



دراسة تنبئية لاختيار مهنة التدريس في ضوء كل من: الكفاية التواصلية وكفّ التواصل والاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت

د. صالح علي الإبراهيم*

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على الدور الذي يلعبه كل من الكفاية التواصلية وكف التواصل والاتجاه نحو مهنة التدريس، في التنبؤ باختيار الطلبة المعلمين للمهنة. تركز المقابلات الشخصية التي تعقدها كلية التربية لاتخاذ قرارها حول مدى مناسبة المتقدم لممارسة مهنة التدريس على قياس المهارات التواصلية والاتجاهات نحو المهنة. وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على نتائج قياس كفايات واتجاهات ٢٦٦ طالبة من السنة الدراسية الأولى في كلية التربية بجامعة الكويت لبناء نتائج الدراسة.

وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الكفاية التواصلية، وكف التواصل لا يتنبأان باختيار الطالب لمهنة التدريس، في حين أن مستوى الاتجاه نحو المهنة يلعب دوراً إيجابياً في بناء القرار المهني. وإنه على الرغم من أهمية الكفاية التواصلية وكف التواصل للأنشطة والمهن التي تتطلب تواصلًا لغوياً، فإن نتائج الدراسة أتت خلاف ذلك. وقدّمت مقابلة أفراد العينة تفسيراً ملائماً لهذه النتيجة، حيث عزّوا ذلك إلى أن "القيم الثقافية الاجتماعية نحو عمل المرأة"، و"الخبرات العملية المتراكمة" يلعبان دوراً مهماً في صياغة القرار المهني على الرغم من ضعف القدرات التواصلية. وفي ضوء النتائج، وضع الباحث عدة توصيات ومقترحات للقيام بدراسات مستفيضة تساهم في الاختيار المهني الدقيقة للمتقدمين.

* أستاذ مساعد، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة الكويت، دولة الكويت.

مقدمة:

تعتمد مؤسسات التعليم العالي العالمية لدى قبولها المنتسبين لها على جملة من المعايير التي تتنبأ بإمكانية نجاحهم؛ وذلك لضمان إكمالهم المرحلة الجامعية دون عوائق. وتشير الاستطلاعات التي قامت بها National Association for College Admission Counseling (٢٠٠١) إلى أن الكليات الجامعية تستخدم ١٢ معياراً لقبول المتقدمين لبرامجها، وهي معايير متفاوتة في أهميتها ووزنها، بحسب كل تخصص أو فرع دراسي. وتختلف هذه المعايير في كليات التربية عنها في الكليات الأخرى، كما أنها تختلف في كليات التربية بين جامعة وأخرى باختلاف الفلسفة التربوية التي تتبعها هذه الجامعة أو تلك، ومع ذلك فإنَّ هناك معايير محددة لا تستغني عنها أيُّ جامعة لقبول الطلبة المعلمين فيها، وهي معايير تقيس بعض الإمكانيات الضرورية؛ للوفاء بالمتطلبات الأساسية للانخراط في مهنة التدريس. ويمكن تصنيف هذه المعايير في ثلاث فئات، أول هذه المعايير الذي تتطلبه جميع الجامعات دون استثناء، هو المعدل العام للثانوية العامة (GPA) إلى جانب بعض مقررات الإعداد للدراسة الجامعية في أثناء المرحلة الثانوية، كاللغة، والرياضيات، والعلوم التطبيقية والاجتماعية. أما المعيار الثاني فيتعلّق بقياس القدرات والتحصيل العام؛ حيث تتطلّب كليات التربية في اليابان - على سبيل المثال - أداء اختبار NCUEE (National Center for University Entrance Examination) لكل الراغبين بالانخراط في برامجها؛ لقياس تحصيلهم في اللغات والدراسات الاجتماعية والرياضيات والعلوم (بوقحوص، ٢٠٠٤). وتُجري كليات التربية الأمريكية اختباري: SAT (Scholastic Aptitude Test) لقياس قدرات الطالب في مجال الرياضيات والقدرات اللفظية ومستوى كتابة المقال، وACT (American College Testing) لقياس المعلومات والمعارف التي امتلكها الطالب من المواد الدراسية التي تَعَلَّمها في المرحلة الثانوية (Burton & Ramist, 2001). وتقوم كليات التربية في كل من نيوزلندا والنمسا بإجراء اختبارات مشابهة لقياس التحصيل الدراسي لما سبق

أن تتعلّمه في بعض المقررات الدراسية. وتختص الفئة الثالثة من المعايير بالسمات الشخصية والنفسية للمتقدمين، كالقدرات التواصلية والميول والاتجاهات نحو مهنة التدريس؛ فتقوم كليات التربية في اليابان - مثلاً - بتطبيق اختبار الميول لكل مجال من المجالات التدريسية المختلفة، إلى جانب اختبارات للمهارات العملية التي تتطلبها مهنة التدريس، واختبارات المقال والدقة لتعرف مستوى تفكير الطالب وأسلوبه في التعبير والكتابة. وتطلب كليات التربية الأمريكية أيضاً من المتقدم كتابة مقال لتعرف أسلوبه في الكتابة، وطريقته في التفكير وأسباب اختياره لكلية التربية والعمل في مجال التدريس فيما بعد، كما تطلب منه إجراء مقابلة شخصية لتعرف القدرات العقلية والمرونة في التفكير لديه، وقياس مهارات التواصل اللغوي ومستوى الرغبة بالعمل في مجال التدريس، والوقوف على بعض السمات الشخصية والنفسية الأخرى. وفي النمسا وإنجلترا يُمَرّش المرشح للقبول في كليات التربية باختبار لقياس الشخصية والمزاج العام، وباختبارات لتعرف استعداداته وميوله ولياقته لمهنة التدريس. وفي الجامعات العربية تعتمد أغلب كليات التربية على المقابلات الشخصية للتحقق من وجود معايير السمات الشخصية والنفسية (بوقحوص، ٢٠٠٤)، إلا أنّ هذه المقابلات تفتقر للمعايير الدقيقة والأدوات المناسبة لتحقيق هذا الهدف. وفي جامعة الكويت، يخضع نظام القبول في كلية التربية إلى معايير عامة وأخرى خاصة تتلاءم مع طبيعة المجتمع وثقافته؛ إذ تخضع عملية اختيار المتقدمين لبرامج الكلية لشروط محددة سلفاً كنتائج التحصيل الدراسي للمرحلة الثانوية، وأخرى عامة مرنة كاجتياز المقابلة الشخصية التي تعدها لجان المقابلات مع بداية كل عام دراسي، وتهدف هذه المقابلات إلى الكشف عن بعض العناصر الشخصية في من يستحق الانخراط في السلك التدريسي بعد الانتهاء من سنوات الإعداد التربوي والمهني في الكلية، كسلامة النطق والقدرة على التعبير والتواصل، ومستوى الثقافة العامة للمتقدم ورغبته بالمهنة، واتجاهاته نحوها (عمادة القبول والتسجيل، ٢٠١١؛ مكتب التوجيه والإرشاد، ٢٠١٠، ٢٠١١).

إن محاولة الكشف عن القدرات التواصلية والاتجاه العام نحو مهنة التدريس واختياره لدى المتقدمين مسألة ذات أهمية كبيرة لا يمكن التنازل عنها في سياسة القبول، ومع ذلك فإن نتائج المقابلات التي تُجرى لهذا الغرض في جامعة الكويت لا يمكن الاكتفاء بها بطريقتها الحالية، وتستلزم نظرة متأنية ولاسيماً مع ما يُلاحظ من إحجام كثير من الطلبة الجدد عن المشاركة في الأنشطة التي تتطلب مهارات تواصلية شفوية كالمناقشة وإبداء الرأي والخطابة أمام المجموعات خلال سنوات الدراسة في الكلية، وكذلك غموض أو تذبذب اتجاهاتهم نحو المهنة.

إن النظر للقدرات التواصلية والاتجاهات كمتغيرات مَحَكَّة للكشف عن مدى أهلية المتقدمين لممارسة المهنة مستقبلاً، لابد أن يستند إلى أدلة علمية كي تحقق الهدف المأمول منها، فإلى جانب عدم توافر أدلة ميدانية محلية حول دور القدرات التواصلية والاتجاهات للكشف عن أهليتهم ورغبتهم لاختيار المهنة، فهي تفتقد إلى المقاييس الكفيلة بتحديد مستواها بطريقة موضوعية. وعلى الرغم من قناعة أعضاء لجان المقابلات الشخصية بتطلب مهنة التدريس لمهارات تواصلية وتعبيرية واتجاهات إيجابية تسعى هي للتحقق منها، فإنها تتساهل في إصدار قرار قبول المتقدم في حالة ضعف هذه الإمكانيات؛ إذ تستقطب كلية التربية نحو تسعمائة طالب وطالبة سنوياً (تشكّل الطالبات نحو تسعين بالمائة منهم)، ويتم قبولهم جميعاً دون اعتبار للمستوى الحقيقي لنتائج المقابلات. ومن هنا يتبين أن هذه المقابلات الشخصية قد لا تحقق الأهداف المرجوة منها، وأن الاعتماد على نتائجها يحتاج إلى مزيد من التحقيق والموضوعية. ولذا فإن القدرات التواصلية والاتجاهات نحو التدريس التي تسعى المقابلات للكشف عنها يجب أن تُخَبَّر ويتم التحقق من دورها وجدواها وقدرتها التنبؤية للاختيار المهني.

مشكلة الدراسة:

لقد طالب عدد كبير من التربويين في دولة الكويت في "رؤيتهم الوطنية لتطوير المنظومة التربوية والتعليمية للقرن الحادي والعشرين" (١٩٩٩)

بالتركيز على الاختيار الدقيق لمدخلات التعليم العالي، ومراعاة الاستعداد الشخصي للطلاب، والتدقيق في اختيار المرشحين للعمل بسلك التدريس والمهن التربوية. وفي ضوء هذا التركيز والاهتمام بمشاريع إعداد المعلم وضمان الجودة في مؤسساتها التعليمية والحصول على الاعتماد الأكاديمي، تسعى كليات التربية إلى تقييم برامجها بواسطة مؤسسات الخبرة التربوية كمنظمة NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) للحصول على الاعتماد الأكاديمي؛ إذ تتطلب عملية ضمان الجودة تبني معايير دقيقة وفعالة لمدخلات الكلية ونظام القبول، وإجراء التقويم الشامل لإمكانات المتقدمين وقدراتهم العامة والخاصة. إن هذا الاهتمام يتطلب من كليات الإعداد المهني للمعلمين النظر جدياً في نظام الاختيار والقبول وتقييم النظام المعمول به حالياً.

وغالباً ما يتساءل أعضاء لجان المقابلات الشخصية للقبول في كلية التربية عن مدى استحقاق المتقدمين الجدد وأهليتهم لممارسة مهنة التدريس، خصوصاً في ضوء ما يلمسونه من عدم وضوح مستوى المهارات التواصلية والاتجاهات نحو التدريس لدى بعضهم. وعلى الرغم من أهمية هذه القدرات والاتجاهات فإن تركيز اللجان عليها في أثناء المقابلة للحكم على أهلية الطلبة قد لا يكون كافياً، ومن ثم يتطلب التحقق من حصوله واقعياً؛ إذ إنَّ قبول الجميع دون استثناء يستلزم نظرة فاحصة حول دور هذه المتغيرات في عملية الاختيار لمهنة التدريس.

ولذا تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مستوى الكفاية التواصلية وكفَّ التواصل والاتجاه نحو المهنة وقدرتها جميعاً في التنبؤ باختيار الطلبة الجدد لمهنة التدريس. ويرجع سبب اختيار هذه المتغيرات - كموضوع للدراسة - إلى التركيز عليها في أثناء المقابلات الشخصية، وكذلك لما لها من أهمية في القبول وتمهين التعليم مستقبلاً.

أهداف الدراسة:

- ١ - تحديد القيمة التنبئية لمقاييس كفاية التواصل وكفَّ التواصل والاتجاه نحو مهنة التدريس باختيار الطلبة الجدد لمهنة التدريس.

- ٢ - تعرف أثر الفروق بين ذوات الأداء المرتفع والمتوسط والمنخفض على متغيرات الكفاية التواصلية وكف التواصل، والاتجاه نحو مهنة التدريس في اختيارهم للمهنة.
- ٣ - تعرف الدوافع التي تسهم في إقبال الطلبة الجدد على اختيار مهنة التدريس.
- ٤ - وضع المقترحات المناسبة في ضوء نتائج البحث التي تسهم في تحسين إجراءات المقابلات الشخصية وأساليبها وشروط القبول في كلية التربية.

أهمية الدراسة:

ترى النظريات التي تفسر عملية الاختيار المهني أن اختيار الفرد لمهنة ما إنما يعتمد على تفضيله لها، من خلال مقارنتها بعدد من المهن الأخرى، وبناءً على بعض الخصائص والمحددات النفسية والاجتماعية التي يراها، كإدراكه وتفسيره لإمكاناته المتمحورة حول الذات (self-concept) وتقديره لذاته (self-esteem) وتصوره للمردود المتوقع من المهنة وللحياة بصورة عامة. ومن هذه الخصائص والمتغيرات التي لم تَلَقْ اهتماماً كافياً في بحوث الاختيار المهني دَوْرُ المتطلبات التواصلية للمهنة في اختيار الفرد لها. وكل مهنة تتطلب مستوى معيناً من التواصل؛ فبعضها يتطلب تواصلاً وتفاعلاً كبيرين، وبعضها الآخر قد لا يتطلب المستوى نفسه من التواصل.

