

Mat. No. 14713

**DECISION-MAKING
AND ITS RELATIONSHIP TO THE
LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE
COMPETENCIES OF UNIVERSITY
EDUCATIONAL LEADERS**

To the Council of the University of
St. Clements / World Open Learning Programme
It is part of the requirements of the degree Doctor of
Philosophy In Educational Psychology

Thesis submitted by

Lubna Natic Abdul-Wahab al-Qaisi

supervised by

Prof. Dr. Safa Tariq Habib Karma

1432 A. H.

2011 B. C.

مستخلص البحث باللغة الإنكليزية

Research Abstract

Research targeted to know:

- 1 . The level of decision-making that university educational leaders make (Dean, Associate Dean, and Academic Department Heads) of the sample.**
- 2 . The difference in level of decision making by university educational leaders (Dean, Associate Dean, and Academic Department Heads) of the sample, according to two variables: gender (male-female), and length of academic service (10 years or less - more than 10 years).**
- 3 . The level of emotional intelligence competencies of university educational leaders (Dean, Associate Dean, and Academic Department Heads) of the sample.**
- 4 . The difference in level of emotional intelligence competencies of university educational leaders (Dean, Associate Dean, and Academic Department Heads) of the sample according to two variables: gender (male-female), and length of academic service (10 years or less - more than 10 years).**
- 5 . A statistically significant relationship between the decision-making and emotional intelligence competencies academic (Deans, Associate Dean, and Academic Department Heads) of the sample.**

To achieve the objectives of the research, the researcher built decision-making scale, which consisted of (72) items as the initial scale, distributed on (6) fields, and she implemented the emotional intelligence efficiencies scale (AlQaisi, 2005), which consisted of (110) items, distributed (18) sub-efficiencies.

The researcher verified from standard measures the validity and reliability of decision-making, as she realized the truth of virtual scale from (17) experts who specialists in educational and psychological sciences. And then verified the distinctive features of standard decision-making items and the relationship of single item with overall scale, and the

relationship of item degree that component belongs, and through these process the researcher deleted two items of the decision-making, to consist finally from (70) items. And to verified the truth of virtual scale measure of emotional intelligence competencies she display the scale on (17) experts from specialists in educational and psychological sciences. Who all agreed on the validity of it ,s instructions as well as the validity of fields and items in the measurement what attend to measure, and thus was kept on the amount of (110) items. And the stability was checked in two ways: test and re-test, and the equation of alpha - Cronbach.

The scales was applied to (400) members which they are leaders in educational universities, in position (Dean, Dean, Associate Head of Department), (345) male, (55) female. Of them (273) have long academic service (more than 10 years), and (127) have a short academic service (10 years or less). they were selected according to class random from universities of the Kurdistan region.

The researcher reached the following conclusions:

- 1 . The number of (47) individuals from the sample (university educational leaders) who hah reached a good level in decision making, a rate (11.8%) of the total sample, while those who had reached the moderate level in the decision rate (80.8%) of the total sample. To know the statistical significance of the difference between the mean of each levels (good and average) in decision-making and between theoretical average of scale she added (standard deviation) to it, and were treated statistically using the (t- test) for one sample, and it became clear that the sample (university educational leaders) have the ability to decision-making at two levels, good and moderate.
- 2 .The is no statistically significant difference between the scores of the sample according to gender variable (male-female) in the levels of decision-making in university

educational leaders. While there is statistical significant difference between the scores of the sample according to the variable length of academic service, and the difference in favor of long academic service (more than 10 years), as well as that there is interaction between the variables of gender and length of academic service in the levels of decision-making in university educational leaders.

- 3 . The number of (69) members of sample have a high level of emotional intelligence competencies, which representing (17.3%) of respondents, while those with a moderate level of emotional intelligence competencies were attained (257) persons, with (64,2%) of the sample. To define the statistical significance of the difference between the average of each level in both high and moderate in possession of competencies emotional intelligence after added (standard deviation) to it, and was treated statistically by using (t- test) for one sample, and it became clear that the university educational leaders have efficiencies of emotional intelligence at two levels: high and moderate.**
- 4 . There is a statistical significant difference between the scores of the sample according to the variable of gender (male-femal) in the levels of emotional intelligence, and the difference was in favor of females, while no statistical significant difference between the scores of the sample according to the variable length of academic service, as well as the There is no interaction between the variables of gender and length of academic service in the level of emotional intelligence competencies.**
- 5 . There is a positive relationship statistically significant between the decision-making and emotional intelligence competencies, as well as emotional intelligence competencies contribute in decision-making in university**

educational leaders.

ثبت المحتويات

رقم الصفحة	العنوان
ب	الاية القرآنية

ج	إقرار المشرف
د	إقرار الخبير اللغوي
هـ	إقرار الخبير العلمي
و	إقرار لجنة المناقشة
ز	الإهداء
ح- ط	شكر وإمتنان
ي- ل	مستخلص الأطروحة باللغة العربية
م	ثبت المحتويات
ش	ثبت الأشكال
ش	ثبت المخططات
ك	ثبت الملاحق
25-1	الفصل الأول/ التعريف بالبحث
3-2	مشكلة البحث
16-4	أهمية البحث
16	أهداف البحث
17	حدود البحث
25-17	تحديد المصطلحات
128-26	الفصل الثاني/ الإطار النظري
26	المحور الأول / إتخاذ القرار
28	طرائق إتخاذ القرار
30	خطوات إتخاذ القرار
32	العوامل المؤثرة في عملية إتخاذ القرار
36	العلاقة بين إتخاذ القرار وحل المشكلات
37	استراتيجيات إتخاذ القرار
38	سلوكيات القادة تجاه إتخاذ القرار
38	أنماط القادة في إتخاذ القرارات الإدارية
40	أهم مقومات القرار الفاعل
52 - 40	نظريات إتخاذ القرار
55 – 52	أساليب إتخاذ القرار
55	العوامل التنظيمية في إتخاذ القرار
56	أنواع القرارات القيادية
61 – 59	مناقشة المحور الأول
61	المحور الثاني:كفايات الذكاء الإنفعالي
61	حركة الكفايات في التربية
62	نشأة حركة الكفايات
63	مفهوم حركة الكفايات
64	العوامل التي أدت الى نشوء حركة الكفايات

65	الفرق بين الكفاية والكفاءة
65	الصعوبات التي تواجه الحركة التربوية المعتمدة على الكفايات
66	مناح تحديد حركة الكفايات
67	الإنفعالات
68	الذكاء الإنفعالي
70	الجدور التاريخية للذكاء الإنفعالي
73	مراحل السيطرة الإنفعالية
74	دور الذكاء الإنفعالي للقائد التربوي
76	الذكاء الإنفعالي يعني أن يكون القائد إجتماعيا
77	الذكاء الإنفعالي ومسؤولية القائد في تطوير ذاته
79	سلوكيات القيادة الفاعلة التي تبني على أساس الذكاء الإنفعالي
83	النظريات التي فسرت الذكاء الإنفعالي
96	الكفايات المتجمعة بالذكاء الإنفعالي المتعلقة بالقيادة الفاعلة
97	أولاً: مجموعة الكفايات الشخصية
100	ثانياً: مجموعة الكفايات الاجتماعية
102	الذكاء الانفعالي والتفكير
103	مناقشة المحور الثاني
105	المحور الثالث/ القيادة التربوية
105	القيادة التربوية
106	الفرق بين القيادة والادارة
108	الفرق بين القيادة والرئاسة
109	انواع القيادة
114	نظريات القيادة
120	سمات وصفات القائد الفاعل
122	إعداد القادة التربويين وتنميتهم
123	الأسس التربوية لتدريب القائد
125	العلاقة بين القيادة الفاعلة والذكاء الإنفعالي
126	مناقشة المحور الثالث
154 - 129	الفصل الثالث/ دراسات سابقة
131	المحور الاول/دراسات في اتخاذ القرار
138 - 131	- دراسات عربية في إتخاذ القرار
148 - 139	المحور الثاني/ دراسات في الذكاء الإنفعالي
146 - 142	أولاً:دراسات عربية في الذكاء الانفعالي
148 - 146	ثانياً:دراسات اجنبية في الذكاء الانفعالي
149	مناقشة الدراسات السابقة
149	- مناقشة دراسات المحور الاول
151	- مناقشة دراسات المحور الثاني

188-155	الفصل الرابع/منهجية البحث واجراءاته
156	أولاً: منهجية البحث
157	ثانياً: إجراءات البحث
157	- مجتمع البحث
159	- عينة البحث
- 162	- أدوات البحث
177 – 162	أولاً: مقياس إتخاذ القرار
183 - 177	مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي
184	وصف مقياسي البحث بصيغتهما النهائية
184	أولاً: مقياس إتخاذ القرار
184	ثانياً : مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي
186	تطبيق المقياسين
187	تصحيح المقياسين
187	الوسائل الإحصائية
210-189	الفصل الخامس/عرض النتائج وتفسيرها
190	الهدف الأول
193	الهدف الثاني
197	الهدف الثالث
200	الهدف الرابع
204	الهدف الخامس
208	الإستنتاجات
209	التوصيات
210	المقترحات
232-211	المصادر:
224 - 212	المصادر العربية
232 - 225	المصادر الأجنبية
264 – 233	الملاحق
A –D	مستخلص البحث باللغة الإنكليزية

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول
1	مجتمع البحث موزع على وفق الجامعة والمنصب القيادي والنوع الاجتماعي
2	عينة البحث موزعين على وفق الجامعة والمنصب والنوع الاجتماعي
3	عينة البحث موزعه على وفق مدة الخدمة والمنصب والنوع الاجتماعي
4	عدد فقرات مقياس إتخاذ القرار على وفق مجالاته
5	نتائج إختبار مربع كاي لدلالة الفرق بين آراء الخبراء لمقياس إتخاذ القرار
6	أفراد العينة الإستطلاعية
7	القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس اتخاذ القرار
8	قيم معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس إتخاذ القرار
9	قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه
10	عدد فقرات مقياس اتخاذ القرار موزعة بحسب المجالات
11	مصفوفة قيم ارتباطات كل مجال بتالقياس الكلي وقيم ارتباط كل مجال بالمجالات الأخرى
12	قيم معاملات الثبات لمقياس إتخاذ القرار على وفق طريقتي إعادة الإختبار ومعادلة الفا - كرونباخ وبحسب المجالات
13	كفايات الذكاء الانفعالي الرئيسة والفرعية وعدد الفقرات
14	الفقرات الايجابية والسلبية موزعة على وفق كفايات الذكاء الانفعالي
15	نتائج اختبار (كا)2 لدلالة الفرق بين آراء الخبراء (الموافقون وغير الموافقين) لصلاحية فقرات مقياس كفايات الذكاء الانفعالي على وفق كفاياته.
16	قيم معاملات الثبات لمقياس كفايات الذكاء الانفعالي على وفق طريقتي إعادة الإختبار ومعادلة "الفا - كرونباخ"
17	كفايات الذكاء الإنفعالي الرئيسة والفرعية وعدد فقراتها
18	المعيار في تحديد مستويات إتخاذ القرار
19	عدد أفراد العينة في كل مستوى من مستويي إتخاذ القرار ونسبهم المئوية ومتوسطهم الحسابي وإنحرافهم المعياري
20	نتائج الإختبار الثاني لعينة واحدة لتعرف دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين والمتوسط النظري تبعا لمستويي إتخاذ القرار
21	عدد أفراد العينة ومتوسطاتهم الحسابية وإنحرافاتهم المعيارية بحسب متغيري النوع الاجتماعي ومدة الخدمة لمقياس إتخاذ القرار
22	نتائج تحليل التباين الثنائي
23	نتائج إختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية
24	المعيار في تحديد مستويات الذكاء الإنفعالي

25	عدد أفراد العينة ونسبهم المنوية ومتوسطهم الحسابي وإنحرافهم المعياري تبعا لكل مستوى من مستويي كفايات الذكاء الإنفعالي	198
26	نتائج الاختبار الثاني لعينة واحدة لتعرف دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي والنظري تبعا لمستويي كفايات الذكاء الإنفعالي	199
27	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأفراد العينة بحسب متغيري النوع الإجتماعي ومدة الخدمة مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي	200
28	نتائج تحليل التباين الثنائي	201
29	مصفوفة الارتباطات بين إتخاذ القرار والذكاء الإنفعالي والنوع الإجتماعي ومدة الخدمة	204
30	تحليل تباين الإنحدار للعلاقة بين الذكاء الإنفعالي وإتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية	205
31	معاملات بيتا (B) وبيتا المعيارية لمعرفة إسهام الذكاء الإنفعالي والنوع الإجتماعي ومدة الخدمة في إتخاذ إتخاذ القرار	206

ثبت الأشكال

ت	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	النظرية الاحتمالية للفعالية والأداء الوظيفي	90
2	إنموذج التعلم الموجه ذاتيا	93

ثبت المخططات

رقم	عنوان المخطط
-----	--------------

الصفحة	ت
43	1
45	2
46	3
50	4
57	5
60	6
85	7

ثبت الملاحق

رقم الصفحة	عنوان الملحق	ت
234	الإستبانة الإستطلاعية	1
236	مقياس إتخاذ القرار بصيغته الأولية	2
243	اسماء الخبراء	3
244	الفقرات التي إقترح الخبراء تعديلها في مقياس إتخاذ القرار	4
245	مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي بصيغته الأولية	5
255	مقياس إتخاذ القرار بصيغته النهائية	6
259	مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي بصيغته النهائية	7

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- أهداف البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

الفصل الأول
التعريف بالبحث

❖ مشكلة البحث:

تعد القيادة التربوية من العناصر الرئيسة في العملية التعليمية-التعلمية التي تؤدي بالنتيجة إلى الإرتقاء برسالة التربية. والقائد التربوي في الجامعة تقع عليه مسؤولية كبيرة في إنجاح مؤسسته الجامعية. إذ لم تعد مسؤولية القائد التربوي في المؤسسات التربوية على إختلاف مستوياتها سواء أكانت مدرسة أم جامعة... إلخ، قاصرة على المحافظة على الدوام والإنتظام فيه والتأكيد على تطبيق الأنظمة والقوانين بحرفية متناهية، أو محاسبة المقصرين، بل تتعدى ذلك إلى تحقيق أهداف المؤسسة التربوية في تنشئة جيل واع متعلم، فضلاً عن ذلك جعل هذه المؤسسة قادرة على تطوير المجتمع وتنميته.

وتعزى النجاحات والإخفاقات في المؤسسة التربوية، ومنها الجامعية في كثير من الأحيان إلى إمتلاك القيادي إلى مجموعة من الكفايات التي تمكنه من أداء عمله بفاعلية، وهذا يعني أن الجامعة تحتاج إلى قيادة سليمة تعمل على تحقيق أهدافها التي أنشأت من أجلها بكفاية وفاعلية، فضلاً عن ذلك تحتاج إلى تطوير أدائها، ولأن يتحقق ذلك إلا من خلال قياداتها، وأن حسن قيادة العميد ومعاونيه للكلية، فضلاً عن رؤساء الأقسام في قيادة أقسامهم الدراسية، ترتبط بالكفايات القيادية والإنفعالية التي يمتلكونها وبقدرتهم على إتخاذ القرارات.

وآستناداً إلى ذلك ينبغي أن تمتلك القيادات الجامعية ما يؤهلها لممارسة الدور القيادي الفاعل في إنجاز المهام المطلوب إنجازها. وقد أكد مؤتمر التعليم العالي الثالث المنعقد في بغداد على ضعف بعض القيادات التربوية الجامعية وضرورة العمل على تطويرها (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، 1987: 122).

وتأكيداً لذلك أشارت ندوة إصلاح التعليم العالي في العراق إلى ضعف بعض القيادات الجامعية وعدم كفايتها بالعديد من المهام التي ينبغي القيام بها، فضلاً عن عدم كفايتها بالعديد من القدرات والمهارات التي ينبغي أن يمتلكوها (الدوري، 1995: 21).

وأشار بعض المتخصصين في التعليم الجامعي، ومنهم (الحربي، 2010) إلى أن قيادة التعليم الجامعي وإدارته نتاج لعوامل ثقافية وفكرية وإجتماعية وسياسية وتنظيمية وتكنولوجية، ومن هذا المنظار يمكننا القول بأن أي نظام للتعليم الجامعي في أية دولة من دول العالم يعد نظاماً فريداً في خصوصيته (الحربي، 2010: 1).

ويرى "كولمان وبويايتز ومكي" (Goleman, Boyatzie & McKee) أن على القائد التربوي قيادة مؤسسته التربوية بإتخاذ قرارات صائبة وحاسمة، فضلاً على إمتلاكه أو تمتعه بكفايات إنفعالية يوظفها في تحقيق أفضل الإنجازات. ويؤكدون على أن أفراد المجتمع المؤسستين يفضلون العمل مع هؤلاء القادة، لأنهم يشعرونهم بضرورة القرارات التي يتخذونها، ولأنهم قادرون على نشر المشاعر الإيجابية، مما يساعد على نجاح المؤسسة في أداء مهامها (Goleman, Boyatzie & McKee, non: 4).

وتشير أدبيات القيادة التربوية إلى أن هناك من يركز على الجانب النفسي (الإنفعالي) في القيادة، مثل: الثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، والإهتمام بالآخرين (العاملين مع القائد أو في مؤسسته)، وقوة شخصيته... إلخ، وهناك من يركز على الجوانب العقلية: مثل مستوى ذكائه العقلي، وقدرته على إتخاذ القرارات الصائبة في الوقت المناسب (القيوتي، 1993: 145).

ويشير (فليه وعبد المجيد، 2005) إلى أن بعض القادة يكونوا في أذانهم لعمليهم القيادي أقرب إلى البعد أو الجانب العقلي، فيما يكون البعض الآخر منهم أقرب إلى البعد أو الجانب النفسي والإنفعالي (فليه وعبد المجيد، 2005: 213).

ويرى "جيرمي كوردي" أن القائد في أي مجال وفي أي مؤسسة ينبغي أن يمتلك عاملي الثقة والجرأة من ناحية، وإلى القدرة على اتخاذ القرارات من ناحية أخرى (كوردي، 2008: 113، 104) .

ويدخل عاملي الثقة والجرأة ضمن ما يعرف أو ما يطلق عليه بـ "كفايات الذكاء الإنفعالي" التي تشير العديد من الدراسات الأجنبية منها دراسات "كولمان" (Goleman, 1998)، والعربية منها دراسة (مبيض، 2003) إلى مدى تأثيرها في شخصية القائد متخذ القرار. فيما يشير (فليه، وعبد المجيد، 2005) إلى تأثير القدرات العقلية للقائد مثل قدرته على فهم الموقف وتحليله وإدراكه للنتائج المترتبة على قراراته أثراً في نوع القرار المتخذ (فليه وعبد المجيد ، 2005: 213).

وأشارت بعض الدراسات، منها دراسة (الجابري، 2008) إلى أن عمداء الكليات ومعاونيهم ورؤساء الأقسام ينبغي أن يمتلكوا من الكفايات والمهارات والقدرات ما يؤهلهم لممارسة الدور القيادي الفاعل، وفي إنجاز مهامهم القيادية (الجابري، 2008 : 45).

واستناداً إلى ماتم استعراضه، فقد وجدت الباحثة أن هناك من الأدبيات والدراسات ما أكدت على الجانب المعرفي لدى القائد وأهملت الجانب النفسي أو العاطفي أو الإنفعالي. وهناك من إهتم بالجانب النفسي في عملية اتخاذ القرار من قبل القائد وأهمل الجانب المعرفي، لذا فإن مشكلة البحث تتحدد بالتساؤل الآتي:

مامدى إمتلاك القيادات الجامعية للمعيار الإنفعالي متمثلاً بكفايات الذكاء الإنفعالي في عملية اتخاذ القرار؟.

❖ أهمية البحث:

يواجه الإنسان العديد من المواقف خلال حياته، وبناءً على ذلك يحتاج إلى إختيار موقف معين أو يتخذ قراراً من بين مواقف عدة أو بدائل عدة، وعلى الرغم من ضرورة معرفة أو التنبؤ بعواقب كل قرار يُتخذ، إلا أن الإنسان بحكم تكوينه لا يستطيع معرفة تلك النتائج المترتبة على قراره بشكل دقيق ومحدد لأن المستقبل مجهول بالنسبة له. ويزداد الخطر كلما إنخفضت إمكانية التنبؤ بالنتائج المترتبة على كل قرار. ولمواجهة هذا الخطر لابد لكل شخص أن يتخذ قراره على وفق رؤيته وخبرته ، ومهما كان الخطر، إلا أن على كل فرد أن يتخذ قرارات عديدة في حياته طالما حياته مستمرة (أحمد ، 2008 : 1).

ويرى العديد من الباحثين في مجال اتخاذ القرار، ومنهم (رشيد، 2006) أن هناك العديد من الأفراد الذين يجدون صعوبة في التوصل إلى قرارات سليمة، وذلك بسبب خوفهم من الوقوع في الخطأ، ولأنهم لا يملكون الثقة الكافية التي تجعلهم يتخذون القرارات الصحيحة، وبالنتيجة فإن ذلك يعطل أو يضعف أدائهم في العمل. وأن تجنب اتخاذ القرار لا يمكنهم - في الواقع - من عمل أي شيء آخر. ولأجل ذلك فإن الفرد لاسيما إذا كان قائداً في أي مجال لابد ان يحرص تقدماً في عمله ويعمل على إنجاح مؤسسته مهما كانت، إذ ينبغي عليه أن يكون قادراً على اتخاذ القرار، ومساعدة العاملين معه على اتخاذ قرارات بشكل سليم وفعال (رشيد، 2006: 1).

وفي الإتجاه ذاته، يؤكد باحثون آخرون، ومنهم (الفسفوس، 2008) إلى أن الإنسان ملزم باتخاذ قرارات ولو ترتب على ذلك بعض الأخطاء، فعدم اتخاذ قرار هو أسوء من الأخطاء كلها. وأن الفرد مكلف بالإجتهد وبكل ما يملك للتوصل إلى القرار السليم، وأن لم يكن بين البدائل المطروحة بديل أو قرار مناسب قاطع فالواجب إختيار أقل القرارات ضرراً. وإذا ماتبين بعد ذلك خطأ القرار المتخذ كان الأجر له مرة واحدة، وفي حال صواب القرار كان للمجتهد أجران (الفسفوس، 2008: 1).

ويرى (عسكر، 2004) أنه لا توجد وظيفة إنسانية تتطلب قدراً من الطاقة الفكرية والإنفعالية مثلما تتطلب عملية اتخاذ القرار لاسيما عندما يكون القرار المطلوب إتخاذُه ذا أثر طويل الأمد في مستقبل الإنسان، وكل منا - ربما - يذكر قراراً إتخذَه في حياته وكان له أثر بالغ في مسيرة حياته (عسكر، 2004: 37).

وبعد إتخاذ القرار واحداً من أهم العمليات وأكثرها تأثيراً في حياة الأفراد والتنظيمات الإدارية والقيادية، وحتى في حياة الحكومات والدول. وتعد القرارات جوهر القيادة، لأن التوقف عن إتخاذ القرار يؤدي إلى تعطيل العمل وتوقف النشاطات والخدمات والإنجازات، وبالتالي إلى ضعف المؤسسة وتعرضها للكثير من المشكلات (عليان، 2007: 67).

ولا يعد إتخاذ القرار مهماً للأفراد فحسب، وإنما يعد من المهام الجوهرية والوظائف الأساسية للقادة، وأن مقدار النجاح الذي تحقّقه أية مؤسسة، ومنها المؤسسة التربوية أو التعليمية يتوقف في المقام الأول على قدرة القادة وكفاياتهم وفهمهم للقرارات

القيادية وأساليب إتخاذها. وربما يكون لديهم مفاهيم تضمن فاعلية القرارات، وتدرك أهمية وضوحها، والوقت المناسب لإتخاذها وتعمل على متابعة تنفيذها وتقويمها. فإتخاذ القرار محور العملية القيادية. وتعد عملية متداخلة في وظائف القيادة ونشاطاتها جميعها (الغضيب، 2008: 1).

ويؤكد (بادحدح، 2005) أن إتخاذ القرار ليس نهاية المطاف، بل - في الحقيقة - بدايته لأنه يحتاج بعده إلى التنفيذ، والتنفيذ يحتاج إلى المتابعة والتقويم. والتقويم ربما يدخل العديد من التعديلات، فإتخاذ القرار ضرورة لازمة لكل فرد، وبالتأكيد ضرورة لازمة ومهمة للقائد، ومابد إتخاذ القرار يعد خطوة لاحقة هامة (بادحدح، 2005: 4).

ويشير كل من (فليه وعبد المجيد، 2005) إلى أن إتخاذ القرار يُعد لب العملية القيادية، والمحرك الذي تدور حوله كل الجوانب الأخرى للتنظيم القيادي. يستندون في ذلك إلى رأي "جريف" الذي يؤكد على أن تركيب التنظيم القيادي يتحدد بالطريقة التي تعمل بها القرارات، وأن كل المسائل أو الأمور المتعلقة بالقيادة يمكن أن تحل إذا عُدَّ القائد على إنها مسألة نمو لنمط عمل إتخاذ القرار. فضلاً عن أن القرارات تؤثر في عناصر العملية القيادية من تخطيط وتنفيذ... الخ (فليه وعبد المجيد، 2005: 6).

ومن ناحية أخرى يجد (عطوي، 2001) أن القيادة تقوم أساساً على عملية إتخاذ القرارات. وأن هذه العملية يواجهها القاديون بشكل دائم على إختلاف مسؤولياتهم. ويصدق هذا على القيادات الجامعية، فالعميد ومعاونيه ورئيس القسم وغيرهم يقومون بحكم مناصبهم القيادية بإتخاذ قرارات لها أثرها في العملية التربوية. وفي الواقع أن الحاجة إلى إتخاذ قرارات حاجة أساسية في المؤسسات على إختلاف مجالات عملها (عطوي، 2001: 25).

ولكي تكون القيادة أكثر فاعلية ونشاطاً ينبغي عليها أن تسعى لإتخاذ قرارات صائبة ومدروسة. وربما يعتقد البعض إن عملية إتخاذ القرار عملية بسيطة، إلا أنها في الواقع عملية مركبة ومعقدة وتحتاج إلى مهارات عامة، ينبغي أن يمتلكها القيادي الناجح، وتشتمل على التفكير المنطقي، والقدرة على البحث في الأمور وتحليلها وتركيبها، وتتطلب معرفة بالمعلومات النظرية والعملية التي تخص المؤسسة. فالقرار الصائب له أهمية قصوى للقائد. وتأتي هذه الأهمية من تحفيز العاملين على العمل، لأن تنفيذ العمل أو تنفيذ القرار أسهل بكثير من إتخاذَه (الفقيه، 2005: 5-6).

وعلى الرغم من أنه يمكن إكتساب الكثير من المهارات عن طريق التعلم، إلا أن مهارة إتخاذ القرار وصنعه صعبة على الرغم من كونها ليست مستحيلة، فهناك من القياديين من يتقن هذه العملية أكثر من غيرهم. وفي غياب المعلومات الكافية تصبح هذه العملية أكثر صعوبة، فسعة الأفق أمر ضروري في عملية إتخاذ القرار. وإتخاذ القرار قد يلزم القائد

على إختيار بديل من بدائل عدة، وقد لا يكون الإختيار دائماً بين الخطأ أو الصواب، أو كما يقال بين (الأبيض والأسود)، لذا لزم الترجيح والتغليب بين ما يحتمل الصواب على ما يحتمل الخطأ، فضلاً عن ذلك قد يكون إختيار

القرار إختياراً بين مناهج العمل وأساليبه ولا يمكن إثبات صواب أحدها وخطأ غيره (صالح، 2003: 2).

ويذكر "بلتر" (Plater, 1996) في مقالة له نشرت في مجلة "الموارد الإنسانية"، إن إتخاذ القرارات الناجحة من مميزات القادة، وإن إتخاذ القرارات ستصبح بشكل متزايد عاملاً مهماً جداً في قيادة المؤسسات الجامعية (Plater, 1995: E).

ويذكر "نيوشل" إن إجادته فن إتخاذ القرارات (على أساس إن إتخاذ القرار فن وعلم في آن واحد) يعد أمراً في غاية الأهمية، وأن هناك ضرورة في أن يشعر القائد بالإرتياح عند إتخاذ القرارات، وهو يؤمن بأن الشعور بالإرتياح يأتي من خلال المرؤسين، وأن شعور القائد بالإرتياح يضيف إحساساً بالثقة، وهذا مما يؤثر بالإيجاب في المؤسسة، فضلاً عن ضرورة التوقيت الجيد لإتخاذ القرار (نيوشل، 2007: 65).

وتعد القيادة ومنها القيادة التربوية الجامعية لاسيما الفاعلة منها ذات أهمية قصوى في نجاح المؤسسة الجامعية. ويعتمد كيفية أدائها في الوقت الحالي وربما في المستقبل على خبرات المهنة، وعلى الفرص اللازمة لتطبيق هذه الخبرات، وعلى وعي القائد وإدارته لكيفية تأثيره في وضع العاملين معه وأدائهم، وكيفية إستشارة دافعيتهم للعمل والإنجاز، وعلى قدرته في إتخاذ القرارات السليمة (Hones, 2006: 20).

ويرى (آل مبارك، 2007) أن مهارة إتخاذ القرار من المهارات المهمة في حياة الإنسان على مستواه الشخصي، وعلى مستوى عائلته، فكيف بالقائد الذي يتخذ قرارات على مستوى مؤسسته أو على مستوى حكومة ما.... الخ. فالقرارات التي يتخذها القائد على مستوى المؤسسة أو الدولة يكون تأثيرها أكبر ولها علاقة بمجموعة أكبر من المستفيدين من خدمة هذه المؤسسة، أو يكون تأثيرها على مستوى المجتمع بأكمله (آل مبارك، 2007: 1).

ويرى (جيفري، 1997) إن إتخاذ القرار يعد معادلاً للعملية القيادية، وينبغي الحرص دائماً على تحفيز الأفراد على مختلف مستوياتهم الوظيفي والمهني داخل المؤسسة على إتخاذ القرارات السليمة والملائمة للموقف حتى لا تتعطل مصالح المؤسسة (جيفري، 1997: 27).

وفي ذلك يؤكد "بارتول" (Bartol, 1994) إلى أن عملية إتخاذ القرار من أهم الأنشطة التي تمارسها القيادات على مختلف أنواعها، ومنها القيادات التربوية. ويمكن للقائد بوساطة هذه العملية أن يحدد المشكلات التنظيمية داخل مؤسسته، ويضع الحلول والمعالجات لها (Bartol: 1994 : 234).

ولكي يكون القائد التربوي ناجحاً أمراً لا يحصل بالصدفة، بل ينبغي أن يسعى إلى تحقيقه من خلال وضع خطط مبنية على أسس علمية، وعلى الرغم من تفهم وضع المؤسسة التربوية على وفق تحديد الأهداف المستقبلية قريبة وبعيدة المدى، فالخطط يلعب دوراً أساسياً في نجاح القائد، وكل هذه الأمور تتعلق بمدى قدرة القائد على إتخاذ القرارات السليمة في الوقت المناسب (الفقيه، 2005: 5).

والقائد ينبغي أن يتمتع بصفات قيادية ليتمكن من قيادة مؤسسته بنجاح، فمتى ماتوافرت في شخصيته السلطات الرسمية، فضلاً عما يتمتع به من صفات قيادية تمكنه من التأثير في سلوك الآخرين، أصبح قائداً فعلياً له قدرات

القائد. فمن الضروري أن تقوم القيادة على أساس إقناع المرؤسين وإتباعهم لتعليمات القائد وتوجيهاته وقراراته دون اللجوء إلى إستعمال أسلوب التخويف أو التهديد أو التلويح باستعمالهما (مجلة الدفاع، 2001: 1).

لذا فإن فاعلية أية مؤسسة ونجاحها تعتمد بالدرجة الأساس على قيادتها، فإن كانت هذه القيادة واعية ومتفهمة ومتعلمة ومتجددة ومتابعة، فلا بد أن يكون التوفيق مصيرها والنجاح مستقبلاً (ثابت، 2008: 3).

فضلاً عن ذلك، فإن نجاح المؤسسة، ومنها المؤسسة التربوية يتوقف إلى حد كبير على مدى سلامة القرارات ورشدها، والوقت المناسب في إتخاذها، والقدرة على متابعة تنفيذها، وحل المشكلات التي تواجه إنجاز العمل (النجار، 1995: 97).

ويشير المهتمون بالقيادة التربوية إلى أن القياديين يقضون معظم أوقاتهم في التفكير في القرارات التي يريدون أن يتخذونها، وما ينبغي أن يفعله القائد في تحقيق قراراً صائباً أن يضع أولويات للمهام والأهداف التي يسعى لتحقيقها من خلال مؤسسته، وأن تكون هذه الأهداف واقعية ومنطقية، ومن الضروري للقائد أن يضع خارطة (تصور) لخياراته وقراراته أو ربما من الضروري أن يسجل قراراته - إذا لزم الأمر - قبل أن يتخذها بشكل نهائي ليدرسها ويحدد الأولويات، ولتكون واضحة أمامه. ولكي تكون القرارات ناجحة وسليمة ويحقق من خلالها مكسباً تربوياً أو إقتصادياً أو سياسياً أو حتى نفسياً ينبغي دراستها بعناية، وأن لا يكون هناك قفز لإستنتاجات من دون دراسة واعية (مجلة العلم، ب.ت: 2).

ويحتاج القائد إلى التفكير بقراراته، وإلى إنتاج عدد من الخيارات للعمل، ثم إتخاذ القرار إستناداً إلى ما هو أفضل. وهنا هي نقطة إتخاذ القرار، إذ ينبغي عليه أن يقرر التصرف أو عدمه (حمام، 2006: 21)، فضلاً عن ذلك يحتاج إلى إتخاذ قرارات عديدة لأنه بشكل دائم أما يحاول الرد على تغيير، أو يحاول بدء تغيير معين، أو يحاول أن يحقق أهدافاً وخططاً. وهناك إثنان من النتائج أو أكثر محتملة الحدوث، ولابد من الإختيار بينها لإرتباط هذه النتائج بأهمية معينة، وإلا لو كانت النتائج جميعها متساوية في القيمة والإحتمال لما وجب أن يكون هناك ضرورة في إتخاذ القرار الذي يفاضل بين هذه النتائج المحتملة الحدوث (عبد اللطيف، 2008: 1).

والقيادة الناجحة تقود مؤسسات ناجحة، تلك القيادة القادرة على العمل بروح العصر، والقادرة على التغيير، وإعادة صياغة خططها وأهدافها، والتي تترك لمرؤسها مساحة من التحرك والإبداع في ضوء أو إطار الأهداف الموضوعه مسبقاً، وكل أمر من هذه الأمور مرهون بقدرتها على إتخاذ القرارات (جاد الرب، 2008: 1).

ويصف "نيوشل" إستناداً إلى رأي "فريدريك كابل" القيادة بكلمات معبرة، إذ يقول "إن القيادة هي وضع أهداف تستحث الأفراد وترفع معنوياتهم، إنها وضع المثال الشخصي ووضع الحماس في العمل والتواصل بنوعيه (الإستماع والتحدث)، إنها

الجمع الصحيح لهذه الصفات معاً، مما يضمن أن يقوم الأفراد بالعمل الذي يجعل المؤسسة فاعلة وناجحة لأنهم يرغبون بذلك" (نيوشل، 2007: 47).

ويرى (الحربي، 2010) أن القيادة التربوية الجامعية، ومنها قيادة الكلية متمثلة بعميدها ورؤساء الأقسام تتطلب معرفة إدارية، وقدرة على إتخاذ القرار، وهذا الأمر من الأمور المهمة التي تحدد مدى نجاح القيادي في إدارة مؤسسته الجامعية، فضلاً عن أمور أخرى تتمثل بالمهارات والقدرات الأخرى التي يمتلكها، منها مهارة الإتصال، وقدراته الذكائية (الحربي، 2010: 2).

ومن جانب آخر، فإن المهتمين بدراسة القيادة، ومنهم (القريوتي، 1993) و(علي، 2000) يؤكدون أن حاضراً أي مؤسسة ومستقبلها يرتبط بفاعلية قياداتها ومقدرتها على تولي شؤونها. وذلك أن تلك القيادات تعد الأدوات الرئيسية في تشغيل نظام أي مؤسسة وتفعيله وعلى النحو الذي يحقق التوظيف الأمثل والكفاءة للموارد المتاحة لتحقيق الأهداف الطموحة، وتشير تجارب الدول لاسيما المتقدمة منها، إلى أن القائد الفاعل والمؤثر يصنع ولا يولد. لذا فإن الدول المتقدمة تعمل من خلال أساليب عديدة على إكتشاف من يتمتع بصفات أو قدرات قيادية متميزة في المجالات كافة وإلحاقهم بمؤسسات متخصصة لتنمية قدراتهم القيادية، مما يعني عملية تأهيل القائد للقيام بالمهام القيادية ومنها إتخاذ القرار الفاعل الذي يهدف إلى تحقيق أفضل النتائج المرجوة من الخطط. وفي غياب التحديد الدقيق للكفايات المؤهلة للقيادة أو ما يطلق عليه "إشتراطات القيادة" قد يصبح المجال مفتوحاً بشكل ضار ليكون هناك بعض القادة الذين لا يتوافر فيهم الحد الأدنى من متطلبات الأداء الكفاءة لمهام القيادة (القريوتي، 1993 : 65)، (علي 2000 : 2-1).

والقائد الناجح يركز إهتمامه على ما يستطيع أن يقدمه من مساهمة في نطاق عمله وفي نطاق علاقاته مع الآخرين من مساعدين وزملاء.. الخ، وهو ما يجعل القائد الناجح يعمل لا في النطاق الضيق لتخصصه أو لقيادته فحسب، وإنما على مستوى الأداء الكلي للمؤسسة ويركز على أن تكون مساهمته وعلاقاته مع الآخرين منتجة، وبذلك يستقيم الأساس الصحيح للعلاقات الإنسانية داخل المؤسسة. والقائد الفاعل لا تحسب فاعليته بمقدار أو عدد القرارات التي يتخذها، فليس النجاح بكثرة القرارات، وإنما التركيز على القرارات الصائبة والهامة. وتعد القدرة على إتخاذ قرارات صائبة، والقدرة على العمل مع الآخرين بطريقة فاعلة من السمات الهامة التي ينبغي أن تتميز بها شخصية القائد (عطوي، 2001 : 187).

ومن المهام الأساسية للقيادة الجامعية العمل نحو تماسك الأفراد في المؤسسة الجامعية والمحافظة على عضويتهم بدعم العلاقات الإنسانية بينهم، وعليه مهمة التنسيق بين جهود أعضاء المؤسسة بالاتصال الفاعل بين الأفراد والمجموعات، إذ يعمل الجميع بروح الفريق الواحد لا كأجزاء منعزلة، مع التأكيد أن هؤلاء الأعضاء وتلك المجموعات تحقق أهدافها، وأن خطط العمل وبرامجهم مفهوم واضح لديهم ليحققوا أفضل إنجاز (الحقيل، 1414هـ : 188).

وتؤكد الإتجاهات الحديثة في القيادة على أهمية المشاركة في إصدار القرارات التي تهم مصير أو عمل المؤسسة، والمشاركة عملية نفسية وسلوكية تساعد أعضاء المؤسسة والعاملين فيها على إشباع حاجاتهم وتحقيق ذواتهم، وتجعلهم يشعرون بأهميتهم، وأن لهم دوراً يسهمون به في توجيه العمل من خلال القرارات التي يتخذونها. وهذا كله يسهم في زيادة ارتباط العاملين بعملهم وتحمسهم له. ومن هنا كان من الضروري للقيادة الناجحة إشراك كل العاملين في المؤسسة في كل ما يتصل بأعمالهم من تخطيط وتنظيم وإتخاذ قرارات وتنفيذها (الزهراني، 2008 : 4).

والقائد الحقيقي لا ينظر إلى المنافع الشخصية بل إلى مصالح المؤسسة ويحقق أهدافها، ولعل الميزة الرئيسية هي إن القائد يشعر بالقوة والزهو عندما تكون قراراته صائبة وتحقق إنجازاً لمؤسسته. وربما من هنا تأتي سعادتهم وتأتي أهمية القيادة من أن جزء من مساعدتهم للآخرين يتمثل في إجراء تغيير إيجابي في المجتمع أو بالمؤسسة التي يقودها (برس، 2005 : 7).

والقيادة جزء من الحياة يصعب الإستغناء عنها، وتقوم القيادة على الإبتناع من الموارد المتوفرة وإستثمارها، والتمكن من حل المشكلات وإتخاذ القرارات الهامة. والعديد من الناس يتمنون أو يودون أن يكونوا قادة ناجحون، إلا أن هناك القليل منهم من يتمتع بمجموعة من المهارات التي تؤهلهم للقيادة الناجحة، ومنها مهارة إتخاذ القرار (الفقيه، 2005 ج : 1-6).

ولما كان إتخاذ القرار يعد هدفا مرغوبا من أهداف النظام التربوي والإداري والمهني، وإن الأنظمة التربوية مطالبة بإنتاج أفراد قادرين على إختيار أفضل البدائل المقترحة للسلوك ضمن حدود معينة وعلى مستويات تناسب المواقع التي يحتلونها في العمل وفي الحياة وباستقلال نسبي عن الآخرين بما يضمن إتخاذهم لقرارات صائبة (الحمداني، 1982 : 1).

ومما يزيد من قدرة أو مهارة القادة على إتخاذ القرارات الناجحة والصائبة تمتعهم بكفايات الذكاء الإنفعالي، فالذكاء الإنفعالي يساهم في تطوير القيادة، ويساعد القائد على إتخاذ قرارات فاعلة، وحل مشكلات العمل، من خلال تمكنه من التفكير السليم حتى في حالاته الإنفعالية، ومن ثم تحديد إنموذج السلوك الذي يسلكه إستناداً لهذا التفكير. وفي ذلك يشير (خوالدة، 2004) إلى أن الدراسات والأبحاث العلمية أثبتت أن الذكاء العقلي وحده غير كافٍ للقائد لنجاحاته المستقبلية، بل ينبغي توافر الذكاء الإنفعالي إلى جانبه، فالذكاء العقلي هبة من عند الله عز وجل، أما الذكاء الإنفعالي فهو قدرات ومهارات وكفايات قد تكون موجودة لدى الشخص وقد لا تكون موجودة، ولكن يمكن اكتسابها وتدريب الفرد عليها (خوالدة، 2004 : 147).

وإستناداً إلى نتائج العديد من الدراسات العلمية فإن الذكاء الإنفعالي يربط علم النفس بالقيادة الفاعلة (حمام، 2006 : 25).

