الانبساط والعصابية في علاقتهما بالتواصل الفعال

دكتور/ محمد محمود محمد عبد النبي
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية بالفيوم

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التواصل اللغوي الفعال لدى المعلمين ومديري المدارس، وبين الانبساط والعصابية كبعدين أساسيين في الشخصية. على اعتبار أن عملية التواصل الفعال تتيح مناخاً تربوياً مناسباً للحوار والارتقاء بمستوى الأداء في المدارس.

تناول الباحث فيها عرضاً لخصائص التواصل الفعال، وأنماطه، وأهم خصائصه وكذلك الكفاية التواصلية، وعدداً من الدراسات السابقة التي جاءت قليلة – خصوصاً ما يتعلق منها بالعصابية والتواصل.

تكونت عينة الدراسة من (١٤٨ فرداً) منهم (١١٨ معلماً)، و(٣٠ مديراً) من مدارس منطقة حائل بالسعودية واستخدم الباحث استبانة لقياس مستوى التواصل من إعداده، واختبار "أيزنك" للشخصية الصورة (أ)، الذي أعده للعربية "جابر عبد الحميد، محمد فخر الإسلام، ١٩٧٣" لقياس بعدي الانبساط والعصابية.

وقد جاءت الفروق بين مجموعات الدراسة غير دالة في الانبساط والعصابية، بينما جاءت دالة إحصائياً بين المجموعات الفرعية في العصابية لصالح مجموعتي المستوى الثاني للتواصل من المعلمين والمديرين (الأقل تواصلاً)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الانبساط والتواصل لدى العينة الكلية والمجموعات الفرعية، وجاءت العلاقة سالبة ودالة بين العصابية والتواصل لدى عينة المعلمين فقط، بينما كانت سالبة وغير دالة لدى عينة المديرين. مما يدلل على وجود علاقة طردية بين الانبساط والتواصل، وعكسية بين العصابية والتواصل لأن عينة المعلمين تمثل حوالي ٨٠٪ من العينة الكلية.

الانبساط والعصابية في علاقتهما بالتواصل الفعال

دكتور/ محمد محمود محمد عبد النبي
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية بالفيوم

مقدمة:

عرف الاتصال منذ بدء الخليقة، ومنذ اللحظة التى بدأ يطرح فيها الإنسان على نفسه سؤال الحياة، حتى لقد غدا مفهوم الحياة منظومة من الصلات والروابط والعلاقات المشتركة بين الإنسان والإنسان.

فكيان العالم كله قائم على التواصل والاتصال والتفاهم، وما الحضارة والعمران والعلم والمعرفة وجميع المنجزات إلا ثمرة لهذا الاتصال والتواصل.

إن الإنسان بطبعه اجتماعى السلوك، فلا يستطيع أن يعيش على هذه الدنيا دون مشاركة وتفاعل مع الآخرين، ومن هنا كانت عملية التواصل أمراً حتمياً لازماً على كل فرد أن يمارسه عشرات المرات كل يوم كجزء لا يتجزأ من حياته. كما أن "الإنسان فى واقعه اليومى مرهون لحياتين؛ الأولى خارجية (اجتماعية) بصفته مدنياً، والثانية داخلية (نفسية). ولا ينجح المشوار الحياتى للشخص إلا بالتوفيق والتلاؤم والانسجام بين علاقاته الخارجية مع الآخرين وعلاقاته الداخلية مع نفسه، والناجحون فى الحياتين معاً هم أناس محظوظون دون ريب"(٦: ٣٣، ٣٥). لذلك فإن من يمتلك صحة نفسية يمتلك بالضرورة قدرة على التفاهم الجيد مع واقعه الخارجي، وأما من تلتبس عليه نفسه وتضيق عليه وسائل التصالح مع ذاته وفق الخصائص الوجدانية والعقلية التى وهبها الله إياه، فإنه معرض للتعثر فى حياته.

ولهذا فإن مهارات الاتصال ترتبط بعوالم النفس البشرية ارتباطاً وثيقاً، وإتقان هذه المهارات يمثل أهمية بالغة في إصلاح النفس وتهذيبها وترتيب مداركها وتنسيق طباعها. ففي كل مجتمع قد يوجد من يشعر بالغربة والقلق في بيئته الخاصة والعامة، شعوراً يبلغ مستوى الانفصال الجزئي أو الكلي عن واقعه – أحياناً – كما لو أنه عاجز عن إقامة علاقة صحية مع بيئته، فيعيش متردداً بلا أمن نفسى أو اجتماعى، في حين أن الاتصال الفعال وامتلاك مهاراته يوفر للفرد السلام النفسى المأمول للتصالح مع الواقع بدءاً من الحوار على مستوى الأسرة إلى الحوار فى ميدان العمل وكذلك ميادين الحياة.

هدف الدراسة:

وتهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على بعض سمات الشخصية – المتمثلة هنا فى سمتى الانبساط والعصابية فى علاقتهما بالتواصل الفعال بين المعلمين ومديرى المدارس الذين يقع على عاتقهم جميعاً تنفيذ السياسة التعليمية فى إطار مناخ تربوى

يتلاءم مع تضافر الجهود فى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمدرسة، والذي يدعمه التواصل الفعال بينهم وصولاً إلى تفاهم مشترك ومرونة حوارية تسمح بخلق هذا المناخ السوى الملائم لتحقيق هذه الأهداف والارتقاء بالأداء.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في تناولها لعملية التواصل بين القائمين على العملية التربوية والتعليمية من مديري ووكلاء المدارس والمعلمين وما تعكسه شخصياتهم على القيام بالأدوار المنوطة بهم. ذلك لأنه من المتوقع في ظل العلاقات الطيبة بين هذه الأطراف، وأساليب التعامل المناسب فيما بينهم أن يتحقق إثراء لعملية التواصل ليصبح فعالاً، ومن جهة أخرى يؤدي إلى تنشيط أدوارهم ونجاحها في تحقيق أداء مشترك في اتجاه الأهداف التي تسعى إليها المدرسة.

ونظراً لاختلاف أساليب الأشخاص في التواصل مع الآخرين الذين يشاركونهم في النشاط العملي أو الاجتماعي، فإن هناك نزعات تشكل هذه العلاقات، فمثلاً، الشخص الذي يحب السيطرة ينسجم تماماً مع شخص آخر يميل إلى التبعية والإذعان، حيث يستولي الأول على زمام القيادة، بينما يقنع الثاني بالطاعة والمسايرة. ولكن إذا تصادف أن كان لشخصين يعملان سوياً نزعة حب السيطرة، فمن المتوقع أن تتحول العلاقة بينهما إلى صراع عنيف أو عجز عن اتخاذ أي قرارات(٦: ٨٢).

ويقوم أسلوب الشخص في التعامل مع الآخرين بدور أساسي في تشكيل أنماط التواصل التي تنشأ لهذه العلاقة، حيث يرتاح بعض الأشخاص للتعامل مع الآخرين بطريقة جريئة انبساطية، بينما يتبنى آخرون طريقة سلبية متحفظة، بسبب طبيعتهم الخجولة أو خشية التحدث بصوت عال في موقف عام. فهناك من يتعاملون مع مشاعرهم ومعتقداتهم بطريقة مباشرة تفرض نفسها على الموقف، إذا احتاجوا لشيء طلبوه، وإذا غضبوا أظهروا هذا الغضب للآخرين وإذا شعروا باستغلال الآخرين لهم احتجوا، وإذا لم يوافقوا على ما يطلب منهم رفضوه دون تردد. وعلى العكس من ذلك فإن هناك أشخاصاً يستوعبون المعلومات التي يرسلها الآخرون ويظهرون الموافقة والرضا دون أن يكشفوا عن حقيقة أفكارهم ومشاعرهم.

وبالتالي فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في فهم العلاقة بين سمات الشخصية – متمثلة هنا في الانبساط والعصابية – والتواصل الفعال بين المعلمين ومديري ووكلاء المدارس.

مشكلة الدراسة:

جاءت فكرة هذه الدراسة أثناء الزيارات الميدانية للباحث ضمن عمله في الإشراف على دورة إعداد مديري المدارس بمنطقة حائل بالسعودية، وملاحظاته لعدد من صور التواصل بين المديرين والمعلمين. ومن ثم قام بطرحها كموضوع للنقاش مع المتدربين في هذه الدورة، حيث

تبين أن هناك صوراً للاتصال تفعّل أدوار كل من المديرين والمعلمين، وصوراً أخرى معوقة، ترجع في معظمها إلى سمات شخصية كلا الطرفين.

ونظراً لأن سمتي الانبساط والعصابية هما السمتان أو البعدان الأساسيان في الشخصية[١٤: ٢٢] فقد صاغ الباحث مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

"ما العلاقة بين سمات الشخصية – متمثلة هنا في بعدي الانبساط والعصابية – والتواصل الفعال بين المعلمين ومديري المدارس؟"

الإطار النظري :

الاتصال والتواصل:

يشير مفهوم الاتصال Communication إلى العملية أو الطريقة التى تنتقل بها الأفكار والمعلومات بين الناس، داخل نسق اجتماعى معين، يختلف من حيث الحجم ومحتوى العلاقات المتضمنة فيه[١٣: ٥]. وقد يتمثل هذا النسق فى مجرد علاقة ثنائية نمطية بين شخصين أو جماعة صغيرة أو مجتمع محلى أو قومى أو حتى المجتمع الإنساني بأسره.

ويُعد مفهوم الاتصال بهذا المعنى مفهوماً عاماً يتضمن أى نوع من أنواع إرسال الرسائل واستقبالها.