إن التفضيل المهني الذي يعتمد على إدراك المتطلبات الخاصة لمهنة ما يمكن أن يتأثر بشكل كبير بالخصائص الشخصية التواصلية للفرد، "كالكفاية التواصلية" و"كف التواصل"، والخصائص الفكرية والانفعالية والمعتقدات "كالاتجاهات نحو المهنة". وبسبب اعتماد المقابلات الشخصية للمتقدمين للدراسة في كلية التربية على ما تكشف عنه من مستويات القدرات التواصلية والاتجاهات العامة نحو التدريس لتبني عليها قرارها بالقبول، أو تحديد مدى صلاحية المتقدم لممارسة المهنة في المستقبل، فإنه من الضروري دراسة الدور

الفعلي لهذه المتغيرات في التنبؤ باختيار الفرد لمهنة التدريس. وتأتي أهمية دراسة تلك المتغيرات من دورها المتوقع في تحسين مدخلات كليات الإعداد المهني والتربوي، وفي تعرّف مستوى تأثيرها في اتخاذ القرار المهني المناسب، ولأهمية دور المعلم في العملية التربوية.

إنّ الكشف عن مستوى تأثير تلك المتغيرات والتنبؤ باختيار الطالب المستجد للمهنة يسهم بشكل كبير في تعديل أسلوب وعناصر المقابلات الشخصية التي تعقدها مؤسسات الإعداد المهني التربوي بما يحقق أهدافها. ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة لم يجد الباحث - في حدود علمه - أية دراسة تناولت علاقة هذه المتغيرات باختيار مهنة التدريس.

أسئلة الدراسة:

- قامت الدراسة الحالية بالإجابة عن التساؤلات الآتية:
 - ١ - ما الإسهام الذي يلعبه كلٌّ من الكفاية التواصلية وكفّ التواصل والاتجاه نحو مهنة التدريس في التنبؤ باختيار الطلبة الجدد للمهنة؟
 - ٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد عينة الدراسة ذوي المستوى المرتفع والمستوى المتوسط والمستوى المنخفض لكفاية التواصل وكف التواصل والاتجاه نحو مهنة التدريس على مقياس اختيار مهنة التدريس؟
 - ٣ - ما أسباب اختيار مهنة التدريس، على الرغم من ضعف القدرات التواصلية، كما يراها الطلبة الجدد؟

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- **كفاية التواصل** (Communication Competence): هي قدرة الفرد على إظهار السلوك اللغوي وغير اللغوي بطريقة فعّالة وقابلة للاستيعاب وذات معنى واضح ودقيق ومتربط في أي موقف من المواقف مع الآخرين. وهي القدرة على نقل المعلومات وعرضها للآخرين من خلال التعبير اللغوي أو الكتابة (Larson et al., 1978; Spitzberg, 1988). وإجرائياً: هو درجة أفراد العينة على مقياس التقدير الذاتي للكفاية التواصلية المستخدم في الدراسة.

وهناك فرق بين مفهومي الكفاءة والكِفاية، فالكفاءة تتمثل في تحقيق مستوى الجدارة في الأداء أو الحد الأقصى والمثالي، أما الكِفاية فتتمثل في الحد المقبول من الأداء. إن الكفاءة التواصلية تُعدُّ الحد الأمثل للتواصل، في حين أنَّ الكِفاية التواصلية تمثل القدرة على تحقيق الأنشطة والمهام والوظائف التواصلية بطريقة مقبولة يمكن قياسها. ولذا يُفَضَّل استخدام مصطلح الكِفاية بدلاً من الكفاءة في مجال التربية والبحث الحالي، كي لا يكون هناك تركيز على الفئة الممتازة وإهمال للفروق الفردية (قاسمي، ٢٠٠٤).

- **كَفُّ التَّوَاصُل (Communication Apprehension):** هو مستوى خوف أو قلق الفرد من مواقف التواصل الحقيقي أو المتوقَّع مع الآخرين (McCroskey, 1977). وهو إجرائياً: درجة الاستجيب على مقياس التقويم الذاتي لِكَفِّ التَّوَاصُل.
- **الِاتِّجَاه (Attitude):** هو حالة داخلية تؤثر في اختيار الفرد وسلوكه نحو المواقف الحياتية المختلفة، وهي ذات وظيفة دفعية وذهنية تسهم في تنظيم عمليات الإدراك والتخطيط واتخاذ القرار (Aiken, 2002). وهو إجرائياً: درجة المستجيب على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس المستخدم في الدراسة.
- **الاختيار المهني (Vocational Choice):** هي العملية التي من خلالها يقوم الفرد بانتقاء مهنة محددة من بين المهن المختلفة. وإجرائياً: هو درجة أداء أفراد العينة على مقياس مستوى الرغبة لاختيار مهنة التدريس المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الكِفاية التواصلية:

يدرك الطالب المعلم في أثناء سنوات الدراسة أنَّ اختيار مهنة التدريس يتطلب بعض الكفايات والمهارات، كأن يكون قادراً على التواصل اللغوي وتبادل المعلومات والاستماع الجيد؛ إذ يجب أن يتصف المعلم الكُفء بالقدرة على توضيح المعارف، واستخدام أساليب التواصل الفعالة التي تدعم التفاعل بين المتعلمين في الفصل، وإيجاد علاقات إيجابية بين الزملاء في المدرسة، وبناء

جسر من الشراكة التعاونية بين أولياء الأمور والمدرسة ومؤسسات المجتمع؛ وذلك من أجل دعم عمليات النمو والتعلم للمتعلمين (INTASC, 2002). ولا يمكن تحقيق هذه الوظائف بشكل كامل ومُرَضٍ إلا إذا تَمَتَّع المعلم بدرجة مناسبة من الكفاية التواصلية (إلى جانب مؤهلات أخرى). ويصف مركز اللغات الكندي الإطار البنائي لكفاية التواصل من خلال خمس كفايات أساسية (Pawlikowska-smith, 2002)، يمكن تطبيقها في أي برنامج يهدف إلى بناء وتطوير الكفاية التواصلية للأفراد. وهذه الكفايات هي:

- ١ - الكفاية اللغوية (Linguistic competence): وهي تختص بعلوم النحو والصرف والتركيب والدلالة والصوتيات.
- ٢ - الكفاية النصية (Textual competence): ومنها إظهار مستوى مناسب من ترابط المعاني والعبارات في أثناء التخاطب بترتيب منطقي، وتنظيمها في جمل تامة، وتجنُّب المرادفات غير الضرورية أو تكرارها.
- ٣ - الكفاية الوظيفية (Functional competence): ويُقصد بها استخدام اللغة في مجال مهنيٍّ محدَّد كالـتدريس، أو للتعبير عن الذات أو الإقناع.
- ٤ - الكفاية الاجتماعية والثقافية (Socio-cultural competence): وهي القوانين العامة التي تُحدِّد مدى ملاءمة اللغة للتعبيرات المختلفة، واللغة المجازية، والتواصل غير اللفظي، ومعرفة المواقف والسياقات والعلاقات الاجتماعية، والمعرفة الثقافية لطبيعة المجتمع اللغوي.
- ٥ - الكفاية الإستراتيجية (Strategic competence): وهي التخطيط للتواصل الفعال في المواقف المختلفة، والتغلب على الصعوبات التي قد تنشأ أثناء التواصل أو تجنُّبها.

وفي السياق التربوي والمهني، قامت بعض الدراسات بكشف الدور الذي تلعبه الكفاية التواصلية في البيئة التعليمية والمهنية؛ إذ قام باركلي (Barclay, 2012) بدراسة حول العلاقة بين الأسلوب التدريسي المباشر للمعلم وكفاياته التواصلية والنجاح في مقررات التكامل والتفاضل (Calculus) للطلبة الدارسين في الولايات

المتحدة. وقد أكد الطلبة أنهم تعلموا المفاهيم الحسابية المعقدة بسبب تمتُّع المعلم بالأسلوب التدريسي المباشر، واستخدامه للمهارات التواصلية الفعالة. وقام جو وآخرون (Jo et al., 2104) بدراسة للتحقق من أثر الكفاية التواصلية لطلبة تكنولوجيا التعليم في كوريا على نتائج أنشطة التعلم التعاوني؛ إذ أشارت النتائج إلى أنَّ الكفاية التواصلية كانت السبب في إيجاد الثقة بالآخرين على شبكات التواصل ورفع مستوى تبادل المعارف وزيادة التحصيل العلمي للمتعلمين؛ فكلما زادت الكفاية التواصلية توسعت شبكة تبادل المعلومات مع الآخرين، وبذلك تتحقق الأهداف العلمية من التعلم التعاوني. وقد قام فورد وولفين (Ford & Wolvin, 1993) بدراسة تأثير برنامج لتطوير التواصل والخطابة العامة على إدراك الطلاب لكفاياتهم التواصلية في الفصل والعمل والمواقف الاجتماعية. وقد أكد الطلبة أن كفاياتهم التواصلية قد تطورت في جميع المواقف الثلاثة، وزادت الثقة بأنفسهم، وشعروا بالراحة من تقبل الآخرين لهم، وتمكنوا من مناقشة الآخرين بالحجة والمنطق، واستخدام اللغة بفاعلية أكثر.

وحول الدور الذي تلعبه الكفاية التواصلية في البيئة المهنية، أشارت الدراسات إلى ارتباطه بالرضا الوظيفي والأداء المهني الفعال؛ فقد قام مادلوك (Madlock, 2008) بدراسة حول تأثير الكفاية التواصلية والأسلوب الإداري للمشرف على الرضا الوظيفي والرضا عن التواصل لدى الموظفين في الولايات المتحدة. وأشارت النتائج إلى أنَّ الكفاية التواصلية للمشرف تعتبر المُنْبِئ الأقوى عن الرضا الوظيفي والتواصل لدى الموظفين؛ حيث حصلت الكفاية التواصلية للمشرف على (٦٨٪) من التباين في الرضا التواصلية للموظفين، ونحو (١٨٪) من التباين في الرضا الوظيفي.

وقامت راينا وروبياك (Raina & Roebuck, 2014) بدراسة لتعرُّف أهمية التواصل الفعَّال في الرضا الوظيفي والالتزام بالعمل، والميل إلى التسرب من المهنة للموظفين في شركات التأمين في الهند. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين التواصل المباشر وكل من الرضا الوظيفي والالتزام بالواجبات

المهنية، بينما أشارت إلى وجود علاقة سلبية مع التسرب من المهنة. وقدمت الدراسة مقترحاً لتطوير النشاط الوظيفي من خلال تطوير الكفايات التواصلية للموظفين والمسؤولين وتوسيع نطاق التواصل الفعال وأساليبه. وفي دراسة مشابهة للتحقق من العلاقة بين الكفاية التواصلية بأجزائها (الدافعية للتواصل، المعرفة بأساليب التواصل) في بيئة العمل والأداء المهني، توصلت إلى أنَّ الموظفين ذوي الأداء المهني العالي يمتازون بمستوى من الدافعية التي تؤهلهم لاستخدام مهارات تواصلية ذات مستويات عالية (كالتعاطف، والتكيف للموقف التواصل، والتفاعل)، واقتران ذوي الكفاية التواصلية الأدنى بالأداء المهني الأقل (Payne, 2005). وأشارت دراسة فلاتو (Flauto, 1999) إلى أنَّ كفاية التواصل تُعتبر شرطاً أساسياً وضرورياً لأي قيادة فعالة؛ إذ قام بمراجعة تقويم الموظفين لرؤسائهم المباشرين في العمل على مقياس للأداء القيادي. وأظهرت النتائج أنَّ أنماط القيادة ارتبطت بشكل كبير بمهارات الكفاية التواصلية. ويرى "ريتشموند" وآخرون (Richmond et al., 1989) أنَّ كفاية التواصل ترتبط إيجابياً بتقدير الذات، وتكوين العلاقات الاجتماعية والرغبة في التواصل مع الآخرين، وترتبط سلبياً بمتغيرات الخوف من التواصل والانطواء والانعزال والخجل والقلق من التحدث أمام الجمهور.