وفي ذلك يذكر "كولمان" (Goleman) أن سر نجاح القائد في أي مجال لا يكمن فيما تعلمه في المدرسة أو الجامعة، إذ أن ما يهم ليس الذكاء العقلي وحده، وليس حمل درجة علمية أو أكاديمية، وليس معرفة التقنية من خلال سنوات الخبرة فحسب،

وإنما العمل الأهم في الأداء القيادي والتقدم هو الذكاء الإنفعالي الذي هو - في الحقيقة - مجموعة من المهارات والكفايات التي يستطيع أي شخص أن يتمتع بها - لو أراد ذلك - ويعتقد أن هذه المهارات تحدد نجاح القائد في علاقاته مع الآخرين وفي عمله، بل حتى في صحته النفسية والبدنية. ويشير إلى أنه المكون الجوهرى للوصول إلى ميدان القيادة والبقاء فيه. وإن القائد الذي يعرف كيف يجري العمليات القيادية بوسائل ذكية عاطفياً أو إنفعالياً هو القائد الذي سيبقى في ميدان القيادة بصورة حيوية ودينامية (Goleman, 2001: 33).

وتعد كفايات الذكاء الإنفعالي مرتكزاً أساسياً لنجاح القائد، لأنها تتعلق بمعرفة القائد لذاته وسماته ومهاراته، فضلاً عن معرفته للآخرين وسماتهم ومهاراتهم، وإدراكه لواقعه، وواقع الآخرين، وفي هذا قال الفيلسوف الصيني الشهير "لوتس" معرفة الآخرين ذكاء، ومعرفة الذات حكمة، والتحكم بالآخرين قوة، والتحكم بالنفس قيادة (الياس، 2008 : 10).

ويرى "جackson وليشا" (Jackson & Lisha) أن الذكاء الإنفعالي يمثل (85%) من أسباب الأداء المرتفع للقياديين، فضلاً عن ذلك تأثيره وإنجازاته في الأداء المؤسسي، وأنه يمكن مضاعفة إنجاز العاملين في المؤسسة وإنجازاتهم من خلاله (العتيبي، 2004 : 1).

ونستشهد بما ذكره "الأيوب" عن أهمية الشخصية القيادية إذ يقول "تشير الدراسات حول أسباب فاعلية القيادي في عمله ونجاحه إلى أن (15%) منها تعود إلى التدريب التقني وإلى العقل وإلى المهارة الوظيفية، بينما (85%) من النجاح يرجع إلى عوامل الشخصية وخصائصها والقدرة على التفاعل مع الآخرين. ومن هنا تبرز أهمية تمتع القيادي الناجح بكفايات الذكاء الإنفعالي (الأيوب، ب.ت: 2).

وتشكل كفايات الذكاء الإنفعالي أحد المتغيرات الأساسية التي أخذت في البروز كونها أحد الصفات الجوهرية للقائد التربوي. وتبرز أهمية هذا النوع من الذكاء للقادة الذين يحتاجون إلى قدرات ومهارات وكفايات تفاعلية مع العاملين معهم في المؤسسة التربوية بمستوى يقدر بـ (90%) من هذه القدرات. إذ تسهم هذه القدرات والكفايات في التعامل مع الآخرين والتواصل بفاعلية، مما يؤدي إلى حل مشكلات العمل ببسر وبأقل خسارة ممكنة، فالقائد الذي يمتلك

كفايات الذكاء الإنفعالي سيجد الطريق الذي يساعده على تغيير نمط تفكيره نحو النجاح العملي والإجتماعي، وبذلك يستطيع أن يدرك كيفية التعامل مع الآخرين، ويساعد ذلك على تقبله وإنسجامه معهم، وتقبلهم له (المخروحي، ب.ت: 2).

وتظهر البحوث المتنامية لكل من "كولمان وبوياتيز" التي بدأت منذ أواسط ثمانينيات القرن الماضي وزادت بشكل ملحوظ في السنوات الماضية، الدور الذي تقوم به الإنفعالات والعواطف ومدى مساهمتها في تحسين أوضاع العمل القيادي ونجاحه (ناكفور، 2003: 1).

وتمتع القائد التربوي بكفايات الذكاء الإنفعالي تساعده على تهيئة بيئة عمل تيسر الأداء بروح من الألفة والتعاون والثقة. ويعد مدخلاً قيادياً وإدارياً مختلفاً عن ذلك المستعمل في القيادة أو الإدارة التقليدية، فالقائد الذي يمتلك ذكاءً إنفعالياً يعمل في مؤسسته بوصفه مدرباً وناصحاً ومستشاراً أكثر من كونه قائد موجه، لأنه يشترك في المسؤولية مع مروضيه ويتعين عليه أن يشجعهم على المشاركة في الأداء والتصرف وإتخاذ القرارات (مصطفى، 2005: 171).

ويرى (الديدي، 2007) أن من عوامل فاعلية القيادي فضلاً عن إتخاذ القرارات الصائبة في الوقت المناسب، فإن كفايات الذكاء الإنفعالي تساهم في نجاح القائد، ويعد من الصفات أو السمات الرئيسية التي ينبغي أن تتمتع بها شخصية القائد. فوعي القائد بأنفعالاته الشخصية وحالاته المزاجية مثلما تحدث ولماذا تحدث، فضلاً عن وعيه بأفكاره، وقدرته على التحكم بأنفعالاته وضبط النفس، تكون لديه القدرة على الإنتباه إلى مشاعره وتفحصها، وملاحظة أفكاره ومراقبتها كي يستطيع السيطرة على إنفعالاته، وبالتالي السيطرة على سلوكه القيادي لاسيما في أثناء عملية إتخاذ القرار. فامتلاك القائد لـ "فن" العلاقات الإنسانية المتبادلة، وتنظيم إنفعالاته وإدارتها في أثناء تفاعله مع الآخرين، يدفعه إلى تحقيق النسيج الإجتماعي السليم الذي يحقق بدوره الصحة النفسية للقائد، ويدفعه إلى التعاون مع العاملين معه، وإلى الإنجاز الفاعل في قيادة مؤسسته وتحقيق أهدافها (الديدي، 2007: 1).

ويؤكد (الخاطر، 2007) على إن امتلاك القائد لكفايات الذكاء الإنفعالي يجعله قادراً على إتخاذ قرارات صائبة، فضلاً عن الإنسجام بين عواطفه ومشاعره وبين قيمه ومبادئه مما يشعره بالرضا والإطمئنان. فالإنسجام بين الشعور والفكر، وبين العاطفة والعقل يبرز لنا أهمية الإنفعالات في تفكير القائد المؤثر سواء أكان في إتخاذ قرارات حكيمية، أم في إتاحة الفرصة له ليفكر بصفاء ووضوح. وهذا له أثر في تحسين أداء القائد، وزيادة إنجازاته، فضلاً عن تحسين الأداء للعاملين معه ولمؤسسته بصورة عامة (الخاطر، 2007: 1).

ويشير "كولمان" (Goleman, 2000) إلى أن إدارة العواطف والإنفعالات يمكنها أن تقود التفكير والقيم إذا ما مورست بشكل جيد، وتنتج حكماً وقادة متميزون (كولمان، 2000: 24). بينما يشير (خوالدة، 2004) إلى أن هناك قادة يتمتعون بذكاء عقلي مرتفع، ولكن ربما لا يستطيعون النجاح في قيادة مؤسساتهم بشكل مرضي بسبب عدم سيطرتهم على إنفعالاتهم، ويرجع هذا إلى ضعف كفايات الذكاء الإنفعالي لديهم. وهذه الكفايات يمكن أن توفر لهم قيادة أفضل أيا كانت الممكّنات الذهنية التي منحها لهم الحظ الجيني (خوالدة، 2004: 45).

ويؤكد "كولمان" (Goleman) أهمية الذكاء الإنفعالي للقيادة بقوله "القادة العظام يحركوننا ويشيرون عواطفنا، ويلهمون أفضل ما موجود في دواخلنا. وأن القادة الذين يتمتعون بكفايات الذكاء الإنفعالي يقدمون أفضل ما لديهم عندما يحافظون على علاقاتهم العاطفية المرتبطة بواقع عملهم وبأهداف فريق المؤسسة التي يقودونها واحتياجات هذا الفريق (Goleman et al: 3)

ومن جهة أخرى فإن إمتلاك القائد لكفايات الذكاء الإنفعالي يؤثر بشكل كبير في قراراته. فإنفعالات القائد وعواطفه لها دور في إتخاذها للقرار الذي يستند الى التفكير والعقلانية. فالعقل الإنفعالي - كما أطلق عليه كولمان - له شأنه في المحاكمة العقلية شأن العقل المفكر. ويفترض بالقائد المؤثر في عمله أو في زملائه ومروسيه أن يمتلك نوعين من الذكاء: عاطفي وعقلي. أما كيف يتصرف في قيادته لمؤسسته من خلال عمله فهذا أمر يقرره ليس مجرد الذكاء العقلي فحسب وإنما الذكاء الإنفعالي الذي قد يكون الأهم (المطرف، 2003: 1).

أما عن أهمية كفايات الذكاء الإنفعالي في المؤسسة التعليمية والتربوية سواء أكانت (مدرسة أم جامعة.. الخ)، فهذا ما تؤكد عليه الأبحاث التربوية المرتكزة على أبحاث الدماغ، التي تشير إلى أن الصحة العاطفية أساسية للتعلم الفاعل. ولعل أهم عنصر من عناصر نجاح القادة التربويين هو فهم ظروف العمل التربوي، وكيفية حدوث التعلم بشكل فاعل، فالعناصر الرئيسية لمثل هذا النجاح وهذا الفهم على وفق ما يذكره "كولمان" هي: القدرة على التواصل مع الآخرين والتعاون معهم، وضبط الذات، والثقة بالنفس، ووضع الأهداف ووضوحها، فضلاً عن إشارته إلى أن الإهتمام بدراسة كفايات الذكاء الإنفعالي زاد في السنوات الأخيرة من القرن العشرين على المستوى التربوي والإقتصادي والإجتماعي على حدٍ سواء، فالشركات الكبرى تهتم بتحقيق أفضل وأكبر المبيعات، والمدارس والجامعات تهتم بتحقيق أفضل الإنجازات التعليمية والعلمية. وأثبتت الدراسات في مجال كفايات الذكاء الإنفعالي مدى مساهمتها في تحقيق أهداف المؤسسة لاسيما عندما يكون قادة هذه المؤسسات من الذين يتمتعون بكفايات الذكاء الإنفعالي (خليل، 2004: 4).

وتشير بعض الدراسات والأبحاث العلمية في موضوع الذكاء الإنفعالي إلى إن القائد الذكي إنفعالياً يعد أفضل من غيره من القادة، وذلك بسبب قدرته على ضبط إنفعالاته وتوجيهها بطريقة تنمي قدراته العقلية والإنفعالية معاً، وهو قادر على كبح جماح غضبه، والتصرف في المواقف المختلفة، ومنها المواقف العصبية بتروي، مما يساعد على دراسة الموقف من جوانبه المختلفة قبل إتخاذ أو إصدار أي قرار، وبذلك فهو قادر على التعامل مع الأزمات والخروج منها بأقل الخسائر، وتحقيق أفضل الإنجازات مما يساعد على تحقيق الأهداف أو الخطط الموضوعة (المغازي، 2000: 2). وهنا يمكننا الاستشهاد بقوله تعالى:

بسم الله الرحمن الرحيم

**"وعباد الرحمن الذين يمشون على الارض هوناً وإذا خاطبهم الجاهلاء قالو
سلاماً"**

صدق الله العظيم (الفرقان الآية 63)

ويرى كل من "كولمان" (Gleman,1998), وإبراهيم" (Abraham,2000) أن القائد الذي يتمتع بكفايات الذكاء الإنفعالي يُعتقد أنه أكثر ولاءً والتزاماً للمؤسسة التي يعمل بها، فضلاً عن أنه أكثر سعادة في عمله، وذو أداء أفضل، ولديه القدرة على استعمال كفايات ذكائه الإنفعالي الذي يتمتع به لتحسين مستوى إتخاذه للقرارات، ويكون أكثر قدرة على إدخال السعادة والبهجة والثقة والتعاون بين العاملين معه وموظفيه من خلال علاقاته الإنسانية (العتيبي،2004: 2).

أن أهمية كفايات الذكاء الإنفعالي بالنسبة للعمل تعود إلى عهود مضت حتى إلى ما قبل أن يحدد هذا المصطلح وينتشر بهذا القدر، إذ أن التربويين والمهنيين بتطوير أو تنمية الموارد البشرية والمدرسون في الشركات والمهتمون بشؤون التوظيف والمدراء والقادة في مختلف المجالات يدركون ما هو الحد الفاصل بين الموظف متوسط الأداء والموظف المتفوق في الأداء. والفرق بين الإثنين ليس بالمهارات الفنية التي اكتسبها وتعلمها، وليس بالضرورة أن يكون الذكاء العقلي هو ما يميز بين أداء موظف وآخر، أو طالب وآخر، أو قائد وآخر، بل إنه - بالتاكيد - تمتع هؤلاء بكفايات الذكاء الإنفعالي (وظفة،2004: 12).

أما في المؤسسات التعليمية والتربوية تم البرهنة على أن كفايات الذكاء الإنفعالي مُتنبئ جيد للنجاح في المستقبل أكثر من الوسائل التقليدية مثل: المعدل التراكمي، ومعدل الذكاء، ودرجة الإختبارات المعيارية المقننة الأخرى. من هنا جاء الإهتمام الكبير بكفايات الذكاء الإنفعالي في المدارس والجامعات والشركات الكبرى في العديد من دول العالم (خليل،2004: 3-4).

ويشير "كولمان وبوياتييز وري" (Goleman,Boyatzis&Ree) إلى أن القيادي الذي يتمتع بكفايات الذكاء الإنفعالي يكون لديه القدرة على عرض أو تقديم مستوى عالٍ من المبادرة والإلتزام، فضلاً عن كونه فاعلاً في مؤسسته، وله القدرة على توجيه الآخرين بشكل سليم، ويمتلك الحافز الذاتي لمتابعة الذات وتطويرها، وتقبل التغذية الراجعة بعقلية منفتحة، وإملاكه معرفة جيدة تخدم مؤسسته. والقادة لديهم المكونات الحيوية للنجاح ولكي يكون القائد فاعلاً وناجحاً فعليه أن يمتلك الأدوات المناسبة للنجاح مثل: التعقل والفهم والتفكير. وهذه الأدوات تمكنه من إيجاد أفضل "نقطة بؤرية أو جهرية" (Focal point) التي من خلالها ينظر لشيء ما. وفيما يتعلق بالذكاء الإنفعالي فإن الباحثين يعتقدون بأن أفضل "نقطة بؤرية مساعدة" (Helpful Focal Point) تسمح لوصف كفايات متنوعة وتساعد بمجموعها القيادي في عمله هي كفايات الذكاء الإنفعالي (Boyatzis, Goleman&Ree, 2000:3).

وفي السنين الثلاثين الأخيرة من القرن الماضي تميزت المنظومة التربوية في العديد من دول العالم بالرهان على التربية المتمسكة بـ "الجودة"، إذ تركز الإهتمام على تنمية مكونات المتعلمين وقدراتهم الذهنية على أفضل وجه ممكن، فضلاً عن إهتمام العملية التربوية بالقادة التربويين بعد أن تأكد مالتثرة البشرية من أهمية في تطوير المجتمع وتقدمه على أساس أنها مورد تنموي (أوزي،2004: 2).

وأكدت الدراسات العلمية التي أجراها "جيرنس" (Cherniss) على أن القادة التربويين الأكثر نجاحاً هم القادة القادرون على تحمل ضغوط العمل، وهو أحد أبعاد أو كفايات الذكاء الإنفعالي، فضلاً عن أن هذا النجاح مرتبطاً مع تحقيق أعلى إنجاز وأفضل أداء للمؤسسات التربوية. وأشارت هذه الدراسة التي أجريت على (130) من القادة التربويين الذين يتعاملون بشكل جيد مع إنفعالاتهم، إلى أنهم يتعاملون بشكل جيد مع العاملين معهم، فضلاً عن أن أفضل العاملين معهم في المؤسسة يحبون التعامل معهم بشكل مستمر (Cherniss,2001:2).

إن العامل الرئيس لنجاح المؤسسات، ومنها المؤسسات التربوية يكمن في توفير جو من الإنفتاح والإتصال ما بين القيادي والعاملين معه في مؤسسته. فالقادة الذين يظهرون مقدرة الإتصال يكونوا فاعلين في التزود بالمعلومات والأخذ بها، ويمتلكون الكفاية للتعامل مع القضايا الصحيحة بصورة مباشرة، ويشجعون على الإتصال، ويحافظون على مستوى من الإتزان الإنفعالي حين تلقى الأخبار الجيدة والسينة على حد سواء، أو التعامل معها، ويمتلكون القدرة على الحوار الصحي، والقدرة على الإستجابة بطرائق تثير الجو الإنفعالي السليم، مما يجعل أدائهم وإنجازاتهم للمهام

أو العمل بشكل أفضل، لذا فإن الآخرين - أي العاملين في المؤسسة - وغيرهم من خارج المؤسسة الذين لهم إتصال بالمؤسسة، يفضلون التعامل معهم (الأعسر وكفايي، 2000: 94).

ويؤكد "كولمان" (Goleman) أن العمل الأساس للقيادة هو إنتقاء الشعور الجيد لهؤلاء الذين يقودونهم، وهذا يحدث عندما يعمل القائد على إيجاد جو يطلق العنان لأفضل ماموجود لدى العاملين (Goleman، non:1).

وفي هذا المجال يشير بعض الباحثين العرب في مجال العمل القيادي، ومنهم (العبد اللطيف) إلى أن شخصية القيادي لاسيما في المؤسسة التربوية من أهم أسباب نجاحه ونجاح عمل مؤسسته وإنها لتبعث الهيبة والنشاط في نفوس زملائه العاملين معه، وتجعل الجهاز التنظيمي لمؤسسته فاعلاً ومتحركاً وقوياً، فضلاً عن وعي القائد بعمله، وبمن يعمل معه، يعد من مظاهر نجاحه ونجاح العمل عموماً (العبد اللطيف، 2000: 2-3).

ويعتقد كل من "كولمان وبوياتيز ومكي" (Goleman, Boyatize&Mckee)

أن الأداء الرئيسي للقائد يعتمد بالدرجة الأساس على تمتعه بكفايات الذكاء الإنفعالي فضلاً عن تأكيدهم دور كفايات الذكاء الإنفعالي المؤسساتي في القيادة. وكشفوا عن العلاقة العصبية العلمية بين النجاح المؤسساتي أو الفشل فيها والقيادة. يؤكد هؤلاء الباحثون أن إنفعالات القائد مؤثرة فإذا كان القائد يتميز بالطاقة والحماسة، فإن المؤسسة ستزدهر، وإذا نشر القائد المشاعر السلبية وعدم

الإنسجام، فإن المؤسسة ستتعثّر. فالذكاء الإنفعالي يشحن القادة بالإنفعالات القيادية الإيجابية أي ما يطلق عليها بـ (كفايات الذكاء الإنفعالي) ويوجهها بالإتجاه الصحيح ليكون له التأثير الإيجابي في إنجازات المؤسسة واستراتيجياتها (Goleman-Boyatize&Mckee-non:4).

وبعد هذا العرض لدور كل من إتخاذ القرار وكفايات الذكاء الإنفعالي وأهميتهما للقيادة التربوية، يمكن للباحثة أن تبرز أهمية موضوع البحث من خلال النقاط الآتية:

1. إن عملية إتخاذ القرار عملية مهمة وأساسية للقيادة، فهي محرك لجهود الموارد البشرية لاسيما القيادية منها ونشاطاتها. ويتخلل هذه العملية المهام القيادية كلها سواء ماكان يتعلق بأهداف العمل الموضوعية، أو رسم السياسات، أو تحديد نظم العمل وقواعده وإجراءاته، أو مايتعلق منها بالحياة اليومية في أعمال المؤسسة من إختيار وتوجيه وتنظيم وتحديد معايير المتابعة.. الخ.

2. عملية إتخاذ القرار عملية مستمرة ولاتتوقف عند حد معين أو وقت معين، وفي المؤسسات العامة ومنها المؤسسات التربوية والتعليمية يقع العبء الأكبر في إتخاذ القرارات على قائد المؤسسة، وتعتمد فاعلية القرار على الكفايات التي يتمتع بها القيادي وعلمه، ومدى إستناذه للمنطق العلمي في إتخاذ القرارات.

3. القرارات الناجحة والصائبة تدلل على القيادة الناجحة، وهي القرارات التي تتميز بالغرضية والمعقولية والإختيار الصحيح لأنسب الاحتمالات الممكنة. وهذا يستدعي أن يكون القرار قائماً على مجموعة من الحقائق وليس التحيز والتعصب أو الرأي الشخصي. وهذا يعني بالضرورة أن يكون القيادي مزوداً بالمعرفة التي يحتاجها من أجل الوصول إلى القرار السليم بصورة مستمرة .

4. يعد مفهوم كفايات الذكاء الإنفعالي من المفاهيم الحديثة نسبياً في علم النفس. وأشارت نتائج البحوث والدراسات العلمية إلى أهميتها وتأثيرها في العمل القيادي، وأن فاعلية القيادة في عملها يستند بالدرجة الأساس إلى هذه الكفايات، فضلاً عن عوامل أخرى، مما يستوجب دراستها. لذا لاقى هذا المفهوم قبولاً وإستحساناً من العاملين في مجال علم النفس بمختلف مجالاته وظهرت محاولات عدة إستهدفت دراسته ومعرفة خصائصه ومستوى أداء الأفراد الذين يتصدرون مواقع قيادية في المؤسسات التربوية لما لهم من دور فاعل في قيادة المؤسسة

وتطويرها، وكيف يمكن لهذا الأداء أن يرتفع وأن يكون أفضل في حالة تمتع القائد بمستوى عالٍ من كفايات الذكاء الإنفعالي.

5. ضرورة دراسة اتخاذ القرار وعلاقته بكفايات الذكاء الإنفعالي، إذ لم تعثر الباحثة على دراسة عربية أو عراقية تدرس هذه العلاقة، ولأهمية كل من اتخاذ القرار وكفايات الذكاء الإنفعالي في العمل القيادي، فضلاً عما أشارت إليه بعض الأدبيات من أن التفاعل بين هذين المتغيرين له دوره وأثره في نجاح القيادي وفاعليته في قيادة المؤسسة والعاملين معه، لذا ترى الباحثة ضرورة دراستهما.

6. أهمية عينة الدراسة الحالية والمؤسسات التي يقودونها. إذ تشتمل العينة عمداء الكليات ومعاونيهم ورؤساء الأقسام الدراسية في الكليات، كونهم قادة تربويين، ويشكلون العمود الفقري للعمل الجامعي، وتقع على عاتقهم قيادة الكليات وأقسامها وتطويرها. وتعتقد الباحثة إنهم بحاجة إلى كفايات الذكاء الإنفعالي لقيادة المؤسسة الجامعية بفاعلية.

7. حتمية دخول جامعاتنا سباق التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده عصرنا الحالي، وضرورة تقبلها للمتغيرات المحلية والعالمية، مما يستوجب أن تكون القيادات الجامعية بمستوى هذه التطلعات، وأن تكون قادرة على اتخاذ قرارات رشيدة وفاعلة للعمل على تطوير مؤسساتهم الجامعية، فضلاً عن ضرورة تمتعهم بكفايات الذكاء الإنفعالي التي تساعد على نجاح قيادتهم للمؤسسة التربوية/الجامعية.

❖ أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي تعرف :

1. مستوى اتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية المتمثلة بـ (عمداء الكليات، ومعاونيهم، ورؤساء الأقسام الدراسية) من أفراد العينة.
2. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى اتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية المتمثلة بـ (عمداء الكليات، ومعاونيهم، ورؤساء الأقسام الدراسية) من أفراد العينة، على وفق متغيري: النوع الاجتماعي، ومدة الخدمة.
3. مستوى كفايات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية المتمثلة بـ (عمداء الكليات، ومعاونيهم، ورؤساء الأقسام الدراسية) من أفراد العينة.
4. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى كفايات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية المتمثلة بـ (عمداء الكليات، ومعاونيهم، ورؤساء الأقسام الدراسية) من أفراد العينة، على وفق متغيري: النوع الاجتماعي، ومدة الخدمة.
5. العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين اتخاذ القرار وكفايات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية المتمثلة بـ (عمداء الكليات، ومعاونيهم، ورؤساء الأقسام الدراسية) من أفراد العينة، على وفق متغيري: النوع الاجتماعي، ومدة الخدمة.

❖ حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ : القيادات التربوية الجامعية المتمثلة بـ (عمداء الكليات، ومعاونيهم، ورؤساء الأقسام الدراسية) في جامعات (صلاح الدين، والسليمانية، ودهوك، وكويه، هوليرا الطبية، وسوران، وهيئة التعليم التقني في أربيل، وهيئة التعليم التقني في السليمانية)، في إقليم كردستان، للعام الدراسي (2010/2011)، فضلاً عن أنه يتحدد بالأداتين المستعملتين في البحث الحالي .

❖ تحديد المصطلحات:

أولاً: اتخاذ القرار (Decision Making):

- القرار (لغة):

"قرر- (القرار) المستقر من الأرض ويوم (القر) بالفتح اليوم الذي بعد يوم النحر لأن الناس يقرّون في منازلهم".
و(القرار) في المكان (الاستقرار) فيه نقول (قررت) بالمكان بالكسر أقر (قراراً) (مختار الصحاح، 1983: 528، باب قر).

ومعنى هذا أن القرار (لغة) يشير إلى الإستقرار. وهذا المعنى هو الذي سيكون له إرتباط بمعنى القرار.

- اتخاذ القرار (إصطلاحاً) :

عرفه كلا من :

1. "إنكلش و إنكلش" (English&English, 1958), بأنه:

وضع سياق لسلوك أو فعل مع نية التنفيذ

(English& English, 1958:139).

2. "وبستر" (Webster, 1971), بأنه:

اتخاذ موقف نهائي في قضية أو موقف ما عن طريق الحسم بتصميم ثابت، وصياغته عملياً بإدخاله
حيز التنفيذ (Webster, 1971:30).

3. "هاريسون" (Harrison, 1975), بأنه:

خطة أو مرحلة من عملية مستمرة تتضمن تصميم بدائل عدة ترتبط بهدف أو أهداف، تدفع توقعات إنسان ما في هذه الخطة إلى تحديد طرائق لحل معين والتزام يوجهه إلى بذل قواه العقلية وجهوده لتحقيق الهدف أو الأهداف (Harrison, 1975:37).

4. "ياغي" (1997), بأنه:

عملية إختيار واعية لأحد البدائل المتاحة في تحقيق هدف معين، أو معالجة مشكلة معينة (ياغي، 1997: 2).

5. "همشري" (2000), بأنه:

عمل فكري وموضوعي يسعى إلى إختيار البديل (الحل) الأنسب لحل مشكلة معينة من بين مجموعة من البدائل المتاحة أمام متخذ القرار وذلك بالمفاضلة بينها باستعمال معايير محددة بما يتماشى مع الظروف الداخلية والخارجية التي تواجه متخذ القرار (همشري، 2000: 251).

6. "الطاني" (2001), بأنه:

عملية حسم لموقف مشكل يعتمد على الوظيفة العقلية، أي إنها عملية معرفية تنطوي على سلسلة من الفعاليات العقلية مثل: الانتباه والإدراك والتصور والمبادأة من أجل تحقيق الهدف المطلوب بعد التعرف بالبديل المطلوب بتأن وروية (الطاني، 2001: 44).

7. "بادحدح" (2005), بأنه:

التعرف على البدائل المتاحة لإختيار الأنسب بعد التأمل بحسب متطلبات الموقف، وفي حدود الوقت المتاح (بادحدح، 2005: 1).

8. "الفسفوس" (2008), بأنه:

إختيار من بين بدائل معينة، وقد لا يكون الإختيار دائماً بين الخطأ والصواب، وإذا أُلزم الترجيح والتغليب للأصوب والأفضل، والأقل ضرراً (الفسفوس، 2008: 2).

مناقشة التعريفات :

ومن الملاحظ من خلال ماتم استعراضه من تعريفات إن معظم هذه التعريفات تؤكد على إن إتخاذ القرار هو عملية إختيار الحل أو البديل من بين حلول أو بدائل عدة، وهذا ماجاءت به تعريفات (هارسون، 1975؛ وياغي، 1997؛ وهمشري، 2000؛ وبادحدح، 2005؛ والفسفوس، 2008). فيما عُد إتخاذ القرار عملية إصدار حكم على وفق مجاء في تعريف (الطائي، 2001). في الوقت نفسه نلاحظ أن هناك تعريفان أكدت على عملية مابعد إتخاذ القرار، أي تأكيدها على عملية تنفيذ القرار أي (تحقيق الهدف أو مجموعة الأهداف). وعُد تنفيذ القرار جزء لا يتجزء من عملية إتخاذه أو إصداره، وإن عملية إتخاذ القرار تعد عملية قاصرة إذا لم يتبعها تنفيذ لهذا القرار، كما جاء في تعريفي (قاموس إنكلش وإنكلش، 1958؛ وبادحدح، 2005). وجاء التأكيد في تعريف (بادحدح، 2005) على أن إتخاذ القرار هو عملية تحديد أمر ما الغاية منها التنفيذ. وترى الباحثة أن إتخاذ القرار لا يمكن أن يكون من دون أن يدخل حيز التنفيذ.

تعريف إتخاذ القرار النظري للباحثة :

قدرة القائد الجامعي على إصدار حكم أو إتخاذ موقف نهائي إستناداً إلى معرفته للغاية أو الهدف من إصداره لهذا الحكم أو إتخاذه لهذا الموقف، فضلاً عن ذلك حصوله أو جمعه للبيانات والمعلومات المتعلقة بالموقف الذي يريد إتخاذ حكم عنه، وتوليد العديد من البدائل الممكنة القابلة للتنفيذ، وفحص أو تقييم كل بديل من خلال معرفته لمزايا وعيوب كل بديل، وفي الختام إختيار البديل الذي يحقق الهدف على نحو أفضل .

التعريف الاجرائي لإتخاذ القرار:

عينة ممثلة لمحتوى النطاق السلوكي لمفهوم إتخاذ القرار والمتضمنة في أداة البحث، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من أفراد عينة البحث عند إستجابته لمقياس إتخاذ القرار لدى القيادات الجامعية المعد في البحث الحالي.

ثانياً: كفايات الذكاء الإنفعالي:

- الكفايات (Compentences):

- الكفاية (لغة):

الكفاية (لغة) مأخوذة من كفاؤه مؤنة الشيء. وتعني ما يكفي غيره (القاموس المحيط ، 1712 : 19).

وجاء في "معجم مصطلحات علم النفس" مصطلح (Competency) معناه "كفاية" (زيدان وعمر، 1999: 12).

ويستعمل البعض من الباحثين مصطلح "كفاءة" بدلاً من "كفاية". و"الكفاءة" (لغة) بالفتح والمد (مصدر)، ومنها (الكفء) بالمد وتعني النظير، وكذا (الكفاء) و(الكفو). و(شأتان مكافئتان) أي متساويتان. والمحدثون يقولون (مكافئتان) بفتح الفاء. وكل شيء ساوئ شيئاً (مكافئ) له (مختار الصحاح، 1983: 572-573، باب كفاء).

وجاء في المعجم الوسيط "كفاءة" تعني المماثلة في القوة والشرف (معجم الوسيط، 1985: 12). ومن معانيها إنها حالة يكون الشيء مساوياً لشيء آخر (مسعود، 1987: 1246). وليس هذا المقصود في البحث الحالي (وسيتم توضيح الفرق بين الكفاية والكفاءة بشئ من التفصيل في الفصل الثاني).

- الكفاية (إصطلاحاً) :

عرفها كلا من :

1. "مرعي" (1983)، بأنها:

القدرة على عمل شيء بفاعلية وبمستوى معين من الأداء (مرعي، 1983: 25).

2. (Chesholim&Donald, 1985)، بأنها:

توافر ما يكفي المهمة حقها في الأداء
(Chesholim&Donald, 1985: 13).

3. "الطوبجي" (1987)، بأنها:

إتلاك الشخص المعلومات والمهارات والقدرات اللازمة في تحقيق مستوى مقبول من الأداء، وهي - باختصار - تعبير عن مدى مناسبة الشخص بهذه الإمكانيات للقيام بالمهمة المطلوبة (الطوبجي، 1987: 277).

4. (Bosmen, 1992)، بأنها:

مجموعة من المهارات التقنية والخصائص الضرورية لخدمة العملية التربوية
(Bosmen, 1992:442).

5. "غزاوي والطوبجي" (1991), بأنها:

المهارة على أداء عمل معين, أو قدرة أو إمكانية الشخص على أداء هذا العمل, وتستلزم أن يمتلك الشخص المعلومات والمهارات والقدرة اللازمة لتحقيق مستوى مقبول من الأداء. وتصاغ في عبارة تصف أداء مهمة (Task) معينة (غزاوي والطوبجي, 1991: 59).

6. "مرعي, وصباريني, وصوالحة" (1992), بأنها:

المقدرة على عمل شيء بمستوى معين من الأداء بتأثير وفاعلية (مرعي, وصباريني, وصوالحة, 1992: 135).

7. "الخطيب" (1994), بأنها:

مجموعة من المعارف والمفاهيم التي توجه سلوك الفرد وتساعد على أداء عمله بمستوى من التمكن, وتقاس بمعايير خاصة ومتفق عليها (الخطيب, 1994: 13).

8. "التل" (2000), بأنها:

مجموعة القدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها الفرد ويمارسها في المواقف المختلفة لتمكنه من القيام بمهامه بفاعلية وإتقان (التل, 2000: 467).

9. "مصطفى" (2005), بأنها:

القدرة على خفض أو تحجيم الفاقد في الموارد المتاحة للمؤسسة, وذلك من خلال استعمال الموارد بالقدر المناسب على وفق معايير محددة للجودة والتكلفة (مصطفى, 2005: 147).

10. "الجنابي" (2008), بأنها:

مجموعة من المهارات الفنية والقدرات المعرفية التي يمتلكها القائد التربوي, والتي تمكنه من أداء دوره القيادي بالشكل الذي يحقق من خلاله أهداف العملية التربوية (الجنابي, 2008: 15).

مناقشة التعريفات :

ويلاحظ من التعريفات المستعرضة أن هناك من عَدَّ (الكفاية) قدرة، كما ورد في تعريفات (مرعي، 1983؛ ومصطفى، 2005)، في حين يرى البعض الآخر أنها مهارة، كما ورد ذلك في تعريف (بوسمن، 1992)، بينما مزج (غزاوي و الطوبجي، 1991) بين المهارة والقدرة والإمكانية، فيما يرى (الصباغ، ب.ت) إنها قدرة ومهارة وإتجاه. وتشاركه (التل، 2000) في هذا الجمع بين القدرة والمهارة والإتجاه. ويطلق (مصطفى، 2005) الكفاية بالطابع الإقتصادي ويؤكد على الجودة

وقيمة التكلفة، أما (الجنابي، 2008) فيرى إنها مهارات فنية وقدرات معرفية. ونرى من خلال التعريفات المستعرضة أن معظمها أجمعت على إنها مهارة أو قدرة. ومهما كان الأمر سواء أكانت "الكفاية" قدرة أم مهارة أم إمكانية أم إتجاه، فإنها ينبغي في النهاية أن تمكن صاحبها من أداء عمله بفاعلية، وهذا هو المقصود في البحث الحالي.

- الذكاء الإنفعالي : عرفه كلا من :

1. "كولمان" (Goleman, 1995)، بأنها:

قدرة الفرد على الوعي بأنفعالاته وإنفعالات الآخرين، ومعرفة ما يشعر به، واستعمال هذه المعرفة لإتخاذ قرارات سليمة (Goleman, 1995:3).

2. "بوياتيز وكولمان وري" (Boyatzis, Goleman, Rhee, 1999)، بأنها:

مجموعة من المهارات التي تولف الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية، التي تظهر لدى القادة في أوقات مناسبة، وبطرائق ذات تكرار كافٍ لتكون فاعلة في الموقف (Boyatzis, Goleman & Rhee, 1999:3).

3. "مالوف" (Malouff, 2001)، بأنها:

تسهيل الأفكار لفهم العواطف، واستعمال المهارات العاطفية والإنفعالية بشكل مؤثر، ولتطبيق مشاعر الآخرين، والسيطرة على كل من الإنفعال والذكاء، وعملية نموها معاً (Malouff, 2001:2).

4. "كولمان وبوياتيز ومكي" (Goleman, Boyatzis & McKee, 2003)، بأنها:

معاملة الفرد لإنفعالاته بشكل جيد عند تعامله مع الآخرين، أو القابلية لمعالجة إنفعالات الفرد وعلاقاته مع الآخرين بطريقة إيجابية (4 - Boyatzis & McKee, 2003:3). (Goleman)

5. "مبيض" (2003)، بأنها:
القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية والإنفعالية من خلال استقبال هذه العواطف وأستيعابها وفهمها وإدارتها (مبيض، 2003: 13).

6. "خليل" (2004)، بأنها:
الإستعمال الذكي للعواطف والإنفعالات إذ يستطيع الفرد أن يجعل عواطفه وإنفعالاته أن تعمل من أجله أو لصالحه، واستعمالها في ترشيد سلوكه وتفكيره بطرائق ووسائل تزيد من فرص نجاحه (خليل، 2004: 2).

7. "مصطفى" (2005)، بأنها:
القدرة على إدارة القائد الفاعلة لعواطفه وإنفعالاته في علاقاته بالآخرين، وهي متطلب هام ليس لكسب علاقات شخصية فاعلة مع الزملاء والأقارب فحسب، بل لتعزيز المهارات القيادية. وهي جزء من المهارات الإنسانية للقادة في كل مستويات القيادة العليا والوسطى والدنيا أو المباشرة. وكلما علت مكانة القائد زادت حاجته لهذه الكفايات حتى ينجح في علاقاته (مصطفى، 2005: 176-177).

8. "الibas" (2009)، بأنها:
الإستعمال الفطري والتلقائي للعواطف والإنفعالات والأحاسيس الإنسانية إلى الدرجة التي تمكننا من ترشيد تفكيرنا وتهذيب سلوكنا وتعيم محصلة تفاعلنا مع الآخرين والأحداث والمواقف التي تواجهنا على مدار حياتنا (الibas، 2009: 9).

مناقشة التعريفات :

ومن خلال إستعراض التعريفات السابقة نلاحظ إتفاق تعريفي (كولمان، 1985؛ 1999) مع تعريفي (مبيض، 2003؛ مصطفى، 2005) على إنها قدرة، مع تأكيد "كولمان" على إنها قدرة مكتسبة، أي بإمكان الفرد تعلمها وإكتسابها على الرغم من إنها ترتبط بالجانب العقلي والإنفعالي معاً. فيما أجمعت العديد من التعريفات على إنها تعني "وعي الفرد بإنفعالاته وإنفعالات الآخرين" كما ورد في تعريفات (الجمعية النفسية الأمريكية للذكاء الإنفعالي، 2000)؛ و (كولمان، وبوياتيز، وميك كي، 2002)؛ و (مبيض، 2003). وأكد (كولمان، 1995) على أهميتها في إتخاذ قرارات سليمة، بينما أكد (مصطفى، 2005) على ضرورتها للقيادة في مختلف مستوياتها. ومن هنا يتبين لنا على أن هناك علاقة موجبة تربط بين كفايات الذكاء الإنفعالي وإتخاذ القرار من جهة، وبينها وبين القيادة الفاعلة من جهة أخرى. ويؤكد (خليل، 2004) على الإستعمال الذكي للإنفعالات وهو بذلك يرى أن الذكاء الإنفعالي ما هو إلا [ذكاء (عقل) + إنفعال أو عاطفة]، وإذا ما تحقق هذين الجانبين فهذا يؤشر إلى زيادة فرص نجاح الفرد. في حين يرى (الibas، 2009) إنها إستعمال فطري وتلقائي للعواطف والأحاسيس، ومعنى هذا تأكيد على الجانب الوراثي، وإنه يمكن أن يتمتع بها بشكل تلقائي من دون تدخل منه (وهذا الرأي مخالف لما تم عرضه من آراء

وتعريفات)، إذ يؤكد "كولمان" وهو من الرواد الباحثين في هذا المجال وزملائه الآخرين وهم "بوياتيز وري" على الوعي الذاتي وإدارة الذات بصورة

واعية. ومهما يكن من أمر فإن الجميع يتفق على إنها تساعد الفرد على تحسين أدائه في العمل، تهذب عواطفه وتفكيره وسلوكه على حدٍ سواء، وتساعد على إتقان عمله، وتقوده للنجاح.

تعريف "كفايات الذكاء الإنفعالي" النظري للباحثة:

مجموعة من القدرات والمهارات الإنفعالية المتمثلة بـ "الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الإجتماعي، والمهارات الإجتماعية"، التي تساعد القائد التربوي على أداء عمله بفاعلية، والإستثمار الأمثل لعواطفه وإنفعالاته في إدارة تفكيره وسلوكه القيادي.

التعريف الاجرائي لكفايات الذكاء الإنفعالي:

عينة ممثلة لمحتوى النطاق السلوكي لمفهوم كفايات الذكاء الإنفعالي والمتمثلة في الكفايات الشخصية والإجتماعية والمتضمنة في أداة البحث، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي المعد للقيادات التربوية الجامعية.

ثالثاً: القيادة التربوية: (Leadership):

- القيادة (لغة):

القيادة لغة مشتقة من المصدر الثلاثي (قود) وهي السحب من الأمام كقادت الفرس. ومنه الإتيقاد بمعنى الخضوع إذ يقال في ذلك: قذته فإتقاد وإستقاد إذا أعطى مقادته، وقد جاء عند علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه): فريش قادة ذادة أي يقودون الجيوش، وهو جمع قائد (ابن منظور، 1967 / قود).

- القيادة (إصطلاحاً):

عرفها كلا من :

1. "فرج" (1976)، بأنها:

عملية تحريك مجموعة من الناس باتجاه محدد ومخطط وذلك بتحفيزهم على

العمل بإختيارهم (فرج، 1976 : 90).

2. (Wright, 1996)، بأنها:

السلوك الذي يواجهه الفرد عندما يوجه الأنشطة والأعمال التي يقوم بها العاملون من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة (Wright,1996:112).

3. (Ivancerich,1997),بأنها:

العملية التي يتم من خلالها التأثير في سلوك الأفراد والجماعات وذلك من أجل دفعهم للعمل برغبة واضحة في تحقيق أهداف محددة (Ivancerich,1997:453).