والتواصل Interpersonal communication ، يُعد نوعاً من هذه الأنواع. ويعتبر أكثر تحديداً للنسق الذي يتم داخله، ولحجم ومحتوى المعلومات المتضمنة فيه. يعرفه (**الجيوسى، ٢٠٠٢**) بأنه: "عملية معلوماتية معقدة، يتم التعبير من خلالها –بين مرسل ومستقبل– عن المشاعر والأفكار والوقائع، بواسطة رسالة ذات أشكال مختلفة، عبر قنوات متعددة، بهدف تحقيق وظائف متنوعة". [١٢: ٢٥]

وقد يكون ذاتياً؛ بين الإنسان وذاته، أو ثنائياً، بين فردين، أو جماعياً؛ بين فرد وجماعة، وبشكل لفظى أو غير لفظى، سواء أكانت المعلومات المتضمنة معرفية أم عاطفية أم سلوكية، وتبدو أهمية ذلك فى ضوء اجتماعية الإنسان.

وبالتالى يمكن للتمييز بين نمطين رئيسيين من أنماط التواصل:

الأول؛ الاتصال ذو الخط الواحد، وفيه تنتقل الأفكار والمعلومات من مركز إرسالها أو إصدارها إلى مركز الاستقبال. وهنا تكاد عملية التفاعل أن تنعدم تماماً نظراً لسلبية المستقبل. وهذا النمط لا يمثل وجوداً واقعياً، ذلك لأنه لا توجد – في الواقع– عملية تبادل فكرى مجردة من مستوى معين من مستويات المشاركة بين أطرافها. لكنه فى الحقيقة أقل أنماط التبادل والتفاعل، ويمثل فى كثير من صوره الاتصال بين فرد وجماعة فى صورة تعليمات أو أوامر وما إلى ذلك.

الثاني: الاتصال ذو الخطين، ويقوم فى الأصل على عملية تبادل المعلومات والأفكار، ليس مجرد انتقالها، وفيه تفاعل مستمر. وهذا النمط يشير إلى الاتصالات بين الناس في شئون حياتهم وأعمالهم في صورة تواصل،(١٣: ٧-١٠) حيث يعتبر التواصل خليطاً من الأفعال وسلسلة من العناصر ذات الغاية والهدف، فهو ليس مجرد حدث، وإنما يحدث لوظيفة وقصد معين – ظاهر أو خفي- لإحداث تغيير فى بيئة المرسل والمستقبل. يؤيد هذا ما ذكره (**جون أوستين Johin Austin ، ١٩٦٢**) حيث يرى أن التواصل "سلسلة من الأفعال الاتصالية أو الكلامية التى تستعمل بشكل منظم لتحقيق أغراض معينة" (١٦: ١١٨) مركزاً هنا على أهمية تأثيرات بلاغة الاتصال وقوتها، مما قاد الباحثين إلى دراسة التواصل من خلال التغيير الذى يحققه الكلام، ولهذا التأثير مضامين فى كل من إصدار الكلام وفهمه، حيث يؤدى كل من شكلى الأداء (الكلام والفهم) إلى تحقيق العمل التواصلى، وهدفه المنشود. ويعد الكلام والكتابة وسيلتى إفهام، كما يعتبر الاستماع والقراءة وسيلتى فهم. (١٥: ١٥٥)

والباحث فى هذه الدراسة يركز على التواصل اللفظى بين المعلمين ومديرى المدارس فيما يخص البيئة المدرسية وتطوير الأداء فى جو من العلاقات الإنسانية المناسبة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وبالتالي يعرف الباحث (التواصل الفعال Effective interpersonal communication) بأنه: تبادل المعلومات اللفظية بين المعلمين ومديرى المدارس، فى صورة تفاعل لفظى إيجابى وهادف لمناقشة التعليمات والتوجيهات والأفكار المبتكرة فيما يخص الأداء المدرسى والأنشطة وتطوير العملية التعليمية وحل المشكلات.

ويعرفه إجرائياً "بدرجة الأداء على استبانة التواصل الفعال" من إعداد الباحث.

التواصل الفعال:

يتسم الخطاب المتصل بتبادلات كلامية مع شخص أو عدة أشخاص، بحيث يتحدث الشخص بعدة جمل، ثم تتبعها أو تبنى عليها جمل أخرى من متحدث أو متحدثين آخرين. وهنا تعتبر عمليتا الكلام والفهم عاملان مهمان فى إدراك ومعالجة مقاطع الخطاب من خلال السياق العام، والفهم الكلى للبيئة المعرفية واللغوية لكُل من المتحدث والسامع.

فالسياق يُعد عاملاً أساسياً فى تحقيق التواصل، بما يحمله من علاقات بين الجمل، وعلاقات ما فوق الجمل Supra sentential . فليس التركيب السطحى فقط هو الذي يقرر التفسير الحقيقي للجملة، ولكن يضاف إليه السياق الكلى بمساعدة خصائص الحديث الصوتية من النبرة، والتنغيم ... الخ.

إن المحادثة من أكثر أشكال الخطاب وضوحاً وأهمية، فالمحادثات أمثلة ممتازة للطبيعة التفاعلية (البينشخصية) للاتصال، فهى تمثل سلوكاً تعاونياً كما يرى

(دوجلاس براون Douglas Brown ، ١٩٩٤) ومن الملامح المهمة للمقدرة التواصلية معرفة القواعد التى تحكم المحادثة، كيف يلفت المتحدث انتباه شخص ما؟، كيف يبدأ الحديث، وكيف ينهيه؟ وكيف يتفادى الحديث وكيف ومتى يقاطع أو يصحح ذلك الحديث؟ وكيف يستوضح أو يطلب؟ وهنا تصبح مهمة المتحدث الأساسية تعيين موضوع المحادثة كأن يبدأ الشخص الحديث عن قضية أو موضوع بطرح جملة خبرية، أو سؤال يؤدى إلى موضوع معين. (٥: ٣٤٢-٣٤٦)

وبالتالي فإن اللغة الرمزية – باعتبارها وسيلة التواصل اللفظي- غالباً ما يكون لها دوام ومغزى مستقلان عن الموقف الذى استخدمت فيه أصلاً. ولهذا فهى ذات طبيعة تراكمية للمعلومات، مع قدرتها على تجاوز حدود المكان والزمان، مما يتطلب مهارات معينة فى استخدامها بالطريقة التى تتيح فعالية هذا التواصل. ومن ناحية أخرى ترتبط عملية التواصل الفعال بالبيئة المادية والرمزية – كما أوضح (برين Breen، ١٩٨٠)- والتى تتمثل فى درجة التعقيد نسبياً فى المحيط الإنساني حيث تتعدد أدوار الفرد، ومن ثم بيئة الاتصال، كما تتعدد الصور اللغوية للاتصال بتعدد هذه الأدوار من فصحى إلى عامية إلى رمزية حركية(١٨: ٨٩-٩٢) وكذلك القدرة النسبية على توصيل واستقبال المعانى المتعددة المرتبطة ببيئة وموضوع التواصل. بالإضافة إلى خاصية التقويم أو الوعى الذاتى بتأمل الذات ووضع أهداف وأولويات وتوقعات لعملية التواصل، ومن ثم قياس مدى النجاح فى تحقيق الأهداف التواصلية (٣: ١٢٢-١٣٢).

أى أن للبيئات دورها فى تنظيم وتشجيع أو تثبيط التفاعل الاتصالى، ففى حجرات الدراسة تختلف الصورة عنها فى المكتبة، ومن المفترض أن تمثل قاعات الاجتماعات بيئة خصبة للتواصل الفعال. كما أن استخدام التوقيت أو الزمن المناسب يعد من أهم العوامل فى عملية التواصل فيما يتعلق بالتشاور وتقديم الأفكار والمقترحات. وكذلك فإن تقسيم وقت المحادثة له دلالة هامة فى هذه العملية. هذا بالإضافة إلى أن معرفة كيفية مخاطبة بعض الناس لبعض، ومراعاة الدور الذي تلعبه المكانة فى تحديد كيفية مخاطبة رئيس العمل أو الصديق أو الزميل، والتعامل فى حالة الغضب الشخصي وغضب الآخرين، والتغلب على بعض حالات الخوف من استمرار التواصل. كل هذا يشكل مضمون الكفاية التواصلية.

الكفاية التواصلية Communicative competence :

تمثل الكفاية التواصلية قدرة الفرد على إيصال وتفسير الرسائل الاتصالية، وإدراك معانيها لدى المتحدثين؛ متى يتحدث، ومتى يصمت، مع ملاءمة حجم الصوت واعتبارات المكان والزمان للمواقف التى يتم فيها التواصل. (١٢: ٣٧)

ويلاحظ (سافجنون، Savignon ، ١٩٨٣) أن الكفاية التواصلية تسبية وليست مطلقة، وتعتمد على التعاون بين كل المشاركين فى عملية التواصل، وهى ليست

مفهوماً أو تكويناً شخصياً، ولكنها مفهوم أو تكوين ديناميكى بينشخصى Interpersonal construct لا يمكن معرفته أو التحقق منه إلا بالأداء الظاهرى لشخصين أو أكثر فى عملية تفسير المعنى"(٣٨: ٩).

ويتفق الباحث مع هذه الملاحظة لما تضمنته من وصف لهذه الكفاية بالديناميكية التى هى جوهر التفاعل اللفظى بين المتواصلين، بالإضافة إلى أنها أشارت بصورة خاطفة إلى الفروق بين الأفراد أثناء هذه العملية، والتى سيفصل الباحث القول فيها عند تناول سمات الشخصية وعلاقتها بعملية التواصل بين الأشخاص.

ولقد فرق العلماء – فى دراستهم للكفاية التواصلية – بين معرفة قواعد اللغة وأشكالها، وبين المعرفة التى تمكن الشخص من الاتصال الوظيفى التفاعلى. حيث اقترح (**جيمس كمنز Games Cummins، ١٩٨٠**) صيغة للتفريق بين الكفاية اللغوية المعرفية الأكاديمية Cognitive academic language proficiency (CALP) ، وبين المهارات الاتصالية البينشخصية الأساسية Basic interpersonal communicative skills (BICS) حيث يستخدم البعد الأول (CALP) لتحوير الجوانب السطحية للغة خارج المواقف التى تفتقر للتفاعل بين الأشخاص، كما فى التمارين اللغوية والامتحانات التى تركز على الشكل.