كفُّ التواصل:

من الممارسات الشائعة التي تحرص عليها المؤسسات التعليمية بمراحلها الدراسية المختلفة والجامعية تمكين الطلبة من التواصل اللغوي الفعَّال، واعتبار المشاركة في الفصل شرطاً للنجاح الأكاديمي. ومع ذلك يُعتبر هذا النشاط من الأمور التي تُثير القلق والخوف لدى بعض الطلبة، وتقودهم إلى الفشل في التحصيل العلمي. فمن الشائع ملاحظة بعض الصعوبات التي تعترض قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين والامتناع عن التعبير الفعال، وهو ما يُسمى بكفُّ التواصل (Communication Apprehension). ويُعرَّف كفُّ التواصل بأنه مستوى من الخوف أو القلق يعتري الفرد في مواقف التواصل الحقيقي أو المتوقع مع

الآخرين (McCroskey, 1977). وقد تَبَنَّتِ الدراسة الحالية هذا المتغير بسبب ارتباطه بمجموعة كبيرة من المتغيرات النفسية والاجتماعية والتربوية؛ حيث أظهرت الدراسات حول كَفِّ التواصل شواهد على تأثيره السلبي على النجاح الاجتماعي والأكاديمي، وارتباطه بمجموعة كبيرة من الخصائص الشخصية السلبية. وقد افترض مكروسكي وريتشموند (McCroskey & Richmond, 1988) أَنَّ كَفِّ التواصل يمكن أَنْ يُعَدَّ العامل الأكثر تأثيراً وتنبؤاً بالسلوك التواصلية والتفاعل في المجموعات الصغيرة. وقد أشارت الدراسات إلى أَنَّ ٢٠٪ من الطلبة الدارسين في الجامعات الأمريكية يتصفون بمستوى عالٍ من كَفِّ التواصل، وأنَّ هذه النسبة تتشابه لدى الأفراد من الثقافات العالمية المختلفة (McCroskey, 1977; McCroskey et al., 2002).

وتشير دراسات كثيرة إلى أَنَّ الطلبة الذين يَنَسِمون بدرجة عالية على هذا المتغير يعانون من تدني مستوى المهارات والسلوكيات التواصلية (Allen & Bourhis, 1996; Rubin et al., 1997; Stacks & Stone, 1984) ومن انخفاض قدرة الاستماع لديهم (Clark, 1989) ومن صعوبة الكلام (Lederman, 1983) ويتفادون أو ينسحبون من المواقف التي تتطلب التواصل (McCroskey, 1982). ويقتِرِن كَفُّ التواصل كذلك بالقلق والخجل والخوف من الكلام والإحجام عن التواصل واضطرابات الكلام (Horwitz, 2002). ويرى جرين وآخرون (Greene et al., 1998) ومسيمان وجونز كورلي (Messman & Jones-Corely, 2001) أَنَّ الأفراد ذوي المستويات العليا من كَفِّ التواصل يتصفون بقلّة المهارة ويحتاجون إلى تدريبات أكثر من غيرهم، وهو ما يؤدي إلى انخفاض درجاتهم في اختبارات التعلم والإدراك والاستيعاب، ولا يَتَبَنُّون اتجاهات إيجابية نحو المواد التعليمية المختلفة مقارنة بنظرائهم ذوي كَفِّ التواصل المنخفض. أما دراسات أريكسون وجاردنر (Ericson & Gardner, 1992) ومكروسكي وآخرون (McCroskey et al., 1989) فقد أشارت إلى أَنَّ المستوى العالي من كَفِّ التواصل له تأثير سلبي على التحصيل العلمي وعلى احتمالية الاستمرار في الدراسة أو

التسرب منها، وإلى أن ذوي المستوى العالي من كفاية التواصل في الكليات الجامعية أكثر ميلاً للتسرب مقارنة بذوي كفاية التواصل المنخفض.

وحول العلاقة بين كفاية التواصل وأساليب وطرق التعلم في بيئة العمل أكدت دراسة رس (Russ, 2012) أن الموظفين ذوي المستوى المرتفع من كفاية التواصل يفضلون أسلوب التعلم بالملاحظة والتقليد، وأن الموظفين ذوي كفاية التواصل المنخفض يفضلون أسلوب التعلم بالتجربة العملية والممارسة. وفي دراسة حول العلاقة بين مستويات كفاية التواصل والأفكار المهنية للفرد، أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها ماير قريفيث وآخرون (Meyer-Griffith et al., 2009) على طلبة المرحلة الجامعية، أن الأفراد ذوي المستويات المتوسطة والعالية من كفاية التواصل يتسمون بدرجة كبيرة من الغموض في اتخاذ القرار المهني، وبالقلق من الالتزام بالعمل، وبالتناقض الفكري، مقارنة بالأفراد ذوي كفاية التواصل المنخفض. وقد توصلت دراسة أيرس وهيويت (Ayres & Heuette, 1997) إلى أن الأفراد ذوي المستوى العالي من كفاية التواصل يفضلون الوظائف التي تتطلب تواصلاً شفهياً قليلاً، حتى لو اتسمت بمردود مالي ووضع اجتماعي محدود. ووجد وينيكي وأيرس (Wenieceki & Ayres, 1999) أن هؤلاء الأفراد يتمسكون بوظائفهم المتدنية بدرجة أكبر من أقرانهم ذوي المستوى الأدنى من كفاية التواصل.

وحول العوامل التي قد تسهم في نمو كفاية التواصل لدى الأفراد، ما توصلت إليه لوف (Love, 2013) من خلال دراستها لطلبة الدراسات العليا في جامعة ولاية أوهايو على مدى عامين دراسيين؛ حيث كشفت عن وجود علاقة مرتفعة بين كفاية التواصل ونقص الحصيلة اللغوية حول المفاهيم الشائعة والمصطلحات في برامج الدراسات العليا. وإن نقص الحصيلة اللغوية أسهم بشكل كبير في ظهور كفاية التواصل. وقام ماتسوكا (Matsuoka, 2008) كذلك بدراسة لنمط التفكير الذي يؤدي إلى نمو وظهور كفاية التواصل في الجامعات اليابانية، حيث أكدت النتائج - أن المثالية (perfectionism) والتنافس بين الطلاب (competitiveness) والرغبة بالاحتفاظ بفكرة "الطالب الممتاز"

(good student mentality) وتقدير الالتزام بالصمت (valuing reticence) وصون الصورة الذاتية أمام الآخرين، وتحاشي رقابة الآخرين لنمط التواصل (face protecting orientation) - كانت من العوامل التي تسهم في نمو وتطوّر كَفّ التواصل في الثقافة اليابانية.

إنّ التأثير السلبي لكَفّ التواصل لا يمكن تعميمه على كل المواقف والثقافات والمجتمعات؛ حيث تلعب الاتجاهات الثقافية السائدة في المجتمع دوراً في تشكيلها والسماح بظهور آثارها وزيادتها أو تخفيفها. فعلى سبيل المثال، تُعتبر سلطة المعلم وشدته وصرامته في الفصل في الثقافة الصينية مناسبة ومطلوبة؛ لأنها تعكس مدى الاهتمام بالمتعلمين وتربيتهم والرغبة في ضبط الفصل (Biggs & Watkins, 2001)، بل يلجأ المعلمون أحياناً إلى بناء حاجز نفسي بينهم وبين المتعلمين لكي يشعر المتعلمون بالاحترام والخوف من الحديث الجانبي. وبذلك فإنّ هذا الأسلوب قد يسهم في تشجيع مظاهر كَفّ التواصل في البيئة الدراسية، كالاتصاف بالهدوء والجل وقلة الكلام والانطواء والخضوع لسلطة الكبار (Klopf, 1997; Zhang, 2005). وفي الثقافة الغربية بالمقابل، تنتشر بعض السلوكيات العفوية في البيئة التربوية كالأحداث الجانبية، والتحدث عن القدرات الذاتية ومناداة الآخرين بأسمائهم الأولى؛ لأنها لا تهدد العلاقة بين المعلم والمتعلم، في حين أنها غير مقبولة في الثقافتين الصينية واليابانية؛ لأنها تُعتبر شكلاً من أشكال التهديد لسلطة المعلم، والعلاقة الهرمية بين المعلم والمتعلم (Myers et al., 1998).

لقد نالت الدراسات المستفيضة حول كَفّ التواصل اهتماماً بالغاً بسبب تأثيرها على جوانب عريضة من نواحي الشخصية الإنسانية. ولكن على الرغم من آثارها السلبية، هناك بعض المتغيرات والعوامل التي قد تلعب دوراً مهماً في التغلب على سلبياتها أو التخفيف من آثارها؛ إذ أشارت الدراسات إلى أنّ الأفراد ذوي المستوى العالي من كَفّ التواصل قد يتواصلون بشكل أعلى من المطلوب في حالة ما لو تدخلت بعض المتغيرات النفسية والبيئية والاجتماعية؛ فقد

أظهرت دراسة بيتي وآخرين (Beatty et al., 1986) أنَّ كَفَّ التواصل قد يكون في أدنى درجات التأثير إذا اقترن بحالة من الدافعية المرتفعة، وأنَّ المتحدثين ذوي كَفَّ التواصل المرتفع والدافعية المرتفعة يقومون بالخطابة أمام الجمهور بالمستوى نفسه من الأداء لنظرائهم ذوي كَفَّ التواصل المنخفض. وأشار بوث بترفيلد (Booth-Butterfield, 1988) إلى أنَّ القلق وتَجَنُّب المواقف التواصلية يمكن أنْ تنخفض حدته من خلال تعديل ظروف الموقف الذي تقع فيه العملية التواصلية، كزيادة الدافعية وإضافة جو من الألفة بين المتحدثين. وحول تأثير المعارف والأصدقاء على التواصل قام لدرمان (Lederman, 1983) بمقابلة مجموعة من الطلبة ذوي كَفَّ التواصل المرتفع، وقد أقرُّوا بأنهم تواصلوا دون قلق عندما تحدَّثوا مع أصدقائهم، على خلاف الغرباء الذين قد يَقلُّ الحديث معهم. ولا يدل ذلك - بالضرورة - على أنَّ الأفراد قد ينقلون أثر هذا المتغير إلى مواقف تواصلية أخرى، بل قد يُظهرون سلوكاً مغايراً في بعض الظروف التي تشجع على التواصل. فأعراف المجتمع والثقافة السائدة في البيئة التربوية قد تشجِّع على التعبير اللغوي أو على بعض مظاهر التواصل السلبي ككَفَّ التواصل أو إظهاره في حدود ضيقة. وبذلك لا يمكن النظر إلى كَفَّ التواصل كعامل مثبِّط في جميع المواقف دون مراعاة جميع الظروف المحيطة، كالاتجاهات والقيم والأعراف السائدة في الموقف الذي تحدث فيه عملية التواصل.

الاتجاه نحو مهنة التدريس:

إنَّ الاتجاه عبارة عن حالة داخلية تؤثر في اختيار الفرد وسلوكه نحو المواقف الحياتية المختلفة، وهي ذات وظيفة دفعية وذهنية تسهم في تنظيم عملية الإدراك والتخطيط واتخاذ القرار (Aiken, 2002). وتتشكل الاتجاهات خلال فترات الحياة ومرور الإنسان بالخبرات الثقافية والاجتماعية والمعتقدات الدينية والقيم والمعايير والسلوكيات التي تحت عليها العادات والتقاليد التي تنتقل عبر الأجيال من خلال الموروث الثقافي لأي مجتمع من المجتمعات. وتلعب هذه الاتجاهات دوراً مؤثراً في تقبُّل الفرد أو رفضه لمواقف الحياة

وأحداثها والآراء المتعلقة بها (Ajzen, 2001). ويلعب الموروث الاجتماعي دوراً مهماً فيما يخص المرأة وعملها، حيث يكرس النظام الاجتماعي وجوب تشجيعها المتواصل لتلقّي تعليمها في بيئات تراعي الثقافة الاجتماعية، ويخفّزها لدراسة بعض التخصصات كالتربية والطب (Nazir, 2005)، ووضع الحدود والمعايير لعملها، كحدود الاختلاط المباشر والتعامل مع الجنس الآخر.

ويتكون الاتجاه نحو المهنة من ثلاثة عناصر، هي: المكوّن المعرفي، والمكوّن الوجداني، والمكوّن السلوكي. ويضم المكوّن المعرفي المعتقدات والآراء والأفكار والخبرات التي يؤمن بها الفرد حول المهنة. ويؤدي المكون المعرفي إلى تشكيل المكون الوجداني الذي يشير إلى الجوانب الانفعالية التي تُحدّد مدى رغبة الفرد لاختيار المهنة وتقبلها والاستمرار بها. أما المكون السلوكي فيختص بنزعة الفرد لاختيار المهنة والتصرف نحوها، ولا بُدَّ أن يتوافق هذا المكوّن مع المعارف والمشاعر والانفعالات. وتحدّد الاتجاهات الإيجابية للفرد مستوى نجاحه في حياته الشخصية والمهنية؛ إذ إنّ الاتجاه الإيجابي نحو المهنة يساهم في زيادة فرص اختيار المهنة والنجاح فيها، بينما الاتجاهات السلبية تعمل على تَبْنِي الفرد لمجموعة من الأفكار والسلوكيات التي تقود إلى تقليل فرص اختيار المهنة وسوء التوافق المهني (Breckler, 1997).

يُعتبر التدريس نشاطاً تفاعلياً يتطلب مستوى عالياً من الاتجاهات الإيجابية والمهارات والكفايات لدى القائمين عليه. فما يُقدّمه المعلم يعتمد اعتماداً كبيراً على الاتجاه الذي يحمله تجاه مهنته، والذي يُعتبر مؤشراً قوياً على كفاءته. فالإتجاه الإيجابي يحثّ المعلم على بناء تطوير بيئة صحية تُسهم في الارتقاء بمستوى العملية التعليمية وعلى أدائه وأنشطته داخل الفصل (Bhargava & Pathy, 2014). وإنّ المعلم الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الاتجاه نحو المهنة يشجّع المتعلمين على رسم شخصياتهم؛ فالتعلّم الذي يعتمد على اتجاهات نفسية إيجابية يكون أكثر فائدة لدى المتعلمين من التعلّم القائم على اكتساب المعرفة فقط (المجيدل والشريع، ٢٠١٢).

