى (39.7%).

2.3.2 الدراسات الأجنبية

أجرى جوفيندير (Guvendir, 2011) دراسة هدفت إلى معرفة دور السلوك غير اللفظي في تزويد الطلاب بتغذية راجعة، وقد استخدم الباحث طريقة الملاحظة وتم تسجيل التفاعل عن طريق كاميرا فيديو لرصد السلوك غير اللفظي عند المعلم ودوره في التغذية الراجعة، ووجدت الدراسة أيضاً أن المعلم في كثير من الأحيان لا يصحح الأخطاء مباشرة للطلاب بشكل لفظي ولكن يستخدم السلوك غير اللفظي لإعطاء الطلاب الفرصة لمراجعة إجاباتهم وأخطائهم، كما بينت النتائج أن المعلمين يستخدمون السلوك اللفظي كملاذ أخير لتزويد الطلاب بالتغذية الراجعة.

Universiti Malaya

وقام (Gentilucci, 2007) بدراسة عبارة عن حالة وفاة طالب في إحدى المدارس الريفية في الولايات المتحدة الأمريكية، وأوضحت الدراسة أن الاتصال يجب أن يكون بمدير المدرسة في أثناء حدوث الأزمة إذ يزداد ضغط الأطراف ذات العلاقة بالأزمة على معرفة أحداث الأزمة أولاً بأول، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: أن نجاح أسلوب الاتصال قد زاد من ثقة الرأي العام بقدرات المديرين والمدرسين على إدارة الأزمات، زيادة تحليل الحالة مديري المدارس الذين قد يواجهون أزمات مماثلة بدروس منها مبادرة مدير المدرسة في الاتصال بالأطراف ذات العلاقة بالأزمة.

بينما هدفت دراسة رينيكنج (Reineking, 2007) إلى اختبار تصورات المعلمين عن كفاءة الاتصال غير اللفظي للمعلمين، والتعرف على مدى ارتباط كفاءة المدير غير اللفظية بفاعلية أدائه بوجه عام، وطبقت الدراسة على (227) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمقاطعة هيوستون، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وبينت النتائج أن تصورات المعلمين عن كفاءة الاتصال غير اللفظي للمديرين لها تأثير على فاعلية المدير بوجه عام.

أما دراسة ماكنل توبنغ (2007) هدفت إلى معرفة أثر وجود الخطط الإدارية والخطط القائمة على البيانات على الأزمات المدرسية (الانتحار، الاكتئاب، إطلاق النار، الطعن بالسكاكين) وذلك في اسكتلندا، وقد استخدم الباحث المنهج المكتبي الوثائقي حيث حصر جميع البحوث والدراسات في جميع أنحاء العالم التي تحدثت عن الأزمات، وطبق المقابلة أداة للدراسة، وتكونت العينة من مديري المدارس والمستشارين التربويين في ولاية دندي حيث كان عددهم (136) مديراً ومستشاراً، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: نشر أخبار الانتحار في وسائل الإعلام يزيد من نسبة الانتحار.

أما دراسة آرتمان (Artman, 2005) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الاتصال اللفظي وغير اللفظي في لقاءات الكتابة، كما هدفت إلى التعرف على مدى تأثير الاتصال اللفظي وغير اللفظي بلقاءات الكتابة على استجابة المتعلم والمعلم، وتعديل الكتابة في أوراق الطالب، كما اهتمت الدراسة بتحديد نوع الرسالة التي يرسلها المعلم للطالب داخل الفصل، وكيف يفسر المعلمين استجابات الطلبة، بالإضافة إلى تحليل الاتصال اللفظي وغير اللفظي داخل الفصل ومدى تأثيره على تعديل الطالب لكتابته وتكونت عينة الدراسة من اثنين من المعلمين ذوي الخبرة وأربعة طلاب، بواقع معلم لكل طالبين، وكانت أدوات الدراسة شرائط كاسيت، وشرائط فيديو كاسيت، لقاءات الكتابة، وأداة ملاحظة للكتابة، ومقابلات مع المشاركين، وسجلات يدون فيها المشاركون استجابتهم للقاء، ومسودة للمقالات، وأوضحت الدراسة أن معظم الدراسات اهتمت بالاتصال اللفظي فقط، رغم أن البحوث النفسية الاجتماعية أشارت بأن درجة كبيرة من الاتصال ذي المعنى بين شخصين يكون غير لفظي، كما أكدت الدراسة وجود علاقة إيجابية قوية بين الاتصال اللفظي وغير اللفظي بلقاءات الكتابة، كما أن التكامل بين الاتصال اللفظي وغير اللفظي بلقاءات الكتابة له تأثير على أداء المعلمين في التعامل الصحيح بلقاءات الطلبة، كما أن له تأثيراً على أداء المتعلمين فتعطي لهم الفرصة لمراجعة ما تم كتابته، ومساعدة المعلم له وقيام المتعلم بالتعديل في كتاباته بوصفه قارئاً وليس لمحاولة معرفة ما يريده.

في حين هدفت دراسة شيه تاي (cheih tai, 2004) إلى معرفة المصدر الأول للأزمة والعوامل التي تسبب الأزمة حيث افترضت أن سبب حدوث الأزمة ليس فقط من مصدر طبيعي أو خطأ بشري ولكن جاءت نتيجة قرار خاطئ من جانب صانع القرار الذي كان يعتقد أنه على حق في ذلك الوقت، وتم استخدام المنهج التحليلي، والمقابلة كأداة للدراسة، وتكونت العينة من مجموعة أصحاب القرار في مديريات التعليم في ثمان ولايات بالولايات الأمريكية وبلغ عددهم (84) خبيراً،

واستنتجت الدراسة أن الأزمة يمكن أن تنقسم إلى فئتين أزمة تنشأ تدريجياً بسبب حادث سابق والتي يمكن حلها بإتباع منهجية معينة لتبادل الآراء، وأزمة تاريخية نتيجة اتخاذ قرار خاطئ بسبب عدم اتباع المنهجية العلمية مما يؤثر سلباً على المستقبل ويكون للأزمة نتائج سلبية مستقبلية.

وهناك دراسة هاملين (Hamelin, 2003) والتي هدفت إلى فحص دور التواصل غير اللفظي في الفصول الدراسية من حيث صلته بإدارة الفصول الدراسية، وقد أجريت هذه الدراسة على المرحلة الدراسية الإعدادية، حيث قامت باستطلاع لدور لغة الجسد والإيماءات في الحفاظ على بيئة تعلم مثمرة، وقامت هذه الدراسة لمدة عام كامل لاستكشاف الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لخلق بيئة مواتية للتعلم، وقد شملت أساليب: جمع البيانات، الملاحظة الميدانية، والمراقبة، والفيديو، والمقابلات، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة فعالية الإشارات غير اللفظية مثل وقت الانتظار، وقرب المسافة، ونظرة المعلم.

بينما هدفت دراسة موتومورا وآخرون (Motomura& othwes, 2003) إلى استكشاف وتحليل أبعاد موقف الأزمة الذي واجهته مدرسة ايكيدا الابتدائية بولاية أوكاسا باليابان، وبينت الدراسة إلى أن الأزمات قد ازداد حدوثها في المدارس وتضاعفت عن عام 1995، وتناولت الدراسة ما قامت به وسائل الإعلام من تغطية لهذه الأزمة، وتأثير ذلك على الطلاب وأولياء الأمور، ومما يفرض وجود دور جديد لمدير المدرسة يتعلق بالعلاقات العامة وكيفية التعامل مع وسائل الإعلام عند حدوث أي أزمات.

Universiti Malaya

وتوصلت دراسة راشيل (2001) والتي كانت بعنوان "لماذا الحوار وعلاقته بالتحليل التربوي جامعة ليدز"، وتساءلت الدراسة ماهي أنواع الحوار التي ينبغي استخدامها في تحليل الذكاء التربوي؟ وقد توصلت الدراسة إلى: تشكيل تطوير للتواصل اللفظي وغير اللفظي بين أفراد النشأ، كما أن الدراسة تؤكد على أهمية الحوار في الاتصال.

أما دراسة سميث (Smith, 2001) هدفت إلى تقديم إطار من الإرشادات العملية لمديري المدارس المسئولين عن تطوير وإدارة خطط الأزمات المدرسية، كما طرحت الدراسة أربعة سيناريوهات أزمات (حيازة الطالب للأسلحة، والقبض على معلم، وموت معلم، وانتحار طالب) لتدريب أعضاء الفريق على تطبيق خطة إدارة الأزمة، وتضمن القسم الثاني من الدراسة مسألة الاتصالات.

أما دراسة ريتنج (Retting, 1999) فهدفت إلى وضع خطط شاملة على مستوى المدرسة لمنع ومواجهة الأزمات من أجل مساعدة المديرين على المحافظة على أمن وسلامة المدارس في أمريكا، استخدم المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أزمات تتعلق بالأفراد مثل هروب الطلاب من المدرسة أو موت أحد المعلمين أو الطلاب، أو أزمات تتعلق بالكوارث مثل الحرائق والزلازل، أو أزمات مادية مثل انقطاع التيار الكهربائي وتسرب الغاز.

أما دراسة بين وكاثي وسبراجيو وجفري (Jeffrrey & others, 1999) هدفت للتعرف على العناصر الأساسية لمطابقة وتحضير خطة أمان مدرسية شاملة تشمل التنسيق مع المجتمع المحيط واختيار المنهج الشامل والصحيح والإجراءات والسياسات المدرسية لضبط وتهذيب سلوك الطلاب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي أما الاستبانة فكانت على شكل استبيان تحريري يوضح الإجراءات التي اتخذها الفريق أثناء عمله، كما استخدم الباحث عينة الدراسة التي كانت في مدرسة

يبرستون وبلغ عددها(176) طالباً، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: التصرف الفوري في حالة حدوث أزمة داخل أسوار المدارس، توفير وسائل سريعة وسهلة للاتصال أثناء حدوث الأزمة حتى لا تحدث الفوضى.

وهناك دراسة كيندي(Kennedy, 1999) هدفت للتعرف على أسلوب التخطيط لإدارة الأزمات، من أجل الاستجابة الفورية الملائمة للأزمة الغير متوقعة والتي من الممكن أن تقع في المدارس والمديريات ومؤسسات التعليم بأميركا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بالموضوع، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: تحديد دور كل عضو من أعضاء فريق الأزمة، وتوفير قاعدة بيانات خاصة بوسائل الاتصالات المتعددة تحوي المعلومات المهمة عن مؤسسات التعليم من حيث المباني والمكاتب والموظفين والخدمات التي تقدمها، ويجب إعلام وتبليغ الافراد المتأثرين وتعليمهم كيف يعملوا على حماية أنفسهم

دراسة إفيريت (Everett, 1999) استهدفت الدراسة مناقشة إدارة الأزمة في المدارس من خلال موضوعات مثل: أصول التدخل في الأزمات المدرسية وفعالية فريق الأزمات وإنشاء فريق الأزمات، والمكونات الأساسية للخطط الموجودة للتدخل في الأزمات، ودور مرشد المدرسة في التدخل في الأزمة، وجاءت أهم توصيات الدراسة أنَّه يجب أن تتضمن إدارة الأزمة في المدارس ما يلي: تحسين وتطوير طرق إبلاغ الأفراد عن الأزمة وأن يكون بكل مدرسة متحدث رسمي متدرب على ذلك.

وهدفت دراسة ويليامس وأولانيران (Williams&Olaniran, 1998) إلى التعرف على متطلبات الاتصال باستخدام التقنية الحديثة في إدارة الأزمات في المنظمات بأمريكا، واستخدم المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن استخدام التقنية الحديثة في حفظ المعلومات واسترجاعها له أثر

Universiti Malaya

على عملية الاتصال في الأزمات، ويتطلب تحقيق اتصال فعال لإدارة الأزمة المشاركة والثقة بالجمهور، واستخدام وسائل الاتصال الرسمي وغير الرسمي، وتدريب فريق الأزمات على التقنيات الحديثة في الاتصال لإدارة الأزمات.

وكانت دراسة شاريل كوهان (1998) بعنوان خبرات مديري المدارس مع أزمات المدارس (القيادة، والكوارث)، حيث ترى الدراسة أن الأزمات ليست غريبة على البيئة المدرسية فالمدارس تواجه العديد من أنواع الأحداث المحتملة، ومديرو المدارس هم أول من يتعامل مع ما يترتب عن هذه الأحداث، وقد استخدمت الأساليب الوصفية حتى يتمكن المشاركون من استخدام أساليبهم الخاصة في وصف تجاربهم، وقد وفرت التفاعلية الرمزية إطار العمل الفكري لتحليل البيانات.

وتوصلت دراسة دي ديمار (De-Dimar, 1996) إلى نتائج مفادها أن الإعلام يلعب دوراً سلبياً في إدارة الأزمات المدرسية وأنه رغم تفاوت مستوى العنف من مدرسة إلى أخرى ومن أزمة إلى أخرى، وتقدم الدراسة تحليلاً لاستراتيجيات الاتصال في الأزمات في مدارس كنساس، بالإضافة إلى تطبيق استبانة حول استراتيجيات الاتصال خلال فترة الأزمات المدرسية والإشكاليات التي واجهها مسئولو العلاقات العامة وأخصائيو الاتصال عند التعامل مع الإعلام أو العلاقات العامة أثناء إدارة الأزمة المدرسية، ويذهب هؤلاء إلى أن الإعلام لا يهتم بالقضايا المحلية إلا في حالة ارتباطها بحدوث أزمات، وأنه رغم أن مشكلة انتشار الأسلحة داخل المدارس والتي تشكل تحدياً مجتمعياً مشتركاً، إلا أن الإعلام لا يهتم بتلك القضية إلا في حالة وقوع أزمات عنف خطيرة داخل المدارس، وفي المقابل يولي قضايا الجنس أهمية متزايدة.

Universiti Malaya

وقام كار (Cair, 1996) بدراسة هدفت إلى تعرف فاعلية المشاورات الوقائية التي يجريها المرشدون التربويون مع مديري المدارس الابتدائية حول الاجتماعات المدرسية، إذ قدم المرشدون توجيهاتهم لتخفيف حدة الشك والتوتر والمخاطرة، وعمل جو تعليمي صحي في الاجتماعات المدرسية، واستخدم منهج دراسة الحالة كمنهج للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (5) مديرين مدارس متوسطة في كولومبيا، وكافة العاملين في تلك المدارس، واستخدمت الملاحظة كأداة للدراسة عن طريق تسجيل فيديو للاجتماعات المدرسية، وأظهرت نتائج الدراسة: تعزيز مهارات الاتصال بين الأفراد المشاركين في الاجتماع، وإعطاء أهمية للمتحدث من خلال حسن الاستماع والإيحاءات والإشارات، وتشجيع النقاش الإيجابي لحل الصراع.

أما دراسة جيليام (Gilliam, 1993) تعاملت الدراسة مع أزمة محددة وهي حالة الموت المفاجئ لأحد طلاب المدرسة، والأساليب المثلى لإدارة لتلك الأزمة، وقدمت الدراسة بعض الإحصاءات المهمة حول احتمالات الموت المفاجئ لطالب واحد كل أربع سنوات، ويشير التراث السيكولوجي إلى أن العديد من خطط الأزمات المدرسية لا تتضمن حالات الموت المفاجئ.

بينما ركزت دراسة ثومبسون (Thompson, 1995) على عدد من الأزمات مثل ارتفاع معدل الانتحار بين المراهقين، والكوارث، وجرائم العنف التي ينتج عنها زيادة كبيرة في أعداد الطلاب الذين يجبرون على التعايش مع الفقدان المفاجئ لشخص عزيز عليهم، فضلاً عما قد يترتب على تلك الأزمات من فوضى وعدم استقرار العملية التعليمية.

وكانت دراسة سوسن ايفريت (Everett, 1991) بعنوان الأزمات الإدارية في المدرسة، وهدفت إلى تناول إدارة الأزمة في المدارس، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج منها: أهمية دور الإعلام الذي قد يؤدي إلى تصعيد الأزمة أو انحسارها.

Universiti Malaya

وهدفت دراسة هاربر (Harpae1991) إلى توضيح أنَّ الاستعداد للأزمات يُمكن من كفاءة المدرسة وفعاليتها في الاستجابة للأزمات ومواجهة الحوادث الصغيرة وأكدت نتائج الدراسة: أنَّ كل عام يتم ارتكاب ثلاثة ملايين جريمة داخل المدارس في الولايات المتحدة، كما يقدر عدد الطلاب الذين يحملون أسلحة في أي يوم في المدارس بحوالي مائة ألف طالب.

4.2 التعليق على الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات السابقة ما بين دراسات محلية وعربية وأجنبية، وأوضحت الاهتمام بمهارات الاتصال، والتعرف على الأزمات المختلفة التي تقع في مجال التعليم، ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن بعضها يرتبط بموضوع الدراسة الحالية بشكل مباشر، وبعضها الآخر يتناول جانباً من جوانب الدراسة، ففي المحور الأول الخاص بالدراسات العربية التي تناولت الاتصال الإداري ومهارات الاتصال اللغوي يتضح ندرة الدراسات العربية التي تناولت مهارات الاتصال اللغوي وبخاصة على المستوى المحلي، حيث لا توجد دراسة على حد علم الباحث تناولت موضوع مهارات الاتصال اللغوي لدى مديري المدارس في دولة الكويت، أما على مستوى الدراسات العربية نجد أنها نادراً ما تتناول مهارات الاتصال اللغوي (المهارات اللفظية، وغير اللفظية) مجتمعة في دراسة واحدة، لكنها في المقابل تناولت مهارات الاتصال اللفظي من زاوية، أو مهارات الاتصال غير اللفظي من زاوية أخرى، وفيما يلي توضيح ذلك:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة منصور(2011)، ودراسة خياط (1995) في جزء من هدفها المتمثل في معرفة مدى امتلاك مديري المدارس مهارات الاتصال الإداري، لكنها اختلفت في تحديد أي نوع من المهارات، فالدراسة حددت ذلك بوضوح فتناولت مهارات الاتصال اللغوية في جانبيها اللفظي وغير اللفظي، وكذلك اتفقت في نوع أداة الدراسة.

وكذلك اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من الشريفي والناظر(2013)، ودراسة أبو سليمة(2012)، في جانب من هدفها المتمثل في التعرف على درجة ممارسة (أو مدى توافر) مهارات الاتصال اللغوي لدى عينة الدراسة، لكن تميزت الدراسة الحالية بأنها تناولت المهارات اللغوية اللفظية وغير اللفظية بتوسع، وكذلك اتفقت معهم في نوع أداة الدراسة (الاستبانة)، إلا أن الدراسة الحالية قد اختلفت عن الدراسات السابقة المذكورة في مجتمع الدراسة، فتناولت الدراسة الحالية مجتمع مديري المدارس في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، أما في الدراسات السابقة كان مجتمع الدراسة هو المعلمين.

أما من ناحية مهارات الاتصال اللغوية اللفظية فاتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من العريني (2011)، ودراسة الغامدي (2010)، ودراسة كابور (2010)، ودراسة طبش (2008)، ودراسة الذيابات (2006)، ودراسة النظامي(2002)، ودراسة باعيسى (2002)، ودراسة اللبودي (2002)، ودراسة الحارثي(1997)، ودراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (1998)، ودراسة يعقوب(1998) ودراسة (1991) في التعرف على مهارات الاتصال اللفظي(مدى توافر) لدى عينة الدراسة، واتفقوا كذلك على أداة الدراسة بينما كان الاختلاف في تناول المهارات ومجتمع الدراسة، حيث تميزت الدراسة الحالية بأنها تناولت المهارات اللفظية التالية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) بينما الدراسات السابقة ركزت على مهارة واحدة أو أكثر.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أرناؤوط والصمادي (2014)، دراسة المرشد(2010)، ودراسة سليمان (2006) في تناول المهارات غير اللفظية، حيث اتفقت إلى حد كبير مع دراسة أرناؤوط والصمادي (2014) كونها استفادت منها في بناء أداة الدراسة، ولكنها اختلفت من حيث ركزت الدراسة الحالية على مجتمع مديري المدارس بينما دراسة أرناؤوط والصمادي تناولت طلبة السنة

الرابعة في جامعة نجران، ودراسة المرشد تناولت مجتمع المعلمين، ودراسة سليمان بينت المهارات غير اللفظية في الأحاديث النبوية.

واستفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة الشريفي والناظر(2013) بأن أكثر مهارات الاتصال لدى مديري المدارس هي مهارة القراءة، وساندته في ذلك دراسة أبو النجا(1991) بأن القراءة تساعد في التمييز بين الرأي والحقيقة، وبالتالي تناولت الدراسة الحالية القراءة كمحور من محاور الاستبانة كونها إحدى مهارات الاتصال اللفظي.

بينما توصلت دراسة أبو سليمة (2012)، ودراسة الغامدي (2010)، ودراسة طبش(2008) إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لمهارة الاتصال الإداري المكتوب كانت مرتفعة، وهذا بالطبع مؤشر هام لأن ما يكتب أكثر لإثبات التوثيق، وبالتالي ركزت الدراسة الحالية على مهارة الكتابة كإحدى مهارات الاتصال اللفظي.

وتوصلت كذلك دراسة النظامي(2002) إلى أن مهارة الاستماع تحتل المرتبة الأولى كأكثر المهارات استخداماً، في حين دراسة منصور(2011) توصلت إلى امتلاك مديري المدارس لمهارات الاتصال يساعد في حل المشكلات المدرسية.

واستفادت الدراسة الحالية من دراسة الذيابات (2006) حيث أوجدت علاقة بين المهارات اللفظية وغير اللفظية وبين فاعلية الاتصال الإداري، بينما دراسة سليمان (2006) توصلت إلى أكثر مهارة غير لفظية تظهر في تعبيرات الوجه.

وقد خلص الباحث من خلال استعراضه للدراسات السابقة إلى بعض الاستنتاجات المهمة حيث أن الدراسات السابقة قد ركزت معظمها على جانب الاتصال، وأظهرت نتائجها اختلاف المهارات من مجتمع لآخر، كما أوصت معظمها بضرورة إيجاد برامج تدريبية في ميدان الاتصال، لضمان

Universiti Malaya

حصول معرفة المدير بأفضل الطرق، ويلاحظ أن الدراسات قليلة في تناولها لمهارات الاتصال اللغوي بحد ذاتها، هناك دراسات تطرقت لمهارة واحدة أو أكثر، ولكن ما يميز الدراسة الحالية تناولها للجانبين اللفظي وغير اللفظي من كل الزوايا المتعلقة بهما، لذلك كانت من أقرب الدراسات للدراسة الحالية هي دراسة باعيسى (2002) في الاتصال اللفظي ودراسة أرناؤوط والصمادي(2014) في الاتصال غير اللفظي، ولقد اختلفت هذه الدراسات عن سابقاتها من حيث استخدام الأدوات المناسبة للكشف عن موضوع الدراسة، أو حتى مجتمع الدراسة والعينة، ولقد مثلت الدراسات السابقة قاعدة معلومات اعتمد عليها في الإطار النظري للدراسة الحالية وفي تحليل النتائج.

بينما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يتعلق بالمحور الثاني: الدراسات العربية التي تناولت موضوع الأزمات المدرسية، أكّدت معظم الدراسات السابقة على أنّ حدوث الأزمات أصبح أمراً حتمياً، مما يتطلب الاستعداد الجيّد للتعامل مع مختلف أنواع الأزمات، لذا تسعى الدراسة الحالية للكشف عن الأزمات الأكثر برزا في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، كما أكدت نتائج معظم الدراسات على أهمية التخطيط، وإعداد الخطط الملائمة لإدارة الأزمات، وأوضحت الدراسات التي تناولت دور المدير في إدارة الأزمة، أنّ مدير المدرسة يُمكنه القيام بدور فعّال وحيوي في المواجهة السليمة للأزمات، التي يمكن أن تحدث بالمدرسة، مما يفرض أهمية تدريب مديري المدارس بشكلٍ مستمر لتنمية مهاراتهم القيادية على مواجهة الأزمات، وفي هذا الجانب هدفت الدراسة الحالية للتعرف على واقع مهارات الاتصال اللغوي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، ومما لاشك فيه أهمية الاتصال كعنصر فعال في لأزمات، وأكدت العديد من الدراسات على أهمية الوقاية المبكرة من الأزمات المدرسية وذلك من خلال استخلاص الدروس من الأزمات التي حدثت في الماضي، ومراجعة نواحي الضعف والقصور لمعالجتها قبل أن تتحول بعض المشكلات البسيطة إلى أزمات،

Universiti Malaya

وأشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أنَّ أحداث الشغب والعنف والمشكلات السلوكية من أكثر أنماط الأزمات المتكررة بالمدارس، مما يفرض الاهتمام بجوانب الإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي، وبالتالي سعت الدراسة الحالية للكشف عن الأزمات التي يتعرض لها الطلبة أو المعلمين في نطاق المدرسة.

كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على الأزمات المدرسية وأسبابها وأنواعها ومراحل إدارتها، فكان من أهم نتائج دراسة كل من هلالي والدبوس(2011) أن أبرز الأزمات التي تواجه المدارس هي الأزمات الفنية وهذا جانب استفادت منه الدراسة الحالية وركزت على الجانب الفني في الأزمات المتعلقة بالمعلمين، وتوصلت دراسة الحلو(2009) أن أكثر الأزمات بروزاً هي الأزمات النوعية، وكذلك دراسة الزاملي وآخرون(2007) إلى أن الأزمات المتعلقة بالطالب حازت على المرتبة الأولى حدوثاً، وتناولت الدراسة الحالية أزمات الطلاب كأحد محاور الاستبانة كونه عنصر مهم وأساسي في العملية التعليمية.

بينما توصلت دراسة كل من السنافي (2009)، والرميضي(2008)، والغامدي(2008)، والموسى (2006)، والنوايسة (2006)، وشكرية(2002)، واللميع(2004)، وأبو خليل(2001) أن أهم الأزمات التي تواجه المدارس هي العنف بأنواعه المختلفة على المعلمين والطلبة، والاعتداءات البدنية واللفظية، وسرقة أدوات المدرسة وإتلاف ممتلكاتها، وضيق الغرف الدراسية، وضعف الوازع الديني، وتغير سياسات التعليم، والتعامل مع أولياء الأمور، وهدفت الدراسة الحالية التعرف على الأزمات الأكثر بروزاً في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، واستفادت من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة.

Universiti Malaya

بينما توصلت دراسة عودة (2008)، ودراسة فرج(2007)، ودراسة آل سعود (2007)، المنصوري(2006)، ودراسة اليحيوي(2006)، ودراسة الرشيدي والصالحي(2005) إلى أهمية مهارة الاتصال والعمل الجماعي والدور الإعلامي في الأزمات، وضرورة تحسين العلاقات في نطاق العمل، وهذا ما توصلت إليه دراسة قطيط (2005) ودراسة الهزايمة (2005) بضرورة وجود قنوات اتصال مع الزملاء والمجتمع المحلي، وهذا ما أكدته دراسة جرافين(2003) أن ضعف الاتصال ساهم بنمو الأزمة، وهدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع مهارات الاتصال لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وتم تحديدها بالمهارات اللغوية كونها تساهم في دور كبير في الإعلام وقت الأزمة، وكذلك في ارسال الرسائل التي توجه فرق العمل.

أما دراسة الفرازي (2003) ودراسة عامر (1997) أكدت وجود أزمات تتعلق بالمعلم . وأخرى تتعلق بالطالب، وساهمت هذه النتائج في بناء محاور أداة الدراسة والتي قسمت لمحورين أزمات الطلاب وأزمات المعلمين.

بينما قدمت دراسة كل من أبو خليل (2001) إرشادات للوقاية ولمواجهة الأزمات المدرسية، بينما ركزت دراسة كل من النوايسة(2006) واليحيوي(2006) وقطيط (2004) على دور مدير المدرسة لإدارة الأزمات المدرسية باعتباره المسؤول الأول، والاستفادة من خبرات الأزمات السابقة التي حدثت بالمدرسة في إدارة أزمات مستقبلية.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تتناول الأزمات المدرسية الأكثر بروزاً في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، وتم تحديد حدود الدراسة بالأزمات التي تتعلق بالطلاب والمعلمين، ولعل أقرب الدراسات للدراسة الحالية دراسة الموسى (2006) والتي أجريت بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، فهي تتشابه مع الدراسة الحالية من حيث الأزمات السلوكية، وتختلف عنها في

Universiti Malaya

اقتصارها على مدينة الرياض. وكذلك دراسة سليمون(2001) والتي أجريت بمحافظة المنوفية بجمهورية مصر العربية، فهي تتشابه مع الدراسة الحالية من حيث تناولها لمعظم الأزمات السلوكية التي تتضمنها الدراسة الحالية كالسرقة والانحرافات الجنسية، وتختلف عنها في اقتصارها على طلاب المرحلة الثانوية.

بينما ساهمت دراسة إدارة الخدمة الاجتماعية في الكويت(1991) معرفة تأثير الغزو العراقي على سلوك، وهذا يساعد الدراسة الحالية معرفة أنواع الأزمات والظواهر السلوكية.

اتفقت كثيرٌ من الدراسات العربيةٌ مع ما تناولته الدراسات الأجنبية من أهمية الاتصال والمهارات اللغوية سواءً في العملية الإدارية أو التعليمية، حيث توصلت دراسة جوفيندير (Guvendir, 2011) أن المعلمين يستخدمون السلوك اللفظي لتزيد الطلاب بالتغذية الراجعة وكذلك في تصويب أخطاءهم، وتستفيد الدراسة الحالية مما سبق في تفسير نتائج الحالية في تأكيد لأهمية الاتصال اللفظي.

بينما استفادت الدراسة الحالية من دراسة رينيكنج (Reineking, 2007) التي توصلت أن تصورات المعلمين عن الاتصال غير اللفظي للمديرين لها تأثير على فاعلية الاتصال ووضوحه، وبالتالي سعت الدراسة الحالية لفحص الاتصال غير اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت.

أما دراسة آرتمان (Artman, 2005) توصلت أن معظم الدراسات اهتمت بالاتصال اللفظي فقط، واستفادت الدراسة الحالية في تسليط الضوء على الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

وتوصلت دراسة هيملين (Hamelin, 2003) إلى فعالية الإشارات اللفظية مثل وقت الانتظار، وقرب المسافة، ودقة النظرة، واستفادت الدراسة الحالية منها في بناء بنود استبانة الاتصال غير اللفظي.

Universiti Malaya

ودراسة راشيل (2001) أكدت أهمية الحوار في عملية الاتصال، والحوار مهارة لفظية هامة تساعد المديرين في الحوار في وقت الأزمات. وكذلك دراسة كار (Cair, 1996) توصلت إلى ضرورة تعزيز مهارات الاتصال بين الأفراد والمشاركين في الاجتماع، واعطاء أهمية للمتحدث من خلال حسن الاستماع، والايحاءات والإشارات، واستفادت الدراسة الحالية منها في بناء أداة الدراسة، وفي دعم نتائج الدراسة. وهناك الدراسات الأجنبية التي ناقشت أنواع الأزمات المدرسية منها دراسة سميث (Smith, 2001)، ودراسة ريتنج (1999)، ودراسة جيليام(Gilliam, 1993) ودراسة ثومبسون(Thompson, 1995)، ودراسة هاربر (Harpae1991) حيث توصلت إلى عدد من الأزمات المختلفة منها: حيازة السلاح، أو موت معلم أو طالب، وانتحار طالب، وهناك أزمات تتعلق بهروب الطلاب، والكوارث الطبيعية، واستفادت الدراسة الحالة من الدراسات السابقة في معرفة أنواع الأزمات المدرسية وهذا ساعد في بناء أداة الدراسة الخاصة في الأزمات المدرسية، وكذلك في دعم نتائج الدراسة الحالية، واختلفت الدراسات العربية عن الدراسات الأجنبية في تناولها لبعض أنواع الأزمات مثل الانتحار؛ والذي يَنْدُر وجوده في البيئة العربيّة الإسلاميّة.