4. "الطالب"(2003),بأنها:

القوة التي تتدفق بين القادة والأفراد بطريقة مهمة يترتب عليها توجيه طاقات الأفراد بإسلوب متناسق ومتناغم باتجاه الأهداف التي حددها القادة،والسعي لتحقيق هدف معين والمحافظة عليه مبعث رضا مشترك لكل من القادة والأفراد في آن واحد،وهي توظيف للمبادئ والوسائل والأساليب من أجل غايات واضحة وعلى نحو محدد ومنسق (الطالب،2003 : 2).

5. "ولي ومحمد"(2004),بأنها:

العملية التي تنبع من داخل الجماعة وتظهر تلقائياً غالباً،وتكون مسبقة بعملية تنافس عليها من قبل عدد من أعضاء الجماعة،والجماعة هي التي

تحدد هدفها وليس القائد،والتفاعل الديناميكي بين الأفراد شرط أساس لظهور القيادة (ولي ومحمد،2004: 366).

6. "عليان"(2007),بأنها:

العملية التي بواسطتها يقوم فرد ما بتوجيه أو التأثير في أفكار الأفراد ومشاعرهم،أو في سلوكهم.وهذا التأثير قد يحدث من خلال أعمال الفرد أو مؤلفاته أو رسوماته أو اختراعاته أو ابتكاراته،ويطلق على هذا النوع من القيادة "القيادة غير المباشرة"،أو القيادة الذهنية.وقد يحدث التأثير من خلال إتصال الشخص وجهاً لوجه بأشخاص آخرين من خلال الحديث أو التخاطب ويطلق على هذا النوع "القيادة المباشرة"،أو "القيادة وجهاً لوجه".والقيادة أياً كان نوعها تشتمل على هدف معين يرغب القائد بتحقيقه (عليان،2007: 179).

7. "حسان والعجمي"(2007),بأنها:

نشاط اجتماعي هادف لصالح الجماعة عن طريق التعاون في رسم المسؤوليات وتوزيعها بحسب الكفايات والإستعدادات والإمكانات المادية المتاحة.

كما عرفها بأنها:

مجموعة من سلوكيات أو تصرفات معينة تتوافر في شخص ما، ويقصد منها حث الأفراد على التعاون من أجل تحقيق أهداف معينة للعمل (حسان والعجمي، 2007: 220).

8. "مكتب التربية العربي لدول الخليج" (2008)، بأنها:

العلاقة الشخصية المتبادلة التي تجعل الآخرين مطيعين لأنهم يريدون ذلك، وليس لأنهم مضطرون إلى ذلك (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2008 : 7).

9. "محمد" (2010)، بأنها:

المهارات الفنية والقدرات الإبداعية لتوجيه أنشطة التنفيذ نحو تحقيق أهداف التربية (محمد، 2010 : 113).

مناقشة التعريفات :

ومن ملاحظة التعريفات السابقة نرى إنها أجمعت على توافر عنصرين أساسيين هما: التأثير في الآخرين، والسعي لتحقيق هدف أو أهداف معينة. إذ من خلال القيادة يستطيع القائد تحقيق التعاون والإنسجام بين الأفراد لبلوغ الأهداف، ويحفزهم على تحسين الأداء باستمرار ويتطلب ممارسة القيادة فهم سلوك الأفراد والجماعات لثبث النشاط فيهم ورفع روحهم المعنوية.

- تعريف (القيادة) النظري للباحثة:

عملية الإقناع والإلهام والتحفيز والتأثير في الآخرين، لإحداث التغيير والتطوير الجامعي من خلال القرارات المتخذة، فيدون القدرة على التأثير في الآخرين لا يمكن أن تتحقق القيادة.

الفصل الثاني

الإطار النظري

- المحور الأول: إتخاذ القرار
- المحور الثاني: كفايات الذكاء الإنفعالي
- المحور الثالث: القيادة التربوية

الفصل الثاني

الإطار النظري

يتضمن هذا الفصل ثلاثة محاور, يبحث المحور الأول في إتخاذ القرار, بينما يبحث الثاني في كفايات الذكاء الإنفعالي, أما الثالث فيبحث في القيادة التربوية, وسيتم توضيح المحاور الثلاثة على النحو الاتي:

المحور الأول: إتخاذ القرار (Decision Taking):

تعد عملية إتخاذ القرار من المسائل المهمة في حياة كل إنسان, وقد لا توجد وظيفة إنسانية تتطلب هذا القدر من الطاقة الإنفعالية والفكرية مثلما تتطلب عملية إتخاذ القرار

ويواجه الفرد العديد من المواقف والمشكلات التي تتطلب منه بل توجب عليه إتخاذ العديد من القرارات يوميا . وتدرج القرارات من حيث أهميتها وآثارها (الريماوي, 2004 : 331).

يستند القائد التربوي إلى العديد من المصادر لتقليل الصعوبات التي يواجهها في إتخاذ القرار, وإحتمالات الأخطار التي قد يقع فيها, ولاشك أن مهاراته وخبراته تعد عاملين مهمين في ذلك (الفارس, 1993: 332).

وإن عملية إتخاذ القرار بالنسبة للقائد التربوي أكثر ترتيباً موازنة بالقرارات المتخذة في الحياة الشخصية، فالقائد في الحالة الأولى لا يتخذ القرارات من أجله فحسب، بل من أجل مؤسسته التربوية والعاملين فيها (علي، 2000 : 210).

والقرار القيادي هو حصيلة إختيار أفضل البدائل المتاحة، بعد دراسة النتائج المتوقعة من كل بديل، وأثرها في تحقيق الأهداف المطلوبة (الشماع، 1985 : 106).

وأشار (عريفج، 2001) إلى أن القرار القيادي الفاعل لا يتخذ بغرض تأكيد السلطات التي يمتلكها القائد، وإنما من المتطلبات الآتية :

1. خدمة لأهداف المؤسسة التربوية وغاياتها .
2. محاولة لتطوير المؤسسة التربوية وتفعيلها .
3. معالجة المشكلة التي تواجهها المؤسسة التربوية .
4. إختيار واعي لأفضل البدائل المطروحة في الموقف (عريفج، 2001 : 82).

ويعد "أدال و دانيالز" عملية إتخاذ القرار جزء من استراتيجيات التفكير كونها تتطلب إستعمال الكثير من مهارات التفكير، مثل: التحليل، والتفويض، والإستنباط، والإستقراء، مع ضرورة وعي الفرد التام لعملياته العقلية في أثناء إتخاذه للقرار. أما "دون" فأشار إلى أن التفكير وإتخاذ القرار مرتبطان إرتباطاً متبادلاً، وإنهما يمثلان وجهين لعملة واحدة، وأن ماندعوه بالتفكير يحدث عادة بصورة ما في إتخاذ القرار، فضلاً عن ذلك تعد عملية إتخاذ القرار عملية إدارية وقيادية مركبة من حيث إنها تأخذ في نظر الإعتبار بيئة إتخاذ القرار، والتنبؤ بالمعوقات والمشكلات التي قد تحد من فاعلية القرار القيادي، لذا ينبغي على متخذ القرار الأخذ في نظر الإعتبار المشكلات التي قد تواجهه وتحليلها والعمل على تجنبها أو حلها (حمادات، 2006 : 18).

طرائق إتخاذ القرار:

تشير أدبيات القيادة التربوية وعلم النفس الإجتماعي إلى أن هناك طرائق عدة لإتخاذ القرار، يمكن إستعراضها على النحو الآتي :

1. طريقة دلفي (Delphi Method):

تعتمد هذه الطريقة على إتفاق في الرأي بين مجموعة من الأفراد من ذوي الخبرة في حل المشكلة المراد إتخاذ القرار بشأنها، إذ يتم تحديد المشكلة بشكل دقيق جداً، ثم ترسل إلى مجموعة من الخبراء يتم إختيارهم على وفق خبراتهم في الموقف التي يراد إيجاد حل له، ويطلب من كل فرد من أفراد المجموعة الإجابة عن الأسئلة

ذات الصلة بالمشكلة ,ثم توحد تلك الإجابات وتقدم مرة أخرى إلى الخبراء أنفسهم بشكل منفصل ويطلب من كل خبير إعادة النظر في آرائه السابقة في ضوء آراء المجموعة للتوصل إلى رأي متفق عليه تقريبا في حل المشكلة المراد إتخاذ القرار بشأنها.

2. طريقة رنجي (Rinigi Method):

هذه طريقة تتخذها الإدارة اليابانية في إتخاذ القرارات ,فحينما تكون هناك مشكلة معينة تحال هذه المشكلة إلى أدنى الإدارات في التنظيم الإداري التي ستكون مسؤولة عن تنفيذ القرار بالدرجة الأولى ,إذ يجتمع المسؤولون عن التنفيذ في شكل مجموعة لمناقشة الاحتمالات كافة ذات العلاقة بحل المشكلة,ثم يتخذون القرار بشكل جماعي,وحينما تضع الإدارة الدنيا ختما بالموافقة يتم إرسال القرار إلى الإدارة العليا التي تقوم بدورها بمناقشة القرار المتخذ, ويوضع ختم الموافقة بعد المناقشة.

3. طريقة العصف الذهني (Brain Storming Method):

تعد هذه الطريقة من أكثر الطرائق المستعملة من أجل تقديم أفكار جديدة إبتكارية أو توليدها متعلقة بمشكلة معينة,وتتكون المجموعة التي تستعمل العصف الذهني لإتخاذ القرار عادة من (6 إلى 12) فردا,إذ يجلس هؤلاء الأفراد على شكل حلقة تسمح لهم بالإتصال المباشر ويتم تحديد المشكلة المراد إتخاذ القرار بشأنها في بداية الجلسة,ويبدأ تقديم البدائل لحل المشكلة على وفق شروط معينة يتم إتباعها , وهي :

- أ. تعدد الأفكار المرغوبة وكثرتها.
- ب. تشجيع الأفكار التي تبدو غريبة.
- ت. عدم تقويم الأفكار أو الحكم عليها في أثناء الجلسة.
- ث. تشجيع تقديم أفكار لتطوير فكرة سبق تقديمها, أو للربط بين فكرتين أو أكثر (رريب الله, 2003: 41 – 42).

4. طريقة التجميع الإحصائي (Statistical Collection Method):

تستعمل هذه الطريقة لحل المشكلات الكمية,مثل :تقدير التكاليف لغرض ما,وفي هذه الطريقة يطلب من مجموعة من الأفراد بيان تقديراتهم الكمية للمشكلة المراد إيجاد الحل لها, ومن ثم تجمع هذه التقديرات ويتم استخراج الأفضل باستعمال الطرائق الإحصائية.

5. طريقة فيلبس (Philips Method):

وهذه الطريقة تشبه طريقة العصف الذهني من ناحية تقديم الأفكار أو البدائل للحل، لكن تختلف عنها في عدد أفراد الجلسة، ففي هذه الطريقة عادة ما يكون عدد أفراد الجلسة أكبر، ويتم تقسيمهم على مجموعات صغيرة لكل مجموعة رئيس، ثم تطرح المشكلة على المجموعات كافة، إذ تقوم هذه المجموعات بتقديم الأفكار أو البدائل لحل المشكلة المطروحة، ثم تقيم الأفكار المقدمة من المجموعات الصغيرة، ويختار أفضل الحلول للمشكلة.

6. طريقة المجموعة الإسمية (The Nominal Group Method):

تمتاز هذه الطريقة بأنها تختلف عن معظم مشكلات الطرائق الأخرى، فضلا عن تمتعها بمزايا الطرائق الأخرى، واحتفاظها بمزايا الطريقة العادية والتمثلة في الاتصالات الشخصية وجها لوجه في أثناء جلسة اتخاذ القرار، ومن خلالها يمكن تقديم أفكار عديدة وجيدة أشبه بطريقة العصف الذهني، وذلك بالسماح لأفراد المجموعة بالإنفراد في تقديم أفكارهم حول المشكلة، فضلا عن ذلك فإنها تسير في مراحل دقيقة ومهيكلية لاتخاذ القرار (الموسوي، 2010: 94).

خطوات اتخاذ القرار:

يجمع علماء القيادة والإدارة التربوية على أن اتخاذ القرار يمر بمراحل عدة، ويرى (بربر، 1996) أن خطوات اتخاذ القرار تتمثل بالآتي :

1. تحديد وتعريف المشكلة: وتعد هذه الخطوة من أهم خطوات عملية اتخاذ القرار، لأن الخطأ في تحديد أو تعرف المشكلة سيؤثر دون أدنى شك على سلامة مخرجات الخطوة التالية لها.

2. تحديد البدائل: وتعد هذه الخطوة من أصعب خطوات اتخاذ القرار وأدقها، لأنها تعتمد على تفكير متخذ القرار، إذ تتطلب تفكيراً إبتكارياً يساعد على توافر مجموعة من البدائل (الحلول) الإبتكارية لحل المشكلة .

3. تقييم البدائل: يتم في هذه الخطوة تحديد نقاط القوة والضعف كافة لكل بديل من البدائل المتاحة. ويعتمد القائد التربوي على خبرته ودقة المعلومات المتصلة بكل بديل.

4. إختيار البديل الأمثل: على متخذ القرار في هذه الخطوة الموازنة بين الإحتمالات المحيطة بالبديل، والتي تشتمل إحتمالات النجاح مثلما تشتمل إحتمالات الإخفاق. ويمكن للقائد أن يسترشد ببعض المعايير في عملية إختيار

البديل الأمثل، ومنها: أن يكون القرار مقبولا من قبل المنفذين له والمتأثرين به على حد سواء، وأن يشاركوا في تحديد البدائل، وينبغي أن لا يتعارض البديل مع تحقيق الأهداف سواء على مستوى المؤسسة التربوية أو الأفراد العاملين، وأن تؤخذ إمكانية تنفيذ القرار بالحسبان عند إختيار البديل المحدد من بين البدائل الأخرى .

5. تنفيذ القرار: وتعني هذه الخطوة بداية الحل الحقيقي، فضلا عن ذلك تعني الحكم على فاعلية القرار نفسه وكفايته. ولضمان التنفيذ الجيد للقرار لابد من التخطيط الجيد، إذ لابد من التخطيط لكيفية تنفيذ القرار والاستفادة من المعلومات المرتدة (التغذية الراجعة) للمراحل المختلفة في تنفيذ القرار والتأكد من مسار التنفيذ (بربر، 1996: 165 – 168).

أما (الكلالدة، 2007) فيرى أن إتخاذ القرار يتحدد بالخطوات الآتية :

1. جمع المعلومات عن المشكلة من جميع جوانبها، مما قد يساعد على التوصل لقرار سليم .
2. وضع حلول ممكنة (بدائل) .
3. إختيار أفضل حل (بديل) .
4. تبني الحل الأفضل (الكلالدة، 2007: 125) .

ويذكر (الرواشدة، 2007) إن إتخاذ القرار يمر بمراحل ثمانية، هي:

1. تعرف على المشكلة وتحديد لها: وتمثل المرحلة الخطوة الأولى في عملية إتخاذ القرار. وهذا يستدعي وجود معلومات عن المشكلة من خلال الإستطلاع والإستكشاف والحوار مع الأطراف كافة ذات العلاقة بالمسألة، لتكوين فهم عميق للمسألة. وتحديد المسألة يعني صياغتها أما بطريقة لفظية تقديرية أو بطريقة إستفهامية .
2. جمع البيانات: وهذه المهمة مطلوبة لكل مرحلة من مراحل خطوات حل المسألة، فكل مرحلة تتطلب نوع معين من المعلومات تتطلبها ضرورة المرحلة نفسها.

3. تحديد فرضية أو فروض البحث: الفرضية عبارة عن إجابة مؤقتة أو محتملة، أي تخمين وإستنتاج ذكي. ولذلك فإن الفروض عبارة عن جواب أو رد مؤقت عن أسئلة المشكلة ولكن ليس بالصورة النهائية .

4. تحديد منهج البحث لحل المشكلة: وتعتمد المنهجية على موضوع البحث أي موضوع المشكلة التي تتطلب قرارا. فإذا كانت المشكلة تتعلق بأمر له علاقة بواقع المؤسسة التربوية، فمعنى هذا يمكن إختيار المنهج الوصفي الذي يعنى بدراسة المشكلة أو الظاهرة كما هي في الواقع والتعبير عنها كميا وكيفا .

5. تحديد مصدر البيانات: وهو ما يمثل مجتمع المؤسسة التربوية أو عينة من هذا المجتمع الذي له علاقة بالمشكلة والذي يمكن من خلاله الحصول على بيانات أو معلومات عن مشكلة موضوع القرار .

6. تحديد الأدوات المناسبة التي يمكن من خلالها جمع البيانات من الأفراد أصحاب العلاقة بالمشكلة .

7. تحليل البيانات التي تم الحصول عليها وتصنيفها وعرضها بشكل مناسب، وهذا التحليل يساعد في الوصول إلى نتيجة أو قرار معين .

8. الوصول إلى النتائج: بمعنى التوصل إلى حل معين للمشكلة من خلال إتخاذ قرار نهائي ليصار إلى تطبيقه أو تنفيذه في الواقع العملي (الرواشدة، 2007 : 31 - 33).

وينقل (زهران، 1995) عن "سشوارتز و فوكس" (Schawrtz & Fox) إن هذه الخطوات أو المراحل ماهي إلا مهارات مرتبطة بإتخاذ القرار والتي يمكن أن يحتاجها القائد التربوي، وقد صنفها على النحو الآتي :

أولا: مهارات وضع الأهداف العملية، وتضم :

1. قدرة القائد التربوي على تحديد أهداف دقيقة لنفسه ولمؤسسته .
2. فهم أهداف المؤسسة التربوية ووضوحها .
3. توضيح أهداف المؤسسة و للعاملين فيها .
4. وضع أهداف المؤسسة بعين الإعتبار عند اتخاذ القرار .
5. التمييز بين القرارات الأساسية والقرارات الروتينية .

ثانيا: مهارات تحديد المشكلة وجمع البيانات والحقائق عنها، وتضم :

1. تحديد المشكلات بدقة .
2. تعرف انعكاسات المشكلة على أوضاع المؤسسة التربوية .
3. التمييز بين المظهر والسبب الحقيقي في أي مشكلة يتخذ القرار بشأنها .

ثالثاً: مهارات إتخاذ القرار وتنفيذه,وتتضم:

1. تحديد بدائل عدة لحل المشكلة .
2. العمل على تقبل العاملين في المؤسسة للقرار المتخذ .
3. التزام القائد التربوي بالقرارات التي يتخذها .
4. الإنسجام المنطقي والإبتعاد عن التناقض في القرارات المتخذة .
5. إشراك العاملين في إتخاذ القرارات .
6. تقييم القرارات المتخذة والنتائج المترتبة عليها .
7. تحديد خطة عمل لتنفيذ القرارات (زاهر,1995: 24) .

العوامل المؤثرة في عملية إتخاذ القرار:

أشار(الشيباني,1992) إلى عدد من العوامل التي تؤثر في إتخاذ القرار,وهي:

1. العوامل النفسية,وتتعلق بمتخذ القرار,وتتضمن :
 - أ. شخصية متخذ القرار وثقافته .
 - ب. دوافعه وقيمه وإتجاهاته .
 - ت. خبراته ومهاراته الفنية والسلوكية وقدراته العقلية .
2. العوامل التنظيمية,وتشمل :
 - أ. القوى المؤثرة في الموقف الإداري .
 - ب. طبيعة المشكلة محل القرار ودرجة تعقدها .
 - ت. نوع القرار وأهميته .
 - ث. نظام الإتصالات الإدارية .
 - ج. التفويض واللامركزية الإدارية .
3. العوامل البيئية,وتشمل العوامل البيئية المحيطة بالفرد متخذ القرار,وهي :
 - أ. طبيعة البيئة التي يتواجد فيها متخذ القرار,والتي قد تكون تربية أو إجتماعية أو سياسية أو أسرية ,والتي تؤثر بمتخذ القرار ويؤثر بها .
 - ب. مدى إنسجام القرار مع الصالح العام .
 - ت. توافق القرار مع النصوص التشريعية .
4. العوامل المتعلقة بالقرار,منها :
 - أ. الوقت الذي يحتاجه تنفيذ القرار .
 - ب. التكاليف التي يستلزمها تنفيذ القرار .
 - ت. الأثر الذي يحدثه القرار .

ث. المشاركة في إتخاذ القرار (الشيباني, 1992: 6) .

وحدد (المقدادي, 1996) عاملين مؤثرين في نوع القرار المتخذ , وهما :

1. العوامل الداخلية (نفسية), وتتعلق بالتكوين النفسي لمتخذ القرار, وتشمل :

أ. الكفاءة والقدرة الشخصية لمتخذ القرار .

ب. إمكانية متخذ القرار (المالية والفنية والإدارية) .

ت. الأهداف المرجوة من القرار .

2. العوامل الخارجية, وتتضمن العوامل المتعلقة بالبيئة المحيطة بمتخذ القرار, وهي

العوامل (الإجتماعية , والحضارية , والثقافية).

ويرى كل من (Ivancevich, Lorenzi, Skinner & Crosby, 1997)

أن عملية إتخاذ القرار تتأثر بعوامل ومتغيرات عديدة, بعضها يؤثر في جوانب أو مراحل معينة في إتخاذ القرار, والبعض الآخر يؤثر في مجمل عملية إتخاذ القرار, ومن أهم تلك العوامل ما يأتي :

- المسؤولية الإجتماعية والأخلاقية:

لايستطيع القائد لاسيما في المسؤوليات القيادية العليا التهرب من المسؤولية الإجتماعية والأخلاقية تجاه المجتمع الذي ينتمي إليه, والمؤسسة التي يقودها. لذا فإنه عندما يتخذ قرارا في مؤسسته يحرص على أن تكون هذه القرارات في إطار القيم والقوانين والأعراف السائدة في المجتمع, وبشكل لايلحق الضرر بالمصلحة العامة, بل ينبغي أن تكون قراراته لخدمة مؤسسته التربوية ولصالح المجتمع, مثل قرار منح الترقيات والتوظيف وإنشاء المشروعات والمساهمة في التنمية البشرية والإقتصادية والإجتماعية من خلال إنجازات الجامعة ومساهماتها في التنمية البشرية.

- تصعيد الإلتزام :

ويقصد به التمسك بإجراء عمل غير فاعل حينما لا يكون محتملا تحويل الموقف السيئ إلى العكس, ومن الأمثلة على ذلك قرار المحافظة على علاقات متدهورة حتى لايتسبب بخسائر لمؤسسته (Ivancevich, Lorenzi, Skinner & Crosby, 1997: 117).

أما (Robbins & Coutter, 1999) فيرى أن تلك العوامل يتحدد بـ :

- شخصية القائد وقيمه وإتجاهاته:

تتأثر عملية إتخاذ القرار كثيرا بشخصية القائد متخذ القرار، بما تتضمنه هذه الشخصية من صفات مظهرية وسمات نفسية وما يؤمن به من قيم وإتجاهات، فضلا عن إستعداداته وميوله. وفي ذلك أشار (Robbins& Coutter) إلى نتائج بعض الدراسات المتعلقة بتأثير شخصية القائد في إتخاذ القرار، ومن هذه النتائج ما يأتي:

أ. من غير المحتمل أن يتمتع القادة جميعهم بمستوى واحد من الكفاية نفسها في إتخاذ القرار، فبعضهم قد يجيد في جوانب معينة أو خطوات معينة، والبعض الآخر قد يجيد في جوانب أخرى.

ب. ترتبط بعض القدرات مثل الذكاء والسمات والخصائص بمراحل مختلفة من عملية إتخاذ القرار.

ت. القادة الذين يواجهون مشكلات غامضة يمكن أن يتأثروا بآراء نظرائهم .

ث. ومن بين الجوانب والمتغيرات الشخصية التي ترتبط بعملية إتخاذ القرار مثل الميل نحو المخاطرة، وهذا الجانب له تأثير كبير في عملية إتخاذ القرار، فالقائد الذي لديه ميل نحو المخاطرة يتصف بالجرأة والإبداعية، ويتخذ القرارات بشكل مختلف عن غيره من القادة ممن لا تتوفر فيهم هذه السمات (Robbins&Coutter, 1999:183).

أما (الريماوي, 2004) فقد حددها بثلاثة عوامل، هي :

1. العوامل المتعلقة بالمعلومات :

وتتعلق بنقص المعلومات الناتجة عن عدم المعرفة بكيفية الحصول على المعلومات وكيفية تقويمها، ومتى نحتاجها، أو وجود معلومات غير ملائمة أو غير دقيقة، أو توافر معلومات تزيد عن الحاجة، إذ تجعل من يتخذ القرار محتارا في قراره .

2. العوامل المتعلقة بالخبرة أو المعرفة :

وتشمل نقص المعرفة في مهارات إتخاذ القرار وإجراءاته مع وجود خبرات محدودة في هذا المجال، فضلا عن ضعف مستوى الثقة بالقدرة على إتخاذ القرار، وهذا يعود إلى نقص خبراته أو لإعتقاده بأنه غير قادر على إتخاذ القرار، أو خوفه من القرار إذ يشعر متخذ القرار بأن القرار ستكون له نتائج خطيرة.

3. عوامل شخصية، وتتضمن:

- أ. الدوافع التنافسية إذ تؤدي إلى تراجع الفرد عن إتخاذ القرار أو تأجيله .
- ب. تضارب أو تعارض القيم والإمكانات والإهتمامات مع الآخرين .

ت. تعدد المواهب .

ث. القلق عند إتخاذ القرار.

ج. ضعف الثقة بالنفس وتدني كفاية الذاتية (الريماوي, 2004: 332) .

ويعطي (الفسفوس, 2007) الأولوية للعوامل الدافعية, إذ يتفاوت القادة من حيث أهمية وألوية الحاجات التي يسعون لإشباعها, مما يؤثر في عملية إتخاذ القرارات . فالقائد الذي يسعى إلى تحقيق ذاته يشعر بالرضا والسعادة والإنجاز حينما يتخذ قرارا حاسما وحيويا, ويستمتع بالعمل وهو يبحث ويتقصى ويفاضل ويختار ويتابع التنفيذ, وذلك لإشباع دوافع وحاجات نفسية (الفسفوس, 2007: 4).

العلاقة بين إتخاذ القرار وحل المشكلات :

هناك أوجه شبه بين عمليتي إتخاذ القرار وحل المشكلات, فكلاهما تتضمن سلسلة من الخطوات تبدأ بمشكلة ما وتنتهي بحل, وكلاهما تتضمن إجراء تقييم للبدائل أو الحلول المتنوعة في ضوء معايير مختارة بهدف الوصول إلى قرار نهائي. أما الفرق الأساس بينهما فيكمن في إدراك الحل, ففي عملية حل المشكلة يبقى الفرد من غير إجابة شافية, ويحاول أن يصل إلى حل عملي ومعقول للمشكلة, وفي عملية إتخاذ القرار قد يبدأ الفرد بحلول ممكنة وتكون مهمته الوصول إلى أفضل هذه الحلول المحققة للهدف, وهناك فروق أخرى من بينها ما يأتي :

1. تؤدي القيم دورا كبيرا في عملية إتخاذ القرار, لاسيما عند تحليل البدائل وتقدير أهمية المعايير.
2. يتم تقييم البدائل في عملية إتخاذ القرار بصورة متزامنة أو دفعة واحدة, وليس خطوة خطوة كما هو عليه الحال في حل المشكلات .
3. تستعمل في عملية إتخاذ القرار معايير كمية ونوعية للحكم على مدى ملائمة البديل .
4. لا يوجد في عملية إتخاذ القرار بديل واحد صحيح من الناحية الموضوعية, وقد يكون هناك أكبر من بديل واحد مقبول (جروان, 1999: 125).

ومن وجهة نظر بعض الكتاب فإن حل المشكلات وإتخاذ القرار وجهان لعملة واحدة، فهما عمليات عقلية تقود إلى إيجاد بدائل مختلفة، والإختيار بين هذه البدائل، ويمكن عد هذا الأمر حلا لمشكلة ما أو إتخاذ لقرار (الخزامي، 1998:116).

وتذكر (الحري، 2008) إن العلوم الإدارية تبنت مصطلح إتخاذ القرار على إعتبار إن حل المشكلات يعني التوجه إلى حل المشكلة بإبدال موقف حالي بموقف جديد مرغوب فيه، وإذ أن المشكلات هي نتاج طبيعي لكل عمل فإنه يمكن للقائد الإداري المتميز والذي يمتلك المهارات والقدرات للتعامل مع المشكلات أن يشخص كل مشكلة بدقة، وبالتالي يشكل فريق عمل لجمع البيانات عنها وتحليلها ووضع الخيارات الممكنة أو البدائل ثم إختيار الأفضل لحل كل مشكلة عن طريق إتخاذ القرار المناسب، إذ يمكن التفكير بوضع حل للمشكلة وهو النقطة الأولى لعملية إتخاذ القرار الإداري (الحري، 2008: 229).

استراتيجيات إتخاذ القرار:

هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن لمتخذ القرار أن يتخذ القرار بموجبها في ضوء الأهداف والمعلومات المتوافرة والقيم الشخصية ودرجة المخاطرة، وهي :

1. استراتيجية الرغبة: ويقصد بها التوجه لإختيار ما هو مرغوب فيه أكثر من غيره .
2. الاستراتيجية الامنة: وذلك بإختيار (المسار) البديل الأكثر احتمالا للنجاح .
3. استراتيجية الهروب (الحد الأدنى): ويقصد بها إختيار ما يجنب الوقوع في أسوأ النتائج .
4. الاستراتيجية المركبة: وتعني إختيار ما هو مرغوب وأكثر احتمالا للنجاح، وتعد أصعب الاستراتيجيات عند التطبيق لإشتمالها على متغيرات عديدة لابد أن تدرس بعناية قبل إتخاذها للقرار (جروان، 1999: 123) .

وأشار (الريماوي، 2004) إلى أربعة معايير يتخذ القرار بموجبها، وهي:

1. معيار الرضا (Satisfying Criterion): ويتم في هذا المعيار إختيار أول بديل مرض، بدلا من البديل الأمثل .
2. معيار التفضيل (Optimizing Criterion): وتتمثل بإختيار أفضل حل ممكن للمشكلة، وإكتشاف أكبر عدد ممكن من البدائل، وتعتمد على أهمية

المشكلة، والوقت المتوافر لحلها، وتكاليف الحلول البديلة، وتوافر الموارد والمعرفة، فضلا عن نفسية متخذ القرار وقيمه الشخصية .

3. معيار الحد الأعلى (Maximum Criterion): ويركز على تقويم البدائل واختيارها، اعتمادا على احتمالية نجاحها، وتوصف أحيانا باستراتيجية "المتفائل" (Optimist)، لأن المخرجات المفضلة والإحتمالات العالية هي مجال إتخاذ القرار .

4. معيار الحد الأدنى (Minimum Criterion): ويطلق عليها معيار "المتشائم" (Pessimist)، إذ يتم إختيار البديل الذي يحول من دون وقوع العديد من الخسائر (الريماوي، 2004: 33) .

5. معيار الواقع (Reality Criterion): وهو معيار الحل الوسط بين معياري المتشائم والمتفائل، ويسمى المعيار الوسطي بين (أفضل الأفضل) و(أسوأ الأسوء).

6. معيار الندم (Optimistic Criterion): وهذا المعيار تتضمن الشعور بالندم بعد إتخاذ القرار وذلك بقياس الفرق بين أعلى ناتج والنتيجة التي حصل عليها من جراء إتخاذ القرار.

سلوكيات القادة تجاه إتخاذ القرارات:

تعد عملية إتخاذ القرارات من المهام الأساسية للقائد الإداري، ذلك أن النجاح الذي تحرز به أي مؤسسة تربوية يتوقف بالدرجة الأولى على قدرة قيادتها وكفايتها على إتخاذ القرارات السليمة وهناك بعض الطرائق التي توضح سلوكيات القادة الإداريين تجاه القرارات الإدارية، إذ أن دوافع القائد تلعب دورا مهما في تكوين الأرضية التي يتخذ القرار في ضوءها. وإذا كانت الأهداف تمثل قوة جذب للنظام السلوكي من ناحية إختيار بديل معين من بين بدائل عدة، فإن الدوافع هي قوة دفع تجاه أنماط السلوك الأكثر توافقا مع ميول النظام السلوكي ورغباته. فالقيود على حرية إتخاذ القرارات تنبع من مصدرين أساسيين هما: المناخ المحيط بما فيه من نظم وعلاقات وقواعد لضبط السلوك، والتكوين الذاتي للقائد وما يرمي إليه من أهداف (السلمي، 1988: 87).

وإستنادا إلى ذلك، فإن الطرائق التي توضح سلوكيات القادة الإداريين نحو إتخاذ القرارات الإدارية تتلخص بالاتي : قد توضح القيادة إجراءات الأداء في تحقيق أهداف المؤسسة دون الأخذ بنظر الإعتبار العوامل الشخصية للعاملين معهم، وهذا يجعل سلوكيات العاملين تتجه نحو تحقيق الهدف العام بإتباع قواعد العمل المعمول بها وبرامج التدريب ونظم الحوافز. وهنا تعد قرارات القيادة الإدارية محددا أساسيا

لسلوكيات القادة, فضلا عن ذلك فإن القادة بدورهم يوضحون طرائق الأداء وإجراءات تحقيق الأهداف الفرعية للمرؤوسين مما يسهم في تحديد سلوكيات المرؤوسين , إذ تنطوي تحديد المهام والأدوار على تحديد سلوكيات الرؤساء والمرؤوسين في ضوء الواقع دون النظر إلى الرغبات والميول الشخصية. ويقوم بعض القادة بتحديد البدائل للمرؤوسين بغية الاختيار منها, وهذا يحد كثيرا من سلوكيات هؤلاء المرؤوسين, وهكذا نجد أن سلوك القادة تجاه القرارات الإدارية يؤثر ويتأثر في سلوكيات الآخرين على وفق تدرج خطوط سلطة القيادة (القاضي, 2006: 86).

والقيادة الفاعلة تحرص على توافر عنصري الجودة والقبول في قراراتها, فالجودة تتعلق بالجوانب الفنية للقرارات, مثل معايير: الدقة والسلامة والتكاليف والإجراءات القانونية والتنظيمية والاجتماعية والكلفة, أما عنصر القبول في القرارات فيتمثل في الجوانب السلوكية والإنسانية, أي الإقناع والرضا والرغبة في التنفيذ من جانب المرؤوسين والمعنيين بالقرار (الحري, 2008: 255).

أنماط القادة في إتخاذ القرارات الإدارية :

تتباين أنماط القادة في مختلف المؤسسات في أثناء إتخاذ القرار, ومن هذه الأنماط:

1. النمط المباشر: يعتمد القائد هنا على خبراته السابقة وذكاؤه وإحساسه الشخصي, وهو يتخذ القرار بطريقة سريعة من دون التساؤل عن كيف؟ ولماذا؟ . والقادة هنا يفضلون الحلول البسيطة والواضحة فهم يستعملون بيانات محددة ويغفلون الكثير من البدائل .

2. النمط التحليلي: القائد هنا يبحث عن الحقائق وجمع البيانات والمعلومات, ويقوم بتنظيم الأفكار للوصول إلى النتائج بدءا بالأسباب, فضلا عن أنه يحاول أن يجد علاقات تفسر المشكلات الملموسة ليصل إلى القرار بعد دراسة البدائل بدقة, ويعطى هذا النمط أهمية كبيرة للحلول الصعبة, ويفضل القادة تحليل المشكلة موضوع القرار بدقة باستعمال أكبر قدر من المعلومات, ويفضلون تحليل المبادرات والأساليب الحديثة للوصول إلى القرار السليم (القاضي, 2006: 33) .

3. النمط الوسطي: يجمع هذا النمط بين النمط المباشر والنمط التحليلي, فهو لا يتجاهل أو يهمل الخبرة الواقعية, ولا يتمسك بالدراسة من أجل الدراسة, لذا فهو يوائم بين خبراته العملية والدراسة العلمية .

4. النمط التفكيرى: يميل أصحاب هذا النمط إلى أخذ الإعتبارات الاجتماعية بعين الإعتبار عند إتخاذ القرار, فهم يستعملون المداخل الفنية ويهتمون بالإطارات

العريضة في معالجة المشكلة وحلها بشكل إبداعي لأنهم يستمتعون بالأفكار الجديدة ويتطلعون دائما إلى المستقبل .

5. النمط السلوكي: يهتم هذا النمط بالعمل والعاملين معا بشكل كبير، فهو يسعى إلى تحقيق أهداف المؤسسة، ويسعى إلى تنمية الأفراد الذين يعملون معه ودعمهم في تحقيق أهدافهم الشخصية، وهذا النمط قادر على إنجاز الأعمال بصورة سريعة ومتقنة من خلال أشخاص ملتزمين في شكل فريق عمل. ويطلق على هذا النمط (القائد المتكامل) أو (القائد الإنموزجي)، فهو يحترم آراء مروضيه ويشجع الإختلاف في وجهات النظر (الهواري، 1997: 89) .

6. النمط المجامل: يهتم هذا النمط بالناس أكثر من إهتمامه بالعمل فهو قائد متعاطف مع العاملين معه، ويطلق عليه أحيانا بـ (مدير أو قائد النادي الإجتماعي).

7. النمط المتفاني: وهو القائد الذي يهتم بالعمل أكثر من إهتمامه بالناس، لذا فهو يحاول التفرد باتخاذ القرارات .

8. النمط السلبي: وهو النمط الذي يهتم بالناس وبالعامل ضمن حدود ضيقة جدا.

9. النمط العملي: يهتم هذا النمط بالعمل وبالعاملين معا بشكل متوسط أي في حدود المقبول، ويمكن أن يطلق عليه بالنمط الواقعي، وعندما تكون أساليبه ملتوية فهو نمط ميكافيللي.

أهم مقومات القرار الفاعل:

يحرص القائد الناجح على أن تكون القرارات التي يتخذها فاعلة، ولتحقيق القرار الفاعل (Effective Decision) فإنه ينبغي مراعاة نقاط عدة، منها :

1. أن يتصدى لمفاهيم فكرية عالية، ومفاهيم استراتيجية شاملة قوية التأثير وليست قرارات شكلية .

2. أن تكون إمكانية تنفيذ القرار قد دخلت في تكوين القرار ذاته، أي أن يصبح القرار بحكم تركيبه قرارا مترجما إلى خطة عمل (كنعان، 2002: 123) .

3. أن يركز على وجهات النظر المختلفة، إذ لا تكون هناك مناقشة للحل إلا بعد الاتفاق على المشكلة، وهذا يعني طرح عدد كبير من البدائل، أي وجهات النظر التي تولد البدائل .

4. الفهم الكامل لطبيعة النفس البشرية :إن محاولة تحفيز السلوك الإيجابي لدى الأفراد أو تعديل سلوكياتهم السلبية ينبغي أن تنبع من الفهم الواعي لطبيعة

النفس البشرية، أي الاعتراف بوجود دوافع وإحتياجات وطموحات للأفراد وينبغي أن تشبع (هلال، 2003: 44) .

5. إيجاد بيئة عمل مناسبة : هناك مجموعة من العناصر المادية والمعنوية تشكل مناخا تنظيميا جيدا، ولعل أهم هذه العناصر هو وضوح أهداف العمل، وتوضيح المهام والمسؤوليات لكل فرد من التنظيم، وتوفير قنوات اتصال فاعلة، وتوفير نظام للدعم المادي والمعنوي والمعلومات والإنساني للأفراد، وتوفير عناصر الأمن والاستقرار النفسي داخل المؤسسة، وتوفير الإمكانيات المادية والتكنولوجية وتشجيع الإبداع والإبتكار والمبادرة (القاضي، 2006 : 34).

نظريات إتخاذ القرار (Theories Of Decision) :

اختلفت النظريات فيما بينها في تفسير كيفية إتخاذ القرار، إلا إنها جميعا تهدف إلى وضع الأسس الأساسية لعملية إتخاذ القرار، ومن أبرز هذه النظريات :

❖ النظرية الكلاسيكية في إتخاذ القرار (Decision Theory Classical):

تمثل أول المدارس الفكرية في علم القيادة وأقدمها، وأهم روادها " تايلور" (Taylor)، و"فايول" (Fayol). وسادت مفاهيم هذه النظرية حتى أواخر الثلاثينيات من القرن الماضي. وتقوم على إفتراضات عدة من أهمها: أن القائد في أي تنظيم يقوم بسلوكيات رشيدة لتحقيق أهداف المؤسسة بأقل كلفة ممكنة. ويقوم بتطبيق مبدأ الكفاية على نشاطات المؤسسة جميعها من خلال القرارات الرشيدة التي يتخذها بعد دراسة دقيقة وشاملة للبدائل المتاحة على وفق أسس علمية ومعايير إقتصادية. وأن القرار الرشيد الذي يتخذه الإداري القادر على تحديد أفضل البدائل في تحقيق أهداف المؤسسة. وأن نسبة الرشد تختلف باختلاف الحالة أو المشكلة موضوع القرار، والوقت الذي يتخذ به القرار، لذا سميت هذه النظرية بأنموذج الرجل الإقتصادي (المنصور، 2000: 227).

وإنصب جل إهتمام هذه النظرية على تخفيض تكلفة العمل، والحد من الهدر والإسراف، ورفع مستوى الكفاية الإنتاجية (عابدين، 2001: 117).

ويطلق على هذه النظرية بالمدرسة العلمية لإعتمادها على قواعد علمية ثابتة في معالجة المشكلات الإدارية وحلها بالإسلوب العلمي الذي يعتمد على استعمال وسائل التعريف والتحليل والقياس والتجربة والبرهان (البدر، 2002: 338).

وعلى الرغم مما قدمته نظرية الكلاسيكية من أفكار ومفاهيم مهمة في إتخاذ القرار, إلا أنها لم تسلم من الإنتقادات التي كانت بمثابة الأساس للنظرية السلوكية في إتخاذ القرار. وكان من أبرز الإنتقادات : مبالغتها في التركيز على الأنشطة التي يمارسها القائد دون إعطاء الإهتمام الكافي للقرارات القيادية وأساليب إتخاذها. وتركيز إهتمامها على البناء الرسمي للتنظيم الإداري متجاهلة التنظيمات غير الرسمية التي يشار إليها على أنها تشكل نمطا آخر للسلطة, فضلا عن أن هذه النظرية تعاملت مع التنظيم على أنه نظام مغلق بعيد عن تأثيرات البيئة الخارجية, وأهملت الجانب الإنساني داخل المؤسسة وخارجها, فكل تركيزها كان على الجانب الفني لإتخاذ القرار (الأغبري, 2000: 117).

❖ النظرية السلوكية (Behavior Decision Theoery):

ظهرت هذه النظرية في ثلاثينيات القرن الماضي, وسادت حتى خمسينيات القرن نفسه. واتخذت من الإنتقادات التي وجهت إلى النظرية الكلاسيكية في إتخاذ القرار أساسا لها. وعملت على تلافي جوانب النقص في الإفتراضات والمفاهيم التي تبنتها النظرية الكلاسيكية في هذا المجال (البديري, 2002: 234).

