كلية التربية
المجلة التربوية
***

(بسم الله الرحمن الرحيم)

مكونات الذكاء الوجداني وعلاقتها بمهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس

إعـــداد

د/ راشد مرزوق راشد رزق
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا
جامعة جنوب الوادي
m

د/ محمد سيد محمد السيد
مدرس أصول التربية
كلية التربية بقنا
جامعة جنوب الوادي

أولاً: المقدمة والخلفية النظرية

نال مصطلح الذكاء الوجداني اهتماماً كبيراً في السنوات الأخيرة من قبل الباحثين والمربين، نظراً لأهمية الدور الذي يؤثر به في الجوانب المختلفة من حياة الأفراد؛ حيث اكتسب الذكاء الوجداني منذ عام 1990م أهمية كبرى كمنبئ للنجاح الأكاديمي والمهني.

و قدم (Salovey&Mayer,1990) مصطلح الذكاء الوجداني كنوع من الذكاء الاجتماعي منفصلاً عن الذكاء العام، وهو القدرة على ضبط مشاعر الفرد ومشاعر الآخرين، وحسن التمييز بينهما، واستخدام المعلومة لتوجيه أفكار الفرد وسلوكياته، فالذكاء الوجداني هو النتيجة المرتبطة بالتفاعل التكيفي بين الوجدان والمعرفة والتي تتضمن القدرة على استقبال، وتمثيل وفهم وتوجيه واستعمال الفرد لعواطفه، والقدرة على اكتشاف وتفسير مشاعر الآخرين، مما يوضح أن الذكاء الوجداني يشير إلى كيفية استطاعة الأفراد تكييف استجاباتهم نحو البيئة المحيطة بهم.

وقام (Mayer& Salovey,1997) بمراجعة نموذج الذكاء الوجداني وعرفا الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على الإدراك الصحيح، والتقييم والتعبير عن العاطفة والقدرة على سهولة الوصول وإنتاج المشاعر أثناء التفكير ببراعة، والقدرة على فهم العاطفة والمعرفة العاطفية، والقدرة على تنظيم المشاعر لتعزيز النمو العقلي والوجداني.

و يرى (Mayer;Salovey;Caruso&Sitarenios,2003) أن الذكاء الوجداني يدرك على أنه قدرات معرفية لضبط مشاعر الفرد ومشاعر الآخرين، والتمييز المعرفي بين المشاعر واستخدام المشاعر في التفكير والسلوك.

كما يذكر (Goleman,1995) أن الذكاء الوجداني هو معرفة الفرد لمشاعره، واستخدام هذه المشاعر لاتخاذ أفضل القرارات، وإدارة نوبات القلق بشكل جيد، وضبط النزوات، وأن يكون لدى الفرد دافعية، ويظل مفعماً بالأمل، ومتفائلاً عندما تواجهه عقبات لتحقيق الأهداف عند أدائه لعمله، إنه التعاطف ومعرفة مشاعر الآخرين، إنه المهارة الاجتماعية للانسجام مع الآخرين بشكل جيد، وإقناع الآخرين وقيادتهم.

وأكد (O'Neil,1996) أن نموذج Daniel Goleman للذكاء الوجداني يعد بمثابة الأساس الوطيد أو كالصخرة الصلدة، والتي ينبغي أن تبنى عليها الذكاءات الأخرى، فالذكاء الوجداني يرتبط إيجابياً إلى حد كبير بالنجاح مدى الحياة، وهذا النموذج يشرح بشكل أفضل كيف يجب أن يصبح الناس قادرين على فهم أصول أو منشأ هذه المشاعر قبل القيام بمهمة ما، وهكذا فمعظم القرارات الذكية يمكن أن يتم اتخاذها، فمنشأ وأصل هذه المشاعر يمكن أن يعزى إلى مرحلة الطفولة، وتبعاً لهذا فإن المشاعر تبدأ وتستمر إلى أن تصبح منحوتة عن

طريق التجربة والخبرة، ولكن ليس كل المهارات الوجدانية يتم تعلمها واكتسابها عن طريق التفاعل مع الآخرين، سواء في الطفولة أو المراهقة.

وتعد الكفاءة الوجدانية من المؤهلات المهمة للفرد، إضافة إلى المهارات والمعرفة، والذكاء الوجداني يؤدي إلى زيادة وتحسين قدرة الأفراد على التصرف الذكي والرؤية الأفضل، وبهذا فالذكاء الوجداني ليس ضرورياً فقط للاتصال الفاعل مع الآخرين؛ ولكنه مهم لتشكيل وصياغة أسس مسئولية وكفاءة وإنتاجية الأفراد (Birol;Atamturk;Silman;Atamturk&Sensoy,2009). والكفاءة الوجدانية تم اعتبارها ضرورة حتمية لتسهيل الأداء داخل العديد من مجالات العمل (King&Gardner,2006).

وأوضح (Goleman,1998 A) أن الذكاء الوجداني عامل متطلب أو شرط أساسي لإنجاز العمل، ويرتبط إيجابياً بنتائج الفرد الناجحة داخل المنظمة التي يعمل بها الفرد.

كما وجد (Higgs,2004) أن الذكاء الوجداني يرتبط ارتباطاً إيجابياً بشدة مع إنجاز العمل في مراكز الهاتف بالمملكة المتحدة.

وتوصلت نتائج دراسة (Wu,2011) إلى أن الذكاء الوجداني له تأثير إيجابي على إنجاز العمل، ويعد متغيراً وسيطاً في العلاقة بين ضغط العمل وإنجاز العمل، وأن الأفراد الذين لديهم ذكاء وجداني مرتفع أقدر من الأفراد الذين لديهم ذكاء وجداني منخفض على خفض أو تحويل التأثيرات السلبية الكامنة المتعلقة بضغط العمل إلى إنجاز العمل المطلوب منهم.

إن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني يميلون إلى فهم المشاعر من خلال إعادة تقييم المعرفة، وتوظيف الاستراتيجيات التي تتضمن الحيل الاجتماعية، والكشف عن المشاعر في أماكن العمل الضاغطة (King&Gardner,2006).

ويشير (Bar-On,2006)، (Brackett&Salovey,2004) إلى أن معظم إسهامات الذكاء الوجداني الفاعلة لإنجاز العمل تتمثل في العوامل الآتية:

- القدرة على أن يكون الفرد واعياً بمشاعره ومتقبلاً لذاته.
- القدرة على الوعي بمشاعر الآخرين.
- القدرة على إدارة المشاعر.
- القدرة على أن يكون الفرد واقعياً ويضع الأشياء في منظورها الصحيح.
- القدرة على التصرف الإيجابي والمتفائل.

ويرى (Brown;George-Curran&Smith,2003) أن الأفراد الذين لديهم ذكاء وجداني مرتفع أفضل تأهيلاً عقلياً لدمج الخبرة الوجدانية في الأفكار والأفعال، وتبعاً لهذا

فإن قدرة الفرد على توجيه أفكاره وأفعاله من خلال استخدام المشاعر سيكون مرتبطاً بكيفية الإحساس الفاعل عندما نأخذ بعين الاعتبار الأفعال المرتبطة بالمهنة.

حيث توصلت نتائج دراسة (Salami,2010) إلى أنه يمكن التنبؤ بالنمو المهني من خلال الذكاء الوجداني.

ويرى (Geng;Li&Zhou,2011) أنه في مهنة أو عمل الفرد نجد أن الذكاء الوجداني يؤدي دوراً جلياً في صياغة وتشكيل التطابق المهني Occupational Identity والذي يعكس استجابة الفرد لبيئة العمل، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتطابق المهني، والتطابق المهني يتكون من ثلاثة مكونات: ارتباط عاطفي بالمهنة (تعهد عاطفي)، والخسارة المدركة المرتبطة بترك المهنة (تعهد ديمومة)، والالتزام بالبقاء في المهنة (تعهد معياري).

والتطابق المهني يشير إلى تقييم الفرد الإيجابي للمهنة التي يعمل فيها، وأيضاً الإشارة إلى أهمية الدور المهني للهوية الذاتية للفرد (Meyer;Allen&Smith,1993).

وتوصل (Ashforth&Humphrey,1993) إلى أن الأفراد ذوي المستويات العليا من التطابق المهني يعانون صراعاً أقل بين السلوك والوجدان.

ويرى (Cherniss;Extein;Goleman&Weissberg,2006) أن وعي الفرد وثقته بذاته وهما من أبعاد الذكاء الوجداني؛ بلا شك سوف يحفزانه ليحاول باجتهاد بالغ ومثابرة، ونتيجة لذلك فإن وضع الأهداف، وإدارة الضغوط، والمهارات التنظيمية، ومهارات حل المشكلة، ستمكن الفرد من التغلب على العقبات لكي يحسن من أدائه.

وينظر اليوم إلى الذكاء الوجداني على أنه عامل رئيس يمكن من خلاله قياس أداء الفرد وزيادة نجاحه أو نقصانه، وكذلك قياس كفاءات الأفراد، وكذلك فإنه يعزز الاتصال داخل المنظمة التي يعمل فيها الأفراد، والذكاء الوجداني يعد نقطة محورية وبارزة في المدارس والهيئات؛ حيث يعد متطلباً أساسياً لفرق العمل، ولزيادة الإنتاجية والنجاح وكفاءة العمل ورضا العميل؛ فوجود الأفراد الذين لديهم المهارات التقنية والمنطقية ليس كافياً؛ فهناك حاجة ماسة لدى هؤلاء الأفراد إلى القدرة الوجدانية والاجتماعية، والتي من خلالها يمكن فهم الآخرين.

(Birol;Atamturk;Silman;Atamturk&Sensoy,2009)

ويرى (Carmeli,2003) أن الأفراد الذين لديهم ارتفاع في مستوى الذكاء الوجداني يستطيعون الاستفادة من مشاعرهم، وكذلك تنظيمها، وأيضاً لديهم كفاءة اجتماعية لقيادة الآخرين، والحفاظ على العلاقات الاجتماعية.

ويذكر (Wu,2011) أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني عامة لديهم وعي بمشاعرهم، واستخدام هذه المشاعر بما يمكن أن يطلق عليه الاحتفاظ بحالة ذهنية إيجابية Positive mental State، وهذا الموقف يؤدي إلى تحسين الأداء، إضافة إلى ذلك فإن تعزيز الذكاء الوجداني المرتفع؛ ربما يكون له تأثير إيجابي على النجاح في المنظمة التي يعمل فيها الأفراد.

ويرى (Slaski&Cartwright,2002) أن الذكاء الوجداني يؤثر على استجابة الفرد وعلى قدرته للتعامل بفاعلية مع مطالب هيئة الإدارة في أية منظمة.

فالذكاء الوجداني مهم في الحياة اليومية، فالأفراد الذين يتعاملون بسوء مع انفعالاتهم أي الذين تكون استجاباتهم الانفعالية عبارة عن نوبات عصبية تتكرر دائماً محدثة لهم صوراً مأساوية تهيمن على عقولهم مثل: انفعالات الغضب والخوف والحزن والكآبة تكون العلاقة الاجتماعية لهؤلاء الأفراد سيئة وأقل نجاحاً في حياتهم، وغير قادرين على اتخاذ القرارات الصحيحة والسليمة.

إن اتخاذ القرارات الجيدة والعلاقات الإيجابية بين مجموعات العمل داخل أية منظمة لا يتأتى إلا من خلال توظيف وتعليم كفاءات الذكاء الوجداني (Abraham,1999).

وتأتى أهمية الذكاء الوجداني في الحياة العامة والخاصة في كونه يشكل استعداداً رئيساً أو قدرة مسيطرة تؤثر بقوة على حمل قدراتنا الأخرى، كما ترجع أهميته الأخرى إلى كونه يتضمن إدارة الانفعالات، والانفعالات بطبيعة الحال تؤثر على اتخاذ القرار.

حيث إن اتخاذ القرار هو جوهر العمل الإداري، وعليه تتوقف فاعلية الإدارة ووظائفها المختلفة، فبدونه لا يمكن للإدارة ولا لوظائفها أن تأخذ مكانها الطبيعي أو تحقق أهدافها المنشودة، باعتبار القرار يشمل جميع المستويات ويتعامل مع كافة الموضوعات المختلفة.

وبالنظر إلى عملية اتخاذ القرار على مستوى الإدارة المدرسية؛ يتضح أنه عبارة عن سلسلة من الأحداث التي تشتمل على تحديد الصعوبات وتشخيصها بناءً على خطة عمل لدراسة هذه الصعوبات، وتقدير هذا النجاح وتقويمه وتنميته.

وفي هذا المجال توصلت نتائج دراسة (سليم قائد، 1991) إلى أن صناعة القرار واتخاذه من الموضوعات المهمة التي حازت اهتمام المشتغلين بصنع القرار واتخاذه في

المجالات المختلفة، باعتبار أن صنع القرار واتخاذه عملية خطيرة تمس الحاضر وتغير الواقع ويمتد تأثيرها إلى المستقبل، فهي تحتاج أن يسبقها دراسة متأنية تستند إلى قاعدة واسعة من المعلومات المتخصصة والدقيقة فيما يتعلق بموضوع القرار المزمع إصداره.

وتعد عملية اتخاذ القرار من العمليات المهمة في الإدارة، وأحد مكوناتها الأساسية، بل إن الإدارة في جوهرها عبارة عن اتخاذ قرارات توجه العمل؛ حيث تشكل عملية صنع القرار لب الإدارة ونقطة البدء بجميع الوظائف والأنشطة الإدارية، كما أنها في ذات الوقت تعد جوهر عملية القيادة الإدارية.

إن إصلاح الإدارة يرتبط بمدى إمكانية اتخاذ أفضل القرارات، كما أن إصلاح عملية صنع القرار في جوهرها اهتمام بتحسين وتنمية الإدارة ذاتها (Robbins& Coulter, 2005, 134).

بالإضافة إلى ذلك تتطلب الوظائف الإدارية من: تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة، وتقويم اتخاذ قرارات في كل جانب من جوانبها؛ فعندما تمارس الإدارة وظيفة التخطيط فإنها تصدر سلسلة متصلة من القرارات الإدارية التي تؤثر على مستقبل المدرسة، كما أن اتخاذ القرار يتم في كل المستويات الإدارية، وبذلك فإنها تعد عملية مستمرة ومتداخلة مع الوظائف الإدارية التي تعد نتاجاً نهائياً لاتخاذ القرار.