أما البعد الثانى (BICS) فيمثل القدرة على الاتصال التى يكتسبها الأفراد منذ طفولتهم حتى يتمكنوا من الاتصال فى معاملاتهم ونشاطاتهم البينشخصية اليومية، ويندرج تحته ذلك الاتصال المباشر وجهاً لوجه مع الناس، حيث يستند إلى سياق طبيعي(٢٣: ١٧٥-١٨٧).

وبالتالي فإن هذه الدراسة تقوم على البعد الثاني للكفاية التواصلية (BICS) حيث تركز على مهارات التواصل فى مواقف تتطلب الرأى والأخذ والرد فى صورة نقاش فعال وصولاً لتحقيق أهداف تربوية معينة من خلال تلك المواقف.

ومن جهة أخرى، قسم (كانل، Canale ، ١٩٨٣) الكفاية التواصلية إلى أربعة أجزاء هى:

١- **الكفاية النحوية Grammatical competence** ، وتختص بإتقان النظام اللغوي، حيث تشتمل على معرفة مفردات اللغة، وقواعد النحو والصرف والصوت والدلالة.

٢- **كفاية الخطاب Discourse competence** ، وتتمثل فى المقدرة على وصل الجمل فى خطاب متصل بتكوين كيان ذى معنى من مفردات الجمل والنصوص، فى شكل محادثة محكية شفاهة، أو نصوص مكتوبة مطولة كالمقالات والكتب وغيرها.

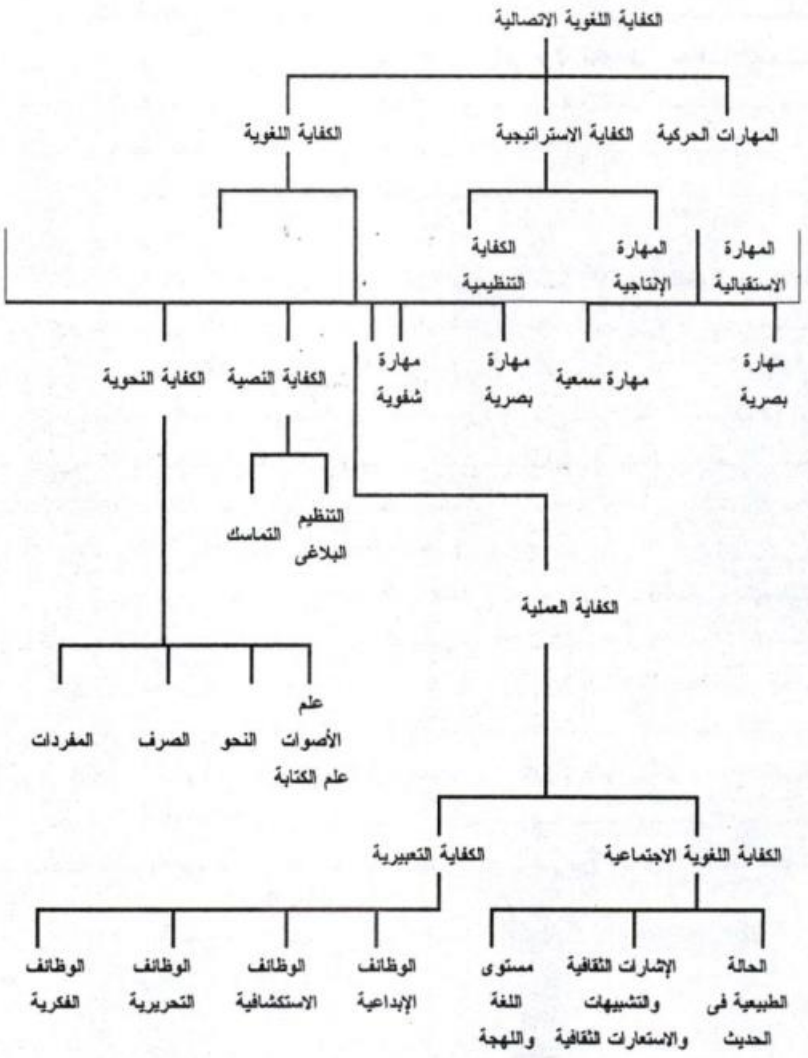
٣- **الكفاية اللغوية الاجتماعية Sociolinguistic competence** ، وتقوم على معرفة القواعد الاجتماعية والثقافية للغة الخطاب، حيث تتطلب فهماً للسياق الاجتماعى الذي تستعمل فيه اللغة، كأدوار المشاركين، والمعلومات البينية، ووظيفة التفاعل الاتصالى.

٤- **الكفاية الاستراتيجية Strategic competence** ، وهى التي يستخدمها الشخص لتعويض النقص فى معرفته للقواعد أو التعويض فى حالة العوامل المعوقة لتطبيقها كالإجهاد والتشتت الذهني، وعدم الانتباه. حيث تستخدم هذه الكفاية فى التصويبات، ومعالجة نقص المعرفة، ومواصلة الاتصال وذلك من خلال إعادة صياغة الكلام، والإسهاب والتكرار، أو التردد أو تفادي الحديث، والتخمين، مع تغيير فى مستوى اللغة أو أسلوبها.(٢٠: ٣٤٩-٣٥١، ٣٨: ٣٧-٤١)

ويرى الباحث أن الجزءين الأول والثانى المتمثلين فى الكفاية النحوية وكفاية الخطاب يركزان على القدرة على استعمال النظام اللغوى. بينما يركز الجزءان الثالث والرابع على الجوانب الأكثر وظيفية فى عملية التواصل بين الأشخاص.

فالمتحدث البليغ يستخدم استراتيجية متطورة لإقناع من يحدثه، والبائع قد يجعل من سلعة ما مغرية، أو يقنع صديق صديقه بعمل شيء غير عادى، ويقدم مدير المدرسة أو المعلم أفكاره وآراءه بشكل مقنع سلس، لأنه حوّر فى الاستراتيجيات الاتصالية وصولاً لحالة الإقناع والاقتناع Persuation .

وقد عرض (**باكمان Bachman** ، ١٩٨٧) نموذجاً للكفاية اللغوية الاتصالية جعل فيه الكفاية الاستراتيجية عنصراً منفصلاً، يتضمن مهارات الاستقبال ومهارات الإنتاج. ويرى أنها "مجموعة من القدرات العامة التى توظف كل عناصر الكفاية اللغوية فى عملية استخلاص المعنى". وفى هذا إشارة منه إلى الناحية الوظيفية لتلك الكفاية وأنها تمثل محوراً مهماً فى عملية التواصل الفعال بين الأشخاص. كما جعل الكفاية النحوية وكفاية الخطاب تحت عنصر الكفاية التنظيمية، ووسع من مدلول الكفاية اللغوية الاجتماعية، مزاوجاً بينها وبين الكفاية التعبيرية تحت مسمى الكفاية العملية والشكل التالى يعرض إطاراً لوصف الكفاية اللغوية الاتصالية بصورة مفصلة.(١٧: ٣٣٨-٣٤٠)



إطار لوصف الكفاية اللغوية الاتصالية (باكمان ١٩٨٧م)

وبالتالى، فإن إتقان المفردات والتراكيب اللغوية لا يثمر شيئاً لدى الفرد إذا لم يستخدمها لإرسال الأفكار والمشاعر واستقبالها، فى عمليات التواصل بين المتحدث والسامع أو الكاتب والقارئ .. ومن ثم فإن عملية التواصل تتطلب درجة معقدة من المشاركة الوجدانية والمعرفية للشخص الآخر، وينقطع التواصل عندما تكون هناك أفكار أو آراء مسبقة غير صحيحة حول حالة هذا الآخر.

وعند مباشرة أى عمل تواصلي؛ ابتداءً بالمستوى البنائى الآلى للغة، وانتهاء بالمستوى الدلالي يفترض وجود أطر معينة من المعرفة مع حالات عاطفية. وهنا يرى

(جيورا Guiora ، ١٩٧٢) أن أخذ هذه الافتراضات بطريقة صحيحة يتطلب اختراق حدود الذات، حتى تتوفر القدرة على إرسال واستقبال الرسائل بوضوح[٢٥: ١٤٢]، والاتصال الشفوي هو الذى يتيسر فيه تحقيق تلك المشاركة بحكم وجود التغذية الراجعة من السامع؛ فالكلمة أو العبارة أو الفكرة التى لا يفهمها هذا السامع يستطيع أن يسأل عنها، ثم يقوم المتكلم بإعادة صياغتها حتى يتم إيضاحها. أما الاتصال المكتوب فيتطلب نوعاً خاصاً من المشاركة الوجدانية المعرفية يقوم من خلالها الكاتب – دون تغذية راجعة من القارئ – بإيصال الأفكار إلى القارئ بواسطة حدسه وحكمه على حالة القارئ المعرفية والوجدانية. ولذلك فهي في المشافهة أوضح، حيث يتسنى للشخص الاشتراك في فهم ما يفهمه الآخرون أو يشعر بما يشعرون، فيها صهر مؤقت لحدود الذات بحصول إدراك آني للخبرة، وهذا من أهم عوامل التعايش المتجانس والتواصل الفعال بين أفراد بيئة العمل وغيرها، ذلك لأن التفاعل إيقاع نشط يدفع التواصل وينميه ويثريه.