وترى الدراسات أنَّ النجاح في مهنة التدريس والأداء المتميز في الفصل يعتمدان على عدة عوامل، كالاتِّجاه نحو المهنة والرضا الوظيفي (Devi, 2005)، والشعور بأهمية المهنة، والخبرات المهنية التي يمرُّ بها المعلم (Suja, 2007). وقد أكد كورنيلاس (Cornelius, 2000) أنَّ الذكاء والاتِّجاه نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي في أثناء التدريب يؤثر بشكل كبير على الكفايات التدريسية للمعلم. ويرى جيناندورا وكومار (Gynanguru & Kumar, 2007) أنَّ ذوي التحصيل الدراسي العالي والمتوسط يظهرون اتجاهات إيجابية أعلى من ذوي التحصيل الدراسي المنخفض. وبناءً على ذلك يُمكن الافتراض بأنَّ ذوي الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس أكثر التزاماً باختياره من ذوي الاتجاه الأقل.

الاختيار المهني:

ترجع أهمية دراسة الاختيار المهني إلى أنَّ المهنة تعتبر الوسيلة الأكثر أماناً لتوفير حاجات الحياة ومتطلباتها لدى شريحة كبيرة من الأفراد، وإلى أنَّ تقدير الفرد لذاته وإمكاناته إنما يعتمد بشكل كبير على نوعية المهنة التي يختارها، ومدى مناسبتها لإمكاناته وطموحه. إنَّ عملية الاختيار المهني إذا تمَّت وفق معايير دقيقة وواضحة فإنها ستؤثِّر إيجاباً على الصحة النفسية للفرد، وتجعله على مستوى ملائم من التوافق والخلو من الضغوط الداخلية وتقبُّل المسؤوليات المهنية. ويأتي اختيار الفرد لمهنته كمحصلة لتفاعل مجموعة من العوامل الذاتية المرتبطة بشخصيته وتكوينه النفسي، والعوامل المتصلة بالبيئة الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع. وورد في الأدب التربوي كثير من الأسس العلمية والتطبيقية التي تناولت مواضيع الاختيار المهني وعلاقتها بالمفاهيم النفسية والطبيعة الإنسانية. ومن النظريات المهمة التي أسهمت في فهم الاختيار المهني ولها تأثيرها في مجالات واسعة نظريتا دونالد سوبر (Super, 1957) وجون هولاند (Holland, 1992).

لقد ركز سوبر (١٩٥٧) في نظريته حول السلوك المهني على أهمية "مفهوم الذات" (Self-concept) في النمو المهني، وعلى دوره كعملية مستمرة

مدى الحياة. إنَّ مفهوم الذات هو اعتقاد الفرد حول خصائصه الشخصية البسيطة والمعقدة، التي تميزه عن الآخرين. ويتطور هذا المفهوم ويتغير خلال مراحل الحياة ومرور الفرد بالتجارب والمواقف المتعاقبة والمتراكمة التي تُحتمُّ عليه التغيير لمواجهة الواقع، وبناء الخيارات المهنية وتنظيم القدرات التي تناسب المهنة التي يرغب فيها. وترجع أهمية هذا المفهوم في الاختيار المهني إلى أنه خلال مراحل البحث والاستكشاف عن المهنة يقوم الفرد بعزل واستبعاد المِهَن التي لا تتلاءم مع مفهومه حول ذاته.

وتعتمد نظرية سوبر على عدد من الفرضيات التي تفسر عملية النمو والاختيار المهني، ومن أهمها: أن الأفراد يتفاوتون في قدراتهم وشخصياتهم وحاجاتهم وقيَمهم ومفاهيمهم حول الذات، ولديهم الأهلية والصفات الفطرية التي تؤهلهم للقيام بعدد من الوظائف، وأنَّ كل وظيفة تتطلب مجموعة من الإمكانيات والسمات الشخصية. إنَّ الاختيار المهني يعكس محاولة الفرد ترجمة مفهومه عن نفسه (اهتمامه، قدراته، سماته الشخصية) إلى مجموعة من القرارات المهنية، وعندما ينظر في عالم المِهَن فإنه يبحث عن المهنة التي تقدم له الراحة والطمأنينة، وما يتناسب مع الإمكانيات الشخصية.

و ترى النظرية أنَّ طبيعة المهنة التي يختارها الفرد تتأثر بكلِّ من المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، والقدرات العقلية، والتعليم، والمهارات، والسمات الشخصية، والنضج المهني، والفرص التي تُقدَّم للفرد. أما النجاح والتأقلم مع ظروف المهنة فإنه يعتمد على مَيَل الفرد واستعداده لقبول وتَبَنِّي متطلبات المهنة. وإنَّ الرضا الوظيفي إنما يعتمد على المستوى المهني المتاح للفرد الذي من خلاله يستطيع تحقيق إمكانياته وحاجاته وقيَمه واهتماماته وسماته الشخصية ومفهومه عن الذات. وتُقدَّم طبيعة المهنة الفرصة للفرد من أجل تنظيم وترتيب السمات الشخصية للتكَيُّف مع البيئة المهنية.

ومن النظريات التي أفادت فرضياتها وتطبيقاتها كثيراً من الدراسات والمجالات المهنية نظرية هولاند (Holland, 1992)؛ حيث تركز هذه النظرية

على أن السلوك الإنساني محصلة للتفاعل بين نمط الشخصية وخصائص البيئة. وبذلك يمكن تصنيف الأفراد في أحد أنماط الشخصية التالية: الشخصية الواقعية (Realistic)، الشخصية البحثية العلمية (Investigative)، الشخصية الفنية (Artistic)، الشخصية الاجتماعية (Social)، الشخصية المغامرة (Enterprising)، الشخصية التقليدية (Conventional)، وتصنيف بيئات العمل إلى البيئات المهنية التالية: البيئة الواقعية، البيئة البحثية، البيئة الفنية، البيئة الاجتماعية، والبيئة التقليدية وبيئة المشروعات. وترى النظرية أن الأفراد من نمط الشخصية نفسها يعملون في بيئة تتناسب مع نمط شخصياتهم، فذوو الشخصية البحثية العلمية يبحثون عن البيئة البحثية، وذوو الشخصية الفنية يبحثون عن البيئة الفنية، وهذا ينطبق على جميع أصناف الشخصيات. فغالباً ما يبحث الأفراد عن البيئات التي تؤهلهم لممارسة قدراتهم واستعداداتهم والتعبير عن قيمهم واتجاهاتهم.

وحول النجاح المهني، ترى النظرية أن الأفراد الذين يختارون البيئة التي تتشابه مع طبيعتهم الشخصية يتمتعون بالرضا والنجاح أكثر من غيرهم. فعندما يعمل الأفراد ذوو الشخصية الفنية معاً، فإنهم يقومون ببناء بيئة فنية تكافئ على السلوك والتفكير الإبداعي والقيم الفنية، وعندما يعمل الأفراد ذوو الشخصية الاجتماعية معاً فإنهم يقومون بتهيئة بيئة اجتماعية تشجع على مساعدة الآخرين وتلبية حاجاتهم ومكافأتهم على تحليلهم بالقيم الاجتماعية، وبذلك يتحقق الرضا المهني والنجاح (Holland, 1992).

إنَّ جميع الفرضيات والآراء التي تناولت موضوع الاختيار المهني تشدد على أنَّ الفرد يقوم بالتحليل الذاتي لقدراته واستعداداته وميوله وسماته الشخصية، وتقديره للعوامل الواقعية البيئية المحيطة به، كمتطلبات العمل وما يحتاجه من الإعداد والتدريب العلمي والمهني؛ وذلك قبل أن يتخذ القرار بشأن العمل الذي سوف يختاره ويمارسه. إذ ينتقي الفرد بيئة العمل التي تتلاءم مع خصائصه الذاتية، وتدعم قيمه واتجاهاته التي يؤمن بها ويُعبّر عنها. فالقرار

المهني ينبع من سعي الفرد لاختيار المجال الذي يحقق التوازن بين الإمكانيات الذاتية والمتطلبات المهنية، ويُقدّم له الطمأنينة التي تقود إلى الرضا عن الذات وتوقّع النجاح المهني. وفي المقابل يقوم الفرد باستبعاد المهّن التي تتعارض مع قدراته ومفهومه حول ذاته أو التي تكون في بيئات مهنية لا تشجع على دعم إمكانياته الخاصة ونموها. ويتأثر هذا القرار في المجتمع العربي بالتشجيع الأسري على مزاوله المرأة لمهنة التدريس، وتأصيل فكرة مناسبتها لها (Nazir, 2005). وبذلك ينشأ الأفراد في بيئات اجتماعية تحث على مساعدة الآخرين في مواقف التعلم والتدريس وتكافئ على الالتزام بهذه القيم الاجتماعية.

لقد استعرضت الدراسات السابقة الكفاية التواصلية وكفّ التواصل كعامل مهم للنجاح أو الفشل في كثير من السلوكيات التفاعلية والتواصلية في المهن والمجالات الدراسية. وبما أن مهنة التدريس تتطلب مهارة عالية من التواصل، فمن الممكن الافتراض بأن خصائص الأفراد ذوي كفاية التواصل المنخفض أو كفّ التواصل المرتفع قد تتعارض مع متطلبات مهنة التدريس. فربما يدرك هؤلاء الطلاب الجدد أن مهنة التدريس تتطلب مستويات تواصلية كبيرة تتعارض مع قدراتهم ومفهومهم حول الذات، ومن ثم فإنّ رغبتهم في اختيار المهنة قد تقلّ. أي قد تلعب كلٌّ من الكفاية التواصلية وكفّ التواصل دوراً مهماً في التنبؤ باختيار الأفراد لمهنة التدريس أو رفضهم لها. وفي الوقت نفسه قد تلعب الاتجاهات نحو المهنة دوراً حيوياً في تشكيل هذا القرار.

التعليق على الدراسات السابقة، وموقع الدراسة الحالية منها:

على الرغم من ندرة الدراسات الميدانية حول دور المعايير المستخدمة في المقابلات الشخصية للتنبؤ باختيار الأفراد لمهنة التدريس، فإن هناك جملة من التفاصيل المهمة حول الجوانب التربوية والمهنية العامة المستقاة من الدراسات التي تم عرضها، وأفادت الدراسة الحالية، هي:

- تلعب الكفاية التواصلية دوراً مهماً في الأداء المهني الناجح.

- يرتبط مستوى الكفاية التواصلية بنمط العلاقات الاجتماعية في المؤسسة التعليمية والمهنية بعلاقة إيجابية.
- تُعتبر الكفاية التواصلية منبئاً قوياً عن الرضا الوظيفي والرضا بالعلاقات التواصلية بين العاملين. ويمكن اعتبارها معياراً للتنبؤ بالشخصية المهنية الفعالة.
- للكفاية التواصلية دور مهم في مستوى الالتزام المهني والاستمرار في المهنة.
- يرتبط متغير كَفِّ التواصل بالكثير من المتغيرات السلبية التي تؤثر على الخصائص النفسية والتربوية والاجتماعية للفرد.
- من سمات ذوي كَفِّ التواصل المرتفع الابتعاد عن الأنشطة والمهن التي تتطلب مهارات تواصلية عالية. ويمكن أن تُعدَّ معياراً للتنبؤ بنوعية المهنة التي يختارها الفرد.
- ذوو كَفِّ التواصل العالي يتبنون اتجاهات سلبية نحو بيئة الدراسة والعمل؛ مما يؤثر على اتخاذهم للقرارات الدراسية والمهنية المناسبة.
- قد يظهر أو يخبو مُتَغَيِّر كَفِّ التواصل بحسب البيئة المهنية والاجتماعية والثقافية التي يقع فيها التواصل.
- إن الاتجاه نحو مهنة التدريس يُعتبر من الكفايات الضرورية للمعلمين، التي تسهم بشكل إيجابي في الأداء داخل الفصل وفي الرضا المهني بشكل عام. فذوو الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس يُقبلون على الأنشطة والمهام المرتبطة بالمهنة بدرجة عالية من الاهتمام والتنظيم؛ إذ تلعب المكونات المعرفية والوجدانية للاتجاهات دوراً مهماً في تشكيل الجانب السلوكي للمعلم. فالاتجاهات الإيجابية ترتبط بالأداء المهني الأمثل، وتعود بالمنفعة على المتعلمين. ويمكن افتراض إمكانية التنبؤ بقبول الفرد في مهنة التدريس ونجاحه فيها من خلال اتجاهه نحوها.