وتوصلت دراسة كل من (Gentilucci, 2007)، ماكنل توبنغ (2007)، موتومورا وآخرون (Motomura& othwes, 2003)، سميث (Smith, 2001)، بين وكاثي وسبراجيو وجفري (1999)، كيندي(1999)، إفيريت(Everett,1999)، ويليامس وأولانيران (Williams&Olaniran, 1998)، دي ديمار (De-Dimar, 1996)، سوسن ايفريت (Everett, 1991) إلى أهمية الاتصال في الأزمة وأثناء إدارتها، وهذا يزيد من ثقة الرأي العام، بالإضافة إلى أهمية دور مدير المدرسة في العلاقات العامة وفي وسائل الإعلام، وهذا بالطبع يعطي أهمية لدور المتحدث أثناء الأزمة حتى لا تحدث فوضى، وتتضارب الأقوال، والاعلام يساهم في تصاعد الأزمة أو انحسارها، ومما سبق استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تأكيد دور الاتصال وهو جانب

مهم في هذه الدراسة تسعى للكشف عن مهارات الاتصال وهل توجد علاقة أثر مع الأزمات، كذلك تساهم في دعم نتائج الدراسة، وفي دعم التوصيات بأهمية مهارات الاتصال في الأزمات، وأهمية مهارات التحدث.

5.2 خلاصة الفصل الثاني

يتضح من خلال قراءة الإطار النظري للدراسة، أن موضوع الاتصال اللغوي تسبب لدرجة أن هناك العديد من الدراسات السابقة تطرقت إلى جزء واحد أو أكثر، بينما الدراسة الحالية تميزت بأنها درست موضوع الاتصال اللغوي من جانبيه اللفظي وغير اللفظي، وكذلك الأزمات المدرسية تعد من مواضيع الإدارة الحديثة، وهناك العديد من الأزمات المدرسية اليومية والتي تحدث في كل مجتمع تعليمي بينما هذه الدراسة تطرقت إلى الأزمات المدرسية (الطلاب – المعلمين) ولتحقيق أهداف الدراسة تم تقسيم الإطار النظري إلى خمسة أبعاد رئيسة، وتم الرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة ما بين دراسات محلية وعربية وأجنبية، وأوضحت الاهتمام بمهارات الاتصال، والتعرف على الأزمات المختلفة التي تقع في مجال التعليم، ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن بعضها يرتبط بموضوع الدراسة الحالية بشكل مباشر، وبعضها الآخر يتناول جانباً من جوانب الدراسة، ففي المحور الأول الخاص بالدراسات العربية التي تناولت الاتصال الإداري ومهارات الاتصال اللغوي يتضح ندرة الدراسات العربية التي تناولت مهارات الاتصال اللغوي وبخاصة على المستوى المحلي، حيث لا توجد دراسة على حد علم الباحث تناولت موضوع مهارات الاتصال اللغوي لدى مديري المدارس في دولة الكويت، أما على مستوى الدراسات العربية نجد أنها نادراً ما تتناول مهارات الاتصال اللغوي (المهارات اللفظية، وغير اللفظية) مجتمعة في دراسة واحدة، لكنها في المقابل تناولت مهارات الاتصال اللفظي من زاوية، أو مهارات الاتصال غير اللفظي من زاوية أخرى.

Universiti Malaya

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

1.3 المقدمة

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة، من حيث منهج الدراسة الذي استخدمه الباحث، وتحديد مجتمعه وعينته، وأدواته من حيث بنائها، والإجراءات المتبعة في تطبيقها، والصدق العاملي لأداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات، وهي على النحو التالي:

2.3 منهج الدراسة ومتغيراتها

ويشتمل هذا الجزء على جانبين أساسيين وهما منهج الدراسة، ومتغيرات الدراسة وفيما يلي توضيح لكل منهما:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، كما أشار إليه عبيدات وآخرون(٢٠٠٥) بأنَّه عبارة عن أسلوب يعتمد على جمع المعلومات والبيانات عن ظاهرة ما، أو حدث ما، أو شيء ما، أو واقع ما، وذلك بقصد التّعرف على الظاهرة المدروسة وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع، أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه.

والذي يتفق مع ما ذكره العساف (1995) بأنَّه كلُّ منهجٍ يرتبطُ بظاهرةٍ معاصرةٍ بقصد وصفها وتفسيرها يُعد منهجاً وصفياً، واعتماداً على ما سبق عمدَ الباحث إلى وصف الظاهرة محل الدراسة وصفاً شاملاً وذلك برصد أهم مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي وغير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وكذلك أكثر الأزمات المدرسية بروزاً (أزمات الطلاب والمعلمين)

Universiti Malaya

من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، ودراسة العلاقة بين مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت.

1.2.3 المتغيرات التي تعتمد عليها الدراسة

المتغيرات المستقلة: المتغير المستقل هو الذي يعمل على إحداث تغير ما في الواقع، وملاحظة نتائج وآثار هذا المتغير على المتغير التابع، وفي هذه الدراسة تمثل المتغيرات المستقلة المتغيرات التالية:

(الجنس – المنطقة التعليمية – المؤهل العلمي– عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية).

المتغيرات التابعة: المتغير التابع هو الذي يُقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليه، وتتمثل المتغيرات التابعة في هذه الدراسة:

1. مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي وغير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت.
2. الأزمات المدرسية (أزمات الطلاب والمعلمين) الأكثر بروزاً في مدارس التعليم العام في دولة الكويت.

3.3 مجتمع الدراسة والعينة

1.3.3 مجتمع الدراسة

تكوَّنَ مُجتمَع الدراسة من مديري مدارس التعليم العام الحكومية في دولة الكويت (الابتدائية – المتوسطة– الثانوية) للعام الدراسي 2016/2015م والتابعة لوزارة التربية في دولة الكويت والبالغ عددهم(592) مدير ومديرة، منهم (183) مدير مدرسة، و(409) مديرة مدرسة، وفق الإحصاءات الرسمية لإدارة التخطيط في وزارة التربية في دولة الكويت، ويتضح من الجدولين (1.3)، (2.3) طريقة توزيع مجتمع الدراسة.

Universiti Malaya

جدول 1.3

توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة

م	المنطقة التعليمية	المرحلة الابتدائية		المرحلة المتوسطة		المرحة الثانوية		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1	منطقة العاصمة التعليمة	4	37	17	18	13	14	103
2	منطقة حولي التعليمية	4	32	14	16	10	10	86
3	منطقة الفروانية التعليمية	2	47	16	17	12	15	109
4	منطقة الجهراء التعليمية	4	38	18	16	8	11	102
5	منطقة مبارك الكبير التعليمية	2	30	12	13	7	8	72
6	منطقة الأحمدي التعليمية	6	49	22	23	12	15	127
	الإجمالي	22	233	99	103	62	73	592
		255		202		135		

المصدر: وزارة التربية: المجموعة الإحصائية للتعليم، قطاع التخطيط والمعلومات، الكويت، 2016/2015.

جدول 2.3

توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للجنس والمنطقة التعليمية

م	المنطقة التعليمية	ذكور		إناث		إجمالي	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1	منطقة العاصمة التعليمة	34	%5,7	69	%11,6	103	%17,3
2	منطقة حولي التعليمية	28	%4,7	58	%9,8	86	%14,5
3	منطقة الفروانية التعليمية	30	%5,0	79	%13,4	109	%18,4
4	منطقة الجهراء التعليمية	30	%5,0	65	%11	95	%16,0
5	منطقة مبارك الكبير التعليمية	21	%3,5	51	%8,6	72	%12,1
6	منطقة الأحمدي التعليمية	40	%6,7	87	%14,7	127	%21,4
	الإجمالي	183	%30,7	409	%69,3	592	%100

المصدر: وزارة التربية: المجموعة الإحصائية للتعليم، قطاع التخطيط والمعلومات، الكويت، 2016/2015.

Universiti Malaya

2.3.3 عينة الدراسة

نظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة المتمثل في جميع مديري ومديرات مدارس التعليم العام في دولة لكويت والبالغ عددهم (592) مدير ومديرة، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية ممثلة بنسبة (44.4 %) من مجتمع الدراسة، وبلغت عينة الذكور (102) مديراً من مديري مدارس التعليم العام وتبلغ نسبتهم (38,8 %) من عينة الدراسة والبالغ عددها (263) مدير ومديرة، وعينة ممثلة من الإناث عددها (161) مديرة وتبلغ نسبتها (61,2 %) من عينة الدراسة والجدول التالي يبين توزيعهم وفقاً لجنس الإدارة والمنطقة التعليمية.

جدول 3.3

توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة

م	المنطقة التعليمية	المرحلة الابتدائية		المرحلة المتوسطة		المرحة الثانوية		إجمالي
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1	منطقة العاصمة التعليمة	4	12	8	9	6	7	46
2	منطقة حولي التعليمية	4	10	7	8	5	5	39
3	منطقة الفروانية التعليمية	2	14	8	8	6	7	45
4	منطقة الجهراء التعليمية	4	12	9	8	5	7	45
5	منطقة مبارك الكبير التعليمية	2	10	6	6	3	4	31
6	منطقة الأحمدي التعليمية	6	16	11	11	6	7	57
	الإجمالي	22	74	49	50	31	37	263
		96		99		68		

Universiti Malaya

جدول 4.3

توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس والمنطقة التعليمية

م	المنطقة التعليمية	ذكور		إناث		إجمالي	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1	منطقة العاصمة التعليمة	18	%6,8	28	%10,6	46	%17,4
2	منطقة حولي التعليمية	16	%6,1	23	%8,7	39	%14,8
3	منطقة الفروانية التعليمية	16	%6,1	29	%11,0	45	%17,1
4	منطقة الجهراء التعليمية	18	%6,8	27	%10,3	45	%17,1
5	منطقة مبارك الكبير التعليمية	11	%4,2	20	%7,6	31	%11,7
6	منطقة الأحمدي التعليمية	23	%8,7	34	%12,9	57	%21,6
	الإجمالي	102	%38,8	161	%61,2	263	%100

فالعينة إجمالياً تكونت من (263) مدير ومديرة بنسبة (44.4 %) من مجتمع الدراسة، وتم تحديد المشاركين من كل فئة من فئات المدارس حسب الجنس، والمنطقة التعليمية، والمرحلة الدراسية، والجدولين (3.3)،(4.3) يوضحان عدد المدارس التي تم اختيارها من مجتمع الدراسة حسب النوع، المنطقة التعليمية، المرحلة الدراسية، وتم اختيار كل مدرسة ضمن عينة الدراسة بطريقة القرعة.

وفيما يلي وصف عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة المستقلة:

1.2.3.3 متغير الجنس

يتبين من الجدول (5.3) أنَّ عدد مديري المدارس (الذكور) بلغ (102) من عينة الدراسة بنسبة(38,8 %)، أما مديري المدارس (الإناث) بلغ عددهم (161) من عينة الدراسة بنسبة (61,2 %) وهذا الأمر منطقي لأن عدد مديري المدارس الإناث يفوق الذكور.

Universiti Malaya

جدول 5.3

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

فئات المتغير	العدد	النسبة
ذكور	102	%38,8
إناث	161	%61,2
المجموع	263	%100

2.2.3.3 متغير المنطقة التعليمية

يُلاحظ من بيانات الجدول (6.3) بأن أعلى نسبة تمثيل لأفراد عينة الدارسة حسب المنطقة التعليمية كانت لمنطقة الأحمدي بنسبة بلغت(21.6%)، ثم جاءت نسبة تمثيل منطقة العاصمة في الدرجة الثانية بنفس النسبة (17.4%)، ثم جاءت نسبة تمثيل منطقتي الجهراء والفروانية بنفس النسبة، أما أدنى نسبة تمثيل فكانت لمنطقة مبارك الكبير بنسبة تمثيل(11.7%).

جدول 6.3

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية

م	المنطقة التعليمية	العدد	النسبة
1	منطقة العاصمة التعليمة	46	%17,4
2	منطقة حولي التعليمية	39	%14,8
3	منطقة الفروانية التعليمية	45	%17,11
4	منطقة الجهراء التعليمية	45	%17,11
5	منطقة مبارك الكبير التعليمية	31	%11,7
6	منطقة الأحمدي التعليمية	57	%21,6
	الإجمالي	263	%100

Universiti Malaya

3.2.3.3 متغير المؤهل العلمي

توضح بيانات الجدول (7.3) التوزيع النسبي لأفراد عينة الدارسة حسب متغير المؤهل العلمي، فيلاحظ بأن أعلى نسبة تمثيل كانت لحملة درجة (البكالوريوس) وبنسبة تمثيل بلغت (69.2%)، ثم جاءت حملة درجة (الماجستير) ثانياً بنسبة تمثيل (23.1 %)، فيما جاءت أدنى نسبة تمثيل لحملة (الدبلوم) بنسبة بلغت (1.9%) فقط.

جدول 7.3

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

م	المنطقة التعليمية	العدد	النسبة
1	دبلوم	5	%1.9
2	بكالوريوس	182	%69.2
3	ماجستير	61	%23.1
4	دكتوراه	15	%5.7
	المجموع	263	%100

4.2.3.3 متغير عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية

يُلاحظ من بيانات الجدول (8.3) التوزيع النسبي لأفراد عينة الدارسة حسب متغير عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية، فيلاحظ بأن أعلى نسبة تمثيل كانت للذين تقع خدمتهم في الفئة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) وبنسبة تمثيل بلغت (40.6%)، ثم جاءت نسبة تمثيل الذين خدمتهم في الفئة (أكثر من 10 سنوات) حيث بلغت (31.1%)، وهذا يشير إلى الخدمة الطويلة نسبياً في مجال الإدارة المدرسية لأفراد عينة الدراسة من المديرين.

Universiti Malaya

جدول 8.3

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية

م	المنطقة التعليمية	العدد	النسبة
1	من 1- أقل من 5 سنوات	74	%28.1
2	من 5 - أقل من 10 سنوات	107	%40.6
3	أكثر من 10 سنوات	82	%31.1
	المجموع	263	100

4.3 خطوات إجراء الدراسة

ويشمل هذا الجزء التعرف على الجوانب التالية:

1.4.3 خطوات بناء أداة الدراسة (الاستبانة)

اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالدراسة، حيث تُعد الاستبانة من أكثر أدوات البحث العلمي استخداماً وشيوعاً في البحوث الوصفية المسحية، والتي هي كما أوضح عبد الحميد (٢٠٠٥) بأنَّها أداة استقصاء منهجية تضم مجموعة من الخطوات المنتظمة تبدأ بتحديد البيانات المطلوبة وتنتهي باستقبال الاستمارات، وتنظيمها بطريقة توفر الوقت والجهد والنفقات، وتوفر على الباحث التدخل ثانية في مراحل التطبيق.

ويعرض الباحث هنا خطوات بناء أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة الأولى للتعرف على أهم مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي وغير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وكذلك الاستبانة الثانية في التعرف على الأزمات المدرسية (أزمات الطلاب والمعلمين) الأكثر بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وتم إعداد أداة الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

Universiti Malaya

تمثل الأهداف من أداة الدراسة بما يلي:

1. التعرف على أهم مهارات الاتصال اللغوي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت.
2. التعرف على الأزمات المدرسية الأكثر بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت.
3. الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس- المنطقة التعليمية– المؤهل العلمي- عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية).
4. التعرف على العلاقة أو الارتباط بين أهم مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية الأكثر بروزاً في مدارس التعليم العام.

ولصياغة فقرات أداة الدراسة تم عمل الإجراءات التالية:

1. مراجعة الجانب النظري، والنظريات، والنماذج المرتبطة بكل محور من محاور مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي وغير اللفظي)، وكذلك الأزمات المدرسية (أزمات الطلاب والمعلمين) الأكثر بروزاً بصفة عامة، واعتماد نموذج خاص في هذه الدراسة.
2. مراجعة الدراسات السابقة للتعرف على أهم مهارات الاتصال اللغوي، وكذلك الأزمات المدرسية الأكثر بروزاً بصفة عامة وتم الاستفادة تحديداً من دراسة كل من (الأحمدي،2010؛ باعيسى، 2002؛ الزاملي وآخرون،2007).
3. مراجعة المصادر السابقة، والموضوعات المشتملة عليها، من أجل تحديد عبارات كل محور من محاور الدراسة وصياغة فقراتها، وقد تم صياغة فقرات أداة الدراسة حسب ما يلي:

أ. مراعاة أن تخدم هذه الفقرات الأهداف المطلوب تحقيقها والتي تعمل على تحقيق أهداف الدراسة.

Universiti Malaya

ب. تم صياغة فقرات أداة الدراسة بحيث تكون واضحة ومفهومة ومناسبة لجميع المستجيبين في عينة الدراسة.

ج. تم إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية: حيث اشتملت أداة الدراسة الأولى (الاستبانة الأولى) على جزأين رئيسين: ضم الجزء الأول البيانات الأولية، وضم الجزء الثاني محورين رئيسين اشتمل المحور الأول على أهم مهارات التواصل اللغوي (اللفظي) لدى مديري مدارس التعلم العام في دولة الكويت، واشتمل المحور الثاني على أهم مهارات التواصل اللغوي (غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعلم العام في دولة الكويت.

د. واشتملت أداة الدراسة الثانية (الاستبانة الثانية) على جزأين رئيسين: ضم الجزء الأول البيانات الأولية، وضم الجزء الثاني محورين رئيسين اشتمل المحور الأول على الأزمات المدرسية التي تواجه الطلاب من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، واشتمل المحور الثاني على الأزمات المدرسية التي تواجه المعلمين من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت.

هـ. روعي في اختيار فقرات أداة الدراسة التنوُّع، وأن يكون لكلّ فقرة هدف مُحدَّد يقيس مجالا مُحدداً في كل محور من محاور الدراسة.

2.4.3 الصورة الأولية لأداة الدراسة

استُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة لأغراض هذه الدراسة وتوافقاً مع ما ذكره عبد الهادي (٢٠٠٣) نظراً لسهولة إدارتها وتنظيمها، وقلة تكلفتها وما تمتاز به من إمكانية جمع كمية كبيرة من المعلومات في وقت قصير وتحليلها إحصائياً من خلال برامج الحاسب الآلي، وانقسمت أداة الدراسة إلى جزأين هما:

Universiti Malaya

1. الجزء الأول: تضمن البيانات الأولية عن أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة المستقلة وهي: (الجنس– المنطقة التعليمية– المؤهل العلمي– عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية).
2. الجزء الثاني: تضمن فقرات الاستبانة، واشتملت كل استبانة على محورين رئيسين يُستجابُ عليها وفق التدرج الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

3.4.3 صياغة تعليمات أداة الدراسة

تم صياغة تعليمات أداة الدراسة بغرض تعريف أفراد عينة الدراسة على الهدف من أداة الدراسة، وروعي في ذلك أن تكون الفقرات واضحة ومفهومة وملائمة لمستواهم، كما تضمنت تعليمات أداة الدراسة التأكيد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة، وكذلك طُلب من المستجيبين قراءة الفقرات بدقة ومعرفة المقصود من كل فقرة مع تدوين الاستجابة في المكان المخصص لها.

4.4.3 عرض أداة الدراسة على المحكمين

بعد أن وضع الباحث أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ملحق رقم (6.2) وذلك للتأكد من مدى مناسبة المفردات والفقرات، والنظر في مدى كفاية أداة الدراسة (الاستبانة) من حيث عدد الفقرات، وشموليتها، وتنوع محتواها، وتقويم مستوى الصياغة اللغوية والإخراج، وإضافة أي اقتراحات أو تعديلات يرونها مناسبة، وقام الباحث بدراسة ملاحظات المُحكِّمين، واقتراحاتهم، وأجرى بعض التّعديلات في ضوء توصيات، وآراء هيئة التّحكيم، كحذف بعض الفقرات وتعديل صياغة بعض الفقرات، وتصحيح بعض أخطاء الصياغة اللغوية وعلامات الترقيم.

Universiti Malaya

1.4.4.3 الصدق العاملي لمقياس مهارات الاتصال اللغوي

للتحقق من الصدق العاملي للمقياس، تمّ استخدام التحليل العاملي(*Factor Analysis*) وفي البداية تم استخدام مقياس كفاية العينة (*Measure of Adequacy*) والذي يسمى مقياس (*Kaiser-Meyer-Olkin*) وذلك من أجل تحديد درجة ملاءمة استخدام التحليل العاملي، حيث تُعد العينة كافية لإجراء التحليل العاملي إذا كانت قيمة مقياس كفاية العينة (MSA) تقع بين (0.5-1) وتشير نتيجة التحليل العاملي في الجدول (9.3) إلى أن قيمة (MSA) كانت (0.81) وهذا يعني حسب المقياس أن العينة ملائمة لاستخدام التحليل العاملي، كما تم أيضاً استخدام اختبار(*Bartlett*) لتحديد درجة ملاءمة التحليل العاملي، وقد أشارت النتائج إلى ملاءمة التحليل العاملي في هذه الدراسة إذ كان مستوى الدلالة يساوي (sig=0.000).

جدول 9.3

مقياس كفاية العينة(MSA) واختبار بارتلت

مقياس كفاية العينة	0.83
اختبار بارتلت (Bartlett)	0.000

للوقوف على البناء العاملي للمقياس، تم استخدام التحليل العاملي(*Factor Analyses*) لفقرات الاستبانة، لتقصي العوامل المسؤولة عن الأداء في المقياس، فأفرزت نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسة (*Principal components*) والتدوير المتعامد (*Varimax Rotation*) ثمانية عوامل قيم الجذر الكامن لها أكبر من الواحد صحيح، وتفسر مجتمعة ما مجموعه (76.427%) من التباين في الأداء على المقياس، حيث تم تحديد عدد العوامل اعتماداً على أن قيمة التباين الكلي المفسر أكبر من واحد (*Eigen Values over 1*) ويوضح الجدول (10.3) الجذور الكامنة، والتباين المفسر للعوامل التي تشكل البناء العاملي للمقياس.

Universiti Malaya

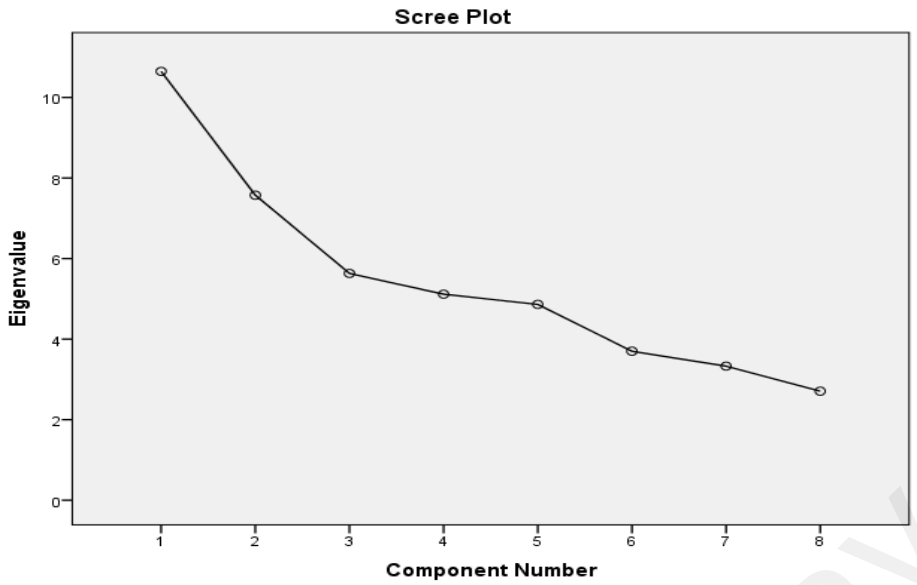
جدول 10.3

الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل التي تشكل البناء العاملي لمقياس الاتصال اللغوي

الرقم	العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين
1	الاول	647.10	18.679	18.679
2	الثاني	7.573	13.287	31.965
3	الثالث	5.631	9.879	41.845
4	الرابع	5.115	8.974	50.819
5	الخامس	4.861	8.528	59.347
6	السادس	3.7	6.491	65.838
7	السابع	3.329	5.84	71.678
8	الثامن	2.707	4.75	76.427

ويُلاحظ من الجدول (10.3) أن العامل الاول فسر ما نسبته 10.647% من التباين الكلي، وهي أعلى نسبة تباين مفسرة مقارنة بالعوامل الأخرى وهي قيمة مرتفعة إذا قورنت مع التباين المفسر من بقية العوامل الأخرى، ويظهر هذا الفرق واضحاً في التمثيل البياني للجذور الكامنة للعوامل المختلفة والتي تبدو في الشكل (1.3) ويدل ذلك على أن الأداة تقيس عاملاً واحداً، مما يشير إلى أحادية البعد (*unidimensionality*)، أي أن الأداة تقيس عاملاً رئيساً واحداً، وبقية العوامل تظهر ثانوية.

Universiti Malaya



شكل 1.3. التمثيل البياني للجذور الكامنة (*Eigen Values*) للعوامل المكونة للمقياس

وللوقوف على تشبع الفقرات المكونة للمقياس بالعوامل التي انتهت إليها نتائج التحليل العاملي فقد جرى استخراج معاملات تشبع الفقرات بالعوامل الثمانية، وتعد الفقرة متشبعة على العامل الذي يزيد على العامل الآخر بفارق (0.10)على الأقل مما يجعل الفقرات نقية (Hair et. al.، 1995)، ومن أجل اختبار مصداقية أداة البحث من حيث:

1. درجة تقارب الأسئلة التي تقيس كل عامل (*Convergent Validity*) بحيث تكون الأسئلة متقاربة لكل عامل إذا كان تحميلها على العامل المقابل لها أعلى من (0.3).
2. درجة التمايز بين الأسئلة والتي تقيس العوامل المختلفة (*Discriminate Validity*) بحيث يتحقق التمايز إذا تم تحميل كل سؤال بشكل أكبر على العامل المقابل له مقارنة مع تحميله على العوامل الأخرى، والملحق (1) يوضح هذه المعاملات وقيم معاملات الشيوع للفقرات.

Universiti Malaya

يبين الملحق (1) أن العامل الأول تكون من (7) فقرات من بين (57) فقرة، كانت معاملات تشبعاتها بالعامل الأول تزيد عن (0.30)، وإن معاملات التشبع لهذه الفقرات تتراوح ما بين(0.590-0.966) للفقرات ويسمى هذا العامل بالاستماع.

وتكون العامل الثاني من (9) فقرات من بين (57) فقرة، كانت معاملات تشبعاتها بالعامل الثاني تزيد عن (0.30)، وأن معاملات التشبع لهذه الفقرات تتراوح ما بين(0.579-0.877) للفقرات ويسمى هذا العامل بالتحدث.

وتكون العامل الثالث من (4) فقرات من بين (57) فقرة، كانت معاملات تشبعاتها بالعامل الثالث تزيد عن (0.30)، وإن معاملات التشبع لهذه الفقرات تتراوح ما بين(0.519-0.862) للفقرات ويسمى هذا العامل بالقراءة.

وتكون العامل الرابع من (4) فقرات من بين (57) فقرة، كانت معاملات تشبعاتها بالعامل الرابع تزيد عن (0.30)، وإن معاملات التشبع لهذه الفقرات تتراوح ما بين(0.479-0.875) للفقرات ويسمى هذا العامل بالكتابة.

وتكون العامل الخامس من (12) فقرة من بين (57) فقرة، كانت معاملات تشبعاتها بالعامل الخامس تزيد عن (0.30)، وإن معاملات التشبع لهذه الفقرات تتراوح ما بين(0.707-0.975) للفقرات ويسمى هذا العامل بالصوت.

وتكون العامل السادس من (8) فقرات من بين (57) فقرة، كانت معاملات تشبعاتها بالعامل السادس تزيد عن (0.30)، وإن معاملات التشبع لهذه الفقرات تتراوح ما بين(0.896-0.486) للفقرات ويسمى هذا العامل بالمظهر الخارجي.

Universiti Malaya

وتكون العامل السابع من (7) فقرات من بين (57) فقرة، كانت معاملات تشبعاتها بالعامل السابع تزيد عن (0.30)، وإن معاملات التشبع لهذه الفقرات تتراوح ما بين(0.912-0.589) للفقرات ويسمى هذا العامل بحركات الجسد.

وتكون العامل الثامن من (3) فقرات من بين (57) فقرة، كانت معاملات تشبعاتها بالعامل الثامن تزيد عن (0.30)، وإن معاملات التشبع لهذه الفقرات تتراوح ما بين(0.903-0.557) للفقرات ويسمى هذا العامل بمحور الزمان والمكان. وتم رفض (3) فقرات لأن معاملات تشبعها كان على أكثر من عامل.

2.4.4.3 الصدق العاملي لمقياس الأزمات المدرسية

للتحقق من الصدق العاملي للمقياس، تمّ استخدام التحليل العاملي(*Factor Analysis*) في البداية تم استخدام مقياس كفاية العينة (*Measure of Adequacy*) والذي يسمى مقياس (*Kaiser-Meyer-Olkin*) وذلك من أجل تحديد درجة ملاءمة استخدام التحليل العاملي، حيث تُعد العينة كافية لإجراء التحليل العاملي إذا كانت قيمة مقياس كفاية العينة (MSA) تقع بين (0.5-1) وتشير نتيجة التحليل العاملي في الجدول (11.3) إلى أن قيمة (MSA) كانت (0.83) هذا يعني حسب المقياس أن العينة ملائمة لاستخدام التحليل العاملي، كما تم أيضاً استخدام اختبار(*Bartlett*) لتحديد درجة ملاءمة التحليل العاملي، وقد أشارت النتائج إلى ملاءمة التحليل العاملي في هذه الدراسة إذ كان مستوى الدلالة يساوي (sig=0.000).

جدول 11.3

مقياس كفاية العينة(MSA) واختبار بارتلت

مقياس كفاية العينة	0.83
اختبار بارتلت (Bartlett)	0.000

Universiti Malaya

للوقوف على البناء العاملي للمقياس، تم استخدام التحليل العاملي(*Factor Analyses*) لفقرات الاستبانة، لتقصي العوامل المسؤولة عن الأداء في المقياس، فأفرزت نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسة (*Principal components*) والتدوير المتعامد (*Varimax Rotation*) أربعة عوامل قيم الجذر الكامن لها أكبر من الواحد الصحيح، وتفسر مجتمعة ما مجموعه (76.438%) من التباين في الأداء على المقياس، حيث تم تحديد عدد العوامل اعتماداً على أن قيمة التباين الكلي المفسر أكبر من واحد (*Eigen Values over 1*)، ويوضح الجدول (12.3) الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل التي تشكل البناء العاملي للمقياس.