ويعد القرار مولوداً جديداً يمر بمراحل قبل أن يولد، وصنع القرار لا يعنى اتخاذ القرار فحسب؛ ولكنه يعد بمثابة تنظيم أو عملية معقدة، تتداخل فيها عوامل متعددة؛ سياسية واقتصادية واجتماعية، فعملية صنع القرار عملية ديناميكية تتضمن في مراحلها المختلفة تفاعلات متعددة، وتعد عملية اتخاذ القرار مسئولية كبرى لجميع الإداريين، تبدأ بالتفكير في القرار وتنتهي ليس فقط بتنفيذه، وإنما بمتابعته وتقويمه (أحمد حجي، 2005، 211).

هذا وتعد عملية صنع القرار واتخاذه عملية خطيرة تمس الحاضر وتغير الواقع وتمتد بآثارها إلى المستقبل، وتزداد أهمية هذه العملية وخطورتها كلما زاد حجم المؤسسة الإدارية وحساسية الدور الذي تقوم به في المجتمع؛ فهي تعد محوراً أساسياً في إدارة المؤسسات الاجتماعية بجميع ميادين الحياة المختلفة، ومؤسسات التعليم من أهم هذه المؤسسات باعتبارها محور ارتكاز إصلاح الأمم، والتي يتطلع إليها أي مجتمع من أجل رقيه وتقدمه، وتزداد أيضاً أهمية هذه العملية إذا ارتبطت مباشرة بالسياسة التعليمية في أي مجتمع من المجتمعات.

ويعرف اتخاذ القرار بأنه: عملية تفكير مركبة لإصدار حكم محدد عما يجب أن يفعله الفرد في موقف معين، وذلك بعد تحديد المشكلة المطلوب اتخاذ القرار بشأنها، والفحص

الدقيق للبدائل أو الاختيارات المختلفة ووزنها في ضوء محكات محددة، ثم الاختيار الحر لأفضل النتائج (ليلى إبراهيم، 2007).

كما يعرف اتخاذ القرار بأنه: عملية إصدار حكم عما يجب فعله في موقف معين بعد تحليل المشكلة والفحص الدقيق للبدائل المطروحة ووزنها في ضوء محكات معينة (Richard, 2002).

ويعرف اتخاذ القرار بأنه: عملية تفكير مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين للوصول إلى تحقيق الهدف المنشود (فتحي جروان، 2002، 18).

ويعرف اتخاذ القرار بأنه: ذلك الجزء المهم من مراحل صناعة القرار وإحدى وظائفها الرئيسة وليس مرادفاً لصنع القرار ومرحلة اتخاذ القرار هي خلاصة ما يتوصل إليه صانعو القرار (حسن حسان، آخرون، 2005، 176).

ويقصد باتخاذ القرار: قدرة الفرد على الوصول لحل المشكلة التي تعترضه وذلك في ضوء كل من الإمكانات المتاحة ونظريته الشخصية، بحيث يكون هذا الحل قابلاً للتطبيق والتنفيذ، دون أن تترتب عليه مشكلات أخرى نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية (الجميل شعلة، 2006).

من التعاريف السابقة يتضح أن عملية اتخاذ القرار عملية عقلية يستطيع الفرد متخذ القرار أن يمر من خلالها من مجرد المعرفة الأولية بالشيء إلى القبول به أو الرفض الفعلي له، وأن عملية اتخاذ القرار هي عملية اختيار لما يجب فعله مع الأخذ بعين الاعتبار نواتج الخيارات المختلفة، مع الأخذ في الاعتبار أن عملية اتخاذ القرار تتضمن كيفية تعرف الأفراد ضمن المواقف التي تتطلب اختيار بديل من بين عدة بدائل.

إن اتخاذ القرار هو نشاط إنساني مركب، وتبدأ عملية اتخاذ القرار بشعور من الشك وعدم التأكد من جانب متخذ القرار حول ما يجب عمله حيال مشكلة ما، وتنتهي باختيار أحد الحلول التي يتوقع أن تزيل حالة الشك وعدم التأكد، وبذلك تساعد في الوصول إلى حل المشكلة المطروحة.

كما يتضح أن عملية اتخاذ القرار لها مجموعة من السمات من أهمها: أنها عملية تقوم على الجهود الجماعية المشتركة، تتصف بالعمومية والشمول: من حيث أنواع القرارات وأساليب اتخاذها، تتأثر بعوامل اجتماعية نابعة من بيئة القرار، عملية ديناميكية مستمرة تنتقل من مرحلة لأخرى وصولاً إلى الهدف المنشود محل القرار، عملية مقيدة وتتسم بالبطء أحياناً نظراً لكون متخذ القرار يخضع لقيود متعددة، عملية صعبة ومعقدة؛ حيث تتضمن

مهارات وأنشطة وقدرات متعددة لإنجازها، قد تستغرق وقتاً طويلاً بسبب تعقد المشكلة محل القرار، أو بسبب ما يتطلبه حلها من جمع المعلومات والبيانات، وتحليلها وتقييمها.

فيشير صنع القرار إلى عملية الإعداد للقرار التي تتضمن خطوتين أساسيتين هما: فهم الموقف الذي يتطلب صنع قرار من خلال تحديد عناصره وأهدافه والمتغيرات المحيطة بها، إنتاج البدائل التي تمثل مجموعة الأفعال التي ربما تسهم في تحقيق الأهداف المطلوبة في الموقف (Bazerman, 2002,3).

الإدارة المدرسية واتخاذ القرار :

إذا كانت عملية صنع القرار واتخاذه شيئاً ضرورياً لكل مؤسسة من مؤسسات المجتمع، فإن المدرسة باعتبارها إحدى المؤسسات التعليمية، تعتمد هي كذلك في إدارتها وتنظيمها على صنع القرار واتخاذه بطبيعة الحال فإن هذا يصدق أيضاً على الإدارة المدرسية؛ فالمديرون يقومون بحكم وظائفهم باتخاذ قرارات لها أثرها على العملية التعليمية على مستوى المدرسة.

إن تفهم عملية اتخاذ القرار والإلمام بها شيء مهم وضروري لمدير المدرسة، وفاعلية القرار تعتمد على قدرة مدير المدرسة على الاختيار بين البدائل المتاحة للمشكلة موضوع القرار، وأن نجاح الإدارة المدرسية يتوقف على قدرة مديري المدارس وفهمهم للقرارات الإدارية وأساليب اتخاذها، وما لديهم من مفاهيم تضمن فاعلية القرارات ومتابعة تنفيذها وتقويمها.

أنواع القرارات على مستوى المدرسة :

في الحقيقة ليس هناك معيار محدد يمكن على أساسه تقسيم القرارات، وتصنيف أنواعها، حيث تخضع لاعتبارات الباحثين ويمكن تصنيف أنواع القرارات في الأنواع الآتية:

1- القرارات المبرمجة وغير المبرمجة:

يمكن تصنيف القرارات (حافظ فرج، صبري حافظ، 2003، 145؛ يوسف عبد المعطي، 2005، 22) : إلى مجموعتين أساسيتين هما:

أ- القرارات المبرمجة: وهي القرارات اليومية التي لا غنى عنها لإنجاز العمل وهي عادة ما تستخدم في العمليات الكتابية وغير الفنية، وتستخدم لاحتواء المشكلات التي لا تحتاج إلى تفكير طويل وهي بمثابة قرارات روتينية يتم اتخاذها لمواجهة مواقف دائمة التكرار بأسلوب نمطي؛ أي وفقاً لقواعد مصممة مسبقاً، وكذلك

تتخذ اعتماداً على السياسات والإجراءات والقواعد الخاصة بالمدرسة، وتعتمد على الخبرات والتجارب السابقة والمعلومات المتوافرة وتمارس بشكل فوري.

ب- القرارات غير المبرمجة: تقدم حلولاً للمشكلات غير المتكررة التي تواجه المدرسة، وهذه القرارات لا تتقيد بالقواعد والإجراءات، وتظهر الحاجة إلى هذه القرارات عندما تواجه المدرسة مشكلة لم تتعرض لها من قبل؛ وهذا النوع من القرارات يعتمد على قدرات ابتكارية في الحل والمواجهة.

2- القرارات في ظروف التأكد والمخاطرة وعدم التأكد:

في الواقع لا تحدث عملية صنع القرار من فراغ، ولكن يتم اتخاذ القرار تحت ظروف مختلفة وأنواع متباينة من الضغوط، ويمكن تنسيق القرار حسب مدى التأكد من المعلومات التي يستند إليها القرار إلى ثلاثة أنواع رئيسة (Robbins&Coulter, 2005, 144-145)

أ- القرارات في حالة التأكد: حيث نجد أن كل المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار تكون معروفة بتأكد كامل مع وجود استقرار، وبالتالي تكون النتائج مضمونة ومؤكدة كذلك، ونادراً ما تحتاج إلى دراسة، فالمدير عليه أن يقارن بين البدائل المتاحة لحل المشكلة ثم اختيار البديل الأنسب واتخاذ القرار اللازم.

ب- القرارات في حالة المخاطرة: وتنتشر مثل هذه القرارات عندما لا يملك المديرون معلومات كافية تساعدهم على تحديد أو التنبؤ بالنتيجة، ومن ثم يتم اتخاذ القرار بطريقة عشوائية، وتعد حالات اتخاذ القرار في مثل هذه الظروف قليلة جداً، ويكون احتمال حدوث كل حالة معروفاً أو يمكن تقديره، وبذلك يستطيع متخذ القرار تحديد درجة المخاطرة في قراره بدلالة التوزيعات الاحتمالية واتخاذ قراره باستخدام مفهوم القيمة المتوقعة؛ حيث يمكن حسابها من خلال مجموع نتيجة حدوث الحالة مضروبة في احتمال حدوثها.

ج- القرارات في حالة عدم التأكد: عندما تكون احتمالات تحقيق النتائج للبدائل المتاحة غير معروفة ولا يمكن تقديرها؛ فإن مدير المدرسة يجب أن يتخذ القرار في ظروف عدم اليقين وعدم التأكد، حيث تتخذ القرارات على أساس من الغموض التام، نظراً لعدم توافر معلومات كافية وصحيحة، وبالتالي فإن النتائج المتوقعة الحدوث تكون غير مؤكدة.

كما يوجد نوعان من القرارات هما: القرارات التكتيكية: الغرض منها حل المشكلات الطارئة أو المفاجئة، والقرارات الاستراتيجية: الغرض منها اتخاذها أثناء التخطيط للشؤون

التعليمية بعيدة المدى، من أجل تحقيق هدف محدد أو مجموعة من الأهداف. وعند الشروع في اتخاذ أي قرار لابد من تحديد نوع القرار تكتيكياً أم استراتيجياً، والقرارات التكتيكية هي الأكثر ممارسة من القرارات الاستراتيجية (الحسن المغيدي، 2006، 204).

ومن حيث فردية القرارات وجماعيتها: تعد القرارات الجماعية أفضل من القرارات الفردية، خاصة في المجالات التخطيطية ذات الأهداف بعيدة المدى، والقرارات ذات العلاقة بشكل مباشر بالمعلمين والطلاب، كما أن عمل القرار بواسطة مجموعة يمكن أن يكون أكثر دقة وأكثر عمقاً واتساعاً، كما أن الأفراد يكونون أكثر التزاماً بتنفيذ القرارات التي شاركوا في اتخاذها، وغالباً ما تأتي هذه القرارات بأفكار واتجاهات لا يستطيع الفرد وحده أن يأتي بمثلها (ياسر هنداوي، 2009، 31).

وتوجد مجموعة من المميزات للقرارات الجماعية من أهمها: أن الجماعة أكثر استعداداً لتحمل نتائج القرار من الفرد الواحد، وأن رأي المجموعة يكون صائباً بدرجة كبيرة في معظم الأحيان نتيجة للخبرة الجماعية والمعلومات المتعددة، وأن القرار الذي يصدر من المجموعة يكون قوياً ومدعوماً من الجميع، وينال التسهيلات اللازمة أثناء التنفيذ (الحسن المغيدي، 2006، 207-208).

إن قوة القرار تعتمد على أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، تحديد أهداف القرار بوضوح تساعد على سهولة الاختيار، اتخاذ القرار ونجاحه يعتمد على النتائج الإيجابية له في حل المشكلة، نجاح القرار يعتمد على قدر كبير من المعلومات المتعلقة بالمشكلة ومن جميع الأطراف المعنية بالمشكلة، كل هذا يساعد على الوصول إلى حل جيد وفعال يخدم القرار الصحيح والناجح (الحسن المغيدي، 2006، 203-204).

متطلبات عملية اتخاذ القرار على مستوى المدرسة:

أوضح (فتحي جروان، 2002، 18-21) مجموعة من المتطلبات من أهمها: استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا مثل: التحليل والتقويم والاستقراء والاستنباط، أن تتضمن عمليات التفكير المركبة مثل: التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، توليد البدائل خاصة للقرارات المصيرية، التنبؤ بنتائج اختيار بديل معين من مجموعة من البدائل، وضوح القيم والأولويات الشخصية إن وجدت.

كما أوضحت دراسة (نجاة عبد الله، 2007) مجموعة من المتطلبات من أهمها: وجود الرغبة لدى متخذ القرار في اتخاذ القرار، امتلاك الحكم السليم لمعرفة كمية المعلومات التي يحتاج إلى جمعها، الذكاء في إتقان معرفة هذه المعلومات، الشجاعة لاتخاذ القرار عندما يحتاج الأمر للمخاطرة.

وقد تناولت دراسة (الدسوقي أبوزيد، 1998، 309-313) مجموعة من المتطلبات حددتها في الآتي: تهيئة البيئة المناسبة لاتخاذ القرار، توافر مجموعة من المهارات لدى متخذ القرار، تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها من وراء اتخاذ القرار، توفير البدائل المطلوبة المرتبطة بالمشكلة، ترتيب البدائل حسب درجة إسهامها في حل المشكلة أو تحقيق الهدف، اختيار البديل الأفضل.

مهارات اتخاذ القرار:

تعد مهارات اتخاذ القرار من مهارات التفكير التي يجمع الباحثون على أهميتها وضرورتها، وينبغي أن يكون تنمية هذه المهارات هدفاً للمؤسسات التربوية (جابر عبد الحميد، 1992، 23).

عملية اتخاذ القرار تتطلب مجموعة من المهارات التي يمكن اكتسابها وتطبيقها وتقويمها، وإذا ما تمت عملية اتخاذ القرار بمهارة فإنه غالباً ما تكون النتائج مقنعة، وفي الحقيقة يكون لدى متخذ القرار الماهر حرية شخصية أكبر لأن احتمال فرصة اكتشافه أو إيجاده لبدائل جديدة تكون أكبر ويستطيع تقليل الشك في اختياراته، ويحد من درجة تدخل الصدفة أو الأفراد الآخرين في تحديد مستقبله؛ فاكتساب مهارات اتخاذ القرار يزيد من احتمال تحقيق كل فرد لما يراه ذا قيمة (أحمد إبراهيم، 1987).