وتعود النظرية السلوكية أساسا إلى عالم الإجتماع "إلتون مايو" (E.Mayo), ومن روادها "ماري فوليت" (Follett), و "روبرت أوين" (R.Owen), و "سايمون" (H.Samon). وقدم كل من رواد هذه النظرية أفكاره وإسهاماته في مجال تطوير المفاهيم القيادية والإدارية المرتبطة بإتخاذ القرار (الحريري, 2008: 248).

وركز بعض رواد هذه النظرية على أن سلطة القائد في إتخاذ القرار لا تتبع من شخصه, وإنما من قبول المروسين للقرار المتخذ وتنفيذه, وأنه من الضروري التمييز بين العوامل المهمة (الإستراتيجية) المؤثرة في إتخاذ القرار, والعوامل غير الإستراتيجية وقد يكون قرار القائد برفض البدائل جميعها المطروحة أمامه لإختيار دليلا على كفايته (الغزوي, 2006: 77).

وأكدت هذه النظرية على العلاقات الإنسانية, وهذا يعود إلى عوامل من أهمها: تزايد قوة الإتحادات العمالية نتيجة لفشل رجال الإدارة والصناعة في تطوير العلاقات الإنسانية وتحسن الأوضاع الثقافية والمالية للعاملين في المؤسسات والمصانع الكبرى, وزيادة الإعتقاد بالمسؤولية الإجتماعية لرجال القيادة وصب إهتمامهم على مشكلات موظفيهم ومجتمعهم, وزيادة حجم التنظيمات الإدارية, مع تزايد المشكلات داخل تلك التنظيمات (الحريري, 2008: 248).

وحدد "غروس" مفهومين جديدين للرشد في إتخاذ القرار، هما: الرشد الإداري: وهو السلوك الذي يعتمد على إستعمال أفضل الطرائق في توجيه عمل الأفراد في المؤسسة. والرشد التقني: وهو السلوك الذي يقوم به القائد الإداري لتطوير المعرفة العلمية والتقنية وإستعمالها في المؤسسة. ويؤكد على أن عمل القياديين والإداريين في أي مؤسسة يستدعي أن يتصف سلوكه بكلا النوعين من الرشد (المنصور، 2000: 21).

فيما أكد البعض الآخر على أساليب إتخاذ القرار، إذ يؤكدون على أن أسلوب إتخاذ القرار يتحدد بمدى الإتفاق أو الإختلاف بين أسباب إتخاذ القرار والنتائج المترتبة عليه. وتوصلوا إلى أربعة أساليب يمكن إعتماها في إتخاذ القائد للقرار عن طريق :

أ. إنفراد القائد بإتخاذها، ويكون ذلك في حالة الإختلافات الحادة حول أسباب القرار، والنتائج المترتبة عليه .

ب. التقدير والحكم الشخصي للقائد بعد الأخذ بآراء مجموعة العمل، ويعتمد هذا الأسلوب في حالة وجود إختلافات حول أسباب إتخاذ القرار، ووجود إتفاق في تقدير النتائج المترتبة عليه .

ت. الحل الوسط بين الأطراف المتعارضة، ويطبق هذا الأسلوب عندما يكون هناك إختلاف في تحديد الأسباب الداعية إلى إتخاذ القرار، فضلا عن النتائج المترتبة عليه .

ث. التقديرات الكمية التي تجريها القيادة المختصة في ضوء خبرتها وتجربتها، وما يتوافر لديها من معلومات (كنعان، 1998: 47) .

❖ نظرية سايمون (Simon Theory):

يعد "سايمون" من رواد النظرية السلوكية، وقد أكد على أهمية إتخاذ القرار للقيادة الإدارية. وأشار إلى ضرورة تحليل القرار إلى عنصرين أساسيين هما: تكلفة القرار، ونتائج القرار، وأوضح أن صفة الرشد في القرار ليست مطلقة بل هي نسبية، بمعنى أن الرشد في القرار محدود، وعلى القائد أن يكتفي بالحلول المرضية بدلا من الحلول المثالية. ويذكر بأن بلوغ أقصى قيمة ممكنة بالوسائل المتاحة ينبغي أن تكون المعيار الموجه للقرار الإداري، وأن على المدير إتباع المنهج العلمي في إتخاذ القرار، مع إن هناك بعض الأمور التي يمكن أن تؤثر على متخذ القرار، مثل القيم التي يؤمن بها وإتجاهاته (الرواشدة، 2007: 38 – 39).

وبدأت نظريته بتأكيدا على الكفاية، مثل: دراسة الزمن والحركة وسير العمل، وإنتهت بالإتجاه نحو بحوث العمليات، والتي تعني تطبيق الطرائق والأساليب والفنيات

العلمية لحل المشكلات الإدارية المعقدة بشكل يحقق الإستثمار الأمثل للموارد المتاحة في تحقيق أفضل النتائج (بكر, 2002: 77) .

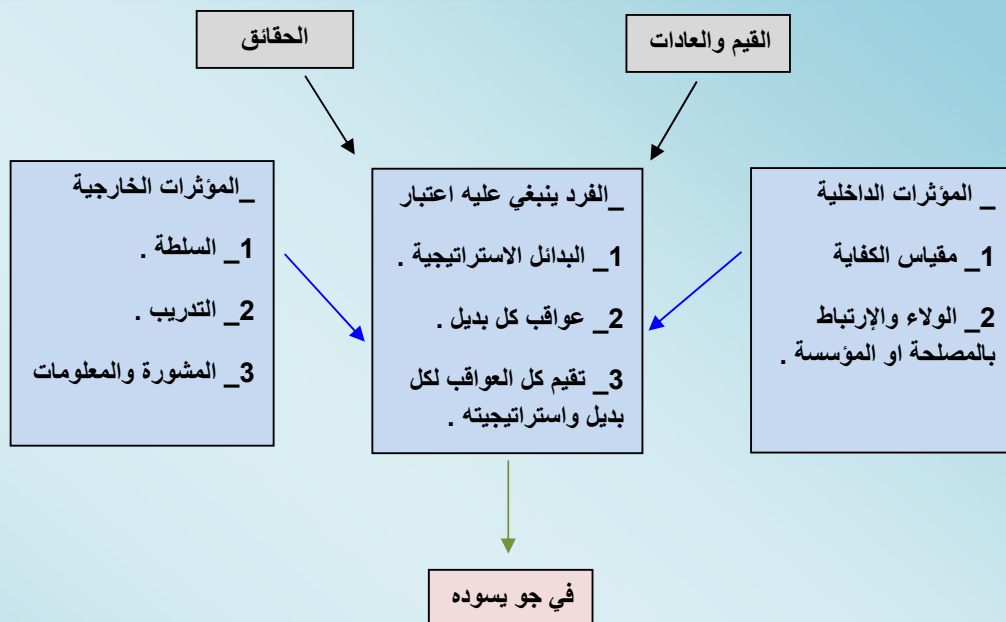
ويرى "سايمون" أن النشاط القيادي عبارة عن نشاط جماعي, وأن القيادة الإدارية هي عملية إتخاذ قرارات معتمدة في ذلك على سياسات ثلاث, هي :

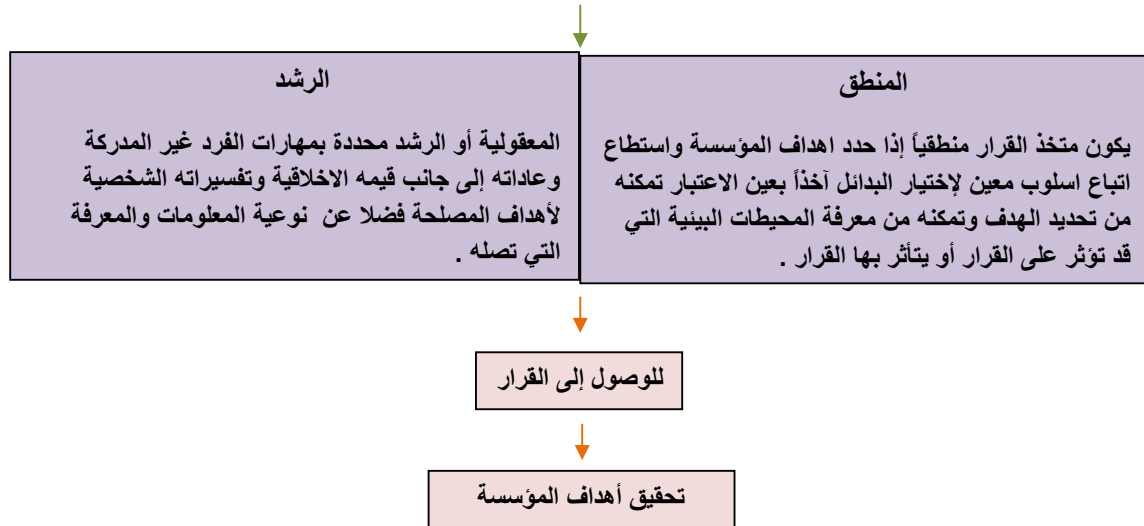
- سياسات تشريعية تستند على قيم وأخلاقيات القيادة .
- سياسات عامة ترحب بالتغيير .
- سياسات عملية تشتمل على أحكام وقوانين وتعليمات تحدد سلطة المرووسين .

ويرى أن القائد بحاجة إلى العديد من المهارات والمعارف التي تساعد في عملية حل المشكلة موضوع القرار وطرح البدائل العديدة لحل تلك المشكلة, وجمع البيانات والمعلومات والحصول على المشورة من أصحاب الخبرة والدراية للوصول إلى البديل الأفضل (الحري, 2008: 260) .

وأشار "سايمون" إلى أن عملية إتخاذ القرارات القيادية تحتاج إلى الرشد , وقد قسم الرشد إلى أقسام عدة, منها :

- الرشد الموضوعي (Objective Rationality): ويعني السلوك الصحيح الذي يهدف إلى تعظيم المنفعة في حالة معينة. ويستند إلى أساس توافر المعلومات الكافية عن البدائل المتاحة للإختيار ونتائج كل منها .
- الرشد الشكلي (Subjective Rationality): ويقصد به السلوك الذي يهدف إلى تعظيم إمكانية الحصول على المنفعة في حالة معينة إستنادا إلى المعلومات المتاحة بعد أخذ القيود كافة التي تحدد قدرة الإداري على المفاضلة والإختيار .
- الرشد التنظيمي (Organizational Rationality): وهذا يعكس سلوك متخذ القرار المتعلق بتحقيق أهداف المؤسسة .
- الرشد الشخصي (Personal Rationality): ويعبر عن السلوك الشخصي لمتخذ القرار لتحقيق أهداف المؤسسة .
- الرشد الواعي (Consciously Rationality): الرشد الذي يؤدي إلى استعمال الوسائل المتعددة لتحقيق الغايات بشكل واع .
- الرشد بصورة متعمدة (Deliberately Rationality): وهذا يعني إن الأفراد أو المؤسسة يتعمدون القيام بتصرف معين لتحقيق أهداف محدودة (العزاوي, 2006 : 75). والمخطط (1) يمثل نظرية سايمون .





المخطط (1)

يمثل نظرية سايمون في اتخاذ القرار

❖ نظرية برنارد (Bernard Theory):

يرى "برنارد" أن العقلانية والمنطق فضلاً عن ذلك الحكمة وسرعة البديهية والخبرة العلمية التي ينبغي إستعمالها مجتمعة في عملية إتخاذ القرار. وأنه لتحقيق أهداف المؤسسة ينبغي أن يأخذ القيادي بعين الإعتبار أن هناك حدوداً بينية تحدده. وهذا الأمر يفرض عليه التعاون بينه وبين مرؤوسيه والتنسيق معهم، فضلاً عن التنسيق مع البيئة المحيطة للتخفيف من حدة الحصر البيئي الذي يحيطه. ويؤكد على أن الولاء لمصلحة المؤسسة وأهدافها سيقود بلا شك إلى إتصالات متبادلة وواضحة لأجل وصول إلى المعلومات بدقة إلى الأفراد المعنيين بعملية إتخاذ القرار، وعلى القيادة العليا للمؤسسة أن تقدم حوافز للعاملين لتعزيز خدماتهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة. وأن العلاقات الشخصية (غير الرسمية) بين العاملين في المؤسسة تساعد على التعاون والتلاحم بوساطة التشابه في وجهات النظر لتحقيق التعاون ولتحقيق الأهداف المنشودة. ويرى "برنارد" ضرورة تقسيم العمل من قبل القيادة العليا للمؤسسة عن طريق بناء هيكل تنظيمي وتحديد المسؤوليات وتحملهما للذين يفوضون السلطة بفاعلية وكفاءة (المنيف، 1983: 53).

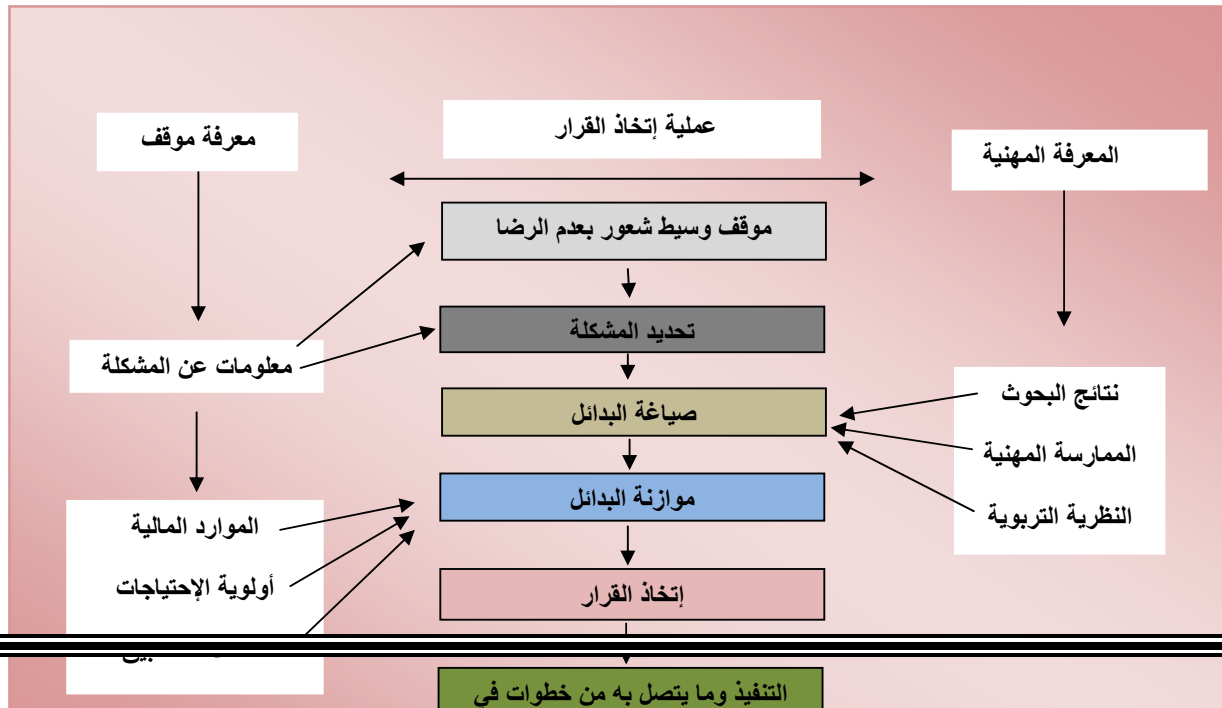
❖ نظرية جريفث (Griffth Theory) :

قام "جريفث" بتطوير الإنموذجين اللذين طرحهما كل من و"سايمون و برنارد", إذ طبق المفهوم القائل "إن القيادة عملية إتخاذ قرارات", وكان هذا التطبيق قد أجريا في مجال القيادة والإدارة التربوية (مرسي, 1998 : 125).

وتتلخص الفرضيات الأساسية للنظرية بالآتي:

1. القيادة سلوك إنساني يوجد في المؤسسات المختلفة.
2. القيادة عملية توجيه لسلوكيات الآخرين في المؤسسة.
3. الوظيفة الأساسية للقيادة تطوير عملية إتخاذ القرارات السليمة وتنظيمها.
4. يعمل القيادي مع جماعات أو أفراد مرتبطين ومنتسبين للمؤسسة وليسوا منفردين.
5. كلما توسعت المؤسسة مهما كان نوعها فإنها من أقصى مستويات الإنجاز, وإن مهمة القائد هي تطويع عملية إتخاذ القرار بما يضمن أداؤها بأقصى درجة من الفاعلية (الحري, 2008 : 263).

وفيما يلي مخططا توضيحيا لنظرية جريفث في عملية إتخاذ القرار.

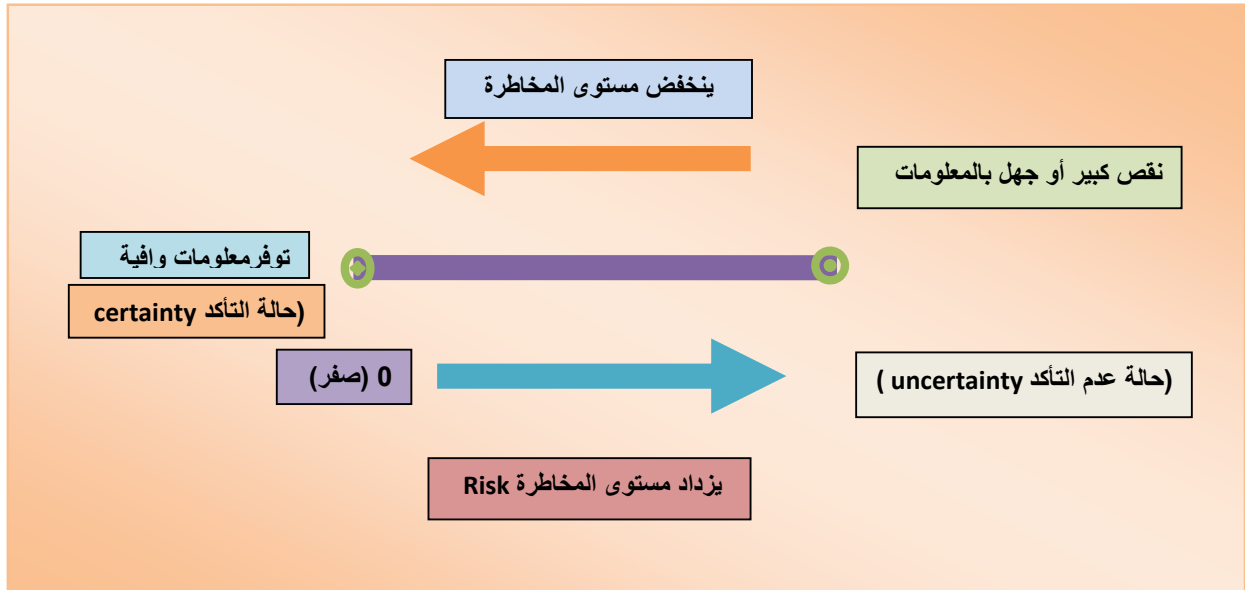


المخطط (2) يمثل نظرية جريفت في إتخاذ القرار

❖ نظرية بيرت (Pert Theory) أو نظرية الإحتمالات:

تهدف هذه النظرية إلى تحديد ما ينبغي أن تقوم به القيادة لبلوغ أهداف المؤسسة من خلال إتخاذ القرارات، وذلك بتقديم معلومات إحصائية عن مقدار الشك واليقين الذي يصاحب العديد من المهام القيادية. وتركز هذه النظرية على أهمية إنتباه القيادة إلى المشكلات الكامنة التي تتطلب إصدار قرارات وتوفر بيانات إحصائية عن مقدار الخطأ المحتمل الذي يرتبط بالعمل والقرار المتخذ بشأنه (أحمد، 2003: 76).

ويطلق على هذه النظرية نظرية الإحتمالات أو النظرية التحليلية في إتخاذ القرار. وترى أن القرار يمكن إتخاذه بحسب كمية المعلومات المتاحة وطبيعتها والتي تعد بمثابة بيانات لمدخلات مشكلة معينة يتخذ القرار بشأنها. وتفترض أن المعلومات المتوافرة أما أن تكون معدومة أو قليلة أو غير موثوق في دقتها أو صحتها، وأما أن تكون وافية وموثوق بها. وهذه المعلومات تؤثر في القرار المتخذ ومدى خطورته (الآلوسي، 2003: 65). وفيما يلي مخططا توضيحيا يوضح ذلك.



المخطط (3)

يمثل نظرية بيرت في إتخاذ القرار

ويوضح المخطط (3) إن القرارات تصنف من حيث توافر المعلومات بأنها:

أ. قرارات في ظل التأكد (Certainty).

ب. قرارات في ظل عدم التأكد (Uncertainty).

ت. قرارات في ظل المخاطرة (Risk).

إن القرارات في حالة التأكد هي القرارات التي تتخذ على وفق البيانات كاملة ودقيقة. وهي القرارات التي تتخذ باستعمال برامج البرمجة الخطية والديناميكية ونماذج النقل وبرمجة الإعداد الصحيحة، أي إنها قرارات يمكن التنبؤ بها بما سيحدث مستقبلاً وبما هو مؤكد، فالقرار هنا يبنى على بديل واحد ولا يوجد أي تأثيرات على النتائج والمعلومات لكونها متكاملة وتدعم القرار وتسهل عملية إتخاذها (كلالدة، 1997: 99).

وإتخاذ القرارات تحت ظروف عدم التأكد فإن ذلك يتطلب من متخذ القرار القيام بتنبؤات حول النتائج المستقبلية للأحداث، فضلاً عن ذلك فإن نتيجة القرار غير مستقرة للأخذ بأي من البدائل في ضوء الحالات الطبيعية. وإتخاذ القرارات في حالة المخاطرة يعني وجود أكثر من حالة محتمل أن تحدث بالنسبة لبديل معين من البدائل، أي أنه على متخذ القرار تخمين فرص النجاح أو الفشل تحت ظروف مختلفة لعملية إتخاذ القرار وبالشكل كمي لكل من البدائل الممكنة (الحري، 2008: 266).

وإتخاذ القرار في حالة المخاطرة يعني وجود أكثر من حالة محتمل أن تحدث بالنسبة لبديل من البدائل. أي على متخذ القرار تخمين فرص النجاح والفشل تحت ظروف مختلفة لعملية إتخاذ القرار وبشكل كمي لكل البدائل الممكنة (الأسوي، 2003: 69).

وعليه فإن إتخاذ القرار هو ذلك القرار الذي يتم إختياره لكونه أفضل البدائل لتحقيق الهدف، فضلاً عن أن نوعية القرار المتخذ تعتمد على ما إذا كانت البدائل جميعها معلومة لمتخذ القرار. ويعتمد تحديد المتغيرات في إتخاذ القرارات الإنموزجية على تحديد المتغيرات المناسبة وعلى مدى إدراك متخذ القرار وخبرته.

❖ نظرية الحكم الإجتماعي (Social Judgment Theory):

تعد نظرية الحكم الاجتماعي من النظريات الحديثة وغير التقليدية في اتخاذ القرارات, فهي تقوم أساسا على علم النفس. وتتلخص في إن سلوك الكائن الحي يحدث في الوسط الذي يتفاعل معه, وهذا الوسط يتكون من متغيرات بيئية عديدة, ويقوم الكائن بتفحص هذه المتغيرات بفاعلية ويحولها إلى معان ثم يعيد تجميعها. ويمكن استعمال عملية الاستدلال والحكم الذي تطرحها نظرية الحكم الاجتماعي كأساسها النفسي, والتحسينات التي أدخلت عليها في عملية صنع القرار واتخاذها, ولاسيما القرارات التعليمية والعناصر الأساسية في نظرية الحكم الاجتماعي, هي:

أ. العناصر المعرفية المتاحة في عملية اتخاذ القرار.

ب. المشكلة موضوع القرار.

ت. المهمة (بكر, 2002: 33).

❖ نظرية التصور (Image Theory):

إن نظرية التصور هي نظرية سلوكية في صنع القرارات في المؤسسات , وتركز هذه النظرية على الجوانب الطبيعية في عملية اتخاذ القرار ومحاولة المواءمة بين الأساليب الكيفية والكمية. والعناصر الأساسية في نظرية التصور, هي:

أ. تصور المسار التنظيمي (Organizational Trajectory).

ب. تصور العمل التنظيمي (Organizational Action).

ت. تصور المخطط التنظيمي (Organization Project).

إن أهم مقومات المسار التنظيمي هو تحديد الأهداف, فهو يتكون من برنامج عمل وخطة استراتيجية على وفق الأهداف, وهذا المسار يحدد تطلعات متخذ القرار وطموحاته, وكلها تصورات تطرحها عقول القادة في المؤسسة, وتوجه العمل داخل المؤسسة. أما تصور العمل التنظيمي فيتكون من البرامج المتنوعة التي تهدف إلى تحقيق الأهداف, والمخطط التنظيمي يتكون من مجموعة من النشاطات تتحقق في إتمام إنجازها الأهداف المنشودة. ويأخذ القائد متخذ القرارات متابعة الخطة والنشاط المتكامل داخل مؤسسته بعين الاعتبار, وبالتالي فإن أعماله كلها تحتاج إلى سلسلة من القرارات (الشرقاوي, 2002: 111).

وهناك ثلاث أنواع من التصورات, هي:

أ. تصور كيف ينبغي أن تكون الأشياء, وتصور كيف ينبغي أن يكون سلوك أفراد المؤسسة. وهذا التصور قائم على القيم والأخلاقيات والأفكار وشخصية صانع القرار ومتخذه, والقيم والمبادئ التي يؤمن بها أعضاء المؤسسة التي عن

طريقها يتمكن صانع القرار ومتخذه من المشاركة الفاعلة في صنع القرار أو إتخاذه بنجاح.

ب. تصور الأعمال التي يريد صانع القرار ومتخذه إنجازها أو تنفيذها.

ت. مراجعة ما تم تنفيذه، ووضع تصورات للأعمال التي لم تنجز بعد .

وتشير (الحري، 2008) إلى أن هذه النظرية توضح اليتين في عملية صنع القرار وإتخاذه، الأولى إلغاء الأهداف أو البدائل غير المقبولة، والثانية إختيار الأفضل من بين القرارات المتبقية (الحري، 2008: 270) .

❖ نظرية شجرة القرار (Decision Tree Theory):

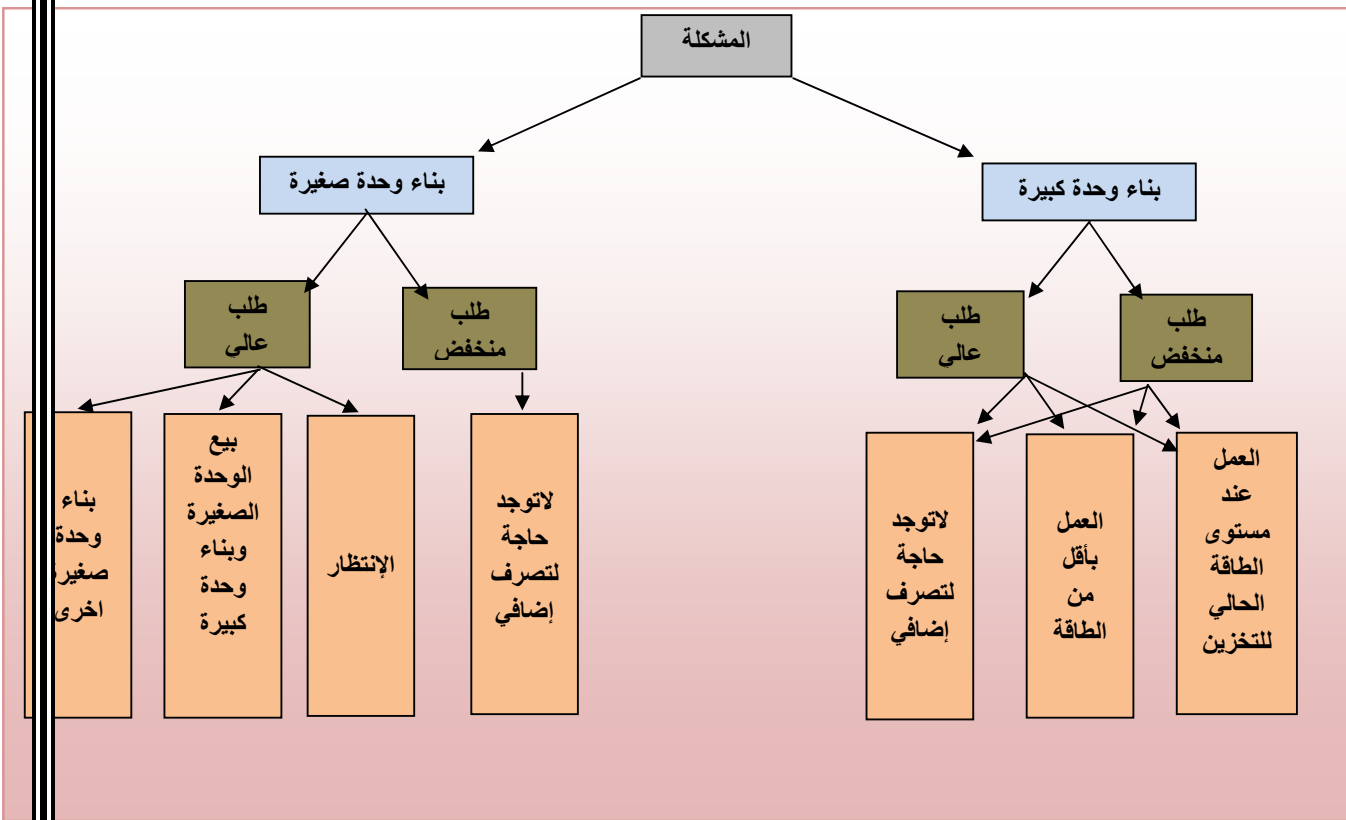
تختص نظرية شجرة القرار بعملية إتخاذ القرار متعددة المراحل (Stage Multi) التي يتم فيها إتخاذ القرارات المعتمدة قرارا تلو الآخر. ويمكن استعمال التمثيل البياني لمشكلة القرار بإستعمال شجرة القرار التي تكمن في الفرصة التي تم توافرها في التحليل المنطقي للبدائل المختلفة التي ينبغي دراستها قبل إتخاذ القرار (الأوسي، 2003: 75) .

وأستمد اسلوب شجرة القرار من مدخل النظم الذي يقوم على التفاعل بين الأدوات والوسائل المستعملة في إتخاذ القرار، وبين بيئة النظام الذي يقوم على التفاعل بين الأدوات والوسائل المستعملة لإتخاذ القرار، إذ إن هناك سلسلة من التأثيرات تؤثر في عملية القرار. أي أن إتخاذ أي قرار من نظام فرعي، ينتج تأثيرا جديدا تكون له ردود أفعال تنتشر في سلسلة متتالية في النظام (بكر، 2002: 69) .

ونظرية شجرة القرار تمكن متخذ القرار من رؤية البدائل المتاحة والأخطار والنتائج المتوقعة بوضوح، إلا أن تطبيق هذه الأسلوب بفاعلية يتطلب إستعانة متخذ القرار ولاسيما في المواقف والحالات غير المؤكدة أو في المواقف المعقدة لتقدير أو تحديد إجمالي الفوائد المتوقعة خلال فترة محدودة من خلال تجميع الحاسب الإلكتروني للبيانات والمعلومات الخاصة بالمشكلة وتحليلها والإستفادة منها في إختيار البديل الذي يحقق النتائج المطلوبة (أحمد، 1994: 29) .

إن المقياس الأساس لشجرة القرار هي أن تكون مناسبة للمشكلة وتساعد متخذ القرار. وينبغي أن تكون محدودة على القرارات والأحداث التي تكون لها نتائج يرغب متخذ القرار في موازنتها، وينبغي أن تشتمل على تفاصيل شاملة لشحن تفكيره (الشرقاوي، 2002: 72) .

وتفترض هذه النظرية أن هناك سلسلة من التأثيرات تؤثر في عملية إتخاذ القرار, بمعنى أن إتخاذ القرار في أي نظام فرعي ينتج تأثيرا يكون له ردود أفعال تنتشر في سلسلة متعاقبة النظام, وفي البيئة المحيطة. ومن الوسائل التي تساعد القائد في تطبيق سلسلة التأثيرات سواء أكانت في فهم النظام أو التنبؤ بتأثيرات قدراته في المستقبل إستعمال أسلوب شجرة القرارات (حسان والعجمي, 2007: 195). والمخطط (4) يوضح نظرية شجرة القرارات.



المخطط (4)

يمثل نظرية شجرة القرار

❖ نظرية التنافر المعرفي (Cognitive Dissonance Theory):

إفترض "ليون فستنجر" (L. Festinger) أن الوحدات الأساسية في التنظيم المعرفي للفرد يتكون من مجموعة معارفنا عن الأشياء والوقائع والسلوك، وتتضمن المعتقدات والاتجاهات. ويوجد بين كل عنصرين علاقة، وهذه العلاقة إما أن تكون علاقة تنافر أو علاقة تلاؤم. وقد ربط "فستنجر" بين عملية اتخاذ القرار والتنافر المعرفي، فالفرد يعاني الصراع حينما يواجه موقف إختيار بين عدة بدائل، ويزول هذا الصراع عند اتخاذ القرار بإختيار أحد البدائل، وللتخلص من حالة الصراع قسمت هذه النظرية عملية اتخاذ القرار إلى :

● مرحلة ما قبل القرار: وفيها يقوم الفرد بإختيار بديل من البدائل.

● مرحلة ما بعد القرار: وفيها تبرز بعض الجوانب الإيجابية للبديل المرفوض، والجوانب السلبية للبديل الذي تم إختياره، ومن هنا يبدأ الصراع بين الجوانب الإيجابية والسلبية للبديلين المرفوض والمقبول. وللتخلص من هذا الصراع يسعى متخذ القرار بصورة مقصودة للحصول على عدد كبير من المعلومات والآراء التي تعزز صحة إختياره للقرار وتؤكدده، ومن خلال التأكيد على الجوانب الإيجابية للبديل المختار، والتقليل من الجوانب السلبية له يميل إلى تجنب المعلومات التي من شأنها أن تزيد التنافر المعرفي لديه (Festinger, 1962:61).

وحدد "جينز" (Jains) العوامل التي تتحكم في حالة الصراع الناجمة عن الشروع باتخاذ القرار، وهي :

- المكاسب أو الخسائر المتوقعة من القرار .
- التقبل الإجتماعي والنفسي لمتخذ القرار .
- مفهوم الذات الذي يحمله متخذ القرار (Jains, 1977:171) .

أساليب اتخاذ القرار :

على الرغم من وجود نظريات عدة فسرت كيف يمكن أن تتم عملية اتخاذ القرار، إلا أنه هناك أساليب عديدة يمكن للقائد أن يتخذ القرار بموجبها منها على سبيل المثال لا الحصر:

❖ أسلوب البرمجة الخطية: تعد البرمجة الخطية وليدة الرياضيات الحديثة، وتنسب فكرتها إلى "جورج وانتزج" الذي طبقها في مجال البحوث الحربية عام (1947) ثم إنتقلت إلى مجالات أخرى، وإستعملت كأداة لتحليل المشكلات بمجالاتها المختلفة في مؤسسات عديدة، منها المؤسسات التربوية لاسيما في مجالي التخطيط واتخاذ

القرار, إذ أصبحت من أهم الأساليب المساعدة في اتخاذ القرارات التربوية ورسم السياسات في العمل سواء أكان ذلك على المستوى المركزي أم اللامركزي (دايلز, 1982: 97).

وفي هذا الإسلوب يمكن التعبير عن الهدف في صورة معادلات خطية تسهم بدورها في إكتشاف أفضل السبل في استعمال الموارد المتاحة لتحقيق الأهداف, مثل تحقيق أقصى عائد للعملية التعليمية عن طريق إستثمار الإمكانيات المتاحة أفضل إستثمار (محمد علي, 2002: 106).

وتطبق البرمجة الخطية في اتخاذ القرارات التربوية بمثابة وصف للعملية موضوع إتخاذ القرار بمصطلحات رياضية لدراسة مكوناتها الأساسية. ويتكون إنموذج البرمجة الخطية في هذه الحالة من المتغيرات, ودالة الهدف, والقيود الهيكلية المحددة لطبيعة الإمكانيات والمواد المتاحة. هذا وتقتضي عملية بناء الإنموذج الخطي توافر التناسب, والقابلية في استعمال العمليات الحسابية, والقابلية على وضع الافتراضات الأساسية (يوسف, 1987: 87).

وتمر عملية بناء هذا الإنموذج بخمس مراحل, وهي :

1. تحديد الأنشطة: إذ يتم تحليل المشكلة, وتحديد الأنشطة المرتبطة بها, ومعرفة ماينفذ من هذه الأنشطة, ليتم بعد ذلك إختيار وحدة لقياس مستوى كفاية كل نشاط .
2. تحديد الموارد: وذلك عن طريق تحديد المدخلات والمخرجات لكل نشاط ليكون قد حددت الموارد كلها التي ستستعمل في حل المشكلة المطروحة للوصول إلى القرار المناسب .
3. حساب معاملات المدخلات والمخرجات: وذلك عن طريق تحديد كمية المدخلات وكمية المخرجات لكل وحدة من وحدات النشاط .
4. تحديد الشروط الخارجية: وذلك لمعرفة العوامل والشروط الخارجية التي لها علاقة بالمشكلة مع ضرورة تحديد كمية كل مورد ولاسيما عندما تكون الموارد محدودة لتوزيعها على الأنشطة المختلفة (أحمد وحافظ, 2003: 97) .
5. الصياغة الرياضية للإنموذج: ويمكن إستعمال إسلوب البرمجة الخطية في إتخاذ القرارات الخاصة بتحديد الطلب على القوى العاملة وعلاقته بالقبول بأنواع التعليم المختلفة, والإختيار الأمثل بين التعليم العام والفني مثلا شريطة أن يضع متخذ القرار بنظر الإعتبار مجموعة من الأمور منها :
أ. أن إسلوب البرمجة الخطية أداة مساعدة في عملية إتخاذ القرار, وأن القائد في نهاية الأمر هو المسؤول عن إتخاذ القرار.

ب. إتخاذ القرار إستنادا إلى الإسلوب الخطي لايعني بالضرورة أنه قرار نهائي غير قابل للتعديل, بل أن تغير الظروف قد يستدعي إدخال تغييرات على البديل المختار(علي الخير, 2002: 96).

❖ إسلوب دراسة الحالة: يعد هذا الإسلوب العلمي من الأساليب المهمة المستعملة في مجال إتخاذ القرار, إذ أنه يساعد على تحسين قدرات متخذ القرار ومهاراته وتطويرها إذ يرفع من قدرات ومهارات متخذ القرار في التحليل والتفكير الإبتكاري لحل المشكلة التي تواجهه من خلال القرار المتخذ (الرشيدي, 2007: 47).

ويقوم هذا الإسلوب على أساس تعريف المشكلة محل القرار وتحديد لها, والتفكير في أسبابها وأبعادها وجوانبها المختلفة, وتصور الحلول البديلة لها إستنادا إلى المعلومات المتاحة عن المشكلة (وليامز, 2003: 67).

ويمكن لمتخذ القرار الإسترشاد بمجموعة من الأسئلة لدراسة المشكلة محل القرار من أهمها: هل هناك مشكلة تتطلب حلا, وماهي المشكلة, وما أسبابها الرئيسية والفرعية, وما علاقة بعضها ببعض, وما أعراضها ومظاهرها, وما أهم جوانبها, ودرجة أهميتها, وما العنصر الإستراتيجي الذي إذا ما إزيل إختفت المشكلة?, وما الحلول التي يتم إفتراضها, وما إمكانية تنفيذها أو تطبيقها, وما الأثار المترتبة على تنفيذها?, وهذه الأسئلة كلها تساعد متخذ القرار على الوصول إلى القرار السليم (حسين, 2005: 35).

ويشير (وايلز, 1982) إلى أن التطبيقات أو التدريبات على هذا الإسلوب كشفت عن واقعيته أكثر من غيره من الأساليب الأخرى, إذ أنه يضع متخذ القرار في وضع مشابه للواقع الذي يعيشه في العمل من حيث عدم كفاية المعلومات المتعلقة بالمشكلة أو عدم دقتها, ومن حيث تمكنه من تقييم قدراته ومهاراته والعمل على تطويرها وتحسينها (وايلز, 1982: 94).

❖ إسلوب الإحتمالات: إتضح عند تحليل مرحلة إختيار البديل المناسب أن من أسباب صعوبة هذه المرحلة وتعقدها هو أن إختيار البديل الأفضل يتبعه إختيارات لاحقة, مما يتطلب من متخذ القرار التأكد من إحتمالات المستقبل وقياسها - إن أمكن - وأن هذه الصعوبة تزداد كلما إزدادت إحتمالات عدم التأكد التي تستهدف تطبيق الإحتمالات في عملية إتخاذ القرار عن طريق تسجيل عدد مرات حدوث حدث معين للإستفادة من هذا التسجيل للتوصل إلى توقعات سليمة للمستقبل (جراي, 1988: 77).

ومن أهم المعايير التي يمكن إستعمالها لقياس الإحتمالات في إتخاذ القرار والتي كشفت عنها بعض الدراسات, هي:

1. الإحتمال الشخصي: ويتحدد بموجبه درجة إعتقاد متخذ القرار في وقوع حدث ما، ويتم تحديد درجة الإعتقاد بعد الأخذ في الحسبان الخبرة السابقة لمتخذ القرار وتجربته وممارسته العملية ومستوى تطلعاته وتوقعاته وأماله وأهدافه .

2. الإحتمال الموضوعي: ويتحدد عن طريق إجراء تجربة قد تكون عملية أو ميدانية، وذلك لحساب نسب وقوع حدث ما على وفق نتائج التجربة .

3. إحتمال التكرار: ويتم فيه حساب الإحتمال على أساس معدل تكرار الحدث في الأجل الطويل (أحمد وحافظ، 2003: 56).

العوامل التنظيمية في عملية إتخاذ القرار:

توجد مجموعة من العوامل التنظيمية داخل المؤسسة التي تؤثر في عملية إتخاذ القرار، ولها تأثيرها المباشر على متخذ القرار وعلى الأفراد العاملين في المؤسسة، ومن تلك العوامل :

1. السلطة : تعد من المحددات القيادية المهمة التي تعتمد عليها إدارة المؤسسة لتوجيه الأفراد في مختلف المستويات بغية تحقيق الأهداف المنشودة، وتمثل السلطة في الإدارة القدرة على إتخاذ القرارات التي تحكم سلوك العاملين في المؤسسة، أو هي حق إصدار القرار. ومن ثم فإن نوع السلطة وكيفية إستعمالها يؤثر في عملية إتخاذ القرار، فحيث تتركز السلطة في يد القيادة العليا أو المركزية فإن إستعمال إتخاذ القرار يتسم بالفردية والبطيء الشديد، أما في المؤسسات التي تعتمد على تفويض السلطة واللامركزية في القيادة، فإن إتخاذ القرار يستند على المشاركة من قبل الأفراد العاملين داخل المؤسسة (Lee, 2001: 102).