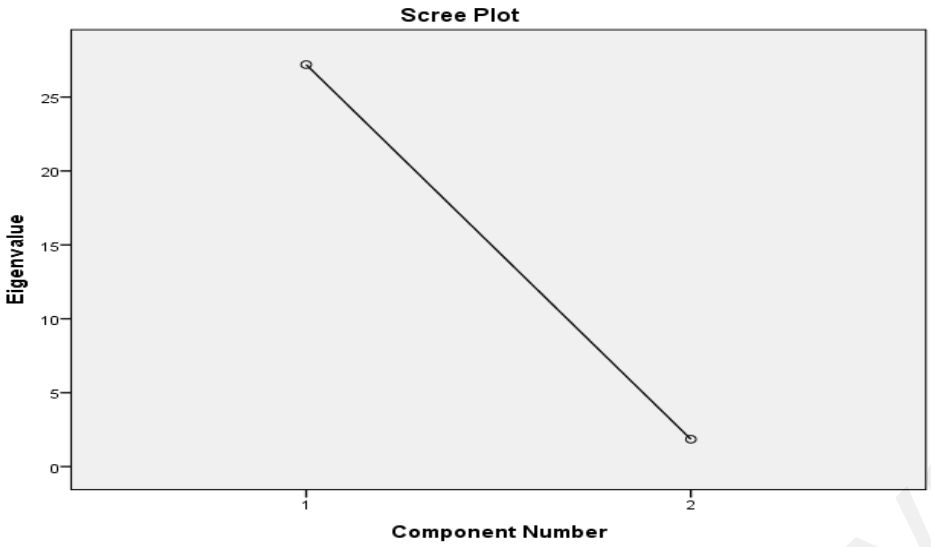
جدول 12.3

الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل التي تشكل البناء العاملي لمقياس الأزمات المدرسية

الرقم	العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين
1	الاول	27.196	71.569	71.569
2	الثاني	1.85	4.87	76.438

يُلاحظ من الجدول (12.3) أن العامل الأول فسر ما نسبته 27.196% من التباين الكلي، وهي أعلى نسبة تباين مفسرة مقارنة بالعوامل الأخرى وهي قيمة مرتفعة إذا قورنت مع التباين المفسر من بقية العوامل الأخرى، ويظهر هذا الفرق واضحاً في التمثيل البياني للجذور الكامنة للعوامل المختلفة والتي تبدو في الشكل (2.3) ويدل ذلك على أن الأداة تقيس عاملاً واحداً، مما يشير إلى أحادية البعد (*unidimensionality*).

Universiti Malaya



شكل *2.3*. التمثيل البياني للجذور الكامنة (*Eigen Values*) للعوامل المكونة للمقياس

وللوقوف على تشبع الفقرات المكونة لمقياس حب الاستطلاع بالعوامل التي انتهت إليها نتائج التحليل العاملي، فقد جرى استخراج معاملات تشبع الفقرات بالعوامل الثمانية، وتعد الفقرة متشبعة على العامل الذي يزيد على العامل الآخر بفارق (0.10)على الأقل مما يجعل الفقرات نقية (Hair et. al.،1995)، ومن أجل اختبار مصداقية أداة البحث من حيث:

1. درجة تقارب الأسئلة التي تقيس كل عامل (*Convergent Validity*) بحيث تكون الأسئلة متقاربة لكل عامل إذا كان تحميلها على العامل المقابل لها أعلى من (0.3).
2. درجة التمايز بين الأسئلة التي تقيس العوامل المختلفة (*Discriminate Validity*) بحيث يتحقق التمايز إذا تم تحميل كل سؤال بشكل أكبر على العامل المقابل له مقارنة مع تحميله على العوامل الأخرى، والملحق رقم (6.2) يوضح هذه المعاملات وقيم معاملات الشيوع للفقرات.

Universiti Malaya

يتضح ما يلي:

أن العامل الأول تكون من (21) فقرة من بين (39) فقرة، كانت معاملات تشبعاتها بالعامل الأول تزيد عن (0.30)، وإن معاملات التشبع لهذه الفقرات تتراوح ما بين(0.574-0.851) للفقرات ويسمى هذا العامل بالأزمات الطلابية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

وتكون العامل الثاني تكون من (15) فقرة من بين (39) فقرة، كانت معاملات تشبعاتها بالعامل الثاني تزيد عن (0.30)، وإن معاملات التشبع لهذه الفقرات تتراوح ما بين(0.619-0.894) للفقرات، ويسمى هذا العامل بأزمات المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

وتم رفض (3) فقرات لأن معاملات تشبعها كان على أكثر من عامل.

5.4.3 الصورة النهائية لأداة الدراسة

أصبحت أداة الدراسة جاهزة في صورتها النهائية لقياس ما وُضعت له بعد التعديل، وتكونت كل استبانة من جزأين هما:

1. الجزء الأول: وتضمن البيانات الأولية عن أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة المستقلة وهي (الجنس- المنطقة التعليمية – المؤهل العلمي- عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية).
2. الجزء الثاني: وتضمن فقرات الاستبانة، واشتملت كل استبانة على محورين رئيسين يُستجابُ عليها وفق التدرج الخماسي(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، ويمثلها الجدول التالي:

Universiti Malaya

جدول 13.3

الصورة النهائية لأداة الدراسة (الاستبانة الأولى)

محاور أداة الدراسة	عدد الفقرات
محور الاتصال اللغوي اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت.	26
محور الاتصال اللغوي غير اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت.	31
إجمالي عدد الفقرات في الصورة النهائية	57

جدول 14.3

الصورة النهائية لأداة الدراسة (الاستبانة الثانية)

محاور أداة الدراسة	**عدد الفقرات**
محور الأزمات الطلابية الأكثر بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت.	21
محور أزمات المعلمين الأكثر بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت.	15
إجمالي عدد الفقرات في الصورة النهائية	36

تمَّ طباعة أداة الدراسة، وإخراجها بصورة تلاؤم مستوى مديري المدارس مرفقة بتعليمات وأمثلة توضيحية حول كيفية السَّير في الاستجابة، وما يتعلق بعمليات الكتابة المصاحبة.

5.3 صدق أداة الدراسة وثباتها

تم قياس صدق وثبات أداة الدراسة من خلال

1.5.3 صدق المحتوى أو الصدق الظاهري

للتحقّق من صدق محتوى أداة الدراسة، والتأكد من أنهَّا تخدم أهداف الدراسة، تمَّ عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة ملحق (4)، وطُلِبَ إليهم دراسة الأداة، وإبداء رأيهم فيها من حيث مدى مناسبة الفقرة للمحتوى، وطُلِب إليهم النّظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد الفقرات، وشموليّتها، وتنوُّع محتواها، أو أيَّ ملاحظات يَرَوَنها مُناسِبة فيما يتعلق بالتّعديل، أو التّغيير، أو الحذف وفق ما يراه المحكم لازماً.

Universiti Malaya

وقام الباحث بدراسة ملاحظات المحُكِّمين، واقتراحاتهم، وأجريت التّعديلات في ضوء توصيات، وآراء هيئة التّحكيم، وقد اعتبر الباحث الأخذ بملاحظات المحكِّمين، وإجراء التّعديلات المشار إليها أعلاه بمثابة الصّدق الظّاهري، وصدق المحتوى للأداة، واعتبر الباحث أنَّ الأداة صالحة لقياس ما وضعت له.

2.5.3 صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار

وقد تم قياس صدق الاتساق الداخلي لكل محور من محاور أداة الدراسة، من خلال إيجاد مدى ارتباط كل محور والدرجة الكلية لجميع المحاور، والتأكد من عدم التداخل بينها، وتحقق الباحث من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط بيرسون.

3.5.3 ثبات أداة الدراسة

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي نفس النتائج تقريباً إذا ما طُبقت غير مرة، تحت ظروف مماثلة، وحتى يتم التأكد من ثبات الاستبانة تمَّ استخراج معامل ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ (*Alpha*)، وتعتبر جميع معاملات الثبات لجميع القيم مرتفعة، ومناسبة لأغراض هذه الدراسة، وللتأكد من ثبات أداة الدّراسة، استخدم الباحث طريقة الاختبار وإعادة الاختبار – test (*retest*)، إذ قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من(30) مدير ومديرة مدرسة من خارج عيّنة الدّراسة بفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين، وتم حساب معامل الثّبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما استخدم طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا (*Cronbach Alpha*), ويوضح ذلك الجدولين (15.3)،(16.3) يبين معاملات ثبات الاستبانة على النحو الآتي:

Universiti Malaya

جدول 15.3

معاملات صدق وثبات أداة الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي)

الرقم	المجال	معامل ارتباط بيرسون	كرونباخ الفا
1	مجال الاستماع	0.88	0.76
2	مجال التحدث	0.84	0.85
3	مجال القراءة	0.83	0.75
4	مجال الكتابة	0.82	0.88
	محور الاتصال اللفظي	0.74	0.83
1	مجال الصوت	0.79	0.80
2	مجال المظهر الخارجي	0.81	0.85
3	مجال حركات الجسد	0.79	0.79
4	مجال الزمان والمكان	0.83	0.81
	محور الاتصال غير اللفظي	0.82	0.85
	مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي)	0.89	0.90

ويُلاحظ أن معاملات ثبات أداة درجة الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت جاءت مقبولة لأغراض الدراسة الحالية حيث كان معامل ارتباط بيرسون (0.89)، للدرجة الكلية ومعامل كرونباخ الفا بلغ (0.90).

جدول 16.3

معاملات صدق وثبات أداة الأزمات المدرسية

الرقم	المحور	معامل ارتباط بيرسون	كرونباخ الفا
1	محور الأزمات طلابية	81	0.79
2	محور أزمات المعلمين	0.85	0.82
	الدرجة الكلية	0.88	0.84

Universiti Malaya

ويُلاحظ أن معاملات ثبات أداة الأزمات المدرسية الأكثر بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، كان بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.88) للدرجة الكلية، ومعامل كرونباخ الفا بلغ (0.84) وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

6.3 إجراءات التطبيق لأداة الدراسة

أنه بعد النظر إلى الاستبانات السابقة قام الباحث بتطوير استبانة تتناسب مع عينة الدراسة وبعد إجراء معاملات الصدق والثبات كان عدد فقرات استبانة الاتصال اللغوي بمجاليه (57) وعدد فقرات استبانة الأزمات المدرسية بمجاليها(36)، وبعد أن وُضِعَت أداة الدراسة في صورتها النّهائية، وأصبحت جاهزة للتطبيق، استأذن الباحث وزارة التربية في دولة الكويت للقيام بعملية التطبيق، وبدأ الباحث بتطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، حيث قام الباحث بإعداد جدول زمني لعملية التطبيق، حيث تم تخصيص أربعة أسابيع للتطبيق، وحدث ذلك خلال في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2017/2016م.

1.6.3 تطبيق أداة الدراسة

قام الباحث بإتباع الإجراءات التالية في عملية التطبيق:

1. قام الباحث ببناء أداة الدراسة (الاستبانة) وفق ما سبق بيانه، ثم قام المشرف المختص بمخاطبة وزارة التربية بدولة الكويت لأخذ الإذن بتطبيقها.
2. قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017/2016م.
3. تولى الباحث من خلال تعليمات أداة الدراسة توضيح أهداف أداة الدراسة، وبيان أهميتها، والفائدة المرجوَّة منها، كما طمأن مديري المدارس بأنَّ البيانات ستُعامَل بسريّة تامة ولن

Universiti Malaya

تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، كما أوضح لهم طريقة الاستجابة من خلال التعليمات المتضمنة في أداة الدراسة.

2.6.3 تحديد درجة القطع

إنَّ درجة القطع وكما ذكر منسي(د.ت) بأنَّها النقطة التي إذا وصل إليها المفحوص فإنَّه يجتاز المقياس الذي استجاب عليه، حيث يعتبر تحديد هذه الدرجة من الأمور الأساسية في بناء المقاييس التربوية، وهي على النحو التالي:

جدول 17.3

درجة القطع لكل مستوى من مستويات الاستجابة

م	المتوسط	التقدير	النسبة
1	(4,20-5)	دائماً	درجة عالية جدا
2	(3,40-4,20)	غالباً	درجة عالية
3	(2,60-3,40)	أحياناً	درجة متوسطة
4	(1,80-2,60)	نادراً	درجة منخفضة
5	(1-1,80)	أبداً	درجة منخفضة جدا

واعتبر الباحث أنَّ نسب المتوسطات في الجدول السابق (17.3) هي الحد الفاصل بين مستوى الاستجابات في أداة الدراسة، وذلك لمتوسط الاستجابة للفقرة أو المحور أو الدرجة الكلية.

3.6.3 طريقة تفريغ الاستجابات في أداة الدراسة

تمَّ تفريغ الاستجابات وفق معايير الفقرات المعتمَدَة والمحَكمة، مع استبعاد الاستبيانات التي لا تشتمل على جميع الاستجابات. وقد اتَّبع الباحث الإجراءات التالية في عملية التفريغ:

1. قام الباحث بتصنيف الاستبيانات حسب متغيّر الدراسة الرئيسي وهو الجنس ومن ثم قام بترقيمها.

Universiti Malaya

2. تمَّ تفريغ البيانات المُتحصِّلة على أداة الدراسة، والمُتعلّقة بكل مُتغيّر من مُتغيّرات الدراسة

3. تمتَّ عملية التّفريغ وفق المعايير المحددة في أداة الدراسة، حيث أعطي لكل فقرة ما يناسبها من التدرج، حيث أعطي للاستجابة في وفق التدرج الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) درجة تقابلها (1،2،3،4،5).

4. تمَّ إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

7.3 المعالجات الإحصائية

قام الباحث باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتمثلت فيما يلي

الإحصاء الوصفي: وتمثل في استخراج التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتعرف على أهم مهارات الاتصال اللغوي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وكذلك التعرف على الأزمات المدرسية الأكثر بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت.

الإحصاء التحليلي: وتمثل في استخدام اختبارات (t-test) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسّطات الحسابية أهم مهارات الاتصال اللغوي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وكذلك التعرف على الأزمات المدرسية الأكثر بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت وفقاً لمتغير الجنس، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسّطات الحسابية حول أهم مهارات الاتصال اللغوي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وكذلك التعرف على الأزمات المدرسية الأكثر بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وفقاً لمتغيرات المنطقة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية، وتم استخدام اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية في حال وجود فروق في تحليل

Universiti Malaya

التباين، وكذلك معامل ارتباط بيرسون للبحث عن إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام دولة الكويت.

8.3 خلاصة الفصل الثالث

تطرق هذا إلى منهج الدراسة الذي استخدم ، وتحديد مجتمعه وعينته، وأدواته من حيث بنائها، والإجراءات المتبعة في تطبيقها، والصدق العاملي لأداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات، وبعد مراجعة الدراسات السابقة قام الباحث بتطوير استبانة تتناسب مع عينة الدراسة وبعد إجراء معاملات الصدق والثبات كان عدد فقرات استبانة الاتصال اللغوي بمجاليه (57) وعدد فقرات استبانة الأزمات المدرسية بمجاليها(36)، حيث اشتملت أداة الدراسة الأولى (الاستبانة الأولى) على جزأين رئيسين: ضم الجزء الأول البيانات الأولية، وضم الجزء الثاني محورين رئيسين اشتمل المحور الأول على أهم مهارات التواصل اللغوي (اللفظي) لدى مديري مدارس التعلم العام في دولة الكويت، واشتمل المحور الثاني على أهم مهارات التواصل اللغوي (غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعلم العام في دولة الكويت، واشتملت أداة الدراسة الثانية (الاستبانة الثانية) على جزأين رئيسين: ضم الجزء الأول البيانات الأولية، وضم الجزء الثاني محورين رئيسين اشتمل المحور الأول على الأزمات المدرسية التي تواجه الطلاب من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، واشتمل المحور الثاني على الأزمات المدرسية التي تواجه المعلمين من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وتم اخضاعهم لعوامل الصدق والثبات والتحليل العاملي وبعد تحكيم الاستبانة تم تطبيقها.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 المقدمة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

2.4 السؤال الأول: ما أهم مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت بشكل عام ولكل محور من محاور أداة الدراسة، ويظهر الجدول (1.4) ذلك.

جدول 1.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة الاتصال اللغوي.

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	الاتصال اللغوي اللفظي	3.28	0.98	1	متوسطة
2	الاتصال اللغوي غير اللفظي	3.21	1.20	2	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.24	1.07		متوسطة

لوحظ من الجدول (1.4) أن درجة الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت متوسطة وفقاً لمقياس التدرج الخماسي، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.24) والانحراف المعياري (1.07)، وجاءت محاور الأداة في الدرجة المتوسطة، إذ جاء في الرتبة الأولى محور (الاتصال اللغوي اللفظي) بمتوسط حسابي (3.28) وانحراف معياري

Universiti Malaya

(0.98)، وجاء في الرتبة الثانية محور (الاتصال اللغوي غير اللفظي) بمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (1.20) وكانت مجالات هذه المحاور وفقراتها على النحو الآتي:

1.2.4 المحور الأول: الاتصال اللغوي اللفظي

للإجابة عن هذا الجزء من السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لدرجة محور الاتصال اللغوي اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت بشكل عام ولكل مجال من مجالات هذا المحور من أداة الدراسة، ويظهر الجدول (2.4) ذلك.

جدول 2.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمحور الاتصال اللغوي اللفظي.

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	الاستماع	3.33	1.02	1	متوسطة
2	التحدث	3.31	1.03	2	متوسطة
3	القراءة	3.23	1.28	3	متوسطة
4	الكتابة	3.17	1.27	4	متوسطة
الدرجة الكلية		3.28	0.98		متوسطة

لُوحظ من الجدول (2.4) أن درجة محور الاتصال اللغوي اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.28) والانحراف المعياري (0.98)، وجاءت مجالات هذا المحور في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.33- 3.17)، حيث جاء في الرتبة الأولى مجال الاستماع بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (1.02)، وفي الرتبة الثانية جاء مجال التحدث بمتوسط حسابي (3.31) وانحراف معياري (1.03)، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة مجال القراءة بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري

Universiti Malaya

(1.28)، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال الكتابة بمتوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (1.27)، أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو التالي:

1.1.2.4 مجال الاستماع

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لفقرات مجال الاستماع من محور الاتصال اللغوي اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، والجدول (3.4) يوضح ذلك.

جدول 3.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لمجال الاستماع

م	البند		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التركيز على النقاط المهمة عندما استمع للمعلومات الشفهية.	تكرار	85	10	25	113	30	2.97	1.49
		%	32	4%	10%	43%	11%		
2	استمع إلى كل ما يقوله المتحدث بغض النظر عما إذا كنت متفقاً معه أم لا.	تكرار	75	9	24	126	29	3.10	1.45
		%	29%	3%	9%	48%	11%		
3	أعطي المتحدث وقت كاف للحديث، وعدم مقاطعته.	تكرار	45	16	12	139	51	3.51	1.34
		%	17%	6%	5%	53%	19%		
4	أشعر الآخرين بأني استمع لكل ما يقال.	تكرار	43	16	12	141	51	3.53	1.32
		%	16%	6%	5%	54%	19%		
5	اكسب العاملين معي آداب الاستماع.	تكرار	44	16	12	140	51	3.52	1.33
		%	17%	6%	5%	53%	19%		
6	القدرة على التمييز بين الأصوات المسموعة.	تكرار	43	16	12	141	51	3.54	1.32
		%	16%	6%	5%	54%	19%		
7	أدون ملاحظات حول الموضوع الذي استمع له.	تكرار	58	23	36	121	25	3.12	1.34
		%	22%	9%	14%	46%	10%		

Universiti Malaya

لوحظ أن درجة مجال الاستماع من محور الاتصال اللغوي اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.33) والانحراف المعياري (1.02)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.53- 2.97)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (6) التي تنص على "القدرة على التمييز بين الأصوات المسموعة"، بمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (1.32)، وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (19%)، و(54%) قال غالباً، و(5%) أختار أحياناً، و(6%) نادراً، و(16%) قال أبداً، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (4) التي تنص على أن "أشعر الآخرين بأني استمع لكل ما يقال"، بمتوسط حسابي (3.53) وانحراف معياري (1.32)، وجاءت في الرتبة الثالثة الفقرة (5) التي تنص على أن "أكسب العاملين معي آداب الاستماع" بمتوسط حسابي(3.52) وانحراف معياري(1.33)، وفي الرتبة الرابعة جاءت الفقرة (3) والتي تنص على أن "أعطي المتحدث وقت كاف للحديث وعدم مقاطعته" بمتوسط حسابي (3.51)، وفي الرتبة الخامسة جاءت الفقرة (7) التي تنص على أن "أدون ملاحظات حول الموضوع الذي استمع إليه" بمتوسط حسابي (3.12)، وفي الرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرة (2) والتي تنص على أن "استمع إلى كل ما يقوله المتحدث بغض النظر عما إذا كنتُ متفقاً معه أم لا" بمتوسط حسابي (3.10)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (1) والتي تنص على "التركيز على النقاط المهمة عندما استمع للمعلومات الشفهية " بمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (1.49) وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (11%)، و(43%) قال غالباً، و(10%) أختار أحياناً، و(4%) نادراً، و(32%) قال أبداً.

2.1.2.4 مجال التحدث

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لفقرات مجال التحدث من محور الاتصال اللغوي اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، والجدول (4.4) يوضح ذلك.

جدول 4.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لمجال التحدث.

م	البند		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
8	أشجع العاملين معي على التعبير عن أفكارهم بحرية وصراحة.	تكرار	37	23	36	142	25	3.36	1.20
		%	14%	9%	14%	54%	10%		
9	مراعاة مستوى استيعاب الآخرين عند الحديث معهم.	تكرار	40	14	48	126	35	3.39	1.24
		%	15%	5%	18%	48%	13%		
10	أبعث الطمأنينة في النفوس من خلال حديثي.	تكرار	47	17	24	135	40	3.40	1.32
		%	18%	7%	9%	51%	15%		
11	استخدم التعبيرات والمصطلحات والعبارات الدقيقة التي لا تشوش المعنى.	تكرار	42	17	24	140	40	3.45	1.28
		%	16%	7%	9%	53%	15%		
12	محاولة إيصال الأفكار بأسلوب سهل أثناء حديثي.	تكرار	57	12	12	124	30	3.21	1.35
		%	22%	5%	5%	47%	11%		
13	تعزيز قدراتي على التحدث بثقة أمام الجمهور.	تكرار	65	12	12	130	44	3.29	1.46
		%	25%	5%	5%	49%	17%		
14	إثراء الرصيد اللغوي من مفردات وسياقات متنوعة.	تكرار	69	9	36	110	39	3.16	1.44
		%	26%	3%	14%	42%	15%		
15	تنمية قدراتي على النطق السليم لأصوات الحروف.	تكرار	62	9	36	117	39	3.24	1.40
		%	24%	3%	14%	45%	15%		
16	تنمية قدراتي على الاقناع والتأثير أثناء الاتصال والتحدث.	تكرار	56	9	36	123	39	3.30	1.36
		%	21%	3%	14%	47%	15%		

Universiti Malaya

لوحظ من الجدول (4.4) أن درجة مجال التحدث من محور الاتصال اللغوي اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.31) والانحراف المعياري (1.03)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.45- 3.16)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (11) التي تنص على "استخدم التعبيرات والمصطلحات والعبارات الدقيقة التي لا تشوش المعنى"، بمتوسط حسابي (3.45) وانحراف معياري (1.28)، وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (15%)، و(53%) قال غالباً، و(9%) أختار أحياناً، و(7%) نادراً، و(16%) قال أبداً، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (10) التي تنص على "أبعث الطُمأنينة في النفوس من خلال حديثي" بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (1.32)، وفي الرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرة (12) والتي تنص على "محاولة إيصال الأفكار بأسلوب سهل أثناء حديثي" بمتوسط حسابي (3.21)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (14) التي تنص على "إثراء الرصيد اللغوي من مفردات وسياقات متنوعة" بمتوسط حسابي (3.16) وانحراف معياري (1.44) وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (15%)، و(42%) قال غالباً، و(14%) أختار أحياناً، و(3%) نادراً، و(26%) قال أبداً.

3.1.2.4 مجال القراءة

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لفقرات مجال القراءة من محور الاتصال اللغوي اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، والجدول (5.4) يوضح ذلك.

Universiti Malaya

جدول 5.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لمجال القراءة.

م	البند		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
19	استخدم عنصر التشويق والإثارة خلال القراءة.	تكرار	57	9	36	122	39	3.29	1.37
		%	22%	3%	14%	46%	15%		
20	أتمكن من جذب المستمعين من خلال القراءة.	تكرار	64	9	24	120	29	3.15	1.38
		%	24%	3%	9%	46%	11%		
21	أشجع العاملين معي على القراءة الحرة والاطلاع.	تكرار	61	18	24	131	29	3.19	1.38
		%	23%	7%	9%	50%	11%		
22	أستطيع القراءة بصوت مسموع.	تكرار	73	18	24	119	29	3.05	1.44
		%	28%	7%	9%	45%	11%		

لوحظ من الجدول (5.4) أن درجة مجال القراءة من محور الاتصال اللغوي اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.23) والانحراف المعياري (1.28)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.29- 3.05)، حيث جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (19) التي تنص على أن "استخدم عنصر التشويق والإثارة خلال القراءة"، بمتوسط حسابي (3.29) وانحراف معياري (1.37)، وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (15%)، و(46%) قال غالباً، و(14%) أختار أحياناً، و(3%) نادراً، و(22%) قال أبداً، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (20) التي تنص على أن " أتمكن من جذب المستمعين من خلال القراءة" بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (1.38)، وفي الرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرة (21) والتي تنص على أن " أشجع العاملين معي على القراءة الحرة والاطلاع" بمتوسط حسابي (3.19)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (22) التي تنص على أن "أستطيع القراءة بصوت مسموع" بمتوسط حسابي (3.16) وانحراف معياري

Universiti Malaya

(1.44) وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (11%)، و(45%) قال غالباً، و(9%) أختار أحياناً، و(7%) نادراً، و(28%) قال أبداً.

4.1.2.4 مجال الكتابة

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لفقرات مجال الكتابة من محور الاتصال اللغوي اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت،، والجدول (6.4) يوضح ذلك.

جدول 6.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لمجال الكتابة.

م	البند		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
23	تنمية قدراتي على تنظيم الكتابة في جمل وفقرات.	تكرار	59	18	24	133	29	3.21	1.37
		%	22%	7%	9%	51%	11%		
24	تشجيع العاملين معي على صقل المواهب الكتابية والفنية.	تكرار	66	18	24	126	29	3.13	1.41
		%	25%	7%	9%	48%	11%		
25	استخدم اسلوب الاختصار في كتابة الرسائل الاتصالية.	تكرار	51	18	24	141	29	3.30	1.32
		%	19%	7%	9%	54%	11%		
26	أحسن الكتابة بخط واضح ومقروء.	تكرار	52	18	24	140	29	3.29	1.33
		%	20%	7%	9%	53%	11%		

لوحظ من الجدول (6.4) أن درجة مجال الكتابة من محور الاتصال اللغوي اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.17) والانحراف المعياري (1.27)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.30- 3.13)، حيث جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (25) التي تنص على أن "استخدم أسلوب الاختصار في كتابة الرسائل الاتصالية، بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري

(1.32)، وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (11%)، و(54%) قال غالباً، و(9%) أختار أحياناً، و(7%) نادراً، و(19%) قال أبداً، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (26) التي تنص على أن "أحسن الكتابة بخط واضح ومقروء" بمتوسط حسابي (3.29) وانحراف معياري (1.33)، وفي الرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرة (23) والتي تنص على "تنمية قدراتي على تنظيم الكتابة في جمل وفقرات" بمتوسط حسابي (3.21)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (24) التي تنص على "تشجيع العاملين معي على صقل المواهب الكتابية والفنية" بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (1.41) وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (11%)، و(48%) قال غالباً، و(9%) أختار أحياناً، و(7%) نادراً، و(25%) قال أبداً.

2.2.4 المحور الثاني: مهارات الاتصال اللغوي للمحور غير اللفظي

للإجابة عن هذا الجزء تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لمحور الاتصال اللغوي غير اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت بشكل عام ولكل مجال من مجالات هذا المحور من أداة الدراسة، ويظهر الجدول (7.4) ذلك.

جدول 7.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمحور الاتصال اللغوي غير اللفظي.

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	الزمان والمكان	3.31	1.25	1	متوسطة
3	حركات الجسد	3.22	1.26	2	متوسطة
2	المظهر الخارجي	3.21	1.26	3	متوسطة
1	الصوت	3.19	1.18	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.21	1.20		متوسطة

Universiti Malaya

لوحظ من الجدول (7.4) أن درجة محور الاتصال اللغوي غير اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.21) والانحراف المعياري (1.20)، وجاءت مجالات الأداة في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.31-3.19)، وجاء في الرتبة الأولى مجال الزمان والمكان بمتوسط حسابي (3.31) وانحراف معياري (1.25)، وفي الرتبة الثانية جاء مجال حركات الجسد بمتوسط حسابي (3.22) وانحراف معياري (1.26)، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة مجال المظهر الخارجي بمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (1.26)، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال الصوت بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (1.18)، أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

1.2.2.4 محور الزمان والمكان

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لفقرات مجال الزمان والمكان من محور الاتصال اللغوي غير اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، والجدول (8.4) يوضح ذلك.

جدول 8.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لمجال الزمان والمكان.

م	البند		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
55	أترك مسافة بيني وبين المتحدث أثناء عملية الاتصال.	تكرار	55	7	25	140	36	3.31	1.31
		%	21%	3%	10%	52%	14%		
56	أهتم بالتهوية المناسبة في مكان الاجتماع.	تكرار	46	23	28	144	22	3.30	1.32
		%	17%	9%	11%	55%	8%		
57	أهتم بالإضاءة المناسبة في مكان الاجتماع.	تكرار	44	22	24	143	29	3.32	1.30
		%	17%	8%	9%	54%	11%		

Universiti Malaya

لوحظ من الجدول (8.4) أن درجة مجال الزمان والمكان من محور الاتصال اللغوي غير اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.31) والانحراف المعياري (1.25)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.32- 3.30)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (57) التي تنص على أن "أهتم بالإضاءة المناسبة في مكان الاجتماع"، بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (1.30)، وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (11%)، و(54%) قال غالباً، و(9%) أختار أحياناً، و(8%) نادراً، و(17%) قال أبداً، وجاء في الرتبة الثانية الفقرة (55) التي تنص على أن "أترك مسافة بيني وبين المتحدث أثناء عملية الاتصال" بمتوسط حسابي (3.31) وانحراف معياري(1.31)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (56) التي تنص على أن "أهتم بالتهوية المناسبة في مكان الاجتماع" بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (1.32) وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (8%)، و(55%) قال غالباً، و(11%) أختار أحياناً، و(9%) نادراً، و(17%) قال أبداً.

2.2.2.4 مجال حركات الجسد

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لفقرات مجال حركات الجسد من محور الاتصال اللغوي غير اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، والجدول (9.4) يوضح ذلك.

Universiti Malaya

جدول 9.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لمجال حركات الجسد.