يتطلب اتخاذ القرار من مديري المدارس مجموعة من المهارات حتى يكون على الوجه المطلوب وما يتصف بأنه القرار الرشيد.

فتوجد ثلاثة أنواع من المهارات اللازمة لمديري المدارس الناجحين في اتخاذ القرار الرشيد (ياسر هنداوي، 2009، 33-34) هي:

- المهارات الإدارية:

تتلخص في كيفية أداء الأعمال الإدارية والمالية بكفاءة واتباع اللوائح والقوانين، وأن تكون لديهم مهارة حل المشكلات، وإدارة الصراع والخلاف، وكذلك القدرة على التوقع الصحيح ووضع بدائل في ذهنه لحل أية مشكلة، وأن تكون لديه مهارة التفاوض وكذلك مهارة الاستماع الجيد، ويستطيع ترتيب الموضوعات في ذهنه حسب أهميتها، وألا يصادر الرأي الآخر، وأن تكون لديه مهارات المتابعة للأعمال المالية والإدارية، وأن يكون على دراية تامة بها.

- المهارات الفنية:

أن يكونوا على علم تام بالنواحي الفنية في المدرسة، وأن يكونوا على دراية بما يقوم به المعلمون الذين يعملون تحت قيادتهم، وأن يكون لديهم فهم عميق وشامل للأمور، والقدرة على تحمل المسئولية والحزم، والحكم الصائب على الأمور،

والقدرة على استخدام الوسائل والأدوات والإجراءات والأساليب التي تساعدهم على أداء المهام المتخصصة.

- المهارات الإنسانية:

لابد وأن يكون مديرو المدارس قادرين على إيجاد بناء قوي ومنسجم، وأن يكونوا متعاونين مع الأفراد الذين يعملون معهم، فلابد أن يكونوا علاقات اجتماعية ناجحة تقوم على الألفة والتعاون والتعامل مع مرؤوسيهم، وتنسيق جهودهم وإيجاد روح العمل الجماعي بينهم، ويتطلب هذا وجود فهم متبادل بينهم وبين مرؤوسيهم، ومعرفة لآرائهم وميولهم واتجاهاتهم، ويجب عليهم تقبل الاقتراحات من الآخرين، وانتقاداتهم البناءة، وإعطائهم الفرصة لإظهار ابتكاراتهم وإشعارهم بالاطمئنان وتلبية طلباتهم وإشباع حاجاتهم.

ويرى (أحمد إبراهيم، 1990، 169-170) أنه يمكن إيجاز المهارات التي ينبغي أن يكتسبها مديرو المدارس، والتي تساعدهم في اتخاذ القرار إلى:

1- مهارة التمييز والمفاضلة بين أنواع القرار.
2- مهارة تحديد كمية ونوع المعلومات المطلوبة للوصول إلى قرار ما.
3- مهارة تحديد مشاركة الآخرين المناسبة للتوصل إلى قرار ما.
4- مهارة تقرير أولويات العمل.
5- مهارة توقع النتائج الإيجابية أو السلبية لقرار ما.

العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار:

يذكر (عصام الدين نوفل، 1988) أنه توجد مجموعة من العوامل التي تؤثر على اتخاذ القرار في الإدارة المدرسية يمكن تناول أهمها في العوامل الآتية:

1- متخذ القرار:

وهو الشخص المسئول عن تحديد مسار العمليات ويعود إليه توجيه النظام بين البدائل المطروحة، وذلك من حيث: الخبرة والتأهيل العلمي والتربوي.

2- البدائل المطروحة:

وهي اتجاهات مسار العمليات بعد نقاط الاختيار مثل: تغيير اتجاه مسار العملية التربوية لتبني منهج معين أو فلسفة جديدة من بين عدة مناهج أو فلسفات، وفي بعض الأحيان قد يقتصر الأمر على تعديل منهج بالإضافة أو الحذف أو ربما تغيير نظام التقويم السائد.

3- الظروف والعوامل التي تدعو إلى اتخاذ القرار:

وهي تتمثل في العوامل التي طرأت على الوسط الذي يعمل فيه النظام، وتقتضي تعديل مسار العمليات لملائمة العائد على الظروف الجديدة ومن أمثلة ذلك: حدوث طفرة علمية أو صناعية تحتاج إلى قوة بشرية من نوع معين، مما يتطلب تعديل مسار العملية التربوية لتوفير مثل هذه القوى، وفي بعض الأحيان تتمثل هذه الظروف في عدم كفاءة عائد النظام مع المحيط الخارجي كضعف مستوى الخريجين أو عزوفهم عن نوع معين من التعليم.

4- نوع العائد المرغوب فيه (المخرجات):

وتتمثل في الإنتاج الذي يطلبه قطاع المستفيدين أو في حالة النظام التربوي للطلاب لخلفيتهم العلمية والفكرية، التي تلائم متطلبات المجتمع أو الهيئات المستفيدة من النظام التربوي وهو ما يسمى بتوصيف المخرجات.

5- مجال تطبيق المتغيرات (مجال عمل النظام):

وهو الوسط الذي يعمل فيه النظام، ويصب فيه نواتجه وهو في حالة النظام التربوي المجتمع بمؤسساته المجتمعية والإنتاجية، والاستهلاكية، والمراحل التعليمية التالية، كما يشمل المتغيرات المؤثرة على أداء النظام ككل بشكل عام.

6- الدقة التي يجب أن تتوفر في العائد:

وهو الحدود الدنيا والعليا لمواصفات الناتج التي يقبلها المجتمع المستفيد من أداء النظام، وفي النظام التربوي يمثل مستوى الخريجين التحصيلي والمدى المسموح به للنجاح.

7- المدى بين اتخاذ القرار والعائد:

هو الفترة الزمنية بين اتخاذ القرار وتحقيق العائد.

مما سبق يتضح أن عملية اتخاذ القرار تتأثر بعدة عوامل؛ منها ما يتعلق بالطبع بمتخذ القرار؛ وللخبرة هنا دور عظيم الأهمية والمؤهل العلمي والتربوي ودرجته، ومنها ما يتعلق بكم المعلومات والبيانات التي ينجم عنها اقتراح البدائل، ومن ثم اختيار البديل المناسب، وطبيعة الظروف التي تحتم اتخاذ القرار وأهميتها، والقرار الذي يتم اتخاذه ومناسبته للموقف، وما يترتب عليه من نتائج.

معوقات اتخاذ القرار في المدرسة:

عند قيام مديري المدارس باتخاذ القرار فإنهم يرتكبون عدداً من الأخطاء التي تؤثر على جودة القرار (أحمد إبراهيم، 2001، 163-164) وفيما يلي الأخطاء الشائعة في عملية اتخاذ القرار:

1- الخوف من اتخاذ القرار: عادة ما يبتعد مديرو المدارس عن اتخاذ القرارات التي يترتب عليها تغييرات عديدة، وكذلك تكون نتائجها غير معروفة.
2- تأجيل القرار لآخر لحظة: أي أن مدير المدرسة يؤجل القرار لآخر لحظة، ويؤدي هذا التأجيل إلى عدم الدقة في تحليل المشكلة، وكذلك فإنه يؤدي إلى انخفاض عدد البدائل المتاحة نتيجة عدم توافر الوقت الكافي.
3- الفشل في التمييز بين المشكلة وأعراضها: تعد الأعراض انعكاساً للمشكلة وأحياناً ما يقوم متخذ القرار بالتركيز على الأعراض ويحاول إيجاد حلولاً لهذه الأعراض، ولذا فإن اتخاذ القرار بشأن معالجة الأعراض لن يؤدي إلى حل المشكلة التي تسببت في حدوث هذه الأعراض.
4- الفشل في تحديد ظروف القرار: أي لابد أن يتعرف على الظروف المحيطة بالقرار، والتي تؤثر على فعالية الحل الذي يقدمه القرار للمشكلة قيد الدراسة، بالإضافة إلى وجود أكثر من معيار للحكم على قرار يؤدي إلى وجود تعارض بين البدائل المتاحة لاتخاذ القرار.
5- تكوين استنتاجات باستخدام مصادر لا يمكن الاعتماد عليها: تعد المعلومات التي يحصل عليها متخذ القرار بمثابة المدخلات لعملية اتخاذ القرار؛ ولذا يجب التفرقة بين المعلومات والآراء؛ ففي كثير من الأحيان يتعامل متخذ القرار مع الآراء التي يستمع إليها على أنها حقائق، ويتخذ القرار استناداً على هذه الآراء، وهو ما يؤدي في النهاية إلى قرارات منخفضة الجودة.

ومن خلال الاطلاع على بعض الدراسات مثل دراسة (عصام نوفل، 1988)، دراسة (أحمد إبراهيم، 2001)، ودراسة (ليلى إبراهيم، 2007) توصل الباحثان إلى عدد من المعوقات التي تتسبب في عدم اتخاذ قرارات رشيدة، وهي تمثل المشكلات الأساسية في عملية اتخاذ القرار وهي متعددة في صورها ومتباينة في آثارها يمكن تناولها في الآتي:

1- مجموعة من الأسباب تتعلق بتكوين المشكلة محل القرار وإيضاحها وربطها بغيرها من المشكلات.
2- مجموعة تتعلق بمتخذ القرار (درجة وعيه وقدراته).

3- مجموعة تتعلق بأسباب مشكلات عملية اتخاذ القرار وتتركز أساساً حول محور واحد هو مرحلة التوقع أو التنبؤ.
4- عدم توافر المعلومات الجيدة المتجددة عن ظروف العمل المدرسي وإمكاناته.
5- عجز متخذ القرار عن تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً.
6- عجز متخذ القرار عن الإلمام بجميع الحلول الممكنة للمشكلة.
7- عجز متخذ القرار عن القيام بعملية تقييم مثلى بين البدائل بسبب التزامه بارتباطات سابقة.
8- أن مدير المدرسة محدود في اتخاذه للقرارات بمهاراته وعاداته وانطباعاته الخارجة عن إرادته.
9- أن مدير المدرسة محدود بقيمه الفلسفية والاجتماعية والأخلاقية.
10- أن مدير المدرسة محدود في اتخاذه للقرارات بمعلوماته وخبرته عن الأشياء التي تتعلق بوظيفته.
11- أن عنصر الوقت غالباً ما يسبب ضغطاً على مدير المدرسة لاتخاذ القرار.
12- أن متخذ القرار محدود بقدرته على التمييز بين الحقيقة وبين القيمة والتفكير بطريقة منطقية والتفكير بطريقة ابتكارية.

ولما كانت عملية صناعة القرار التربوي واتخاذه من العمليات المهمة في الإدارة التربوية بوجه عام والإدارة التعليمية والمدرسية بوجه خاص، فإنه يجب أن تستند إلى قاعدة من البيانات والمعلومات الدقيقة، وتحتاج إلى المعرفة والمهارة والخيال والإبداع والتفكير المنطقي والذكاء، أي أنها تحتاج إلى دراسة علمية متأنية، وتستند أيضاً إلى خبرات الآخرين وتجاربهم؛ لفهم الصورة كاملة حول القضايا والمشكلات التعليمية المختلفة، وإلى التخطيط المسبق الذي يحدد الرؤى والمهام لمعالجة القضايا التعليمية بموضوعية من أجل تحقيق الأهداف التربوية، فعدم صدور القرارات التربوية والتعليمية على أسس وخطوات علمية ينتج عنها العديد من المشكلات التربوية.

من هنا كان اهتمام الباحثين بدراسة اتخاذ القرار في الإدارة المدرسية للوقوف على جوانب القصور فيه والمعوقات التي تواجهه، والعوامل المؤثرة فيه لدى مدير المدرسة وخاصة الجوانب المتعلقة بمتخذ القرار مثل: مدى وعيه وقدراته المتنوعة، ولذلك تتناول الدراسة الحالية العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات اتخاذ القرار، بهدف معرفة مدى تأثير الذكاء الوجداني في الوصول إلى القرارات المناسبة للعملية التعليمية.

مشكلة البحث:

إن دور المشاعر داخل المجتمع، وخاصة في أماكن العمل أوجدت الكثير من الاهتمام لدى الباحثين خلال العقود القليلة الماضية.

ولفهم الدور الذي تؤديه المشاعر في السلوكيات المرتبطة بالعمل، فقد توصل الباحثون إلى أن الذكاء الوجداني عامل مهم للنجاح المهني (Goleman,1995).

إن المشاعر هي مفتاح جودة التعليم؛ حيث أوضحت نتائج الدراسات أن القيم الإدارية في أية منظمة مثل القيادة، والدافعية، وعمل الفريق، والاتصال تزداد مع الذكاء الوجداني (Cherniss,2002).

وأوضح (Foster;etal.,2005) أن 59% من المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية قامت بتوجيه برامجها لتحسين الأداء الوجداني والاجتماعي للطلاب، وهناك بعض الولايات وضعت قوانين تتعلق بإلزام المدارس بضرورة التنمية الوجدانية والاجتماعية للطلاب، وأدرجتها في معايير التعليم للولاية، وقد تم وضع ثلاثة أهداف تربوية ينبغي على خريج المدرسة الثانوية أن يحققها وهي:

1- تنمية الوعي بالذات ومهارة إدارة الذات لتحقيق النجاح الأكاديمي والنجاح في الحياة.
2- استخدام الوعي الاجتماعي والمهارات الشخصية لتكوين علاقات إيجابية والمحافظة على هذه العلاقات.
3- اكتساب مهارات اتخاذ القرار والسلوكيات المسئولة في المحيط الشخصي ومحيط المدرسة والمجتمع.

ويرى (Greenberg;etal.,2003) أن التعلم الوجداني الاجتماعي عملية تتطلب مجموعة من المهارات مثل: الوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقة، ومسئولية اتخاذ القرار.

ويذكر (Birol;Atamturk;Silman&Sensoy,2009) أن المعلمين الذين لديهم ذكاء وجداني مرتفع يتميزون بالاتزان الاجتماعي، والانبساطية، والمرح، وعدم الميل للخوف أو التفكير الغامض؛ فارتفاع مستوى الذكاء الوجداني مهم لدى المعلمين، ففي المدارس عندما يصبح هناك تناقض واختلاف في المشاعر؛ فإن هذا يؤدي إلى إصدار الأحكام الضعيفة، واتخاذ القرارات الرديئة.