وعن طبيعة التواصل بين الأفراد بين (والتزلاويك، Waltzlawick وآخرون، ١٩٦٧) فى كتابهم "أصول الاتصال الإنسانى" أن الاتصال بين الأفراد الذين تجمعهم علاقة تكون له وظائف ترابطية ومعنوية؛ فكل شخص يستقبل معلومات عن الآخر من معانى الكلمات التى ينطقها، والإشارات والحركات التى يؤديها من جهة، كما أن الطريقة التى يتحدث بها ويتحرك تزود الشخص الآخر ببعض المؤشرات التى تساعده على تحديد طبيعة العلاقة التواصلية، ومن ثم الحكم على استمرار هذه العلاقة من عدمه.[٤٢: ١٨]

ويشير (مارك ناب، Mark Knapp، ١٩٧٨) إلى مرحلة توثيق العلاقة التواصلية، موضحاً أن اكتساب الأفراد معرفة شاملة عن السلوك الاتصالى للآخرين والقواعد المشتركة واللغة المتبادلة والعلاقات والعادات المشتركة، يؤدى إلى تطور فى هذه العلاقة، فقد تتمخض عن مظهر رسمى مقنن، وتتميز بمرور الوقت بأساليب صريحة أحياناً وضمنية أحياناً أخرى. وقد تنشأ الحاجة إلى إعادة النظر فى قواعد هذه العلاقة بشكل تدريجى يسهل استيعابه، أو يكون التغيير عنيفاً وسريعاً، وقد يتعرض للمقاومة الشديدة مما يؤدى إلى التدهور والفناء.[٣١: ٧٠-٧٤]

لذلك فإن الخطاب التواصلى القائم على التفاعل تتدخل فيه عدة عوامل يمكن أن تتمثل فى مؤشرات الشخص والمكان والزمان، وكيفيات القول التى تحدده؛ مثل موقف التأكد واليقين، أو الشك والاحتمال، ومؤشرات الموقف التى لا تتصل بفعل القول ذاته، وإنما بموقف القائل مما يقوله.[٧: ٩٩]

وعلى الجانب الشخصى، فقد تفسر قلة الكلام على أنها قلة فى الاهتمام بالآخر أو تدل على خجل أو سأم وضجر، بينما يمكن أن تؤول كثرة الكلام بتأكيد الذات والادعاء والثقة الزائدة بالنفس .. ومن هنا جاءت فكرة دراسة العلاقة بين سمات الشخصية والتواصل الفعال؛ ذلك لأن

الإنسان لا يستطيع أن ينخرط فى تواصل مع شخص متحفظ صامت حذر بنفس اليسر الذى يتواصل فيه مع آخر منبسط. ومن هنا جاء الاهتمام بخصائص شخصية الآخر عند التواصل معه ليكون هذا التواصل فعالاً مثمراً، مع الوعى بخصائص المتواصل نفسه، وبمدى التباين بين شخصيات المتواصلين، ومدى تأثيره على التواصل إيجاباً أو سلباً وكذلك مدى ملاءمة سياق التواصل للطرفين – المرسل والمستقبل – حتى لا يكون سطحياً أو يخضع لعوامل الصدفة.

وقد يعطل الانفعال الشديد – خصوصاً إذا كان سلبياً – من عملية إرسال الرسالة التواصلية أو تلقيها.

فالغضب يفرغ الرسالة من عقلانيتها وهدوئها ليحولها إلى مجرد تفريغ لشحنات انفعالية، وبالتالى تسيء إلى التواصل وأطرافه أكثر مما تفضى إلى تحقيق أهدافه(١٢: ١٤٥).

وهناك وجه آخر للعلاقة بين التواصل والانفعالات، هو توصيل الانفعالات. ذلك لأن هذه الانفعالات تنتمى إلى مكامن تلقائية فى النفس، وبالتالى فإنها تُعد تعبيراً صادقاً عن حالة صاحبها؛ سواء كانت انفعالات سارة أو حزينة مؤلمة. وقد تزيد من عمق التواصل فى كثير من الحالات. وإذا جاء التعبير الانفعالى فى مكانه وزمانه وطرائقه الملائمة يكون بناءً؛ فهو يزيد من دفء العلاقة ونجاحها(٩: ٨١-٨٣).

وبالتالي فإن هذه الدراسة ستركز على بعدين أو سمتين من سمات الشخصية لدى المتواصلين هما الانبساط فى مقابل الانطواء، والاتزان الانفعالى فى مقابل العصابية، حيث أشارت دراسات عديدة إلى أنهما البعدان الأساسيان اللذان يسهمان فى وصف الشخصية إسهاماً مناسباً، كما أنهما بعدان مستقلان قابلان للتكرار بصورة دقيقة برغم تغير المتغيرات (١٤: ٢٢، ٩: ٢٢٥).

أولاً : الانبساط Extraversion

وهذا البعد يتراوح بين النزعة الاجتماعية وحب الحديث والمرح والعاطفية والمغامرة من جهة وبين التحفظ والصمت والحذر والانطواء من جهة أخرى. وقد أوضح (**أحمد عبد الخالق، ١٩٨٧**) أن الانبساط له مكونان أساسيان هما الاجتماعية Sociability ، والاندفاعية Impulsiveness مرتبطان معاً ارتباطاً جوهرياً، وفى مستوى أدنى يتكون عامل الانبساط من عدة سمات هى الميول الاجتماعية، والاندفاعية والميل إلى المرح، والحيوية، والنشاط والاستثارة وسرعة البديهة والتفاؤل (٢: ١٨٣، ١٤: ٢٣-٢٦).

لذلك فإن الشخص المنبسط هو شخص اجتماعى، يحب الحفلات وله صداقات متعددة يحتاج إلى الناس للتحدث معهم، ولا يجب الاستذكار منفرداً، يميل للإثارة، ويجازف فى كلامه، مغرم بالفكاهة، إجاباته حاضرة، كما أنه متفائل مرح ونشط.

وبعد الانبساط – الانطواء ثنائى القطب، يجمع بين المنبسط الخالص فى طرف، والمنطوى فى القطب المقابل، مع درجات بينية متصلة ومستمرة، ويشتمل هذا

البعد على جميع الأفراد، لكل فرد موقع عليه، ولا يخرج أحد عن نطاقه، وأن الفروق بين الانبساط والانطواء فروق كمية لا كيفية[٢: ٢٠٣].

التعريف الإجرائي للانبساط: ويتمثل هنا في درجة كل فرد من أفراد العينة على مقياس الانبساط – كمقياس فرعي – في قائمة (أيزنك) للشخصية الصورة (أ)، تقنين "جابر عبد الحميد، محمد فخر الإسلام"، ١٩٧٣.

ثانياً: العصابية Neuroticism :

عبارة عن بعد أساسى متصل من الاتزان الانفعالى إلى ضعف الأنا المستعدة للعصاب فى المواقف الصعبة[١٤: ٢١]. حيث يشير القطب الموجب فى هذا التعريف إلى الاتزان الانفعالى، فى حين يشير القطب السالب إلى عدم الاتزان أو الفجاجة الانفعالية أو ضعف الأنا عند مواجهة صاحبها لمواقف ضاغطة.

وذكر (**الجبوسى، ٢٠٠٢**) أن هذا البعد يتراوح بين الهدوء والاتزان والخلو من المخاوف والهواجس العصابية من جهة، وبين العصبية والقلق والاستثارة والمخاوف المرضية والتوتر من جهة أخرى[١٢: ٩٥-٩٧].

وقد كشفت دراسات عديدة عن ارتباط واضح بين العصابية وعدد من المتغيرات كالقلق والاكتئاب والوساوس والإثارة والعصبية والعدوانية، والكف ونقص الإشباع. وقد يجد العصابيون صعوبة فى الثقة بالآخرين أو إقامة علاقات شخصية خاصة.[١٤: ٢٢-٣٤] والباحث يتناول العصابية فى هذه الدراسة كسمة من سمات الشخصية وليست كاضطراب.

التعريف الإجرائي للعصابية: وتتمثل في درجة كل فرد من أفراد العينة على مقياس العصابية – كمقياس فرعي – في قائمة (أيزنك) للشخصية الصورة (أ)، تقنين "جابر عبد الحميد، محمد فخر الإسلام"، ١٩٧٣.

الدراسات السابقة:

تبين للباحث أن الدراسات السابقة التى تربط بين التواصل وسمات الشخصية قليلة جداً –فى حدود اطلاعاته– لذلك استعرض عدداً من الدراسات التى أتيحت له، على الرغم من اختلاف نوعية المتغيرات المدروسة فيها، محاولاً الوصول إلى أهم نتائجها، ومن هذه الدراسات وفقاً لترتيبها الزمنى.

دراسة (**تشارلز جنج ومساعديه، Charles Jung ، ١٩٧٣**) عن دور التغذية الراجعة فى توجيه عملية الاتصال، وذلك بملاحظة ردود أفعال طرفى الاتصال – المرسل والمستقبل – وأكدت هذه الدراسة على أن التغذية الراجعة لابد أن تتركز على نتائج الحديث وعناصره التى تؤدى للتغيير. وأن النوع المهم منها يتمثل فى أن يتيح القادة التربويون الفرصة للمعلمين ليعرفوا ما يريدون عمله من واجبات وأن المؤثرين من هؤلاء القادة لابد أن يقدموا تغذية

راجعة بوفرة فى الوقت المناسب دون ضجر، وعليهم قبول النقد وكذلك محاولتهم فهم المشاعر التى تقف وراء الكلمات حتى تتم عملية الاتصال بنجاح. والطريقة المناسبة – كما حددها الباحثون لذلك – هى وصف الفكرة أو الانطباع الذى أخذه المستمع تجاه محدثيه تبعاً لشعوره فى حينه. مع تفادى أى تعبير بالاستحسان أو الاستنكار بشكل مسترع. ثم يأتى وصف السلوك حيث يقوم الوصف المفيد على تقرير الأفعال الجديرة بالاهتمام دون حكم قيمى أو اتهام أو تعميمات عن الدوافع والاتجاهات وسمات الشخصية لأطراف التواصل، فقد يختلف شخص مع آخر فى شيء يبدو ممكناً عند أحدهما، بينما يراه الآخر عسيراً.(٣٠: ٩٥-١٢٧).