2. الهيكل التنظيمي : التنظيم عبارة عن هيكل مركب من الإتصالات والعلاقات بين مجموعة من الأفراد. ومن هذه العلاقات يستمد كل فرد جانباً كبيراً من المعلومات والقيم والاتجاهات التي تحكم عملية إتخاذ القرار، ومن ثم ينبغي إستشارة القيادة العليا للبت في عملية إتخاذ القرارات المهمة التي تتعلق بالمؤسسة (Schein, 2000: 87).

3. الإتصال : تحتاج عملية الإتصال إلى شبكة إتصالات فاعلة في المؤسسة لجمع البيانات والمعلومات والحقائق التي تستند عليها مراحل إتخاذ القرار، ومن ثم التوصل للقرار. ويؤثر نمط الإتصال السائد داخل المؤسسة بين القائد والعاملين في المؤسسة من جهة، وبين العاملين وبعضهم البعض في عملية إتخاذ القرار. ففي المؤسسات التي تتسم بالإتصال الضعيف يتخذ القائد قراره

وحده من دون مراعاة مشاعر الآخرين وإتجاهاتهم. أما في المؤسسات التي تتسم بالإتصال القوي البناء فإن القائد يقدم الفرصة للعاملين معه للمشاركة في عملية إتخاذ القرارات (Milam,2001:500).

4. الإلتزام التنظيمي : ويعبر عن درجة إلتزام الفرد وتوحده مع المؤسسة التي يعمل فيها. ويوجد نوعان من الإلتزام، هما: الإلتزام المهني والتنظيمي، ويؤثر الإلتزام والولاء لدى أفراد المؤسسة في عملية إتخاذ القرار وتنفيذه. فكلما إزداد ولاء الفرد للمؤسسة كلما إمتثل للقرارات الصادرة من قيادة المؤسسة، أما في حالة عدم إلتمائه فإنه يقاوم أية قرارات، فضلا عن مقاومته إيصال القرار إلى من يعينهم الأمر (Lim & Lobas,2000:36).

5. الثقافة التنظيمية : وتشير إلى نسق من القيم والمعايير والمعتقدات السائدة داخل المؤسسة وتؤثر في سلوك الأفراد العاملين، وتوجه سلوكهم نحو السلوك المقبول إجتماعيا، ومعنى هذا إنها تتضمن كيف يؤدي الأفراد العاملين عملهم. وكلما كانت هذه الثقافة تتسم بالإيجابية كلما سهلت عملية إتخاذ القرار. أما في حالة الثقافة السلبية فتنتشر القيم السلبية والخوف واللامبالاة، وتزداد مقاومة الأفراد العاملين للتغيير وبالتالي يصعب إتخاذ أية قرارات (Lam,2002:88).

أنواع القرارات القيادية:

يمكن للقائد في أي مجال وفي أي مؤسسة أن يتخذ قرارات عدة، ويمكن أن نستعرض بعضا من أنواع القرارات التي يمكن أن يتخذها، ومنها:

أولا : القرارات التقليدية، ويمكن تقسيمها إلى نوعين، هما:

1. القرارات التنفيذية : وتتعلق بالمشكلات البسيطة المتكررة، مثل تلك المتعلقة بالحضور والإنصراف وتوزيع الأعمال، وكيفية معالجة الشكاوي. وهذا النوع من القرارات يمكن البت بها على الفور نتيجة الخبرات التي إكتسبها القائد والمعلومات التي لديه.

2. القرارات التكتيكية : وتتصف بأنها قرارات متكررة وإن كانت في مستوى أعلى من القرارات التنفيذية وأكثر فنية وتفصيلا (ثابت، 2008 : 63) .

ثانيا: القرارات غير التقليدية، وتقسم إلى :

1. القرارات الحيوية : وتتعلق بالمشكلات الحيوية، ويحتاج حلها إلى التفاهم والمناقشة وتبادل الرأي على نطاق واسع. ويبادر متخذ القرار في مواجهة هذا النوع من المشكلات بدعوة مساعديه ومستشاريه والفنيين والقانونيين إلى إجتماع يعقد لدراسة المشكلة. ويسعى متخذ القرار لإشراك كل من

يعنيهم أمر القرار من الأطراف جميعها، ويعطيهم حرية المناقشة مع ضرورة توضيح نقاط القوة والضعف للقرار المتخذ .

2. القرارات الاستراتيجية : وهي قرارات غير تقليدية تتعلق بمشكلات استراتيجية وذات أبعاد متعددة، وعلى جانب كبير من العمق والتعقيد، وهذا النوع من القرارات تتطلب البحث والدراسة المتأنية والمستفيضة والمتخصصة التي تتناول الفروض والإحتمالات جميعها وتناقشها (المغربي، 2000 : 87).

ومن الأمثلة على هذا النوع من القرارات :

- تحديد أهداف المؤسسة أو أهداف أقسامها الفرعية .
- تصميم كيفية بلوغها الى الأهداف أو تحقيقها .
- تحديد الموارد المطلوب تحقيقها .
- وضع الخطط وتقسيم العمل .
- البحث عن طرائق وأساليب لتحسين العمل (الطالب، 2007 : 1 - 2).

3. قرارات في حالة التأكد : في هذا النوع من القرارات يسود التأكد التام بحيث لا يوجد تأثير للعالم الخارجي في النتائج، لذا يكون متخذ القرار متأكد من نتيجة كل استراتيجية يعتمدها، ويعد هذا من أسهل أنواع القرارات .

4. القرارات في حالة عدم التأكد : ربما يكون هذا النوع من القرارات أكثرها أهمية لتكرار حدوثها في المؤسسات والمنظمات المختلفة. وفي هذا النوع من القرارات يحاول القائد إيجاد مخرج يساعده على تخطي العقبة الناتجة من عدم توافر معلومات كافية تتعلق باحتمالية حدوث مشكلة ما، والصعوبة هنا في إيجاد معيار جيد للمساعدة في إختيار الاستراتيجية المناسبة للتوصل إلى قرار صائب وسليم (سالم ورمضان والدهان ومخامرة، 1995 : 118) .

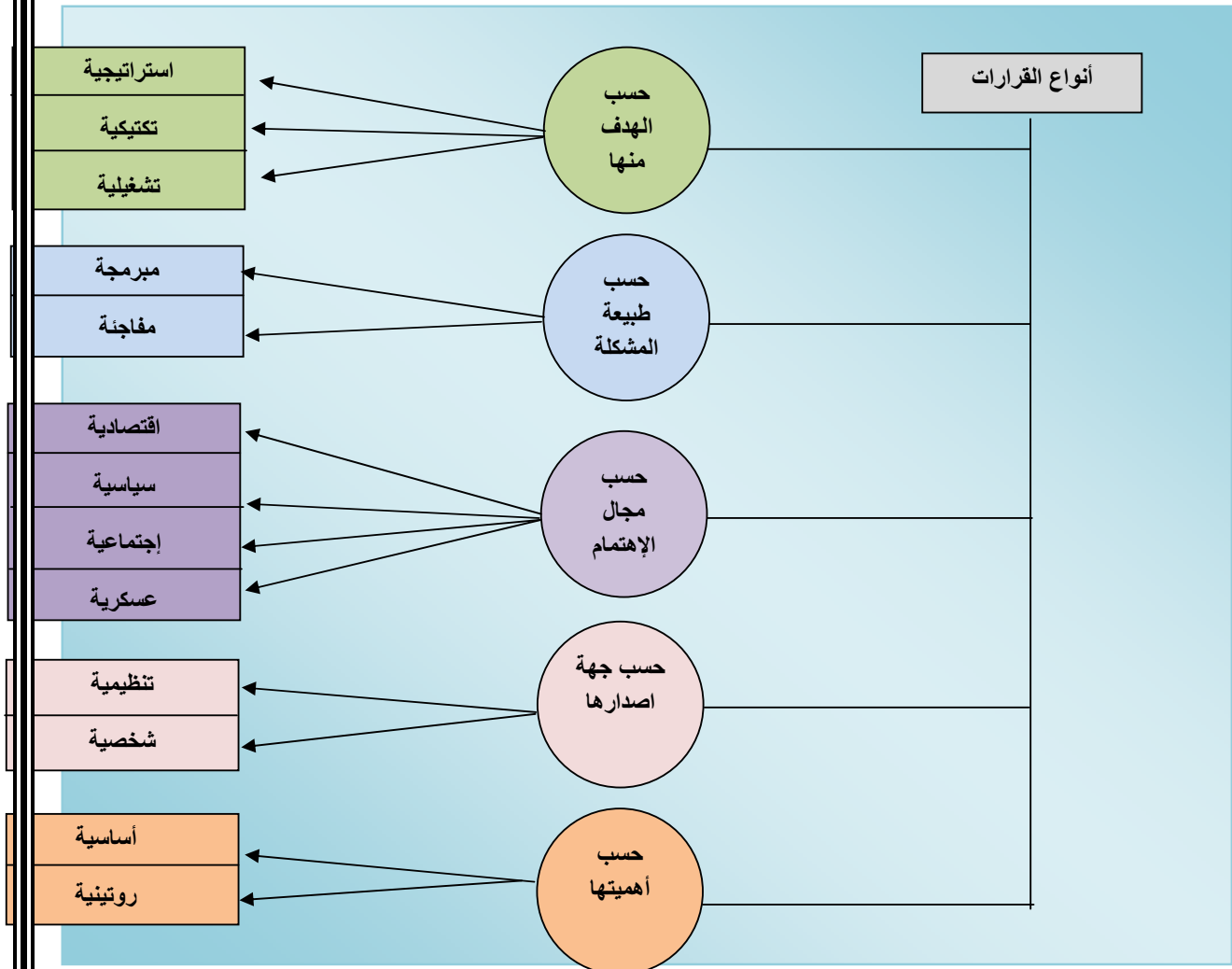
5. قرارات ملحة : أي عمل لابد وأن يحدث فيه مشكلات، وقد تفضي هذه المشكلات إلى عواقب وخيمة في حال لم يتم معالجتها فورا. ويتولى القائد هذه القرارات شخصيا، ويمكن أن يشرحها ويبررها لاحقا (العاني وعوني و خليل، 1990 : 84).

6. قرارات جاهزة للتنفيذ : يتعلق هذا النوع من القرارات بكيفية مساهمة كل قسم من أقسام المؤسسة التربوية في مخططها الاستراتيجي، ومن أمثلة ذلك :

- كيفية مساهمة القسم الدراسي في الأهداف التنظيمية للمؤسسة الجامعية بعيدة المدى؟ .
- كيفية توزيع المهام والموارد لبلوغ القسم الدراسي أو الكلية؟ .
- كيفية تحسين أداء العاملين في الكلية أو القسم الدراسي؟ .

7. قرارات مشكوك فيها : لابد للقائد من إتخاذ هكذا نوع من القرارات عند ظهور مشكلة أو صعوبة ما، وفي الوقت نفسه عدم وجود حل واضح، وأحيانا يستعين متخذ القرار بأشخاص خبراء أو متخصصين في مجال معين للمشورة، ومن أمثلتها: كيفية الحصول على دعم مادي لتحقيق أهداف المؤسسة (مغربي، 1995 : 38).

وقد وضع (القاضي، 2006) مخططا يمثل تصنيف القرارات على وفق للهدف، وطبيعة المشكلة، ومجال الإهتمام، وجهة الإصدار، والأهمية، وكما يأتي :



المخطط (5) يمثل انواع القرارات القيادية

❖ مناقشة المحور الأول:

من خلال ما تم إستعراضه من إطار نظري في موضوع إتخاذ القرار فإننا يمكن أن نستنتج أن إتخاذ القرار يرتبط بجوانب القيادة التربوية كلها, وأن النجاح الذي تحقّقه أية مؤسسة يتوقف بشكل كبير على قدرة وكفاية قيادتها في إتخاذ القرارات المناسبة ,على أساس أن عملية إتخاذ القرار تشتمل الجوانب التنظيمية جميعها, وأن أي تفكير في العملية القيادية لابد أن يركز على أسس إتخاذ القرار وأساليبه, ومدى إمكانية تنفيذ القرار, فضلا عن أن القرارات تعد المعالم المميزة لكل قائد سواء أكان في المؤسسات التربوية أم غيرها, إذ أن مايفعله القائد حينما يواجه المشكلات والمواقف الصعبة, وماهي القرارات التي يتخذها, ومدى قدرته على تنفيذها له تأثيره على نجاحه وسمعته المهنية في قيادته لمؤسسته نحو تحقيق أهدافها. فالقيادة الفاعلة تتطلب تنظيما سديدا لعملية إتخاذ القرار بصورة رشيدة, ومعنى هذا أن يكون القرار معقولا بإختياره لأحسن الاحتمالات الممكنة لتحقيق الهدف .

وإتخاذ القرار ينبغي النظر إليه على أنه عملية إنسانية لأنه يتعلق بالعاملين في المؤسسة التربوية وليس بتحقيق أهداف معينة فحسب, فضلا عن كونه مهمة قيادية وإدارية في غاية الأهمية, وترى الباحثة من الضروري أن يتضمن القرار المتخذ مصلحة العاملين في المؤسسة التربوية, وأن يتوافق مع حاجاتهم ورغباتهم وطموحاتهم لغرض الحصول على التأييد للقرار وقبوله, مما يسهل تنفيذه, لأن تنفيذ القرار يعد الخطوة الأكثر أهمية, وإلا فإنه بدون تنفيذه يبقى حبرا على ورق .

ومن الجدير بالذكر أن نقول إن إتخاذ القرار ينبغي أن يكون عملية مرنة, لأن القرار من صنع الإنسان, ومن الممكن إعادة النظر فيه, ومعنى هذا أن القرار المتخذ لايمثل حالة نهائية لايمكن مراجعتها أو تغييرها, لاسيما إذا ثبت للقائد إن قراره غير مناسب, أو إذا تغيرت الظروف التي إتخذ القرار فيها, أو إذا ثبت أن القرار لم ينجح في حل مشكلة ما أو مواجهة موقف ما أو لم يحقق أهداف المؤسسة, أو لايتناسب مع التطور العلمي, أو لاينسجم مع طموحات العاملين في المؤسسة. ومعنى هذا أن القرار ليس تشريعا جامدا, وأن المرونة مطلوبة من القائد في هذه العملية. وتتضمن عملية إتخاذ القرار الخطوات نفسها التي تتضمنها عملية حل المشكلات .

ومن الملاحظ فإن الآراء قد تباينت بين علماء الإدارة والقيادة والمهتمين حول عدد المراحل التي تمر بها عملية إتخاذ القرار، فمنهم من حددها بثلاث مراحل، ومنهم من حددها بخمس مراحل، ومنهم من حددها بثمان مراحل. ويعود هذا التباين في تحديد مراحل هذه العملية إلى الرغبة في الإيجاز أو التفصيل في هذا الموضوع، وعلى الرغم من أن هذا التباين إلا أنه يمكن القول بأن العلماء والمهتمين جميعهم قد إتفقوا على ضرورة توجيه نظر القادة والإداريين إلى الإحاطة بكل أبعاد المشكلة، والتركيز للوصول إلى الصورة الواضحة للمشكلة للوصول إلى أنسب القرارات من خلال الإختيار بين البدائل المطروحة للحل. وإستنادا إلى الأدبيات التي إطلعت عليها الباحثة يمكنها إيجاز خطوات أو مراحل إتخاذ القرار من خلال المخطط الآتي :

المرحلة	على ماذا تشتمل
المرحلة (1) تحديد الهدف من القرار	عند إدراك الحاجة لإتخاذ القرار: ينبغي تحديد الهدف أو الغاية، بمعنى ما الذي ينبغي أن يقرره القائد بدقة .
المرحلة (2) جمع البيانات	تحديد البيانات التي يحتاج إليها القائد لمساعدته في إتخاذ القرار .
المرحلة (3) تسجيل البدائل أو الآراء المقترحة	تسجيل الآراء المقترحة والأفكار والقرارات المحتملة، بمعنى: الخيارات المتاحة التي ينبغي للقائد أن يختار منها .
المرحلة (4) المفاضلة بين القرارات	تعرف مميزات كل خيار، ومالعواقب المحتملة أو النتائج المترتبة عند إختيار كل بديل، وما هي أفضل النتائج التي يمكن أن نتحقق مقابل الإختيار .
المرحلة (5) إختيار البديل الأمثل	تحديد البديل أو القرار الذي يحقق أهداف الجامعة أو الكلية أو القسم، أو الذي يحقق أقل الخسائر .
المرحلة (6) تنفيذ القرار	يعمل القائد متخذ القرار على إنجاز القرار، أي تنفيذه على أرض الواقع. بمعنى: ما هو العمل أو الفعل المطلوب لإنجاز القرار أو تنفيذه .

المخطط (6)

خطوات أو مراحل إتخاذ القرار

ومن جانب آخر فإن بعض المهتمين والباحثين في إتخاذ القرار يؤكدون على معايير عدة في أثناء إتخاذ القرار، ولا يمكننا القول إن هذا المعيار أفضل من ذلك، إذ يمكن أن يكون لكل معيار جانب إيجابي وآخر سلبي، فمن الملاحظ إن معيار المتشائم مثلا يستند إليه في حالة أن يكون من المحتمل أن يكون للقرار نتائج عديدة، ولكن جميعها سلبية، لذا فإن القائد هنا يحاول إختيار أفضل أسوأ البدائل، بمعنى أن متخذ القرار لابد أن يختار من بين هذه النتائج أفضلها. في حين نرى أن معيار المتفائل يعني إن النتائج التي تم الحصول عليها جميعها فوق المستوى المطلوب، ومتخذ القرار هنا يختار أفضل الأفضل، وترى الباحثة أن هذا المعيار قد يكون غير واقعي .

أما الإتجاهات النظرية في إتخاذ القرار فقد تعددت وتباينت بحسب الإطار الفكري الذي يعد بمثابة الدليل المرشد لمتخذ القرار في تحديد المشكلة موضوع البحث، فضلا عن ذلك تسهم هذه الأطر في تحديد البدائل المختلفة للمعالجة المستهدفة. ويتم عادة تحديد الأطر الفكرية بحسب سياقات أو إجراءات الباحثين والمتخصصين وماتوصلوا إليه من خلال الدراسات والبحوث النظرية والميدانية من قواعد وإستنتاجات. وإختلفت فيما بينها في تفسير كيفية إتخاذ القرار، إلا إنها جميعا تهدف إلى وضع الأسس العلمية لعملية إتخاذ القرار. وقد إعتمدت الباحثة خطوات إتخاذ القرار أساسا في قياس إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية .

المحور الثاني: كفايات الذكاء الإنفعالي

Emotional)

:(intelligence

تؤكد نظريات الذكاء الحديثة على تعدد الذكاء، أي إن الذكاء ليس أحاديا، والفرق بين الأفراد ليس في درجة أو مقدار ما يملكون من ذكاء وإنما في نوعية الذكاء. يعد الذكاء الإنفعالي نوعا من أنواع الذكاءات، وإن زيادة هذا النوع من الذكاء لدى أفراد المجتمع يؤثر في قدرة أفرادهم على ضبط النفس، ويساعد في تحويل الإنفعالات السيئة من كره وبغض وإحتقار وتدمير ومؤامرات وغيبة ونميمة وإثارة فتن وعدوانية وأناية إلخ إلى إنفعالات إيجابية مثل الحب والإحترام والصدق والوئام.... إلخ، مما يساعد في تقدم وإزدهار المجتمع وبالتالي إبداعه.

وترى الباحثة أنه لابد من التطرق أولاً إلى الكفايات في الشأن التربوي، قبلولوج بموضوع الذكاء الإنفعالي. وسيتم استعراض موضوع الكفايات في التربية على النحو الآتي:

حركة الكفايات في التربية :

خلال العقد الماضي أخذ الحديث عن التربية والتعليم يرتبط بمفهوم الكفايات، إذ كان وراء التركيز على مجال الكفايات ضعف صلة الجانب المهني بما يقدم للطالب، والحاجة إلى المنافسة في المجالات الاقتصادية المختلفة. وقد أكد بعض التربويين، ومنهم (الفاضل، 2010) نقلاً عن "جيسب" (1989) على أن المقررات والبرامج كانت تركز على الحصول على المعرفة النظرية وتهمل جانب الأداء، لذا إتجهت حركة الكفايات التربوية نحو الطالب بوصفه مخرج تعليمي، واقتصر تعريف الكفاية خلال ثمانينيات القرن الماضي على جانب واحد فحسب ألا هو "الأداء". وبشكل آخر كان تعريف الكفاية يهتم بما يفعله الطالب أكثر مما يعرفه (الفاضل، 2010 : 91).

وفي ذلك الوقت كانت الكفاية تعني :

1. الكفاية تركز على الأداء مما يستلزم أن يكون هناك محيط مناسب لهذا الأداء .
2. الكفاية تعد مخرجا إذ تشرح ما يستطيع الطالب أو المدير أو القائد التربوي عمله، ولا تهتم بعملية التعلم نفسها التي يخضع لها كل من المتعلم أو المدير أو القائد .
3. ضرورة وجود معايير واضحة ومعروفة وشاملة من خلالها يتم قياس قدرة الفرد في الأداء يعتمد ويصدق .
4. تعد الكفاية مقياس لما يستطيع الفرد عمله في نقطة محددة (Hoffmann, 1999:5).

ويشير (الفاضل، 2010) إلى أن هذا الفهم غير شامل إذ أنه أهمل جانب الفهم والتعلم وذلك لإرتباطها بالجانب المهني والمهارات أكثر من إهتمامها بالفهم (الفاضل، 2010 : 92).

ولكن الآن ينظر إلى الكفاية على أنها "التمكن من المعارف والقدرات والمهارات الضرورية لأداء مهمة معينة أو وظيفة في محيط العمل أيا كان هذا العمل" (Greenfield , 2000 : 19).

وترى الباحثة أنه بالإمكان القول أن الكفاية ينبغي أن تشتمل على الجوانب المعرفية والأدائية والإنتاجية أو الإنجازية، ولا يمكن التأكيد على جانب واحد وإهمال الجوانب الأخرى، فلا تتحقق الكفاية إلا من خلال هذه الجوانب الثلاث معا.

نشأة حركة الكفايات :

إنطلقت حركة التربية المستندة على الكفايات منذ بداية القرن العشرين حين أصدر "فرانكلين بوبيت" (Franklin Bobbitt) في عام (1918) كتابه المعروف بـ "المنهج" الذي حمل أول تعريف للمنهج بوصفه دراسة لنشاطات الأفراد في المجتمع بقصد إكتشاف شكل المعرفة التي يحتاجون إليها، وتتضمن فضلاً عن ذلك تعرف أو تحديد الكفايات التي تتطلبها العملية التربوية (El-Hout :2004 :78).

وفي بداية خمسينيات القرن الماضي برز اتجاه الكفايات في دراسات عديدة منها دراسة "كينى" (kenny)، والتي أكدت على الكفايات التي تساهم في إعداد المعلمين ومديري المؤسسات التربوية، فضلاً عما أعدته جامعة فلوريدا من قوائم كفايات تربية المعلمين وإعداد المدرء والقادة التربويين . إلا أنه من الضروري التأكيد على أن حركة إعداد المعلمين والقادة التربويين القائمة على الكفايات ظهرت بشكل واضح في أواخر الستينيات من القرن الماضي، وتم الإشارة إليها في موسوعة البحث التربوي بمسميات عديدة، وهي: الإعداد المبني على الأداء، والإعداد المستند إلى الميدان، والإعداد القائم على مبدأ الكفاية (Hind ,2000:41) .

وقد دعا منهج تحليل النظم إلى تطبيق البحوث الإجرائية في تربية المعلمين وإعداد المدرء والقادة التربويين المستندة على الكفايات . وفي الستينيات من القرن الماضي أقتبس اتجاه أو حركة الكفايات في إعداد المعلمين والقادة التربويين من مؤسسات مهنية غير تربوية، منها إعداد الطلبة في كليات الطب والهندسة والقانون والطيران، إذ كان يتم تدريب الطلبة في هذه الكليات المهنية على إكتساب كفايات معينة تتطلبها منهم، فضلاً عن ذلك تم تطبيق مبدأ الكفايات للإداريين كي يتمكنوا من قيادة مؤسساتهم التربوية (الصباغ , 1986 :31) .

ولاقى حركة الكفايات نجاحاً كبيراً لما قدمته من برامج علمية في إعداد المعلمين والإداريين والقادة التربويين، حتى أصبحت سمة مميزة لمعظم برامج إعداد المعلمين والإدارات والقيادات التربوية وبرامج التدريب . وفي خلال فترة وجيزة من نشأت هذه الحركة استطاعت أن تستحوذ على إهتمام الكثير من المربين والتربويين (منيزل, 1997 :13) .

مفهوم حركة الكفايات :

يشير "بيله" (Billeh,1999) إلى أن التربية القائمة على الكفايات والتربية القائمة على الأداء تعود إلى المصطلح نفسه، وإلى الحركة ذاتها التي نشأت في الولايات المتحدة الأمريكية، على الرغم من كل مصطلح منهما يمثل بعداً من أبعاد هذه الحركة . ويؤكد ذلك بقوله: إن التربية القائمة على الأداء تعتمد على الملاحظة، أما التربية

القائمة على الكفايات فتضاف إليها معايير قيمية (Value orientation), ومعايير نوعية (Value quality) (Billeh ,1999:3).

ويؤكد "ستون" (Ston ,1977) على ذلك, ويشير إلى أن مفهوم التربية القائم على الكفايات والتربية القائمة على الأداء استعمالاً كثيراً في الأدب التربوي بوصفهما مترادفين على الرغم مما بينهما من فروق . ويعتقد أن التربية القائمة على الكفايات أكثر شمولاً, وذلك لأنها تشتمل : معايير لتقدير الإدراك وتقويمه, ومعايير لتقدير الأداء أو السلوك وتقويمه, ومعايير لتقدير نتائج التعليم وتقويمه, فيما يرى أن التربية القائمة على الأداء ترتبط بمعايير تقدير الأداء أو السلوك وتقويمه فحسب (Ston , 2007 :192) .

ويرتبط مفهوم الكفايات بمجموعة من القدرات أو التمكنات المرتبطة بمهام القائد وأدواره المختلفة, سواء أكان ذلك على المستوى النظري والتي تتضح من خلال التخطيط والإعداد للمهام اليومية المطلوبة, أو من خلال السلوك الوظيفي أو الأداء الفعلي الذي يمارسه القائد التربوي في المؤسسة التربوية وخارجها, مما يعكس الأثر لما يملكه من كفايات ترتبط بفاعليته الوظيفية (البديوي , 1988 : 15).

ومن أهم الخصائص التي تتميز بها الكفايات بأنها شاملة وتقتضي إكتساب تعلم في المجالات الاتية: المعرفي, والوجداني, والحسي – الحركي, فضلاً عن أنها تتأثر بميل الفرد الطبيعي أو دوافعه (Davics & Elliso, 1997 :46) .

العوامل التي أدت إلى نشوء حركة الكفايات :

يذكر (مرعي, 1983) العديد من العوامل منها:

1. اعتماد الكفاية بدلا من المعرفة , أي اعتماد الأداء بدلا من اعتماد الجانب النظري بشكل كامل .
2. حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات, والمقصود بها الترخيص بالعمل اعتمادا على مستوى الأداء الحقيقي .
3. حركة تحديد الأهداف على شكل نتائج تعليمية سلوكية إذ أنها حجر الزاوية في التربية القائمة على الكفايات وذلك لإرتباطها بتحقيق الأهداف أكثر من غيرها .
4. حركة التجريب وذلك لإرتباطها بالتغيير المتسارع للعالم, والتربية العملية المتصلة بعلم النفس, والسلوك النفسي والاجتماعي, فضلا عن الواقعية .
5. حركة التربية القائمة على العمل الميداني, وذلك لتزويد العاملين بالخبرة, وتكامل وجهات النظر من خلال مشاهدة العمل .

6. حركة تفريد التعليم، وذلك لحل مشكلة المنهج التقليدي الذي يستطيع من خلاله المتعلم تعلم كل شيء عن شيء ما، وشيء ما عن كل شيء .

7. التعليم الإتقاني وذلك لأنه يعتمد بشكل أساس على الإهتمام بالأداء، وبتزويد المهارات الخاصة به (مرعي، 1983: 28 - 40) .

الفرق بين الكفاية والكفاءة:

تعني الكفاءة مقدرة النظام على المواءمة بين المدخلات والمخرجات والحصول على أفضل النتائج الممكنة بإقل التكاليف، في حين أن الكفاية تعني كفاية الشئ كونه قادرا على الوفاء بالتزامات العمل الذي يؤديه (العابد، 1419 هـ: 7).

ويستعمل مفهوم الكفاءة بشكل واسع في بريطانيا في حين أن مفهوم الكفاية يستعمل بشكل كبير في الفكر التربوي الأمريكي، فالكفاءة ترتبط ارتباطا وثيقا بالمخرجات بحسب أدنى المعايير المتعلقة، وأما الكفاية فتربط بالمدخلات التي يقدمها الفرد للعمل أو الأداء الأفضل (دايفز و اليسون، 1997: 39).

ويذكر (العريني، 1424 هـ) أن الكفاية تعني الحد الأدنى من الأداء أو الحد الذي نريده من الأداء، مثل قول يكفي للطالب أن يحصل بالإختبار (70 %) من الدرجة لتكون كافية للنجاح، أما الكفاءة في التعليم تقتضي الحد الأعلى من الأداء (العريني، 1424 هـ: 13).

ويتفق هذا الرأي مع ما ذكره (أبانمي، 1415 هـ) في أن الكفاية هي الحد الأدنى الذي ينبغي توافره في شئ ما كشرط لقبوله (أبانمي، 1415 هـ: 21).

ويشير (أبو السميد، 1985) إلى أن مفهوم الكفاية يرتبط بعناصر أساسية في العملية التربوية، وهي:

1. إرتباطها بأدوار الفرد ومهامه.
2. إرتباطها بالأداء الظاهر للفرد.
3. إرتباطها بالمعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لعمل الفرد. إرتباطها بالنتائج التي يسعى الفرد إلى تحقيقها (أبو السميد، 1985: 55) .

الصعوبات التي تواجه الحركة التربوية المعتمدة على الكفايات:

هناك العديد من الصعوبات التي تواجه حركة الكفايات نذكر منها ما يأتي:

1. الإختلاف حول مفهوم الكفايات:

إن تعدد تعريفات الكفاية وضيق الفرق بينها وبين غيرها من المفاهيم منها المهارة والقدرة، أدى إلى إشكالات في فهم مفهومها، وأدى إلى الحد من تبنيها وتطبيقها في المجال التربوي، فضلا عن ذلك أدى إلى عزوف بعض المسؤولين التربويين عن دعمها وتطبيقها في الميدان التربوي أو حتى دراستها، إذ يتركز هذا العزوف لدى أولئك الذين ليس لديهم فهم واضح بأهمية الكفايات لاسيما للقادة التربويين. وبعض الدراسات التي قدمت مجموعة من الكفايات ينقصها الدقة إذ قدمت كفايات ذات صبغة عمومية يصعب قياسها مما زاد نفور المسؤول عن الأخذ بها.

2. تركيز الكفايات على الأداء الذي يمكن قياسه:

إن منبع الكفايات يعتمد على قياس السلوك الظاهري القابل للقياس وذلك تبعا للمدرسة السلوكية، فضلا عن أن فكرة الكفايات تعتمد بشكل كبير على فكرة المصنع وقياس المنتج، وإن ذلك لا يمكن تطبيقه بشكل كامل على المجال التربوي الذي تشترك فيه عوامل عدة تعتمد على السلوك الظاهري، فضلا عن جوانب أو عوامل أخرى تعتمد على القيم والأخلاق والاتجاهات. وهذه الجوانب لا يمكن قياسها بالطريقة التي تستعمل لقياس المنتج في المصنع. وهذا مايسبب نوعا من الصعوبة في تحديد الكفايات بدقة لكل مجال من مجالات التربية، ومنها الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها القائد التربوي (لون ووايلدي, 1999: 77).

3. عدم الدقة والوضوح في المهام والأدوار:

إن كثيرا من الأعمال التي تؤدي في كثير من الوظائف لا تتبع إطارا واضحا ومعينا يحدد مهام كل عامل في المؤسسة التربوية وكل قائد تربوي .

4. علاقة الكفايات بتفريد التعليم:

إن علاقة الكفايات بالتعليم قوية إذ يركز على الحاجات الفردية لكل فرد، وهذا يحتاج إلى :

- إنفاق ومجهود كبيرين من قبل المسؤول سواء أكان ذلك في التدريب أم التقييم للكفايات المطلوبة .
- تحديد الكفايات اللازمة يتطلب وقتا طويلا .

5. المجالات التي تحتاج إلى تحديد كفايات تحتاج إلى قوائم طويلة:

لكي نغطي الجوانب التربوية جميعها نحتاج إلى الكثير من الكفايات,مما يزيد من صعوبة تكامل عناصر العملية التربوية وإمكانية قياسها بشكل دقيق ومتكامل (الفاضل, 2010: 107).

مناح تحديد الكفايات:

أشارت أدبيات القيادة والإدارة التربوية إلى أنه هناك منح عدة يؤخذ بها لغرض تحديد الكفايات التربوية أو القيادية ,منها :

1. منحى تحليل المهارات, وذلك عن طريق التركيز على أنواع النشاط التي توجه نحو تحقيق الوظائف وتنظيم الخبرات العلمية (مرعي, 1983: 54) .

2. منحى أسلوب تحليل النظم وإستعمال تقنياته في تحليل نظم العملية التعليمية لإستخلاص الكفايات اللازمة .ويمكن تعريف تحليل النظم بأنها "سلسلة متصلة من تحديد الأهداف, ثم تصميم النظم البديلة لتحقيقها, ثم تقييم لهذه البدائل في ضوء فاعليتها وكلفتها, ثم إعادة النظر في الأهداف, ثم ابتكار بدائل جديدة, وإيجاد أهداف جديدة, وهكذا . ويعد هذا المنهج منهج في التحليل يستهدف التمكن من الوصول إلى قرارات أو إختيارات أفضل بشأن المستقبل. ويهدف بشكل أساس بعد تحليل النظام إلى المعرفة الجديدة بطبيعة هذا النظام, وأستعمال هذه المعرفة في تطوير النظم أو حل مشكلاته (أحمد 1996: 130).

3. منحى ملاحظة سلوك مجموعة من المعلمين أو القادة التربويين النابهين والناجحين في عملية التدريس الفاعل أو الإدارة الناجحة أو القيادة الفاعلة لإشتقاق الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين أو المدير أو القائد (الخواندة, 1990: 65).

4. منحى البحوث التربوية التي من شأنها أن تكشف عن المتغيرات أو العوامل التي تؤثر في عملية التعليم بصورة إيجابية لإشتقاق الكفايات التعليمية المطلوبة لإعداد المعلم الناجح, إذ أن البحث التربوي يعد ضرورة في التوصل إلى أفضل السبل التي تمكننا من تطوير الجانبين النوعي والكمي في العملية التعليمية على أساس موضوعي سليم, وتوجيه العمل على أساس من التعقل والإستبصار (مرسي, 1994: 32).

5. منحى معرفة اراء التربويين المشتغلين في إعداد وتأهيل المعلمين ووجهات نظرهم لتحديد الكفايات التعليمية (الفاضل, 2010: 103).

وبعد آستعراض حركة الكفايات, لا بد لنا من آستعراض شيئا عن الإنفعالات قبل التحدث عن الذكاء الإنفعالي .

الإنفعالات:

كلمة إنفعالات ومشاعر يمكن أن تعني أشياء عدة, ولكنها غالباً ما تشير إلى مشاعر سلبية أو إيجابية تظهر في حالة معينة ,مثال ذلك عندما نعامل بظلم نغضب,وعندما نرى شخصاً يعاني من الألم نحزن,وعندما نكون بقرب شخص نحبه نفرح .وهذا يعني أن المشاعر والإنفعالات تتضمن ردود فعل نفسية,وهذه الردود ترافق المشاعر والإنفعالات.

إن ردود الفعل الإنفعالية تتضمن ثلاثة أنماط من المحتويات :

1. المحتوى السلوكي : ويتضمن حركات عضلية ملائمة للحالات التي ترافقها .
2. المحتوى التلقائي : وهذا مايسر السلوك ويوفر طاقة هائلة سريعة للحركة,إذ يزداد نشاط الجزء العاطفي أو الإنفعالي,ويقل نشاط الجهاز العصبي نتيجة لمستوى نبضات القلب .
3. المحتوى الهرموني : ويعزز رد الفعل التلقائي,إذ أن هرمون الإدرينالين يزيد من تدفق الدم للعضلات مما يسبب في تحويل الكولاجين المخزن في العضلات إلى كلوكوز.

والإنفعالات هي التي تجعلنا إنسان "إنها قبل كل شيء تجعلنا صنفاً فريداً, لدينا مشاعر وعواطف وأفكار,نستمع إلى قلوبنا (عواطف), وإلى عقولنا (المنطق), فالذكاء يجعل الأشياء منطقية,والإنفعالات والعواطف تجعلها ذات معنى" (أبو رياش,والصافي,وعمر,وشريف,2010 : 268).

ويشير "سيكل" (Segal,1997) إلى أن الأدلة العلمية تؤكد على أن المشاعر والإنفعالات هي أقوى مصدر نملكه,فهي خطوط الحياة للوعي الذاتي والحفاظ على الذات التي تربطنا مع أنفسنا ومع الآخرين والطبيعة والكون,فتخبرنا مشاعرنا عن أشياء ذات أهمية بالنسبة لنا وللناس وللقيم والنشاطات والحاجات التي تعطينا الدافعية والسيطرة على الذات والمحافظة على عواطفنا وبناء علاقات طويلة يسودها الحب والتفاعل مع الآخرين,فضلاً عن إنها تمكننا من النجاح في عملنا (segal ,1997:3).

ونحن جميعاً من دون استثناء نحتاج إلى قدر من الإنفعال حتى ننجز عملاً ما,فلابد أن ننفعل لكي نتحمس لإنجاز عمل معين,ولكن المبالغة في الإنفعال سوف يكون له أثر معاكس على مستوى الأداء (الياس,2009 : 151).

ويشير "كولمان" إلى أن البيولوجيين الاجتماعيين يؤكدون تفوق القلب على العقل,فعواطفنا وإنفعالاتنا ترشدنا نحو مواجهة المازق والمهام الجسيمة لدرجة لاينفع

تركها للعقل وحده . وإن أي نظرة للطبيعة الإنسانية تتجاهل قوة تأثير العواطف والمشاعر والإنفعالات تعد نظرة ضيقة الأفق بشكل مؤسف . إن كل الإنفعالات في جوهرها دوافع لإنفعالاتنا، وهي الخطط الفورية للتعامل مع الحياة (كولمان, 2000 : 17).

الذكاء الإنفعالي:

يعد الذكاء الإنفعالي مفهوم عصري حديث نسبياً، دخل مصطلح الذكاء الإنفعالي في لغتنا المعاصرة لأول مرة عام (1990) على يد العالم الأمريكي "بيتر سالوفي" (P.Salovey) ولهذا الذكاء مستويان هما : المستوى الشخصي في إطار الذات، والمستوى التفاعلي في إطار العلاقات . وعلى الرغم من تبادل التأثير بين هذين المستويين إلا إن الذكاء الإنفعالي على المستوى الشخصي هو الأصل، ويؤدي غيابه إلى ضعف العلاقات الإنسانية، فضلاً عن تسببه في التقليل من فاعلية الذكاء الفكري لأطراف هذه العلاقة (الياس , 2009 : 14) .

ويشير بعض الباحثين في مجال الذكاء الإنفعالي، ومنهم (الياس، 1990) إلى أنه من الصعب التنبؤ بدرجة نجاح الفرد أو فشله . والسبب في ذلك هو أن مهارات النجاح التي قد تصلح في مجال معين، مثل الدراسة الأكاديمية أو العمل التنفيذي، وقد لا تصلح بالمرّة إذا ما إنتقل الفرد إلى مجال آخر من الحياة العملية . فالمهارات التي تحتاجها الدراسة أو العمل التنفيذي قد تختلف عن المهارة التي تتطلبها القيادة الفاعلة والتي ترتكز أساساً إلى مهارات الإتصال والفاعلية الشخصية، والسيطرة على الإنفعالات، فتنحتاج الأولى أي (الحياة الأكاديمية) أو (العمل التنفيذي) إلى الذكاء العقلي (Mental Intelligence)، بينما تعتمد الثانية أي (القيادة الفاعلة) على الذكاء الإنفعالي (Emotional Intelligence) (الياس، 1990 : 15).

إن مقاييس الذكاء العقلي أو مقاييس المهارات الدراسية تعاني من أوجه القصور، منها عجزها على التنبؤ بمن سيحالفه النجاح في الحياة، فهناك علاقة قوية بين معامل الذكاء وظروف الحياة بالنسبة لمجموعة كبيرة من الناس بصورة عامة. لذلك قد نجد العديد منهم، أي (من أصحاب الذكاء المرتفع) قد حصلوا على وظائف ذات إجور عالية، ولكن هناك إستثناءات على نطاق واسع لهذه القاعدة التي تقول (إن معامل الذكاء يستطيع أن يتنبأ بالنجاح)، إلا إنه على أحسن تقدير فإن معامل الذكاء يسهم في (10-20 %) فحسب من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة تاركة (80 - 90%) لعوامل أخرى عدة، منها على سبيل المثال لا الحصر: أن يكون الفرد قادراً على حث نفسه على الإستمرار في مواجهة الإحباطات، ومنها ما يمكن إدراجه تحت عنوان كفايات الذكاء الإنفعالي (أبو رياش وآخرون، 2010 : 236).

ويعد معامل الذكاء العقلي (IQ) والذكاء الإنفعالي (EQ) أسلوبان مختلفان ومنفصلان لقياس الذكاء. ومن النادر أن نجد من يجمع بين معامل ذكاء مرتفع وذكاء إنفعالي منخفض أو العكس، فكلاهما يمثلان نمطين، لكن هناك علاقة متلازمة بينهما، على الرغم من أن هذه العلاقة محدودة، فالعقل الإنفعالي منفصل عن مجالات الذكاء التي تخضع لإختبارات الذكاء المعروفة. والقدرة العقلية لتحسن العمل وحدها من دون الذكاء الإنفعالي وبمعزل عنه (الفاضل، 2010: 45).

ويشير "ماير وكوبب" (Mayer&Cobb,2000) إلى أنه توجد أربع قدرات عريضة تتمركز في الذكاء الإنفعالي، وهي: إدراك (Perceiving)، وتكامل (Integrating)، وفهم (Understanding)، وإدارة (Management) الإنفعالات (Mayer&Cobb,2000:164).