وتوصلت دراسة (Vandervoort,2006) إلى أن هناك عدة مجالات تربوية للذكاء الوجداني تأثيراً كبيراً فيها وهي: أساليب التدريس، وعلاقات المعلم–الطالب، وتحسين الجوانب الشخصية والاجتماعية، واتخاذ القرارات.

وأوضحت دراسة (Koohsar&Bonab,2011) إلى أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين الذكاء الوجداني وجودة التواصل لدى مديري المدارس الثانوية، كما أن مديري المدارس الثانوية الذين لديهم قلق في التواصل يكونون منخفضي الذكاء الوجداني.

وتوصل(Marylene;Chase;Patty&Anthony,2008) إلى أن هناك ارتباطاً بين مكونات الذكاء الوجداني والتوجه للتواصل.

وأكد (Hamarta;Deniz&Saltali,2009) أنه توجد علاقة تنبؤية بين مكونات الذكاء الوجداني والتواصل الآمن لدى المديرين.

وقد اقترح العديد من الباحثين أن الذكاء الوجداني يؤدي دوراً قوياً في القيادة الفاعلة (Cherniss,2000;Bass,2002;George,2000).

وتوصلت دراسة (Cliffe,2011) إلى ان الذكاء الوجداني يرتبط إيجابياً بالقيادة التربوية الفاعلة.

وأوضح (Turner,2004) أن النسبة العاطفية (EQ) تعد حاسمة للقيادة الفاعلة، أما نسبة الذكاء التقليدية (IQ) فقد ارتبطت بإنجاز العمل وهي عنصر مفتاحي في التعزيز، ومع ذلك فالنسبة العاطفية دليل أو علامة على قدرة القياديين والمديرين على الاحتفاظ بمواقعهم والنجاح في وظائفهم.

واقترح (Goleman,2005) أن قدرات الذكاء الوجداني أفضل من نسبة الذكاء التقليدية (IQ) والمهارات التقنية، وهذه القدرات ستكون الأفضل في انتقاء الأفراد المؤهلين لشغل المناصب العليا، فالذكاء الوجداني مهم جداً في انتقاء القياديين وترقيتهم وتطويرهم.

وقد قام كثير من الباحثين بالتركيز على تأثيرات الذكاء الوجداني في مهارات القيادة الإدارية؛ فالمديرون الذين لديهم مستوى مرتفع في الذكاء الوجداني يميلون إلى إبراز مستويات عالية من الرضا الوظيفي وإنجاز العمل، والتفويض الإداري، بالإضافة إلى إبرازهم مستويات منخفضة في عزمهم على ترك أعمالهم (Slaski&Cartwright,2002).

وقد توصل (Stone;Parker&Wood,2005) من خلال إجراء مقارنة طرفية بين عدد من المديرين (464 مديراً)، وقام بتحديد أعلى 20% (المديرون المتميزون في الإدارة)، وأدنى 20%(المديرون السيئون في الإدارة) إلى أن المديرين المتميزين في الإدارة لديهم ذكاء وجداني مرتفع سواء في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني أو في كل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني مقارنة بالمديرين السيئين في الإدارة.

وأوضحت الأبحاث أن الفرق بين الفرد اللامع حقاً، والمدير المتألق عن غيرهم ناشئ عن الذكاء الوجداني للفرد، فالذكاء الوجداني يملي الأسلوب الذي يتعامل به الناس بعضهم

البعض وفهم المشاعر، وهكذا فالذكاء الوجداني يعد مهماً لمديري الأعمال لأنهم إذا كانوا متبلدي الشعور نحو الحالة النفسية لفريق العمل؛ فإن هذا يمكن أن يؤدي إلى الإحباط والفشل (Anonymous,2004).

وبالرغم من الدراسات الإمبريقية العديدة التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والنمو المهني إلا أن معرفة هذه العلاقة قليلة نسبياً في الدول النامية (Caruso&Wolfe,2001).

وأكد (Young;Paseluiko&Valachi,1997) أن الذكاء الوجداني ينشط ويحرك السلوك نحو استكشاف المهنة وفاعلية اتخاذ القرار.

فالذكاء الوجداني استراتيجية استعداد مهني Career-Readiness Strategy وهو وثيق الصلة بالمسئولين فيما يتعلق باتخاذ القرار Decision-Making وأيضاً كمتغير ربما يفسر التفاوت في السلوك الأخلاقي في أماكن العمل (Burgess-Wilkerson&Frankforter,2012).

ورأى (Emmerling&Cherniss,2003) أنه على الرغم من الدور المهم الذي يؤديه الذكاء الوجداني؛ إلا أنه غالباً ما يساء فهم هذه الأدوار في عملية اتخاذ القرار.

وعلى الرغم من أهمية موضوع اتخاذ القرار في الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، إلا أنه توجد بعض الصعوبات التي تواجهه في الميدان المدرسي، فقد توصلت دراسة (سلامة عبد العظيم، 2005) إلى مجموعة من النتائج من أهمها: عجز متخذ القرار عن تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً، وعدم قدرته على التمييز بين المشكلة السطحية والمشكلة الحقيقية، ونقص الاهتمام بعلاج الأسباب الحقيقية للمشكلة، وزيادة الاهتمام بمظاهرها، إصدار قرارات عشوائية في أكثر من اتجاه يحدث تضارب بين هذه القرارات مع بعضها البعض؛ فقد يلجأ بعض مديري المدارس إلى اتخاذ قرارات كثيرة نتيجة لاعتقادهم أن عملهم يحتاج إلى ذلك، يمثل عنصر الوقت غالباً ضغطاً على متخذ القرار؛ فقد يحتاج متخذ القرار إلى وقت كاف لدراسة مختلف البدائل وفحص النتائج المترتبة عن كل بديل، ومن ثم يجب اتخاذ القرار في الوقت المناسب، هذا بالإضافة إلى قلة المعلومات وعدم وضوحها يؤدي إلى قرار غير جيد بسب عدم صحتها أو إنها غير مكتملة.

كما توصلت دراسة (سهير عبد اللطيف، 2003) إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود انفصال بين المديرين ومعاونيهم وبين المعلمين في إدارة المدرسة مما يعوق عملية اتخاذ القرار، أن القرارات تصل إلى منفذيها في أوقات غير مناسبة، تردد كثير من مديري المدارس وعدم جرأتهم على اتخاذ القرارات المدرسية.

كما توصلت نتائج دراسة (دلال الهدهود، 1996) إلى أن المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت يشاركون في عملية اتخاذ القرار بدرجة أقل من المتوقع نتيجة لتمركز عملية اتخاذ القرار في أيدي مديري المدارس وعدم إفساح المجال للمعلمين للمشاركة الجادة في هذه العملية، أن مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت يمارسون عملية اتخاذ القرار بحكم الموقع الوظيفي والدور المؤهل لهم، تعاني عملية اتخاذ القرار من معوقات تحد من فاعليتها من أهمها: المركزية في اتخاذ القرار، والأنظمة واللوائح والقوانين والبيروقراطية من وجهة نظر كل من مديري المدارس والمعلمين، بالإضافة إلى قلة المعلومات المتوفرة لاتخاذ القرار وعدم توفر مهارة اتخاذ القرار لدى البعض منهم، إلى جانب قلة الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ القرارات المتخذة، وعدم تعاون أولياء الأمور.

وبالنسبة لعلاقة الذكاء الوجداني باتخاذ القرار توصلت نتائج دراسة (سعد الشهري، 1430هـ) إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وبين الدرجة الكلية لاتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكاء الوجداني لدى موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف وفقاً لمتغيرات الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اتخاذ القرار لدى موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف وفقاً لمتغيرات الدراسة.

ومن الملاحظ أن هناك من يتولى إدارة إحدى المؤسسات وسرعان ما يقفز بهذه المؤسسة إلى مستويات عالية، وهناك من يتولى إدارة إحدى المؤسسات وينحدر بها إلى مستويات خطيرة، وقد دفع هذا الباحثون والعلماء إلى البحث عن تأثير الذكاء الوجداني في الإدارة الفعالة واتخاذ القرار الصائب (Bliss,2009).

ومن خلال الدراسات والبحوث السابقة يتضح أيضاً وجود قصور في عملية اتخاذ القرار، خاصة في المدارس يتعلق بالقدرات والمهارات الشخصية لمدير المدرسة، بالإضافة إلى ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني واتخاذ القرار لدى مديري المدارس–في حدود اطلاع الباحثين– الأمر الذي حدا بالباحثين إلى تناول هذا الموضوع المهم، وبالتالي يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

تساؤلات الدراسة:

1- ما واقع توظيف مكونات الذكاء الوجداني في مهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس عينة الدراسة؟
2- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين مكونات الذكاء الوجداني ومهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس عينة الدراسة؟

3- هل يمكن التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار من خلال مكونات الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس عينة الدراسة؟

4- ما الإجراءات المقترحة التي تساعد في الاستفادة من توظيف مكونات الذكاء الوجداني في عملية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس عينة الدراسة؟

فروض الدراسة:

1- يوجد توظيف لمكونات الذكاء الوجداني في مهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس عينة الدراسة.

2- توجد علاقة ارتباطية دالة بين مكونات الذكاء الوجداني ومهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس عينة الدراسة.

3- يمكن التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار من خلال مكونات الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس عينة الدراسة.

4- توجد إجراءات مقترحة تساعد في الاستفادة من توظيف مكونات الذكاء الوجداني في مهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- الكشف عن واقع توظيف مكونات الذكاء الوجداني في مهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس عينة الدراسة.
2- التعرف على العلاقة الارتباطية بين مكونات الذكاء الوجداني و مهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس عينة الدراسة.
3- التعرف على العلاقة التنبؤية بين مكونات الذكاء الوجداني و مهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس عينة الدراسة.
4- تقديم بعض الإجراءات المقترحة التي تساعد في الاستفادة من توظيف مكونات الذكاء الوجداني في مهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من الاعتبارات الآتية:

1- للقرار دور حيوي ومؤثر في حياة الأمة والدول والمؤسسات، فكلما كان القرار سليماً وصائباً ورشيداً وموضوعياً كان ذلك دليلاً واضحاً على أن المجتمع ومؤسساته يسيران في الاتجاه الصحيح لتحقيق الأهداف و الغايات المنشودة.
2- تعد عملية اتخاذ القرار من عمليات الإدارة الأساسية التي تتوقف عليها فاعلية العملية التعليمية.
3- كشف الدور الذي يؤديه الذكاء الوجداني في عملية اتخاذ القرار.
4- تحديد مدى الارتباط بين مكونات الذكاء الوجداني ومهارات اتخاذ القرار.
5- الكشف عن المعادلة التنبؤية بين مكونات الذكاء الوجداني ومهارات اتخاذ القرار.
6- تقدم مجموعة من الإجراءات المقترحة التي تساعد مديري المدارس والقائمين على العملية التعليمية في تفهم العلاقة بين مكونات الذكاء الوجداني واتخاذ القرار.

منهج الدراسة:

يستخدم في الدراسة الحالية المنهج الإمبريقي **Empirical** لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية، والمنهج الإمبريقي هو دراسة للوضع الراهن أو الحاضر، وينتمي إليه معظم العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، 1996، 62).

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على الآتي:

1- الحدود الموضوعية: مكونات الذكاء الوجداني ومهارات اتخاذ القرار.

2- الحدود المكانية: بعض مدارس التعليم العام بمراحله الثلاث بمحافظة الأقصر.

3- الحدود البشرية: عينة من مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمحافظة الأقصر.

4- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2011/ 2012م.

عينة الدراسة الأساسية:

عند اختيار عينة الدراسة الأساسية تم مراعاة المستوى التعليمي لأفراد العينة، حيث تم اختيار المديرين الذين لديهم مؤهل جامعي حيث يرى (Geng;Li &Zhou,2011) أن المستوى التعليمي يلعب دوراً في الذكاء الوجداني؛ فبزيادة المستوى التعليمي يزداد الذكاء الوجداني. بالإضافة إلى أنه تم مراعاة سنوات الخبرة لدى المديرين؛ حيث تم اختيار المديرين الذين لديهم خبرة ثلاث سنوات فأكثر في مجال عملهم كمديرين، حيث رأى (O'Neil,1996) أن للخبرة والتجربة تأثيراً في الذكاء الوجداني.

وفي ضوء ذلك تكونت عينة الدراسة الأساسية في صورتها النهائية من (66) مديراً ومديرة (62مديراً،4مديرات) بمتوسط عمري 54,1 سنة وانحراف معياري 1,83 سنة بجميع المراحل التعليمية بمعظم المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الأقصر (إدارة الأقصر، إدارة البياضية، إدارة الزينية، إدارة أرمنت، إدارة إسنا) وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2012/2011م).

مصطلحات الدراسة:

فيما يأتي تعريف المصطلحات الواردة في الدراسة:

1- الذكاء الوجداني:

يعرف (Goleman,1996) الذكاء الوجداني على أنه مجموعة المهارات والتي تتضمن:

- معرفة الفرد لمشاعره
- التعرف على مشاعر الآخرين
- إدارة الفرد لمشاعره
- حفز الذات: تحدي الفرد لمشاعره لتحقيق الأهداف
- معالجة العلاقات

ورأى (Goleman,1998 A) أن الذكاء الوجداني هو وعي الفرد بذاته، والثقة بالنفس، وضبط الذات والوفاء بالعهد والأمانة، وكذلك قدرة الفرد على التواصل والتأثير، والمبادرة للتغيير، وقبول التغيير.

وعرف (Caudron,1999) الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من الكفاءات والتي يعزى إليها قدرة الفرد على إدارة مشاعره وضبطها، والتقدير الصحيح للحالة الوجدانية للآخرين والتأثير في آرائهم وتوجهاتهم.

ورأى (Presbury;Echterling&Mckee,2007) أن الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على التعرف، والتعبير، وضبط، وإدارة، والتفكير في المشاعر.

وطبقاً لنموذج (Goleman,1998 A) الذي تستند إليه الدراسة الحالية يمكن تعريف الذكاء الوجداني إجرائياً بأنه مجموعة مؤتلفة من المكونات والمهارات والتي تؤثر في أداء مدير المدرسة وهي:-

- الوعي بالذات Self-awareness

وهو معرفة مدير المدرسة لحالته الداخلية وتفضيلاته، ووسائله، وهذا يتضمن: وعي المدير وفهمه لمشاعره (الوعي الانفعالي بالذات)، والتقييم الصحيح، واحترام الذات وقبولها (تقدير الذات)، والثبات والصمود حيال الأزمات والشدائد (الثقة بالنفس).