م	البند		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
47	أستخدم تعبيرات الوجه للدلالة على مشاعري.	تكرار	62	18	24	130	29	3.17	1.39
		%	24%	7%	9%	49%	11%		
48	أتابع المتحدث بهز رأسي للتعبير عن الرفض أو التأييد.	تكرار	53	18	24	139	29	3.28	1.33
		%	20%	7%	9%	53%	11%		
49	استخدم حركات الجسم في الحديث لجذب الانتباه.	تكرار	66	18	24	126	29	3.13	1.41
		%	25%	7%	9%	48%	11%		
50	المحافظة على النظرة المباشرة للمستمعين.	تكرار	70	18	24	122	29	3.08	1.43
		%	27%	7%	9%	46%	11%		
51	أستطيع ضبط انفعالاتي.	تكرار	50	18	24	142	29	3.31	1.31
		%	19%	7%	9%	54%	11%		
52	أربط نبرات صوتي وحركات جسمي وكلماتي ببعضها البعض لتوصيل الرسالة المطلوبة أثناء الاتصال.	تكرار	55	18	24	137	29	3.25	1.34
		%	21%	7%	9%	52%	11%		
53	تنمية قدراتي على تمثيل المعنى حركياً باستخدام لغة الجسد.	تكرار	49	18	24	143	29	3.32	1.30
		%	19%	7%	9%	54%	11%		

لوحظ من الجدول (9.4) أن درجة مجال حركات الجسد من محور الاتصال اللغوي غير اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.22) والانحراف المعياري (1.26)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.32- 3.08)، حيث جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (53) التي تنص على "تنمية قدراتي على تمثيل المعنى حركياً باستخدام لغة الجسد"، بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (1.30)، وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (11%)، و(54%) قال غالباً، و(9%) أختار أحياناً، و(7%) نادراً، و(19%) قال أبداً، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (51) التي تنص على أن "أستطيع ضبط انفعالاتي" بمتوسط حسابي (3.31) وانحراف معياري (1.31)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (50) التي تنص على "المحافظة على النظرة المباشرة

Universiti Malaya

للمستمعين" بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (1.43) وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (11%)، و(46%) قال غالباً، و(9%) أختار أحياناً، و(7%) نادراً، و(27%) قال أبداً.

3.2.2.4 مجال المظهر الخارجي

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لفقرات مجال المظهر الخارجي من محور الاتصال اللغوي غير اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، والجدول (10.4) يوضح ذلك.

جدول 10.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لمجال المظهر الخارجي.

م	البند		أبداً	نادراً	أحيانا ً	غالباً	دائماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
39	يتضح على معالم وجهي علامات الغضب أو السرور.	تكرار	59	18	24	133	29	3.21	1.37
		%	22%	7%	9%	51%	11%		
40	يظهر علي الحماس والحيوية والنشاط.	تكرار	66	18	24	126	29	3.13	1.41
		%	25%	7%	9%	48%	11%		
41	الاهتمام باللبس وتناسق الألوان ومناسبتها للمكان.	تكرار	62	18	24	130	29	3.17	1.39
		%	24%	7%	9%	49%	11%		
42	تظهر علي السلامة الصحية والجسدية.	تكرار	70	18	24	122	29	3.08	1.43
		%	27%	7%	9%	46%	11%		
43	الاهتمام بمشاعر وأحاسيس المتحدث.	تكرار	60	18	24	132	29	3.20	1.38
		%	23%	7%	9%	50%	11%		
44	تبدو الابتسامة واضحة على معالم وجهي أثناء الاتصال.	تكرار	51	18	24	141	29	3.30	1.32
		%	19%	7%	9%	54%	11%		
45	أشعر الآخرين بأني منصت لكل ما يقال.	تكرار	52	18	24	140	29	3.29	1.33
		%	20%	7%	9%	53%	11%		
46	أنشغل عن المستمعين بالحديث بالهاتف وغيره	تكرار	54	18	24	138	29	3.27	1.34
		%	20%	7%	9%	53%	11%		

Universiti Malaya

لوحظ من الجدول (10.4) أن درجة مجال المظهر الخارجي من محور الاتصال اللغوي غير اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.21) والانحراف المعياري (1.263)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.30- 3.08)، حيث جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (44) التي تنص على "تبدو الابتسامة واضحة على معالم وجهي أثناء الاتصال"، بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (1.32)، وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (11%)، و(54%) قال غالباً، و(9%) أختار أحياناً، و(7%) نادراً، و(19%) قال أبداً، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (45) التي تنص على أن " أشعر الآخرين بأني مُنصت لكل ما يقال" بمتوسط حسابي (3.29) وانحراف معياري (1.33)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (46) التي تنص على "المحافظة على النظرة المباشرة للمستمعين" بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (1.43) وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (11%)، و(53%) قال غالباً، و(9%) أختار أحياناً، و(7%) نادراً، و(20%) قال أبداً.

4.2.2.4 مجال الصوت

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لفقرات مجال الصوت من محور الاتصال اللغوي غير اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، والجدول (11.4) يوضح ذلك.

Universiti Malaya

جدول 11.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لمجال الصوت.

م	البند		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
27	أنوع في نبرات الصوت (ارتفاعا وانخفاضا).	تكرار	76	18	24	116	29	3.02	1.45
		%	29%	7%	9%	44%	11%		
28	أتحكم في نبرة الصوت حسب الموقف.	تكرار	68	18	24	124	29	3.11	1.42
		%	26%	7%	9%	47%	11%		
29	أركز على الكلمات الهامة باستخدام الصوت.	تكرار	72	18	24	120	29	3.06	1.44
		%	27%	7%	9%	46%	11%		
30	أظهر انفعالاتي من خلال نبرات الصوت (مع السرور أو الحزن)	تكرار	81	18	24	111	29	2.96	1.47
		%	31%	7%	9%	42%	11%		
31	أخرج الأصوات من مخارجها الصحيحة.	تكرار	67	18	24	125	29	3.12	1.41
		%	26%	7%	9%	48%	11%		
32	أصمت أحيانا لجذب المستمعين.	تكرار	59	18	24	133	29	3.21	1.37
		%	22%	7%	9%	51%	11%		
33	أنوع في سرعات الصوت (بطيء – سريع).	تكرار	53	18	24	139	29	3.28	1.33
		%	20%	7%	9%	53%	11%		
34	التوقف عن الحديث توقفا مؤقتا عند المواضع المهمة.	تكرار	59	18	12	137	37	3.29	1.41
		%	22%	7%	5%	52%	14%		
35	تطغى الأصوات الأخرى على صوتي.	تكرار	49	18	12	147	37	3.40	1.34
		%	19%	7%	5%	56%	14%		
36	أميز الصفات المتعلقة بالأصوات.	تكرار	58	18	12	138	37	3.30	1.40
		%	22%	7%	5%	53%	14%		
37	أنمي قدراتي على تنويع نبرة الصوت أثناء التحدث.	تكرار	52	18	12	144	37	3.37	1.36
		%	20%	7%	5%	55%	14%		
38	أوظف نبرة الصوت ودرجته، والإيقاع المتنوع في الألفاظ، في حالات اضطراب الانتباه.	تكرار	59	18	24	133	29	3.21	1.37
		%	22%	7%	9%	51%	11%		

لوحظ من الجدول (11.4) أن درجة مجال الصوت من محور الاتصال اللغوي غير اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.19) والانحراف المعياري (1.18)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.40- 2.96)، حيث جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (35) التي تنص على أن

Universiti Malaya

"تطغى الأصوات الأخرى على صوتي"، بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (1.34)، وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (14%)، و(56%) قال غالباً، و(4%) أختار أحياناً، و(7%) نادراً، و(19%) قال أبداً، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (37) التي تنص على أن "أنمي قدراتي على تنويع نبرة الصوت أثناء التحدث" بمتوسط حسابي (3.37) وانحراف معياري (1.36)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (30) التي تنص على "أظهر انفعالاتي من خلال نبرات الصوت (مع السرور أو الحزن)" بمتوسط حسابي (2.96) وانحراف معياري (1.47) وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (11%)، و(42%) قال غالباً، و(9%) أختار أحياناً، و(7%) نادراً، و(31%) قال أبداً.

3.4 السؤال الثاني: ما أكثر الأزمات المدرسية بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لدرجة الأزمات المدرسية الأكثر بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت بشكل عام، ولكل محور من محاور أداة الدراسة، ويظهر الجدول (12.4) ذلك.

جدول 12.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة الأزمات المدرسية.

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	الأزمات الطلابية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت	3.21	0.72	1	متوسطة
2	أزمات المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت	2.80	1.02	2	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.04	0.69		متوسط

Universiti Malaya

لوحظ من الجدول (12.4) أن درجة الأزمات المدرسية الأكثر بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت متوسطة وفقاً لمقياس التدرج الخماسي، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.04) والانحراف المعياري (0.69)، وجاءت محاور الأداة في الدرجة المتوسطة، إذ جاء في الرتبة الأولى محور الأزمات الطلابية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، بمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (0.72)، وجاء في الرتبة الثانية محور أزمات المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت بمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (1.02)، وكانت فقرات هذه المحاور على النحو الآتي:

1.3.4 المحور الأول: الأزمات الطلابية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت

للإجابة عن ذلك، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية، لفقرات محور الأزمات الطلابية الأكثر بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، والجدول (13.4) يوضح ذلك.

جدول 13.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لمحور الأزمات الطلابية.

م	البند		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	سوء توافق الطالب مع زملائه في المدرسة.	تكرار	0	15	196	20	32	3.26	0.74
		%	0%	6%	75%	8%	12%		
2	تعرض طالب للحروق داخل المختبر المدرسي.	تكرار	16	47	149	20	31	3.01	0.99
		%	6%	18%	57%	8%	12%		
3	إصابة أحد الطلاب بصعقة كهربائية شديدة داخل المدرسة.	تكرار	10	40	148	20	45	3.19	1.02
		%	4%	15%	56%	8%	17%		
4	عدم شعور الطالب بالأمان والخوف من المجهول أثناء وجوده بالمدرسة.	تكرار	14	29	155	20	45	3.20	1.02
		%	5%	11%	59%	8%	17%		

Universiti Malaya

جدول 13.4 (تابع)

م	البند		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5	حيازة الطلاب الآلات الحادة.	تكرار	18	42	138	20	45	3.12	1.09
		%	7%	16%	53%	8%	17%		
6	قيام الطالب بالغش أثناء الامتحان.	تكرار	10	52	136	20	45	3.14	1.05
		%	4%	20%	52%	8%	17%		
7	شعور الطالب بالوحدة والانعزالية أثناء الدوام المدرسي.	تكرار	28	36	134	20	45	3.07	1.15
		%	11%	14%	51%	8%	17%		
8	تحدث اعتداءات لفظية بين الطلاب.	تكرار	12	39	147	20	45	3.18	1.03
		%	5%	15%	56%	8%	17%		
9	توجد اعتداءات بدنية بين الطلاب.	تكرار	6	31	136	20	70	3.44	1.08
		%	2%	12%	52%	8%	27%		
10	تزايد ظاهرة العبث بممتلكات المدرسة.	تكرار	9	28	136	20	70	3.43	1.10
		%	3%	11%	52%	8%	27%		
11	محاولة انتحار أحد الطلبة في المدرسة.	تكرار	11	16	160	20	56	3.36	1.02
		%	4%	6%	61%	8%	21%		
12	استخدام بعض الطلبة للأجهزة النقالة داخل الفصل للتصوير والاستهزاء بالمعلم.	تكرار	8	41	121	37	56	3.35	1.07
		%	3%	16%	46%	14%	21%		
13	وجود انحرافات جنسية بين الطلبة مثل التحرشات.	تكرار	16	45	116	41	45	3.21	1.10
		%	6%	17%	44%	16%	17%		
14	تنامي ظاهرة تمرد الطلبة على أنظمة المدرسة.	تكرار	15	39	123	41	45	3.24	1.08
		%	6%	15%	47%	16%	17%		
15	هروب بعض الطلبة من المدرسة أثناء اليوم المدرسي.	تكرار	10	24	143	41	45	3.33	0.99
		%	4%	9%	54%	16%	17%		
16	انتشار ظاهرة السرقة في أوساط الطلبة في المدرسة.	تكرار	2	39	136	41	45	3.33	0.95
		%	1%	15%	52%	16%	17%		
17	تعرض طالب لإصابة بليغة أثناء رحلة مدرسية.	تكرار	6	41	130	41	45	3.30	1.00
		%	2%	16%	49%	16%	17%		
19	سقوط أحد الطلبة من طابق علوي بالمدرسة.	تكرار	6	47	113	38	59	3.37	1.09
		%	2%	18%	43%	14%	22%		
20	يعاني الطالب من اضطرابات سلوكية.	تكرار	9	57	128	38	31	3.10	0.98
		%	3%	22%	49%	14%	12%		
21	القسوة في سلوك الطالب مع زملاءه.	تكرار	9	66	137	20	31	2.99	0.97
		%	3%	25%	52%	8%	12%		

Universiti Malaya

لوحظ من الجدول (13.4) أن درجة محور الأزمات الطلابية الأكثر بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.21) والانحراف المعياري (0.72)، وجاءت فقرات هذا المحور في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.44- 2.99)، وكانت أعلى خمس أزمات طلابية كمتوسطات حسابية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كالتالي: حيث جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (9) التي تنص على أنه "توجد اعتداءات بدنية بين الطلاب" بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري (1.08) وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (27%)، و(8%) قال غالباً، و(52%) أختار أحياناً، و(12%) نادراً، و(2%) قال أبداً، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (10) التي تنص على "تزايد ظاهرة العبث بممتلكات المدرسة" بمتوسط حسابي (3.43) وانحراف معياري (1.10)، وجاءت في الرتبة الثالثة الفقرة (19) التي تنص على "سقوط أحد الطلبة من طابق علوي بالمدرسة" بمتوسط حسابي(3.37) وانحراف معياري (09.1)، وجاءت في الرتبة الرابعة الفقرة (11) التي تنص على "محاولة انتحار أحد الطلبة في المدرسة " بمتوسط حسابي (3.36) وانحراف معياري (02.1)، وجاءت في الرتبة الخامسة الفقرة (12) التي تنص على "استخدام بعض الطلبة للأجهزة النقالة داخل الفصل للتصوير والاستهزاء بالمعلم " بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (07.1).

وكانت أدنى الأزمات الطلابية من حيث المتوسطات الحسابية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كانت على النحو التالي: جاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (2) التي تنص على "تعرض طالب للحروق داخل المختبر المدرسي" بمتوسط حسابي (3.01)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (21) التي تنص على "القسوة في سلوك الطالب مع زملاءه" بمتوسط حسابي (2.99) وانحراف

University Malaya

معياري (0.97) وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (12%)، و(8%) قال غالباً، و(52%) أختار أحياناً، و(25%) نادراً، و(3%) قال أبداً.

2.3.4 المحور الثاني: أزمات المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت

للإجابة عن ذلك، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لفقرات محور أزمات المعلمين الأكثر بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، والجدول (14.4) يوضح ذلك.

جدول 14.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لمحور أزمات المعلمين المدرسية.

م	البند		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
23	تعرض أحد المعلمين للاعتداء من أحد أولياء الأمور.	تكرار	14	66	118	20	45	3.06	1.11
		%	5%	25%	45%	8%	17%		
24	يعاني المعلم من عدم الاستقرار الوظيفي.	تكرار	46	61	111	0	45	2.76	1.25
		%	18%	23%	42%	0%	17%		
25	قيام معلم بتصرف غير أخلاقي أمام الطلبة.	تكرار	48	69	87	0	59	2.82	1.37
		%	18%	26%	33%	0%	22%		
26	تسرب أسئلة الاختبار النهائي من قبل معلم.	تكرار	47	51	106	0	59	2.90	1.34
		%	18%	19%	40%	0%	22%		
27	اعتداء طالب على معلم أمام الطلبة.	تكرار	58	46	100	0	59	2.83	1.39
		%	22%	18%	38%	0%	22%		
28	توجد اعتداءات لفظية من الطلاب تجاه المعلمين.	تكرار	47	45	98	0	73	3.03	1.42
		%	18%	17%	37%	0%	28%		
29	اكتظاظ الصفوف بالطلبة.	تكرار	51	67	86	0	59	2.81	1.38
		%	19%	26%	33%	0%	22%		
30	استخدام المعلمين الهواتف في تصوير الطلبة والسخرية منهم ونشرها عبر وسائل التواصل الاجتماعي.	تكرار	52	50	102	0	59	2.86	1.37
		%	20%	19%	39%	0%	22%		
31	توجد اعتداءات بدنية من معلم تجاه طالب.	تكرار	54	54	96	0	59	2.83	1.38
		%	21%	21%	37%	0%	22%		
32	التحدث بالهاتف داخل الفصل وأمام الطلبة بعبارات هابطة.	تكرار	45	29	130	0	59	3.00	1.30
		%	17%	11%	49%	0%	22%		

Universiti Malaya

جدول 14.4 (تابع)

م	البند		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
33	الغياب المتكرر للمعلم مما يسبب ارتباك في الجدول المدرسي.	تكرار	36	49	133	0	45	2.88	1.19
		%	14%	19%	51%	0%	17%		
34	المعاداة بين المعلمين بسبب الطائفة أو اللون أو البلد.	تكرار	30	78	110	0	45	2.82	1.19
		%	11%	30%	42%	0%	17%		
35	التحرش الجنسي من معلم تجاه طالب.	تكرار	42	74	116	0	31	2.63	1.12
		%	16%	28%	44%	0%	12%		
36	اضراب المعلمين عن العمل للمطالبة بحقوقهم.	تكرار	36	68	128	0	31	2.70	1.09
		%	14%	26%	49%	0%	12%		
38	الإهمال في مظهر المعلم وهيئة الرثة.	تكرار	46	26	174	0	17	2.68	0.98
		%	18%	10%	66%	0%	7%		
39	اغتراب المعلم عن وطنه أو بيئته.	تكرار	58	26	162	0	17	2.59	1.04
		%	22%	10%	62%	0%	7%		

لوحظ من الجدول (14.4) أن درجة محور أزمات المعلمين الأكثر بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.80) والانحراف المعياري (1.02)، وجاءت فقرات هذا المحور في الدرجتين المتوسطة والمنخفضة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.06- 2.59)، وكانت أعلى خمس أزمات للمعلمين كمتوسطات حسابية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كالتالي: حيث جاءت في الرتبة الأولى الفقرة (23) التي تنص على "تعرض أحد المعلمين للاعتداء من أحد أولياء الأمور" بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (1.11) وبدرجة متوسطة، وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (17%)، و(8%) قال غالباً، و(45%) أختار أحياناً، و(25%) نادراً، و(5%) قال أبداً، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (28) التي تنص على أنه " توجد اعتداءات لفظية من الطلاب تجاه المعلمين" بمتوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (1.42) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الثالثة الفقرة (32) التي تنص على " التحدث بالهاتف داخل الفصل وأمام الطلبة بعبارات هابطة" بمتوسط

Universiti Malaya

حسابي(3.00) وانحراف معياري (30.1)، وجاءت في الرتبة الرابعة الفقرة (26) التي تنص على " تسرب أسئلة الاختبار النهائي من قبل معلم " بمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري (34.1)، وجاءت في الرتبة الخامسة الفقرة (33) التي تنص على " الغياب المتكرر للمعلم مما يسبب ارتباك في الجدول المدرسي " بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (19.1).

وكانت أدنى أزمات المعلمين من حيث المتوسطات الحسابية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كانت على النحو التالي: حيث جاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (39) التي تنص على "اغتراب المعلم عن وطنه أو بيئته" بمتوسط حسابي (2.59) وانحراف معياري (1.04) وجاءت تقديرات هذه الفقرة بالشكل التالي حيث أختار دائماً (7%)، و(0%) قال غالباً، و(62%) أختار أحياناً، و(10%) نادراً، و(22%) قال أبداً.

4.4 السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول أهم مهارات الاتصال اللغوي(اللفظي، غير اللفظي) المستخدمة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المنطقة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية)؟

تمت الاجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1.4.4 متغير الجنس

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمحاور ومجالات الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، تبعاً لمتغير الجنس، كما تم تطبيق اختبار (t-test) للبحث عن الفروق الاحصائية ويظهر الجدول (15.4) ذلك.

Universiti Malaya

جدول 15.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاتصال اللغوي تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاستماع	ذكر	107	3.07	0.74	3.515	*0.001
	انثى	156	3.51	1.14		
التحدث	ذكر	107	3.11	0.86	2.680	*0.008
	انثى	156	3.45	1.11		
القراءة	ذكر	107	2.91	1.35	3.400	*0.001
	انثى	156	3.45	1.19		
الكتابة	ذكر	107	2.80	1.35	3.989	*0.000
	انثى	156	3.42	1.15		
الدرجة الكلية للاتصال اللفظي	ذكر	107	3.01	0.68	3.751	*0.000
	انثى	156	3.46	1.10		
الصوت	ذكر	107	2.85	1.16	4.065	*0.000
	انثى	156	3.43	1.13		
المظهر الخارجي	ذكر	107	2.86	1.28	3.821	*0.000
	انثى	156	3.45	1.19		
حركات الجسد	ذكر	107	2.90	1.30	3.475	*0.001
	انثى	156	3.44	1.19		
الزمان والمكان	ذكر	107	3.06	1.39	2.779	*0.006
	انثى	156	3.49	1.12		
الدرجة الكلية للاتصال غير اللفظي	ذكر	107	2.88	1.20	3.813	*0.000
	انثى	156	3.44	1.15		
الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي)	ذكر	107	2.94	0.93	3.880	*0.000
	انثى	156	3.45	1.12		

تُشير النتائج في الجدول (15.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير الجنس استناداً إلى قيمة (ت) الكلية المحسوبة إذ بلغت (3.880) وبمستوى دلالة (0.000) للدرجة الكلية حيث كان الفرق لصالح الإناث بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية حيث بلغ المتوسط الحسابي لمديري المدارس الذكور (2.94)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمديري المدارس الإناث(3.45).

Universiti Malaya

وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في محور الاتصال اللغوي اللفظي تبعاً لمتغير الجنس استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت(3.751) وبمستوى دلالة (0.000)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمتغير الجنس في كل مجالات الاتصال اللفظي، ففي مجال الاستماع استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت(3.515) وبمستوى دلالة (0.001)، وفي مجال التحدث استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت(2.680) وبمستوى دلالة (0.008)، وفي مجال القراءة استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت(3.400) وبمستوى دلالة (0.001) وفي مجال الكتابة استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت(3.989) وبمستوى دلالة (0.000) حيث كان الفرق لصالح الإناث في محور الاتصال اللغوي اللفظي بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية حيث بلغ المتوسط الحسابي لمديري المدارس الذكور (3.01)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمديري المدارس الإناث(3.46).

أما بالنسبة لمحور الاتصال غير اللفظي يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمتغير الجنس استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت(3.813) وبمستوى دلالة (0.000)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمتغير الجنس في كل مجالات الاتصال اللغوي غير اللفظي، ففي مجال الزمان والمكان استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت(2.779) وبمستوى دلالة (0.006)، وفي مجال حركات الجسد استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت(3.475) وبمستوى دلالة (0.001)، وفي مجال المظهر الخارجي استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت(3.821) وبمستوى دلالة (0.000)، وفي مجال الصوت استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت(4.065) وبمستوى دلالة (0.000)، حيث كان الفرق لصالح الإناث

Universiti Malaya

في محور الاتصال اللغوي غير اللفظي بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية حيث بلغ المتوسط الحسابي لمديري المدارس الذكور (2.88)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمديري المدارس الإناث(3.44).

2.4.4 متغير المنطقة التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمحاور ومجالات الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، وتظهر الجداول التالية ذلك.

جدول 16.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاتصال اللغوي تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية.

المجال	المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاتصال اللفظي	العاصمة	43	3.36	0.84
	حولي	54	3.31	0.81
	الفروانية	64	3.02	1.10
	الجهراء	45	3.29	0.98
	مبارك الكبير	43	3.30	1.08
	الأحمدي	14	4.01	0.71
	الكلي	263	3.28	0.98
الاتصال غير اللفظي	الكلي	263	3.21	1.20
	العاصمة	43	3.23	1.18
	حولي	54	3.19	1.07
	الفروانية	64	2.98	1.26
	الجهراء	45	3.26	1.16
	مبارك الكبير	43	3.28	1.31
	الأحمدي	14	4.00	0.96
	الكلي	263	3.21	1.20
مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي)	العاصمة	43	3.29	0.99
	حولي	54	3.24	0.93
	الفروانية	64	3.00	1.17
	الجهراء	45	3.27	1.06
	مبارك الكبير	43	3.29	1.18
	الأحمدي	14	4.01	0.83
	الكلي	263	3.24	1.07

Universiti Malaya

لوحظ من الجدول (16.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، إذ حصل أصحاب منطقة (الأحمدي) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.01)، وجاء أصحاب منطقة (الفروانية) بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.00)، وفي محور الاتصال اللغوي اللفظي حصل كذلك أصحاب منطقة (الأحمدي) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.01) بينما جاء أصحاب منطقة (الفروانية) في الرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي بلغ (3.02)، وفي محور الاتصال اللغوي غير اللفظي حصل أصحاب منطقة (الأحمدي) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.00)، بينما جاء أصحاب منطقة (الفروانية) في الرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي بلغ (2.98)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA).

جدول 17.4

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمحور الاتصال اللغوي اللفظي تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية

المجال	المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستماع	العاصمة	43	3.57	0.74
	حولي	54	3.33	0.93
	الفروانية	64	3.05	1.16
	الجهراء	45	3.30	1.04
	مبارك الكبير	43	3.28	1.07
	الأحمدي	14	4.06	0.69
	الكلي	263	3.33	1.02
التحدث	العاصمة	43	3.51	0.88
	حولي	54	3.32	0.89
	الفروانية	64	3.01	1.15
	الجهراء	45	3.31	1.05
	مبارك الكبير	43	3.31	1.11
	الأحمدي	14	3.99	0.72
	الكلي	263	3.31	1.03

Universiti Malaya

جدول 17.4 (تابع)

المجال	المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	العاصمة	43	3.17	1.27
	حولي	54	3.26	1.17
	الفروانية	64	3.03	1.40
القراءة	الجهراء	45	3.25	1.21
	مبارك الكبير	43	3.29	1.38
	الأحمدي	14	4.00	0.96
	الكلي	263	3.23	1.28
	العاصمة	43	2.86	1.33
	حولي	54	3.27	1.15
	الفروانية	64	2.99	1.32
الكتابة	الجهراء	45	3.22	1.21
	مبارك الكبير	43	3.30	1.35
	الأحمدي	14	4.00	0.96
	الكلي	263	3.17	1.27

لوحظ من الجدول (17.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في محور الاتصال اللغوي اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، إذ حصل أصحاب منطقة (الأحمدي) على أعلى متوسط حسابي تراوح بين (3.99-4.06) في جميع مجالات محور الاتصال اللغوي اللفظي، وجاء أصحاب منطقة (الفروانية) بالرتبة الأخيرة في جميع مجالات المحور اللفظي بمتوسط حسابي تراوح بين (2.99-3.06).

وعند مقارنة مجالات الاتصال اللغوي اللفظي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي يتضح أن في مجال الاستماع حصل أصحاب منطقة (الأحمدي) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.06)، وجاء المتوسط الحسابي لأصحاب منطقة (الفروانية) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (3.05)، وفي مجال التحدث حصل أصحاب منطقة (الأحمدي) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.99)، وجاء المتوسط الحسابي لأصحاب منطقة (الفروانية) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (3.01)، وفي مجال القراءة حصل أصحاب

Universiti Malaya

منطقة (الأحمدي) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.00)، وجاء المتوسط الحسابي لأصحاب منطقة (الفروانية) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (3.05) بمتوسط حسابي، وفي مجال الكتابة حصل أصحاب منطقة (الأحمدي) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.00)، وجاء المتوسط الحسابي لأصحاب منطقة (العاصمة) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (2.86)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA).

جدول 18.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في محور الاتصال غير اللفظي تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية

المجال	المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصوت	العاصمة	43	3.24	1.18
	حولي	54	3.11	1.08
	الفروانية	64	2.95	1.20
	الجهراء	45	3.24	1.16
	مبارك الكبير	43	3.28	1.25
	الأحمدي	14	4.00	0.96
	الكلي	263	3.19	1.18
المظهر الخارجي	العاصمة	43	3.21	1.25
	حولي	54	3.17	1.13
	الفروانية	64	2.97	1.36
	الجهراء	45	3.28	1.19
	مبارك الكبير	43	3.26	1.36
	الأحمدي	14	4.00	0.96
	الكلي	263	3.21	1.26
حركات الجسد	العاصمة	43	3.22	1.24
	حولي	54	3.25	1.16
	الفروانية	64	2.98	1.36
	الجهراء	45	3.25	1.19
	مبارك الكبير	43	3.29	1.37
	الأحمدي	14	4.00	0.96
	الكلي	263	3.22	1.26

Universiti Malaya

جدول 18.4 (تابع)

المجال	المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	العاصمة	43	3.28	1.26
	حولي	54	3.41	1.09
	الفروانية	64	3.08	1.35
الزمان والمكان	الجهراء	45	3.33	1.21
	مبارك الكبير	43	3.33	1.38
	الأحمدي	14	4.00	0.96
	الكلي	263	3.31	1.25

لوحظ من الجدول (18.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في محور الاتصال اللغوي غير اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، إذ حصل أصحاب منطقة (الأحمدي) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.00)، وجاء أصحاب منطقة (الفروانية) بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي تراوح بين (2.95-3.08).

وعند مقارنة مجالات الاتصال اللغوي غير اللفظي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي يتضح أنه في مجال الزمان والمكان حصل أصحاب منطقة (الأحمدي) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.00)، وجاء المتوسط الحسابي لأصحاب منطقة (الفروانية) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (3.08)، وفي مجال حركات الجسد حصل أصحاب منطقة (الأحمدي) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.00) وجاء المتوسط الحسابي لأصحاب منطقة (الفروانية) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (2.98)، وفي مجال المظهر الخارجي حصل أصحاب منطقة (الأحمدي) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.00)، وجاء المتوسط الحسابي لأصحاب منطقة (الفروانية) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (2.97) بمتوسط حسابي، وفي مجال الصوت حصل أصحاب منطقة (الأحمدي) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.00)، وجاء المتوسط الحسابي لأصحاب منطقة (الفروانية) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (2.95)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA).

Universiti Malaya

جدول 19.4

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق في مجالات الاتصال اللغوي تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستماع	بين المجموعات	14.940	5	2.988	3.000	*0.012
	داخل المجموعات	255.943	257	0.996		
	المجموع	270.883	262			
التحدث	بين المجموعات	13.855	5	2.771	2.699	*0.021
	داخل المجموعات	263.892	257	1.027		
	المجموع	277.746	262			
القراءة	بين المجموعات	11.329	5	2.266	1.387	0.229
	داخل المجموعات	419.773	257	1.633		
	المجموع	431.102	262			
الكتابة	بين المجموعات	17.169	5	3.434	2.175	0.057
	داخل المجموعات	405.784	257	1.579		
	المجموع	422.953	262			
الدرجة الكلية للاتصال اللفظي	بين المجموعات	12.068	5	2.414	2.604	*0.026
	داخل المجموعات	238.221	257	0.927		
	المجموع	250.289	262			
الصوت	بين المجموعات	13.799	5	2.760	2.034	0.074
	داخل المجموعات	348.710	257	1.357		
	المجموع	362.509	262			
المظهر الخارجي	بين المجموعات	12.700	5	2.540	1.625	0.154
	داخل المجموعات	401.673	257	1.563		
	المجموع	414.372	262			
حركات الجسد	بين المجموعات	12.601	5	2.520	1.602	0.160
	داخل المجموعات	404.194	257	1.573		
	المجموع	416.795	262			
الزمان والمكان	بين المجموعات	10.694	5	2.139	1.375	0.234
	داخل المجموعات	399.739	257	1.555		
	المجموع	410.433	262			
الدرجة الكلية للاتصال غير اللفظي	بين المجموعات	12.649	5	2.530	1.791	0.115
	داخل المجموعات	363.118	257	1.413		
	المجموع	375.768	262			
مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي)	بين المجموعات	12.249	5	2.450	2.171	0.058
	داخل المجموعات	290.062	257	1.129		
	المجموع	302.311	262			

University Malaya

تشير النتائج في الجدول (19.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، استناداً إلى قيمة ف الكلية المحسوبة إذ بلغت (2.171) وبمستوى دلالة (0.058)، وأيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محور الاتصال اللغوي غير اللفظي إذ بلغت قيمة ف المحسوبة (1.791)، وبمستوى دلالة (0.115)، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محور الاتصال اللغوي اللفظي حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (2.604) وبمستوى دلالة (0.026)، وتحديداً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مجال الاستماع حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (3.00) وبمستوى دلالة (0.012)، وكذلك فروق احصائية في مجال التحدث حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (2.699)، وبمستوى دلالة (0.021).

ولمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور الاتصال اللغوي اللفظي ومجالي الاستماع والتحدث تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية ولصالح أي منطقة، تم إجراء المقارنات البعدية حيث استخدم اختبار شيفيه (scheffe- test) للمقارنات البعدية كما هو مبين بالجدول التالي:

Universiti Malaya

جدول 20.4

اختبار شيفية للفروق الاحصائية في مجالات الاتصال تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية لمحور الاتصال اللغوي اللفظي ومجالي الاستماع والقراءة

المجال	المنطقة التعليمية	المتوسط الحسابي	الأحمدي 4.06	العاصمة 3.57	حولي 3.33	الجهراء 3.30	مبارك الكبير 3.28	الفروانية 3.05
الاستماع	الأحمدي	4.06	–	0.49	*0.73	*0.76	*0.78	*1.01
	العاصمة	3.57		–	0.24	0.27	0.29	0.52
	حولي	3.33			–	0.03	0.05	0.28
	الجهراء	3.30				–	0.02	0.25
	مبارك الكبير	3.28					–	0.23
	الفروانية	3.05						–
المجال	المنطقة التعليمية	المتوسط الحسابي	الأحمدي 3.99	العاصمة 3.51	حولي 3.32	الجهراء 3.31	مبارك الكبير 3.31	الفروانية 3.01
التحدث	الأحمدي	3.99	–	0.48	*0.67	*0.68	*0.68	*0.98
	العاصمة	3.51		–	0.19	0.20	0.20	0.50
	حولي	3.32			–	0.01	0.01	0.31
	الجهراء	3.31				–	0.00	0.30
	مبارك الكبير	3.31					–	0.30
	الفروانية	3.01						–
المجال	المنطقة التعليمية	المتوسط الحسابي	الأحمدي 4.00	مبارك الكبير 3.28	الجهراء 3.26	العاصمة 3.23	حولي 3.19	الفروانية 2.98
الدرجة الكلية لمحور الاتصال اللفظي	الأحمدي	4.00	–	*0.62	*0.64	*0.67	*0.71	*1.02
	مبارك الكبير	3.28		–	0.02	0.05	0.09	0.30
	الجهراء	3.26			–	0.03	0.07	0.28
	العاصمة	3.23				–	0.04	0.25
	حولي	3.19					–	0.21
	الفروانية	2.98						–

*الفرق دال احصائياً عند مستوى (0.05)

وبالنظر إلى نتائج المقارنات البعدية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور الاتصال اللغوي اللفظي تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية لوحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية للاتصال اللفظي لصالح منطقة (الأحمدي) عند مقارنتها مع جميع المناطق في الدرجة الكلية، ولوحظ كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى

Universiti Malaya

الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مجال الاستماع لصالح منطقة (الأحمدي) عند مقارنتها مع جميع المناطق باستثناء العاصمة.

3.4.4 متغير المؤهل العلمي

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمحاور ومجالات الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويظهر الجدول (21.4) ذلك.

جدول 21.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
محور الاتصال اللفظي	دبلوم	22	3.46	0.91
	بكالوريوس	91	3.26	0.78
	ماجستير	107	3.33	1.15
	دكتوراه	43	3.10	0.93
	الكلي	263	3.28	0.98
محور الاتصال غير اللفظي	دبلوم	22	3.34	1.23
	بكالوريوس	91	3.26	1.02
	ماجستير	107	3.22	1.33
	دكتوراه	43	3.04	1.21
	الكلي	263	3.21	1.20
الدرجة الكلية للاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي)	دبلوم	22	3.39	1.07
	بكالوريوس	91	3.26	0.88
	ماجستير	107	3.27	1.23
	دكتوراه	43	3.07	1.05
	الكلي	263	3.24	1.07

لوحظ من الجدول (21.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في الدرجة الكلية للاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصل أصحاب فئة (دبلوم) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.39)، وأخيراً جاء

Universiti Malaya

المتوسط الحسابي لفئة (دكتوراه) إذ بلغ (3.07)، وفي محور الاتصال اللغوي اللفظي حصل كذلك أصحاب فئة (دبلوم) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.46)، بينما جاء أصحاب فئة (دكتوراه) في الرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي بلغ (3.10)، وفي محور الاتصال اللغوي غير اللفظي حصل أصحاب فئة (دبلوم) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.46)، بينما جاء أصحاب فئة (دكتوراه) في الرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي بلغ (3.04)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA).

جدول 22.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الاتصال اللغوي اللفظي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	دبلوم	22	3.56	0.90
	بكالوريوس	91	3.23	0.95
الاستماع	ماجستير	107	3.48	1.09
	دكتوراه	43	3.05	0.96
	الكلي	263	3.33	1.02
	دبلوم	22	3.32	1.02
	بكالوريوس	91	3.36	0.83
التحدث	ماجستير	107	3.32	1.19
	دكتوراه	43	3.19	1.02
	الكلي	263	3.31	1.03
	دبلوم	22	3.55	1.30
	بكالوريوس	91	3.22	1.12
القراءة	ماجستير	107	3.25	1.40
	دكتوراه	43	3.05	1.29
	الكلي	263	3.23	1.28
	دبلوم	22	3.50	1.30
	بكالوريوس	91	3.16	1.16
الكتابة	ماجستير	107	3.16	1.37
	دكتوراه	43	3.05	1.23
	الكلي	263	3.17	1.27

Universiti Malaya

لوحظ من الجدول (22.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في محور الاتصال اللغوي اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصل أصحاب فئة (دبلوم) على أعلى متوسط حسابي تراوح بين (3.32-3.56)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (دكتوراه) إذ تراوح بين (3.05-3.19).

وعند مقارنة مجالات الاتصال اللغوي اللفظي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي يتضح أن في مجال الاستماع حصل أصحاب فئة (دبلوم) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.56)، وجاء المتوسط الحسابي لفئة (دكتوراه) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (3.05)، وفي مجال التحدث حصل أصحاب فئة (بكالوريوس) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.36)، وجاء المتوسط الحسابي لفئة (دكتوراه) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (3.19)، وفي مجال القراءة حصل أصحاب فئة (دبلوم) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.55)، وجاء المتوسط الحسابي لفئة (دكتوراه) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (3.05)، وفي مجال الكتابة حصل أصحاب فئة (دبلوم) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.50)، وجاء المتوسط الحسابي لفئة (دكتوراه) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (3.05)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA).

جدول 23.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الاتصال اللغوي غير اللفظي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصوت	دبلوم	22	3.24	1.21
	بكالوريوس	91	3.28	0.98
	ماجستير	107	3.18	1.31
	دكتوراه	43	2.99	1.21
	الكلي	263	3.19	1.18

Universiti Malaya

جدول 23.4 (تابع)

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	دبلوم	22	3.38	1.28
	بكالوريوس	91	3.23	1.10
المظهر الخارجي	ماجستير	107	3.21	1.39
	دكتوراه	43	3.05	1.24
	الكلي	263	3.21	1.26
	دبلوم	22	3.39	1.29
	بكالوريوس	91	3.24	1.10
حركات الجسد	ماجستير	107	3.24	1.39
	دكتوراه	43	3.06	1.25
	الكلي	263	3.22	1.26
	دبلوم	22	3.55	1.30
	بكالوريوس	91	3.27	1.15
الزمان والمكان	ماجستير	107	3.36	1.32
	دكتوراه	43	3.14	1.28
	الكلي	263	3.31	1.25

لوحظ من الجدول (23.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في محور الاتصال اللغوي غير اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصل أصحاب فئة (دبلوم) على أعلى متوسط حسابي تراوح بين (3.24-3.55)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (دكتوراه) إذ تراوح بين (2.99- 3.14)، وعند مقارنة مجالات الاتصال غير اللفظي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي يتضح أن في مجال الزمان والمكان حصل أصحاب فئة (دبلوم) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.55)، وجاء المتوسط الحسابي لفئة (دكتوراه) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (3.14)، وفي مجال حركات الجسد حصل أصحاب فئة (دبلوم) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.39)، وجاء المتوسط الحسابي لفئة (دكتوراه) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (3.06)، وفي مجال المظهر الخارجي حصل أصحاب فئة (دبلوم) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.38)، وجاء المتوسط الحسابي لفئة (دكتوراه) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (3.05)، وفي مجال الصوت حصل أصحاب فئة (بكالوريوس)

Universiti Malaya

على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.28)، وجاء المتوسط الحسابي لفئة (دكتوراه) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (2.99)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA).

جدول 24.4

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق الاحصائية في الاتصال اللغوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستماع	بين المجموعات	7.669	3	2.556	2.515	0.059
	داخل المجموعات	263.215	259	1.016		
	المجموع	270.883	262			
التحدث	بين المجموعات	.801	3	0.267	0.250	0.861
	داخل المجموعات	276.945	259	1.069		
	المجموع	277.746	262			
القراءة	بين المجموعات	3.699	3	1.233	0.747	0.525
	داخل المجموعات	427.403	259	1.650		
	المجموع	431.102	262			
الكتابة	بين المجموعات	3.000	3	1.000	0.617	0.605
	داخل المجموعات	419.954	259	1.621		
	المجموع	422.953	262			
محور الاتصال اللفظي	بين المجموعات	2.272	3	0.757	0.791	0.500
	داخل المجموعات	248.017	259	0.958		
	المجموع	250.289	262			
محور الصوت	بين المجموعات	2.556	3	0.852	0.613	0.607
	داخل المجموعات	359.953	259	1.390		
	المجموع	362.509	262			
المظهر الخارجي	بين المجموعات	1.791	3	0.597	0.375	0.771
	داخل المجموعات	412.581	259	1.593		
	المجموع	414.372	262			
حركات الجسد	بين المجموعات	1.859	3	0.620	0.387	0.763
	داخل المجموعات	414.935	259	1.602		
	المجموع	416.795	262			
الزمان والمكان	بين المجموعات	2.899	3	0.966	0.614	0.606
	داخل المجموعات	407.534	259	1.573		
	المجموع	410.433	262			

Universiti Malaya

جدول 24.4 (تابع)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
محور الاتصال غير اللفظي	بين المجموعات	1.910	3	0.637	0.441	0.724
	داخل المجموعات	373.858	259	1.443		
	المجموع	375.768	262			
مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي)	بين المجموعات	1.930	3	0.643	0.555	0.645
	داخل المجموعات	300.381	259	1.160		
	المجموع	302.311	262			

تُشير النتائج في الجدول (24.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة ف الكلية المحسوبة إذ بلغت (0.555) وبمستوى دلالة (0.645)، وأيضا يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محور الاتصال اللغوي اللفظي وفي جميع مجالاته إذ بلغت قيمة ف المحسوبة (0.791) وبمستوى دلالة (0.500)، وكذلك يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محور الاتصال اللغوي غير اللفظي وفي جميع مجالاته حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (0.441) وبمستوى دلالة (0.724).

4.4.4 متغير الخدمة

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير الخبرة، ويظهر الجدول (25.4) ذلك.

Universiti Malaya

جدول 25.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاتصال اللغوي تبعاً لمتغير الخدمة

المجال	الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستماع	اقل من 5 سنوات	70	3.31	0.74
	من5–اقل من 10 سنوات	99	3.17	1.09
	10 سنوات فاكثر	94	3.51	1.09
	الكلي	263	3.33	1.02
التحدث	اقل من 5 سنوات	70	3.41	0.77
	من5–اقل من 10 سنوات	99	3.08	1.09
	10 سنوات فاكثر	94	3.48	1.09
	الكلي	263	3.31	1.03
القراءة	اقل من 5 سنوات	70	3.28	1.25
	من5–اقل من 10 سنوات	99	3.02	1.33
	10 سنوات فاكثر	94	3.42	1.24
	الكلي	263	3.23	1.28
الكتابة	اقل من 5 سنوات	70	3.16	1.25
	من5–اقل من 10 سنوات	99	2.96	1.30
	10 سنوات فاكثر	94	3.41	1.22
	الكلي	263	3.17	1.27
محور الاتصال اللفظي	اقل من 5 سنوات	70	3.32	0.73
	من5–اقل من 10 سنوات	99	3.07	1.04
	10 سنوات فاكثر	94	3.47	1.04
	الكلي	263	3.28	0.98
الصوت	اقل من 5 سنوات	70	3.30	1.11
	من5–اقل من 10 سنوات	99	2.97	1.21
	10 سنوات فاكثر	94	3.35	1.16
	الكلي	263	3.19	1.18
المظهر الخارجي	اقل من 5 سنوات	70	3.28	1.21
	من5–اقل من 10 سنوات	99	2.98	1.31
	10 سنوات فاكثر	94	3.39	1.21
	الكلي	263	3.21	1.26
حركات الجسد	اقل من 5 سنوات	70	3.28	1.21
	من5–اقل من 10 سنوات	99	3.02	1.32
	10 سنوات فاكثر	94	3.39	1.22
	الكلي	263	3.22	1.26

Universiti Malaya

جدول 25.4 (تابع)

المجال	الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الزمان والمكان	اقل من 5 سنوات	70	3.40	1.21
	من5-اقل من 10 سنوات	99	3.10	1.30
	10 سنوات فاكثر	94	3.47	1.22
	الكلي	263	3.31	1.25
محور الاتصال غير اللفظي	اقل من 5 سنوات	70	3.30	1.13
	من5-اقل من 10 سنوات	99	3.00	1.24
	10 سنوات فاكثر	94	3.38	1.18
	الكلي	263	3.21	1.20
الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي)	اقل من 5 سنوات	70	3.31	0.92
	من5-اقل من 10 سنوات	99	3.03	1.12
	10 سنوات فاكثر	94	3.42	1.10
	الكلي	263	3.24	1.07

يُلاحظ من الجدول (25.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير الخدمة، إذ حصل أصحاب فئة (10 سنوات فأكثر) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.42)، وجاء أصحاب فئة (أقل من 5 سنوات) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.31)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (من5- أقل من 10 سنوات) إذ بلغ (3.03)، وفي محور الاتصال اللغوي اللفظي حصل أصحاب فئة (10 سنوات فأكثر) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.47)، وحصل أصحاب فئة (من5- أقل من 10 سنوات) على الرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي بلغ (03.3).

وعند مقارنة مجالات محور الاتصال اللغوي اللفظي تبعاً لمتغير الخدمة يتضح أن في مجال الاستماع حصل أصحاب فئة (10 سنوات فأكثر) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.51)، وجاء المتوسط الحسابي لفئة (من 5- أقل من 10سنوات) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (3.17)، وفي مجال التحدث حصل أصحاب فئة (10 سنوات فأكثر) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.48)، وجاء

المتوسط الحسابي لفئة (من 5- أقل من 10سنوات) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (3.08)، وفي مجال القراءة حصل أصحاب فئة (10 سنوات فأكثر) على أعلى متوسط حسابي بلغ (42.3)، وجاء المتوسط الحسابي لفئة (من 5- أقل من 10سنوات) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (3.02)، وفي مجال الكتابة حصل أصحاب فئة (10 سنوات فأكثر) على أعلى متوسط حسابي بلغ (41.3)، وجاء المتوسط الحسابي لفئة (من 5- أقل من 10سنوات) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (2.96)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA).

ولوحظ مما سبق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة مهارات الاتصال اللغوي غير اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير الخدمة، إذ حصل أصحاب فئة (دبلوم) على أعلى متوسط حسابي تراوح بين (3.24-3.55)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (دكتوراه) إذ تراوح بين (2.99- 3.14).

وفي محور الاتصال اللغوي غير اللفظي حصل أصحاب فئة (10 سنوات فأكثر) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.38)، بينما جاء أصحاب فئة (من5- أقل من 10 سنوات) في الرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي بلغ (3.00).

وعند مقارنة مجالات محور الاتصال اللغوي غير اللفظي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي يتضح أن في مجال محور الزمان والمكان حصل أصحاب فئة (10 سنوات فأكثر) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.55)، وجاء المتوسط الحسابي لفئة (من 5- أقل من 10سنوات) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (3.14)، وفي مجال حركات الجسد حصل أصحاب فئة (10 سنوات فأكثر) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.39)، وجاء المتوسط الحسابي لفئة (من 5- أقل من 10سنوات) في الرتبة الأخيرة إذ

Universiti Malaya

بلغ (3.06)، وفي مجال المظهر الخارجي حصل أصحاب فئة (10 سنوات فأكثر) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.38)، وجاء المتوسط الحسابي لفئة (من 5- أقل من 10سنوات) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (3.05)، وفي مجال الصوت حصل أصحاب فئة (10 سنوات فأكثر) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.28)، وجاء المتوسط الحسابي لفئة (من 5- أقل من 10سنوات) في الرتبة الأخيرة إذ بلغ (2.99)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (26.4)

جدول 26.4

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لدرجة الاتصال اللغوي تبعاً لمتغير الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستماع	بين المجموعات	5.724	2	2.862	2.806	0.062
	داخل المجموعات	265.160	260	1.020		
	المجموع	270.883	262			
التحدث	بين المجموعات	8.271	2	4.136	2.648	0.075
	داخل المجموعات	406.101	260	1.562		
	المجموع	414.372	262			
القراءة	بين المجموعات	8.256	2	4.128	2.538	0.081
	داخل المجموعات	422.846	260	1.626		
	المجموع	431.102	262			
الكتابة	بين المجموعات	9.822	2	4.911	3.091	0.057
	داخل المجموعات	413.131	260	1.589		
	المجموع	422.953	262			
محور الاتصال اللفظي	بين المجموعات	2.272	3	0.757	0.791	0.510
	داخل المجموعات	248.017	259	0.958		
	المجموع	250.289	262			
الصوت	بين المجموعات	8.119	2	4.060	2.978	0.060
	داخل المجموعات	354.389	260	1.363		
	المجموع	362.509	262			

University Malaya

جدول 26.4 (تابع)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المظهر الخارجي	بين المجموعات	8.271	2	4.136	2.648	0.073
	داخل المجموعات	406.101	260	1.562		
	المجموع	414.372	262			
حركات الجسد	بين المجموعات	7.134	2	3.567	2.264	0.106
	داخل المجموعات	409.661	260	1.576		
	المجموع	416.795	262			
الزمان والمكان	بين المجموعات	7.239	2	3.620	2.334	0.099
	داخل المجموعات	403.194	260	1.551		
	المجموع	410.433	262			
محور الاتصال غير اللفظي	بين المجموعات	7.803	2	3.901	2.757	0.065
	داخل المجموعات	367.965	260	1.415		
	المجموع	375.768	262			
مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي)	بين المجموعات	2.899	3	0.966	0.614	0.606
	داخل المجموعات	407.534	259	1.573		
	المجموع	410.433	262			

تُشير النتائج في الجدول (26.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير الخدمة، استناداً إلى قيمة ف الكلية المحسوبة إذ بلغت (0.614)، وبمستوى دلالة (0.606) وأيضا يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محور الاتصال اللغوي اللفظي وفي جميع مجالاته إذ بلغت قيمة ف المحسوبة لمحور الاتصال اللفظي (0.791) وبمستوى دلالة (0.510)، وكذلك يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محور الاتصال اللغوي غير اللفظي وفي جميع مجالاته حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (2.757)، وبمستوى دلالة (0.065).

Universiti Malaya

5.4 السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المنطقة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية)؟

تمت الاجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1.5.4 متغير الجنس

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً، تبعاً لمتغير الجنس، كما تم تطبيق اختبار (t-test) ويظهر الجدول (27.4) ذلك.

جدول 27.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأكثر الأزمات المدرسية واختبار (t-test) تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
أزمات الطلاب	ذكر	107	3.26	0.59	0.976	0.330
	انثى	156	3.18	0.80		
أزمات المعلمين	ذكر	107	3.01	1.01	2.790	*0.006
	انثى	156	2.66	1.01		
الدرجة الكلية	ذكر	107	3.16	0.59	2.315	*0.021
	انثى	156	2.96	0.75		

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)

تُشير النتائج في الجدول (27.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) الكلية المحسوبة إذ بلغت (2.315) وبمستوى دلالة (0.021) للدرجة الكلية، حيث كانت الفروق لصالح الذكور بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية حيث بلغ المتوسط الحسابي لمديري المدارس الذكور (3.16) بينما بلغ المتوسط الحسابي لمديري المدارس الإناث(2.96).

Universiti Malaya

وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في محور أزمات المعلمين استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (2.790) وبمستوى دلالة (0.006)، حيث كان الفرق لصالح الذكور بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية حيث بلغ المتوسط الحسابي لمديري المدارس الذكور (3.01) بينما بلغ المتوسط الحسابي لمديري المدارس الإناث(2.66).

ويتضح كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في محور الأزمات الطلابية تبعاً لمتغير استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (0.976) وبمستوى دلالة (0.330).

2.5.4 متغير المنطقة التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، ويظهر الجدول (28.4) ذلك.

جدول 28.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية

المحور	المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أزمات المعلمين	العاصمة	43	3.09	0.59
	حولي	54	3.22	0.77
	الفروانية	64	3.28	0.72
	الجهراء	45	3.27	0.84
	مبارك الكبير	43	3.14	0.66
	الأحمدي	14	3.21	0.74
	الكلي	263	3.21	0.72

Universiti Malaya

جدول 28.4 (تابع)

المحور	المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أزمات الطلاب	العاصمة	43	2.63	1.05
	حولي	54	2.76	1.03
	الفروانية	64	2.85	1.08
	الجهراء	45	3.12	1.07
	مبارك الكبير	43	2.72	0.83
	الأحمدي	14	2.51	0.93
	الكلي	263	2.80	1.02
الدرجة الكلية	العاصمة	43	2.90	0.56
	حولي	54	3.03	0.74
	الفروانية	64	3.10	0.71
	الجهراء	45	3.21	0.82
	مبارك الكبير	43	2.97	0.58
	الأحمدي	14	2.92	0.71
	الكلي	263	3.04	0.69

لوحظ من الجدول (28.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، إذ حصل أصحاب منطقة (الجهراء) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.21)، بينما جاء أصحاب منطقة (العاصمة) بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.90)، وفي محور الأزمات الطلابية حصل أصحاب منطقة(الجهراء) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.12)، بينما حصل أصحاب منطقة الأحمدي في الرتبة الأخيرة على أقل متوسط حسابي بلغ (2.51)، بينما تشير النتائج في محور أزمات المعلمين إلى أنه حصل أصحاب منطقة (الفروانية) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.28)، بينما جاء أصحاب منطقة (العاصمة) في الرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي بلغ (3.09)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية

Universiti Malaya

عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (29.4).

جدول 29.4

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أزمات الطلاب	بين المجموعات	1.312699	5	0.263	0.501	0.776
	داخل المجموعات	134.7749	257	0.524		
	المجموع	136.0876	262			
أزمات المعلمين	بين المجموعات	7.540551	5	1.508	1.449	0.207
	داخل المجموعات	267.5296	257	1.041		
	المجموع	275.0701	262			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.838541	5	0.568	1.180	0.319
	داخل المجموعات	123.6597	257	0.481		
	المجموع	126.4983	262			

تُشير النتائج في الجدول (29.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، استناداً إلى قيمة ف الكلية المحسوبة إذ بلغت (1.180)، وبمستوى دلالة (0.319)، وأيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محور الأزمات الطلابية إذ بلغت قيمة ف المحسوبة (0.501)، وبمستوى دلالة (0.776)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة محور أزمات المعلمين حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (1.449)، وبمستوى دلالة (0.207).

Universiti Malaya

3.5.4 متغير المؤهل العلمي

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويظهر الجدول (30.4) ذلك.

جدول 30.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أزمات الطلاب	دبلوم	22	2.95	0.54
	بكالوريوس	91	3.23	0.76
	ماجستير	107	3.28	0.78
	دكتوراه	43	3.13	0.51
	الكلي	263	3.21	0.72
أزمات المعلمين	دبلوم	22	2.77	0.94
	بكالوريوس	91	2.83	1.04
	ماجستير	107	2.84	1.05
	دكتوراه	43	2.66	1.00
	الكلي	263	2.80	1.02
الدرجة الكلية	دبلوم	22	2.87	0.60
	بكالوريوس	91	3.06	0.75
	ماجستير	107	3.10	0.74
	دكتوراه	43	2.93	0.43
	الكلي	263	3.04	0.69

لوحظ من الجدول (30.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصل أصحاب فئة (ماجستير) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.10)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب فئة (دبلوم) إذ بلغ (2.87)، وفي محور الأزمات الطلابية حصل أصحاب فئة (ماجستير) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.28)، بينما جاء أصحاب فئة (دبلوم) في الرتبة الأخيرة

Universiti Malaya

بأقل متوسط حسابي بلغ (2.95)، أما في محور أزمات المعلمين حصل أصحاب فئة (ماجستير) على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.84)، وجاء أقل متوسط حسابي لأصحاب فئة (دكتوراه) إذ بلغ (2.66)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (31.4).

جدول 31.4

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أزمات الطلاب	بين المجموعات	2.388158	3	0.796	1.542	0.204
	داخل المجموعات	133.6995	259	0.516		
	المجموع	136.0876	262			
أزمات المعلمين	بين المجموعات	1.143175	3	0.381	0.360	0.782
	داخل المجموعات	273.927	259	1.058		
	المجموع	275.0701	262			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.526793	3	0.509	1.055	0.369
	داخل المجموعات	124.9715	259	0.483		
	المجموع	126.4983	262			

تُشير النتائج في الجدول (31.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أكثر الأزمات المدرسية بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة ف الكلية المحسوبة إذ بلغت (1.055)، وبمستوى دلالة (0.369)، وأيضاً يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محور الأزمات طلابية إذ بلغت قيمة ف المحسوبة (1.542) وبمستوى دلالة (0.204)، وكذلك يتضح عدم وجود فروق

Universiti Malaya

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محور أزمات المعلمين حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (0.360)، وبمستوى دلالة (0.782).

4.5.4 متغير الخدمة

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير الخدمة، ويظهر الجدول (32.4) ذلك.

جدول 32.4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير الخدمة

المحور	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أزمات الطلاب	أقل من 5 سنوات	70	3.20	0.66
	من5- أقل من 10 سنوات	99	3.25	0.74
	10 سنوات فأكثر	94	3.17	0.75
	الكلي	263	3.21	0.72
أزمات المعلمين	أقل من 5 سنوات	70	2.93	1.10
	من5- أقل من 10 سنوات	99	2.83	1.04
	10 سنوات فأكثر	94	2.68	0.95
	الكلي	263	2.80	1.02
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	70	3.09	0.62
	من5- أقل من 10 سنوات	99	3.07	0.75
	10 سنوات فأكثر	94	2.96	0.67
	الكلي	263	3.04	0.69

لوحظ من الجدول (32.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير الخدمة، إذ حصل أصحاب فئة (أقل من 5 سنوات) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.09)، وجاء أصحاب فئة

Universiti Malaya

(من5- أقل من 10 سنوات) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.07)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب فئة (10 سنوات فأكثر) إذ بلغ (2.96).

وفي محور الأزمات الطلابية حصل أصحاب فئة (من5- أقل من 10 سنوات) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.25)، بينما جاء أصحاب فئة (10 سنوات فأكثر) في الرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي بلغ (3.17)، أما في محور أزمات المعلمين حصل أصحاب فئة (أقل من 5 سنوات) على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.93) بينما جاء أصحاب فئة (10 سنوات فأكثر) في الرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي بلغ (2.68)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (33.4).

جدول 33.4

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير الخدمة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أزمات الطلاب	بين المجموعات	0.351686	2	0.176	0.337	0.714
	داخل المجموعات	135.7359	260	0.522		
	المجموع	136.0876	262			
أزمات المعلمين	بين المجموعات	2.26546	2	1.133	1.080	0.341
	داخل المجموعات	272.8047	260	1.049		
	المجموع	275.0701	262			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.772356	2	0.386	0.799	0.451
	داخل المجموعات	125.7259	260	0.484		
	المجموع	126.4983	262			

*وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

Universiti Malaya

تُشير النتائج في الجدول (33.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أكثر الأزمات المدرسية بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تبعاً لمتغير الخدمة، استناداً إلى قيمة ف الكلية المحسوبة إذ بلغت (0.799) وبمستوى دلالة (0.451)، وأيضا يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محور الأزمات الطلابية إذ بلغت قيمة ف المحسوبة (0.337) وبمستوى دلالة (0.714)، وكذلك يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محور أزمات المعلمين حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (1.080) وبمستوى دلالة (0.341).

6.4 السؤال الخامس: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل الارتباط بين مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (34.4) يبين هذه النتائج.

جدول 34.4

معامل الارتباط بين مهارات الاتصال اللغوي والأزمات باستخدام معامل ارتباط بيرسون

المجال	وجه المقارنة	محور أزمات الطلاب	محور أزمات المعلمين	الدرجة الكلية
الاستماع	معامل الارتباط	0.282**	0.307**	0.360**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000
التحدث	معامل الارتباط	0.301**	0.310**	0.373**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000
القراءة	معامل الارتباط	0.175**	0.233**	0.250**
	مستوى الدلالة	0.004	0.000	0.000

جدول 34.4 (تابع)

المجال	وجه المقارنة	محور أزمات الطلاب	محور أزمات المعلمين	الدرجة الكلية
الكتابة	معامل الارتباط	0.211**	0.235**	0.273**
	مستوى الدلالة	0.001	0.000	0.000
محور الاتصال اللفظي	معامل الارتباط	0.288**	0.318**	0.370**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000
الصوت	معامل الارتباط	.226**	0.242**	.286**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000
المظهر الخارجي	معامل الارتباط	0.173**	.246**	0.257**
	مستوى الدلالة	0.005	0.000	0.000
حركات الجسد	معامل الارتباط	0.187**	0.237**	.259**
	مستوى الدلالة	0.002	0.000	0.000
الزمان والمكان	معامل الارتباط	0.173**	0.305**	0.293**
	مستوى الدلالة	0.005	0.000	0.000
محور الاتصال غير اللفظي	معامل الارتباط	.201**	0.254**	0.279**
	مستوى الدلالة	0.001	0.000	0.000
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	0.241**	0.286**	0.322**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000

**دال إحصائيا عند مستوى (0.05)

لوحظ من الجدول السابق وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.322) وبمستوى دلالة (0.000)، وكذلك وجود ارتباطات موجبة بين المجالات بعضها مع بعض.