وترى (سوزان جلاسر، وأنطونى بيجلان Susan Glaser, and Anthony Biglan ، ١٩٧٧) أنه للدخول فى عملية اتصال فعال وبطريقة متميزة، فلابد من جذب انتباه المستمعين والاهتمام باستجاباتهم، من خلال تقديم أسئلة مفتوحة وأخرى منتهية وأسئلة مركزة وأخرى للوصف الإضافي للأفكار الغامضة، مؤكدان على ضرورة تزامن التغذية الراجعة مع كل خطوة(٢٤: ١٥-١٧)

وفى هذا الصدد أيضاً يركز (ريتشارد جيمت Richard Gemmet، ١٩٧٧) على مهارة الاستماع الجيد لنجاح عملية الاتصال، ذلك لأن المستمع الجيد لا يقاطع المتحدث – باستثناء أن يصوب خطأ، أو أن يفهم غامضاً، دون إصدار أحكام – يفكر قبل الإجابة وينظر للمتحدث بتركيز كاف منتبهاً للإشارات غير اللفظية أيضاً، مع وعيه بالتأثيرات التى تشوه المسموع، مركزاً على كل ما يُقال. ويرى (جيمت) ضرورة الاهتمام بتنمية اتجاهات الأفراد نحو موضوع الاتصال أولاً، حتى يتم بالتبعية تنمية عملية الاستماع(٢٢: ٤١-٤٥). وجاءت دراسة (نيمان وآخرون Naiman، ١٩٧٨) عن دور الانبساط والانطواء فى مساعدة أو إعاقة عملية الاتصال اللغوى الفعال، والتى أجريت على مجموعة من الطلاب فى (تورنتو) ضمن دراسات التعلم اللغوى. إلا أن هذه الدراسة لم تكشف عن أى تأثير دال للانبساط فى وصف عملية الاتصال اللغوى(٣٢: ٢٧٧-٢٨٢).

وفى دراسة (بروتاب S. Protap ، ١٩٨٢) عن العلاقة بين الكشف أو الإفصاح الذاتى والشخصية، على عينة قوامها (٦٠٠) فرد بمدينة روكى بالهند، تراوحت أعمارهم بين (١٦-٢٤) سنة. أسفرت النتائج عن عدم وجود ارتباط دال بين الإفصاح الذاتى وبين العصابية. (٣١: ٢٣٣-٢٣٦)

أما دراسة (بوش Dusch, D. ، ١٩٨٢) فقد تناولت العلاقة بين الانبساط والانطواء وبين الاتصال اللغوى لدى عينة من اليابانيين. وقد بنيت هذه الدراسة على فرضية أن الطلاب الانبساطيين سيكونون أكثر اتقاناً للغة وأفضل اتصالاً من الانطوائيين. إلا أن النتائج جاءت على عكس هذا الافتراض حيث تبين أن الانطوائيين أفضل بكثير من الانبساطيين فى تعاملهم مع اللغة.(١٩: ١٠٩-١٢٥) وهذه النتيجة تدحض ما يوصف به الشخص الانبساطى بأنه يتميز بالمشاركة المستمرة والرغبة فى ممارسة الأنشطة الصفية. إلا أن هذه الدراسة ترتبط بمجتمع ذى ثقافة معينة، قد لا ينسحب حكمها على مجتمعات أخرى، كما أنه لا يوجد ما يؤيدها من الدراسات.

وفي دراسة (نانسى، بيتى Nancy L., Betty B. ، ١٩٨٩) عن دور المكانة الاجتماعية والسياق المتبادل فى تنمية مهارات الاتصال لدى الأطفال، تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طفلاً، صنفوا على أساس التفاعل إلى مجموعتين؛ الأولى تضم الأطفال المحبين أو الأكثر جاذبية، في مقابل المجموعة الثانية التي تضم الأطفال الرافضين. واتبع في هذه الدراسة منهج الملاحظة المباشرة. فقد كشفت النتائج عن وجود فروق واضحة بين المجموعتين فى مهارات المحادثة لصالح المجموعة الأولى التى كانت أكثر ميلاً للتفاعل والحديث المباشر مع رفاقهم، وأكثر قدرة على التكيف مع الأبعاد الاجتماعية المختلفة. بينما أظهرت المجموعة الثانية تردداً فى المحادثة وعجزاً فى مهارات الاتصال مصحوبات بمخاوف الدخول فى المحادثات. حيث أكدت الدراسة على أن التدريب على مهارات الاتصال يسهم فى تقديم حديث مترابط يعد أساساً فى التفاعل الاجتماعى(٣٣: ٨٦٧-٨٧٢).

وإن كانت دراسة (ستيفن كوفى Stephen covey، ١٩٩٠) قد أوضحت أن أولى المحاولات لفهم عملية الاتصال الفعال تركز على طبيعة التفاعل بين عناصر هذه العملية من مديرين ومعلمين وطلاب، وهذا يتطلب أولاً الوقوف على درجة الانتماء للمؤسسة التربوية وللوطن لدى كل منهم(٢١).

وجاءت دراسة (كارين Karen, Osterman ، ١٩٩٣) التى تناولت مهارات الاتصال من حيث الاهتمام والمشاركة والتغيير، وذلك ضمن برامج إعداد المعلمين ومديرى المدارس. والتى أوضحت أن الاتصال يتطابق -غالباً- مع المظهر الجوهري للقيادة، حيث وصفت البرامج الجامعية الأساسية لإعداد المعلمين والمديرين، والتى دمجت مع الخبرات الأساسية للتعلم، وانعكاس التدريبات على نمو مهارات الاتصال المتميزة. حيث ركزت الدراسة هنا على تقييم مهارات الاتصال ومجموعة عمليات الاستماع، تأكيد الذات، والفهم، لدى عينة من ١٧ مديراً، ٣٤ معلماً. وقد أكدت النتائج على أنه يمكن تنمية مهارات الاتصال بشكل فعال كجزء من برامج الإعداد للمديرين والمعلمين، وأن المهارات الأساسية هذه ذات أهمية كبيرة للمربين عموماً. فقد أظهرت الدراسة فروقاً بين أفراد العينة من الفئتين فيما يتعلق بمهارات الاتصال الفعالة، وأن التغير فى الأداء يرتبط بالقيادة الفاعلة التى تمتلك تلك المهارات بنجاح.

وتضيف (كارين) أن جوهرية المقابلة بين أطراف عملية الاتصال تتوقف على المناخ النفسى لديهم، مع البحث عن بؤرة التأثير وحل المشكلة. أما عندما يركز القادة التربويون فى اتصالهم على شكلية موضوع الاتصال، فإن تأثيرهم - فى هذه الحالة - غير فعال، ويصبحون معزولين عن مستقبلى رسائلهم الاتصالية.(٣٤: ٢٩-٣١)

وتأتى دراسة (مايكل بوروم Boorom, M. ، ١٩٩٨) عن أهم السمات المرتبطة بالاتصال وأثرها على الإنجاز. حيث كشفت عن سمتين هما؛ إدراك عملية

الاتصال، والتفاعل النشط. وتمت دراستهما ضمن هيكل التكيف المتبادل بين أطراف العملية لتقييم الفروق بين إدراك الأفراد المتصلين، وبين إنجازهم الفعلى. وتكونت عينة الدراسة من ٢٣٩ موظفاً. حيث أظهرت النتائج أن المستوى المرتفع من الاتصال التبادلى يؤدى بدوره إلى إجادة فى إدراك الاتصال، ومن ثم يزيد من سهولة التكيف مع بيئة العمل وارتفاع مستوى الإنجاز. وتقترح الدراسة لتفعيل ذلك فى مجالات التدريب التركيز على مهارات الاتصال بشكل فعال. (٣١: ١٦-٣٠)

وفي دراسة (جون دروري Drury J.، ٢٠٠٣) عن اتصال المراهقين مع الراشدين ذوى النفوذ، ومنهم المعلمون، ركزت الدراسة على مدى توفر مهارات الاتصال ومستوى الدافعية نحوه، وذلك لدى الطلاب المراهقين.

وقد ركزت النتائج على المشكلات الطلابية التى تؤدى إلى حاجتهم للاتصال مع هؤلاء الراشدين من جهة، كما بينت أن للتعزيز دوراً واضحاً فى تحقيق أهداف التواصل الفعال بين الطرفين من جهة أخرى. وأوصت الدراسة بضرورة إجراء نقاش تمهيدى لتحسين مهارات التواصل لدى المراهقين لتحقيق التفاعل فيه. وأن هذا يعتبر جزءاً مهماً فى أجندة الاتصال الرسمى أيضاً. (٢٨: ٦٦-٧٣)

وباستعراض نتائج هذه المجموعة من الدراسات يتضح أنها تناولت عدداً من المتغيرات، فمنها ما تناولت التركيز على ضرورة جذب انتباه المستمعين للدخول فى اتصال فعال (سوزان، أنطونى)، والذى قد يصل إلى مستوى مناسب عندما يكون مصحوباً بالتغذية الراجعة والتعزيز كما أوضح (جنج)، (دروري) وأكدت هذا أيضاً دراسات (جيمت) و(كارين) حيث ركزت على تنمية مهارة الاستماع، وضرورة مراعاة المناخ النفسى للمتصلين، والتركيز على بؤرة التأثير دون الاهتمام بشكلية الاتصال، من أجل تحقيق تواصل حقيقى فعال، والذى أكد (كوفى) على أن فاعلية هذا التواصل ترتبط بالشعور بالانتماء بين المتواصلين وهذا يتفق أيضاً مع ما رآه (جنج) من دور مهم لمشاعر الأفراد وانطباعاتهم وكذلك دوافعهم واتجاهاتهم فى إنجاح عملية التواصل. حيث أكدت هذه الدراسات جميعها على ضرورة تحقيق هذه المجموعة من المهارات والسمات للوصول إلى مستوى التواصل الفعال، كما أنها أيضاً تسهم فى تحقيق مستوى مناسب من الإنجاز الذى هو من أهم أهداف التواصل كما رأى كل من (بوروم)، (دروري).