- تنظيم الذات Self-regulation

هو قدرة مدير المدرسة على إحكام سيطرته على مشاعره (ضبط النفس)، والموضوعية والنزاهة واستحقاق الثقة (المعتمدية)، وتحمل مسئولية المهام الموكلة إليه (يقظة الضمير)، والتوافق مع المتغيرات المحيطة (التكيفية)، والقدرة على تعديل المسار (توجيه الذات)، والاستفادة من الأفكار والنظريات الحديثة (الابتكارية أو التجديد).

- الدافعية Motivation

وهو الكفاح من أجل النجاح، والذي يؤدي إلى الوصول للأهداف (الدافعية للإنجاز) والالتزام والوفاء بالوعد (التعهد)، والإقدام بدون تراخي أو تهرب (المبادرة)، وأن يظل المدير مفعماً بالحيوية والنشاط (التفاؤل).

- التعاطف Empathy

وهو قدرة المدير على معرفة مشاعر الآخرين من نغمة أصواتهم أو تعبيرات وجوههم أو إنتاجهم، وليس من خلال أقوالهم فقط (فهم الآخرين)، وتنمية مهارات الآخرين وقدراتهم (تطوير الآخرين)، وتقديم المساعدة للآخرين (توجيه المساعدة)، والمرونة (تنوع الفاعلية)، وامتلاك وعي سياسي ممتاز (الوعي السياسي).

- المهارات الاجتماعية **Social skills**

وهي قدرة المدير على التأثير في الآخرين، وإقناعه لهم (الوسائل المؤثرة)، وإقامة علاقات مرضية، والتواصل بشكل جيد معهم (الاتصال الفعال)، وحل الخلافات (إدارة الصراع)، وتوجيه الآخرين (القيادة)، وتوطيد أواصر العلاقات (بناء علاقات وثيقة)، والعمل مع الآخرين (المشاركة والتعاون)، وتدعيم فريق العمل وتعزيزه، التنسيق وتبادل الخبرات (تعاون أعضاء الفريق)، والقدرة على إحداث التعديلات والتغييرات الضرورية (إدارة التغيير).

2- اتخاذ القرار:

يعرف القرار بأنه البديل الذي يتخذ لحل مشكلة ما، أما اتخاذ القرار فهو تفضيل واختيار بديل من بين مجموعة من البدائل الممكنة أمام متخذ القرار (ياسر الهنداوي: 2009، 32).

ويقصد باتخاذ القرار أنه عبارة عن عملية إصدار حكم محدد لما يجب أن يقوم به الفرد من إجراء معين في موقف ما، حيث يتم اختيار أفضل البدائل المطروحة لحل مشكلة أو تجاوز عقبة؛ وذلك بعد الفحص الدقيق والتمحيص الشامل لهذه البدائل وفقاً لمعايير وقيم محددة (عبد الرحمن السعدني: 2008).

كما يقصد بعملية اتخاذ القرار على أنها: عملية تفكير مركبة تحتاج إلى معرفة وثيقة بالبدائل وترتبط بعملية حل المشكلات وهي تهدف إلى اختيار أفضل البدائل المتاحة للفرد متخذ القرار في موقف معين من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو (يعقوب نشوان: 2005، 135).

ويعرف البحث الحالي اتخاذ القرار إجرائياً بأنه: عملية عقلية واعية مركبة، يتم من خلالها اختيار أحد البدائل بهدف الوصول إلى حل مشكلة ما، كما أنها تلك العملية التي تبنى على الدراسة والتفكير الموضوعي للوصول إلى قرار معين؛ أي الاختيار والمفاضلة للبدائل والإمكانات المتاحة، حيث أن أساس اتخاذ القرار هو وجود بدائل في موقف معين.

خطوات الدراسة وإجراءاتها

للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فروضها قام الباحثان بالخطوات الآتية:

1- للتحقق من صلاحية أدوات الدراسة قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية لتقنين أدوات الدراسة، وبعد التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة، تم اختيار عينة الدراسة الأساسية، وتطبيق أدوات الدراسة، والحصول على البيانات، ومعالجتها إحصائياً، وفي ضوء النتائج تم تفسير فروض الدراسة.

2- للإجابة عن التساؤل الأول (التحقق من صحة الفرض الأول)؛ قام الباحثان بدراسة نظرية تناولا من خلالها لمفهوم الذكاء الوجداني ومكوناته، ومفهوم اتخاذ القرار ومهاراته في الإدارة المدرسية، ثم قاما بإظهار أهمية توظيف مكونات الذكاء الوجداني في مهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس، من خلال قيام الباحثين بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمكونات الذكاء الوجداني ومهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس.

3- للإجابة عن التساؤل الثاني (التحقق من صحة الفرض الثاني)؛ قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين مكونات الذكاء الوجداني ومهارات اتخاذ القرار.

4- للإجابة عن التساؤل الثالث (التحقق من صحة الفرض الثالث)؛ قام الباحثان بإجراء تحليل انحدار متعدد باستخدام طريقة " Enter " بين المتغيرات المستقلة (مكونات الذكاء الوجداني) والمتغيرات التابعة (مهارات اتخاذ القرار).

5- للإجابة عن التساؤل الرابع (التحقق من صحة الفرض الرابع)؛ توصل الباحثان إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة التي تساعد في الاستفادة من توظيف مكونات الذكاء الوجداني في مهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

أدوات الدراسة:

1- مقياس الذكاء الوجداني:

في ضوء الاطلاع على بعض المقاييس التي تم إعدادها لقياس الذكاء الوجداني مثل : مقياس (فاروق عثمان، محمد رزق، 2001)، (Bar-on,1997)، (Schutte, et al.1998)، (Saklofske ;Austin; Minski,2003) وفي ضوء نموذج (Goleman,1998 A)للذكاء الوجداني؛ حيث أن هذا النموذج يرتبط بطبيعة الدراسة الحالية وموضوعها.

وفي ضوء ذلك تم إعداد مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية ليناسب عينة الدراسة الحالية، والذي يتكون في صورته النهائية من (60) بنداً موزعة على خمسة مكونات هي: (الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية). يتم الاستجابة لها في ضوء مقياس خماسي الاستجابة (يحدث دائماً، يحدث غالباً، يحدث أحياناً، يحدث نادراً، لا يحدث أبداً) والتي تقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

أولاً: صدق المقياس:

أ- الصدق العاملي:

حيث تم التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS .

ولاستخلاص العوامل تم اختيار طريقة المكونات الرئيسية Principal components وكذلك تم الاعتماد على محك "كايزر" للتدوير المتعامد ويسمى التباين الأقصى Varimax، وطبقاً لمحك " كايزر" فإن كان الجذر الكامن أكبر من الواحد نقبل العامل، أما إذا كان أقل من الواحد فلا نقبله (رجاء أبو علام، 2006)، (أحمد غنيم، نصر صبري، 2000).

وقد تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (131) مديراً بمختلف المراحل الدراسية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الأقصر.

وقد كان عدد بنود المقياس (65) بنداً في الصورة الأولية للمقياس، وقد تم حذف خمسة بنود بعد إجراء التحليل العاملي لأن تشبعاتها تقل عن 0,4 وهذه البنود هي:

- اتخذ القرارات بجرأة دون رهبة أو خوف.
- اتبع باستمرار عواطفي وانفعالاتي الإيجابية.
- اشعر بالسعادة عندما اتخلى عن عواطفي وانفعالاتي السلبية.
- انزعج جداً وأثار انفعالياً تجاه مشكلات الآخرين.
- لدي القدرة على إحداث تغييرات في سلوكيات من حولي.

وتم التوصل من خلال التحليل العاملي إلى ثمانية عوامل، وقد تم حذف ثلاثة عوامل منها على النحو الآتي:

- تم حذف العاملين (السادس والسابع) لأن التشبعات على هذين العاملين تقل عن 0,4 ، والعوامل التي تقل تشبعاتها عن 0,4 يجب ألا يقل حجم العينة عن

(300) فرداً حتى يمكن اعتبار هذه العوامل ثابتة، ويمكن تفسيرها (رجاء أبو علام، 2006، 389).

- تم حذف العامل (الثامن) وذلك لأن بندين فقط على هذا العامل تشبعا تشبعاً مقبولاً.

وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (60) بنداً موزعة على خمسة عوامل، ويوضح الجدول (1) الجذور الكامنة والنسب المئوية للعوامل المستخلصة.

جدول (1)

الجذور الكامنة والنسب المئوية للتباين للعوامل الخمسة المستخلصة

المتغيرات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
الجذر الكامن	15.12	10.41	8.45	6.84	4.33
نسبة التباين	23.26	16.02	13	10.52	6.66

ويمكن تلخيص نتائج التحليل العاملي للمقياس بالجداول الآتية والتي توضح تشبعات بنود كل عامل من العوامل الخمسة:

جدول (2)

تشبعات البنود على العامل الأول (المهارات الاجتماعية)

رقم البند	البنود	التشبع
9	يؤثر سلوكي في الآخرين	0.460
10	انقل مشاعري واحتياجاتي للآخرين بصدق	0.475
11	احرص على إقامة علاقات طيبة ووثيقة مع العاملين في المدرسة	0.448
14	اتواصل مع أولياء الأمور للمشاركة في صنع القرارات	0.515
29	اشارك الآخرين في تنفيذ بعض البرامج بالمدرسة	0.588
30	اتعاون مع المعلمين في المدرسة لحل المشكلات الطلابية	0.479
32	أدعم العلاقة بين أولياء الأمور وإدارة المدرسة	0.483
39	اشجع ثقافة العمل كفريق لدى العاملين في المدرسة	0.413
49	أوجه العاملين في المدرسة إلى التنسيق والتعاون فيما بينهم	0.632
50	أحافظ على علاقاتي الودودة مع الآخرين	0.407
51	اتخذ قراراتي بالتشاور مع الآخرين	0.461
58	اسعى إلى تفعيل المشاركة المجتمعية	0.509

جدول (3)

تشبعات البنود على العامل الثاني (التعاطف)

رقم البند	البنود	التشبع
7	لدي القدرة على حب الآخرين ومساعدتهم	0.608
8	أواسي الآخرين في أحزانهم وإخفاقاتهم	0.491
12	اليقظة والانتباه الشديد تجاه الآخرين جزء من حياتي	0.544
15	لدي حساسية عالية للحالة النفسية ومشاعر الآخرين	0.613
24	أساعد المعلمين في المدرسة على الإلمام بالسياسات التعليمية	0.509
27	استمع باهتمام كبير لمشكلات العاملين في المدرسة للتغلب عليها	0.480
35	أساعد الطلاب المحتاجين وأقدم العون لهم	0.495
36	مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم تشغل حيزاً من تفكيري	0.600
46	يختلف أسلوب أدائي تبعاً لمشاعر وانفعالات الآخرين حولي	0.489
47	أستجيب لرغبات العاملين في المدرسة وتوجهاتهم	0.452
53	أقرأ مشاعر الآخرين من نغمة أصواتهم أو تعبيرات وجوههم	0.547
54	أسعى للحصول على استحسان وحب الآخرين	0.603

جدول (4)

تشبعات البنود على العامل الثالث (الدافعية)

رقم البند	البنود	التشبع
5	استمتع بعملي كمدير للمدرسة	0.488
6	أبادر إلى اتخاذ القرارات لحل المشكلات فور ظهورها	0.647
13	اشعر بالرضا عند اتخاذ القرارات الصائبة	0.530
16	ألتزم بالخطط والقوانين والنظم التعليمية	0.670
22	أكافح من أجل النجاح في تأدية عملي	0.543
25	المثابرة سمة من سمات شخصيتي	0.628
34	اهتم بإنجاز عملي بدقة وإتقان لنيل احترام الآخرين	0.536
37	انظر إلى الجانب المشرق في العقبات التي أتعرض لها	0.472
45	اشعر بالارتياح عندما أقول كلمات وعبارات عاطفية	0.510
48	أظل مركزاً (لا أضيع التفاصيل غير الضرورية أو أوجلها) في الوصول إلى الهدف	0.669
55	اشعر بالسعادة عندما أؤدي الجوانب الأكثر صعوبة في عملي	0.494
60	أقضي وقتاً منتظماً بصفة دورية خارج نطاق العمل أفكر ملياً في حلول للمشكلات	0.517

جدول (5)

تشبعات البنود على العامل الرابع (تنظيم الذات)

رقم البند	البنود	التشبع
2	أظل مسترخيا وهادئا عندما اتعرض للضغوط	0.566
3	أهدئ نفسي سريعا عندما اشعر بالغضب او القلق	0.524
19	استطيع كبح جماح نفسي باستمرار وبسرعة بعد الفشل	0.650
20	انتبه واستمع جيدا دون القفز إلى النتائج	0.587
23	اتمالك نفسي عندما اهاجم لفظيا	0.617
28	في الاحوال والظروف الصعبة لا اقلق ولا ارتبك	0.583
31	اتحفظ واعفي نفسي من الدخول في صنع القرارات الخاطئة	0.701
40	اتحكم بعواطفي عندما يتم تهديدي بالعقاب او الاذى	0.493
42	استفيد من النظريات والافكار الإدارية الجديدة والمبتكرة لحل المشكلات	0.520
43	افضل مواجهة المشكلات وحلها بموضوعية وتحمل المسئولية بدلا من التهرب منها	0.631
56	اطلع على كل ما هو جديد لتطوير مهاراتي في اتخاذ القرار	0.511
59	استطيع تحويل مشاعري السلبية إلى إيجابية بسلاسه	0.609

جدول (6)

تشبعات البنود على العامل الخامس (الوعي بالذات)

رقم البند	البنود	التشبع
1	اشعر بالاستقلالية عند اتخاذي للقرارات	0.636
4	اقدر قيمة عملي كمدير للمدرسة	0.599
17	لدي القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة اثناء إدارة الازمات	0.495
18	الضغوط لا وزن لها في حياتي	0.594
21	اتوقع النجاح في اي عمل اقوم به او اي قرار اتخذه	0.568
26	اشعر بالفخر بسبب بعض القرارات التي اتخذتها في الماضي	0.579
33	اتقبل النقد والتغذيه الراجعه برحابه صدر	0.648
38	استطيع تحديد مشاعري السلبية دون ان اكون حزينا	0.569
41	اثق في ذاتي وقدراتي عند اتخاذي للقرارات	0.626
44	لدي وعي ذاتي للقيام بدوري كمدير للمدرسة على الوجه الامثل	0.715
52	اشعر بالثقة في قراراتي بشكل مستمر تجاه معظم القضايا	0.592
57	ادرك مشاعري الإيجابية والسلبية بدقة طول الوقت	0.650

ب- الصدق التلازمي:

بعد إجراء التحليل العاملي للمقياس، والتوصل إلى الصورة النهائية (60) بنداً، تم تطبيق هذا المقياس مع محك خارجي، وهو مقياس الذكاء الوجداني (إعداد: عبد المنعم الدردير، 2002) على عينة استطلاعية عددها (21) مديراً من مديري المدارس بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الأقصر، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط

0.91، وهذه القيمة دالة عند مستوى0.01، وهذا يؤكد صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق.