Universiti Malaya

وهذه النتيجة تفسر على أن توفر مهارات الاتصال اللغوي بشكل عام جاءت بدرجة متوسطة الأمر الذي يقود إلى ظهور الأزمات المدرسية بدرجة متوسطة، ولوحظ وجود الأزمات المدرسية يكون له الأثر في قيام المديرين بالاتصال بأنواعه المختلفة حيث أن في حالة السكون والهدوء يكون الاتصال ضعيفاً، وهذا يعني أنه للحد من الأزمات المدرسية المتعلقة بالطلبة والمعلمين لا بد من توفر مهارات الاتصال اللغوي بدرجة عالية.

وعند النظر إلى درجة العلاقة الارتباطية بين المحاور مع بعضها البعض يتضح وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين محور الاتصال اللغوي اللفظي والأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.370) وبمستوى دلالة (0.000)، وكذلك وجود علاقات ارتباطية موجبة بين المجالات بعضها مع بعض، حيث جاء مجال التحدث في المقدمة من حيث درجة العلاقة الارتباطية مع الأزمات المدرسية حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.370) وبمستوى دلالة (0.000) ويفسر ذلك على أهمية التحدث أثناء الأزمات المدرسية ويتضح أكثر من خلال الفقرات في مجال التحدث والتي احتلت على أعلى متوسط حسابي، فحصلت الفقرة التي تشير إلى استخدام عينة الدراسة التعبيرات والمصطلحات والعبارات الدقيقة التي لا تشوش المعنى على أعلى متوسط حسابي، ويتضح ذلك من خلال استخدام الألفاظ الرسمية، وتجنب الإساءة أو استخدام الألفاظ التي تخرج عن التفسير الشخصي، وكذلك الفقرة (10) أبعث الطمأنينة في النفوس من خلال حديثي، ويفسر ذلك إلى أنه في لحظة وقوع الأزمات يتطلب التحدث بهدوء حتى تطمئن النفوس، ويساعد ذلك في اتخاذ القرارات باتزان، التعامل مع الأحداث بهدوء، وكذلك الفقرة (9) مراعاة مستوى استيعاب المعلمين عند الحديث معهم، وتفسر ذلك إلى أنه

Universiti Malaya

عند حدوث الأزمات يجب أن تكون القرارات والإرشادات واضحة تناسب العقول التي يتعامل معها مديري المدارس، ويجب تجنب الحديث بمستوى أعلى من استيعاب العاملين.

واحتل مجال الاستماع الرتبة الثانية من حيث درجة العلاقة الارتباطية مع الأزمات المدرسية حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.360) وبمستوى دلالة (0.000)، ويتضح أكثر من خلال فقرات هذا المجال حيث جاء في الفقرة (6) القدرة على تمييز الأصوات المسموعة، لأنه عند حدوث الأزمة تكثر الأصوات المرتفعة وتتشابك لذا يتطلب مهارة جيدة في التمييز بين الأصوات المنطلقة ويساعد ذلك في تحديد جهة الصوت أو صاحب الصوت، وجاء في الفقرة (4) أشعر الآخرين بأني استمع لكل ما يقال، تفسر بأنه وقت الأزمة تكون هناك أطراف لهم شكاوى يحتاجون للحديث والفضفضة عن همومهم ومشاكلهم، لذا يتطلب الاستماع لهم، أما الفقرة (5) أكسب العاملين معي آداب الاستماع، وتفسر على أنه من الضروري اكساب العاملين آداب الاستماع جيداً ويتمثل ذلك في أن نمنح الآخرين فرصة للحديث، وأن نحترم آرائهم المختلفة بذلك يشعر الطرف الأخر بأهمية الحوار والاستماع.

وجاء مجال الكتابة ثالثا من حيث درجة العلاقة الارتباطية مع الأزمات المدرسية حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.273) وبمستوى دلالة (0.000)، ويتضح أكثر من خلال فقرات هذا المجال حيث جاء في الفقرة (25) بأن استخدم اسلوب الاختصار في كتابة الرسائل الاتصالية، وتفسر على أنه أثناء الأزمة يتطلب اختصار الرسائل والتعليمات دون اخلال بهدف الرسالة، وفي الفقرة (26) أن أحسن الكتابة بخط واضح ومقروء، فيجب أن تكون الكتابة واضحة مع اختلاف المستويات الثقافية والتعليمية ويمكن قراءتها بوضوح تام، وتنمية قدراتي كمدير في مهارة الخط.

Universiti Malaya

وجاء مجال القراءة أخيراً من حيث درجة العلاقة الارتباطية مع الأزمات المدرسية حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.250) وبمستوى دلالة (0.000)، ويتضح أكثر من خلال فقرات هذا المجال، وتنص الفقرة (19) بأن استخدم عنصر التشويق والإثارة خلال القراءة، ويتضح ذلك عندما يتم تلاوة بيان أو قرار أو خبر هام أثناء الأزمة يتطلب استخدام عنصر تشويق وأن لا تكون القراءة مجرد سرد كلمات، وجاء في الفقرة (20) أتمكن من جذب المستمعين من خلال القراءة، ويساعد ذلك خلال القراءة لأي شيء هام في الأزمة يتطلب جذب انتباه المستمعين.

ويتضح كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات الاتصال اللغوي غير اللفظي والأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.279) وبمستوى دلالة (0.000)، وكذلك وجود علاقات ارتباطية موجبة بين المجالات بعضها مع بعض، حيث جاء مجال الزمان والمكان في المقدمة حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.293) وبمستوى دلالة (0.000)، ويتضح أكثر من خلال فقرات هذا المجال حيث جاء في الفقرة (57) بأن أهتم بالإضاءة المناسبة في مكان الاجتماع، وتفسر بأنه يجب الاهتمام بالإضاءة بمكان الاجتماع لأنه عند حدوث الأزمة تكون الأعصاب مشدودة ويتطلب ذلك جو مريح حتى تتمكن الأطراف من التفاهم جيداً، وجاء في الفقرة(55) بأن أترك مسافة بيني وبين المتحدث أثناء عملية الاتصال، تفسر بأنه وقت الأزمة يكون التوتر هو السائد في تلك اللحظة لذا يجب ترك مسافة حتى لا تصل الأمور أثناء الحديث والقاء اللوم على الآخرين إلى التشابك، وجاء في الفقرة (56) أن أهتم بالتهوية المناسبة في مكان الاجتماع، يجب أن يكون الجو العام في مكان الاجتماع مريح لكل الأطراف ويمر التيار الهوائي بكل انسيابية حتى تتم مناقشة الأمور دون توتر.

Universiti Malaya

وجاء مجال الصوت ثانياً من حيث درجة العلاقة الارتباطية مع الأزمات المدرسية حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.286) وبمستوى دلالة (0.000)، ويتضح أكثر من خلال فقرات هذا المجال حيث جاء في الفقرة (35) أن تطغى الأصوات الأخرى على صوتي، وتفسر أنه عندما تطغى الأصوات على بعضها يصبح الجدال هو سيد الموقف فتزداد التعقيدات، وجاء في الفقرة (37) بأن أنمي قدرة المعلمين على تنويع نبرة الصوت أثناء التحدث، تفسر بأن نبرة الصوت تضع حد الالتزام للآخرين وتساعد في ضبط الوضع العام لذا يجب أن لا تكون النبرة واحدة في كل مواقف الأزمة.

وجاء مجال حركات الجسد ثالثا من حيث درجة العلاقة الارتباطية مع الأزمات المدرسية حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.259) وبمستوى دلالة (0.000)، ويتضح أكثر من خلال فقرات هذا المجال حيث جاء في الفقرة(53) تنمية قدرات المعلمين على تمثيل المعنى حركياً باستخدام لغة الجسد، فأحيانا لا يصل المعنى فقط لفظياً ولكن يحتاج إلى حركات توجيهية أو تمثيلية تجسد المعنى المراد إيصاله، وجاء في الفقرة (51) أن أستطيع ضبط انفعالاتي، لذا يجب ضبط الانفعال أثناء الموقف دون أن تظهر علامات على ملامح الشخص المتحدث تشير للتوتر أو عدم الاتزان.

وجاء مجال المظهر الخارجي أخيراً من حيث درجة العلاقة الارتباطية مع الأزمات المدرسية حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.257) وبمستوى دلالة (0.000)، ويتضح أكثر من خلال فقرات هذا المجال حيث جاء في الفقرة (44) بأنه تبدو الابتسامة واضحة على معالم وجهي أثناء الاتصال، فالابتسامة تساعد في اطفاء الغضب، وكسب الآخرين والتقليل من شأن أزمة الموقف دون الإفراط بها، وجاء في الفقرة (45) بأن أشعر الآخرين بأني منصت لكل ما يقال، يتضح ذلك من ملامح الاهتمام وأن تشعر الآخرين من خلال المظهر الخارجي بأنك مستمع جيد ومنصت لما يُقال.

University Malaya

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة

يعرض هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، كما يُقدم ملخصاً لأهم نتائج الدراسة، والتوصيات المقترحة على ضوء هذه النتائج، وذلك على النحو التالي:

يعتبر الاتصال اللغوي من أهم الركائز الأساسية التي تعتمد عليها وزارات التربية والتعليم في شتى أنحاء العالم، لغرض تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية، ولما لها من دور كبير في الأزمات المدرسية (الطلاب، المعلمين) والحد منها قدر الإمكان.

وقد تناولت العديد من الأدبيات هذين الموضوعين بشكل منفصل، باستثناء دراسة منصور(2011) والتي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الاتصال الإداري وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين.

وقد سعت الدراسة الحالية من خلال أسئلتها إلى التعرف على أهم مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وكذلك محاولة التعرف على أكثر الأزمات المدرسية بروزاً، ومن ثم محاولة الإجابة إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول أهم مهارات الاتصال اللغوي(اللفظي، غير اللفظي) المستخدمة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المنطقة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية)، وكذلك للتعرف حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المنطقة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية)، وأخيراً محاولة البحث إن كان هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات

Universiti Malaya

الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وفيما يلي مناقشة مفصلة لما سبق.

2.5 الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي)

بينت نتائج الدراسة أن درجة مهارات الاتصال اللغوي بشقيه (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت متوسطة، حيث حصل محور الاتصال اللغوي اللفظي على متوسط حسابي أعلى من نظيره الاتصال غير اللفظي، وتعتبر هذه النتيجة منطقية، وذلك لأن مهارات الاتصال اللغوي اللفظي (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) تمثل مهارات الاتصال الاساسي ولغة التخاطب التي من السهل جداً على الطلبة والمعلمين إدراكها بسهوله ويسر والتفاعل معها، أما مهارات الاتصال اللغوي غير اللفظي (الزمان والمكان، حركات الجسد، المظهر الخارجي، الصوت) تمثل نوع متقدم من الاتصال يحتاج مديري المدارس إلى مهارات متقدمة في استيعاب هذا النوع من الاتصال، وهذا يتطلب إجراء مزيد من التدريب للتنويع في وسائل الاتصال التي يستخدمونها عند التواصل مع المعلمين والطلبة، وهذا ما أكدته دراسة آرتمان (Artman, 2005) من وجود علاقة إيجابية قوية بين الاتصال اللفظي وغير اللفظي، وتوصلت دراسة راشيل (2001) إلى ضرورة تطوير للتواصل اللفظي وغير اللفظي بين الأفراد، كما تؤكد على أهمية الحوار في الاتصال.

وجاءت نتيجة الدراسة الحالية متفقة مع دراسة أبو سليمة (2012) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة الاتصال المكتوب والشفوي أعلى من درجة ممارسة الاتصال من خلال الحركات والتعابير، واختلفت معها من أن درجة ممارسة الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الإعدادية في وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، وكذلك ساندتها دراسة الخياط (1995) التي أكدت أهمية الاتصال بمختلف صوره للإدارة المدرسية.

Universiti Malaya

واتفقت كذلك مع نتائج دراسة العريني (2011) والتي بينت نتائجها أن مهارات الاتصال اللغوي غير اللفظي لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم كانت بدرجة متوسطة، كما اتفقت مع نتائج دراسة النظامي (2002) التي بينت أن مهارات الاتصال اللغوي اللفظي كانت متوفرة لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك بدرجة متوسطة، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة جوفيندير (Guvendir, 2011) في أن السلوك اللفظي يستخدم كملاذ أخير للتزود بالتغذية الراجعة.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الذيابات (2006) من أن مهارتي الاتصال اللغوي اللفظي وغير اللفظي لدى الرؤساء في الشركات الاستخراجية الأردنية من وجهة نظر المرؤوسين كانت متوفرة بدرجة مرتفعة، ويعود هذا الاختلاف إلى طبيعة عينة الدراسة التي اعتمد عليها كلاً من أبو سليمة (2012) والذيابات (2006)، حيث أن بيئة التعليم العام في دولة الكويت لها خصائصها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تختلف تماماً عن البيئة التي تناولتها كلتا الدراستين.

وفيما يتعلق بمهارات الاتصال اللغوي اللفظي جاءت مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كما يلي: في المرتبة الأولى مجال الاستماع، وفي المرتبة الثانية مجال التحدث، وفي المرتبة الثالثة مجال القراءة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال الكتابة.

وقد يعود ذلك إلى أن مهارة الاستماع من مهارات الاستقبال، تساعد على إدراك الحقائق وفهم المعاني والأفكار والاستجابة لها، ولذلك قدم القرآن الكريم مهارة الاستماع بصورة أوسع عن بقية مهارات الاتصال اللغوي، فعن طريق الاستماع يكتسب المدير ثروته اللفظية حيث يكتسب المفردات، ويتعلم أنماط الجمل، ويتلقى الأفكار، والمفاهيم، وعن طريقه أيضاً يكتسب المهارات الأخرى للغة تحدثاً وقراءة، وكتابة (مدكور، 1984).

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة النظامي (2002) حيث جاءت مهارات الاتصال اللغوي اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة مرتبة كما يلي: احتلت مهارة الاستماع المرتبة الأولى، تلتها في الترتيب مهارات الكتابة، ثم القراءة، ثم التحدث.

واختلف الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الشريفي والناظر (2013) حيث جاءت مهارة الاستماع في المرتبة الأخيرة كالآتي: مهارة القراءة، ومهارة التحدث، ومهارة الكتابة، ومهارة لغة الجسم، ومهارة الاستماع.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة كابور (2010) والتي كان ترتيب المهارات فيها على النحو الآتي: مهارة المحادثة، مهارة الاستماع، مهارة الكتابة، مهارة القراءة، واختلفت كذلك مع دراسة الغامدي(2010) والتي توصلت إلى توافر مهارات الاتصال لدى مديري لمدارس وجاءت مهارة الاستماع في المرتبة الأخيرة، وربما يعود هذا الاختلاف إلى الاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تركز على مهارة الاستماع والتي هي أسهل مهارات الاتصال اللغوي اللفظي التي لا تتطلب من الطالب والمعلم مجهود كبير، علاوة على ذلك أن بقية أنواع المهارات اللفظية تتطلب مزيد من الوقت والجهد لدى المرسل والمستقبل، كما يمكن أن يعود الاختلاف إلى ضيق الوقت المتاح لدى مديري المدارس لممارسة مهارات الكتابة والقراءة.

أما بالنسبة لمجال التحدث فقد احتل المرتبة الثانية من مهارات الاتصال اللغوي اللفظي، فهي أداة مهمة لمدير المدرسة لتحقيق اتصال فعال مع العاملين معه، ومن هنا يذهب عطا (1990) إلى أن أهمية التحدث تكمن في أنها تجعل الإنسان معتاداً على الطلاقة في التعبير عن أفكاره، والقدرة على مواجهة الآخرين والحياة العملية بما فيها من مواقف في حاجة ماسة إلى المناقشة، وإبداء الرأي، والإقناع،

ويُعد التحدث وسيلة لتنفيس الفرد عما يعانيه، إذا ما علمنا أن مدير المدرسة يقضي معظم وقته في الاتصال الشفهي كما أشار إلى ذلك دراسة (عطا، 1990)، إن توفر مهارات التحدث لدى مدير المدرسة تجعله يعرف كيف يواجه المعلمين والظروف ويوضح لهم ما يريده منهم بأسلوب قائم على الإقناع والاقتناع.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشريفي والناظر (2013) أن ممارسة المديرين لمهارة التحدث جاء في المرتبة الثانية من مهارات الاتصال، وكذلك اتفقت مع دراسة أبو سليمة(2012) فقد حصل درجة ممارسة مدير المدرسة للاتصال الشفوي على المرتبة الثانية، واتفقت مع دراسة طنش(2008) التي توصلت إلى أن الاتصالات الشفهية جاءت في المرتبة الثانية من أكثر وسائل الاتصال فاعلية في اتخاذ القرارات، في حين أكدت دراسة اللبودي(2002) إلى ضرورة تعلم الحوار وأهميته في مواقف الحياة، واختلفت مع دراسة النظامي(2002) حيث احتلت مهارة التحدث المرتبة الأخيرة من المهارات التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك.

وجاء مجال القراءة في المرتبة الثالثة من مهارات الاتصال اللغوي اللفظي كونها تسهم بدور كبير في بناء شخصية الفرد عن طريق تثقيف العقل، واكتساب المعرفة، وأداة من أدوات الاتصال، إذ أنها تربط الفرد بعالمه ومن فيه.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة النظامي (2002) حيث احتلت مهارة القراءة المرتبة الثالثة من المهارات المتوفرة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك، واختلفت مع دراسة الشريفي والناظر(2013) حيث احتلت مهارة القراءة المرتبة الأولى من بين المهارات التي يمارسها مديري المدارس في محافظ عمان.

Universiti Malaya

وتعزي هذه النتيجة في تدني مستوى مهارة القراءة لدي مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت إلى الضعف في استخدام هذه المهارة جيداً، وعدم الاهتمام في القراءة، وهذا ما أوصت به دراسة كل من أبو طعيمة (2010)، ودراسة الجوجو (2004)، ودراسة يعقوب (1998)، ودراسة أبو النجا(1991) إلى ضرورة علاج الضعف القرائي، وتطوير اللغة بالممارسة، وأهمية القراءة في استخلاص النتائج.

وجاء مجال الكتابة في المرتبة الأخيرة من بين مهارات الاتصال اللغوي اللفظي، وذلك بوصفها مهارة للإرسال اللغوي المدرك إذا هي مهارة متقدمة، فهي تدوين ينقله الخط وإن تباعدت المسافات، ويتضمن ذلك ترجمة العقل للأفكار، والمعارف إلى الرموز المرسومة، ثم تثبيتها على الورق، لتكون مَهمة القارئ لاحقاً فك هذه الرموز، وإدراك مضامينها، والاهتمام بالتدريب على تدوين المعلومات، والأفكار التي أُختيرت من بطون الكتب كفقرات، ومواد إذاعية.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الشريفي والناظر (2013) حيث احتلت مهارة الكتابة المرتبة الثالثة من المهارات التي يمارسها مديري مدارس الثانوية الأردنية، واختلفت كذلك مع دراسة أبو سليمة (2012) كون الاتصال الإداري المكتوب احتل المجال الأول في درجة ممارسة مديري المدارس له، واختلفت مع دراسة الغامدي (2010) حيث أظهرت نتائجها أن توافر مهارة الكتابة جاء في المرتبة الأولى من بين مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس في منطقة الباحة، واختلفت مع دراسة طنش (2008) والتي توصلت أن أكثر وسائل الاتصال فاعلية في اتخاذ القرارات هي الاتصالات الكتابة، واختلفت مع دراسة النظامي (2002) حيث احتلت مهارة الكتابة المرتبة الثانية لدى أعضاء هيئة التدريس.

Universiti Malaya

وترجع أسباب تدني هذه مهارة الكتابة لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت إلى عدم الاهتمام بهذه المهارة في عملية الاتصال، وهذا ما توصلت إليه دراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية(1998) بظهور ضعف واضح في الكتابة والتعبير، وهذا ما يؤكده الحارثي(1997) في دراسته بظهور الحاجة للاتصال الكتابي الرسمي.

أما فيما يتعلق بمهارات الاتصال اللغوي غير اللفظي لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت جاءت بدرجة متوسطة وفي متوسط أقل من الاتصال اللغوي اللفظي، ويرجع ذلك كما ذكر(مختار، 2010) بأن أهم وظائف الاتصال اللغوي غير اللفظي الإكمال حيث تتوافق الرسالة اللفظية مع غير اللفظية وتتكامل معها مما يؤدي لتفاعل جيد، وهناك الضبط عن طريق الإشارة، والإيماء، ونظرات العين، وتعبيرات الوجه، وغيرها من تفاعلات غير لفظية تساهم في ضبط السلوك.

وكذلك الإبدال عند استبدال الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية بالإشارة لنفي أو تأييد ممارسة سلوك ما عن طريق الرسائل غير اللفظية من إشارات، وإيماءات، وحركات، وغيرها.

وجاء ترتيب مهارات الاتصال اللغوي غير اللفظي في الدراسة الحالية حسب أهميتها كالآتي: في المرتبة الأولى مجال الزمان والمكان، وفي المرتبة الثانية مجال حركات الجسد، وفي المرتبة الثالثة مجال المظهر الخارجي، وجاء في المرتبة الأخيرة الصوت.

ويرجع تفسير ذلك كون التعبيرات الناتجة عن استخدام الزمان والمكان تستخدم للتعبير عن السلطة، فاحترام الوقت من خلال الحضور والانصراف، وكذلك اختيار الوقت المناسب للكلام والصمت، له تأثير كبير على الآخرين سواءً بالإيجاب أو السلب (أبو النصر، 2006)، ويستخدم الأفراد المكان للتعبير عن أهميته من خلال الجلوس في المكان الأفضل، كما أن المسافة التي تفصل بين الأفراد تعبر عن العلاقة بينهم وتختلف باختلاف الخلفية الثقافية للأفراد.

Universiti Malaya

أما بالنسبة لحركات الجسد تكون مؤكدة للاتصال اللفظي، أو موضحة له، أو مساعدة للطرف الآخر في فهم مضمون الرسالة، أو تكون مشجعة لحفز الآخرين (شحرور، 2008)، وكذلك المظهر الخارجي يُحدث التفاعل بين الأفراد بإرسال إشارات تواصلية غير لفظية، حيث يشعر الأفراد بالرضا عن مظهرهم، ورضا الآخرين عنهم (ديماري، 2008)، وتعمل التغيرات في الصوت إلى التنبؤ عن حالة الإنسان الداخلية، من حيث الشعور والتفكير، وله تأثير كبير على اللغة اللفظية في عملية الاتصال، ويكون ذلك من خلال نبرة أو نغمة الصوت والتغير في مقامات الصوت بالارتفاع والانخفاض، وكذلك الوقفات التي تتخلل بعض العبارات، ودرجة الخشونة والليونة، ورتابة الصوت على نمط واحد (وليمز، 2008)، إن الانفعال الذي تنقله نبرة الصوت أشد وقعاً في ما وراء تركيب الخطاب الدفاعي، وإن الانفعال الذي تنقله نبرة الصوت أشد من الانفعال الذي تنقله الكلمات نفسها (ميسنجر، 2009).

ومما سبق يتفق ذلك مع ما أكدته دراسة رينيكنج (Reineking, 2007) من أن كفاءة الاتصال اللغوي غير اللفظي للمديرين لها تأثير على فاعلية المدير بوجه عام، وأكدت دراسة هاملين (Hamelin, 2003) أهمية وفعالية الإشارات غير اللفظية مثل وقت الانتظار، وقرب المسافة، ونظرة المعلم.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة أناروؤط والصمادي (2014) من حيث ترتيب مهارات الاتصال اللغوي غير اللفظي فجاءت في المرتبة الأولى مهارة المظهر الخارجي، ومن ثم الحركات الجسدية، وثالثاً مهارة الزمان والمكان، وأخيراً مهارة الصوت، واختلفت الدراسة الحالية مع ما توصل إليه دراسة العريني(2011) من حيث ترتبت مهارات الاتصال اللغوي غير اللفظي فجاءت دراسته كالاتي: في المرتبة الأولى المظهر الخارجي، وفي المرتبة الثانية الزمان والمكان، وفي المرتبة الأخيرة الحركات، كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة سليمان(2006) الذي توصل الى أن مهارات

Universiti Malaya

الاتصال غير اللفظي في الحديث النبوي كانت كالآتي: تعبيرات الوجه، واستخدامات اليد، والحركات الجسمية العامة.

ومما سبق يعود هذا الاختلاف إلى أن الثقافة الكويتية والتي هي جزء من الثقافة العربية تؤمن بأهمية السلطة والتي تتطلب ترك مسافة معينة بين المدير والطالب وحتى المعلم، علاوة على ذلك أن المديرين يستخدمون وسائل الاتصال غير اللفظي خاصة فيما يتعلق بعنصر الزمان لإشعار الآخرين بأهمية المركز الذي يشغلونه وكنوع من الوجاهة الاجتماعية.

3.5 الأزمات المدرسية

بينت نتائج الدراسة أن أكثر الأزمات المدرسية بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت (أزمات الطلاب، أزمات المعلمين) وقد حصلت على درجة متوسطة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الهلالي ودبوس(2011)، ودراسة السناني (2009)، ودراسة الحلو (2009)، ودراسة الفرازي (2003) والتي أشارت نتائجها إلى: أن مستوى الأزمات المدرسية لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آل الشيخ (2008) والتي توصلت إلى أن حدوث الأزمات متوقع بدرجة عالية.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة هاربر (Harpae1991) بأن الأزمات تحدث كل يوم في المدارس، واختلفت مع دراسة ثومبسون (Thompson, 1995) في نوع الأزمات الأكثر بروزاً مثل ارتفاع معدل الانتحار بين المراهقين، والكوارث، وجرائم العنف، وكذلك اختلفت مع دراسة جيليام (Gilliam, 1993) في حالة الموت المفاجئ لأحد طلاب المدرسة تعد من أكثر الأزمات المتوقعة.

Universiti Malaya

وتوصلت الدراسة الحالية إلى أن محور الأزمات الطلابية جاء في الرتبة الأولى، ومحور أزمات المعلمين جاء في الرتبة الثانية، وكانت أكثر الأزمات المدرسية بروزاً أزمة الاعتداءات الطلابية وهذا ما يتضح من خلال (أبو الخليل، 2001؛ رونالد،2007/2004) بأنه تتعد مظاهر الأزمة المدرسية ومنها الاعتداء الجسمي وهو ما يقوم به الطالب في صورة دفع وجذب الآخرين والتشاجر معهم، وإصدار الأوامر، وتهديد من هم أضعف منه، واستخدام لهجة مجادلة شديدة للسيطرة على زملائه الآخرين، والتأثير على زملائه.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الزاملي وآخرون (2007) والتي أظهرت نتائجها أن الأزمات المتعلقة بالطالب حازت على المرتبة الأولى، تليها الأزمات المتعلقة بالإدارة، ثم الأزمات المتعلقة بالمعلم وأخيراً الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الفرازي (2003) حيث حصلت المكونات المتعلقة بأزمات المعلمين والطلاب على تقدير متوسط، وحصلت الأزمات الطلابية على متوسط حسابي أعلى من أزمات المعلمين، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الهلالي ودبوس(2011) والتي توصلت أن أزمات المعلمين احتلت الرتبة الأولى من بين الأزمات.

ومما سبق تعود هذه النتيجة إلى المستوى الثقافي والفكري الذي وصل إليه المعلمون أسوةً بالطلبة، حيث يعتبر الطلبة في سن المراهقة والذي يعانون فيه من كثير من الأزمات العاطفية التي سرعان ما تتحول إلى أزمات مدرسية متعددة الأشكال تؤثر في البيئة الاجتماعية.

وتوصلت دراسة السناني (2009) إلى أن أكثر الأزمات المدرسية متوسطة الحدوث ومنها السرقة، وتسرب أسئلة بعض الاختبارات، بينما توصلت دراسة الرميضي (2008) إلى أن أكثر الأزمات المدرسية تتمثل في ضيق الغرف الدراسية، وإدمان الطلبة على الانترنت، ونقص في الموارد المالية، والمعلم غير المؤهل، والعنف بين الطلاب، والرسوب المتكرر، والعنف ضد المعلمين، والحوادث

المرورية.، أما دراسة آل الشيخ (2008) توصلت أن أكثر الأزمات الحرائق الكبيرة، أو تسرب غاز، في حين دراسة الغامدي (2007) توصلت إلى أن أكثر الأزمات المدرسية الاعتداءات البدنية من الطالبات على المعلمات، وطلب مجموعة من المعلمات إجازة في آن واحد، أما دراسة الموسى (2006) ذكرت أهم الأزمات التي تواجه المدارس تتمثل في اعتداءات بدنية غير عادية كالضرب، في حين توصلت دراسة النوايسة (2006) إلى أن الأزمات تتمثل في التغير في السياسات التعليمية، ونقص الأبنية المدرسية، والتجهيزات، والكتب المدرسية والأمن الوظيفي، وكذلك النقص في أعداد وإعداد المعلمين، واتخاذ القرار، والعنف المدرسي، والتسرب من المدارس، وتوصل سليمون (2001) إلى أهم الأزمات المدرسية تظهر في ضعف التعامل مع البيئة المدرسية، وكثافة الفصل الدراسي، وسوء التعامل مع البيئة المدرسية، والشغب داخل المدرسة، وعدم وجود الصيانة اليومية لقنوات الاتصال، وضيق المدرسة أو الصف، والعدوانية الشديدة في المدرسة، والتمرد ضد سلطة المدرسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات في الأزمات السلوكية لصالح مدارس البنين، وفي دراسة عامر (1997) وكانت أهم الأزمات التي توصلت إليها: تواجه الإدارة المدرسية أزمات داخل المدرسة منها أزمة التعامل بين المعلم والطالب، وقد تواجه المدرسة أحداثاً مفاجئة كحالات التسمم الجماعي.

في حين أن الدراسة الحالية توصلت إلى أن أعلى الأزمات الطلابية الأكثر بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تمثلت في توجد اعتداءات بدنية بين الطلاب، وتزايد ظاهرة العبث بممتلكات المدرسة، وسقوط أحد الطلبة من طابق علوي بالمدرسة، ومحاولة انتحار أحد الطلبة في المدرسة، واستخدام بعض الطلبة للأجهزة النقالة داخل الفصل للتصوير والاستهزاء بالمعلم، وكانت أدنى الأزمات الطلابية تتمثل في تعرض طالب للحروق داخل المختبر المدرسي، والقسوة في سلوك الطالب مع زملاءه، وبذلك تتفق هذه الأزمات مع نتائج دراسة كل من الرميضي (2008)، دراسة الغامدي

Universiti Malaya

(2007)، دراسة الموسى (2006)، دراسة النوايسة (2006)، سليمون (2001) بوجود اعتداءات بدينة وعنف بين الطلاب، واتفقت كذلك مع دراسة سليمون(2001) بتزايد العبث بممتلكات المدرسة والتمرد.

وتوصلت الدراسة الحالية إلى أن أعلى أزمات المعلمين الأكثر بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت تتمثل في التالي: تعرض أحد المعلمين للاعتداء من أحد أولياء الأمور، وتوجد اعتداءات لفظية من الطلاب تجاه المعلمين، والتحدث بالهاتف داخل الفصل وأمام الطلبة بعبارات هابطة، وتسرب أسئلة الاختبار النهائي من قبل معلم، والغياب المتكرر للمعلم مما يسبب ارتباك في الجدول المدرسي، وكانت أدنى أزمات المعلمين تتمثل في: اغتراب المعلم عن وطنه أو بيئته، وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع دراسة السناني (2009) إلى أن أكثر الأزمات المدرسية تسرب أسئلة بعض الاختبارات، بينما تتفق مع دراسة الرميضي (2008) في وجود أزمة العنف ضد المعلمين، في حين اتفقت مع دراسة الغامدي (2007) في أن أكثر الأزمات الإدارة المدرسية الاعتداءات البدنية من الطالبات على المعلمات، وطلب مجموعة من المعلمات إجازة في آن واحد.