ويذكر "بارون" (Baron,1998) إذا لم يستطع الفرد إدراك ما يشعر به، فكيف يمكنه إجراء إختيارات جيدة تتعلق بالأعمال، والعلاقات، وإدارة الوقت، أو حتى الترفيه (Baron,1998:27)، فالأفراد الذين يمكنهم إدراك وفهم إنفعالات الآخرين (عادة بتأويل تلميحات غير لفظية)، ويستجيبون بطريقة مناسبة، يكونوا أكثر نجاحاً في التعامل مع الناس، ويبرزون بوصفهم قادة في أغلب الأحيان (Wood&Wood,1999:137).

وتضيف "وولفوك" (Woolfolk,2009) إذا لم يكن الشخص قادراً على إحداث تكامل بين إنفعالاته وتفكيره فيما يتعلق بمواقف معينة، وفهم إنفعالاته، فكيف يمكنه توصيل مشاعره للآخرين بدقة؟ (Woolfolk,2009:279).

ويرى (علام، 2010) نقلاً عن (Shoda,Mischel&Peake,1990) أنه ينبغي على الفرد أن يدير أو يتعامل مع إنفعالاته ولاسيما الإنفعالات السلبية، مثل: الغضب أو الإنقباض، وليس الهدف قمع المشاعر، ولكن فضلاً عن ذلك عدم الإنغمار فيها. وإدارة الإنفعالات تشمل القدرة على تركيز الطاقة، والمثابرة، والتحكم في البواعث، وتأجيل الإبتهاج الفوري (علام، 2010: 297).

الجدور التاريخية لمفهوم الذكاء الإنفعالي :

يعد مفهوم الذكاء الإنفعالي (Emotional Intelligence) جديداً إلى - حد ما - على الساحة النفسية والاجتماعية والتربوية . إلا أنه يمكننا القول إن الجدور التاريخية لهذا المفهوم قبل تسميته بـ " الذكاء الإنفعالي " يعود إلى عصر افلاطون، ومن ذلك العصر ظل الإحساس بتفوق النفس وقدرتها على مواجهة العواصف العاطفية والإنفعالية الناتجة عن ضربات القدر بدلاً من الإستسلام لها ونصبح عبيداً لها، ظل هذا الإحساس فضيلة تستحق الإشادة بها دائماً، وكانت الحكمة اليونانية لهذه الفضيلة هي "سوفراوزايم" (Sophrozyme) بمعنى الإتزان والحكمة . أما الرومان فقد

أطلقوا عليها (Temprraantia) بمعنى ضبط النفس أو كبح جماح الإفراط في الإنفعال (العلوي , 2001 : 5) .

وأشار "روبرت ثورندايك" (R.Thorndike,1920) إلى مصطلح الذكاء الاجتماعي (social Intelligence), وأوضح أنه يعني قدرة الفرد على فهم الآخرين, وفهم المواقف الاجتماعية, والتعامل الناضج مع الآخرين, ومعرفة ما تتطلبه المهام الاجتماعية من استعدادات وقابليات وقدرات, والقدرة على تقييم أعمال الآخرين والجماعات وتمييز غاياتهم ووسائلهم (زهران , 1988 : 225).

ويمكننا القول ان الذكاء الاجتماعي الذي أشار إليه "ثورندايك" يمثل المستوى التفاعلي (إطار العلاقات) للذكاء الإنفعالي, أي أن الذكاء الاجتماعي والذكاء الإنفعالي وجهان لعملة واحدة .

أما "ديفيد وكسلر" (D.Wechsler) أحد أصحاب إختبارات الذكاء المشهورة, فقد أشار إلى العناصر اللاذهنية للذكاء, والتي قصد فيها العواطف والعوامل الشخصية والاجتماعية. وفي عام (1943) أشار إلى أن العناصر والقدرات اللاذهنية أساسية في التنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة (مبيض, 2003 : 18) .

فضلاً عن ذلك يمكننا أن نستشعر جذوراً تاريخية لمفهوم الذكاء الإنفعالي في نظرية "جيلفورد" (Guilford, 1967), إذ يرى إن بنية العقل أو القدرات العقلية التي تتضمنها تتكون من ثلاثة أبعاد رئيسة, وهي المحتوى, والعمليات, والنواتج . وبالرجوع إلى تصنيف "جيلفورد" هذا فإن المحتوى السلوكي يقع ضمن بعد المحتويات, ويتضمن قدرات عدة يستطيع الفرد من خلالها إدراك سلوك الآخرين والتعامل معهم . وأشار إلى أن المحتوى السلوكي يتضمن معلومات غير لفظية تشمل التفاعل الاجتماعي الذي يتطلب الوعي بأفكار الآخرين ومشاعرهم وإنفعالاتهم (أبو حطب, 1991 : 19) .

وأشار "كاردنر" (Gardner, 1983) من خلال نظريته الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence Theory) إلى أن كل إنسان لديه كفايات ذهنية عدة مستقلة نسبياً يسميها بـ" الذكاءات الإنسانية " ومنها : الذكاء التفاعلي , والذكاء الذاتي . ويشير الذكاء التفاعلي إلى قدرة الفرد على فهم الآخرين ومعرفة رغباتهم ومشاعرهم وتحديددها, فضلاً عن معرفة حوافزهم في العمل ونواياهم, وكيفية التعامل معهم بمعنى آخر القدرة على العمل مع الآخرين بفاعلية, أما الذكاء الذاتي فيتمحور في قدرة الفرد على فهمه لذاته ومشاعره وإنفعالاته ونواياه والقدرة على العمل بنجاح (روبرت , 2009 : 256) .

والذكاء التفاعلي والذكاء الذاتي يشيران إلى ما تم استعراضه سابقاً عن مستويات الذكاء الإنفعالي . إذ يناظر الذكاء التفاعلي في نظرية الذكاءات المتعددة

المستوى التفاعلي في إطار العلاقات الإنسانية في نظرية الذكاء الإنفعالي . أما الذكاء الذاتي في نظرية الذكاءات المتعددة، فيناظر المستوى الشخصي في إطار الذات في نظرية الذكاء الإنفعالي، ولذلك تعتقد الباحثة أن بعضاً من جذور مفهوم الذكاء الإنفعالي يمكن أن نتلمسه في نظرية "كاردنر" .

إلا أن مصطلح أو مفهوم الذكاء الإنفعالي أول ما ذكر بهذه التسمية في عنوان إحدى الدراسات الأكاديمية في كلية أمريكية للفنون عام (1985)، ولم يأخذ إنتشاراً واسعاً إلا في عام (1990) إذ تم نشر مقالتي لأثنين من الأساتذة الأكاديميين في إحدى الجامعات الأمريكية، وهما "جون ماير" (John Mayer)، و"بيتر سالوفي" (Peter Salovey) في محاولة لتطوير طريقة القياس العالمي للإختلاف في قدرة الأشخاص التفاعلية . وقد وجد أن بعض الأشخاص كانوا أفضل من غيرهم في تعريفهم لمشاعرهم الخاصة، وتعريفهم لمشاعر الغير، وفي حل المشكلات المتعلقة بالقابلية الإنفعالية . ومنذ عام (1990) طور هذان الأستاذان الأكاديميان إختبارين لمحاولة قياس ما أطلقا عليه بـ (ذكاؤنا الإنفعالي)، وكانت كتابتهما قد تمت في المجتمع الأكاديمي التعليمي، ولم تشتهر أعمالهما بشكل واسع (القيسي ، 2005 : 26).

والشخص الذي كان إرتباطه بشكل واسع بمصطلح " الذكاء الإنفعالي " هو "دانيال كولمان" (Daniel Golman) الذي كان يكتب المقالات في عدد من الصحف والمجلات ومنها مجلة "علم النفس للجميع " (Popular Psychology) وجريدة " نيويورك تايمز " (newyork times). وفي نهاية عام (1954) وبداية عام (1955) كان "كولمان" يخطط لتأليف كتاب عن الأمية الإنفعالية (Emotional Illiteracy) . ولأجل ذلك كان يزور المدارس ليطلع عن البرامج المعدة لتطوير المعرفة الإنفعالية لدى التلاميذ، فضلاً عن قراءاته للمؤلفات عن العواطف والإنفعالات على وجه العموم، وكان قد إطلع على أعمال الأستاذين الجامعيين "ماير وسالوفي" مما جعله يغير عنوان كتابه من الأمية الإنفعالية إلى الذكاء الإنفعالي (مبيض، 2003 : 11-12) .

وفي عام (1995) تم نشر الكتاب، وصل إلى أغلفة العديد من المجلات منها مجلة (Time Magazine)، وبدأ "كولمان" بالظهور في البرامج التلفازية للتحديث عن الذكاء الإنفعالي، وقدم من خلال هذه اللقاءات معلومات مثيرة عن الدماغ والإنفعال والسلوك الإنساني (Hein , 2004 : 1) .

ويمكننا القول أنه نتيجة لجهود "كولمان" أصبح مصطلح الذكاء الإنفعالي أكثر تداولاً عند الباحثين، إلا أنه ليس أول من صاغ مصطلح الذكاء الإنفعالي، ولكن كان له الأثر الكبير في نشره. وبهذا نرى أن اهتماماً متزايداً قد ظهر في بداية التسعينيات من القرن الماضي بالجوانب اللامعرفية (اللاذهنية) للذكاء، وأهميتها في مساعدة الأشخاص في النجاح في حياتهم .

وأشار كل من " فيدلر و جافكيا " (Fiedler & Gavia) في نظريتهما المعروفة بـ "نظرية الموارد المعرفية" (Congnitive resources Theory) ضمناً إلى مفهوم الذكاء الإنفعالي وأهميته، ولا سيما للقائد في أي مؤسسة ومنها المؤسسات التربوية والتعليمية، وذلك من خلال ثلاثة متغيرات وهي : ذكاء القائد، وخبرته، والضغوط التي يتعرض لها هو ومؤسسته . وأشار إلى أن أفضل القادة غالباً ما يكونوا أذكىاء وخبراء (الخبرة تتضمن الذكاء الإنفعالي) . وأكد على أن الذكاء العقلي يساعد القائد على حل مشكلات العمل ولكن الذكاء العقلي المندمج بالخبرة (المتضمنة للذكاء الإنفعالي) والمعرفة العميقة لمواقف العمل والعاملين يعطي نتائج أفضل (جاد الرب ، 2008 : 32)

وفي ذلك يشير (الياس ، 2009) إلى أن معدل الذكاء الذهني يقيس القدرة على الوصول إلى حلول منطقية للمشكلات، بينما يقيس معدل الذكاء الإنفعالي القدرة على تنفيذ هذه الحلول وإقناع الآخرين بها (الياس ، 2009 : 173) .

ومعنى هذا أنه ليس هناك من تعارض ما بين الذكاء العقلي والذكاء الإنفعالي، بل إنه من الخطأ الفصل بينهما فالقائد لا يستطيع إتخاذ القرار الصائب اعتماداً على الذهن (القدرات العقلية) فحسب، بل عليه إن يستشير عواطفه ومشاعره. وفي الوقت ذاته لا يستطيع ان يتخذ قراراً سليماً اعتماداً على مشاعره و إنفعالاته وعواطفه نحو موقف أو حدث أو اشخاصاً إذ عليه أن يعرف قراراته ببعض الحسابات العقلية، أو بمعنى آخر عليه الموازنة بين العقل و العاطفة أو الإنفعال.

أما في الأدبيات العربية فيمكننا تلمس الذكاء الإنفعالي في النظرية التي صاغها "ابو حطب" في صورتها الأولية عام (1973) ثم طورت هذه النظرية وتوسعت في عام (1988) وصنف " أبو حطب " الذكاء إلى ثلاث أنواع وهي : الذكاء المعرفي، والوجداني أو الإنفعالي، والإجتماعي . منطلقاً من تصوره إن الذكاء دالة نشاط الشخصية ككل. وفي المرحلة الثانية لتطور النظرية، صنف الذكاء إلى ذكاء موضوعي وإجتماعي وشخصي . وبذلك فإنه فصل بين الذكاء الإجتماعي والذكاء الشخصي، فالذكاء الموضوعي يتعلق بعمليات التعامل مع المعلومات التي تنتمي للعالم المادي الخارجي، أما الإجتماعي فيتعلق بإدراك الواقع الإجتماعي، وإدراك الآخرين، أي إنه يختص بالعلاقات الإجتماعية للفرد، والذكاء الشخصي يتعلق بإدراك الفرد لذاته وخبراته العاطفية و الإنفعالية (العكايشي، 2003 : 46-47).

وترى الباحثة أن الذكاء الشخصي والذكاء الإجتماعي ضمن تصنيف نظرية "أبو حطب" يقعان ضمن ما يعرف - الآن - بالمستوى الشخصي (إطار الذات)، والمستوى التفاعلي (إطار العلاقات) ضمن نظرية الذكاء الإنفعالي المعاصرة .

مراحل السيطرة الانفعالية :

يشير بعض الباحثين في مجال الذكاء الانفعالي ومنها (الياس , 2009) إلى أن محاولات الفلاسفة و علماء النفس تخبرنا بوجود أربعة مراحل يرتقي الفرد من خلالها تدريجياً حتى يصل إلى ذروة السيطرة الانفعالية, وهي : مرحلة محو الأمية الشعورية, وتدريب المشاعر والعواطف, والإلتزام الأخلاقي, والإبتكار ومواجهة المشكلات الجديدة (الياس , 2009 : 196) .

ويمكن توضيح تلك المراحل على النحو الآتي :

- 1- مرحلة محو الأمية الشعورية : وفيها يحاول الفرد فهم طبيعة مشاعره وإنفعالاته وعواطفه, وتشمل قياس درجة الفضول وصدق الحدس .
- 2- مرحلة تدريب المشاعر والإنفعالات : وفيها يكتسب الفرد اللياقة الإنفعالية اللازمة للنجاح في بيئة العمل والحياة عامة. وتشمل قياس درجة النفوذ الإنفعالي على الآخرين (Darroch , 2005 : 113) .
- 3- مرحلة الإلتزام الأخلاقي : وفيها يتعلم الفرد تطبيق النزاهة الأخلاقية وممارستها وإتخاذ القرارات الحاسمة الصحيحة بوعي سليم, وتشمل قياس درجة النزاهة الأخلاقية.
- 4- مرحلة الإبتكار ومواجهة المشكلات الجديدة : ويتعلم فيها الفرد تكوين رؤية أخلاقية وشعورية واضحة تتخطى المشكلات والإحباطات التي يعيشها الفرد لتغلف حياته بأكملها, وتقيس فيها درجة الحساسية للفرص السانحة (Rosenberg , 1997 : 14).

دور الذكاء الإنفعالي للقائد التربوي :

يمكن للذكاء الإنفعالي أن يلعب دوراً في تعزيز أداء القائد التربوي من خلال :

1. تهيئة الإستقرار الإنفعالي (Emotional Stability) :

من أهم مسؤوليات القائد التربوي أن ينمي الإستقرار الإنفعالي لدى العاملين معه, ويعبر عنه بمدى استرخاء الفرد, وشعوره بالأمان وعدم القلق . ويستطيع القائد أن يلعب هذا الدور لو أنه :

- أ. هياً العمل المناسب للشخص المناسب .
- ب. وفر فرص التدريب والتطوير من دون تحيز أو تمييز للعاملين جميعهم .
- ت. هياً فرص تطوير المسار الوظيفي للعاملين .
- ث. راعى الموضوعية التامة في تقييم أداء العاملين .
- ج. قدم الحوافز المناسبة من دون تأخير (Weisinger , 2000 : 113).

2. تلطيف الصراع الإنفعالي (Emotional conflict) :

يسعى القائد التربوي إلى تلطيف أجواء الصراع الإنفعالي بالعاملين في المؤسسة التربوية , وقد يكون الصراع ناتجاً عن مشاعر عدة مثل : الغضب , أو عدم الثقة , أو البغض أو الخوف, أو الإستياء, أو الصدمات الشخصية . وعلى الرغم من أن إدارة الصراع هي مسؤولية أطرافه بالدرجة الأساس . ولكن القائد لا يمكنه تجاهل ما يحدث من صراع . ويمكنه تحويله من صراع هدام إلى صراع إيجابي يحفز على المنافسة الإيجابية, ويتأتى ذلك من خلال مهاراته السلوكية من خلال حسن فهمه لذاته وللآخرين العاملين معه والموقف الذي يعايشه إستناداً إلى مهاراته الإجتماعية (Kotter :2002 :57) .

3. : بناء الثقة

الثقة أساس الإدارة الفاعلة, والمقصود هنا بناء الثقة بين القائد وأعضاء مؤسسته وبين بعضهم البعض, سعياً لتكوين فريق عمل فاعل وتأليف بين قلوب الأعضاء العاملين في المؤسسة وعقولهم في إطار منتج, ينبغي أن يبدأ القادة أولاً ببناء أساس من الثقة, وعلى هذا الأساس يمكن أن تسهل مهمته بمستويات أداء عالية (مصطفى , 2005 :18).

4. التأليف الفاعل لمهارات فريق العمل:

إن تهيئة جو جماعي يتميز بالمواهب والمعارف والمهارات وجهود منسجمة ومتكاملة لأعضاء فريق العمل, والتوصل إلى نتائج أكبر لم تكن لتتحقق لولا التأليف الفاعل لمهارات هذا الفريق . وهذا الأمر لا يقدر القيام به سوى قائد يتمتع بالذكاء الإنفعالي . فعندما يحسن اختيار الأعضاء وتتكامل خبراتهم فإن عمل الفريق يشبع حاجات فردية هامة فريق العمل وتهيء :

- أ . موارد فكرية أكثر لحل المشكلات.
- ب. قدرات إبتكارية أفضل .
- ج. إلترام أعلى بالمهام .
- د. إشباع أعلى للحاجات الإنسانية لأعضاء الفريق .
- هـ. علاقات أقوى من خلال الجهد الإجتماعي المتكامل (Sull ,2003:91).

5. تهيئة عضوية مناسبة لأعضاء فريق العمل:

وهذا الأمر يتم من خلال :

أ. تهيئة عضوية متناسبة مع طبيعة المهمة الفردية في الفريق، وطبيعة المهمة الجماعية لأعضاء الفريق بما يقلل من احتمالات الصراع الهدام .

ب. مراعاة ألا يتضمن التشكيل إسرافاً غير مبرر في عدد الأعضاء والعاملين في المؤسسة التربوية.

ت. العضوية في المؤسسة تهية التنوع في الشخصيات والإتجاهات والخبرات والقدرات (Nelson & James , 2002 :33).

الذكاء الإنفعالي يعنى أن يكون القائد إجتماعياً :

إن القادة من ذوي الذكاء الإنفعالي يسعون إلى الأجواء الإجتماعية التي تزيد من قدراتهم الإبداعية وتطويرها. ويحاولون تهيئة هذه الأجواء، فمن المهم لديهم تنظيم وتوقيت كمية تفاعلهم مع الآخرين ونوعيته (كلاكستون و لوكاس , 2007 : 136).

ويشير "كارل إريك سفيبي" إلى الثقة - بالطبع - هي قلب العلاقات الإنسانية الفاعلة , وبدونها لا يمكن للعلاقات أن تزدهر . وإنها الأساس الذي ينبغي أن تقوم عليه تفاعلات القائد مع الآخرين جميعها، فضلاً عن إنها تعد لب تنمية الثروة الإجتماعية، إنها ليست مجرد شعور لطيف وراقي ومحبوب (على الرغم من أنه قد يكون من المهم أن يتصف بكل هذه الصفات)، إلا أن هناك فوائد عدة لها، منها: المشاركة في الأفكار، وتبادل المعلومات، والتعاون الذي تصحبه العلاقات القائمة على الثقة (Dallenbach , 1951: 431).

وقدرات القائد الإنفعالية أي تمتعه بـ (كفايات الذكاء الإنفعالي) يمكن أن تتأثر على نحو إيجابي أو سلبي بمقدار تواصله مع الآخرين وسرعته . فالحكمة التقليدية لاسيما في عالم العمل تقول أنه كلما زادت الإتصالات والعلاقات الإجتماعية وكانت سريعة ومباشرة كان ذلك أفضل، ولكن هناك بعض البحوث التي أجريت مؤخراً أظهرت أن هذا الرأي لا ينطبق دائماً على كل الحالات وربما القليل من التفاعل الإجتماعي قد يكون مفيداً بالفعل , وأن الكثير من التفاعل ربما لا يكون مفيداً . فعندما يكون هناك تفاعل مستمر بين القائد والآخرين يمكن أن يبدأ ظهور نوع من الإجماع بسرعة كبيرة حول فكرة واحدة قد تبدو جيدة من الناحية المبدئية، بينما لا تجد الأفكار الأخرى (المعارضة أو المضادة) للفكرة الأولى فرصة للتطور أو ليسمعها أحد . وقد ظهر أنه عندما تتخلل فترات التفاعل فترات أخرى يكون لدى الأفراد فيها فرصة لاكتساب أفكار مختلفة بأنفسهم، فإن هذا يكون أكثر فائدة وفاعلية (ماير , 2007 : 173).

وترى "سارا ليتفينون" أن علاقات القائد بمن يعززون ثقته بنفسه ويساعدونه له تأثير داعم وإيجابي. وتؤكد إلى إن ثقة القائد بنفسه تتأثر بشكل مباشر بمن يرافقه من أشخاص، وهؤلاء يمكنهم التأثير بأفكار القائد وأفعاله، وإن قضاء وقت مع من يحبون

القائد ويؤمنون جهوده يؤدي بالنتيجة إلى شعور طيب للقائد تجاه نفسه . إلا إن ذلك لا ينبغي أن يتحول إلى مجرد عادة أو جمود, إذ ربما يكون تواجد قائد المستمر وعلاقاته مع أناس ينتقدون أفكار القائد أو يسيئون التعامل معه, أو يجعلونه يشعر كما لو أنه في مسابقة يخسرها دائماً, وبالتالي فإن ذلك قد يؤثر سلباً في ثقته بنفسه (ليتفينوف , 2006 : 112) .

ويؤكد بعض الباحثين في مجال القيادة والذكاء الإنفعالي, أنه من الضروري أن يعرف القادة أن الإعتقاد بأنه ينبغي الإنتظار حتى يكون واثقاً جداً قبل البدء في أمور كثيرة أمر مهم, إلا أنه ليس ضرورياً دائماً . لأن الأفعال هي التي تولد الثقة, فلو إن القائد تصرف كما لو كان واثقاً, حتى وإن لم يشعر بذلك في البداية, فسيغير شيء ما, وسيشعر بزيادة ثقته بنفسه, وهذا سيؤدي بالتالي إلى أن الناس يتجاوبون معه بشكل مختلف وفاعل (Laher , non. , 126) .

ويرى "داير" (Dyer) إن إنسجام القائد مع ذاته يؤدي إلى إكتشاف إنه قادر على التأثير في الآخرين بطرائق جديدة, وإن طبيعة هذا التأثير تعد عميقة وبالغة الأهمية لرؤية مايشعر به القائد داخل نفسه, ويستشعر بمشاعر الآخرين - العاملين معه - وإن هذه الرؤية الجديدة سوف تشعر الآخرين بالإرتياح والسكينة بوجود هكذا نوع من القادة يعملون معهم . فضلاً عن إن العلاقة البناءة سوف تؤثر بشكل مباشر على نجاح القائد في التواصل مع الآخرين (داير, 2007: 105) .

إن التواصل الجيد المطلوب بين القائد ومرووسيه هو نظام ذو إتجاهين : إذ ينبغي على المرووسين أن يفهموا القائد بالفعل , ولكن من المهم جداً أن يستمع اليهم القائد , وهذا الأمر يعد على القدر نفسه من الأهمية . فالتواصل عملية إرسال و إستقبال, إلا أن عملية الإستقبال أكثر صعوبة لأنها تستنفذ الطاقة والتركيز للإنصات . فلا يمكن أن تكون رسالة القائد جيدة وواضحة إذا لم تكن لديه القدرة على الإستقبال الجيد (نيوشل , 2008 : 73) .

وفي هذا الخصوص يشير "ريتشارد مورو" إلى أن واحدة من قواه القيادية هي "القدرة والصبر على الإنصات" ويسعى "مورو" بحرص على معرفة آراء العاملين معه في عملية إتخاذ القرار, فقدرته على الإستماع للآخرين والإهتمام بهم قد ساعده بالفعل على إكتساب شعور حقيقي بما تستطيع مؤسسته القيام به, فضلاً عن إنها ساعدته على إكتساب ثقة كبيرة في عملية إتخاذ قراراته (Claxton & Lucas, 2004:133)

الذكاء الإنفعالي ومسؤولية القائد في تطوير ذاته :

يعد تطوير الذات من أهم مسؤوليات القائد الفاعل, فمن أهم المخاطر التي تواجهها المؤسسات على إختلاف أنواعها, ومنها المؤسسات التربوية هي الجمود الإداري . وقد

زادت الحاجة في الوقت الراهن إلى المعايير والضوابط التي تحكم الذات والإنفعال والمشاعر والعاطفة أكثر من ذي قبل . وذلك لأن الأهداف التي يسعى القادة إليها في عملهم المؤسساتي كثيرة ودائمة التحرك (غير جامدة), فضلاً عن أن الضغوط الواقعة على عاتق القادة لزيادة الإنجاز والتميز تزداد كل يوم بطبيعة الحال , وفي مواجهة ذلك فإن الكثير من القادة يجتهدون بعلم وبغير علم (نيوشل, 2008 : 109) .

والمطلوب من كل قائد في أي مؤسسة, أن يقرأ ويسمع ويلاحظ بدقة, والأهم من كل ذلك هو تطبيق الأفكار بحكمة وبذكاء . وهذا يعني جعل العقل متنبهاً باستمرار لتعريف المبادئ والأفكار وربطها بالحياة وخبرات العمل, ثم وضعها فعلياً قيد التطبيق (داير , 2007 : 200) .

ومع ذلك, لا تعد المعرفة في حد ذاتها قوة, بل أنها قوة كامنة . فالمهمة الأهم هي كيفية استثمار المعرفة وإستعمالها بطريقة فاعلة وبناءة من قبل القائد في أثناء قيادته لمؤسسته, إذ يقوم بتطبيق الدروس المكتسبة من المعرفة والخبرة من خلال الحياة والعمل بما يجعل المؤسسة أكثر فاعلية وقوة وتحقيقاً لأهدافها (كوردي , 2007 : 113) .

إن أحد الأشياء المؤسفة في المؤسسات التربوية والجامعية اليوم هي الإهمال الإداري الشديد . فالكثير من المسؤولين عن هذه المؤسسات غير قادرين على التكيف مع المتطلبات المنوطة بهم بسبب التغيرات السريعة التي تحدث في عالم التكنولوجيا والاتصالات والمطبوعات, فضلاً عن التحولات الإجتماعية والإقتصادية (Dyer , 2004 : 66) .

لذا فإن من الضروري التخلص من ذلك الإهمال في المؤسسات التربوية ويتطلب ذلك من القادة إعادة تشكيل إتجاهاتهم وممارساتهم, فضلاً عن الحاجة إلى التدريب والإطلاع والتفكير وسعة النظر للأمور . وهذه ما أعدها "بيتر نايت و بول تراولر" بأنها "وصفة عظيمة للنضال من أجل إمتياز القيادة" (نايت و تراولر , 2007 : 101) .

وبذلك فإن القائد يسعى إلى المعرفة والأفكار الجديدة, ويتصرف غالباً من خلالها لمساعدة مؤسسته في التطور . وفي هذه العملية يتطور القائد مع مؤسسته, على الرغم من أن ذلك لا يحدث على الفور, ولكنه يحدث عبر الوقت, إذ أنه من خلال المعرفة والخبرة يقرر أين تستثمر هذه المعرفة الإستثمار البناء, وكيف, ومع ذلك لا تأتي هذه الحكمة مرة واحدة, بل إن تراكم المعرفة والخبرة هو الذي يتطور إلى أن تتكون الحكمة, وهذا أهم ما يحتاجه القائد في عمله.

وفي ذلك لا بد لنا من الإشارة إلى بعض المعتقدات الخاطئة الشائعة, إنه كلما تقدمنا بالعمر يصبح الأمر صعباً وربما مستحيلاً أن نتعلم وأن نطبق المعرفة بكفاءة, والحققة أن

العلم الحديث يشير إلى نمو خلايا عقل جديدة حتى مع تقدم العمر . فضلاً عن ذلك فإن أطباء الأعصاب يجدون المزيد من المرونة العصبية في العمر المتقدم أكثر مما نتخيل . ومن المعلوم الآن العقل يستمر في النمو إذا تم حثه من قبل بيئة غنية ونشاط دماغي . وقد جاء على لسان "كليمانت ستون" مؤسس مؤسسة "كومبايند انترناشونال" ورئيسها, " أنني لم أشعر أبداً بزيادة نشاطي العقلي والذهني مثلما شعرت خلال عامي الخامس والثمانين, وأن إتجاهي العقلي الإيجابي وطاقتي غير المنتهية يقدمون الدليل على حالتي" . وكل هذه العناصر تفترض إن النمو عملية غير منتهية, على الرغم من أنه قد تظهر علامات العجز الذهني مع التقدم في السن, إلا أن الشخص الطبيعي, والذي يتمتع بصحة جيد, فضلاً عن استمراره بتدريب خلايا عقله من خلال القراءة والإطلاع والتفكير, يمكنه أن يبقى على درجة نشاط ذهني عالية, وأن يستمر في النمو بطريقة مثمرة في كل خطوة يتقدمها (داير, 2007: 221) .

ويؤكد " نيوشل " إن القائد في سعيه لتطوير قدراته يضرب مثلاً رائعاً لمروسيه, فالقائد الذي يظل على وتيرة واحدة يصبح خاملاً فاتراً, ويؤثر سلباً في مروسيه ومؤسسته ككل . ومن الطبيعي فإن المروسين حينما يشعرون بحماس قادتهم يتولد لديهم شعور بالحيوية والثقة (نيوشل, 2008, 111) .

وترى الباحثة أن هذا يساعد على مسايرة المتطلبات التنافسية المتزايدة بين المؤسسات التربوية (الجامعية) . وعلى القائد أن يتذكر دائماً إنه إن لم يطور من مهاراته فإنه يخطو أولى الخطوات نحو الفشل .

سلوكيات القيادة الفاعلة التي تبني على أساس الذكاء الإنفعالي :

يقصد بسلوكيات القيادة الفاعلة تمتين العلاقة مع فريق العمل فضلاً عن إمتلاك المهارات الإجتماعية الأوسع التي تمكن القائد من العمل مع الآخرين خارج فريق العمل. وتعزز هذه السلوكيات القيادة بأكملها, وليس من الضروري أن يكون القائد ناجحاً في القضايا الخاصة بالتخطيط والتفاوض فحسب, وإنما المهم أن ينتبه إلى هذه السلوكيات, فليس من المحتمل أن يكون قيادياً فاعلاً إن لم يتمكن منها (همام , 2006 : 25) .

وفي ذلك ترى الباحثة أن السلوكيات التي تبني على أساس كفايات الذكاء الإنفعالي هي الفرق بين القيادي وغير القيادي, وبالتالي تنعكس على ما يقدمه فريق العمل من أداء متقدم له قيمته وفائدته للمؤسسة التربوية, والفريق الذي يفعل ذلك. وأهم سلوكيات القائد الفاعل ومبادئه المستمدة من ذكائه الإنفعالي , الاتي :

1- الثقة بالنفس والوعي الذاتي :

وتعد أساس السلوك القيادي، المقدرة على فهم النفس، وتمييز مواطن القوة والضعف الخاصة وتشخيصها بدقة. وهذه المقدرة تشتمل على التواضع (الإعتراف بمواطن الضعف) . والثقة تنبع من الإعتراف بالخطأ، والتفهم للحاجة لتحسين الذات . وفي الوقت نفسه فإن الثقة تعني إنك الحاجة إلى التماسك مابين الأفعال والآراء . فالتصرف بصورة فردية والإعتماد على المشاعر الخاصة، يمكن أن يؤدي بالنتيجة لأن يكون القائد غير متماسك أو غير عادل . وهكذا فإن الثقة تضمن التحكم الذاتي (كون و أوكونل , 2007 : 45).

والثقة بالنفس لاتعني أن يكون القائد إنسانياً دائماً كي يكون واثق النفس أو كي يقود بفاعلية، فقد يكون القائد هادئاً، وما يعزز بناء الثقة الإكتساب من المعرفة والخبرة، ومن ثم يكون السلوك استناداً إليهما . إحدى السلوكيات التي تعزز الثقة بالنفس، وتعزز ثقة الآخرين بالقيادي هو التصرف بإستقامة. ويتضمن هذا التصرف أو السلوك الصدق، ويعزز الثقة بين القيادي وأعضاء الفريق، فبدون الثقة سيكون القائد عاجزاً عن قيادة مجموعته (كلاكستون , ولوكاس , 2007 : 149) .

والثقة ترتبط بالإستقامة، والإستقامة تعني مطابقة ما نقوله مع ما نفعله، وتوضح الطريقة التي نتعامل بموجبها مع الآخرين، وتبين لهم قيمنا. وفي أبحاث مسحية لوجهات النظر والآراء ذكر العديد بأن "السلوك الأساس الذي يبحثون عنه ويعجبون به في قيادتهم هو الإستقامة" . ومع الثقة بالنفس والإستقامة ينبغي على القادة الحقيقيون أن يظهروا إهتماماً حقيقياً بالناس الذين يقودونهم، مع تفهمهم الكامل لمشاعر هؤلاء الناس، فالقادة يريدون من أعضاء فريقهم والعاملين معهم في المؤسسة أن يتطوروا فردياً وجماعياً في أن واحد، لذا فإن الإهتمام بهم أفراداً وجماعات يؤدي إلى تجاوبهم وإندفاعهم نحو العمل (Gregor , 1985:73) .

2- المهارات الإجتماعية :

للقيادي الفاعل القدرة السريعة على بناء العلاقات بتأسيس الصلة ليس مع فريق عمله فحسب، وإنما مع كل من يتصل به أو بفريقه، وأن هذه الصلة تعتمد على المقدرة على إظهار إهتمام حقيقي بالآخرين ومن محاولة إيجاد طريق مشترك أو أساس متبادل كي يتمكن من إنجاز شيء ما (همام , 2006 : 27) .

وفي حالات عديدة يحتاج القياديون لبناء شبكات لتسهيل الأمور، فالقدرة على إيجاد الأرضية المشتركة والبناء عليها أمر مهم في القيادة، ومع التعامل مع الصراعات، وإيجاد الحلول للمشكلات طويلة الأمد وقصيرة الأمد، وإتخاذ القرارات الفاعلة في الوقت المناسب (كون , واوكونل , 2007 : 86) .

وهناك إرتباط فاعل ما بين المهارات الإجتماعية للقائد ومهاراته الإدراكية التي تساعد على التفكير بوضوح تجاه حل المشكلات وإتخاذ القرارات وحسم القضايا العالقة، أي التفكير المنطقي بالأمر . ولكن لإيجاد أفضل نتيجة لكل الأمور القيادية فأن مهارات أو قدرات القائد الذكائية والإنفعالية هي التي تجعل قيادته فاعلة ومنتجة ومبدعة . فليس المطلوب من القائد أن يكون عبقرياً، بل أن يتقدم نحو الأشياء والآخرين بطريقة صحيحة، وهذه المهارة يمكن تطويرها . والمبدأ الأساس الذي تستند إليه المهارات الإجتماعية هو "عامل الآخرين كما تحب أن يعاملوك"، وأن القائد الذي يعتمد هذه "القاعدة الذهبية" لابد أنه سينجح في بناء شبكة علاقات متينة وناجحة في عمله (Claxton & Lucas, 2004:154) .

3- الحماسة والإندفاع :

هناك سؤال يتبادر إلى أذهان العديد من الباحثين حينما يتحدثون عن القيادة الفاعلة والذكاء الإنفعالي، وهو : هل نستطيع أن نفكر بقيادي فاعل إن لم يكن متحمساً؟، فالحماسة هي التي توفر الأساس المتين لتشجيع فريق العمل . وترتبط الحماسة برغبة القائد بإنجاز العمل على أفضل وجه .

وتتضمن الحماسة والإندفاع العزم و الإلتزام، فالقادة الناجحين يضعون طاقتهم فوق المستوى المقبول بصورة عامة لرفع مستوى الأداء لديهم ولدى العاملين معهم . وينبغي على القادة أن يمتلكوا القدرة على إتخاذ موقف إيجابي عندما تنحرف الأمور عن مسارها، موضحين أن المشكلات يمكن التغلب عليها. ويؤكد "كارلوس كاستيندا" إن الحماسة الإندفاع تأتي من العزيمة، وفي ذلك يقول "هناك في الكون قوة هائلة لا يمكن قياسها أو وصفها يطلق عليها الفلاسفة أسم العزيمة، وإن كل شيء كان في هذا الوجود بأسره يرتبط بهذه العزيمة" (داير , 2007 , 5) .

والقيادي الحقيقي يتشجع لإنجاز أعماله بالرغبة للإنجاز، وليس بدافع الحصول على المال أو المركز أو السلطة الشخصية . وفي ذلك يقول "توماس كرونين" : إن المدراء يفعلون الأشياء والأمور بصورة صحيحة، والقياديون يفعلون الشيء الصحيح (همام , 2006 , 26) .

4. الكاريزما (الجاذبية الشخصية):

يشير بعض المهتمين بدراسة الذكاء الإنفعالي، ومنهم "الياس" إن "الكاريزما" تتلخص بالسؤال الآتي: كيف يمكن تلهم الآخرين وتوثر فيهم ؟. إذ يمكن أن يسهم إمتلاك الشخص لشخصية يجدها الآخرون جذابة في تحقيق أهدافه، فضلاً عن ذلك فإن هذه الجاذبية يمكن أن تجعل الفرد أكثر كفاءة في العمل إذا إستطاع الشخص إستثمار هذه الجاذبية بالشكل السليم (الياس, 2009: 39).

و"الكاريزما" تعني أن يكون القائد أكثر حضوراً، ويشير (برس، 2005) إلى أن "الكاريزما" تعني الجاذبية الشخصية التي تؤهل القائد لقيادة الآخرين، وعلى الرغم من أن "الكاريزما" تبدو صفة متأصلة في الشخصية، إلا قدراً كبيراً منها يمكن تعلمه واكتسابه، فمثلاً القدرة على التعبير الإنفعالي سمة رئيسة من "الكاريزما"، وبذلك فإن "الكاريزما" تمكن القائد من أن يزيد من قدرته على التعبير الإنفعالي (برس، 2005: 46).

ويرى (النجار، 2007) أن القائد "الكاريزمي" يستمد سلطته من مركزه الاجتماعي وإدراك الغير له بوصفه القائد الأوحـد (النجار، 2007: 356).

والقادة الكاريزميين يتحلون بالتعبير عن مشاعرهم، إذ أنهم يتحلون بالصدق والصراحة على نحو ملحوظ عند تعاملهم مع الآخرين، فالقائد الكاريزمي يكون صريحاً في الإعراب عن تقييمه ورؤيته للموقف، لذا فإن على القائد أن يتحدث مع العاملين معه بصدق، وأن يعطي الموقف حقه من الحقيقة، إذ أن ذلك الأمر يساعد على إدراك العاملين بأن أدائهم اليومي يؤثر على فرص نجاحهم وتقدمهم في المستقبل لاسيما عندما يقيمون العاملين بموضوعية (Shiffler, 2007: 347).

ويؤكد (الرشدان، 2008) أن القادة الكاريزميين يتحلون بالصدق في الجانب الإيجابي والسلبي معاً، إذ يقيمون الآخرون والمواقف بشكل سريع ودقيق، وهم في الغالب على أهبة الإستعداد للإفصاح عن رؤيتهم الصريحة للموقف. ويتحدث هؤلاء القادة بشكل مباشر ويتبعون عن الحديث غير المباشر، مما يؤدي إلى تعرف الآخرين على آرائهم ومواقفهم الحقيقية، فضلاً عن أنهم يعبرون عن مشاعرهم بشكل صريح (الرشدان، 2008: 89).

ويشير (برس، 2005) إلى أن مايجعل القائد يتمتع بحضور متميز هو الإنفتاح على الثقافات الأخرى، لذا فإن أهم كلمتين تساعد ليكون القائد منفتحاً على الثقافات هما "الوعي الثقافي" (Cultural Consciousness)، أي أن يكون ذا وعي وقابلية لتحري الأسباب التي تفسر تصرفات أشخاص من ثقافات أخرى (برس، 2005: 131).

وتعد "الكاريزما" أو الجاذبية الشخصية ذات أهمية قصوى لأي شخص على مستوى العمل والأسرة على حد سواء، ولاسيما للقائد للأسباب الآتية:

❖ تقوية العلاقات : الميزة الأولى للجاذبية الشخصية تكوين علاقات أكثر قرباً وحميمية مع الآخرين، فالأشخاص ذو الجاذبية الشخصية يتركون انطباعات عاطفية إيجابية لدى الآخرين .

❖ التأثير في الآخرين : إحدى المزايا التي يتمتع بها أصحاب الجاذبية الشخصية هي قدرتهم على التأثير في الآخرين، فالعديد من الناس على إستعداد لأن

تلبى مطالب الشخصية الكاريزمية وتمتثل لأوامرها وتحتذي بها من دون أن يتملكهم إحساس بالضيق (الياس, 2009: 39 - 40) .

النظريات التي فسرت الذكاء الإنفعالي :

هناك العديد من النظريات المتعلقة بالذكاء الإنفعالي, ولكن بعضاً أثمرت عن إهتمام بالغ من البحوث والتطبيقات, ومنها نظرية " بار – أون " و " ماير و سالوفي , و "كولمان " , و "بوياتيز" , ويمكن استعراضها على النحو الآتي:

❖ نظرية " بار – أون " (Bar – On , 1988) :

تعد هذه النظرية من أولى النظريات البارزة المفسرة للذكاء الإنفعالي. إذ صاغ "بار – أون" عبارة حاصل الإنفعال (E Q) بوصفه نظيراً لحاصل الذكاء (I Q), وذلك في رسالته الطبية عام (1988) , والتي كانت متوافقة مع الإهتمام المتزايد بدور الإنفعالات في الوظيفة الإجتماعية. وحصل ذلك قبل أن يتمتع مصطلح الذكاء الإنفعالي أو العاطفي بالإهتمام المتزايد الذي يتمتع به اليوم (Emmerling & Goleman , 2003 : 9) .

وتؤكد هذه النظرية على كفايات أساسية للذكاء الإنفعالي وهي :

- 1- القدرة على معرفة الفرد لنفسه وفهمها والتعبير عنها .
- 2- القدرة على معرفة الآخرين وفهمهم .
- 3- القدرة على التعامل مع الإنفعالات القوية والسيطرة عليها .
- 4- القدرة على التكيف وحل المشكلات ذات الطابع الإجتماعي والشخصي (Bar – On , 1988 : 33).