ثانياً: ثبات المقياس:

ولحساب الثبات تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (21) مديراً من مديري المدارس بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الأقصر، وتم تجزئة المقياس إلى جزأين، الجزء الأول يتضمن البنود ذات الأرقام الفردية، والجزء الثاني يتضمن البنود ذات الأرقام الزوجية، وباستخدام طريقة " سبيرمان وبراون "تم التوصل إلى أن معامل الارتباط 0.90 ومعامل الثبات 0.95 وهذه القيمة دالة عند مستوى 0.01 مما يؤكد ثبات المقياس.

2- مقياس اتخاذ القرار:

في ضوء الاطلاع على بعض المقاييس التي تم إعدادها لقياس القدرة على اتخاذ القرار مثل: مقياس (سيف الدين عبدون، 1990)، (عمر الفاروق صديق، 1998)، (الجميل شعلة، 2008) تم إعداد مقياس اتخاذ القرار المستخدم في الدراسة الحالية ليناسب عينة الدراسة، والذي يتكون في صورته النهائية من (30) بنداً موزعة على ثلاث مهارات (إدارية، فنية، إنسانية) تتم الاستجابة لها في ضوء مقياس خماسي الاستجابة (يحدث دائماً، يحدث غالباً، يحدث أحياناً، يحدث نادراً، لا يحدث أبداً) والتي تقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، ولتحديد مدى التجانس الداخلي لبنود المقياس، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (21) مديراً من مديري المدارس بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الأقصر، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البند من الدرجة الكلية، حتى لا تتأثر قيمة معامل التجانس ويوضح جدول (7) القيم التي تم الحصول عليها

جدول (7)

معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة
1	0.77	0.01	11	0.80	0.01	21	0.83	0.01
2	0.89	0.01	12	0.79	0.01	22	0.87	0.01
3	0.86	0.01	13	0.83	0.01	23	0.74	0.01
4	0.79	0.01	14	0.85	0.01	24	0.82	0.01
5	0.75	0.01	15	0.72	0.01	25	0.88	0.01
6	0.85	0.01	16	0.88	0.01	26	0.78	0.01
7	0.81	0.01	17	0.76	0.01	27	0.84	0.01
8	0.74	0.01	18	0.82	0.01	28	0.81	0.01
9	0.80	0.01	19	0.86	0.01	29	0.71	0.01
10	0.87	0.01	20	0.89	0.01	30	0.84	0.01

أولاً : صدق المقياس :

تم حساب الصدق عن طريق الصدق التلازمي، وذلك بتطبيق المقياس، وكذلك المحك الخارجي (إعداد: الجميل شعلة، 2008) على عينة استطلاعية عددها (21) مديراً من مديري المدارس بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الأقصر، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياس والمحك 0.89 وهذه القيمة دالة عند مستوى 0.01 وهذا يؤكد صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق.

ثانياً : ثبات المقياس :

تم حساب الثبات باستخدام طريقة " جتمان " Guttman للتجزئة النصفية، حيث تم تجزئة المقياس إلى جزأين؛ جزء يتضمن البنود الفردية، والجزء الآخر يتضمن البنود الزوجية، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (21) مديراً من مديري المدارس بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الأقصر، وقد بلغت قيمة معامل الثبات 0.85 وهذه القيمة دالة عند مستوى 0.01 مما يؤكد ثبات المقياس.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه " يوجد توظيف لمكونات الذكاء الوجداني في مهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس عينة الدراسة ".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمكونات الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية

) ومهارات اتخاذ القرار (المهارات الإدارية، المهارات الفنية، المهارات الإنسانية)، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (8).

جدول (8)

الوصف الإحصائي لمكونات الذكاء الوجداني ومهارات اتخاذ القرار

المتغيرات	الوعي	التنظيم	الدافعية	التعاطف	المهارات الاجتماعية	المهارات الإدارية	المهارات الفنية	المهارات الإنسانية
المتوسط	50,73	51,21	54,72	52,88	56,51	44,48	44,42	44,91
الوسيط	50	51	54	51	55	44	44	45
الانحراف المعياري	3,51	4,25	3,82	3,76	5,05	5,04	4,25	3,99
المدى	14	20	14	15	21	20	14	13
أقل درجة	43	39	46	44	39	30	36	37
أعلى درجة	57	59	60	59	60	50	50	50
مجموع العينة	66	66	66	66	66	66	66	66

من الجدول (8) يتضح أن متوسطات درجات مكونات الذكاء الوجداني مرتفعة، وهي أعلى من الوسيط، مما يدل على أن الذكاء الوجداني لأفراد عينة الدراسة مرتفع إلى حد ما، وكذلك نجد أن مهارات اتخاذ القرار توجد بمعدل مرتفع إلى حد ما، حيث أن متوسطات درجات كل مهارة أعلى من الوسيط، وهذا يدل على أن هناك توظيف لمكونات الذكاء الوجداني في مهارات اتخاذ القرار، حيث تتواجد المكونات بشكل مرتفع إلى حد ما لدى مديري المدارس، وفي ضوء ذلك نجد أن مهارات اتخاذ القرار فعالة إلى حد ما من خلال فحص متوسطات هذه المهارات، واعتبار الدرجة الوسيطية درجة قطع.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده (ياسر هنداوي، 2009) من وجود مهارات اتخاذ القرارات الثلاثة لدى مديري المدارس وكيفية أداء هذه المهارات ووضوحها في أداء الأعمال الإدارية والمالية بكفاءة واتباع اللوائح والقوانين، إضافة إلى علم مديري المدارس بالنواحي الفنية في المدارس، وما يقوم به المعلمون الذين يعملون تحت قيادتهم، وقدرة مديري المدارس على إيجاد البيئة المناسبة لتحقيق الانسجام والتعاون مع الأفراد.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما أوضحه (جابر عبد الحميد، 1999) من أن مهارات اتخاذ القرار من مهارات التفكير التي يجمع الباحثون على أهميتها وضرورتها، لاسيما في المدارس.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (سليم قائد، 1991) من أن الذكاء الوجداني له دوره في اتخاذ القرارات الفعالة في إدارة العملية التعليمية.

كما تتفق نتائج هذا المحور من ما أورده كل من (سلامة عبد العظيم حسين، طه عبد العظيم حسين، 2006) من أن الذكاء الوجداني شرط ضروري من شروط التوافق المهني والاجتماعي والنجاح في الحياة، في حين أن الفشل في تحقيق النجاح المهني والوظيفي مرهون في المقام الأول بنقص المهارات الاجتماعية والوجدانية للمديرين، كما أن الذكاء الوجداني يجعل الفرد –وبالطبع هذا يصدق على مدير المدرسة– يركز على انفعالاته وإعطائها القدر المناسب من الاهتمام، علاوة على الاهتمام بمشاعر الآخرين، والتفاعل معهم بطريقة إيجابية، إضافة على أن الذكاء الوجداني له دوره الفعال في زيادة قدرة مديري المدارس على القيام بالعمليات الإدارية المتنوعة.

كما أن الذكاء الوجداني يشتمل على العديد من الأبعاد المتعلقة بالمشاعر سواء بإدارة المشاعر الذاتية الخاصة بالمدير أو بالآخرين، وذلك لأن الذكاء الوجداني يبرز قدرة المدير ودرجة الفروق الفردية بين المديرين في إدارة مشاعره ومشاعر الآخرين بصورة أو بأخرى.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة بين مكونات الذكاء الوجداني ومهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس عينة الدراسة ".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين مكونات الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية، المهارات الاجتماعية، التعاطف) ومهارات اتخاذ القرار (المهارات الإدارية، المهارات الفنية، المهارات الإنسانية)، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (9).

جدول (9)

معاملات الارتباط بين مكونات الذكاء الوجداني ومهارات اتخاذ القرار (ن=66)

المتغيرات	المهارات الإدارية	المهارات الفنية	المهارات الإنسانية	اتخاذ القرار (الدرجة الكلية)
الوعي بالذات	0.588	0.458	0.467	0.565
تنظيم الذات	0.487	0.472	0.442	0.463
الدافعية	0.687	0.565	0.523	0.660
التعاطف	0.383	0.474	0.462	0.439
المهارات الاجتماعية	0.767	0.656	0.697	0.783
الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية)	0.780	0.696	0.669	0.793

من جدول (9) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط بين مكونات الذكاء الوجداني ومهارات اتخاذ القرار قيم دالة عند مستوى (0.01) وهذا يؤكد صحة هذا الفرض، ومن الملاحظ أن قيم معاملات الارتباط بين الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية) ومهارات اتخاذ القرار، وكذلك اتخاذ القرار (الدرجة الكلية) قيم مرتفعة ولها دلالاتها.

وهذه النتائج التي تم التوصل إليها تتفق مع العديد من نتائج الدراسات والبحوث مثل نتائج دراسة (Carson&Carson,1998) وكذلك دراسة (Cooper,1997) حيث تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الذكاء الوجداني وعمليات اتخاذ القرار، وتتفق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع نتائج دراسة (Salami,2010) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين اتخاذ القرار المهني والذكاء الوجداني (تقييم المشاعر، واستخدام المشاعر).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع نتائج دراسة (Birol;Atamturk;Silman; Atamturk& Sensoy,2009) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الإدارة بالإنجاز وبعدين من أبعاد الذكاء الوجداني وهما (الدافعية، والتعاطف).

ونتيجة الدراسة الحالية تتفق أيضاً مع ما ذكره (Bennis,1994) في كتابه (On Becoming A leader) أن جميع القادة يشتركون في بعض السمات العامة وهي:

1- السمة الأولى : تحديد الرؤية أو الهدف، فالقائد لديه فكرة واضحة عما يريد أن يفعله بحرفية وقوة شخصية متميزة، بالإضافة إلى الانهماك في وتتبع الهدف مهما يكن من عقبات.
2- السمة الثانية : الولع أو الحماسة والقدرة على نقل هذه الحماسة إلى الآخرين.
3- السمة الثالثة : الأمانة وهي تتكون من ثلاثة مقومات (معرفة الذات، والصدق " الموضوعية"، والرشد) فمعرفة الذات هي معرفة الفرد بجوانب القوة وجوانب الضعف لديه، والصدق هو أن تكون أميناً مع نفسك، وهي المفتاح لمعرفة نفسك، والرشد هو نتيجة الدروس والعبر المتعلمة؛ من خلال المتابعة، وذلك بملاحظة الآخرين، والعمل مع الآخرين، والتعلم لغرض معين.

وهذه المصطلحات التي استخدمها (Bennis,1994) لوصف القائد وهي: الأمانة، ومعرفة الذات، والحماسة، والرؤية، والهدف، ومتابعة إنجاز الأهداف، والموضوعية أو الصدق (الموثوقية)، هذه المصطلحات نفسها استخدمها (Goleman,1998 A) كمهارات في نموذجه للذكاء الوجداني.

وبذلك فمن المنطقي أن توجد علاقة ارتباطية دالة بين مكونات الذكاء الوجداني بما تتضمنه من مهارات، وما يقوم به المدير أو القائد من أدوار ووظائف، خاصة اتخاذ القرار.

- فمكون مثل: الوعي بالذات:

يتضمن فهم المدير لمشاعره، وتحديد جوانب القوة و جوانب الضعف لديه، بجانب إدارة الوقت بشكل أفضل؛ فالمديرون الذين لديهم وعي بالذات يمتلكون مستويات عالية من الثقة بالنفس، والكفاءة الذاتية لتوجيه مرؤوسيهم.

- تنظيم الذات:

المقصود بها إدارة الذات، والقدرة على كبت والسيطرة على الاندفاعية والنزوات والمشاعر المتناقضة، والحفاظ على المعايير المتعلقة بالأمانة والنزاهة وتحمل مسئولية المدير لأعماله، وأن يقود التغيير والتجديد والابتكار، إذا تطلب الأمر، وكل هذه السمات هي صفات رسمية مميزة **Hallmark** للقائد أو المدير، فالمديرون المتميزون لا يفقدون رباطة جأشهم ويظلون هادئين ومتزنين أثناء الأزمات، مثل هؤلاء المديرين يشعون ثقة، ولذلك فإن مرؤوسيهم يشعرون بالأمان، ويعملون بجرأة وثقة مع هؤلاء المديرين.

- الدافعية :

هي النضال للوصول إلى مستوى متميز للأداء، وتنظيم القوى والجهود مع الآخرين لتحقيق الأهداف، والعمل على اغتنام الفرص المتاحة والمثابرة للوصول إلى الأهداف رغم العقبات، وهذه سمات مهمة للمديرين.

- التعاطف:

هذا يتطلب أن يفهم المدير الآخرين؛ من خلال الوعي باحتياجاتهم ووجهات نظرهم ومشاعرهم، واهتماماتهم، وهذا متطلب أساس عند اتخاذ القرار.

- المهارات الاجتماعية :

هي القدرة على إحداث الاستجابات المرغوبة في الآخرين، بواسطة الإقناع والاتصال الفعال والإيحاء، والتعاون وغير ذلك من الطرق الأخرى، فالمهارات الأساسية لنجاح المدير تعتمد على الاتصال الفعال، وإدارة النزاع من خلال المفاوضات وحل الخلافات، وإثارة وتوجيه الأفراد والمجموعات كقائد، والبدء وإدارة التغيير، والتعاون مع الاخرين لتحقيق الأهداف المشتركة.

من العرض السابق لمكونات الذكاء الوجداني بما يتضمنه من مهارات يتضح أن هذه المكونات هي سمات ومتطلبات رئيسية لكي يكون المدير فعالاً، ولديه المهارة في اتخاذ

القرارات الجيدة، وهذا يوضح ويفسر النتيجة التي تم التوصل إليها من وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين مكونات الذكاء الوجداني ومهارات اتخاذ القرار.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث وتفسيرها

ينص الفرض الثالث على أنه " يمكن التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار من خلال مكونات الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس عينة الدراسة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل انحدار متعدد باستخدام طريقة " Enter " بين المتغيرات المستقلة (مكونات الذكاء الوجداني) والمتغيرات التابعة (مهارات اتخاذ القرار) وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (10).