ومما سبق وبالرجوع للإطار النظري تختلف طبيعة الأزمة المدرسية السائدة من مجتمع إلى آخر، وقد كشفت بعض الدراسات في مصر عن سيطرة عدد من الأزمات المدرسية منها أزمة تسمم الطلبة في العديد من المدارس، أو تعرض المدرسة للسرقة خاصة سرقة الامتحانات أو بعض الأجهزة غالية الثمن (قطيط، 2004)، وظاهرة الصراع بين الطلبة، والشغب (أبو خليل، 2001؛ سليمون،2001)، بينما في الولايات المتحدة الأمريكية انتشار ظاهرة اعتداء الطلبة على المعلمين (Degnan & Bozeman 2007; , 2001 Coping with Multiple Suicides).

أما في دولة الكويت فتتسم الأزمات المدرسية بغلبة نمط الأزمات السلوكية لدى البنين أكثر منها لدى البنات، وخاصة اعتداء الطلبة على المعلمين، واعتداء أولياء أمور الطلبة على المعلمين، وخاصة حادثة الاعتداء على المعلم في منطقة الجهراء التعليمية وانتشار ظاهرة العنف الطلابي والمشاجرات بين الطلبة، والاعتداءات الجنسية (الرشيدي والصالحي،2005؛ العتيبي، 2008؛ عليم، 2004 ؛ اللميع،2004).

وتختلف الأزمات في المدارس ويحصرها بعض الباحثين ومنهم الهزايمة(2002) والغرار (2004) بأنماط كالوفاة المفاجئة لأحد الطلبة أو المعلمين في المدرسة، أو تسرب لأسئلة امتحان أحد المعلين أو قيام أحد المعلمين بتصرف غير لائق أمام طلابهم، أما كامل (٢٠٠٣) فقد قام بتصنيف الأزمات داخل المدارس إلى ما يلي: أزمات سلوكية تؤدي إلى خلل وظائف المدرسة، وذكر منها التدخين، وتناول المخدرات، وحيازة الطلاب للأدوات الحادة، والاعتداءات البدنية بين الطلاب أنفسهم، وبين الطلاب والمعلمين، والسرقة، وظهور المشكلات الجنسية، وهناك أزمات نفسية تخص الطلاب مثل: كثرة الرسوب، وتعرض الطلاب للمشاكل الأسرية، وأزمات تخص المدرسة مثل إثارة الشغب داخل المدرسة، وضيق المدرسة، والتضخم في أعداد الطلاب داخل الفصول، والتمرد على أنظمة المدرسة، وتعرض المدرسة للكوارث الطبيعية، وانتشار الأمراض الفيروسية، وهناك أزمات تخص معطيات العصر وصدمة المستقبل مثل سوء استخدام التقنية الحديثة كالإنترنت، والحاسب الآلي، وأجهزة الجوال المتنقلة، وذكر القحطاني (2007) بأنَّ الأزمات المدرسية تتمثل في نوعيين اثنين هما: أزمات داخلية: مثل الوفاة المفاجئة لأحد الطلبة، وحدوث انفجار في المختبر، وتصدع بناء المدرسة، وترويج المخدرات داخل المدرسة، وأزمات خارجية: مثل العواصف الثلجية، والحروب، والزلازل، وحوادث الطرق، والخلافات العشائرية، وأضاف قطيط (2004(عدداً من الأزمات المدرسية تتمثل في

انتحار أحد الطلاب، أو التسمم أو انهيار سور المدرسة أو أحد مبانيها، وأضاف الهزايمة (2005) بعضاً من هذه الأزمات مثل انقطاع الكهربائي أثناء الامتحانات، أو انقطاع المياه عن المدرسة لفترة طويلة، أو إصابة أحد الطلاب بصعقة كهربائية شديدة داخل المدرسة، وتعرض طالب للحروق داخل المختبر المدرسي، أو وفاة مفاجئة لأحد الطلبة داخل المدرسة، أو تعرض المدير أو أحد المعلمين لاعتداء من أحد أولياء الأمور.

4.5 الفروق الاحصائية حول مهارات الاتصال اللغوي

بينت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول أهم مهارات الاتصال اللغوي (اللفظي، وغير اللفظي) المستخدمة تبعاً لمتغير الجنس وكان لصالح الإناث، وتُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الجنس اللطيف الذي يهتم بالمظهر الخارجي والتعبير عن أراءه باستخدام كافة الحركات والإيماءات مقارنة مع الذكور، بالإضافة الى طبيعة الإناث التي تهتم بالترتيب والدقة والتنظيم في طرق التعامل، واختلفت هذه النتيجة مع توصلت إليه دراسة المرشد(2010) من أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في استخدام المهارات سواء اللفظية أو غير اللفظية من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية تُعزى إلى تجانس أفراد العينة من حيث الجنس، واختلفت في ذلك مع دراسة الهلالي ودبوس (2011) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية انطبقت على جميع المجالات تبعاً لمتغير نوع المدرسة، وكانت لصالح مدارس الذكور.

كما بينت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول أهم مهارات الاتصال اللغوي(اللفظي، غير اللفظي) المستخدمة تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية وكان لصالح منطقة الأحمدي، وهذا ربما يعود الى التنوع السكاني في مناطق الكويت وتنوع منابتهم الثقافية والتربوية، وقد اختلفت هذه نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة منصور (2011) والتي أظهرت عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الاتصال الإداري والمقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير المديرية.

هذا وقد بينت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول أهم مهارات الاتصال اللغوي(اللفظي، غير اللفظي) المستخدمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وقد حصل أصحاب فئة (دبلوم) على أعلى متوسط حسابي، وتُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المواد التطبيقية التي يدرسها المعلمين خريجي الدبلوم، علاوةً على إن احدى متطلبات التخرج لمرحلة الدبلوم هو التطبيق العملي في المدارس لمدة فصل أو أكثر، واتفقت هذه الدراسة مع توصل إليه المرشد(2010) من أنه يوجد فرق دال إحصائياً في استخدام المهارات سواء اللفظية أو غير اللفظية من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، واتفقت مع دراسة النظامي (2002) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى توافر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير المستوى الدراسي لصالح طلاب السنة الرابعة، وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة الغامدي (2010) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المشرفين التربويين لمهارة الاتصال السائدة لدى مديري المدارس في منطقة الباحة تُعزى إلى المؤهل العلمي، كما واختلفت مع منصور (2011) إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الاتصال الإداري والمقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. واختلفت مع دراسة العريني(2011) والتي توصلت إلى أنه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية لمدى توفر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم باختلاف متغير التخصص، والمعدل التراكمي، وباختلاف متغير السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة.

Universiti Malaya

كما وبينت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول أهم مهارات الاتصال اللغوي(اللفظي، غير اللفظي) المستخدمة تبعاً لمتغير الخدمة، إذ حصل أصحاب فئة (10 سنوات فأكثر) على أعلى متوسط حسابي، وتعتبر هذه النتيجة منطقية حيث أنه كلما زادت الخدمة التي يتمتع بها المدير يصبح من الضرورة عليه استخدام مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي بكفاءةً وفاعلية وذلك لتعامله مع المجتمع المحلي والمعلمين والطلبة، واتفقت الدراسة الحالية مع توصلت إليه دراسة المرشد(2010) من أنه يوجد فرق دال إحصائياً في استخدام المهارات سواء اللفظية أو غير اللفظية من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية تعزى إلى متغير الخدمة، وقد اختلفت مع دراسة الغامدي (2010) والتي اظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المشرفين التربويين لمهارة الاتصال السائدة لدى مديري المدارس في منطقة الباحة تُعزى للخدمة.

كذلك اتفقت مع دراسة العريني (2011) والتي بينت نتائجها بأنه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية لمدى توفر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم باختلاف متغير التخصص، والمعدل التراكمي، وباختلاف متغير السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة.

دراسة المرشد (2010) بينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.01) لاستخدام المهارات غير اللفظية من حيث نظرات العين، وتعبيرات الوجه، وإيماءات الرأس، وإشارات التعزيز.

وكانت دراسة النظامي (2002) كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى توافر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير المستوى الدراسي لصالح طلاب السنة الرابعة.

University Malaya

ويتضح مما سبق إن المدخلات تلعب دور كبير على حدوث جانب اتصالي ايجابي وهذا ما وضحته نظرية النظام المفتوح.

5.5 الفروق الاحصائية في الأزمات المدرسية

أظهرت الدراسة الحالية أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول أكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الذكور، وفيما يتعلق بالأزمات الطلابية الذكور تُعزى هذه النتيجة إلى أن الذكور أكثر ميولاً لخلق الأزمات كالغش في الامتحانات، والعبث في ممتلكات المدرسة، واستخدام أدوات حادة، وإيذاء الأخرين، وفيما يتعلق في أزمات المعلمين تُعزى هذه النتيجة لأن الذكور هم الأكثر ميولاً لخلق الأزمات كالاعتداءات اللفظية على الطلبة، ومحاوله السخرية منهم، وكذلك الغياب المتكرر عن الدوام والذي قد يُعزى لعدم الرضا عن مهنة التدريس، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهلالي ودبوس (2011) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية انطبقت على جميع المجالات تبعاً لمتغير نوع المدرسة، وكانت لصالح مدارس الذكور، وكذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العطوي (2006) في أن الإناث هم الأكثر قدرة على التعامل مع حل الأزمات، وتتفق كذلك مع سليمون (2001) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات في الأزمات السلوكية لصالح مدارس البنين.

كما بينت الدراسة الحالية وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، إذ حصل أصحاب منطقة (الجهراء) على أعلى متوسط حسابي، وتُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة التركيبة الديموغرافية لسكان المنطقة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الرميضي (2008) تبين أنه هناك تفاوتاً في الأزمات التربوية حسب المنطقة، وحسب طبيعة الظروف التربوية والتعليمية المختلفة في كل منطقة، وهذا يعود إلى التنوع السكاني في

Universiti Malaya

مناطق الكويت وتنوع منابتهم الثقافية والتربوية، وهذا ما توصلت إليه دراسة الرشيدي والصالحي (2005) أن هناك اختلافاً في اتجاهات المعلمين نحو المناخ المدرسي بناء على المنطقة التعليمية، وأوصت الدراسة بأن تحسَن الإدارات المدرسية من أسلوب تعاملها مع الهيئة التعليمية، وأن لا تكون العلاقة بينهما مبنية على الشك وعدم الثقة.

وتوصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصل أصحاب فئة (ماجستير) على أعلى متوسط حسابي، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن أصحاب المؤهلات العالية كالماجستير عادةً ما يتولون مناصب إدارية عليا تواجه العديد من الأزمات أكثر من المديرين في الإدارات الدنيا، علاوة على ذلك أن حملة الشهادات العليا لا يترددون في إظهار الأزمات ومحاولة ايجاد حلولاً لها كونهم يتمتعون بدرجة أمان وظيفي أعلى من نظرائهم حملة درجتي البكالوريوس والدبلوم، وأكدت دراسة الغامدي (2007) بأن أصحاب المؤهلات العلمية العليا هم الأكثر دراية بالتعامل مع الأزمات وأسلوب التخطيط لها والتنبؤ بها قبل وقوعها.

كما بينت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير الخدمة، إذ حصل أصحاب فئة (أقل من 5 سنوات) على أعلى متوسط حسابي، وتُعزى هذه النتيجة الى أن المديرين الذين يمتلكون سنوات خبرة قليلة هم الأكثر عُرضة للأزمات سواء الطلابية أو أزمات المعلمين نظراً لعدم امتلاكهم مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية والتي عادةً ما تتطور مع زيادة سنوات الخدمة، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة العطوي (2006) بأن أصحاب الخبرة الطويلة هم الأكثر قدرةً على التعامل مع الأزمات وهم الأقل تعرضاً

للأزمات، ويتضح مما سبق إن المدخلات تلعب دور كبير في التخفيف بشأن حدوث الأزمات التعليمية وهذا ما وضحته نظرية النظام المفتوح.

6.5 العلاقة بين الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية

أظهرت الدراسة وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، إذ بلغ معامل الارتباط (0.322) وبمستوى دلالة (0.000)، وكذلك وجود ارتباطات ايجابية بين المجالات بعضها مع بعض وهذه النتيجة تفسر على أن توفر مهارات الاتصال اللغوي جاءت بدرجة متوسطة الأمر الذي يقود إلى ظهور الأزمات المدرسية بدرجة متوسطة، وهذا يعني أنه للحد من الأزمات المدرسية المتعلقة بالطلبة والمعلمين لا بد من توفر مهارات الاتصال اللغوي بدرجة عالية.

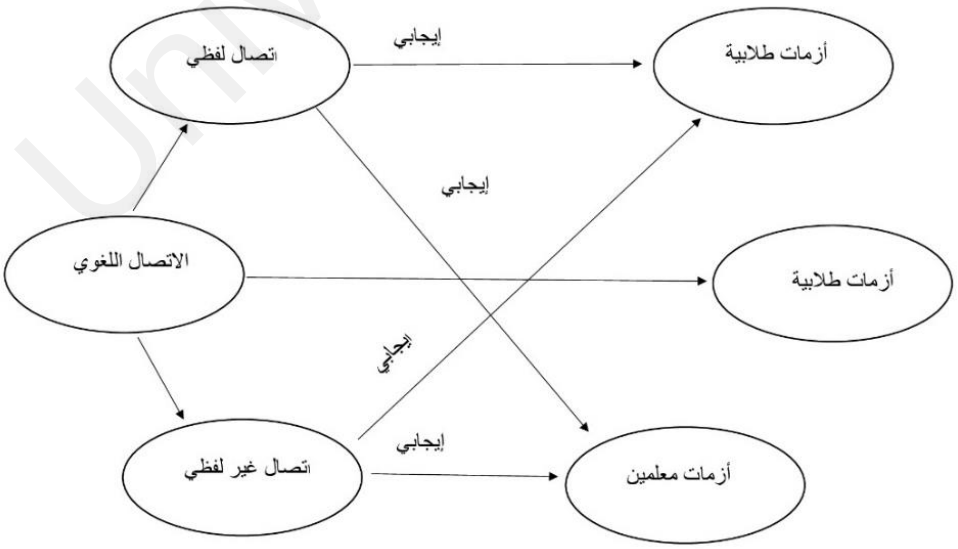
أكدت هذه النتيجة ما اقترحه المنصوري (2006)من أن زيادة فاعلية الاتصال الإداري تساهم في الأزمات المدرسية، وهذه الدراسة تتسق مع الملاحظة التي أوردها جرافين (2003) أن المدارس التي لم تقم بوضع خطط اتصال لمواجهة انتشار الأزمات بالمدارس والإرشادات الخاصة بها تكون قدرتها على الاستجابة لتلك الأزمات في الوقت المناسب ضعيفة، كما واتفقت هذه الدراسة مع (Gentilucci, 2007) في الولايات المتحدة الأمريكية أن نجاح أسلوب الاتصال يزيد من ثقة الرأي العام بقدرات المديرين والمدرسين على إدارة الأزمات، كما أثبتت هذه الدراسة التوصية التي تقدم بها آرتمان(Artman, 2005) من أن التكامل بين الاتصال اللفظي وغير اللفظي يؤثر على أداء العاملين ويجعلهم أكثر قدرة على الاستجابة لمشاكل الطلبة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه منصور (2011) أن امتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الاتصال الإداري العالي يسهم بشكل كبير بالمقدرة على حل المشكلات فيها.

Universiti Malaya

وتعتبر هذه النتيجة منطقية فكلما كان مديري المدارس يمتلكون مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي تكون قدرتهم أعلى على ايجاد حلول للأزمات المدرسية (المعلمين، الطلاب)، حيث أن قدرة المدير على أشعار الآخرين بأنه يستمع لكل ما يقولونه يمكنه من معرفة كافة جوانب المشكلة، الأمر الذي يساعده في التوصل الى مجموعة من الحلول في وقت قياسي والعكس صحيح فالمدير الذي لا يتمتع بمهارة استماع مرتفعة للأخرين لن يدرك كافة جوانب المشكلة وبالتالي يحتاج الى فترة زمنية أطول للتوصل إلى حلول كاملة.

كما أن المدير القادر على استخدم التعبيرات والمصطلحات والعبارات الدقيقة التي لا تشوش المعنى بالنسبة للمتلقين يقلل من فرص حدوث الأزمات وفي حال حدوثها يحد من أثارها السلبية وتفاقمها.

بالإضافة لما سبق ذكره فأن المدير القادر على (استخدم عنصر التشويق والإثارة خلال القراءة، واستخدم اسلوب الاختصار في كتابة الرسائل الاتصالية، والاهتمام بالإضاءة المناسبة في مكان الاجتماع، وتنمية قدرات المعلمين على تمثيل المعنى حركية باستخدام لغة الجسد، وتبدو الابتسامة واضحة على معالم وجهه أثناء الاتصال، والصوت الجهور) يكون قادر على فهم شعور وانفعالات الآخرين مما يساعده على ايجاد الحلول للأزمات حال ظهورها.



شكل 1.5. يوضح العلاقة بين الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية

Universiti Malaya

وعند الرجوع إلى النموذج المقترح لهذه الدراسة نجد أن هناك علاقة بين الاتصال اللغوي الإيجابي والتخفيف من الأزمات التعليمية في الظروف المتاحة، عند استخدام اتصال ايجابي واضح من طرف المرسل إلى المستقبل يساعد في فهم الرسالة المقصودة سواء كانت تنبيه أو ملاحظة أو قرار إداري مما يساعد في تجنب حدوث أزمات تعليمية وهذا بالطبع يحتاج إلى خبرات إدارية وسلوك متزن للتعامل مع المواقف المتغيرة في البيئة التعليمية، مما يشجع على ضرورة تزويد مديري المدارس بالخبرات الضرورية اللازمة لإجراء عملية اتصال تعليمي مميز، ويكون مدير المدرسة قادرا على التعامل مع الأزمات باتزان واضح.

إن الاتصال اللغوي الإيجابي هو الذي يقدم بسرعة كبيرة المعلومات التامة والصريحة الواقعة في مركز الأحداث ليتعامل معها ويخفف من حدة الأزمات المدرسية، إن القاعدة الأساس للاتصال خلال الأزمة يجب أن تقول كل شيء، وقل ذلك بحرية واستقلالية، وهناك قاعدة ذهبية تقول عندما يُقدّم الخبر بسرعة فإنه يوقف زحف الشائعات، ويهدئ الأعصاب في الأوساط الاجتماعية وفيما يتعلق بأهداف السيطرة على الأزمة فلا تعقيد في ذلك.

إن العلاقة بين الاتصال اللغوي والأزمات المدرسة مسألة تحتاج إلى الكثير من المهنية والاحترافية، والقدرة على التسيير و الإدارة والتخطيط، والملاحظ أن كثيرا من الأزمات المدرسية قد بدت صغيرة ، ومحدودة الآثار، إلا أن سوء التحكم في الاتصال بها أو إهمالها، كان سبب مباشرا في تفاقمها، مما أدى في كثير من الأحيان إلى انهيار للإدارة المدرسية التي لم تتعامل بمهنية أثناء التواصل مع الأزمات.

Universiti Malaya

إن كل ما نقوم به الإدارة المدرسية من جهد في الاتصال المدرسي يهدف إلى توحيد المعتقدات والقيم المكونة للثقافة المؤسسية عند الأفراد، والتعبير عن هذه المعتقدات والقيم عبر قنوات اتصالية مختلفة هدفه أن تصبح الهوية واضحة، وتأثير هذه الهوية على الأفراد يظهر في صورة انطباعات تشكل صورة ذهنية لديهم ثم تدفعهم هذه الصورة إلى تغيير سلوكهم بما ينسجم ويتوافق معها ، فالاتصال الإيجابي يغير سلوك الأفراد إلى سلوك إيجابي.

ويجب أن نعلم يقينا بأن هناك علاقة وثيقة وطردية بين فعالية الاتصال وإيجابية السلوك لدى أفراد المؤسسة التعليمية، فالسلوك الإيجابي لدى الطلبة أو المعلمين في بيئة المدرسة يزيد كلما كان هناك فعالية في الاتصال الداخلي، ويتجه لأن يكون سلبيا كلما كان هناك ضعف في فعالية الاتصال، أو إهمال لسلوكيات الآخرين ومشاعرهم مما يدفعهم نحو حدوث أزمات متنوعة ومختلفة الحدة، وبعبارة أخرى فإن مشاكل السلوك عند الإفراد في أي منظمة تعود في الغالب إلى ضعف الجهاز الاتصالي للمنظمة مع هؤلاء الأفراد.

إن الاتصال اللغوي الايجابي الفعال لديه القدرة على إدارة الصراع المدرسي، والتخفيف من حدة الأزمات المدرسية، لأن الرسالة الواضحة أو المسموعة تؤثر في المتلقي الذي سيكون أحد أطراف الأزمة، وبصورة أوضح الاتصال اللفظي الإيجابي يظهر في مهارة التحدث مباشرة مع طرف الأزمة المدرسية ويدفع نحو تغيير السلوك وتعزيز الأثر الإيجابي لديه، كما ينطبق الحال في حال الاستماع وهو جزء مهم في التواصل لأنه طريق ذو اتجاهين، من أجل ذلك، يجب إعطاء الطلبة أو المعلمين الحرية في إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم جيدا مما يسهم في التغلب على حدة الصراع من جانب استخراج طاق الانفعالات، لذلك يعد الاتصال اللفظي من أهم المهارات لآثاره الإيجابية وانعكاساته التنموية العميقة في وقت الأزمات المدرسية، ولا تتم هذه الخبرة إلا بواسطة الرسالة إرسالا واستقبالا، واستجابة، ذلك أن

Universiti Malaya

فهم الطلاب والمعلمين والتحدث إليهم وحسن الاستماع إليهم، واستقبال رسائلهم والاستجابة لها وعدم إهمالها من مقومات التعامل الناجح معهم يؤثر في انتاج سلوكيات إيجابية ويخفف من حدة الأزمات المدرسية، وإن عدم إتقان هذه المهارة أو تعطيلها من الأسباب الرئيسة لما تعيشه المدرسة من أزمات ولما يصاب به البعض من إحباط.

وفي حال الاتصال غير اللفظي الايجابي يظهر اختيار الوقت المناسب والمكان المناسب اتصال ايجابي يعزز من السلوكيات الايجابي ويمتص لحظات الغضب والانفعال في حال التحدث عن أمور أو قرارات قد تمس مصلحة أطراف الأزمة، لذلك يستطيع الاتصال غير اللفظي الايجابي اختيار ما يتناسب مع هذا الموقف، وكذلك عندما تتعرف على المظهر الخارجي أو حركات اليدين أو غير كذلك من مهارات باكتسابها يستطيع مدير المدرسة تخفيف حدة الموقف.

عند التواصل بشكل جيد مع الطلبة أو المعلمين يساهم في بناء علاقات جيدة معهم، وبالتالي يساعد في زيادة إنتاجيتهم وولائهم، فعلى سبيل المثال التحيات والابتسامة المتبادلة بين مدير المدرسة والطلبة والمعلمين وبين المديرين في مقابلات عابرة خلال العمل كثيراً ما توصل ما هو أكثر بكثير مما قد يتم تصوره من إيجابية، لك التحيات يمكن أن تعبر عن معان خفية مهمة وتنقل رسائل بعيدة الأثر، ويخلص مما سبق إن الاتصال اللغوي الايجابي يهزز سلوكيات إيجابية ويخفف من حدة الأزمات المدرسية لذا أصبح من المهم أن يتقن مديري المدارس أساليب الاتصال اللغوي جيدا للنهوض بالمؤسسة التعليمية من مواجهة اخطار الأزمات.

Universiti Malaya

7.5 التوصيات

بناءً على أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، ستكون هناك بعض التوصيات والمقترحات، والتي يُرجى أن تساعد في تحسين الاتصال اللغوي (اللفظي، غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت، مما سيسهم في التغلب على الأزمات المدرسية (الطلاب، والمعلمين) أو الحد من فاعليتها، منها ضرورة رفع مستوى الاتصال اللغوي اللفظي وغير اللفظي لدى مديري ومعلمي مدارس التعليم العام في دولة الكويت من خلال الدورات، والبرامج المكثفة، والممارسات المختلفة، وكذلك ضرورة عقد دورات تدريبية في لتنمية مهارات كتابة المحاضر والاجتماعات لمديري ومعلمي مدارس التعليم العام في دولة الكويت، ويجب اهتمام مديري ومعلمي مدارس التعليم العام في دولة الكويت بالمظهر الخارجي لما له من أثر على احترام الأطراف ذات العلاقة كالطلبة والمجتمع المحلي، وضرورة تفعيل قدرة المديرين والمعلمين على استخدام مهارات الصوت من خلال نبرات الصوت الملائمة لكل حالة على حدة، فهنالك طلبة يجب معهم استخدام نبرة الصوت العالي لضمان اذعانهم للأوامر والتعليمات المدرسية في حين أن نبرة الصوت العالي إذا ما استخدمت مع طالب أخر ربما تؤدي الى تفاقم الأزمة المدرسية، كما يجب على مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت الحرص قدر الإمكان على مواكبة التطور التقني السريع لما له من دور كبير في تحسين عملية الاتصال اللغوي، والدقة في استخدام مهارة الزمان والمكان خلال عملية الاتصال مع الطلاب والمعلمين من خلال استخدام الوقت والمكان المناسبين لذلك, لما له من أثر إيجابي على طبيعة العلاقة، مع ضرورة اعطاء الأولوية في تعيين مديري المدارس من ذوي الخبرة للحد من الأزمات المدرسية وذلك لأن الأشخاص ذوي الخبرة القليلة هم الأكثر عرضة للأزمات بشقيها (المعلمين، الطلبة)، والعمل تدريب مديري المدارس على فن التعامل مع الأزمات المدرسية، ونشر ثقافة إدارة الأزمات في البيئة المدرسية باستخدام عدة أساليب (ندوات،

Universiti Malaya

نشرات، جلسات عصف ذهني) لإرشادهم حول كيفية التعامل مع حالات الطوارئ، وتعيين مرشد اجتماعي في كل مدرسة يتمتع بمهارات لغوية (لفظيه، غير لفظية) عالية وعلى دراية كافية في الأزمات المدرسية وفن التعامل معها.

8.5 المقترحات

واجهت هذه الدراسة جملة من التحديات والتي تعتبر افاق بحثية للدراسات المستقبلية كما يلي:

1. اعتمدت هذه الدراسة على الاستبانة كأداة وحيدة لجمع البيانات والتي تعتمد دقة نتائجها على المقاييس المستخدمة لقياس المتغيرات ودقة استجابة أفراد عينة الدراسة وعلية نوصي باستخدام أدوات جمع بيانات أخرى بالإضافة الى الاستبانة كالمقابلة والملاحظة للتحقق من نتائج الاستبانة.
2. اعتمدت هذه الدراسة على أراء مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كمصدر وحيد للحصول على البيانات وعليه نوصي الدراسات المستقبلية بالاعتماد على أكثر من مصدر لجمع البيانات كالمعلمين والإداريين والطلبة للتعرف على وسائل الاتصال اللفظي وغير اللفظي المستخدمة من قبلهم والتغلب على الأزمات التي يواجهونها.
3. تناولت هذه الدراسة العلاقة بين الاتصال اللفظي والأزمات المدرسية ولكنها لم تتطرق الى فاعلية الأثر الذي يمكن أن يحدثه الاتصال اللفظي وغير اللفظي في الحد من الأزمات المدرسية الأمر الذي يشكل مساراً بحثياً مهماً للدراسات المستقبلية.
4. ركزت هذه الدراسة على بحث للعلاقة بين الاتصال اللفظي وغير اللفظي والأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام فقط وعلية نوصي أن يتم تطبيق نفس أنموذج الدراسة في مدارس التعليم الخاص وذللك للتحقق من نتائج الظاهرة المبحوثة.

Universiti Malaya

5. ركزت هذه الدراسة فقط على دراسة مدى توفر فروقات في الاتصال اللفظي وغير اللفظي والأزمات المدرسية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، المنطقة التعليمية، الجنس والخدمة في وعلية نوصي بضرورة دراسة مدى توفر فروقات تعزى لمتغيرات حجم المدرسة، ونمط القيادة السائد في المدرسة والبيئة المدرسية.

9.5 خلاصة الفصل الخامس

توصلت الدراسة بعد مناقشة النتائج إن درجة مهارات الاتصال اللغوي للمحور (اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت متوسطة وجاء في الرتبة الأولى مجال الاستماع، وفي الرتبة الثانية جاء مجال التحدث، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة مجال القراءة، وجاء في الرتبة الاخيرة مجال الكتابة.

كذلك توصلت الدراسة درجة مهارات الاتصال اللغوي للمحور (غير اللفظي) لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت متوسطة وجاء في الرتبة الأولى مجال الزمان والمكان، وفي الرتبة الثانية جاء مجال حركات الجسد، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة مجال المظهر الخارجي، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال الصوت.

بينما توصلت في مجال الأزمات إلى إن درجة الأزمات المدرسية الأكثر بروزاً من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت كانت متوسطة، وجاء في الرتبة الأولى محور أزمات الطلاب في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، وفي الرتبة الثانية جاء محور أزمات المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

Universiti Malaya

كما أشارت الدراسة بعد مناقشة نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول أهم مهارات الاتصال اللغوي(اللفظي، غير اللفظي) المستخدمة تبعاً لمتغير الجنس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول أهم مهارات الاتصال اللغوي(اللفظي، غير اللفظي) المستخدمة تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية. وكذلك أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول أهم مهارات الاتصال اللغوي(اللفظي، غير اللفظي) المستخدمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول أهم مهارات الاتصال اللغوي(اللفظي، غير اللفظي) المستخدمة تبعاً لمتغير الخدمة، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير الجنس، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وأشارت كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة حول لأكثر الأزمات المدرسية بروزاً تبعاً لمتغير الخبرة، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات الاتصال اللغوي والأزمات المدرسية في مدارس التعليم العام في دولة الكويت.

Universiti Malaya

المراجع

أولاً: المصادر

القرآن الكريم.

ثانياً: المراجع العربية.

إبراهيم، حسين (2001).*الإدارة العلمية للأزمات الأمنية في الآثار المادية للكوارث*. مجلة كلية الدراسات العليا بأكاديمية الشرطة،(4) 126-145.

ابن جني, أبو الفتح عثمان (2000). *الخصائص* (تحقيق: عبد الحميد هنداوي).بيروت: دار الكتاب.

ابن فارس (1979). *معجم مقاييس اللغة* (تحقيق: عبد السلام هارون). بيروت: دار الفكر.

أبو إصبع, صالح خليل (1998).*العلاقات العامة والاتصال الإنساني*. الأردن، عمان: دار الشروق.

أبو الحجاج, يوسف (2007). *كيف تتعرف على شخصية الآخرين من ملامح الوجه*. دمشق: دار الكتاب العربي.

أبو السعود، هيثم (1998). *المجتمع وإدارة الأزمات معلومات دولية*. (6)،57.

أبو النجا، عبدالله عبدالنبي(1991). *برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصمتة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

أبو النصر, مدحت محمد (2006). *لغة الجسم (دراسة في نظرية الاتصال غير اللفظي)*. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

أبو خليل، محمد إبراهيم (2001). *موقف مديري مدارس التعليم الأساسي من بعض الأزمات والتخطيط لمواجهتها*. مجلة مستقبل التربية العربية، (21) 259-317.