وقد تناولت بعض هذه الدراسات العلاقة بين سمات الشخصية والتواصل ومنها دراسة (نيمان) عن دور الانبساط / الانطواء فى الاتصال اللغوي، إلا أنها لم تكشف عن أى تأثير دال لهذه السمة، بينما أوضحت دراسة (بوش) أن الانطوائيين أفضل بكثير من الانبساطيين فى تعاملهم مع اللغة، وهذه تعد نتيجة مستغربة، ذلك لأن هناك افتراضاً بأن الانبساطيين أكثر مرونة وتفاعلاً فى عملية الاتصال، وهذا ما رأته دراسة (نانسى، بيتى) من تفاعل واضح وتكيف مع المواقف الاتصالية لدى الانبساطيين على عكس ما حدث مع الانطوائيين الرافضين.

وبالتالى فإن سمة الانبساط – الانطواء فى علاقتها بالتواصل تتطلب المزيد من البحث كما أنه لم يتمكن الباحث من التوصل إلى دراسات عن العلاقة بين العصابية والتواصل سوى دراسة (بروتاب) عن الإفصاح والعصابية والتى كشفت عن عدم وجود ارتباط دال بينهما. هذا بالإضافة إلى أن هذه الدراسات أجريت على مجتمعات أجنبية، مما دعا الباحث لصياغة المشكلة فى صورة تساؤلات.

تساؤلات الدراسة:

١- ما نوع العلاقة بين التواصل الفعال والانبساط لدى كل من:

- العينة الكلية ، مجموعة المعلمين ، مجموعة المديرين.

٢- ما نوع العلاقة بين التواصل الفعال والعصابية لدى كل من:

- العينة الكلية ، مجموعة المعلمين ، مجموعة المديرين.

إجراءات الدراسة:

أولاً : العينة:

اشتقت عينة هذه الدراسة من بين المعلمين ومديرى المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة حائل بالسعودية. وقد ركز الباحث على هاتين المرحلتين لما لاحظه أثناء زياراته الميدانية لمدارسها من تزاحم الأعباء الإدارية وكثرة المشكلات الطلابية فى هذه المدارس، مما يتطلب لقاءات عديدة وتواصل مستمر بين المديرين والمعلمين لمواجهة هذه الأمور. حيث تكونت العينة الكلية من (١٦٠) معلماً ومديراً ووكيلاً بالمدارس، منهم (١٢) لم يكملوا إجراءات الدراسة، فأصبح العدد الكلى للعينة (١٤٨)، كان عدد المعلمين (١١٨) معلماً سعودياً جميعهم حاصلون على مؤهل جامعي، تراوحت أعمارهم بين ٢٨-٤٠ عاماً، وسنوات خبرتهم من ٦-٢٠ سنة. وعدد المديرين والوكلاء (٣٠) مديراً ووكيلاً من الحاصلين على مؤهل جامعي أيضاً، تراوحت سنوات خبرتهم بين ٥-٨ سنوات في مجال الإدارة المدرسية، وتراوحت أعمارهم بين ٣٠-٤٥ سنة.

ثانياً: الأدوات:

[١] استبانة التواصل الفعال: من إعداد الباحث

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية لتحديد عناصر التواصل الفعال، حيث قام بحصرها نظرياً، ثم طرح سؤالاً مفتوحاً على المتدربين بدورة مديرى المدارس المتوسطة والثانوية على مدار دورتين وعددهم ١٠٧ متدرباً، وجاء السؤال كالتالى:

- حدد العناصر التى تراها ضرورية لتحقيق التواصل الفعال مع المعلمين. ثم قام الباحث بتحليل الإجابات فى صورة تكرارات، حيث تبلورت كلها حول أربعة عناصر هى:

إدراك الألفاظ والمعانى، الإنصات الفعال، المشاعر والأحاسيس، تفعيل اللقاءات والاجتماعات، حيث جاءت متمشية مع ما أفادت به الدراسة النظرية. ثم صاغ الباحث العبارات المبدئية للاستبانة والتى تكونت من (٢٤) عبارة وطرحها للتحكيم على عدد من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة فى تخصصات علم النفس التربوى، الصحة النفسية، تقنيات التعليم، الإدارة التربوية بلغ (٨) أساتذة وجاءت نتائج التحكيم بقبول (٢٠) عبارة بنسبة (٨٦%)، واستبعدت العبارات الأربعة الباقية التى تراوح قبولها بين ١٢، ١٨%، حيث صنف المحكمون لكل عنصر (٥) عبارات بالتساوى. وبالتالى تمت الصياغة النهائية للاستبانة والتى تكونت من (٢٠) عبارة أمامها ثلاثة بدائل للاستجابة (موافق)، (غير متأكد)، (غير موافق) أخذت درجات ٣، ٢، ١ على الترتيب. مع صياغة عدد من العبارات بصورة عكسية، وتم إعداد مفتاح التصحيح، وتحديد أربعة مستويات للتفاعل، حيث تدل الدرجة الكلية على الاستبانة على المستوى الذى يناسبها فى صورة إرباعيات كالتالى:

- المستوى الأول: فعالية التواصل مرتفعة، وتمثله الدرجات من ٤٥ فأكثر.
- المستوى الثانى: فعالية التواصل جيدة، وتمثله الدرجات من ٣٠-٤٤ .
- المستوى الثالث: فعالية التواصل متوسطة، وتمثله الدرجات من ١٥-٢٩ .
- المستوى الرابع: فعالية التواصل ضعيفة، وتمثله الدرجات الأقل من ١٥ .

وبعد الاطمئنان إلى صدق المقياس من خلال التحكيم، تمت دراسة الثبات له بطريقة إعادة الاختبار على (٢٨) معلماً بفاصل زمنى أسبوعين حيث جاءت قيمة معامل الثبات (٠,٧٤٤) وهى تمثل معامل ثبات مرتفع.

[٢] مقياسا الانبساط والعصابية:

حيث أنه من بين أهداف هذه الدراسة فحص العلاقة بين التواصل الفعال وسمتى الانبساط والعصابية، فقد وقع اختيار الباحث على المقياسين الفرعيين الانبساط والعصابية من قائمة أيزنك للشخصية Eysenck personality inventory والتى أعدها للعربية (جابر عبد الحميد، محمد فخر الإسلام، ١٩٧٣) وتتكون من صورتين (أ)، (ب) تتكون كل صورة من (٥٧ سؤالاً)، يختص منها (٢٤ سؤالاً) لقياس الانبساط، (٢٤ سؤالاً) لقياس العصابية، (٩ أسئلة) كمقياس للكذب، حيث تحقق لهذه القائمة ثبات مرتفع تراوح بين (٠,٨٥ ، ٠,٩٥) باستخدام عدة طرق، ومن ناحية الصدق، فقد حازت على مستوى صدق مناسب. (٤: كراسة التعليمات). وقد استخدم الباحث الصورة (أ) من هذه القائمة لقياس بعدى الانبساط والعصابية. حيث أشارت دراسات عديدة إلى

الثبات المرتفع للمقياسين وكذلك الصدق، وعلى عينات مصرية وفى كثير من الدراسات العربية. (١: ٤٨٩، ٤).

ثالثاً: النتائج ومناقشاتها:

جاءت نتائج التطبيق لاستبانة التواصل الفعال على عينة الدراسة موضحة مستويات التواصل لدى طرفي العينة من معلمين ومديرى مدارس وفقاً للتقسيم الرباعى للتصحيح، والذى سبقت الإشارة إليه، ويوضح الجدول التالى ملخصاً لتلك النتائج.

جدول رقم {١}

يوضح الفروق بين مجموعات الدراسة فى التواصل الفعال

المجموعات	ن	م	ع	ت	الدلالة
المعلمون	١١٨	٤٣,٦	١٢,٩٥	٠,٢١	غير دالة
المديرون	٣٠	٤٣,١	٣,١٩		
المستوى الأول (معلمون)	٥٣	٤٦,٧	١,٢٦	١٢,١٣	دالة
المستوى الثانى (معلمون)	٦٤	٤١,٢	٣,١٤		
المستوى الأول (مديرون)	١١	٤٦,٤	١,١٥	٦,٤٧	دالة
المستوى الثانى (مديرون)	١٩	٤١,٢	٢,٤٣		

كشفت درجات المعلمين على استبانة التواصل عن مستويين من مستويات التواصل الفعال، حيث تراوحت درجات (٥٣) معلماً بين ٤٥-٤٨ درجة، مما يدل على انتمائهم للمستوى الأول للتواصل، بينما جاءت درجات (٦٤ معلماً) فى المستوى الثاني حيث تراوحت بين ٣٠-٤٤ درجة، ولم يحصل على أقل من ذلك سوى معلم واحد تنتمى درجته للمستوى الثالث حيث كانت ٢٥ درجة، وبالتالى قام الباحث باستبعاده من النتائج، حيث لا يمثل مجموعة من مجموعات الدراسة. وتوضح المقارنة الواردة بالجدول {١} أن الفروق بين المعلمين ككل والمديرين فى التواصل غير دالة، بينما جاءت بين المجموعات الفرعية بدلالة مرتفعة، وهذا يتضح فى الفروق بين المستويين الأول والثانى من المعلمين، وكذلك المستوى الأول والثانى من المديرين، مما يؤكد التمايز الواضح بين هذه المجموعات فى مستوى التواصل الفعال.

وبالنسبة للتساؤل الأول عن العلاقة بين التواصل الفعال والانبساط، لدى كل من العينة الكلية، ومجموعة المعلمين، ومجموعة المديرين، وبعد التحقق من وجود فروق دالة بين مستويات المجموعتين الفرعيتين من معلمين ومديرين فى التواصل الفعال، أراد الباحث أن يقف على الفروق بين هذه المجموعات فى الانبساط.