جدول (10)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد بين المتغيرات المستقلة (مكونات الذكاء الوجداني) والمتغيرات التابعة (مهارات اتخاذ القرار)، ن= 66

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	R	R^2	قيمة ف	دلالة ف	قيمة ت	دلالة ت	معامل الانحدار	القيمة الثابتة
الوعي بالذات	المهارات الإدارية	0.84	0.71	29.45	0.01	3.34	0.01	0.41	-17.59
تنظيم الذات						0.62	غير دالة	0.06	
الدافعية						2.29	0.05	0.31	
التعاطف						1.13	غير دالة	0.12	
المهارات الاجتماعية						5.03	0.01	0.49	
الوعي بالذات	المهارات الفنية	0.72	0.52	13.21	0.01	0.38	غير دالة	0.05	-4.15
تنظيم الذات						1.05	غير دالة	0.11	
الدافعية						0.74	غير دالة	0.11	
التعاطف						2.48	0.05	0.28	
المهارات الاجتماعية						3.48	0.01	0.37	
الوعي بالذات	المهارات الإنسانية	0.74	0.54	14.33	0.01	0.32	غير دالة	0.04	2.65
تنظيم الذات						0.31	غير دالة	0.03	
الدافعية						0.08	غير دالة	0.01	

التعاطف							0.05	0.26	
المهارات الاجتماعية							0.01	0.47	
الذكاء الوجداني(الدرجة الكلية)	اتخاذ القرار (الدرجة الكلية)	0.79	0.63	108.7	0.01	10.43	0.01	0.64	33.3 -
الوعي بالذات	اتخاذ القرار (الدرجة الكلية)	0.83	0.69	26.58	0.01	2.04	0.05	0.59	19.1 -
تنظيم الذات						0.83	غير دالة	0.21	
الدافعية						1.22	غير دالة	0.40	
التعاطف						1.62	غير دالة	0.42	
المهارات الاجتماعية						5.47	0.01	1.33	

من خلال النتائج بالجدول (10) يمكن بناء معادلات التنبؤ على النحو الآتي:-

1- المهارات الإدارية = - 17.59+ 0.49× المهارات الاجتماعية+ 0.41× الوعي بالذات+ 0.31× الدافعية.

2- المهارات الفنية = - 4.15+ 0.37× المهارات الاجتماعية+ 0.28× التعاطف.

3- المهارات الإنسانية = 2.65+ 0.47× المهارات الاجتماعية+ 0.26× التعاطف.

4- اتخاذ القرار (الدرجة الكلية)= - 33.3+ 0.64× الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية).

5- اتخاذ القرار (الدرجة الكلية)= - 19.1+ 1.33× المهارات الاجتماعية + 0.59× الوعي بالذات.

يتضح من النتائج الموجودة بالجدول (10) أنه يمكن التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار من خلال مكونات الذكاء الوجداني، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Puffer,2011) والتي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني منبئ بارز لاتخاذ القرار. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما رآه (Goleman,1998 B) من أن الذكاء الوجداني منبئ ملائم بشأن الوظائف العامة والمهن والمجالات الخاصة مثل: الكفاءة المهنية.

وأوضح (Goleman,1998 B) أن الدراسات أوضحت أن الذكاء الوجداني يؤثر في قدرة القائد لكي يكون فعالاً في اتخاذ القرارات، ويرى أن هناك ثلاثة مكونات من مكونات الذكاء الوجداني وهي: الوعي بالذات والمهارات الاجتماعية والدافعية، وهذه المكونات هي الأكثر أهمية ولها تأثير في قدرة القائد لاتخاذ القرارات.

ورأى (Bliss,1999) أن هناك تأثير للذكاء الوجداني على قدرة القائد لاتخاذ القرارات الفعالة.

وبالنظر إلى ما عرضه (Covey,1989) عن العادات السبع للناس الأعلى تأثيراً، يتضح أن هذه العادات السبع في جوهرها هي: الوعي بالذات، والدافعية، والتعاطف، وتنظيم الذات، والمهارات الاجتماعية، وهي الكفاءات التي أوردها (Goleman,1998 A) في نموذجه للذكاء الوجداني.

ورأى (Kets de Vries,1999) أنه لكي نستطيع حل شفرة الدوافع الخفية وكشف غموض المكونات المعرفية، والوجدانية، والتجريبية (المكتسبة من خلال الاختبار والتجربة) فهذا يتطلب القدرة على الإصغاء بالأذن الثالثة Third Ear بمعنى الوعي بمشاعرنا، والمعرفة والمهارة للتعامل مع هذه المشاعر، وإدراك مشاعر الآخرين من حولنا وتقديرها حق قدرها.

ومن خلال النتائج بالجدول (10) نجد أن مكونات الذكاء الوجداني التي يمكن من خلالها التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار هي:

أ- الوعي بالذات:

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Sosik& Megerian,1999) من خلال دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والقيادة إلى أن الوعي بالذات هو أساس المظاهر أو الأوجه الأخرى المرتبطة بالقيادة، وربما أيضاً أن الوعي بالذات يزود الأفراد بالسيطرة الواسعة الواعية خلال الوقائع والأحداث الحياتية الشخصية.

ويرى (Goleman,1998 A) أن الوعي بالذات هو الركيزة الأساسية للذكاء الوجداني ومحور الارتكاز لفهم الذات والتبصر النفسي.

ب- المهارات الاجتماعية:

إن الشرط الأساسي العام لتحقيق المتطلبات الرئيسة للقيادة؛ هو امتلاك علاقات اجتماعية جيدة؛ فالأفراد الذين لديهم ذكاء وجداني مرتفع هم أشخاص متميزون في بناء العلاقات، وجلب الطمأنينة، وإصلاح العلاقات المحطمة.

ورأى (Miller,1999) أن هناك الكثير من المديرين يفشلون لأن لديهم جمود وعدم مرونة بدرجة كبيرة، كما أن علاقاتهم مع الآخرين هزيلة، وبالتالي فهم غير قادرين على التوافق مع التغييرات في بيئة العمل.

وللقائد دور اجتماعي رئيس يقوم به أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة، يتسم هذا الدور بأن من يقوم به يكون لديه القوة والقدرة على التأثير في الآخرين، وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة، فالقيادة شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي بين القائد وأتباعه (السيد السمادوني، 2007، 224).

ورأى (Goleman,1998 B) أن المديرين الذين لا يستطيعون تنمية ذكائهم الوجداني لديهم صعوبة في بناء علاقات جيدة مع الآخرين سواء نظرائهم أو رؤسائهم، أو مرؤوسيهم أو المتعاملين معهم.

ج – التعاطف :

وهذا يتفق مع ما رآه (Cherniss,2000) من أن التعاطف بشكل خاص مهم وهو مكون استثنائي من مكونات الذكاء الوجداني؛ حيث توصل الباحثون من خلال البحث طوال السنوات العديدة إلى أن التعاطف يعزى إليه النجاح المهني.

د – الدافعية :

والدافعية لها أهمية خاصة للمديرين، ونظراً لأهميتها فإن (Belasco& Stayer,1993) قاما بوضع قائمة في ضوء الدافعية تتضمن أربع مسئوليات رئيسة للمدير وهي:

1- نقل ملكية العمل إلى الأفراد الذين يؤدون هذا العمل.
2- جعل بيئة العمل إبداعية؛ أي تتسم بالابتكار لا بالمحاكاة، والتقليد، وذلك بعدما يتم تحويل ملكية العمل، ويصبح كل فرد مسئولاً عن أدائه، وهذا يستلزم من المدير أن يحدد بوضوح: مستوى الأداء الرائع أو الرفيع؛ انهماك كل فرد ومشاركته في الأعمال بكافة جوارحه (بذهنه وقلبه ويديه)؛ يستحث وينشط الأفراد للتركيز نحو العمل للوصول إلى الأداء الأسمى.
3- تطوير قدرة وكفاءة الفرد.
4- إحداث نظام للتعلم، وذلك عندما تشترط أو تلزم المؤسسة العاملين بها بالتعلم دائماً.

وتبعاً لهذا فإن الأفراد الذين لديهم ذكاء وجداني مرتفع سيصبحون قادة فاعلين.

وفي ضوء نتيجة هذا الفرض نرى أن الذكاء الوجداني يسهم في ترشيد التفكير، فالذكاء الوجداني يساعد في حل المشكلات وتصنيف المعلومات وتنظيمها، واتخاذ القرارات الفعالة.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه " توجد إجراءات مقترحة تساعد في الاستفادة من توظيف مكونات الذكاء الوجداني في مهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس "، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم التوصل إلى الآتي:

أ- خلاصة نتائج الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة النظرية والميدانية، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- يوجد توظيف لمكونات الذكاء الوجداني في مهارات اتخاذ القرار.
2- الذكاء الوجداني له دوره في اتخاذ القرارات الفعالة في إدارة العملية التعليمية.
3- الذكاء الوجداني له دوره الفعال في زيادة قدرة مديري المدارس على القيام بالعمليات الإدارية المتنوعة.
4- الذكاء الوجداني يشتمل على العديد من الأبعاد المتعلقة بالمشاعر، سواء بإدارة المشاعر الذاتية الخاصة بمديري المدارس أو بالآخرين، الذين يعملون معهم في المدارس.
5- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين مكونات الذكاء الوجداني ومهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس.
6- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين مكونات الذكاء الوجداني بما تتضمنه من مهارات، وما يقوم به مديرو المدارس من أدوار ووظائف، والتي منها اتخاذ القرار.
7- يمكن التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار من خلال؛ مكونات الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس.
8- مهارات اتخاذ القرار من مهارات التفكير، التي يجمع الباحثون على أهميتها وضرورتها في المدارس.

ب- الإجراءات المقترحة التي يمكن أن تساعد على الاستفادة من توظيف مكونات الذكاء الوجداني في مهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس:

يمكن تناول هذه الإجراءات في الآتي:

1- عقد اجتماعات مستمرة بين الهيئة الإدارية والتدريسية لأخذ القرارات المناسبة ومناقشتها.

2- إشراك مؤسسات المجتمع المحلي في اتخاذ القرارات التي تساعد على ربط المدرسة بالمجتمع.
3- أن يقوم مديرو المدارس بمتابعة القرار وتأثيره أثناء عملية التنفيذ.
4- أن يتخذ مديرو المدارس القرارات في الأوقات المناسبة.
5- أن يقوم مديرو المدارس بأخذ رأي الأغلبية عند الاعتراض على قرار تم اتخاذه.
6- أن يحدد مديرو المدارس الوقت الكافي لتنفيذ القرار الذي تم اتخاذه.
7- أن يشرح مديرو المدارس القرار و يقومون بتقديم التوعية المناسبة للمشاركة في تنفيذه من جانب المعلمين.
8- أن يشجع مديرو المدارس العمل بروح الفريق وتعاون الإدارة مع الهيئة التدريسية وأولياء الأمور.
9- أن يوضح مديرو المدارس الأهداف المرجوة من القرار للمنفذين وإقناعهم بأهميته.
10- أن يجمع مديرو المدارس المعلومات والبيانات الضرورية عن المشكلة موضوع القرار.
11- أن يعمل مديرو المدارس على تدعيم العلاقات الإنسانية بينهم وبين العاملين.
12- أن يستخدم مديرو المدارس وسائط الاتصال المناسبة لإعلان القرارات المتخذة.
13- أن يتبع مديرو المدارس مجموعة من القواعد التي يستند إليها القرار السليم محددة في: الشرعية، الدقة، المشاركة، الوضوح، الاتصال، التوقيت، الكفاية، الواقعية، الموضوعية.
14- أن يحدد مديرو المدارس جوانب القوة والضعف لديهم في ضوء إدراكهم لمشاعرهم.
15- ألا يفقد مديرو المدارس رباطة جأشهم، ويظلون هادئين متزنين أثناء الأزمات المدرسية.
16- أن يوضح مديرو المدارس القيم والأولويات الشخصية – إن وجدت– عند اتخاذهم للقرارات.
17- أن يفهم مديرو المدارس الآخرين معهم؛ من خلال: الوعي باحتياجاتهم، ووجهات نظرهم ومشاعرهم واهتماماتهم، ويأخذونها في الحسبان عند اتخاذ القرارات على مستوى المدرسة.

18- أن يلم مديرو المدارس بالعوامل المؤثرة على اتخاذ القرار، ليس فقط داخل المدرسة ولكن أيضاً العوامل الخارجية مثل: المنافسة والظروف السياسية والاجتماعية.

ج- توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت الدراسة إليه من نتائج وإجراءات مقترحة نوصي بالآتي:

1- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب مديري المدارس على كيفية توظيف مكونات الذكاء الوجداني في اتخاذ القرار.

2- أن تعتمد إدارة التدريب بوزارة التربية والتعليم مكونات الذكاء الوجداني كمدخل لتطوير الممارسات الإدارية في المؤسسات التعليمية.

3- أن تستخدم الإدارات التعليمية مكونات الذكاء الوجداني كمؤشر جيد للتنبؤ بنجاح مديري المدارس في أدائهم لأعمالهم الإدارية.

4- توفير وسائل الاتصال بالمدارس؛ باعتبار أنها تشكل جانباً أساسياً في عملية اتخاذ القرار.

5- أن تتبنى الإدارات التعليمية مهمة تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى مديري المدارس نحو الأخذ بمبدأ المشاركة الواسعة في اتخاذ القرار على مستوى المدرسة.

6- أن توجه الإدارات التعليمية مديري المدارس إلى ضرورة فتح المجال أمام الآباء وأفراد المجتمع المحلي للمشاركة في اتخاذ القرارات ذات الصلة، مما يوثق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي ويجعل القرارات المتخذة أكثر قابلية للتنفيذ.

7- اختيار مديري المدارس ممن يتمتعون بالحزم وعدم التردد والتنظيم الجيد.

د- دراسات وبحوث مقترحة:

1- الذكاء الوجداني وعلاقته بالأنماط الإدارية لدى مديري المدارس.

2- أثر الذكاء الوجداني في الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

3- الذكاء الوجداني وعلاقته بالميول المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

4- الذكاء الوجداني وعلاقته بالسمات الشخصية لدى مديري المدارس.

5- فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس.

6- الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التوجيه التربوي.

مراجع الدراسة

1- أحمد إبراهيم أحمد (1987): " صناعة القرار التربوي في الإدارة المدرسية "، دراسات تربوية، مصر، ج6، مج2، 236-268.