وبذلك فإن نظرية "بار – أون" قدّمت مجموعة من الكفايات المرتبطة بالمعرفة الإجتماعية والإنفعالية التي تؤثر في قدرة الفرد الكلية للتغلب بنجاح على المتطلبات البيئية, وبذلك يمكن عدّها إنموذجاً للسعادة والتكيف .

وفي تطور لاحق للنظرية صاغ "بار – أون" المكونات الرئيسة للذكاء الإنفعالي وحددها بخمسة مجالات, وهي الكفايات الشخصية, والكفايات المتعلقة بالعلاقات الإجتماعية, والكفايات التكيفية, وكفايات معالجة الشد العصبي, وكفايات المزاج العام (Bar-On , 1997: 75).

❖ نظرية "ماير و سالوفي" (Mayer & salovy, 1990) :

يمثل الذكاء الإنفعالي من وجهة نظر "ماير وسالوفي" مجموعة من القدرات الذهنية (Mental Abilities)، وأن أفضل وسيلة لقياسه من خلال سلوك الأداء ، الذي يشابه في صميمه الطرائق المستعملة لقياس حاصل الذكاء التقليدي (IQ) ، فمثلاً لقياس قدرة التفكير تقليدياً تعرض على الفرد مجموعة من مهمات التفكير مختلفة الصعوبة لقياس ذلك النوع من التفكير . وتتخذ معايير الأداء للذكاء الإنفعالي الفكرة نفسها . فعلى سبيل المثال لو أردنا معرفة قدرة الفرد على فهم مشاعر وإنفعالات الآخرين، يكون من المنطقي أن تقدم له أنواعاً مختلفة من صور الوجوه، ويطلب منهم تعرف نوع العاطفة أو الإنفعال . وإستند كل من "ماير و سالوفي" إلى هذه الطريقة في قياس الذكاء الإنفعالي (Emmerling & Goleman , 2003:14) .

ويذكر "ماير وسالوفي" إن الحافز لتطوير الذكاء الإنفعالي والقدرة على فهم المشاعر والعواطف و الإنفعالات والسيطرة عليها له دالته في سلوك الفرد. ويشيران إلى أن استعمال هذا الإطار مهم لأنه يساعد على معرفة الذكاء الإنفعالي بشكل أكثر دقة، مثل القدرة على إدراك العواطف والإنفعالات وتوليدها وتنظيمها لتعزيز النمو الفكري والإنفعالي (Mayer & Salovey 1997:5) .

وبذلك يمكن عدّ الذكاء الإنفعالي على أنه شكل حقيقي من الذكاء، وهو قدرة على معاملة معلومات لا سيما تلك التي تتعلق بإدراك الفرد لعواطفه و إنفعالاته و فهمها وإستيعابها وإدارتها .

ويشير "وسالوفي" إلى أن الذكاء الإنفعالي يتكون من أربع مجالات، ويتضمن كل مجال من مجموعة من الكفايات ، ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

1- التشخيص الإنفعالي : الإدراك والتعبير .

2- التسهيلات الإنفعالية للتفكير .

3- الفهم الإنفعالي .

4- إدارة الإنفعالات .

ويشمل المجال الأول، أي التشخيص الإنفعالي، مجموعة من الكفايات، مثل تحديد الفرد لعواطفه ومشاعره . ويشمل المجال الثاني تلك الكفايات التي ترجع العواطف إلى إحساسات عقلية مثل الإحساس بالألوان والعلاقات التي تستعمل في العمل الفني. أما المجال الثالث فيشمل كفاية حل المشكلات الإنفعالية، ومعرفة أي العواطف تكون متشابهة أو متناقضة، وأي العلاقات تعكسها ،بينما يشمل المجال الرابع مضامين العواطف و المشاعر وقيودها الإجتماعية وتأثيرها على الفرد وعلى الآخرين (Hien , 2004 : 3-4) .

وقدم "ماير وسالوفي" في عام (1997) قائمة بهذه المجالات وفروعها مرتبة من العمليات النفسية الأساسية إلى العمليات النفسية المتكاملة بشكل أكبر، على سبيل المثال، يختص المجال الأول بالكفايات البسيطة في إدراك العواطف والإنفعالات والتعبير عنها، على العكس من ذلك تختص المجالات الأخرى بالكفايات الأعلى المتعلقة بمستوى الضمير والقيود العاطفية، ويرى كل من "ماير و سالوفي" أن القادة الذين يمتلكون ذكاء إنفعالي عالي يتوقع أن يتقدموا بشكل أسرع في عملهم من خلال الكفايات المحددة، ومن خلال السيطرة عليها بشكل أكبر (Mayer, 1997:1) و (Salovy & المخطط (6) يوضح المجالات الأربعة لنظرية ماير وسالوفي.

(1) تقدير الإدراك الحسي والتعبير عن الانفعالات Perception Appraisal and Expression of Emotional

القدرة على التمييز بين الانفعالات الصريحة والضمنية	القدرة على التعبير عن الانفعالات بدقة والتعبير عن الحاجات التي لها علاقة بتلك الانفعالات	القدرة على تحديد الانفعالات لدى الغير من خلال اللغة والصوت والمظهر والسلوك	القدرة على تحديد الانفعالات الفيزيولوجية والمشاعر والأفكار لدى الفرد
--	--	--	--

(2) التسهيلات الانفعالية للتفكير Emotional Facilitation of thinking

القدرة على تشجيع الانفعالات لاساليب خاصة في حل المشكلات مثال على ذلك : عندما تسهل السعادة التفكير الاستقرائي و الابداع	القدرة على تغيير الحالة الانفعالية مثلاً : من التشاؤم الى التفاؤل	التحكم بالانفعالات	الانتباه الى المعلومات المهمة
--	---	--------------------	-------------------------------

(3) فهم الانفعالات وتحليلها : توظيف المعرفة الانفعالية Understanding and Analyzing Emotional : Employing Emotional Knowledge

القدرة على تمييز الانتقال المحتمل للانفعالات مثل الانتقال من الغضب الى الرضا ومن الغضب الى الخجل	القدرة على فهم المشاعر المعقدة مثل: مشاعر الحب والكراهة	القدرة على تفسير المعاني التي تحملها العلاقات بين الانفعالات مثل الحزن غالباً ما يرافق الخسارة	القدرة على اعطاء عنوان للانفعالات و تمييز العلاقات بين الكلمات والانفعالات مثل التمييز بين الحب والاعجاب .
--	---	--	--

(4) الإدارة الإنفعالية
Emotional Management

القدرة على ادراك الانفعالات ، وتعديل السلبية منها ، وتعزيز الاجابية دون كبتهها او المبالغة فيها	القدرة على عكس الانفعالات للغرد و للغير	القدرة على الارتباط او الانفصال عن الانفعال	القدرة على الانفتاح على المشاعر السارة منها وغير السارة
---	--	--	---

1

المخطط (6)

المجالات الأربعة التي حددتها نظريات ماير وسالوفي

❖ إنموذج (كوبر و صواف, 1997):

أشار "كوبر و صواف" إلى أن الإنفعالات والعواطف تلعب دورا حيويا في بناء الثقة لدى الأفراد في مجال العمل، والولاء للعمل والإلتزام به، فضلا عن تحقيق المكاسب الإنتاجية والإبتكارية والإنجازات العلمية. ويؤكد أن الفرد القائد الذي يمتلك ذكاءا إنفعاليا يمكنه استثمار طاقاته الإنفعالية بصورة أكثر عقلانية (عزيز, 2009: 44).

ووضع "كوبر و صواف" إنموذجا لكفايات الذكاء الإنفعالي اللازمة للعمل، وهي:

1. القدرة على تحديد القوى التي يمتلكها الفرد وتقديرها.
2. حفز الذات: وتعني قدرة الفرد على أن يعمل بفاعلية في مواقف العمل الضاغطة، ويقوم بالمبادرة والتركيز والنشاط الذاتي.
3. التعاطف: وتعني أن يشعر الفرد بإنفعالات الآخرين ومساعدتهم في مقاومة الإحباط.
4. العلاقات الإجتماعية: وتشير إلى قدرة الفرد إلى تكوين علاقات إجتماعية في محيط العمل، إذ تعتمد هذه العلاقات على الثقة المتبادلة، وأن يتصف الفرد بالصراحة والصحة النفسية.
5. النمط الشخصي: ويشير إلى القدرة على العمل تحت الضغط، والقدرة على تحمل المسؤولية (السمادونى, 2007 : 117 – 119).

❖ نظرية "كولمان" (Goleman , 1998) :

في عام (1998) قدم كولمان نظريته في الذكاء الإنفعالي في كتابه "العمل مع الذكاء الإنفعالي" (Working with Emotional)

Intelligence (ومن ثم مقالته في عام (2001) . وأطلق على نظرية "الذكاء الإنفعالي في الأداء" (Emotional Intelligence Theory of performance) .

وحدد "كولمان" كفايات الذكاء الإنفعالي بـ :

- 1- الوعي الذاتي (Self – Awareness) .
- 2- إدارة الذات (Self – Management) .
- 3- إدارة العلاقات (Relationship – Management) (Goleman , 2001 : 15) .

وعد "كولمان" الكفاية الإنفعالية (Emotional Competence) قدرة مكتسبة مبنية على الذكاء الإنفعالي الناتج عن الأداء الواضح في العمل (Goleman , 1998 : 36) .

وتم التحقق من كفايات الذكاء الإنفعالي ميدانياً من خلال إجراء العديد من البحوث في العديد من المنظمات والمؤسسات التجارية والتربوية والنقابات بوصفه أداءً مميزاً و واضحاً للعديد من قيادي هذه المنظمات و المؤسسات (Goleman , 1995 : 1) .

وبذلك فإن النظرية التي وضعها "كولمان" تعكس كيف أن الفرد بإمكانه أن يتقن كفايات الذكاء الإنفعالي من خلال العمل، ويبدو أن مجال العمل يُعد المجال الأوسع للتحقق من إتقان الفرد لهذه الكفايات .

وفي تطور لاحق لنظرية "كولمان" وبالإعتماد على عدد كبير من البحوث، قدم كولمان نظريته عن الذكاء الإنفعالي بخمسة وعشرين كفاية مرتبة في مجموعات ووضعها في قائمة عُرفت بقائمة الكفايات الإنفعالية (The Emotional Competence Inventory). وهذه المجموعات هي:

- 1- الوعي الذاتي (Self - Awareness) .
- 2- التنظيم الذاتي (Self – Regulation) .
- 3- الدافعية (motivation) .

وهذه المجموعات الثلاث تصف الكفايات الشخصية (Personal – Competence)، أي معرفة الفرد بأنفعالاته ومشاعره وإدارتها . أما المجموعتان الأخريتان، فهي :

- 4- التعاطف (Empathy)

5- المهارات الإجتماعية (Social Skills).

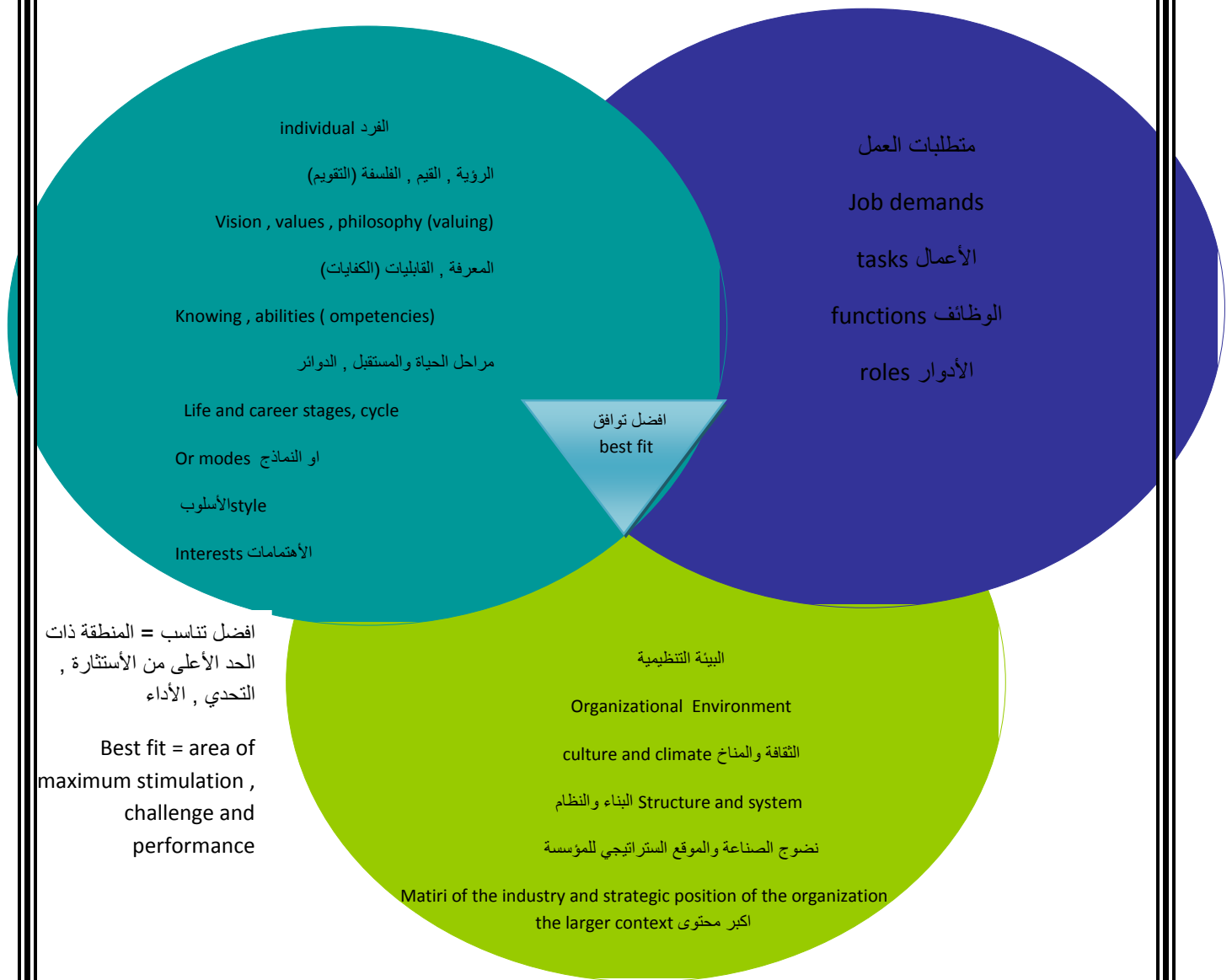
وهاتان المجموعتان تصفان الكفايات الإجتماعية (Social – Competence), أي معرفة الفرد بأنفعالات الآخرين و إدارتها (Goleman, 2000 : 123).

❖ نظرية "بوياتيز" (Boyatzis , 1999) :

تعكس هذه النظرية التحليلات الإحصائية التي أجراها كل من "ريشارد و بوياتيز" (Richard & Boyatzis) والتي دمجا فيها خمس وعشرون كفاية التي وضعها "كولمان" إلى عشرين كفاية, فضلاً عن دمج المجموعات الخمس الرئيسية إلى أربع, وهي:

- 1- الوعي الذاتي (Self – Awareness) .
 - 2- إدارة الذات (Self – Management) .
 - 3- الوعي الإجتماعي (Social – Awareness) .
 - 4- إدارة العلاقات (Relationship Management) .
- (Boyatzis , Goleman & Rhee , 1999 : 3) .

وتعود البدايات الأولى لنظرية "بوياتيز" إلى عام (1982) التي أطلق عليها "النظرية الإحتماالية للفاعلية و الأداء الوظيفي" , (Theory of Action Contingency and Job Performance). ويفترض فيها بأن درجة التوافق الأفضل بين الفرد و متطلبات العمل وبين البيئة التنظيمية سوف تتنبأ بالفاعلية في الأداء, ويمكن توضيح ذلك في الشكل (1) .



افضل تناسب = المنطقة ذات
الحد الأعلى من الاستثارة ,
التحدي , الأداء

Best fit = area of
maximum stimulation ,
challenge and
performance

الشكل (1)

النظرية الاحتمالية للفعالية والأداء الوظيفي

(Boyatzis , 1982: 13)

ولمحاولة ربط عناصر عمل ما (وظيفة ما) ومتطلباته ومتطلبات البيئة التنظيمية مثل بناء الروابط، فإن ذلك سيجبر الفرد على توسيع إتصالاته مما يستلزم بناء روابط، ولكن الفرد لا يستطيع اعتماد هذه الكفاية لوحدها، إنما عليه إعتمادها مع كفايات أخرى مثل حافظ التغيير (Change Catalyst)، وإدارة الصراعات (Conflic)، والعمل الجماعي (TeamWork)، والمشاركة (Collaboration). ولغرض رؤية العلاقة بشكل أيسر فإن الفرد أن يوسع الكفاية لمجموعة من الكفايات، مثل كفاية المهارة الإجتماعية (Bayatzis , 1994:320).

وأوضحت نتائج الدراسات العلمية التي أجريت في هذا المجال أن بعض الأشخاص من أصحاب الأعمال والإداريين والقادة الذين يمتلكون إحساساً قوياً بالسيطرة ليس على أنفسهم فحسب بل على الأحداث التي تجري في حياتهم يكونوا أقل احتمالية للإصابة بالغضب (Anger) أو الكآبة (Depression) عند مواجهة ضغط العمل أو تركه (Riemannm strelau , 1982 :97).

وأشارت نتائج دراسات أخرى إلى أن المدراء والقادة الأعلى أداءً يمتلكون كفاية تمكنهم من موازنة دوافعهم وطموحاتهم مع كفاية السيطرة على ذواتهم مسخرين حاجاتهم الشخصية في خدمة المؤسسة (Boyatzis , 1982 : 97).

ويشير "بوياتيز" إلى أن واحدة من أهم فوائد كفايات الذكاء الإنفعالي هي الاحتمالية في إقامة علاقات سببية بين المراحل المختلفة، إذ أنه إتبع أسلوباً غالباً ما يوصف بالسببي لربطه بين دافع اللاوعي (unconscious Motive) ، ومستوى سمات الشخصية (Trial Level of personality) للدور الإجتماعي، ومستوى صورة الذات إلى مستوى السلوك (Boyatzis , 2001 : 23).

وأشارت نتائج الدراسات التي أجراها "بوياتيز و بيورس" (Boyatzis & Buruss) إلى جود علاقة بين مستويات عالية لإفراز الإدرينالين ودوافع القوة (Power Motives) ودوافع اللاوعي (unconscious Motives)، فضلاً على إن الحاجة الكبيرة للقوة تنبأ بظهور تأثير السلوك وتكراره كما في كفايات مجموعة المهارات الإجتماعية (Boyatzis & Buruss, 1982 :99).

ويعتقد "نويكي" (Nowicki) إستناداً إلى رأي "بويانيز" أنه بالإمكان تخمين وجود علاقة بين الكفايات، على سبيل المثال، من المحتمل أن يؤدي الإنبساط (بكل ما هو

خارج الذات) إلى بناء روابط مع الآخرين ومع النفوذ والقيادة والاتصال ,وهكذا يكون مجموعة الكفايات الإجتماعية . أما الإنفتاح (Openness) والوعي (Conscientiousness) فمن المحتمل أن يدفع كل من الهدف (Goal), وإدارة العمل (Action management) إلى مجموعة إدارة الذات (Self-Management) على الرغم من أن لها مجموعة مختلفة من الكفايات ضمن المجموعة الواحدة. ومن المحتمل أن يقود القبول (Agreeableness) إلى مجموعة الوعي الإجتماعي (Social-Awareness) (Nowicki, 1989:32) .

وأوضح "بوياتيز" أن هناك ارتباطاً قوياً بين تأثير فلسفة الفرد أي التوجه الفلسفي (Philosophical Orientation) وبين مجموعة كفايات أوسع من الكفايات المحدودة, ويعتقد أن هذه الروابط لا تضمن الحتمية (Determination) بل هي أشكال من الإتحاد والتنظيم . ويتوقع بأنها موجودة ضمن بناء الشخصية, وأن تلك المجموعة من الكفايات هي مستويات ضرورية للقيادي لمواجهة الحاجات والمتطلبات الضرورية في العمل, فضلاً عن أن هذه النظرية تقترح بأن إثارة أي دافع أو سمة أو فلسفة أو سلوك أو تحفيز من خلال تأثير المناطق العصبية أو الهرمونات يتبعه إحدار للتغذية الراجعة (القيسي , 2005 : 41).

ثم طور "بوياتيز" نظريته وطرح إنموذجاً آخر في عام (1999) مطوراً فيه إنموذجه الأول, وأطلق عليه "التعلم الموجه ذاتياً" (Self-Directed Learning) , كما موضح في الشكل (2)

ولتوضيح الشكل السابق, فإن هذه العملية تجري وكأنها خمسة إكتشافات, الإكتشاف الأول هو الذات الإنموجية (المثالية) للشخص, أي ما يريده من الحياة والعمل, طموحاته وآماله. وهذه الذات تساعد الفرد على إكتشاف مشاعره وهي تعمل, وتصبح هذه الطاقة القوة الدافعة المحركة لأجراء التغييرات في السلوك القيادي الذي يتبعه (Boyatzis , 1999:17) .

ومن ثم يعمل الفرد باتجاه الإكتشاف الثاني, وهو إدراك الذات الحقيقية . وهنا تتاح الفرصة للذات الحقيقية لتطوير قائمة موازنة شخصية (Personal Balance Sheet), وهذه بدورها تتيح الفرصة لإلقاء نظرة على نقاط القوة المميزة ونقاط الضعف (Boyatzis , 1999:57) .

ثم يتدرج الفرد نحو الإكتشاف اللاحق, فيحول رؤيته الشخصية وورقة الموازنة الخاصة به إلى خطة تعلم لتطويره بوصفه قيادي, ويقوم هذا الإكتشاف على أساس

تحفيز الرد على كيفية استثمار خبراته لتكون أساس التعلم (Boyatzis & Osten , 2002 :8) .

ويساعد الإكتشاف الرابع الفرد على تحويل حياته وفعالياته العملية إلى مختبر تعليمي، وفي هذا الإكتشاف يختلف التخطيط من من شخص لآخر، لأن كل واحد يشجع على استعمال أسلوبه الخاص في التخطيط، فضلاً عن استعمال تفضيلاته ومرونته في تحديد أسلوب تعلمه أو التخطيط له، وفي بناء أسلوب حياته الخاص، ويشجع الفرد هنا على التدريب والتمرين على العمل (Boyatzis, 1999:21) .

أما الإكتشاف الخامس في العملية فيتسم بأنه إكتشاف مستمر في الواقع عبر العملية بمجملها، ويعمل الفرد هنا على تطوير علاقات الثقة التي تساعد وتشجعه في كل خطوة من خطوات العملية (Boyatzis , 2001:59) .

❖ إنموذج "ديوليوس وهيجز" (Dulewicz&Higgs , 1999):

يشير إنموذج "ديوليوس وهيجز" إلى أن الذكاء الإنفعالي يتكون من خمس كفايات، وهي :

1. الوعي بالذات: ويقصد بها معرفة الفرد لمشاعره، وإستعمالها في إتخاذ قرارات واثقة.
2. تنظيم الذات: وتعني إدارة الفرد لإنفعالاته بشكل يساعد على إتخاذ القرارات ولا يعوقه.
3. القدرة على تأجيل إشباع الحاجات وحفز الذات: وتشير إلى إستعمال الفرد لقيمه وتفضيلاته من أجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافه.
4. التعاطف: ويعني الإحساس بمشاعر الآخرين، والقدرة على فهمها، فضلاً عن القدرة على إدارة الفرد لإنفعالات الآخرين.
5. المهارة الإجتماعية: ويقصد بها قدرة الفرد على قراءة إنفعالات الآخرين وإدارتها من خلال علاقته بهم، وإظهار الحب لهم والإهتمام بهم، والقدرة على إستعمال مهارات الإقناع والتفاوض وبناء الثقة، وتكوين شبكة علاقات إجتماعية ناجحة، والعمل ضمن فريق عمل بصورة فاعلة (عزيز، 2009: 40 - 41).

❖ إنموذج "وايزنجر" (Weisincer, 2004):

إستند "وايزنجر" في بناء إنموذجه على نظريه "ماير وسالوفي" في الذكاء الإنفعالي، إذ يتضمن هذا الإنموذج ثلاث كفايات متصلة بالبعد الشخصي (Interpersonal)، ويحتوي البعد الشخصي للذكاء الإنفعالي على كفايات عدة، وهي:

1. الوعي الذاتي (Awareness - Self) : ويعني مراقبة الفرد لنفسه من خلال أفعاله, ومحاولة التأثير الإيجابي لتصبح أفعاله أكثر فاعلية.

2. إدارة الإنفعالات (Emotions Managing): وتعني فهم الإنفعالات الذاتية, والسيطرة عليها, وإستعمال ذلك للتعامل مع الأمور بشكل منتج.

3. الدافعية الذاتية (Self - Motivation): ويقصد بها تمييز المصادر المتاحة للدافعية (الداخلية والخارجية) وإستعمالها في إستثمار الفرص بفاعلية.

وهذه الكفايات تتضمن الحديث الذاتي, وتدريب الذات, فضلا عن كفايتين متصلتين بالبعد بين الشخصي, وهي:

1. الإتصال الجيد: ويقصد به تطوير إتصال فاعلة, والإنخراط في ممارسات الإتصال الفاعل في بناء العلاقات.

2. مراقبة الإنفعالات: وتعني مساعدة الآخرين في إدارة إنفعالاتهم وإستثمار قدراتهم بأقصى درجة ممكنة (سعيد, 2008 : 16).

❖ إنموذج "ستينر" (Stener Model):

إستند "ستينر" إلى نظرية "كولمان", وأشار إلى أن الذكاء الإنفعالي يتكون من خمس كفايات, وهي:

1. الوعي بالذات: وتعني قدرة الشخص على فهم مشاعره الذاتية.

2. إدارة الإنفعالات: وتعني قدرة الشخص على التعبير عن مشاعره وإنفعالاته على نحو فاعل, وقدرته على إدارتها وضبطها, والقدرة على التغلب على الخبرات الإنفعالية السيئة.

3. التعاطف: قدرة الشخص على معرفة مشاعره وإدراك إنفعالات الآخرين السيئة, والتعامل معها على نحو فاعل, ويعني ذلك أن الشخص ذوي الذكاء الإنفعالي العالي يكون قادر على التناغم والتعمق في فهم إنفعالات الآخرين, والتناغم مع الإشارات الإجتماعية التي تشير إلى ما يحتاجه الآخرين.

4. العلاقات الإجتماعية: وتعني قدرة الشخص على مساعدة الآخرين لتهئية مشاعرهم, وفي ذلك يكون إنفعاله موجهة داخليا, وقدرته على إخفاء إنفعالاته السلبية, أي أنه يتصرف بطريقة لائقة.

5. الإتصال: ويعني قدرة الشخص على الإصغاء للآخرين, وقدرته على التحدث بعقلانية (السمادونى, 2007 : 117).

❖ إنمـــــــودج "مونتيماير وســـــــيبي"

:(Montemayor&Spee,2004)

أشار "مونتيماير وسيبي" إلى أن الذكاء الإنفعالي الذي قدمه بعض الباحثين الرواد في مثل "كولمان وماير وسالوفي" يمكن تصنيفه في فئتين رئيسيتين تتضمنان مشاعر الفرد - مقابل مشاعر الآخرين، والوعي - مقابل إدارة الإنفعالات. وأفترض أن الذكاء الإنفعالي يتضمن ثلاثة أبعاد، وهي :

1. الوعي الإنفعالي للذات (Emotional Self - Awareness): ويعني بها القدرة على تمييز الإنفعالات الذاتية.

2. الوعي الإنفعالي للآخرين (Other – Awareness Emotional): ويعني القدرة على تمييز إنفعالات الآخرين.

3. الإدارة الإنفعالية للذات (Emotional Self Management): ويقصد بها السيطرة على الإنفعالات (سعيداً، 2008: 17).

الكفايات المتجمعة في الذكاء الإنفعالي المتعلقة بالقيادة البارزة :

حدد "كولمان وبوياتيز و ميك كي" (Goleman , Boyatzis & Mckee,2000) كفايات الذكاء الإنفعالي المتعلقة بالقيادة البارزة، وأشاروا إلى أن هذه الكفايات تتجمع في مجموعتين أساسيتين هما : مجموعة الكفايات الشخصية (Personal Competence Cluster)، ومجموعة الكفايات الإجتماعية (Social Competence Cluster). وتضم كل مجموعة بدورها مجموعتين فرعيتين من الكفايات، وتشمل المجموعتين الفرعيتين على مكونات ضمنية (Goleman etal , 2002:5)، ويمكن توضيح هذه الكفايات على النحو الآتي :

أولاً : الكفايات الشخصية (Personal Competence) : وتضم الكفايات الآتية :

1- مكونات الوعي بالذات (Self-awareness) :

تساعد هذه الكفايات الفرد على وعيه بإنفعالاته ومشاعره وعواطفه، فضلاً عن وعيه بإنفعالات الآخرين ومشاعرهم وعواطفهم، ومن ثم التعبير عنها بلغة واضحة له وللآخرين (مبيض، 2003: 85)، فضلاً عن تفحص الفرد لأفعاله ومعرفة نتائجها (Phillips , 1978: 140) .

ويضم هذا المكون بدوره من مكونات فرعية وهي :

❖ وعي الذات الإنفعالي (Emotional Self-awareness):

وهي واحدة من الكفايات الإنفعالية الأساسية، وتعني أن يكون الفرد قادراً على تمييز مشاعره وإنفعالاته، وأن يكون قادراً على وصفها بدقة وتسميتها، ومن المهم أن يكون قادراً على إدراك العلاقات بين الأفكار والمشاعر والأفعال، وأن يعرف ما هي الفكرة الناتجة من ذلك الشعور؟ وماهي المشاعر التي كانت وراء تلك الأعمال (Saavni, 1999 : 115) .

ويشير (شابيرو) إلى أن حديث الشخص عما يختلج في ذاته تعد الطريقة المثلى لفهم عواطفه والتحكم بها (شابيرو , 2004 : 265) .

❖ التقدير الذاتي الدقيق (Self-Assessment) :

تشير هذه الكفاية إلى وعي الفرد بنقاط قوته وضعفه، وكيف ينعكس هذا الوعي على أداء الفرد في العمل (Goleman, 1996:6) .

ويرى (العتي، 2004) أنه لكي ينجح القيادي في تقييم نفسه بشكل دقيق ينبغي ألا يكتفي برأيه هو شخصياً في نفسه، بل ينبغي أن يعرف آراء الآخرين فيه . أن القادة الأنكياء إنفعاليا يشجعون من حولهم على إعطاء (تغذية راجعة) أي تقييماً لأدائهم، وتتبعها لهم لتعرف نقاط ضعفهم وقوتهم، لأنهم بحاجة لطيف واسع من المعلومات ليكون أدائهم أفضل (العتي , 2004 : 61) .

❖ الثقة بالذات (Self-Confidence) :

وتعني شعور الفرد بالرضا عن ذاته والإعتراف بقدراته ونقاط ضعفه، فضلاً عن إيمانه بأهدافه . ولا تعني الثقة نوعاً من الغرسة والغرور، وإنما الإطمئنان المدروس إلى إمكانية تحقيق النجاح والوصول إلى الأهداف (القرني , 2005 : 1) .

وتعد هذه الكفاية من الكفايات الأكثر شيوعاً لدى القادة، فهذه الكفاية تمكنهم من تحمل الأعباء والضغوط، فضلاً عن أنهم قليلاً ما يشعرون بالذنب وهم بشكل عام يشعرون بالأمان والرضا . ويمكن تعزيز الثقة بالذات عن طريق :

* الثقة في عون الله سبحانه وتعالى : وتعد من أولى خطوات إكتساب الثقة بالنفس .
وعلمنا بنبينا وسيدنا محمد (عليه وآله وصحبه أفضل الصلاة والسلام) حين أوشك

من يطاردونه من اللحاق به وبصاحبه أبو بكر الصديق (رضي الله عنه) في أثناء رحلة الهجرة إلى المدينة المنورة. حين قال له صاحبه أبو بكر الصديق : "هذا الطلب لحقنا يارسول الله", فيرد عليه النبي محمد (عليه وآله وصحبه أفضل الصلاة والسلام) وقلبه ملاءة الثقة بالله عز وجل دعوته قائلاً (لا تحزن إن الله معنا) (محمود , 2004 : 31) .

* تقويم الذات : أن يتعرف المرء ذاته بصورة موضوعية فيبحث عن جوانب القوة لديه, ومن ثم يعمل على استثمارها والإرتقاء بها, وتصبح هذه الجوانب مصدراً لشعوره بالثقة . أما جوانب الضعف فيبذل ما بوسعه لتنميتها حتى يصل على الأقل إلى الحد الأدنى المقبول فيها (القيسي , 2005 : 54) .

* الإستعداد لقبول النقد : مما يبعد عن النفس الشعور بعدم الرضا أو عدم الثقة أن يكون لدى الفرد إستعداداً لقبول النقد بصدر رحب, بل ويعد هذا النقد وسيلة جيدة ليعرف أخطائه ويعمل على تطوير ذاته .

* الممارسة الفعلية : قد يكون الخوف من الفشل وراء إنخفاض ثقة الفرد بنفسه, ولكن حين تبدأ الممارسة الفعلية للعمل يقل القلق وينخفض الإضطراب, ثم يذهب الخوف من الفشل مع ممارسة العمل .

* تبني نظرة إيجابية نحو الذات : أن يتعرف الفرد ما لديه من جوانب قوة أو ضعف, فعليه أن ينمي إتجاهاً إيجابياً نحو ذاته من خلال الإبتعاد عن تكبير حجم الجوانب السلبية وتضخيمها, وكما يقال "أنظر إلى النصف الممتلئ من الكوب لا إلى النصف الفارغ منه", وهذا يساعد على إكتساب الثقة بالنفس (محمود, 2004: 2) .

2- مكونات إدارة الذات (Self – Management) :

ويقصد بها القدرة على إدارة التوتر الداخلي وضبطه, فضلاً عن ضبط الإندفاع و مصادره (Spenser & Spenser, 1993: 33) . ويتضمن ستة كفايات فرعية وهي :

❖ القدرة على التكيف (Adaptability) :

يشير "سبنسر وسبنسر" (Spenser & Spenser , 1993) أنه إذا كانت هناك أية كفاية فردية يتطلبها وقتنا الحاضر فهي الكفاية على التكيف. وينبغي أن يمتلك العاملين في المستويات القيادية العليا هذه الكفاية (Spenser & Spenser , 1993 : 79) .

ويذكر "أمبيل" (Amabile) إن الأشخاص الذين يمتلكون هذه الكفاية يكونوا متوافقين ومتكيفين في عملهم، وأن هذه المرونة الإنفعالية تسمح لمثل هؤلاء الأفراد بالحفاظ على راحتهم والتقليل من معدلات القلق (Amabile , 1988 :55) .

❖ ضبط الذات الإنفعالي (Emotional Self – Control):

وتتمثل بقدرة الفرد على تنظيم المؤثرات المزعجة مثل الغضب والقلق وردع الدوافع الإنفعالية (Inhibit Emotional impulsive) (Goleman , 1995 : 4).

ويمتاز الأشخاص الذين يمتلكون هذه الكفاية بأنهم يتمكنون من السيطرة على إنفعالاتهم بطريقة تعود عليهم بالنفع، فضلا عن كونهم قادرين على التعبير عن إنفعالاتهم بصورة إيجابية . ويسيطرون على مشاعرهم السلبية (Blak , 2000:6).

❖ المبادرة (Initiative) :

إن أصحاب المبادرة يتصرفون قبل أن تجبرهم الأحداث الخارجية على ذلك ويعني هذا إتخاذ أفعال متنوعة ومتوقعة، وتجنب المشكلات قبل حدوثها، والإستفادة من الفرص (Roberto,1997:75).

❖ التوجه نحو الإنجاز (Achievement Orientation):

يشير مفهوم التوجه نحو الإنجاز إلى الكفاح المتفاني والإستمرار بتحسين الأداء. وهذه الكفاية هي التي تفرق غالبا بين القادة المتميزين والعاديين. ويترادف هذا المصطلح مع العمل الجاد، والعمل الجاد هو الوسيلة للنجاح والرضا عن النفس (القيسي, 2005 : 56) .

❖ الجدارة بالثقة (Trustworthiness):

تشير الجدارة بالثقة إلى التكامل الفردي والمهني، وإلى الإنفتاح في العلاقات بين القائد والعاملين معه، والصدق والصراحة في هذا التعامل، فضلا عن الإتساق بين القول والفعل، وهذا مايؤدي إلى بناء علاقات ثقة مع الآخرين (Whibeck,1995:403) .

❖ التفاؤل (Optimism):

يعد التفاؤل المقوم الأساس للإنجاز، وتتمثل بقدرة القائد على إحداث التغيير الإيجابي الفاعل. وترتبط هذه الكفاية ارتباطا موجبا وعاليا بكفاية التوجه نحو

الإنجاز، فالقادة الذين يكونون ذوي الإنجاز العالي يكونوا مثابرين ومؤيدين للتفاعل، ولديهم نظرة متفائلة نحو المعوقات، ويعملون من أجل الأمل في النجاح (Goleman, 1995:99).

ثانيا: الكفايات الإجتماعية (Social Competenc):

وتتضمن مجموعة من الكفايات الفرعية، وهي :

1. مكونات الوعي الإجتماعي (Social - Awareness):

وهذه الكفاية تستلزم من القائد وعيا بمشاعر العاملين معه وإنفعالاتهم وأفكارهم (Boyatzis, 1982:66). وتشتمل هذه الكفاية على مجموعة من المكونات، وهي :

❖ التعاطف (Empathy):

يصف "بلاك" (Blak) التعاطف بأنه الحب القوي (Tough Love) إلا أنه ينبغي على القائد أن يمتلك في الوقت نفسه جانبا كبيرا من التوافقية (Combination)، والتوافقية تعني قدرة القائد على الموازنة بين حاجاته وحاجات الآخرين، وأن لا يتحول التعاطف إلى شفقة. وينبع التعاطف من وعي القائد الفاعل لذاته ولذوات الآخرين (Blak, 2000:9).

❖ التوجه نحو الخدمة (Service Orientation):

تعد السلوكيات التي تؤدي إلى تقديم خدمة للآخرين تعد من أهم صفات القبول الإجتماعي، وهناك قول مأثور لـ "شيشرو" (Cicero) نصه "لا شيء يعادل تقرب الناس إلى الله أكثر من تقربهم بالفعل الطيب لغيرهم" (شابيرو، 2004 : 84).

❖ الوعي التنظيمي (Organizational Awareness):

تستلزم هذه الكفاية لاسيما فيما يخص القياديين وعيا سياسيا (Political Awareness) بأهداف المؤسسة وتوجهاتها ومبادئها، والوعي التنظيمي يستلزم القدرة على قراءة الإشارات الإنفعالية والحقائق السياسية لدى مجموعة العاملين في المؤسسة. وإملاك القادة لهذه الكفاية تسمح لهم باستعمال تأثيرهم لتحقيق أهداف المؤسسة، والأداء البارز للقادة المتميزين في مؤسساتهم هو نتيجة لهذه الكفاية (Boyatzis & Buruss, 1982:66).

2. مكونات إدارة العلاقات (Relationship Management):

تشير هذه المكونات إلى تطوير نوعية العلاقات، وهذه الكفايات لها تأثير إيجابي في علاقات القائد مع العاملين معه. والقائد الذي يمتلك هذه الكفاية يكون ماهرا في الإتصال مع العاملين معه (Blak, 2000:10).

وتتكون إدارة العلاقات من مجموعة من الكفايات الفرعية، وهي:

❖ القيادة الإيحائية (Inspirational leadership):

وتشير إلى حث الآخرين على العمل سوية لتحقيق أهداف المؤسسة, وبإمكانهم إثارة حماسهم للعمل سوية. وهؤلاء القادة يمتلكون مستوى عال من الطاقة, وينقلون هذه الطاقة إلى العاملين معهم (George&McCrae,1990:230).

❖ تطوير الآخرين (Developing Others):

وتتضمن هذه الكفاية إحساس القائد بالحاجات التطويرية للعاملين معه في المؤسسة ودعم قابلياتهم, وتعد هذه الكفاية حيوية للقيادات الفاعلة في المستويات العليا (Goleman,2000:90).

❖ القدرة على التغيير (Change Ability):

التحول والتغيير المستمر الذي يشهده العالم ذا قيمة عالية, ويؤكد "كولمان" على القادة أن يكونوا قادرين على تمييز الحاجة إلى التغيير وإزالة الحواجز وحث العاملين في المؤسسات التربوية وغيرها على إبداعات جديدة (Golaman,2000:90).

❖ إدارة الصراع (Conflict - Management):

إملاك هذه الكفاية تؤدي إلى إمكانية القائد على تحديد المشكلات داخل مؤسسته, وفي إتخاذ خطوات لتهدئة الذين لديهم علاقة بالأمر, وترتبط كفاية إدارة الصراع بإدارة المفاوضات, ولهذه الكفاية أهميتها لفهم آلية العمل (McCluskey&St-Blasé,1997:3).

❖ التأثير (Influence) في الآخرين:

تؤثر إنفعالات القائد في أداء العاملين معه, وهي ليست أمرا شخصيا متعلقا بالقائد فحسب, بل في أداء المؤسسة بأكملها, فإذا كان القائد متفانلا ومنفتحا على العاملين معه ومتعاوننا, فإنه ينقل هذه المشاعر والإنفعالات الإيجابية إلى العاملين معه والعكس صحيحا (العتي, 2004: 19).

❖ التعاون والعمل بروح الفريق (Team Work Collaboration):

إن التوجه نحو العمل الجماعي هو ما يميز عمل القائد الناجح في مؤسسته, ويعتمد العمل الجماعي على مجموعة كفايات الذكاء الإنفعالي لأعضاء الفريق, فضلا عن أن التعاون ضروري لنجاح القائد في قيادة مؤسسته (خوالدة, 2004: 306).

الذكاء الإنفعالي والتفكير:

يرى علماء النفس أن الإنفعالات سلوكيات منظمة تحكمها قوانين تعتمد على البنية المعرفية للفرد، إذ أن خلال الإنفعال يكون الإنتباه والإدراك في حالة إستثارة تامة. ويوجه الإنفعال عمليات إستقبال المعلومات وتدفعها إلى النظام المعرفي للفرد، فضلا عن أنه يوجه التفكير (عزيز، 2009: 44).

ويرى (الأعسر وكفاي، 2000) أن الحالة الإنفعالية تؤثر تأثيرا واضحا في الحالة العقلية، فحين تهاجم الإنفعالات التركيز فإنها تعطل الذاكرة العاملة، أي القدرة على إستحضار المعلومات التي ترتبط بالمهمة التي يواجهها الفرد. من جانب آخر فإن الإنفعالات الإيجابية تشحن طاقات الفرد للإنجاز مثل: الحماس والمثابرة والدقة (الأعسر وكفاي، 2000: 50).