- إلا أن الدراسات السابقة لم تتطرق إلى بعض العناصر الجوهرية الآتية:
 - لا توجد دراسات حول دور المعايير المستخدمة وأهميتها في المقابلات الشخصية التي تعقدها كليات الإعداد المهني للمعلمين للتنبؤ باختيار مهنة التدريس.
 - تطرقت الدراسات السابقة إلى أهمية الكفاية التواصلية في بيئة الدراسة والعمل، ولكن لم تنظر إلى دورها في اختيار نوعية المهنة بصورة عامة ومهنة التدريس بشكل خاص.
 - تم تعرف دور الكفاية التواصلية في الالتزام المهني من خلال رأي الموظفين وأصحاب المهن، واعتماداً على رأي الطلبة في دورها في عملية التعلم في الفصول الدراسية، أمّا رأي الطلبة في اختيارهم لمهنتهم المستقبلية وفقاً لكفاياتهم التواصلية فهو أمر لم تتحقق منه الدراسات ميدانياً.
 - قد توجد فروق بين ذوي كفاية التواصل المرتفع والمتوسط والمنخفض، ولكن من الممكن أن لا يؤثر ذلك على الاختيار لجميع المهن في جميع المجتمعات بالمستوى نفسه، وخصوصاً مهنة التدريس. وهذا الأمر لم تتقّص الدراسات الميدانية أبعاده وحيثياته.
 - يُعتبر الاتجاه نحو مهنة التدريس مؤشراً قوياً على استعداد المعلم لاختيار مهنة التدريس، ولكن هذا الأمر لم تتم دراسته ميدانياً.
- ومن هنا تظهر الحاجة إلى دراسة ميدانية للتحقق من الآراء والتساؤلات المذكورة فيما سبق.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الفرقة الدراسية الأولى في كلية التربية بجامعة الكويت، خلال العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ والبالغ عددهن (١٤٣٦)، بحسب إحصائية مكتب التوجيه والإرشاد بالكلية.

العينة:

اشتملت عينة الدراسة على (٢٦٦) طالبة، بنسبة (١٨,٥٢٪) من المجتمع الأصلي. وتم اختيار المقررات الدراسية بطريقة عشوائية بسيطة، ثم اختيار جميع الطالبات في كل مقرر وقع عليه الاختيار. لقد تم إخطار هؤلاء الطالبات بموضوع الدراسة من خلال الإعلان عنه في قاعات الدراسة بوساطة الباحث، وبالاتفاق مع أساتذة المقررات المختلفة. وقد قامت العينة بالاستجابة لمقاييس الدراسة التالية: مقياس التقرير الذاتي للكفاية التواصلية (McCroskey & McCroskey, 1988)، ومقياس التقويم الذاتي لكف التواصل (McCroskey, 1982)، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس (هادي ومراد، ٢٠٠٥)، ومقياس التقرير الذاتي لاختيار مهنة التدريس. وقام الباحث بإجراء مقابلة شخصية مع بعض أفراد العينة (كما هو معروف في الأدوات) لقياس الأسباب التي تدفع الطالب لاختيار المهنة. ولم يدخل الباحث متغير التخصص ضمن الدراسة؛ وذلك لأن أفراد العينة لم يتخصصوا بعد.

الأدوات:

– قياس كفاية التواصل: استُخدم مقياس التقرير الذاتي للكفاية التواصلية (Self-Perceived Communication Competence Scale SPCC) لمعرفة مستوى كفاية أفراد العينة في مواقف تواصلية متنوعة. ويهدف المقياس إلى قياس الكفاية التواصلية كما يراها الفرد عن نفسه، وليس الكفاية التواصلية الفعلية (علماً بأنهما يرتبطان بدرجة عالية). وقد قام McCroskey & McCroskey في دراستهما بإجراء التحليل العاملي لبنود المقياس الذي أشار إلى قوة صدق المحتوى والتكوين، وتحقق صدق ظاهري وتنبئي عالٍ، ومعامل ثبات ألفا بلغ (٨٥،). وقام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وحصل على معامل ثبات ألفا بلغ (٨٦،). ويشتمل المقياس على (١٢) بنداً حول الكفاية التواصلية في مواقف التواصل (مع الجمهور، في الاجتماعات، مع مجموعة من الأفراد، في أثناء تبادل الحديث الثنائي) ومع الأفراد (غرباء، معارف، أصدقاء). وتراوح درجات المقياس

بين ٠ و ١٠٠ درجة لكل بند؛ حيث يُحدّد المستجيب مستوى كفايته بالنسبة المئوية. وتعكس الدرجة العالية تقديراً ذاتياً عالياً للكفاية التواصلية (الملحق ١).

– مقياس كف التواصل: تم تحديد مستوى هذا المتغير بواسطة مقياس التقويم الذاتي لكف التواصل (The Personal Report of Communication Apprehension PRCA-24). ويشتمل المقياس على ٢٤ بنداً حول التواصل في مواقف متعددة (التحدث في مكان عام، التحدث وجهاً لوجه مع شخص معين، التحدث أمام مجموعة صغيرة وكبيرة من الأفراد). ويستجيب الأفراد على سلم مقياس ليكرت ذي الخيارات الخمسة التي تراوح بين "موافق تماماً" و "غير موافق تماماً" وبخيار "غير متأكد" في الوسط. وقد أظهرت دراسات مكروسكي معامل ثبات كرونباخ ألفا (٠.٩٠)، وصدقاً تلازمياً وتنبئياً عالياً؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين المقياس وأبعاده ومقياس آخر يقيس المتغير نفسه (Rathus, 1973) (Rathus Assertiveness Schedule, RAS) وحصل على معامل ارتباط عالٍ. وقد تم التحقق من الصدق التنبئي للمقياس من خلال تنبئه بدرجات المستجيبين على مقياس Rathus Measure of Assertiveness (١٩٧٢). لقد قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية؛ بغرض استخدامه في الدراسة الحالية، وأظهرت الدراسة معامل ثبات كرونباخ ألفا (٠.٩٢) (ن = ٢٦٦). وتراوح درجات المقياس بين ٢٤ و ١٢٠؛ حيث تشير الدرجة العالية على المقياس إلى كَفِّ تواصلٍ مرتفع (الملحق ٢).

– مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس: تم استخدام مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس الذي صمّمه (هادي ومراد، ٢٠٠٥)، ويتكوّن من ٢٠ بنداً حول إمكانية مساعدة الآخرين، ومعوّقات أداء المهنة والرغبة في مهنة التدريس، ويستجيب الأفراد في هذه البنود على سلم تقدير رباعي يراوح بين "أوافق تماماً، موافق، معترض، معترض تماماً". وأشارت دراسة هادي ومراد إلى أنّ معامل الثبات ألفا (ن = ٣٠٥) بلغ (٠.٩٤). وأجرى الباحثان تحليلاً عاملياً لبنود المقياس وتم التحقق من الصدق التكويني له. وتراوح درجات المقياس بين ٢٠ و ٨٠؛ حيث تشير الدرجة العليا إلى مستوى عالٍ من الاتجاه نحو التدريس. وقد بلغ معامل الثبات ألفا للدراسة الحالية (٠.٨٩) (الملحق ٣).

- مقياس التقرير الذاتي لاختيار مهنة التدريس: تم بناء مقياس يتألف من أربعة بنود؛ لمعرفة مستوى رغبة أفراد العينة بالانخراط في مهنة التدريس؛ حيث يقوم المستجيب بتقييم ذاته على كل بند باستجابة تراوح بين ١ و ١٠ (١ = رغبة قليلة جداً، ١٠ = رغبة عالية جداً). والبنود هي: "مستوى رغبتني بأن أكون معلمة"، و"مستوى تركيزي على المواضيع التي تؤهلني لأن أكون معلمة"، و"مستوى المحافظة على التزامي بأن أكون معلمة"، و"مستوى مراعاتي لمهاراتي التي تؤهلني لكي أكون معلمة". لقد قام الباحث بتفسير كل بند لأفراد العينة قبل تقديم الاستجابة وتقرير مستوى الرغبة. وللتحقق من صدق الأداة تم عرضها على (٣) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي بكلية التربية؛ لإبداء آرائهم حول ارتباط البنود بالمحور، واتفق المحكمون على مناسبتها لقياس ما أُعِدَّتْ له. وقد تم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل كرونباخ ألفا، حيث كان معامل الثبات لهذه البنود (٩١،٠) (الملحق ٤).

- قياس الدافع لاختيار مهنة التدريس: للحصول على بيانات وتفاصيل أكثر حول الدوافع المؤثرة على اختيار المهنة، تم الإعداد لمقابلة شبه مُقننة (Semi Structured Interview). وتحتوي المقابلة على بند تفصيلي، وهو الآتي: "إذا كنت تعلم بأن مهنة التدريس تتطلب مهارات تواصلية شفوية كثيرة، وكنت تعلم بأنك قد تجد صعوبة في بعض المواقف التواصلية، فلماذا تختار هذه المهنة؟". وتم تقديمه لأفراد العينة الذين تم تصنيفهم على أنهم ذوو كفاية تواصلية منخفضة أو كَفَّ تواصل مرتفع، أو كليهما (ن = ٥٤، أي بنسبة ٢٠،٣٪ من العينة). وقد قام الباحث بمقابلة أفراد العينة بعد أسبوعين من التطبيق الأول للمقياس (أي بعد الحصول على مستوى أفراد العينة على مقياسي الكفاية التواصلية وكَفَّ التواصل). وتم إخبار المجموعة بمستوى أدائها على المقياسين، وتم التحاور معهم حول الدوافع التي تدعوهم لاختيار المهنة التي تتطلب مهارات تواصلية عالية، على الرغم من ضعف الكفاية التواصلية أو ارتفاع مستوى كَفَّ التواصل في مواقف التواصل المتنوعة. تم تسجيل الأسباب ووضّعها في محاور كأسباب تسهم في الإقبال على المهنة. ولزيادة دقة المقابلة وثباتها قام الباحث بالسماح للمستجيبين بمراجعة ما تم تدوينه من استجابات.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الإحصاء الوصفي للحصول على النسب المئوية، وحساب معامل ارتباط "بيرسون" لمعرفة مدى ارتباط متغيرات الدراسة، وإجراء تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ باختيار مهنة التدريس (Multiple Regression)، وتحليل التباين لمعرفة الفروق بين أفراد العينة على بعض المتغيرات (ANOVA). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي.

حدود الدراسة:

- تحتوي الدراسة الحالية على بعض الحدود التي يجب مراعاتها، وهي:
 - اشتملت الدراسة على الإناث فقط، ويرجع ذلك إلى أن نسبة الطالبات الدارسات في كلية التربية تصل إلى ٩٠٪ من مجموع الطلبة المقيدين، وأن الإقبال على الكلية ومهنة التدريس لدى الإناث أكبر من الذكور. ولذا تتحدد نتائج الدراسة في الخصائص المذكورة في عينة الدراسة.
 - إن المقاييس المرتبطة بقياس متغيري كفاية التواصل وكفّ التواصل تم بناؤها بما يتناسب مع أساليب التواصل في المجتمع الغربي وظروفه، وقد تختلف جزئياً عن أساليب بعض نماذج التواصل في المجتمع العربي ومواقفها من حيث قبولها أو رفضها لقيم المجتمع وثقافته. فعلى الرغم من تحقق الثبات والصدق للمقياسين بدرجة عالية فإنه يجب النظر إلى صدق المقياس بعناية وحذر.

نتائج الدراسة:

أولاً - أ - العلاقة بين الكفاية التواصلية، كفّ التواصل، الاتجاه نحو مهنة التدريس، وبين اختيارها.

تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" لمعرفة مدى ارتباط المتغيرات التالية: الكفاية التواصلية، كفّ التواصل، الاتجاه نحو مهنة التدريس باختيار المهنة (الجدول ١).

الجدول (١)

معامل الارتباط بين متغيرات الدراسة (ن=٢٦٦)

المتغيرات	١	٢	٣
١- الكفاية التواصلية	-		
٢- كَفَّ التواصل	٥٧-،**	-	
٣- الاتجاه نحو مهنة التدريس	١٩،**	٢٦-،**	-
٤- اختيار مهنة التدريس	١٦،**	١٨-،**	٧٠،**

** ٠١، p < .

ويتبين من الجدول وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات مقياس الكفاية التواصلية وبين اختيار مهنة التدريس ($r = .16, p < .01$)، ومعامل ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات مقياس كَفَّ التواصل وبين الرغبة في المهنة ($r = -18^{**}, p < .01$)، وهي علاقات منخفضة، ووجود معامل ارتباط موجب بين درجات مقياس اتجاه أفراد العينة نحو المهنة وبين اختيارهم لها بمستوى دال إحصائياً ($r = .70, p < .01$)، وهي علاقة مرتفعة. وتدل معاملات الارتباط جميعها على أنه يمكن التنبؤ باختيار أفراد العينة لمهنة التدريس بواسطة درجات مقياس الكفاية التواصلية وكَفَّ التواصل والاتجاه نحو مهنة التدريس.