أبو سليمة، عيسى (2012). *درجة ممارسة الاتصال الإداري لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة وسبل تفعليها*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

Universiti Malaya

أبو سمرة، محمد (2008). *الاتصال الإداري والإعلامي*. عمان: دار أسامه للنشر والتوزيع.

أبو طعيمه (2010). *أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الاسلامية، غزة.

أبو قحف, عبد السلام (2002). *الإدارة الاستراتيجية وإدارة الأزمات*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

أبو ناصر, فتحي(2008). *مدخل الى الادارة التربوية النظرية والمهارات*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبوعرقوب, إبراهيم أحمد (1993). *الاتصال الإنساني ودوره في التفاعل الاجتماعي*. الأردن، عمان: دار مجدلاوي.

أحمد، إبراهيم أحمد (2002). *إدارة الأزمة التعليمية في المدارس الأسباب والعلاج*. القاهرة: دار الفكر العربي.

أحمد، حافظ (2007). *قضايا إدارية معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

أرناؤوط، أروى و الصمادي مروان (2014). *مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس في السنة التحضيرية في جامعة نجران من وجهة نظر الطلبة*.الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

الأعرجي، عاصم محمد حسين ودقامسة، مأمون أحمد (2000). *إدارة الأزمات(دراسة ميدانية لمدى توافر عناصر نظام إدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشراقية في أمانة عمان الكبرى)*.مجلة الإدارة العامة، 39(4) 733-803.

الأغبري, عبد الصمد (2000). *الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر*. بيروت: دار النهضة العربية للنشر.

Universiti Malaya

أفندي, عطية (1994). *اتجاهات جديدة في الادارة بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسة.

آل الشيخ، بدربن عبدالمحسن بن محمد(2008). *مدى جاهزية الأمن والسلامة لمواجهة الأزمات والكوارث*. رسلة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

آل سعود، خالد بن عبدالله بن فهد(2006). *اتخاذ القرارات في ظروف الأزمات. الرياض: مؤسسة الجريسي للتوزيع والإعلان*.

آل سعود، يزيد بن محمد(2007). *دور الأجهزة الإعلامية في التعامل مع الأزمات*. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

آل علي، رضا صاحب أبو أحمد والموسوي، سنان كاظم (2006). *الإدارة لمحات معاصرة*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

أنيس , ابراهيم وآخرون (1972). *المعجم الوسيط* (ط2). الجزء الاول, القاهرة.

باعيسى، نزيه بن سعيد(2002). *مهارات الاتصال اللغوي لمدير المدرسة ودورها في تفعيل عملية الاتصال مع المعلمين داخل المدرسة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

البجة, عبد الفتاح حسن (2005). *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها*. العين: دار الكتاب الجامعي.

البدر، عفراء إبراهيم (1990). *مهارات الاستماع في اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وطرق أساليبها تدريسها والتدريب عليها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

بدير، كريمان؛ صادق، إميلي (2000). *تنمية المهارات اللغوية للطفل*. القاهرة: عالم الكتب.

Universiti Malaya

البريدي، عبدالله عبدالرحمن(1999). *الإبداع يخنق الأزمات: رؤية جديدة في إدارة الأزمات*. الرياض: بيت الأفكار الدولية.

بطاح, أحمد (2006). *قضايا معاصرة في الإدارة التربوية*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

بيز, آلن (1997). *لغة الجسد (كيف تقرأ أفكار الآخرين من خلال إيماءاتهم)*. تعريب: سمير شيخاني، لبنان، بيروت: الدار العربية للعلوم.

البيلاوي، فيولا (1999). *الأطفال وإرشاد الأزمات. المؤتمر السنوي الرابع لإدارة الأزمات*.

بيومي، لمياء عبدالحميد (2008). *فاعلية برنامج تدريبي للتنمية لبعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس، العريش.

تاعوينات علي تاعوينات, *التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي*, 4-شارع أولاد سيدي الشيخ-الحراش-الجزائر، 2000.

التركستاني , عبد العزيز عبد الستار (2008). *مهارات الاتصال*. الرياض: دار المفردات.

جان, شكرية (2002). *السلوك القيادي لمديرة المدرسة في التعامل مع الأزمات في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية*. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, مكة المكرمة.

جبر، محمد صدام(1998). *المعلومات وأهميتها في إدارة الأزمات*. تونس: المجلة العربية للمعلومات.

الجريدة (2007، 17 ديسمبر). نواب التحالف يرفضون الاعتداء على طلاب العارضية. تم استرجاعها بتاريخ 2009/9/17.

جلعوط، سامر وآخرون (2002). *الاتصال والاتصال الإداري المبادئ والممارسة*. دمشق: دار الرضا للنشر.

جمال وحسين سلامة (2000). *اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية*. عمان: وفا،

Universiti Malaya

الجندي , عادل(2002). *الإدارة والتخطيط التعليمي الاستراتيجي: رؤية معاصرة*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الجنيدي, خيري زهير (2002): *"لغة الجسم في القرآن الكريم*. رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الأردنية, الأردن.

الجوجو، ألفت (2004). *أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس بمحافظة شال غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

الحارثي, مستور (2002). *الأساليب المتبعة لدى مديري مدارس مدينة جدة للتعامل مع الأزمات من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة أم القرى, مكة المكرمة.

الحارثي، محمد عويض(1997). *الاتصال الرسمي الكتابي في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، بين الواقع والمأمول*.

الحارثي، مستور سعيد مشرف (2001). *الأساليب المتبعة لدى مديري مدارس مدينة جدة للتعامل مع الأزمات من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

حبيب، راكان وآخرون (2005). *مهارات وسائل الاتصال*. جدة: دار جدة للنشر.

حجي، أحمد (2005). *الإدارة التعليمية الإدارة المدرسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحلو، غسان (2009). *الأزمات المدرسية في المدارس الثانوية الحكومية في مديريات شمال الضفة الغربية وفلسطين*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)24(1).

حمادات, محمد (2007). *وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

حمدونة, حسام (2006). *ممارسة مديرة المدرسة الثانوية لمهارة إدارة الازمات في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الاسلامية, غزة.

Universiti Malaya

حمدي , نرجس وآخرون (1992). *تكنولوجيا التربية*. فلسطين: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

الحملاوي , محمد وشريف , منى (1997). *إدارة الأزمات والكوارث*. القاهرة: جامعة عين شمس.

الحملاوي, محمد.(1995). التخطيط لمواجهة الازمة: عشر كوارث هزة مصر.

حواش , جمال (2005). *التفاوض في الأزمات والمواقف الطارئة: مع تطبيقات علمية*. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

الحويطي، موسى (1998). *دور الثقافة التنظيمية في إدارة الأزمات سيناريو الموقف، المؤتمر السنوي الثالث لإدارة الأزمات والكوارث وحدة بحوث الأزمات*. كلية التجارة، جامعة عين شمس القاهرة.

خاطر، محمود رشدي وآخرون (1989). *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية* (ط4).

الخضيري, محسن (2003). *إدارة الازمات: منهج اقتصادي اداري لحل الأزمات على المستوى الاقتصادي المصري والوحدة الاقتصادية*. القاهرة: مكتبة مدبولي.

خطاب ,عايدة وآخرون (1992). *أصول الإدارة*. القاهرة: مكتبة عين شمس.

الخطيب, محمد شريف (2006). *لغة الجسم في السنة النبوية*, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الأردنية, الأردن.

خليفة , محمود (2007). *المسرح المدرسي مدرسية مختارة*. مصر: مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة.

الخليفة، حسن جعفر (2004). *فصول في تدريس اللغة العربية* (ط4).الرياض: مكتبة الراشد

خليفة، محمود (2007). *المسرح المدرسي مسرحيات مدرسية مختارة*. مصر: مؤسسة أقرأ للنشر والتوزيع.

الخوري, فؤاد إسحاق (2000) لغة الجسد. لبنان، بيروت: دار الساقي.

Universiti Malaya

خياط، عواطف زيني(1995). *الاتصالات الرسمية للإدارة المدرسية ودورها في عملية اتخاذ القرار المدرسي في مدارس البنات بمدينتي مكة وجدة*. رسالة دكتوراه منشوره، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

ديري، زاهد(2011). *السلوك التنظيمي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ديماري, آن وفالري وايت (2008). الانطباعات الأولى(ط3) السعودية: مكتبة جرير للنشر والتوزيع والترجمة.

الذيابات، أحمد سليمان(2006). *مدى توافر مهارات الاتصال التقليدية والرسائل اللفظية وأثره على فاعلية الاتصال*. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة مؤتة، الأردن.

الرازي , عبد القادر (1992). مختار الصحاح. بيروت: دار المعاجم في مكتبة لبنان.

الرأي (2013). استقالة الوزير لوفاة طالبة. تم استرجاعها بتاريخ 2016/5/1 من

ربيع، هادي مشعان(2006). *المدير المدرسي الناجح*. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

رسلان، مصطفى(2005). *تعليم اللغة العربية*. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الرشيدي، غازي عنيزان والصالحي، محسن حمود(2005). اتجاهات المعلمين نحو المناخ المدرسي في المدارس ذات الفصلين بدولة الكويت. المجلة التربوية، 19(74) 11-42.

ركابي, جودت (1998) *طرق تدريس اللغة العربية* (ط3). دمشق: دار الفكر.

الرميضي، أنور(2008). *الأزمات التربوية في المدارس الثانوية في دولة الكويت والطرق المستخدمة في حلها من وجهة نظر مديري هذه المدارس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات، عمان، الاردن.

زهران، حامد(1990). *علم نفس الطفولة والمرهقة*(ط5). القاهرة: عالم الكتب.

الزهراني , مرضي غرم الله (2008). *فاعلية القصص المسجلة على الاقراص المدمجة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. مجلة دراسات في المناهج وطرق

Universiti Malaya

التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس , القاهرة , جامعة عين شمس, 140 , ج1, ص ص 202- 256.

السالم, عبد الله عبد الكريم (2001). *"أهمية لغة الجسم في الاتصال مع الآخرين.* مجلة الإدارة, القاهرة 33, (4).

سالم, محمد (2005). *إدارة الأزمات والكوارث: بين المفهوم النظري والتطبيق العلمي*. القاهرة: عين للدراسات والبحوث الانسانية والاجتماعية.

السبيعي، طلال (2004). *خصائص اللغة العربية*

السبيعي, خالد صالح (2006). *"اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة أساليب التدريس الفعالة ومتطلبات استخدامها في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي*. كلية المعلمين, جامعة الملك سعود, الرياض.

السر, خالد خميس (2002). *"تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة*, كلية التربية, جامعة الأقصى, غزة, فلسطين.

سرايا , عادل السيد (2007). *وحدات نسقية للتدريب والتعليم الذاتي ومصادر التعلم* , الرياض , مكتبة الرشد.

سركز، العجيلي وخليل ناجي(1996). *نظريات التعليم* (ط2). بنغازي: دار الكتب الوطنية.

سعد الدين، أحمد (2007). *اللغة العربية*

سعد الدين، أحمد (2007). *علم اللغة متاح في تاريخ*

سعد الدين، أحمد (2007). *علم المعاني*

السعود، جمال محمد(2009). *قراءات في الإدارة والتخطيط التربوي*. الرياض: مكتبة الرشيد

السعود، راتب(2009).*الإدارة التربوية مفاهيم آفاق* عمان: شركة طارق.

Universiti Malaya

سلامة، عبد الحافظ محمد والدايل سعد بن عبدالرحمن(2002). *مدخل إلى تقنيات التعليم*، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

السليم، فرحان (2006). *اللغة العربية ومكانتها بين اللغات*

سليمان، السر احمد(2006). *الوظائف التعليمية والفاعلية التعلمية غير اللفظي في الحديث النبوي*. المجلة التربوية العدد(78)

سليمون، ريم ميهوب (2001). *الخطط المستقبلية لإدارة الأزمات المدرسية دراسة مستقبليات المواجهة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة طنطا، مصر.

السناني(2009). *معوقات إدارة الأزمات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ووكلائهم ووكيلاتهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

السويلم، خالد عبالعزيز(2000). *إدارة الصراع التنظيمي (دراسة مسحية على العاملين في الأجهزة الأمنية بمطار الملك خالد الدولي)*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإدارية، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

السيد، رجب عبد الحميد (2000). دور القيادة في اتخاذ القرار خلال الأزمات. القاهرة: مطبعة الإيمان.

السيوطي، جلال الدين *المزهر في علوم اللغة* ج1

الشافعي، محمد (2001). إدارة الأزمات والكوارث. القاهرة: مركز المحروسة للبحوث والنشر.

الشافعي،ب (1998). دور القيادة في اتخاذ القرار خلال الأزمات

شاهين، عبد الصبور(1986). *العربية لغة العلوم والتقانة*. القاهرة: دار الاعتصام.

شاهين، عبدالصبور (1986) *العربية لغة العلوم والتقانة* القاهرة: دار الاعتصام

شحرور, ليلى (2007). أسرار لغة الجسد. لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.

Universiti Malaya

الشريفي، عباس والناظر ملك (2013). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الأردنية في محافظة عمان لمهارات الاتصال بمستوى الثقة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين*. مجلة العلوم التربوية والنفسية (14) 1

الشعلان، فهد أحمد(2002).*إدارة الأزمات الأسس والمراحل والآليات*. الرياض: مطابع أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

شلبي , مصطفى رسلان , وموسى , محمد محمود (2008). *مهارات الاتصال باللغة العربية*. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

شماخ , محمد (2001). *إدارة الازمات في حياة الدعاة... دراسة عن حادثة الافك*. مجلة البيان , العدد(162), ص 34.

الشمري، فهيد عايض(2002). *المدخل الإبداعي لإدارة الأزمات والكوارث*. الرياض: مطابع نجد.

الشنطي ,محمد صالح (2003). *المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها* (ط5). حائل: دار الاندلس.

الشوكاني، *ارشاد الفحول إلى علم الأصول*.

الصالح، صبحي (1983). *دراسات في فقه اللغة*، دار العلم للملايين بيروت

الصالح، موفق *العربية ولغة العلم: الماضي والحاضر والمستقبل*

الصوينع، علي السليمان(1994). *استرجاع المعلومات في اللغة العربية*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الضحيان، عبد الرحمن (2001). *إدارة الأزمات والمفاوضات المنظور الإسلامي والمعاصر والتجربة السعودية*. المدينة المنورة: دار المآثر.

طعيمة , رشدي أحمد (2004). *المهارات اللغوية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

طليمان وآخرون (1990). *دراسة في ادب العربية ومعاجمها* القاهرة: دار البيان التجارية

Universiti Malaya

طنش، مصعب (2008). *دور وتقنيات الاتصال الإداري في خدمة اتخاذ القرارات (حالة تطبيقية على وزارة التربية في قطاع غزة)*. الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

عابدين, محمد (2005). *الإدارة المدرسية الحديثة* (ط2). عمان: دار الشروق.

عامر سامح (1997). *دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي لدى طلاب التعليم الاساسي "الحلقة الثانية" في مواجهة الكوارث والأزمات دراسة ميدانية على محافظة المنوفية*. رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية ببنها, جامعة الزقازيق, القاهرة.

عبد الباقي ,صلاح (2001). *السلوك التنظيمي*(ط3). القاهرة: الدار الجامعية.

عبد الحميد, محمد(2005). *أساليب البحث العلمي*. القاهرة: عالم الكتب.

عبد الحميد، رجب (2008). *استراتيجية التعامل مع الأزمات والكوارث*. القاهرة: دار أبو المجد للطباعة.

عبد الهادي , محمد فتحي (2003). *البحث ومناهجه في علم المكتبات والمعلومات*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبد الهادي نبيل , وآخرون (2003). *مهارات في اللغة والتفكير*. الأردن , عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبيدات, ذوقان (2005). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. الأردن، عمان: دار الفكر.

العتيبي، ناصر (2008، 19 ديسمبر). *مدارس الموت في الكويت*. الوطن. 11831، 1-3.

عثمان، أكرم مصباح(2000). الاستماع والإنصات

عثمان، فاروق (1998). *سيكولوجية التفاوض إدارة الأزمات* الإسكندرية: دار المعارف.

عثمان، فاروق السيد (2004). التفاوض وإدارة الأزمات. القاهرة: دار الأمين للنشر والتوزيع.

العجمي، محمد حسنين(2000). *الإدارة المدرسية*. القاهرة: دار الفجر العربي للطبع والنشر.

Universiti Malaya

العجمي، محمد حسين (2008). الإدارة والتخطيط التربوي النظرية التطبيق. عمان: دار المسيرة.

العجمي، محمد؛ وحسان، حسن(2013). *الإدارة التربوية* (ط3). الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العربية(2007). *النواب اكتشفوا الاعتداءات الجنسية*. تم استرجاعها بتاريخ2009/9/16 من http://www.alarabiya.net/save_print.php?save=1&cont_id=43548

العربية(2009). مصادر ترجح تأجيل الدراسة في الكويت. تم استرجاعها بتاريخ 2009/9/17 من http://www.alarabiya.net/articles/2009/09/06/84051.html

العريني، أحمد(2011). *مدى توفر مهارات الاتصال غير اللفظي لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب الاكاديمية العربية، الدنمارك.

عز الدين، أحمد جلال(1990). *إدارة الأزمة في الحدث الإرهابي*. أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض: الدار الجامعية.

عزب, محسن (2008). *تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة*. الإسكندرية: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

العساف، صالح حمد (1995). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

عطا, ابراهيم محمد (1990). *طرق تدريس اللغة العربية*. بيروت: دار الكتب العلمية.

العطوي، يحي محمد (2006). *مدى امتلاك المرشد التربوي لمهارات التعامل مع إرشاد الأزمات في مدارس المملكة العربية والسعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

العلمي، إدريس بن الحسن (2007). *اللغة العربية وآراء المفكرين الغربيين*

Universiti Malaya

عليان ربحي، والدبس، محمد(1999). *وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عليان, أحمد فؤاد (2000). *المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها* (ط2).الرياض: دار المسلم.

عليم، محمد (2004). *البلوتوث تهيج مدارسنا*. المعلم، 1388، 16-17.

العمري، محمد (2002). *إدارة الأزمات*. مجلة كلية الملك عبدالعزيز الحربية العدد(43).

العميان , محمود (2005). *السلوك التنظيمي في منظمات الاتصال* (ط3). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

العميان، محمود(2005). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال* (ط3). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عودة، رهام (2008). *واقع إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية*، غزة، فلسطين.

عودة, أحمد سليمان (2002). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*(ط2). الأردن: دار الأمل.

العيدروس، نادية

الغامدي, منى(2007). *الدور القيادي لمشرفة الإدارة المدرسية في إدارة الأزمات بمنطقة عسير " دراسة ميدانية "*. رسالة ماجستير, كلية التربية ,جامعة الملك خالد، أبها.

الغامدي، عيد(2010). *مدى توفر مهارة الاتصال الفعال لدى مديري المدارس بمنطقة الباحة من وجهة نظر المشرفين التربويين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبدالعزيز، جده، المملكة العربية السعودية.

فتحي , محمد (2001).*الخروج من المآزق: فن إدارة الأزمات*. القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية.

فرج، أحمد (2007)

Universiti Malaya

فرج, شدى (2006). *ممارسة مديرات مدارس التعليم العام لمهارات إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر المديرات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, مكة المكرمة.

فروج، عمر(1981). *عبقرية اللغة العربية*. بيروت: دار الكتاب العربي.

فروج عمر (1981). *عبقرية اللغة العربية بيروت دار الكتاب العربي*

فهمي، محمد سيف الدين ومحمود، حسن عبدالمالك(1993). *تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

فهمي، محمد سيف الدين ومحمود، حسن عبدالمالك(1993). تطوير الادارة المدرسية في دول الخليج العربية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الفيروز آبادي، مجد الدين محمد يعقوب(1999). القاموس المحيط، بيروت، تحقيق مؤسسة الرسالة.

القحطاني , ريم (2007). *تصور مقترح لدور قرق العمل للتعامل مع الازمات المدرسية بالمرحلة الثانوية للبنات بالعاصمة المقدسة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

قطيط, عدنان (2004). *تطوير إدارة الأزمات بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء الفكر المعاصر*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس, القاهرة.

قنديل , يس عبدالرحمن(1999). *الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم المضمون- العلاقة – التصنيف*(ط2). دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

القنوجي، السيد محمد صديق حسن خان(1988). البلغة في أصول اللغة: تحقيق نذير محمد مكتبي. بيروت: دار البشائر الاسلامية.

كابور، هند(2010). *مهارات اتصال المدير بمعلميه من وجهة نظر المعلم وكفاءة المعلم الذاتية (دراسة ميدانية)*. مجلة جامعة دمشق، 26(1).

Universiti Malaya

كامل، عبد الوهاب محمد (2003). *سيكولوجية إدارة الأزمات المدرسية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الكبيسي , عامر. (2002م). *ماهية الازمات الادارية وخصائصه*. الأمن والحياة, السنة (21) , العدد (238) , ص238

لال , زكريا يحيى , والجندي , علياء عبدالله (2005م) *الاتصال الالكتروني وتكنولوجيا التعليم* ,الرياض ,مكتبة العبيكان, الطبعة الثالثة.

لاونديس, ليل (2010م): "*كيف تتواصل بسرعة مع أي شخص*", مكتبة جرير للنشر والتوزيع والترجمة, ط1, السعودية.

اللبودي، منى إبراهيم (2003) تنمية فنيات الحوار ومهاراته لطلاب المرحلة الثانوية , رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية جامعة عين شمس.

اللميع، فهد خلف (2004). *المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت*. المجلة التربوية، 18(70)114-159.

ماهر , أحمد (2003م) , *كيف ترفع مهاراتك الإدارية في الاتصال* , الإسكندرية ,الدار الجامعية.

ماهر , أحمد. (2006م). *إدارة الازمات*. الإسكندرية: الدار الجامعية.

مايو، عبدالقادر محمد (1998). *الوجيز في قواعد اللغة العربية* حلب: دار القلم

المبارك، مازن (1979). *نحو وعي لغوي* بيروت: مؤسسة الرسالة

مجاور، محمد صلاح الدين (1980). *تدريس اللغة العربية المرحلة الابتدائية* (ط2). الكويت: دار القلم.

مجمع اللغة العربية (2004). *المعجم الوسيط*(ط4). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

محمود, منال طلعت (2001). *مدخل إلى عالم الاتصال*. الإسكندرية: جامعة الإسكندرية.

مدكور، على أحمد(1984). *تدريس فنون اللغة العربية* (ط1). الكويت: مكتبة الفلاح.

Universiti Malaya

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

المزاهرة، منال (2012). *نظريات الاتصال*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المسعودي, هدى بنت بطيح (2009). *الدلالات التربوية للحوار غير اللفظي في بعض جوانب السنة النبوية المطهرة*, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة أم القرى, مكة المكرمة.

المسعودي، سعد بن بركي حمدي(2007). *مهارات الاتصال*. جده: جامعة الملك عبدالعزيز.

مسلم, الحجاج بن مسلم النيسابوري (1985). *مختصر صحيح مسلم (تحقيق محمد ناصر الدين الألباني)*, ط5, بيروت: المكتب الإسلامي.

مصطفى، يوسف (2005). *الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد*. القاهرة: دار الفكر العربي.

مصطفى صلاح(2002). *الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر*. الرياض: دار المريخ.

مصطفى، رية: مؤسسة شباب الجامعة للنشر.

المعايطة, عبد العزيز (2007). *الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر*. عمان: دار الحامد.

معروف , نايف (1992). *خصائص العربية وطرائق تدريسها* (ط4). بيروت: دار النفائس.

معروف، نايف (1998). *خصائص العربية وطرائق تدريسها*، ط5 بيروت، دار النفائس.

مكاوي , حسن (2004).*الإعلام ومعالجة الازمات*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

مكتبة عين شمس , القاهرة.

منسي، محمد عبدالحليم (دت). *التقويم التربوي في الاحصاء*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

منصور، محمد(2011). *درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الاتصال الاداري وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين في مديريات شمال الضفة الغربية*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

Universiti Malaya

مهنا، محمد (2004). *إدارة الأزمات قراءة في المنهج*

مهنا،ي، عباس (1993). *إدارة الأزمات في عالم متغير* القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر

الموسى، ناهد بنت عبدالله بن عبد الوهاب (2006). *إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض تصور مقترح*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

ميسنجر, جوزيف(2009). *"لغة الجسد النفسية*. ترجمة: محمد عبدالكريم(ط3) , سورية، دمشق: دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة.

العيدروس، نادية مصطفى (1999). التخطيط لإنشاء نظام وطني لمعلومات الطاقة في السودان. رسالة ماجستير. جامعة امدرمان الاسلامية.

ناصر الدين، سعد (2006). *الإيجاز في البلاغة*

نصر الله، سالم سعيد(2014). *درجة امتلاك مدير مدارس المرحلة المتوسطة لمهارات الاتصال الاداري وعلاقتها بدرجة فاعلية الاجتماعات المدرسية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الكويت.

النظامي، نانسي عبدالحميد(2002). *مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

نعمة الله, هيكل (2004). *"الفراسة وقراءة الأفكار* (ط5). طرابلس, لبنان.

النوايسة، رياض حسين (2006). *أنموذج مقترح لإدارة الأزمات في وزارة التربية والتعليم في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

النيوسي، سالم وسليمان، سعاد (2007). *الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في مدارس سلطنة عمان*، مجلة العلوم التربوية والنفسية 8(2).

Universiti Malaya

الهزايمة, وصفي(2004). *القيادة وإدارة الأزمات التربوية*. الأردن: عالم الكتب الحديثة.

الهلإلى، حسن ودبوس، محمد (2011). *الأزمات التربوية في المدارس الحكومية الثانوية في شمال فلسطين وكيفية إدارتها من وجهات نظر المديرين*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، 5.

الهلباوي، خميس (2006). *التعامل مع الأزمات في علوم الإدارة الحديثة*. القاهرة: الزهراء للأعلام العربي.

الهنيدي، جمال محمد(2009). *قراءات في الإدارة والتخطيط التربوي*. الرياض: مكتبة الرشد.

والكوارث. 30-31 أكتوبر. المجلد2. وحدة بحوث الأزمات. جامعة عين شمس القاهرة.

وإلى، فاضل فتحي(1997). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية طرقه وأساليبه وقضاياه* .حائل: دار الاندلس للنشر والتوزيع.

وزارة التربية (2006). *الدليل الإجرائي للإدارة المدرسية في دولة الكويت*.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (1998). *مستوى التحصيل في اللغة العربية لدى طلبة نهاية المرحلة الاساسية الدنيا(الصف السادس الاساسي) في فلسطين*. غزة: مركز القياس والتقويم.

وزارة المعارف (2001). *وثيقة الاهداف التعليمية العامة للمواد الدراسية في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*, الرياض: التطوير التربوي.

وليمز, سوزان دينس (2008). *أسرار لغة الجسد*. تعريب: مركز دافنشي, القاهرة: إبداع للنشر والتوزيع.

إلىحيوي، صبرية بنت مسلم(2006).*إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة*. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض،6(18)1-68.

Universiti Malaya

يعقوب، حسين (1998). *مستوى اتقان طلبة الصف السادس الاساسي لمهارة الفهم والاستيعاب القرائي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الدول المضيفة*. مجلة المعلم (2) الأردن، عمان.

المراجع الأجنبية

Everett, Susan. M. (1991). *Crisis management in schools*. Master of education requirements, Colorado state University(ERIC).

Smith, Judie. (2001). *School crisis management manual guide lines for administrators*. Second Edition (ERIC).

Motomura, Naoyasu & Others. (2003). School crisis intervention in the Ikeda incident: organization and activity of the mental support team, *Psychiatry and Clinical Neurosciences,* Vol. 57.

De-Diemar, Jeanette Marie. (1996). The role of media relations specialists in school crisis managemat involving violence: A needs assessment survey of Kansas school districts: *Unpublished Doctoral dissertations*. Kansas: Kansas State University. (UMI).

Gilliam, J.E. (1993). *Crisis management for students with emotional Behavioral Problems Intervention in School and clinic*, *28* (24), 224-236.

Thompson, Rosemary. (1995). Being prepared for suicide in schools: strategies to restore equilibrium. *Journal of Mental Health Counseling,* V.1, t.7, N.3, 264-277.

Kennedy, M. (1999). *Surviving a crisis: emergency planning for schools.*

american school & university. 72 (1): 1-3.

Retting, M. (1999). Seven steps: school must develop comprehensive

Plans that anticipate and prepare forever imaginable crisis. *Health & Safety*, 79 (1): 10-13.

Universiti Malaya

Artman, M. A. (2005). *What we say and do: the nature and role of verbal and nonverbal communication in teacher-student writing conferences.* (Unpublished doctoral dissertation) University of

Wisconsin-Milwaukee.

Hamelin, J. M. (2003). *" It goes without saying " nonverbal communication signals as a tool for establishing effective classroom management.* (Unpublished master's thesis). Pacific Lutheran University, California.

Reineking, H. T. (2007). *Teacher perceptions of administrator effectiveness via displays of nonverbal communication competence.* (Unpublished master's thesis). University of Houston

Guvendir, Emre. (2011). *The Role of Nonverbal Behavior of Teachers in Providing Students Corrective Feedback and Their Consequences. Sino-US English Teaching,* David Publishing, Vol. 8, No. 9, 577-591.

Gentilucci,J. (2007). Managing communication during a school crises -2a case study journal of school public relation.

Williams, D. & Olaniran, B. (1998). Expanding the crisis planning

Function: introducing elements of risk communication to crisis communication practice. *Public Relations*, 24 (3), 387 -400.

Carr, R.A (1996). The effects of preventive consultation with elementary

school principals on changing teacher staff meeting behaviors. *Canadian Journal of Counseling and Psychotherapy*, 10(4), 157-166.

Harper, Suzanne. (1989). *School crists prevention and response "nssc*

Resource pp, National School Safety Center, Malibu, CA, U.S.A, p.57.

Kennedy , M (1999). Surviving a crisis: emergency planning for

Schools. *American School & University*. 72 (1): 1. 3.

Universiti Malaya

Paine, Cathy, Sprague, Jeffrrey. (1999). Crisis Prevention And Response: Is School Prepared ? Orgen School Study Council 217, Education Building Is 71 College of Education , *University of Oregon Eugene, OCCS , Bulletin* , pp 25.

Retting, M. (1999). Seven steps: school must develop comprehensive plans that anticipate and prepare for every imaginable crisis. *Health & Safety* , 79 (1): 10 - 13.

Rock, M. (2000). Effective Crisis Management Planning: Creating A Collaborative Farm work. *Education and Treatment of Children*, 23 (3): 248 - 264.

Snyder, Timothy D. (1993). When tragedy strikes, *Executive Educator*, V.15, No.7. (Eric).

Herman, Jerry-J (1994) crisis management: a guide to school crises and action taken. *The Practicing Administrator's Leadership Series*. M.S, Crowin Press. (ERIC).

Universiti Malaya

LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS AND SCHOOL CRISIS FROM THE PERSPECTIVE OF THE PUBLIC SCHOOLS PRINCIPALS IN KUWAIT

FAHAD MAYOUF K AL ANAZI

FACULTY OF EDUCATION
UNIVERSITY OF MALAYA
KUALA LUMPUR

2019

Universiti Malaya