2- أحمد إبراهيم أحمد (1990): الإدارة التربوية والإشراف الفني بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي.

3- أحمد إبراهيم أحمد (2001): الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة.

4- أحمد إسماعيل حجي (2005): الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، القاهرة، دار الفكر العربي.

5- أحمد الرفاعي غنيم، نصر محمود صبري (2000): التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

6- الجميل محمد عبد السميع شعلة (2006): " أثر تفاعل الذكاء العاطفي والقدرة على اتخاذ القرار على فاعلية التدريس لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين بمكة المكرمة "، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة بنها، ع 65، 135-165.

7- الجميل محمد عبد السميع شعلة (2008): الاختبارات النفسية، مكة المكرمة، مكتبة الفيصلية.

8- الحسن بن محمد المغيدي (2006): الإشراف التربوي الفعال، الرياض، مكتبة الرشد.

9- الدسوقي حامد أبوزيد (1998): السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الثقافة العربية.

10- السيد إبراهيم السمادوني (2007): الذكاء الوجداني أسسه، تطبيقاته، الأردن، دار الفكر.

11- جابر عبد الحميد (1992): استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة، دار الفكر العربي.

12- حافظ فرج، محمد صبري حافظ (2003): إدارة المؤسسات التربوية، القاهرة، عالم الكتب.

13- حسن محمد حسان، محمد عطوة مجاهد، محمد حسنين العجمي، سعدية يوسف الشرقاوي (2005): الاتجاهات الحديثة في إدارة التعليم وتجويده، القاهرة، المكتبة العصرية.

14- دلال عبد الواحد الهدهود (1996): " واقع عملية اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام بدولة الكويت – دراسة ميدانية "، المجلة التربوية، الكويت، مج11، ع41، 95-148.

15- رجاء محمود أبو علام (2006): التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS، ط2، القاهرة، دار النشر للجامعات.

16- سعد محمد علي الشهري (1430): " الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف "، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

17- سلامة عبد العظيم حسين (2005): " المحاكاة بالكمبيوتر كمدخل لفاعلية صنع القرار المدرسي "، مجلة مستقبل التربية العربية، مصر، مج11، ع39، 115-191.

18- سلامة عبد العظيم حسين، طه عبد العظيم حسين (2006): الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

19- سليم عبده قائد (1991): صناعة القرار واتخاذه في الإدارة التعليمية اليمنية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

20- سهير عبد اللطيف أبو العلا (2003): " عملية صنع واتخاذ القرار التربوي في الإدارة المدرسية – دراسة ميدانية "، المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ج2، مج 19، ع 1، 535-579.

21- سيف الدين عبدون (1990): مقياس القدرة على اتخاذ القرار (كراسة التعليمات)، القاهرة، دار الفكر العربي.

22- عبد الرحمن محمد السعدني (2008): " فاعلية وحدة مصممة في صورة مديولات تعلمية معززة كمبيوترياً في إكساب الطلاب المعلمين بعض مفاهيم وإجراءات الإسعافات الأولية والقدرة على اتخاذ القرار "، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ع132، 72-122.

23- عبد المنعم أحمد الدردير (2002): " الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية "، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مج 8، ع 4، 229-322.

24- عصام الدين نوفل (1988): " اتخاذ القرار التربوي في ضوء النتائج الإحصائية "، مجلة التربية، الكويت، س1، 71-80.

25- عمر الفاروق صديق (1998): مقياس القدرة على اتخاذ القرار (كتيب التعليمات وكتيب الأسئلة)، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

26- فاروق السيد عثمان، محمد عبد السميع رزق (2001): " الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه "، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ع 584، س 15، 32-50.

27- فتحي عبد الرحمن جروان (2002): " تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار "، دورة بعنوان: تنمية مهارات التفكير وتدريب الإبداع، المنعقدة خلال الفترة من: 6-2002/7/11، الرياض، مركز التميز التربوي.

28- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (1996): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط2، القاهرة، الأنجلو المصرية.

29- ليلى إبراهيم أحمد (2007): " فاعلية برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الإبتدائي "، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ع 16، 347-384.

30- نجاة عبد الله محمد بوقس (2007): " أثر الأنشطة الإثرائية لتنمية الإبداع على عملية اتخاذ القرار وتحصيل الطالبات المعلمات في مقرر تقنيات التعليم "، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ع122، 242-271.

31- ياسر فتحي الهنداوي (2009): إدارة المدرسة وإدارة الفصل-أصول نظرية وقضايا معاصرة، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

32- يعقوب حسين نشوان (2005): التفكير العلمي والتربية العلمية، الأردن، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

33- يوسف عبد المعطي (2005): الإدارة التربوية – مدخل جديد لعالم جديد، القاهرة، دار الفكر العربي.

34- Abraham,R. (1999): Emotional Intelligence in Organizations: A conceptualization; Genetic, Social and General Psychology Monographs, 125, 2, 209-224.

35- Anonymous, E. (2004): Leading by feel, Harvard Business Review, 82, 1, 27-28.

36- Ashforth, B.& Humphrey, R.(1993): Emotional Labor in service roles: The influence of identity, Academy of Management Review, 18, 1,88-115.

37- Bar-On, R.(1997): The emotional quotient inventory (EQ-I): Technical manual, Toronto, Multi-Health Systems.

38- Bar-On, R.(2006): The Bar-on model of emotional-social intelligence(ESI), Psicothema, 18, 13-25.

39- Bass,B. (2002): Cognitive, Social and Emotional Intelligence of transformational Leaders, In: Ronald Riggio and Susan Murphy (Eds.): Multiple Intelligences and Leadership, New Jerssy, Lawrence Erlbum Associates, Inc., 105-118.

40- Bazerman, M. (2002): Judgment managerial decision making, 5th ed., New York, John Willey& Sons.

41- Belasco, J.& Stayer, R. (1993): Flight of the buffalo, New York, Warner Books.

42- Bennis,W. (1994): On becoming a Leader, New York, Addison Wesley.

43- Birol, C.; Atamturk, H.; Silman, F. & Sensoy, S. (2009): Analysis of the emotional intelligence level of teachers, Procedia Social and Behavioral Science, 1, 2606-2614.

44- Birol, C.; Atamturk, H.; Silman, F.; Atamturk, A.& Sensoy, S. (2009): Acomparative analysis of teachers' perceptions of emotional intelligence and performance management in the secondary schools of the TRNC, Procedia Social and Behavioral Science, 1, 2600-2605.

45- Bliss, S. (2009): The Affect of emotional intelligence on a modern organizational Leader's ability to make effective decisions, http: //eqi.org/ mgtpaper.htm

46- Brackett, M.& Salovey, P. (2004): Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). In: Glenn Geher (Ed.): Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy, New York, Nova Science Publishers, 181-196.

47- Brown, C.; George-Curran, R.& Smith, M.(2003): The role of emotional intelligence in the Carrer Commitment and decision-making Process, Journal of Career Assessment, 11, 4, 379-392.

48- Burgess-Wilkerson, B. & Frankforter, S.(2012): Constuct Validity assessment of Two emotional intelligence measures: Implications for Program Development in the CBA, The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 6, 4, 211-225.

49- Carmeli,A. (2003): The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior, and outcomes: An examination among senior managers, Journal of Managerial Psychology, 18, 8, 788-813.

50- Carson, K.& Carson, P. (1998): Career Commitment, Competencies and Citizenship, Joural of Vocational Behavior, 6, 2, 195-208.

51- Caruso, D.& Wolfe, C.(2001): Emotional intelligence in the workplace. In: J. Ciarrochi; J.Forgas & J. Mayer (Eds.): Emotional intelligence in everyday life: A Scientific inquiry, Philadelphia; Taylor & Francis, 150-167.

52- Caudron,S. (1999): What emotional intelligence is….and isn't, Workforce, 78, 62-69.

53- Cherniss, C. (2000): Social and emotional Competence in the Workplace, In Reuven Bar-on and James Parker (Eds.): The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace , San Francisco, Jossey-Bass Inc, Publishers, 433-458.

54- Cherniss,C. (2000): Emotional intelligence: What it is and why it matters, Paper presented at the annual meeting of the society for industrial and organizational psychology, New Orieans, LA, April 15.

55- Cherniss,C.; Extein, M.; Goleman, D. & Weissberg, R. (2006): Emotional intelligence: what does the research really indicate? Educational Psych- ologist, 41, 4, 239-245.
56- Cliffe,J. (2011): Emotional Intelligence: A study of Female Secondary School head teachers, Educational Management Administration & Leadership, 39, 2, 205-218.
57- Cooper, R. (1997): Applying emotional intelligence in the workplace, Training& Development, 51, 12, 31-38.
58- Covey, S. (1989): The 7 habits of highly effective People, New York, Fireside Book.
59- Emmerling, R.& Cherniss, C.(2003): Emotional intelligence and the Career Choice Process, Journal of Career Assessment, 11, 2, 153-167.
60- Foster, S.; Rollefson,M.;Doksum, T.; Noonan, D.; Robinson,G.& Teich,J. (2005): School mental health services in the United States 2002-2003, Rockville, MD; Center for Mental Health Services.
61- Geng,L.; Li,S.& Zhou,W.(2011): The relationship among emotional exhaustion, emotional intelligence, and occupational identity of social workers in China, Social Behavior and Personality, 39,3,309-320.
62- George, J. (2000): Emotions and Leadership: The role of emotional intelligence, Human Relations, 53, 8, 1027-1036.
63- Goleman, D. (1998 A): Working with emotional intelligence, New York, Bantam Books.
64- Goleman, D. (1998 B): What makes a Leader, Harvard Business Review, November- December, 93-102.
65- Goleman, D.(1995): Emotional intelligence, New York, Bantam Books.
66- Goleman, D.(1996): Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ, London, Bloomsburg.
67- Goleman, D.(2005): Introduction to the tenth anniversary edition: In emotional intelligence, New York, Bantam.
68- Greenberg, M.; Weissberg,R.; O'Brien, M.; Zins,J.; Fredericks, L. & Resnik, H. (2003): Enhancing School-based Prevention and youth development through Coordinated Social and emotional Learning, American Psychologist, 58, 466-474.
69- Hamarta, E.; Deniz,M. & Saltali,N. (2009): Attachment styles as a Predictor of emotional intelligence, Educational Sciences: Theory & Practice,9, 1, 213-229.
70- Higgs, M. (2004): A study of the relationship between emotional intelligence and Performance in UK call centres, Journal of Managerial Psychology, 19, 4, 442-454.
71- Kets de Vries, M. (1999): What's Playing in the organizational theator? Collusive relationships in management, Human Relations, 52,6, 745-773.

72- King, M. & Gardner, D. (2006): Emotional intelligence and occupational stress among Professional staff in New Zealand, International Journal of Organizational Analysis, 14, 3, 186-203.
73- Koohsar, A.& Bonab,B. (2011): Relation between emotional intelligence and quality of attachment in high school administrators, Procedia Social and Behavioral Science, 30, 949-953.
74- Mary lene, C.; Chase, S.; Patty,Z.& Anthony, C. (2008): Attachment organization, emotion regulation and expectations of support in a clinical sample of women with childhood abuse histories, Journal of Traumatic Stress, 21, 3, 282-289.
75- Mayer, J.& Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence, In: P. Salovey& D. Sluylet (Eds.): Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators, New York, Basic Books.
76- Mayer,J.; Salovey, P.; Caruso, D. & Sitarenios, G.(2003): Measuring emotional intelligence with the MSCEIT,V2.0,Emotion,3,97-105.
77- Meyer,J.; Allen, N.& Smith, C. (1993): Commitment to organizations and
78- Miller, M. (1999): Emotional intelligence helps managers succeed, Credit Union Magazine, 56, 7, 25-26.
79- O'Neil, J. (1996): On emotional intelligence: A conversation with Daniel Goleman, Educational Leadership, 6-11.
80- Occupations: Extension and test of a three – component conception, Journal of Applied Psychology, 78, 4, 538-551.
81- Presbury, J.; Echterling, L.& Mckee, J. (2007): Beyond brief Counseling and therapy: An integrative approach, 2 nd ed., New Jerssey, Prentice Hall.
82- Puffer, K. (2011): Emotional Intelligence as a salient Predictor for Collegians, Career decision making, Journal of Career Assessment, 19, 2, 130-150.
83- Richard,F. (2002): Decisions, dilemmas and dangers, School Administrator, 95, 2, 6-10.
84- Robbins, S.& Coulter, M. (2005): Management, 8th ed., New York, prentice Hall.
85- Saklofske, D. ; Austin, E. & Minski, P. (2003): Factor structure and Validity of a trait emotional intelligence measure, Personality and Individual Differences, 34, 707-721.
86- Salami, S. (2010): Gender as a moderator of relation between emotional intelligence and career development ,US-China Education Review, 7, 9, 1-14.
87- Salovey, P.& mayer, J. (1990): Emotional intelligence, Imagination, Cognition and Personality,9,3,185-211.
88- Schutte, N. ; Malouff, J. ; Hall, L. ; Haggerty, D. ; Cooper ; J. ; Golden, C. & Domheim, L. (1998): Development and Validation of a

measure of emotional intelligence, Personality and Individual Differences, 25, 167-177.

89- Slaski, M.& Cartwright, S. (2002): Health Performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers, Stress and Health, 18, 2, 63-68.

90- Sosik, J. & Megerian, L. (1999): Understanding Leader emotional intelligence and Performance, Group & Organization Management, 24, 3, 367-390.

91- Stone, H.; Parker, J.& Wood, I. (2005): Report on the Ontario Principals Council Leadership study, Toronto, Ontario Principals, Council.

92- Turner, L. (2004): Emotional intelligence…our intangible asset? Chartered Accountants Journal of New Zealand, 83, 3, 29-31.

93- Vandervoort, D. (2006): The importance of emotional intelligence in higher education, Current Psychology, 25, 1, 3-7.

94- Wu, y.- C. (2011): Job stress and Job Performance among employees in the Taiwanese finance sector: The role of emotional intelligence, Social Behavior and Personality, 39, 1, 21-32.

95- Yaghoubi, E.; Mashinchi,S.& Hadi, A.(2011): An analysis of Correlation between Organizational Citizenship behavior (OCB) and emotional intelligence (EI), Modern Applied Science, 5, 2, 119-123.

96- Young, R.; Paseluiko, M.& Valachi, L. (1997): The role of emotion in the Construction of Career in Parent-adolescent Conversations, Journal of Counseling and Development, 76, 36-44.