ب - التنبؤ باختيار مهنة التدريس من خلال كفاية التواصل وكَفَّ التواصل والاتجاه نحو المهنة

نظراً لتدخل كل من الكفاية التواصلية وكَفَّ التواصل والاتجاهات وتأثيرها في كثير من النواحي الشخصية والتربوية، كما أشارت إليه الدراسات السابقة، فإنَّ من المتوقع أن تؤثر في قرار أفراد العينة باختيارهم مهنة التدريس. وبناءً على وجود معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين هذه المتغيرات كما يظهر في الجدول (١) (على الرغم من ضعف الأوليين)، فإنه يمكن الافتراض بأنها سوف تكون ذات دلالة تنبئية باختيار مهنة التدريس. وللتحقق من ذلك، تم

إجراء تحليل الانحدار المتعدد باستخدام مستوى اختيار مهنة التدريس كمتغير محكّي، وكل من كفاية التواصل وكفّ التواصل والاتجاه نحو مهنة التدريس كمتغيرات تنبئية.

الجدول (٢)

التنبؤ باختيار مهنة التدريس باستخدام مقاييس كفاية التواصل و كفّ التواصل والاتجاه نحو مهنة التدريس

المتغير	اختيار مهنة التدريس
الاتجاه نحو مهنة التدريس	Beta ٣,٦٩
كفاية التواصل	T ١٤,٩٤**
كفّ التواصل	٠,٤ ٠,٠٠
النموذج	F = 82.28** R-sq = .494

** p < .0001

وتشير النتائج الموضحة في الجدول (٢) إلى أن ٤٩٪ من التباين في اختيار مهنة التدريس أمكن التنبؤ به من خلال نموذج التنبؤ ($F = 82.28$; $p < .0001$)، إلا أن الاتجاه نحو المهنة كان المتغير المنبئ الوحيد باختيار مهنة التدريس. ولم يكن هناك تأثير ذو دلالة إحصائية لدرجات مقياسي: كفاية التواصل وكفّ التواصل في النموذج التنبئي. ويرجع ذلك إلى علاقتها المنخفضة باختيار مهنة التدريس (على الرغم من دلالتها الإحصائية).

وكذلك تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد باستخدام اختيار المهنة كمتغير محكي، ودرجات كل من الاتجاه نحو المهنة وأبعاد متغير كفاية التواصل (الجدول ٣)، والاتجاه نحو المهنة وأبعاد متغير كفّ التواصل (الجدول ٤) كمتغيرات تنبئية.

الجدول (٣)

التنبؤ باختيار مهنة التدريس باستخدام مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس
وأبعاد مقياس كفاية التواصل

المتغير		اختيار مهنة التدريس
		T
		Beta
الاتجاه نحو مهنة التدريس		١٥,٢١**
كفاية التواصل		
كلام في العلن	١,٣٩-	٣٤,
في اجتماع	١,٥٢-	٣٤,
أمام مجموعة	١,١٨-	٣٣,
حديث ثنائي	١,٠٢-	٣٢,
مع غريب	٢,٢٣	٣٤,
معرفة جديدة	١,٥١	٣٠,
مع صديق	١,٤٢	٣٣,
النموذج	R-sq = .488	F = 31.45**

** p < .0001

وأظهرت النتائج كذلك في الجدول (٣) أنَّ ٤٨٪ من التباين في اختيار مهنة التدريس أمكن التنبؤ به من خلال النموذج التنبئي ($F = 31.45$; $p < .0001$)، ولكنَّ الاتجاه نحو المهنة كان المُنبئ الوحيد بمستوى اختيار المهنة، وعدم وجود أي تأثير دال إحصائياً لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس كفاية التواصل.

ويشير الجدول (٤) إلى أنَّ ٤٩٪ من التباين في اختيار مهنة التدريس أمكن التنبؤ به من خلال النموذج التنبئي ($F = 51.25$; $p < .0001$)، الذي كان فيه الاتجاه نحو المهنة المُنبئ الوحيد في اختيار المهنة، وعدم وجود أي تأثير دال إحصائياً لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس كفاية التواصل.

الجدول (٤)

التنبؤ باختيار مهنة التدريس باستخدام مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس
وأبعاد مقياس كَفِّ التواصل

المتغير		اختيار مهنة التدريس
T	Beta	الاتجاه نحو مهنة التدريس
١٥,٠٦**	٣,٦٩	كفُّ التواصل
١,٦٣	١,٠٦	التحدث في مكان عام
١,٩٤-	١,٣٨-	التحدث وجهاً لوجه
٩٣	٠,٥٧	التحدث أمام مجموعة صغيرة
٨٥-	٠,٥١-	التحدث أمام مجموعة كبيرة
F = 51.25**	R-sq = .495	النموذج

** p < .0001

ثانياً - الفروق بين مستويات الكفاية التواصلية وكف التواصل والاتجاه نحو التدريس على مقياس اختيار مهنة التدريس:

بناءً على وجود معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين متغيري الكفاية التواصلية وكفِّ التواصل والاتجاه نحو التدريس وبين اختيار مهنة التدريس (الجدول ١)، وللتحقق من الفروق في أداء أفراد العينة على مقياس اختيار مهنة التدريس، تم توزيع أفراد العينة في ثلاثة مستويات على مقياس كفاية التواصل لمعرفة الفروق بينهم نحو اختيار المهنة (منخفض = أقل من ٥٩، مرتفع = أعلى من ٨٧، والبقية = متوسط، كما تم تقسيمها بواسطة مكروسكي ومكروسكي، ١٩٨٨)، (وهي وحدة معيارية فوق وتحت المتوسط).

وقد دلت نتائج تحليل التباين على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات ($F(2,263) = 2.09, p > .05$). (الجدول ٥). بمعنى آخر، إن اختيار المهنة أو الإحجام عنها لا يتأثر بكفايتهم التواصلية.

الجدول (٥)

تحليل التباين والفروق الإحصائية بين أفراد العينة حول اختيار مهنة التدريس
تبعاً لمستوى كفاية التواصل

المتغير	اتجاه التباين	مجموع المربعات	د. الحرية	م. المربعات	قيمة F	م. دلالة
كفاية التواصل	بين المجموعات	٣٢١,٦٣١	٢	١٦٠,٨١٥	٢,٠٩٣	١,٢٥
داخل المجموعات		٢٠٢٠٤,٢٠٤	٢٦٣	٧٦,٨٢٢		

وكذلك تم تقسيم الدرجات على مقياس كَفَّ التواصل إلى ثلاث مجموعات (منخفض = أقل من ٥٢، مرتفع = أعلى من ٨٠، والبقية = متوسط، كما تم تقسيمها بوساطة مكروسكي، ١٩٨٢).

الجدول (٦)

تحليل التباين والفروق الإحصائية بين أفراد العينة حول اختيار مهنة التدريس
تبعاً لمستوى كَفَّ التواصل

المتغير	اتجاه التباين	مجموع المربعات	د. الحرية	م. المربعات	قيمة F	م. دلالة
كَفَّ التواصل	بين المجموعات	٢٧٧,٩٣٠	٢	١٣٨,٩٦٥	١,٨٠٥	١,٦٧
داخل المجموعات		٢٠٢٤٧,٩٠٥	٢٦٣	٦٧,٩٨٨		

وبإجراء تحليل التباين، دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات ($F(2,263) = 1.80, p > .05$) (الجدول ٦)؛ أي أن انخفاض أو ارتفاع مستوى متغير كَفَّ التواصل ليس له علاقة باختيار المهنة. وعلى الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات المختلفة لكفاية التواصل ($F = 459.96; P < .0001$) وكَفَّ التواصل ($F = 451.17; P < .0001$) فإنَّ النتائج تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين هذه المجموعات على مقياس اختيار مهنة التدريس.

وتم توزيع أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس إلى ثلاث

مجموعات؛ لمعرفة الفروق بينهم نحو اختيار المهنة (منخفض = أقل من ٥٠، مرتفع = أعلى من ٦٢، والبقية = متوسط، وهي وحدة معيارية فوق وتحت المتوسط).

الجدول (٧)

تحليل التباين والفروق الإحصائية بين أفراد العينة حول اختيار مهنة التدريس تبعاً لمستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس

المتغير	اتجاه التباين	مجموع المربعات	د. الحرية	م. المربعات	قيمة F	م. دلالة
الاتجاه نحو المهنة	بين المجموعات	٨١٤٨,٢٧٥	٢	٤٠٧٤,١٣٧	٩٢,٦٧	,٠٠٠
	داخل المجموعات	١١١٦٦,١٦٩	٢٥٤	٤٣,٩٦١		

قد دلت نتائج تحليل التباين على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات (الجدول ٧)؛ أي إن اختيار المهنة أو الإحجام عنها يتأثر باتجاههم نحو مهنة التدريس. وقد كان متوسط المجموعات على النحو الآتي: اتجاه منخفض (ن ٤١) = ١٩,٣٩، اتجاه متوسط (ن ١٦١) = ٣١,٧٦، اتجاه مرتفع (ن ٥٥) = ٣٧,٧٨.

ثالثاً - أسباب اختيار مهنة التدريس على الرغم من ضعف مستوى الكفاية التواصلية وارتفاع مستوى كَفِّ التواصل.

تم توجيه بعض الأسئلة المباشرة لأفراد من العينة عن سبب اختيارهم مهنة التدريس التي تتطلب مهارات تواصلية متقدمة، على الرغم من انخفاض مستوى الكفاية التواصلية، وارتفاع مستوى كَفِّ التواصل لديهم. وقد عَزَا المستجيبون رغبتهم إلى عدة عوامل قد تلعب دوراً دافعياً يسهم في الاختيار لمهنة التدريس. كما هو موضح في الجدول (٨).

لقد تم تصنيف الأسباب التي دعت ذوات الكفاية التواصلية المنخفضة وكَفِّ التواصل المرتفع لاختيار المهنة إلى محورين؛ أولهما: "القيم الثقافية المرتبطة بالمرأة" (البنود ١-٦)، وهذه القيم ترتبط بالنظرة الثقافية

الاجتماعية نحو المرأة وعملها، والمحور الثاني: هو "الخبرات العملية المتراكمة" (البند ٧-١٠)، وجميعها ترتبط بطبيعة الأعمال التي تتكرر مع الأطفال والزملاء وبيئة العمل.

الجدول (٨)

أسباب اختيار مهنة التدريس والنسبة المئوية للاستجابات (ن = ٥٤)

البند	الأسباب	نسبة الاستجابات %
١	الفصل بين الجنسين في بيئة العمل ينسجم مع خصوصية المرأة	٧٤,٠٧
٢	قد تجد المرأة بعض التساهل إذا أثبتت فعاليتها ومهارتها التدريسية	٧٠,٣٧
٣	تساهل أعضاء لجنة المقابلات في قبول الطالبات	١٠٠
٤	يشجع الوالدان (أو الأزواج) على اختيار مهنة التدريس؛ لأنها مناسبة للمرأة	٧٧,٧٧
٥	تتناسب مهنة التدريس مع مشاعر الأمومة وتربية الأطفال وتعليمهم	٨١,٤٨
٦	تتناسب مهنة التدريس مع مسؤوليات الزواج والأسرة	٨٥,١٨
٧	التأكيد المستمر من أعضاء هيئة التدريس بزوال المشكلات التواصلية	٩٤,٤٤
٨	سوف تتلاشى مشكلات التواصل في أثناء العمل الحقيقي وعقباته	٨١,٤٨
٩	العمل مع الأطفال يزيل الحدود التواصلية وصعوباتها	٨٣,٣٣
١٠	العمل مع الزملاء والتعود عليهم يخفف من ضغوطات التواصل	٩٢,٥٩

وتشير الأسباب المرتبطة بمحور القيم الثقافية لدى المرأة إلى أنَّ أفراد العينة من نوات الكفاية التواصلية المنخفضة وكفَّ التواصل المرتفع يَرِئْنَ أن ما يدعوهن لاختيار المهنة هو التساهل الكبير من قِبَل لجان المقابلات الشخصية في قبولهن لبرامج الكلية، وذلك (١٠٠٪)، وليكونها من المِهَن التي تتناسب مع مسؤولياتهنَّ الأسرية (٨٥,١٨٪)، وليكونها تناسب مشاعرهن وقدرتهن على العمل مع الأطفال وتربيتهم (٨١,٤٨٪)، ولتلقَّيَهن التشجيع المتواصل من الوالدين والأقارب (٧٧,٧٧٪). ولخصوصية المرأة في بيئة العمل والفصل بين الجنسين (٧٤,٠٧٪)، وللتساهل الذي قد تجده المعلمة من قِبَل المسؤولين في حالة مثابرتها وإثبات قدرتها (٧٠,٣٧٪) (وإنَّ لم يكن حقيقياً). وحول الدوافع

التي ترتبط بالخبرات العملية المتراكمة فيرى ٩٤,٤٤٪ من المعلمات أن التأكد المستمر من أعضاء هيئة التدريس في الكلية على زوال المشكلات التواصلية يدعوهم للإقبال على المهنة، وكذلك العمل مع الزميلات والألفة التي يجدها معهن يخففان من هذه الصعوبات (٩٢,٥٩٪)، واعتقادها بأن هذه الصعوبات سوف تزول في أثناء العمل الميداني (٨١,٨٤٪)، خصوصاً إذا كان العمل مع الأطفال، الذي تتلاشى معه الحدود التواصلية (٨٣,٣٣٪).