جدول رقم {٢}

يوضح الفروق بين مجموعات الدراسة فى الانبساط

المجموعات	ن	س	ع	ت	الدلالة
مجموعة المعلمين	١١٨	١١,٨٣	٣,٣٢	٠,٠٤٧	غير دالة
مجموعة المديرين	٣٠	١١,٨٠	٣,١٦		
المستوى الأول (معلمون)	٥٣	١١,٤٧	٣,٠٨	٠,٩٣٩	غير دالة
المستوى الثانى (معلمون)	٦٤	١٢,٠٥	٣,٤٣		
المستوى الأول (مديرون)	١١	١١,٩٠	٢,٣٥	٠,٠٩٨	غير دالة
المستوى الثانى (مديرون)	١٩	١١,٧٨	٣,٥٥		

يبين الجدول السابق قيم "ت" للفروق بين المجموعات فى متغير الانبساط والتى جاءت كلها غير دالة، مما قد يعطى نتيجة أكثر مصداقية فى الارتباط بين التواصل والانبساط لدى هذه المجموعات، خصوصاً وأن الفروق بين المجموعات الفرعية فى التواصل جاءت دالة بشكل قوى. ومن هنا قام الباحث بالدراسة الإحصائية لمعاملات الارتباط بين التواصل والانبساط لدى العينة الكلية، والمعلمين والمديرين، ولدى المجموعات المنبثقة عن المعلمين والمديرين فى مستويين؛ الأول والثاني. حيث جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول رقم {٣}

يوضح معاملات الارتباط بين التواصل والانبساط

المجموعة	ن	ر	الدلالة
العينة الكلية	١٤٨	٠,٣٠٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
مجموعة المعلمين ككل	١١٨	٠,٣٢٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
مجموعة المديرين ككل	٣٠	٠,٣٥٥	دالة عند مستوى ٠,٠٥
المستوى الأول (معلمون)	٥٣	٠,٠٠٣	غير دالة
المستوى الثانى (معلمون)	٦٤	٠,٠٧٥	غير دالة
المستوى الأول (مديرون)	١١	٣,٠٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
المستوى الثانى (مديرون)	١٩	٠,٦٧٩	دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من هذا الجدول أن العلاقة بين متغيرى التواصل والانبساط جاءت موجبة لدى العينة الكلية وكل المجموعات الفرعية، ومن حيث الدلالة فإن معاملات الارتباط قد جاءت دالة دلالة مرتفعة لدى العينة الكلية، وكذلك لدى مجموعة المعلمين ككل، وعند مجموعة المديرين كانت الدلالة مناسبة، وهذا يسمح بالإجابة عن التساؤل الأول بأنه:

توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين التواصل الفعال والانبساط. هذا وإن كانت المجموعات الفرعية متمثلة فى المستويين الأول والثانى من المعلمين قد جاءت فيها العلاقة غير دالة، إلاّ أن العلاقة لدى مجموعة المعلمين ككل كانت دلالتها عالية وبالتالى أخذ بها الباحث، هذا وقد دعمت الدلالة الفرعية لدى المستويين الأول والثانى من المديرين العلاقة الارتباطية بين التواصل والانبساط لدى عينة المديرين ككل.

ونتيجة التساؤل الأول هنا جاءت بوجود تلك العلاقة الارتباطية الموجبة والدالة بين التواصل الفعال والانبساط، وهى تعد نتيجة منطقية - كما يراها الباحث - ذلك لأنه من خصائص الانبساطيين أنهم اجتماعيون يميلون إلى حب الحديث وتبادله[٢: ١٣٨] مما يدلل على ميلهم لعملية التواصل وأنها تعد من خصائص الانبساطيين.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (نيمان) التى لم تكشف عن أى تأثير دال للانبساط فى وصف عملية الاتصال اللغوى، و(بوش) التى توصلت إلى أن الانطوائيين أفضل بكثير من الانبساطيين فى تعاملهم مع اللغة [١٩، ٣٢]. وقد يرجع هذا لاختلاف طبيعة العينة أو دخول متغيرات أخرى مؤثرة على هذه الدراسات، واتفقت مع ما توصلت إلى (نانسى وبيتى) التى توصلت إلى وجود فروق واضحة فى مهارات الاتصال لصالح المنبسطين، الذين هم أكثر ميلاً للتفاعل والحديث المباشر مع رفاقهم، وأكثر قدرة على التكيف مع الأبعاد الاجتماعية المختلفة[٣٣]. والباحث يرى أن النتيجة التى توصل إليها هنا مطمئنة، ذلك لما يوصف به الانبساطى بأنه يتميز بالمشاركة المستمرة والرغبة فى ممارسة الأنشطة، والتفاعل الاجتماعى واللفظى، إضافة إلى ما جاء فى وصف هذه السمة.

التساؤل الثاني: عن العلاقة بين التواصل الفعال والعصابية لدى كل من: العينة الكلية، ومجموعة المعلمين، ومجموعة المديرين.

وبعد تحقق الباحث - سلفاً - من وجود فروق بين هذه المجموعات فى التواصل الفعال، قام بدراسة الفروق بينها فى العصابية، والتى يوضحها الجدول التالى:

جـدول رقـم {٤}

الفـروق بيـن مجمـوعات الدراسـة فى العصابيـة

المجمـــوعات	ن	س	ع	ت	الدلالـــة
مجموعـة المعلمـين	١١٨	١٣,٣٩	٤,٦٦	١,٤٥٤	غيـر دالـة
مجموعـة المديـرين	٣٠	١٤,٦٣	٣,٩٨		
المستوى الأول (معلمون)	٥٣	١٢,٣٨	٤,١٧	٢,٦٤١	دالـة عنـد ٠,٠١
المستوى الثانى (معلمون)	٦٤	١٤,٣٠	٤,٧٩		
المستوى الأول (مديرون)	١١	١٢,٠٩	٣,٨٣	٢,٨٦٧	دالـة عنـد ٠,٠١
المستوى الثانى (مديرون)	١٩	١٦,١١	٣,٤٣		

تبين نتائج الفروق بين المجموعـات كمـا وردت بالجـدول فـى متغيـر العصـابية أن الفروق بين مجموعتى الدراسة الأساسيتين – المعلمين والمـديرين – جـاءت غيـر دالـة، وهذا يجعل متغير العصابية لدى المجمـوعتين شـبه مسـتقر، ممـا يتـيح الفرصـة لدراسـة الارتباط بين التواصل والعصابية بشـكل دقيـق. إلا أن المجموعـات الفرعيـة، متمثلـة فـى المستويين الأول والثانى للمعلمين فى التواصـل، وكـذلك المسـتوى الأول والثـانى للمـديرين فى التواصل، جاءت الفروق بين كل مستويين منهما دالة بشـكل واضـح، لصـالح المسـتوى الثاني سواء عند المعلمين أو المديرين مما سيسـمح بوصـف تمييـزى لكـل مجموعـة عـن الأخرى فى دراسة العلاقة الارتباطية بين التواصل والعصـابية. وهـذا مـا سيصـفه الجـدول التالى:

جـدول رقـم {٥}

يوضح معاملات الارتباط بين التواصل والعصابية

المجمـــوعة	ن	ر	الدلالـــة
العينة الكلية	١٤٨	– ٠,٠٨٣	غيـر دالـة
مجموعة المعلمين ككل	١١٨	– ٠,٢٥٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
مجموعة المديرين ككل	٣٠	– ٠,٠٢٤	غيـر دالـة
المستوى الأول (معلمون)	٥٣	– ٠,٢٣٣	غيـر دالـة
المستوى الثانى (معلمون)	٦٤	– ٠,٠٢	غيـر دالـة
المستوى الأول (مديرون)	١١	– ٠,٣٧٣	غيـر دالـة
المستوى الثانى (مديرون)	١٩	– ٠,٠٢٨	غيـر دالـة

يوضح الجدول السابق العلاقة الارتباطية بـين التواصـل الفعـال والعصـابية لـدى مجموعات الدراسة، حيث جاءت جميعهـا سـالبة، وبالتـالى تصـبح العلاقـة هنـا عكسـية.

وبالنسبة للعينة الكلية فالعلاقة غير دالة، وكذلك بالنسبة لمجموعة المديرين، ولمستويات التواصل الفرعية لكل من المعلمين والمديرين، جاءت جميعها ارتباطات سلبية غير دالة. أما بالنسبة للمجموعة الكلية للمعلمين فقد جاءت نتائجها موضحة وجود ارتباط سالب ودال بين التواصل والعصابية. ونظراً لكبر حجم عينة المعلمين (١١٨) عن عينة المديرين (٣٠) وكذلك المجموعات الفرعية المنبثقة منهما، فإن الباحث يتوقع أن تكون نتيجة الارتباط لدى مجموعة المعلمين هى الأقرب للصواب، وإن كانت نتيجة العينة الكلية لم نصل فى ارتباطها إلى مستوى الدلالة، إلا أن الفروق فى درجات العصابية – كما وردت فى جدول رقم (٤) – والتى جاءت لصالح مرتفعى التواصل – حيث المستوى الأول من المعلمين ونظيره من المديرين– تعطى مؤشراً بأن مرتفعى التواصل أكثر عصابية من منخفضى التواصل. وتلك نتيجة يتشكك فيها الباحث، وقد يرجع هذا إلى قلة عدد المبحوثين فى هذا المجال.

لذلك فإن الباحث يرى أن نتيجة غالبية العينة – وهى نتيجة الارتباط لدى المعلمين– هى الأرجح – من وجهة نظره – وبالتالي يرى أن إجابة التساؤل الثاني تكون بوجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) بين التواصل الفعال والعصابية. وإن كان الأمر لم يحسم علمياً بهذه الصورة. ذلك لعدم وفرة دراسات سابقة فى شأن هذا الارتباط، كما أن الدراسة الوحيدة (بروتاب) قد أسفرت عن عدم وجود ارتباط دال بين الإفصاح الذاتى وبين العصابية.