مناقشة النتائج:

تشير نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفاية التواصلية وبين اختيار مهنة التدريس (١٦)، ولكنها منخفضة، وتدل على أنه كلما زادت الكفاية التواصلية زاد مستوى اختيار المهنة. فالطالبة المستجدة تدرك مسبقاً أن مهنة التدريس تعتبر المجال الوحيد المتاح للعمل، ومن المتوقع أن تلتزم به ما دامت تخصصت فيه، وهو ما يوافق رأي راينا وروبيك (Raina & Roebuck, 2014) حول وجود علاقة بين الكفاية التواصلية وبين الالتزام المهني وعدم التسرب من المهنة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية دالة بين كَفِّ التواصل وبين اختيار مهنة التدريس (-١٨)، وهي منخفضة كذلك، وتدل على أنه كلما زاد مستوى كَفِّ التواصل قلَّت الرغبة في اختيار مهنة التدريس؛ إذ إنَّ مهنة التدريس يمكن تصنيفها من ضمن المِهَن التي تتطلب تواصلاً عالياً، وبذلك يُفترض ألا تجذب نوات كَفِّ التواصل المرتفع، وهو ما يتوافق مع دراسة أيرس وهيويت (١٩٩٧) في أنَّ ذوي المستوى العالي من كَفِّ التواصل يفضلون المهن التي تتطلب تواصلاً شفهياً قليلاً، وتتوافق ضمناً مع دراسات أريكسون وغاردنر (١٩٩٢) ومكروسكي وآخرين (١٩٨٩)؛ حيث يرون أن المستوى العالي من كَفِّ التواصل له تأثير سلبي على احتمالية التسرب من المجال المهني، وهو الذي يُعدُّه له التخصص في كلية التربية. وتشير نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وبين اختيار المهنة (٧٠)، وهي علاقة مرتفعة. فذوو الاتجاه الموجب

نحو المهنة أكثر رغبة في اختيار مهنة التدريس، وهو أمر يمكن توقُّعه، وتعود أهمية هذه العلاقة إلى الدور الذي تلعبه الاتجاهات للتغلب على بعض العقبات التي قد تظهر في أثناء الدراسة أو العمل؛ إذ يرى بريكلر (Breckler, 1997) أن الاتجاه نحو المهنة يسهم في تَبَنِّي مجموعة من الأفكار والكفايات وتنظيمها بما يؤدي إلى زيادة فرص اختيارها.

وباستخدام النموذج التنبئي الذي يضم متغيرات الكفاية التواصلية وكَفَّ التواصل والاتجاه نحو مهنة التدريس، تشير نتائج الدراسة إلى أنَّ الاتجاه نحو مهنة التدريس كان المُنبئ الوحيد عن اختيار مهنة التدريس، ولم يكن هناك تأثير دال لكفاية التواصل وكَفَّ التواصل في النموذج. ويرجع السبب في عدم قدرة المتغيرين الأولين على التنبؤ على الرغم من وجود علاقة ارتباطية دالة إلى ضعف معامل الارتباط بمستوى اختيار المهنة، الذي لا يرقى إلى مستوى التنبؤ (على الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات للمتغيرين). إضافة إلى ذلك، يرجع السبب في ضعف المتغيرين على التنبؤ لعوامل عدة، ولا يمكن النظر إلى هذه العوامل دون مراعاة الظروف المحيطة كالاتجاهات والقيم والأعراف السائدة في المواقف التواصلية. فعلى الرغم من أهمية كفاية التواصل لجميع المواقف المهنية وتطلُّب مهنة التدريس لها ولأبعادها المتنوعة كالحديث في العلن وفي الاجتماعات ومع الأغراب والأصدقاء، ولأهمية الأحاديث الشخصية والجماعية والخطابة العامة (أبعاد متغير كَفَّ التواصل) وتأثيرها على النجاح في أي مهنة تتطلب التواصل مع الآخرين، فإنها تتأثر وتختلف باختلاف المواقف والثقافات الاجتماعية؛ إذ إنَّ الثقافة التي تغرسها المجتمعات العربية حول الأدوار والوظائف المنوطة بالمرأة والأساليب التواصلية المتوقعة منها، تحثها على التعامل مع المواقف بطرق متباينة. فليس من الضروري نقل الأثر السلبي للصعوبات التواصلية فيما لو وجدت إلى مواقف تواصلية أخرى.

ولذا سعت الدراسة الحالية إلى إجراء المقابلة لمعرفة الأسباب والمواقف التي تدعو نوات الكفاية التواصلية المنخفضة وكَفَّ التواصل المرتفع لاختيار

مهنة التدريس، على الرغم من عدم توافق إمكانياتهم مع متطلبات المهنة. لقد رأى (١٠٠٪) من أفراد العينة أنَّ تساهل أعضاء لجان المقابلات الشخصية في قبول المتقدمين للكلية يوحي بشكل كبير بإمكانية التغاضي عن المستويات المتدنية من المهارات التواصلية. وهذا التساهل يلزمه تشجيع متواصل من الوالدين والأزواج حول مناسبة مهنة التدريس لطبيعة المرأة وخصوصياتها الأسرية والاجتماعية. وتلتزم كلية التربية ضمناً بهذا التشجيع؛ إذ يندُر أن تُرفض لجان المقابلات الشخصية أي متقدم لبرامجها. إنَّ هذا التساهل في القبول قد يُفنع المتقدمين بأن بعض القصور المحتمل للمهارات والقدرات قد يعتبر أمراً مقبولاً، وسوف يزول لاحقاً بفضل برامج التدريب التي تقدمها الكلية، وتراكم الخبرات. وتتسم طبيعة الأنشطة المهنية التربوية بتعدد وتكرار المواقف المألوفة التي تسهم في بناء بيئة مهنية تشجع على التواصل الإيجابي والفعل، وتُشجّع ذوي القدرات التواصلية المنخفضة على إبداء إمكانياتهم دون قلق، خصوصاً في ظل العمل مع الزملاء المألوفين، والتعامل مع الأطفال في مناخ تَقَلُّ فيه الحدود التواصلية. وهذه النتائج تتوافق مع دراسات بيتي وآخرين (١٩٨٦) في أنَّ ضعف القدرات التواصلية قد يكون في أدنى درجات التأثير إذا اقترن بمستوى عالٍ من الدافعية والتشجيع نحو الأنشطة المطلوبة، وبوث - بترفيلد (١٩٨٨) ولدرمان (١٩٨٣) بأنَّ تَجَنُّب المواقف التي تتطلب تواصلاً كبيراً قد يَقلُّ إذا تم تعديل ظروف الموقف التواصلية وزيادة الألفة بين الأفراد.

يعتمد الاختيار المهني على جملة من العناصر التي تعمل على تشكيل وتنظيم قرار الفرد في اختياره أو استبعاده لمهنة ما. ومن هذه العناصر مفهوم الفرد حول ذاته، وتحليل خصائص وطبيعة البيئة المهنية التي يستعرضها؛ إذ من المتوقع أن يُقوم الفرد بتحليل كفاياته وقدراته التواصلية واتجاهاته وتحليل بيئة العمل ومتطلباتها، وإصدار القرار بالإقبال أو الإحجام عن المهنة. وفي الوقت نفسه تفرض القيم الثقافية المرتبطة بالنظرة الاجتماعية للمرأة نظاماً تربوياً وبيئةً تربويةً يَتَقَبَّلان التفاوت أو التدني في مستوى القدرة التواصلية

للمنتسبين لها، وتُشجّع على الانخراط فيها. إن إشاعة هذا الموقف وإدراكه من قِبَل الطالبات قد يُولد بيئة صحية مألوفة وبعيدة عن الرسمية، وتسهم في بناء القرار المهني بطريقة تناسب إدراكهن للموقف ككل. ولكن، على الرغم من أهمية إشاعة جو من الألفة في المقابلات الشخصية لتحقيق التواصل الفعال وإيحائها بتقبُّل تدني بعض المهارات التواصلية ما دامت في مستوياتها، فإن ذلك الأمر قد لا يعطي مؤشراً حقيقياً عن الأهلية التواصلية للمتقدمين للمهنة، فالمقابلات لم توجد لتحقيق هذا الغرض، وإنما وظيفتها هي التحقق من مستوى أهلية المتقدمين لاحتمالية النجاح في برنامج الإعداد المهني، ولممارسة المهنة مستقبلاً. ولذا فإن بعض مفردات المقابلات بشكلها الحالي لا تعطي مؤشراً دقيقاً عن مستوى تنبئها باختيار مهنة التدريس أو النجاح فيها، ولا بد من العمل على تقييم جدواها ومبرراتها ودراستها ضمن السياق والثقافة الاجتماعية السائدة.

- وبناءً على هذه النتائج، توصي الدراسة بتبني الموضوعات الآتية:
- تبني أدوات موضوعية دقيقة ومتخصصة تسهم في التنبؤ بأهلية المتقدمين لبرامج الكلية والنجاح في العمل التدريسي مستقبلاً، مع مراعاة الظروف والسياق الذي تطبق فيه.
 - العمل على فحص الضوابط والمعايير المستخدمة وتعديلها وتقنينها في المقابلات الشخصية للمتقدمين لكلية التربية.
 - تقنين الأدوات والمقاييس التي تساعد على التوجيه والإرشاد والاختيار المهني الناجح.
 - النظر إلى أهمية دراسة دور الاتجاهات الإيجابية والفاعلة نحو مهنة التدريس والأنشطة التعليمية، وسبل غرسها خلال مراحل الدراسة الثانوية، ومراحل الإعداد المهني؛ من أجل تعزيز الإقبال والالتحاق بالمهنة مستقبلاً.
 - إفساح المجال أمام الطلبة الجدد للإطلاع على البيئة المدرسية بدءاً من

- السنوات الأولى في المرحلة الجامعية؛ وذلك من أجل تقييم الكفايات الذاتية بدقة، وتعرف متطلبات المهنة.
- تخصيص الوقت المناسب في أثناء مراحل الإعداد المهني لبرامج تطوير وتنمية القدرات والكفايات الشخصية والمهنية والتواصلية للطلاب.
 - دراسة الكفايات التواصلية المطلوبة للمهن التربوية المتنوعة، والتدريس بصورة خاصة.

المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- بوقحوص، خالد. (٢٠٠٤). رؤية مستقبلية مقترحة لنظام القبول بكلية التربية بجامعة البحرين. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الخامس والعشرين للمنظمات العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية ٢٦-٢٨ إبريل ٢٠٠٤. مملكة البحرين.
- عمادة القبول والتسجيل. (٢٠١١). دليل قواعد القبول ٢٠١١-٢٠١٢. إدارة مطبعة جامعة الكويت.
- قاسمي، إبراهيم. (٢٠٠٤). دليل المعلم في الكفايات. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
- المجيد، عبدالله، الشريع، سعد. (٢٠١٢). اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم. دراسة ميدانية مقارنة بين كلية التربية- جامعة الكويت وكلية التربية بالحسكة- جامعة الفرات أنموذجاً. مجلة جامعة دمشق. ٢٨(٤). ص ص ١٧-٥٧.
- مكتب التوجيه والإرشاد بكلية التربية. (٢٠١٠). إحصائية بأعداد الطلبة المسجلين. جامعة الكويت، كلية التربية.
- مكتب التوجيه والإرشاد بكلية التربية. (٢٠١١). استمارة مقابلة شخصية. جامعة الكويت. كلية التربية.
- هادي، فوزية؛ مراد، صلاح. (٢٠٠٥). التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة المعلمين من خلال اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس واتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الثانوي. المجلة التربوية. ١٩(٧٥). ص ص ١٧-٤٦.
- وزارة التربية. (١٩٩٩). الرؤية الوطنية لتطوير المنظومة التربوية والتعليمية في دولة الكويت خلال الربع الأول من القرن الحادي والعشرين. دولة الكويت.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- Aiken, L. (2002). *Attitudes and related psychosocial constructs: Theories, assessment, and research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- Allen, M., & Bourhis, J. (1996). The relationship of communication apprehension to communication behavior: A meta-analysis. *Communication Quarterly*, 44(2), 214-226.
- Ayres, J., & Heuett, B. (1997). The relationship between visual imagery and public speaking apprehension. *Communication Reports*, 10 (1), 87-94.
- Barclay, A. (2012). *Measuring Teacher Immediacy and Communication Competence on Student Achievement in Calculus: A Sequential Explanatory Mixed Method Design*. Ph.D. Dissertation, Colorado State University. ERIC Number: ED552147
- Beatty, M., Forst, E., & Stewart, R. (1986). Communication apprehension and motivation as predictors of public speaking duration. *Communication Education*, 35, 143-146.
- Bhargave, A., & Pathy, MK. (2014). Attitude of student teachers towards teaching profession. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 27-35.
- Biggs, J. & Watkins, D. (2001). Insights into teaching the Chinese learner. In D. A. Watkins & J. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives* (pp. 227-298). Hong Kong: Comparative Education Research Center.
- Booth-Butterfield, S. (1988). Instructional interventions for reducing situational anxiety and avoidance. *Communication Education*, 37, 214-223.
- Breckler, S. (1997). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitudes. In: M. Hewstone; A. Manstead & W. Stroebe (Ed.s). *The blackwell reader in social psychology* (pp. 221-24). UK: Blackwe.

- Burton, N., & Ramist, L. (2001). *Predicting success in college: SAT studies of classes graduating since 1980*. College Board Report No. 2001-2. New York: The College Board.
- Clark, A. (1989). Communication confidence and listening competence: An investigation of the relationships of willingness to communicate, communication apprehension, and received apprehension to comprehension of content and emotional meaning in spoken messages. *Communication Education*, 38(3), 237-248.
- Cornelius. (2000). *Teacher competence associated with intelligence, attitude towards teaching profession and academic achievement of teacher trainees*. Unpublished Master's Thesis, University of Kerala
- Devi, V. (2005). *A study of role conflict, job satisfaction and select presage variables discriminating between successful and less successful Review 118 secondary school women teachers of Kerala*. Unpublished doctoral dissertation, University of Calicut.
- Ericson, P., & Gardner, J. (1992). Two longitudinal studies of communication apprehension and its effects on college students' success. *Communication Quarterly*, 40(2) 127-137.
- Flauto, F. (1999). Walking the talk: The relationship between leadership and communication competence. *Journal of Leadership & Organizational*, 6(1), 286-97
- Ford, W., & Wolvin, A. (1993). The differential impact of a basic communication course on perceived communication competencies in class, work, and social contexts. *Communication Education*, 42, 215-233.
- Gnanaguru, S., & Kumar, S. (2007). Attitude of under normal and overachievers towards teaching profession and their home environment. *Journal of All India Association for Educational Research*, 19 (3&4), 36-37.
- Greene, J., Rucker, M., Zauss, E., & Harris, A. (1998). Communication anxiety and the acquisition of message-production skill. *Communication Education*, 47, 337-347.
- Holland, J. (1992). *Making vocational choices* (2nd edition). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Horwitz, B. (2002). *Communication apprehension: Origins and management*. Albany, NY: Thompson Learning.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. (2002). *Model standards for licensing classroom teachers and specialists in the arts: A resource for state dialogue*. Washington, DC: Council of chief state school officers.
- Jo, I., Kang, S., & Yoon, M. (2014). Effects of communication competence and social network centralities on learner performance. *Educational Technology & Society*, 17(3) 108-120.
- Klopff, D. (1997). Cross-cultural apprehension research: procedures and comparisons. In J. Daly, J. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf, D. Ayres (Eds.), *Avoiding communication: shyness, reticence, and communication apprehension* (pp. 269-284). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Larson, C., Backlund, P., Redmond, M., & Barbour, A. (1978). *Assessing communicative competence*. Falls Church, VA: Speech Communication Association.
- Lederman, L. (1983). High communication apprehensives talk about communication apprehension and its effects on their behavior. *Communication Quarterly*, 31(3), 233-237.
- Love, J. (2013). *Communication Apprehension in the Classroom: A Study of Nontraditional Graduate Students at Ohio University*. Ph.D. Dissertation, Ohio University. ERIC Number: ED554279.
- Madlock, P.E. (2008). The link between leadership style, communicator competence, and employee satisfaction. *Journal of Business Communication*, 45, 61-78.
- Matsuoka, R. (2008). Communication apprehension among Japanese college students. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 12(2), 37-48.
- McCroskey, J. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4(1), 78-96.
- McCroskey, J. (1982). Oral communication apprehension: A re-conceptualization. *Communication Yearbook*, 6, 136-170.

- McCroskey, J., & McCroskey, L. (1988). Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports*, 5, 108-113.
- McCroskey, J., Booth-Butterfield, S., & Payne, S. (1989). The impact of communication apprehension on college student retention and success. *Communication Quarterly*, 37(2), 100-107.
- McCroskey, J., & Richmond, V. (1988). Communication Apprehension and Small Group Communication. In R. Cathcart, & L. Samovar (Eds.). *Small group communication: A reader*, 5th edn. (pp.405-420). Iowa: Wm. C. Brown.
- McCroskey, L., Richmond, V., & McCroskey, J. (2002). The scholarship of teaching and learning: Contributions from the discipline of communication. *Communication Education*, 51(4), 383-391.
- Messman, S., & Jones-Corely, J. (2001). Effects of communication environment, immediacy, and communication apprehension on cognitive and affective learning. *Communication Monographs*, 68(2), 184-200.
- Meyer-Griffith, K., Reardon, R., & Hartley, S. (2009). An examination of the relationship between Career thoughts and communication apprehension. *Career Development Quarterly*, 58(2) 171-180.
- Myers, S., Zhong, M., & Guan, S. (1998). Instructor immediacy in the Chinese college classroom. *Communication Studies*, 49, 240-254.
- National Association for College Admission Counseling. (2001, February). *Newsletter of the national association for college admission counseling*. Virginia: Arlington 22201.
- Nazir, S. (2005). *Challenging inequality: Obstacles and opportunities towards women's rights in the Middle East and North Africa*. Washington D.C.: Freedom House Inc.
- Pawlikowska-Smith, G. (2002). Canadian language benchmarks theoretical framework. *Canada: Centre for Canadian language benchmarks*, 1-108.

- Payne, H. (2005). Reconceptualizing social skills in organizations: Exploring the relationship between communication competence, job performance, and supervisory roles. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(2) 63-77.
- Raina, R., & Roebuck, D. (2014). Exploring cultural influence on managerial communication in relationship to job satisfaction, organizational commitment and the employees' propensity to leave in the insurance sector of India. *International Journal of Business Communication*, 11-34.
- Richmond, V., McCroskey, J., & McCroskey, L. (1989). An investigation of self-perceived communication competence and personality orientations. *Communication Research Reports*, 6(1), 28-36.
- Rubin, R., Rubin, A., & Jordan, F. (1997). Effects of instruction on communication apprehension and communication competence. *Communication Education*, 46(2), 104-114.
- Russ, T. (2012). The relationship between communication apprehension and learning preferences in an organizational setting. *Journal of Business Communication*, 49(4)312-331.
- Rathus, S. (1972). An experimental investigation of assertive training in a group setting. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 3, 81-86.
- Rathus, S. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4, 398-406.
- Spitzberg, B. H. (1988). Communication competence: Measures of perceived effectiveness. In C. H. Tardy (Ed.), *A handbook for the study of human communication: Methods and instruments for observing, measuring, and assessing communication processes* (pp. 67-105). Norwood, NJ: Ablex.
- Stacks, D., & Stone, J. (1984). An examination of the effect of basic speech courses, self-concept, and self-disclosure on communication apprehension. *Communication Education*, 33, 317-331.
- Super, D. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper and Brothers.

- Suja, K. (2007). *Interaction effect of attitude towards teaching, interest in teaching and teaching experience of job commitment of primary school teachers*. M.Ed Thesis. University of Calicut.
- Wieniecki, K., & Ayres, J. (1999). Communication apprehension and receiver apprehension in the work place. *Communication Quarterly*, 47(4), 430-440.
- Zhang, Q. (2005). Immediacy, humor, power distance, and classroom communication apprehension in Chinese college classrooms. *Communication Quarterly*, 53 (1), 109-124.

الملحق (١)

مقياس التقرير الذاتي للكفاية التواصلية

فيما يلي ١٢ عبارة حول بعض المواقف التي نتواصل بها. أرجو منك تحديد كفاءتك للتواصل مع الآخرين كما ترينها في المواقف المذكورة أدناه. حددي نسبة كفاءتك في المربع المخصص لكل عبارة. فلنفرض أن الرقم ٠ = غير كفاء، و ١٠٠ = كفاء تماماً. يمكن اختيار أي رقم بينهما.

العبارة	٠ = غير كفاء ١٠٠ = كفاء تماماً
١ إلقاء كلمة أمام جمهور من الأشخاص الغرباء (لا أعرفهم)	
٢ التحدث مع شخص أعرفه	
٣ التحدث في اجتماع كبير يضم الأصدقاء	
٤ التحدث في مجموعة صغيرة من الأشخاص الغرباء	
٥ التحدث مع صديق	
٦ التحدث في اجتماع كبير يضم أشخاصاً أعرفهم	
٧ التحدث مع شخص غريب	
٨ إلقاء كلمة أمام مجموعة من الأصدقاء	
٩ التحدث في مجموعة صغيرة تضم أشخاصاً أعرفهم	
١٠ التحدث في اجتماع كبير يضم الأشخاص الغرباء	
١١ التحدث في مجموعة صغيرة من الأصدقاء	
١٢ إلقاء كلمة أمام مجموعة من الأشخاص الذين أعرفهم	

الملحق (٢)

مقياس التقويم الذاتي لكف التواصل

فيما يلي ٢٤ عبارة حول الشعور نحو التحدث مع الآخرين. ضعي علامة (✓) في المربع المناسب لرأيك. لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، فالإجابة صحيحة ما دامت تعبر عن رأيك بصديق.

الرقم	العبارة	لا أوافق بشدة	أوافق بشدة
١	لا أحب المشاركة في مناقشة جماعية		
٢	بصورة عامة، أشعر بالراحة عند الاشتراك في مناقشة جماعية		
٣	أشعر بالتوتر عند الاشتراك في مناقشة جماعية		
٤	أحب الاشتراك في مناقشة جماعية		
٥	أشعر بالتوتر عند الاشتراك في مناقشة جماعية مع أشخاص جدد		
٦	أشعر بالهدوء والسكينة عند المشاركة في مناقشة جماعية		
٧	بصورة عامة، أشعر بالتوتر عند المشاركة في اجتماع		
٨	في العادة، أشعر بالراحة عند المشاركة في اجتماع		
٩	أنا في غاية الطمأنينة عندما يطلب مني إبداء رأيي في اجتماع		
١٠	أخشى التعبير عن رأيي في الاجتماعات		
١١	أشعر بعدم الراحة في أثناء التحدث في الاجتماعات		
١٢	أشعر بالهدوء عند الإجابة عن التساؤلات في الاجتماعات		
١٣	أشعر بالتوتر عند التواجد مع شخص تعرفته للتو		
١٤	لا أخشى الكلام في أثناء الدخول في حوار مع الآخرين		
١٥	أشعر بالتوتر والقلق عادةً في أثناء الحوار مع الآخرين		

الرقم	العبارة	لا أوافق بشدة	أوافق بشدة	أوافق بشدة
١٦	أشعر بالهدوء والسكينة عادة في أثناء الحوار مع الآخرين			
١٧	أشعر بالراحة عند التحوار مع شخص تعرفته للتو			
١٨	أخشى الكلام في أثناء الدخول في حوار مع الآخرين			
١٩	لا أتخوف من إلقاء أو تقديم كلمة			
٢٠	أشعر بأن أجزاء من جسمي تتوتر وتتجمد عند تقديم كلمة			
٢١	أشعر بالراحة أثناء تقديم كلمة			
٢٢	تتشبت أفكارى وتختلط عند تقديم كلمة			
٢٣	أتقبل فكرة تقديم كلمة بكل ثقة			
٢٤	عند تقديم كلمة أشعر بالتوتر لدرجة أنني أنسى أشياء كنت أعرفها			

الملحق (٣) مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

فيما يلي ٢٠ عبارة حول الاتجاه نحو مهنة التدريس. ضعي علامة (✓) في المربع المناسب لرأيك. لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، فالإجابة صحيحة ما دامت تعبر عن رأيك بصدق.

الرقم	العبارة	موافق تماماً	موافق	معارض	معارض تماماً
١	لو كان الأمر بيدي لما اخترت مهنة التدريس				
٢	اخترت مهنة التدريس بناء على رغبتني				
٣	أرغب في التحويل لكلية أخرى				
٤	مهنة التدريس مناسبة لقدراتي وميولي				
٥	كنت أرغب في مهنة أخرى غير التدريس				
٦	يحترم الناس المعلم				
٧	أحب مهنة التدريس بسبب الإجازات السنوية				
٨	أحب مساعدة الآخرين				
٩	المردود المادي لمهنة التدريس لا يعادل جهد المعلم				
١٠	مهنة التدريس مهنة نبيلة وسامية في المجتمع				
١١	إعطاء الدروس الخصوصية يقلل من قدر المعلم				
١٢	أحب الإجابة عن أسئلة الآخرين				
١٣	مهنة التدريس شاقة				
١٤	المعلم أكثر حكمة من الآخرين				
١٥	التقيد بالتعليمات المدرسية يعوق عمل المعلم				
١٦	أشرح لزملائي بعض الدروس				
١٧	ضبط الفصل عقبة في عمل المعلم				
١٨	التلاميذ يستحقون المساعدة				
١٩	أتضايق من إعادة الشرح				
٢٠	تتضمن مهنة التدريس القيام بأعمال مدرسية متنوعة				

الملحق (٤)

مقياس التقرير الذاتي لاختيار مهنة التدريس

- ١ - مستوى رغبتني بأن أكون معلمة:
قليلة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ كبيرة جداً
- ٢ - مستوى تركيزي على الموضوعات التي تؤهلني لأن أكون معلمة:
قليلة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ كبيرة جداً
- ٣ - مستوى المحافظة على التزامي بأن أكون معلمة:
قليلة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ كبيرة جداً
- ٤ - مستوى مراعاتي لمهاراتي التي تؤهلني لكي أكون معلمة:
قليلة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ كبيرة جداً