الخلاصة والتوصيات:

جاءت هذه الدراسة مركزة على عملية التواصل بين المعلمين ومديرى المدارس فى إطار التعرف على بعض الجوانب المؤثرة على مناخ العلاقات فى المدارس، وعلى تأثير جوانب الشخصية فى التفاعل الهادئ لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وقد تناول الباحث متغيرى أو سمتى الانبساط والعصابية، لاتفاق عدد كبير من الباحثين والعلماء على أنهما البعدان الأساسيان فى الشخصية[١٤: ٢٢]. فجاءت العلاقة بين الانبساط والتواصل الفعال دالة وموجبة، متفقة مع بعض الدراسات ومختلفة مع الأخرى، كما جاءت سالبة ودالة بين العصابية والتواصل دون دعم من الدراسات السابقة، لكن المؤشرات المستخلصة من الإطار النظرى قد تؤيدها. فقد كشفت دراسات عديدة عن ارتباط واضح بين العصابية وغيرها من المتغيرات كالقلق والاكتئاب والوساوس والإثارة العصبية والعدوانية وغيرها، كما أن العصابيين قد يجدون صعوبة فى الثقة بالآخرين أو إقامة علاقات شخصية خاصة[٩: ٢٢٥، ١٤: ٢٤]. مما يراه الباحث مؤثراً بشكل سلبى على التواصل الفعال بينهم وبين الآخرين. إلا أن **(كفافى، ٢٠٠٣)** قد أوضح أن العصابى محتفظ بتماسك شخصيته، وأن "الأنا" تقوم بكثير من وظائفها، فهو مدرك للصعوبات التى تعترض سبيل توافقه، مستبصر بالفروق بين سلوكه وسلوك الآخرين، ويظهر هذا -غالباً- فى مجال العلاقات الشخصية البينية[٨: ١٧٣] وهنا قد تكون استجاباته التواصلية محسوبة، وقد تحتمل الصواب فى مواقف معينة. ومن ناحية أخرى أشار **(أبو حطب، آمال صادق: ١٩٨٠)** إلى وجود برهان تجريبى على أن هناك ارتباطاً موجباً بين الانطواء والمثابرة، وأن المنطوين يستخدمون طرقاً فى الدراسة والعمل أفضل من المنبسطين. وأن معظم الدراسات قد ركزت على أن المستقرين انفعالياً أكثر نجاحاً فى الدراسة والعمل، رغم قلة هذه الدراسات حول العصابية[٦٠: ٥٣٨-٥٤٢].

لذلك، فإن الرؤى النظرية فى هذا المجال متضاربة إلى حد ما، وتحتاج إلى دعم من خلال المزيد من الدراسات حول الانبساط والعصابية وغيرهما من المتغيرات فى علاقتها بالتواصل، والتى تسهم فى توفير مناخ من العلاقات يسمح بممارسات تربوية سوية تحقق أهداف التربية وتخدم أطرافها، تبعاً لفعالية التواصل بين أطراف العملية التربوية، والذي يعد سبيلاً للتوافق بينهم من جهة، ومع المدرسة من جهة أخرى.

لذلك يوصى الباحث بما يلى:

- إجراء المزيد من الدراسات حول أبعاد الشخصية وعلاقتها بالتواصل على عينات متعددة من المعلمين والمديرين.
- إجراء دراسات مشابهة حول الموضوع ذاته بين المعلمين والطلاب فى مراحل التعليم المختلفة.

وذلك حتى يمكن الاستفادة بنتائجها فى دورات إعداد المعلمين والمديرين مما سيؤدى إلى مردود إيجابى فى تحقيق الأهداف التربوية - بمشيئة الله - .

المراجـــع:

١- أحمـد محمد عبد الخالق: اسـتخبارات الشخصـية؛ مقدمـة نظريـة، معـايير مصـرية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٠.

٢- ـــــــــــــــ: الأبعـاد الأساسـية للشخصـية، الإسـكندرية، دار المعرفـة الجامعية، ١٩٨٧.

٣- برنـت روبـن : الاتصـال والسـلوك الإنسـاني – ترجمـة نخبـة مـن أسـاتذة كليـة التربية، جامعـة الملـك سـعود، الريـاض، معهـد الإدارة العامـة، ١٩٩١.

٤- جابر عبد الحميد، محمد فخر الإسلام: قائمة أيزنك للشخصـية، الصـورة (أ)، القـاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٣.

٥- دوجلاس براون: مبادئ تعلم وتعليم اللغة – ترجمـة إبـراهيم القعيـد، عيـد الشـمرى – الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٩٤.

٦- راشد على عيسى: مهارات الاتصال، كتاب الأمة، العدد ١٠٣، الدوحة، دار العلوم، ٢٠٠٤.

٧- صـلاح فضـل: بلاغة الخطاب وعلـم الـنص، سلسـلة عـالم المعرفـة، العـدد ١٦٤، الكويت، أغسطس ١٩٩٢.

٨- علاء الدين كفافى: الصحة النفسـية والإرشـاد النفسـى، الريـاض، دار النشـر الـدولى، ٢٠٠٣.

٩- فريح عويد الغامدى: الانبساط وعلاقته بالانفعالات السلبية، المجلـة المصـرية للدراسـات النفسية، العدد ٣٢، القاهرة، الأنجلو المصرية، يوليو ٢٠٠١.

١٠- فؤاد أبو حطب، آمال صادق: علم النفس التربـوى، ط٢، القـاهرة، الأنجلـو المصـرية، ١٩٨٠.

١١- فؤاد البهى السيد: علم النفس الإحصائى، ط٣، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٩.

١٢- محمد بلال الجيوسى: أنت وأنا؛ مقدمة فـى مهـارات التواصـل الإنسـانى، الريـاض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ٢٠٠٢.

١٣- محمود عـودة: أساليب الاتصال والتغير الاجتمـاعى، بيـروت، دار النهضـة العربيـة، ١٩٨٨.

١٤- مدحت عبد الحميد: الصـحة النفسـية والتفـوق الدراسـى، الإسـكندرية، دار المعرفـة الجامعية، ١٩٩٦.

١٥- نبيل عبد الهادى وآخرون: مهارات فى اللغة والتفكير، عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٣.

١٦- Austin, John, L. : How to do things with words. Cambridge, MA, Harvard University Press, ١٩٦٢.

١٧- Bachman, Lyle F., The TOEFL as a measure of communicative competence. Paper delivered at the second TOEFL invitational conference, Educational testing service, Princeton, NJ, October ١٩٨٧.

١٨- Breen, Michael P. and Candlin, Christopher N., The essentials of communicative curriculum in language teaching. Applied linguistics, I, ١٩٨٠.

١٩- Busch, Deborah: Introversion – extraversion and the EFL proficiency of Japanese students; language learning, ٣٢, ١٩٨٢.

٢٠- Canale, Michael: From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards and Schmidt, ١٩٨٣.

٢١- Covey, Stephen R, The seven habits of highly effective people, New York: Fireside Books, Simon and Schuster, ١٩٩٠.

٢٢- Gemmet, Richard: A monograph on interpersonal communications. Redwood city, California, San Mateo County superintendent of schools, ١٩٧٧.

٢٣-Cummins, James. The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal Age issue. TESOL quarterly, ١٤, ١٩٨٠.

٢٤- Glaser, Susan and Anthony Biglan. Increase your confidence and skill in interpersonal situations: Instructional Manual. Eugene Oregon: Authors, ١٩٧٧.

٢٥- Guiora, Alexander Z, Brannon, Robert C., and Dull, Cecelia Y., Empathy and second language learning. Learning language (٢٢), ١٩٧٢.

٢٦- Halliday, Michael: Explorations in the functions of language. London; Edward Arnold, ١٩٧٣.

٢٧- Hartley, Peter: Interpersonal communication, London, Routledge, ١٩٩٣.

٢٨- Hogan, Robert: Development of an empathy scale. Journal of consulting and clinical psychology (٣٣), ١٩٦٩.

٢٩- John, Drury: Adolescent communication with Adults in Authority. Journal of language and social psychology, Vol. ٢٢, N.١, ٢٠٠٣.

٣٠- Jung, Charles, and Others: Interpersonal communications: participant materials and leader's manual . Portland, oregon: Northwest Regional Educational laboratory, ١٩٧٣.

٣١- Knapp, Mark L., Social Intercourse. Boston: Allyn & Bacon, ١٩٧٨.

٣٢- Michael L. Boorom & Others; Relational communication traits and their effect on adaptiveness and sales performance. Journal of Academy of Marketing Science, Vol. ٢٦, ١٩٩٨.

٣٣- Naiman, Neil, Frohlich, Maria, stern, H.H : The good language Learner. Toronto: Ontario institute for studies in Education, ١٩٧٨.

٣٤- Nancy L. Hazen & Betty Black: Preschool peer communication skills; the role of social status and interaction context child development, (٦٠), ١٩٨٩.

٣٥- Osterman, Karen F., Communication skills: A key to caring, Collaboration, and change. Journal Announcement, New York, Level:١, ١٩٩٤.

٣٦- Pierson, Patricia R., and Paul V. Bredeson. "It's Not Just a Laughing Matter: School principals' use of humor in interpersonal communications with teachers." Journal of school leadership, ٣, ٥ September ١٩٩٣.

٣٧- Protap. S, & Bhargave. K; Self-Dischlosure As related to personality. Indian Journal of clinical psychology, Vol.٩, N.٢, ١٩٨٢.

٣٨- Savignon, Sandra J., Communicative competence. Theory and classroom practice. Reading MA: Addison-wesley publishing company, ١٩٨٣.

٣٩- Stevick, Earl: Teaching and Learning Languages. New York; Cambridge University Press, ١٩٨٢.

٤٠- Van, EK, J., Alexander, L., and Fitzpatrick, M. Waystage English. Oxford, Pergaman Press, ١٩٧٧.

٤١- Vann, Allan S. "That Vision Thing". Principal, ٧٤(٢), November ١٩٩٤.

٤٢- Waltzlawick, P., Janet, H., Beavin, and Don D., Jackson. Pragmatics of Human Communication. New York. Norton, ١٩٦٧.