ويشير (منسي، 2002) إلى أن الطبيعة الإنسانية تتأثر بالإنفعالات والعواطف، ويرى أن مشاعرنا تؤثر في كل صغيرة وكبيرة في حياتنا، وربما يكون هذا التأثير أكثر من التفكير. ويؤكد على أن المشاعر مهمة للتفكير، وفي الوقت نفسه فإن التفكير مهم للمشاعر. ويرى أن الفرد يمتلك عقلان أحدهما إنفعالي أو عاطفي والآخر عقلي (منسي، 2002: 346).

ويؤكد (رزق، 2003) على أن علاقة الذكاء الإنفعالي بالتفكير علاقة متبادلة، ويستشهد بما ذكره "سالوفي" من أن المشاعر والإنفعالات تسهم في تنظيم الأفكار بدلا من تشويشها، كما يظن البعض، إذ أن الإنفعالات تقوم بترشيد سلوكنا وتمدنا بالمعلومات التي تساعدنا على إنجاز أعمالنا، ويعبر "سالوفي" عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والتفكير بتعبير "إتحاد العقل والقلب" (رزق، 2003: 73).

ويقىس معدل الذكاء العقلي القدرة على الوصول إلى حلول منطقية للمشكلات الإدارية والقيادية، بينما يقىس معدل الذكاء الإنفعالي القدرة على تنفيذ هذه الحلول وإقناع الآخرين بها، فليس هناك تعارض بين الذكاء العقلي والإنفعالي، بل أن الإثنين يكملان بعضهما البعض. ومن الخطأ الفصل بينهما، فالمدبر أو القيادي لا يستطيع إتخاذ قرار صائب إعتقادا على العقل فحسب، بل عليه أن يستشير قلبه ووجدانه، ولا يمكن لهما إتخاذ قرار بإعتداد على الجانب الوجداني أو العاطفي أو الإنفعالي فحسب، بل عليه أن يزن قراره ببعض الحسابات العقلية (الياس، 2009: 173).

مناقشة المحور الثاني:

من الملاحظ أنه في العقد الأخير من القرن الماضي بدأ الإهتمام يتزايد بالجانب الإنفعالي للإنسان، وعدم الإقتصار على الجانب المعرفي، ويبدو أن ذلك يتأتى من دور الإنفعالات وزيادة تأثيرها في حياة الإنسان المعقدة. وأشار معظم المهتمين والباحثين في

الشأن الإنفعالي ومنهم "كولمان وماير وسالوفي" وآخرون إلى دور الإنفعالات في نجاح الفرد في حياته الخاصة والمهنية. وعلى الرغم من أن نظريات الذكاء الإنفعالي حديثة العهد، إلا أنه يمكننا القول أن أصول دراسة هذا الذكاء تعود إلى عهود قديمة، وأن هناك إشارات واضحة أو ضمنية إلى أهمية الذكاء الإنفعالي في عصور قديمة قد تعود إلى عهد الفيلسوف "إفلاطون" إذ أشار إفلاطون إلى "فضيلة تفوق النفس في مواجهة التعرض للضغوط"، فضلا عن ذلك يمكننا الإشارة إلى ماورد في القرآن الكريم من "كظم الغيظ"، إلا أن مصطلح الذكاء الإنفعالي إنتشر على يد كاتب المقالات الصحفية "كولمان"، الذي ساعد على نشره وفي بلورة نظرية علمية حديثة .

ونستنتج مما ذكر في الإطار النظري من أن إختبارات الذكاء التقليدية (العقلية) لم تعد تعطي صورة واضحة عن الفرد، وإمكانية نجاحه المهني والشخصي، بل إن للذكاء الإنفعالي أثره في ذلك النجاح، ويمثل الذكاء الإنفعالي بطاقة عبور من عصر رأس المال الفكري إلى عصر رأس المال الإجتماعي، إلا أنه من الجدير بالذكر أن الجانب الإجتماعي والوجداني والعاطفي والإنفعالي له أهمية موازية للجانب العقلي. وبذلك فإن الذكاء الإنفعالي يمثل السلم الأساس للإرتقاء بالبعد العاطفي والإنفعالي للبشرية، ويعد ضروريا في تفعيل البعد الفكري وتعظيمه. وكما هو في الشأن العقلي إذ برزت العديد من النظريات التي تفسر الذكاء العقلي للفرد، برزت العديد من النماذج النظرية التي تفسر ما أجمع العلماء والمهتمون على تسميته بـ "الذكاء الإنفعالي"، وقد عدت كفايات الذكاء الإنفعالي ضرورة لازمة للنجاحات في الحياة بشقيها الشخصي والمهني.

وعلى الرغم مما ذكره العديد من المنظرين من تفوق الذكاء الإنفعالي على الذكاء العقلي في أحيان كثيرة في تقرير نجاح الفرد مهنيا، إلا إن الباحثة تعتقد أن هذا الأمر مازال يحتاج إلى الإثبات العلمي، ومازالت هناك حاجة إلى المزيد من الأطر النظرية والدراسات العلمية لحسم هذا الأمر أو لتحديد نسبة مايسهم به كل من الذكاء العقلي والذكاء الإنفعالي في النجاحات المهنية.

وهناك العديد من التأكيدات العلمية على أن الذكاء العقلي يعد قدرة أساسية للنجاح الأكاديمي، إلا أنه النجاح الأكاديمي لايعطي دوما مؤشرا على النجاح في الحياة أو المهنة، إذ أن هذه الأمور تتطلب كفايات الذكاء الإنفعالي الذي يكون مخمن ذا فاعلية أكبر من الذكاء العقلي. وأن النظريات التي فسرت الذكاء الإنفعالي قد وسعت من الفهم للدور الذي تؤديه الإنفعالات في الحياة الفكرية. إلا أن الباحثة ترى أن الفرد سواء أكان قائدا أم إنسانا عاديا فهو مزيج من العقل والإنفعال، وأن هناك مواقف عديدة في الحياة تتطلب تغليب العقل على الإنفعال، وهناك مواقف تتطلب تفعيل دور كفايات الذكاء الإنفعالي في حسم الأمور.

وتعتقد الباحثة إن تمتع القائد في أية مؤسسة بالذكاء الإنفعالي أمر لا يتعلق بمسألة حفظ الحقائق، وإنما إستعمال المعرفة الجديدة في تشكيل حياتنا، وبمرور الوقت يعزز

تطبيق تلك المعرفة من خبرة القائد ويضيف إلى حكمته ويوسع من أفاقه، وأن يقوم باستمرار بتعزيز قدرته على التفكير والتحليل، فثمة حاجة مستمرة للقائد لتعزيز أفكاره ومعرفته وخبرته وتطويرها. وفي ذلك يمكن أن نستشهد بالمثل الصيني الذي يقول "أن تسحب من مخزونك دون تعويضه خطر يهدد بنفاذ هذا المخزون". ومن الضروري أن يؤكد القائد على مبدأ هام ينبغي أن يضعه أمام عينه وهو "إما أن ترتقي أو أن تقاد".

والنظريات المستعرضة في الإطار النظري التي أشارت أو ركزت على دور كفايات الذكاء الإنفعالي في القيادة، ومنها نظرية "كولمان" الذي استند في وضع نظريته على دور أو تأثير كفايات الذكاء الإنفعالي في القيادة الفاعلة أو المتميزة، وبذلك فإن نظريته محددة بمجال الأداء القيادي والوظيفي، مما يعطي مؤشرا على أن القائد الذي يمتلك كفايات الذكاء الإنفعالي لابد أن يكون متميزا بعمله وبقيادته لمؤسسته في مختلف المجالات لتحقيق أهدافها. وفي ذلك فسر "كولمان" الإنفعالات على إنها خطوط التعامل مع الحياة، وركزت نظريته على دور كفايات الذكاء الإنفعالي وأهميتها في الجانب المهني، فيما بحث "بار - أون" في دور الذكاء الإنفعالي في السعادة والتكيف، وأكد "كوبر و صواف" قدرة الفرد الذي يمتلك ذكاءا إنفعاليا على استثمار كفاياته وطاقاته الإنفعالية بصورة أكثر عقلانية.

وترى الباحثة أن الكفايات ألد (18) التي حددها المنظرون بوصفها كفايات للذكاء الإنفعالي تعد أساسية لأداء القائد الفاعل والمتميز. وترى الباحثة إنها شاملة للمكونات التي ينبغي أن يمتلكها القائد، والتي تساعده على الأداء بصورة فاعلة، وأن القائد الذي لا يمتلك هذه الكفايات يجد صعوبة في الأداء الفاعل في محيط العمل.

المحور الثالث: القيادة التربوية (Leadership):

تتأثر القيادة بنوع الحياة الاجتماعية ودرجة تنظيمها، فضلا عن فلسفة الجماعة ومعاييرها وقيمها. وتعد القيادة من أهم ظواهر التفاعل الاجتماعي، لأن القادة يقومون بدور أساس فيه، إذ يؤثرون في توجيه نشاط الجماعة ومدى إنتاجها والروح المعنوية السائدة بين أفرادها. ويمكن القول أن العمل الجماعي يسير في اتجاهين متعاكسين، فالقائد يؤثر في أتباعه، ويتأثر بهم. ويؤدي ذلك بالتالي إلى تعديل سلوك الطرفين، وتشير الدراسات العلمية في هذا الخصوص إلى أن العمل القيادي إذا تم تكراره مرات عدة فإنه يترك أثرا كبيرا في سلوك المرووسين وعاداتهم، إذ أن ما يقوم به القائد ضمنا أو علنا يعمل على تفسير الخطط والسياسات التي تضعها الإدارة الرسمية، وبذلك يصبح مثالا يقتدى به المرووسين في سلوكهم واتجاهاتهم (المغربي، 2009: 98).

والتأثير هو محور عملية القيادة، ويقصد به سلوك يقوم به القائد ويستطيع من خلاله تغيير سلوك الآخرين بالطريقة التي يريدها، ويختلف التأثير عن القوة كونها إذعانا

قسرياً، فضلاً عن أنه يختلف عن السلطة لأنها قوة شرعية تمنح بقرار أو تعليمات رسمية (درة، 1994 : 265).

إن المفهوم المتكامل للقيادة يقوم على أساس أن القيادة ليست عملية جامدة وإنما هي عملية ديناميكية حية يمكن من خلالها أن يقوم القائد بأدوار مختلفة على وفق متطلبات الموقف وما يتوقع من القائد بنفسه (الكبيسي، 2007 : 22).

القيادة التربوية:

تحتل القيادة التربوية مكانة مهمة في مجال التربية، إذ أن القيادات التربوية تتصل اتصالاً وثيقاً بكل ما في البيئة المحيطة بالتربية والتعليم، فالتربية والتعليم مسؤولية قومية وإجتماعية وإدارية. والتربية عملية إنتاجية وإستثمارية، فضلاً أن عن دورها الإنساني (الرفاعي، 2000 : 157).

وتبرز أهمية القيادة التربوية في نجاح العملية التربوية والقيادية، ويرى (عطوي، 2001) أن القيادة فن التأثير لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين بطريقة تضمن طاعتهم وثقتهم وتعاونهم (عطوي، 2001 : 67).

والقيادة في المؤسسات التربوية تعد إحدى عناصر الإدارة التربوية، ويقصد بالقائد في المجال التعليمي والتربوي كل من يقوم بعمل يغلب عليه طابع التوجيه والتنسيق والتفويض لأعمال وأنشطة أفراد آخرين يعملون بقيادته من أجل تحقيق أهدافاً مرغوبة. ورجل الإدارة التربوية يقوم بدور قيادي في مجال عمله بحكم أهمية المسؤولية التي يتولاها وخطورة هذه المسؤولية، فهو مطالب بمواكبة التطور، وفي الوقت نفسه مطالب بالحفاظ على التراث، وإحداث التغيير والتجديد والإبتكار اللازم والمناسب في مجال عمله، وهذه صفة أساسية في كل قائد، ومن هنا قيل أن القائد هو بالضرورة رجل إداري وليس الإداري بالضرورة قائداً (الدويك، 1998 : 57 - 58).

والقيادة التربوية تتولى مسؤولية تحقيق أهداف العملية التربوية من خلال قيام العاملين في المؤسسات التربوية بالواجبات المنوطة بهم، إذ لا يمكن أن يؤدي القائد التربوي دوره بفاعلية من دون وجود الجماعة وتضافر جهودها (عبد ربه، 2003 : 2).

ويؤكد (الخطيب، 2007) على أن الإدارة سواء أكانت إدارة مدرسية أم جامعية هي قيادة تربوية تعمل لتنمية البرامج التعليمية وتشتمل على :

- تنفيذ أهداف المؤسسة التعليمية أو التربوية.

- طرح الأفكار الجديدة ومناقشتها مع أعضاء الهيئة التعليمية، أو أعضاء هيئة التدريس.
- الإمام بالتطورات والتجديدات التربوية (الخطيب، 2005 : 75).

الفرق بين القيادة والإدارة:

قد يلتبس الأمر على البعض فيخلطوا بين القيادة والإدارة، فمفهوم القيادة في جوهره أوسع وأشمل من مفهوم الإدارة، ويمكن توضيح الفرق بينهما على النحو الآتي:

تشمل الإدارة التخطيط والتنظيم والإرشاد والمراقبة، على الرغم من أن القيادة جزء من وظيفة المدير، فالمدير ينبغي أن يقضي وقتاً في التخطيط للمهام وتنظيمها ومراقبة أداء العاملين، ولكن القائد يكافح لإحداث التغيير. وتركز الإدارة على المحافظة على هذا التوازن، أما القائد الفاعل فيلهب الحماس للعمل الدؤوب المنتج لتحسين الأداء وتحقيق الإنجاز، ويتابع هذه الإنجازات. ويرى علماء السلوك أن الإدارة التربوية ينبغي أن تتسم بالبعد القيادي إذا أريد لها أن تكون فاعلة (عطوي، 2001 : 70).

ويلخص بعض المهتمون بالشأن الإداري والقيادي الفرق بين القيادة والإدارة بالنقاط الآتية :

1. أن القائد يعتمد على قوة شخصيته في التأثير والإقناع، وحث مرؤوسيه وإستمالتهم بالعلاقات الطيبة والمودة والنصح لأداء مهامهم وإنجاز أعمالهم بكفاءة وفاعلية، بينما يعتمد المدير على سلطته المستمدة من المركز الوظيفي الذي يشغله، إذ يعتمد على التعليمات واللوائح والأنظمة والقوانين في تسيير مرؤوسيه (حريري، 1999 : 51).
2. القائد يخطط ويرسم السياسات ويحدد الأهداف والغايات، ويعنى بالتخطيط بعيد المدى، بينما المدير رجل تنفيذي، ينفذ ما يأتيه من أعلى من أوامر وقرارات (Mccleary, 2000: 53).
3. مفهوم الإدارة بالمعنى العام يشير إلى تنظيم النشاط الجماعي للأفراد بغية تحقيق أهداف معينة، بينما يشير مفهوم القيادة إلى عملية التأثير في نشاطات الأفراد وسلوكهم لتحقيق الأهداف المرسومة (اللوذي، 2000 : 97).
4. يميل القائد إلى التطوير والتغيير والتجديد، فالقائد هو داعية للتغيير والتطوير، ومطلوب منه إحداث تغييرات في التنظيم، بينما يميل المدير إلى

المحافظة والتقليد مع حد أدنى من التغيير والتطوير, وربما لا يتطور ولا يجدد ابدا
(Liphan,2001:122-123).

5. يركز المدير على تطبيق مهام محددة, بينما يتعين على القائد أن يتصرف كرجل كبير له توجهات تخطيطية واستراتيجية أعم وأشمل, إذ يدير مسرح العمل بأكمله, فيقوم بتنظيم عمل الفريق كله (برس, 2001: 12).

6. الإدارة تتخذ منهاجا رسميا وعلميا أكثر مما تتخذه القيادة, وتتطلب القيادة عملا جماعيا يسانده تعاون مكثف داخل فريق العمل أكثر مما تتطلبه الإدارة (برس, 2005: 7).

7. القائد يشرك مرؤوسيه في صنع القرار وإتخاذة بدرجة كبيرة, بينما المدير نادرا ما يشرك مرؤوسيه في إتخاذ القرار, وغالبا ما ينفرد بإتخاذة (أبو الكشك, 2006: 38, 39).

في الوقت نفسه نجد أن هناك من لا يفرق بين المدير والقائد, إذ يرى "ارمسترونك" (Armstrong) أن المدراء هم أولئك القادة الذين يمكنهم أن يفعلوا ما ينبغي عليهم أن يفعلوه بمساعدتهم فريق العمل ودعمهم, وينبغي أن يعطوا الطموح ويقتعوا أتباعهم (Armstrong,2005:216).

الفرق بين القيادة والرئاسة:

أما الفرق بين القيادة والرئاسة فيلخصه (أبو جادو, 2006) بالنقاط الآتية:

1. تكون الرئاسة بفعل نظام محدد وليس عن طريق أفراد الجماعة, ولكن يتم الإعتراف التلقائي للأفراد بما قدم لهم .
2. تتميز الرئاسة بمشاعر مشتركة قليلة أو عمل مشترك ضئيل تحقيقا للهدف المعين .
3. يختار الرئيس الهدف المشترك في حدود أو في ضوء مصالحه الشخصية, أما الجماعة التي يسيرها القائد فإنها ترسم الهدف المشترك الذي ينبع من داخل الجماعة .
4. توجد فجوة كبيرة في العلاقة بين الرئيس والمرؤوس, ويعمل الرئيس عادة على أن تظل المسافة الإجتماعية قائمة حتى يسهل عليه تسيير دفعة الجماعة في الوجهة التي يريد بها .

5. إن ما للرئيس من تأثير وسلطان على الجماعة يختلف في جوهره عما للقائد من تأثير وسلطان على جماعته من حيث المصدر الذي تستمد منه السلطة في كلتا الحالتين. وبالنسبة للقائد فإن الجماعة تعترف بسلطته عليها بطريقة تلقائية وعن رضا وطوعية. أما الرئيس فإنه يستمد سلطته من قوة خارجة عن نطاق الجماعة، حتى أنه ليتعذر القول بأن سائر أفراد الجماعة أتباع له ومؤيدون، وإنما هم مرؤوسين يخضعون لسيطرته خشية ما قد يتبعه الخروج عن طاعته من العقاب (أبو جادو، 2006 : 161 - 162).

ويرى (سلامة، 1977) أن الرئيس يمكن أن يكون قائدا إذا ما تمتع بتأييد قوي من القاعدة التي يرأسها، نابع من حرية إختيار الجماعة له، ويمكن أن يصبح زعيما إذا ما تمثلته الجماعة رمزا وتجسيدا لآمالها ومشاعرها ومنقذا لها (سلامة، 1977 : 103).

ويشير (مرعي وبلقيس، 1984) إلى أن القيادة أكثر أهمية للجماعة من الرئاسة، مع إنها غير منفصلتين تماما. فكثير من المرؤوسين يقدرون لرؤسائهم إسهامهم الكبير في تقدم الجماعة، لذلك فهم يتعاونون معهم طوعية وينظرون اليهم على أنهم قادة (مرعي وبلقيس، 1984 : 122).

وتهدف الإتجاهات في التربية والإدارة إلى التقريب بين مفهومي القيادة والرئاسة. إذ يصبح الرئيس قائدا بكل ما تحمله كلمة القيادة من معان، ويعد التفاعل الديناميكي بين الأفراد شرطا أساسيا لظهور القيادة، والرئيس الناجح هو الذي يقترب في سلوكه من جماعته، وهو الذي يجمع بين صفات القائد والرئيس (أبو جادو، 2006 : 162).

أنواع القيادة:

تشير الكتابات المعاصرة في مجال القيادة إلى تنوع أساليب القيادة التربوية وأنماطها، وهذا التنوع جاء نتيجة ظهور نظريات عديدة تفسر القيادة، وتشابك النظم الإجتماعية المختلفة، والنظرة الشمولية للعملية القيادية، وعلى ذلك فهناك أنواع مختلفة من القيادات تختلف باختلاف العلاقة بين القائد والأتباع، وهناك تصنيفات عدة لأنواع القيادة يمكن إستعراضها على النحو الآتي :

❖ القيادة الأتوقراطية (Autocratic Leadership):

الأتوقراطية تعني التسلطية أو الإستبدادية. وكلمة "أتوقراط" كلمة يونانية في الأصل، تعني حكم الفرد الواحد، ولذلك تعني خضوع العاملين في المؤسسة لأوامر القائد ونفوذه وسلطته. وهذه القيادة تنفرد في إتخاذ القرارات، وما على التابعين إلا الطاعة من دون إستفسار أو مناقشة، فضلا عن ذلك ينفرد هذا القائد في التخطيط والتنظيم

والمتابعة...الخ. ولا يحق للآخرين إبداء آرائهم أو مناقشة آراء القائد (فليه وعبد المجيد, 2005 : 238), وبذلك فإن هذه القيادة تركز على إستغلال السلطة (ولي ومحمد, 2004 : 356).

ومن الناحية التاريخية يعد "افلاطون" الأب الروحي لهذا المبدأ, ففي جمهوريته المثالية يرى ضرورة تركيز القيادة في يد جماعة صغيرة مختارة من الأشخاص المدربين تدريباً خاصاً, وهم ما أطلق عليهم بـ "الصفوة المختارة" (قشطة, 2000 : 137).

والقائد الاتوقراطي أو الإستبدادي يتحتم عليه أن يظل محور إهتمام الجماعة ويحرص على طاعة الأعضاء له. وبصفة عامة يمكن أن نلخص أهم ملامح القيادة الاتوقراطية من حيث الجو الإجتماعي السائد والقائد والأتباع والسلوك الإجتماعي على النحو الآتي:

- المناخ أو الجو الإجتماعي في هذا النمط فهو ديكتاتوري وإستبدادي وإرغامي وتسلطي.
- القائد فهو يحدد بنفسه سياسة المؤسسة تحديداً كلياً ويملي خطوات العمل وأوجه النشاط, ويحدد نوع العمل الذي يختص به كل فرد, ويعطي أوامر وتعليمات كثيرة, ويظل محور إهتمام الجماعة, ويهتم بضمان طاعتهم له.
- أفراد الجماعة في نمط القيادة الاتوقراطية, فإنهم ينفذون خطوات العمل خطوة خطوة بصورة يصعب عليهم معرفة الخطوة اللاحقة أو الخطوة المرسومة كاملة, وليس لهم حرية إختيار رفاق العمل, بل القائد هو الذي يحدد العمل ورفاقه.
- السلوك الإجتماعي في نمط القيادة الاتوقراطية فيميزه روح العدوان والسلوك التخريبي وكثرة المنافسة أو الخنوع والسلبية والعجز واللامبالاة وإنعدام الثقة بين أفراد الجماعة من جهة, وبينهم وبين الجماعة من جهة أخرى, ويسود التزلف للقائد, وعدم الإستقرار وإنخفاض الروح المعنوية (زهران, 1977 : 83).

وتوضح النتائج التجريبية أنه يسود في الجماعات ذات القيادة الاتوقراطية قيماً خارجة عن العمل, مثل رغبة كل عضو في الجماعة في جذب إنتباه القائد, والسعي وراء التملق, وينتج عن ذلك وجود جماعة قريبة من القائد وأخرى بعيدة عنه, مما قد يولد في نفوس الأفراد المنتمين لهذه الجماعة مشاعر الإحباط والعدوان والتوتر والعدوان داخل الجماعة (قشطة, 2000 : 139).

والقيادة القائمة على التسلط وتجاهل مشاعر الآخرين وإنسانياتهم يمكن أن تنجح ولكن نجاحاً جزئياً ومؤقتاً, فالقائد لا يعطي أفضل مآلديه إلا حينما يشعر بإنسانيته وكرامته وإحترام مشاعره (العتيبي, 2004 : 73 - 74).

❖ القيادة الفوضوية (Laisses – Faire Leadership):

ويطلق عليها القيادة "الديماغوجية" وتتميز بالحرية الكاملة للجماعة أو للفرد في اتخاذ القرارات، مع أدنى حد من مشاركة القائد الذي يزود الأفراد بكل ما يحتاجونه ويعرفهم بأنه مستعد لإعطاء معلومات إذا ما طلب منه ذلك، وهو لا يقوم بأي عمل في المناقشة، ولا يحاول تنظيم مجرى العمل، بل يترك الحبل على الغارب، ويطلق على هذا النوع من القيادة بـ "قيادة عدم التدخل" (أبو جادو، 2006 : 63).

وأشارت دراسة أجراها العالمان "ليببت و وايت" (Lippit&White) لتعرف أنواع القيادة بين مجموعة من الشباب، إلى أن قيادة عدم التدخل تشارك القيادة الأتوقراطية أحيانا والقيادة الديمقراطية أحيانا أخرى، إذا كان أعضاؤها يتصرفون بالود والثقة تجاه قائدهم، إلا أنهم أكثر إستياءا وكان إنتاجهم أقل بكثير من الجماعة الأخرى، فضلا عن ذلك لوحظ ارتفاع إنجازات هذه الجماعات عند تغيب القائد عن مكان العمل (Lippit&White, 2002: 34).

ويمتاز القائد الفوضوي بتنوع سلوكه وتذبذبه، إذ يتخلله التسبب والهزل، ويقوم بإعطاء مروضيه حرية كبيرة، ويكون رضا المروضين منخفضا لأن التهاون والتساهل وعدم الحسم يثبط همم المروضين لاسيما ذوي الدافعية للعمل والإنجاز، لأنه لا يفرق بين المروض النشط والكسول في التعامل والمكافآت، وتصبح هذه القيادة سلبية وتشجع على التهرب من المسؤولية وينعدم فيها التوجيه والرقابة (القريوتي، 2004 : 293).

❖ القيادة الديمقراطية (Democratic Leadership):

يختلف مفهوم الديمقراطية باختلاف الفلسفات الإجتماعية والسياسية للدول المختلفة. وتعرف الديمقراطية بأنها عملية إجتماعية تحكم الجماعة فيها نفسها بنفسها، وفيها يمثل الأعضاء تمثيلا متساويا في اتخاذ القرارات، وفي حالة وجود خلاف بين أفراد المجموعة تقرر الأغلبية العددية للأعضاء القرار الفاصل، وأن الأقلية ينبغي أن تخضع لرأي الأغلبية. هذا وتشير الديمقراطية إلى الحرية الفردية طالما أنها لا تضر بالجماعة (أبو جادو، 2006 : 173).

والقيادة الديمقراطية تعطي أهمية كبيرة للمروضين، وتعتمد على التأثير والإقناع الشخصي بعيدا عن التهديد والتخويف، مع الحرص على الأخذ بآراء المروضين، وتعظيم أهميتهم في العمل (علاقي، 2007 : 391).

وبذلك فإن القيادة الديمقراطية تنتهج أساليب الإقناع والإستشهاد بالحقائق والاهتمام بمشاعر أفراد المجموعة وكرامتهم من أجل حفزهم على التعاون. لذلك فإن القائد الديمقراطي يستأنس بآراء أتباعه ويهتم بأفكارهم، ويقدر لهم المعلومات والإرشادات

اللازمة، وله دورا بارزا في تنمية الابتكار وتحقيق التعاون، وإطلاق قدرات ممرضيه وطاقاتهم الكامنة (المغربي، 2000 : 73).

وأشارت دراسة "ليببت و وايت" (Lippit&White) إلى أهمية القيادة الديمقراطية، إذ أوضحت نتائج الدراسة ما يأتي:

1. أفضلية القيادة الديمقراطية على غيرها في تخفيض حدة العداوة بين الممرضين.

2. توفر القيادة الديمقراطية جوا من العمل يساعد على تنمية ملكة الابتكار والمبادأة، وتقلل الاعتماد على القائد، وتطلق قدرات الممرضين وطاقاتهم، وتساعد على بناء أجواء التعاون من أجل تحقيق الأهداف والمصالح المشتركة (Lippit & White, 1985:132).

ويشير (دكلة، 2006) إلى مجموعة من الأسس التي تستند إليها القيادة الديمقراطية، منها :

1. الفكر والممارسة عمليتان متصلتان لا يمكن تطوير أحدهما من دون الأخرى، أي أن كلا منهما يغني الآخر ويغذيه. فالفكر بدون الممارسة ليس سوى كلام عابر لا يعني شيئا، والنظرية بدون التطبيق تبقى جوفاء فارغة، فضلا عن أن الممارسة العشوائية غير المستندة إلى نظرية معينة ماهي إلا تطبيق فوضوي.

2. ينبغي أن يؤمن القائد الديمقراطي أن عملية تطوير الأشياء المادية لاتنفصل عن عملية تغيير جوهر الإنسان، وهذه هي الغاية الأساسية، أي الإهتمام بالعنصر البشري هو الأساس.

3. إن المعرفة لدى القائد تجعله متواضعا، بينما يؤدي نقص المعرفة إلى التكبر والإبتعاد عن أفراد المجموعة، فكلما كان القائد أكثر وعيا أصبح أكثر تواضعا.

4. يعمل القائد الديمقراطي مع مجموعته ولا يعمل لهم، ولا يوفر لهم، بل يوفر كل منهم للآخر، فهو يؤمن بقابلية الإنسان على تغيير واقعه وقدرته على المساهمة مع الآخرين لتغيير ما هو كائن إلى ما ينبغي أن يكون (دكلة، 2006 : 54).

❖ القيادة العقلانية (Rational Leadership):

يستمد هذا القائد دوره من التفويض الرسمي الممنوح له مما هو مخول فعله، وله الصلاحيات والسلطة فيه، إذ أن هذا النمط يعتمد على المركز الوظيفي فحسب، فهو يحترم سيادة القوانين واللوائح ويطبق ماجاء بها بحذافيرها من دون وجود أية مرونة للخروج عن ذلك مهما دعت الضرورة. ولا يتوقف تطبيق الأنظمة واللوائح من قبله فحسب بل يتوقع ممن يعملوا معه جميعا إتباع الإسلوب نفسه، مما

يدفعه إلى عقاب أي شخص يخالف الأنظمة والقوانين واللوائح المعمول بها في المؤسسة، ويكون الولاء للوائح والقوانين ولمجموعة الأصول والمبادئ والقواعد المرعية الثابتة لا لشخص القائد مطلقاً (الحريري، 2008 : 241).

❖ القيادة بالأساليب:

وهذا النوع من القيادة تهتم بالأساليب على حساب الأهداف، أي تغليب الشكل على المضمون في محاولة منها لتجميل القبيح وإخفاء المشكلات على الرغم من وجودها. وقد تصل درجة الإهتمام بالشكل إلى التضليل وإخفاء الحقائق (ابراهيم، والطحلاوي، وحسن، 2008 : 1).

وفي القيادة بالأساليب يتحول الجهاز التنفيذي إلى جهاز خدمي يخدم أهداف القيادات العليا من دون النظر إلى أهداف المؤسسة الجامعية، فعلى سبيل المثال تعقد العديد من المؤتمرات العلمية التي لا يتمخض كثير منها إلا عن جلسة افتتاحية صاخبة تحضرها بعض الشخصيات الهامة وتستحوذ على إهتمام أجهزة الإعلام المختلفة دون التركيز الموضوعي والأكاديمي على مضمون المؤتمر وأهمية موضوعاته، ومن دون أي متابعة لتوصياته. وعليه تصبح بعض هذه المؤتمرات غاية وليست وسيلة، وذلك على حساب الأهداف والرؤى، مما تكلف الجامعة الكثير من الجهد والمال، وبذلك يعد الإنفاق عليها من النوع الإستهلاكي (Reichheld, 1996: 83).

❖ القيادة بالأهداف:

تعمل هذه القيادة على تقسيم الهدف الاستراتيجي في رسالة المؤسسة الجامعية إلى عدد من الأهداف التكتيكية التي توزع على عمداء الكليات، بعد ذلك توزع على معاوني العمداء، أو على رؤساء الأقسام. بعد ذلك يقسم كل رئيس قسم هدفه الصغير إلى مهام يوزعها على مرؤوسيه في شكل خطط بسيطة مستهدفة التحقيق. وهنا تتعدد الأهداف وطريقة الأداء تبعاً لتعدد المستويات الإدارية التنفيذية (ابراهيم، والطحلاوي، 1997 : 23).

ويحدث انفصال بين أهداف أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وأهداف القيادات الوسطى والعليا والأهداف الاستراتيجية للجامعة وهي تنمية الموارد البشرية بهدف خدمة المجتمع في جوانبه الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والسياسية. وهذه الجوانب جميعها تتطلب مهارات تقنية ومهارات تنمية العلاقات الإنسانية (Spitzer, 1995: 78).

ويشير (Schminke, 1997) إلى أن تفتيت الأهداف على طريقة القيادة بالأهداف هو سر فشلها، ويكمن الفشل الحقيقي في عدم وضوح الرؤية على المستويات

الجامعية كافة. والمقصود بالرؤية هنا البصيرة التي ترى مالا يمكن إبعاره، وينطبق ذلك على المستقبل الذي لا يمكن إبعاره ولكن يمكن إستبعاره (Schminke, 1997:33).

❖ القيادة بالرؤية المشتركة:

القيادة بالرؤية المشتركة يتم فيها الإهتمام بالوسائل والأهداف بشكل شمولي، إذ تنتقل رؤية المؤسسة الجامعية إلى العقل والوجدان فضلا عن ضمير القائمين على رسالتها على إختلاف مستويات القيادة فيها. وفي هذه الحالة لا تقسم الأهداف والاستراتيجيات فيها، ولكن تقسم الأدوار وأدوات الوصول إلى هذه الأهداف، وتعمل على إطلاق الطاقات وإعطاء الحرية للعاملين في الجامعة للعمل حسبما يتراءى لهم بهدف الوصول إلى الهدف الأسمى المنشود وهو تنمية الثروات البشرية وتطويرها بشكل حقيقي لا يعتمد على إجتياز الإمتحانات والحصول على الشهادات فحسب (هلال، 1995 : 90).

وهذا النوع من القيادة ليس تنازلا عن السلطة، ولكنها مشاركة في استعمال الأدوات وتسلم الأدوار للوصول إلى هدف يراه الجميع واضحا - هدفا ليس مقسما إلى إمتحانات وبحوث ومؤتمرات - إذ أن هذه الأهداف كلها تكتيكية، وإذا لم تخدم الهدف الاستراتيجي أصبحت مضیعة للوقت والمال والجهد، وأصبحت الوسيلة غايتها، والغاية وسيلتها (الطحلاوي، وإبراهيم، 1997 : 65).

والقيادة بالرؤية المشتركة تحول القائمين على العمل الجامعي جميعهم إلى شركاء يعرف كل منهم استراتيجية التعليم الحالية والمستقبلية، ولكل منهم مهارة التعبير عن أرائه الشخصية، فضلا عن تقبل آراء الآخرين ونقدهم بصورة بناءة، وينبغي أن لا يلهي القائمين على العمل إهتمامهم بتفاصيل أدوارهم عن بعد النظر لرؤية الهدف الاستراتيجي (الطحلاوي، وإبراهيم، 1995 : 79).

نظريات القيادة:

حاول العديد من العلماء والمتخصصين بدراسة القيادة إيجاد تفسيرات علمية لهذه الظاهرة، ووضع هؤلاء العديد من النظريات التي تفسر القيادة، وقد صنف المهتمون بالشأن القيادي نظريات القيادة إلى ثلاثة مداخل، وهي :

أولا: المدخل الفردي (Indivual Approach)، ومن نظرياته :

1. نظرية الرجل العظيم.

2. نظرية السمات.

ثانيا: المدخل السلوكي (Behavior Approach)، ومن نظرياته:

1. نظرية الشبكة الادارية.

ثالثا: المدخل الموقفى (Situational Approach), ومن نظرياته:

1. النظرية الموقفية

رابعا: المدخل التوفيقي, ومن نظرياته:

1. النظرية التفاعلية

وسيتم استعراضها على النحو الآتي:

أولا: المدخل الفردي (Indivual Approach):

يعد المدخل الفردي من أولى المحاولات التي إستهدفت تحديد خصائص القيادة الناجحة, ويستند هذا المدخل على الافتراض القائل بأن القيادة تقوم على سمة أو مجموعة من السمات يتمتع بها فرد معين, ومن تتوافر فيه هذه السمات يمكن أن يكون قائدا ناجحا في كل الظروف والمواقف (Bass,1999:15).

ومن نظريات المدخل الفردي:

❖ نظرية الرجل العظيم (Grat Man Theory).

تشير هذه النظرية إلى أن الحياة الإجتماعية ترتبط بظهور أفراد من ذوي المواهب والقدرات غير العادية, ويطلق عليهم بـ "الملهمين". وأن الظواهر التاريخية جميعها من صنع الرجال العظام والأبطال الموهوبين الذين يعد تفوقهم هبة الهية (Landy,Barens&Murphy,2000:225).

وتستند هذه النظرية إلى مفهوم أساس هو أن "القائد يولد ولا يصنع", وأن القدرات والسمات القيادية موروثية وليست مكتسبة, وأن القادة محصورون في عدد محدود من العوائل (كنعان, 2006: 309).

وبذلك فإن أصحاب هذه النظرية يبنون رأيهم على ضوء مسلمة تقول "القادة يولدون ومعهم موهبة القيادة, وتوجد لديهم خصال تميزهم عن تابعيهم" (الطويل, 1997: 252).

ويرى مؤيدو نظرية الرجل العظيم أن الرجال العظام يبرزون في مجتمعاتهم نتيجة لإمتلاكهم قدرات وسمات وخصائص فائقة وغير مألوفة, وهي قدرات وسمات وخصائص

وراثية تجعل منهم قادة في أي مجال أو أي مكان, فهم يرسمون مسارات التأريخ ومستقبل الشعوب (العميان, 2002: 263).

وعلى الرغم من كون هذه النظرية من النظريات الأولى التي فسرت القيادة إلا أنه وجهت لها العديد من الانتقادات, منها :

1. تعد من المداخل البسيطة وهناك من يقول أنها تمثل مدخل ساذج في تفسير القيادة, فضلا عن أن نتائج الدراسات لم تعزز الفكرة التي تقول أن السمات والخصائص والقدرات القيادية موروثية (عطوي, 2001: 82).

2. التصورات والأفكار التي يسهم بها أنصار هذه النظرية كانت محاولات تقوم على التأمل, وتفتقر إلى الدلائل التجريبية لتأكيداتها (الكبيسي, 2007: 32).

3. تجاهل دور البيئة والمؤسسة في صنع القائد, إذ أهملت الخبرة والمعرفة التي يمكن أن يكتسبها الفرد في العمل والحياة التي يمكن أن تؤهله لتسلم موقع قيادي (الجبوري, 2001: 55).

❖ نظرية السمات (Traits Theory):

ظهرت هذه النظرية نتيجة للجدل الذي دار حول مفهوم نظرية الرجل العظيم (العميان, 2002: 263). وتفيد بأن القائد يولد ولديه خصائص موروثية, فضلا عما يمكن أن يكتسبه القائد من خصائص وسمات من خلال ما يكتسبه من خلال الخبرة والتدريب المستمر, ومن الخصائص التي يمكن أن يتصف بها القائد في ضوء هذه النظرية, هي: الذكاء والنضج الاجتماعي والدافعية الذاتية وإتجاهاته نحو العلاقات الإنسانية (نشوان, 2006: 95).

وتنادي هذه النظرية بالرأي القائل بأن "القيادة أو السلوك القيادي هما نتاج للسمات التي تميز شخصا معينا عن غيره مما يجعله قادرا على القيام بمتطلبات دوره القيادي" (محمد, 2006: 128).

وأخذ الباحثون المؤيدون لهذه النظرية في إجراء المزيد من الدراسات لتعرف سمات القيادة الموجودة لدى قادة مستلمين مناصب في مؤسسات مختلفة, وعرف هؤلاء الباحثون بـ "الباحثون عن السمات", وذلك من أجل التوصل إلى السمات المشتركة بين القادة بوصفها معيارا لاختيار أي قائد, أو للحكم على مدى صلاحية القادة المستلمين للمناصب القيادية (كنعان, 1999: 312).

والأبحاث الأولى عن القيادة ركزت على دراسة سمات القائد من النواحي الجسدية والعقلية والإنفعالية والاجتماعية. وشملت دراسة "ستوجديل" (Stogdil, 1948) حول العوامل الشخصية المتعلقة بالقيادة دراسة جماعات مختلفة من تلاميذ المدارس

والجماعات الدينية والعمال وغيرهم، فوجد أن القادة يتميزون بسمات جسدية وعقلية وإجتماعية وإنفعالية كثيرة (أبو جادو، 2006: 178).

وقد صنف بعض الباحثين، ومنهم (الحناوي، 1999؛ ولي ومحمد، 2004) قدرات القائد وسماته وخصائصه على النحو الآتي:

- الخصائص الجسمية: أشارت الدراسات العلمية في هذا الخصوص إلى أن القادة يتمتعون بطول الجسم، وثقل الوزن، والحيوية والنشاط.
- القدرات العقلية والفكرية: أوضحت الدراسات أن القادة غالباً ما يكونوا أعلى ذكاءاً، وأغنى ثقافة، وأثرى معرفة، وأوسع أفقاً، وأبعد نظراً، وأنفذ بصيرة، وأقدر على التنبؤ بالأحداث، وأحكم في رؤيتهم للأمور من غير القادة.
- السمات النفسية والإنفعالية: يتميز القادة بالثبات الإنفعالي، والنضج الإجتماعي، وقوة الإرادة والثقة، والقدرة على ضبط النفس بشكل أقوى من غيرهم.
- السمات الإجتماعية: يتحلى القائد بالسلوك التعاوني وسلوك المشاركة، والقدرة على التفاعل أو التعامل مع الآخرين، وبرغبتهم بالإحاطة علماً بالمشكلات التي تواجهها للمؤسسة، وبإجادته للمهارة الإجتماعية (الحناوي، 1999: 228)؛ (ولي، ومحمد، 2004: 353).

وأشارت (الكبيسي، 2007) نقلاً عن (حافظ، 2000) إلى أن السمات والخصائص والقدرات تختلف من جماعة لأخرى بحسب وظيفتها أو تغير هذه الوظيفة نتيجة للظروف الإجتماعية التي تمر بها الجماعة، وأنه ليست هناك سمة عامة أو دلائل موحدة تفسر القيادة على أساس سمات معينة في المجالات كافة (الكبيسي، 2007: 34).

ثانياً: المدخل السلوكي:

أوجد التوجه نحو دراسة السلوك القيادي تحولاً مهماً في تطوير نظريات القيادة، ويركز هذا المدخل على الكيفية التي يتعامل بها القائد مع المرؤوسين، ولقناعة المهتمين بالشأن القيادي بعدم وجود مجموعة متفق عليها من السمات والخصائص القيادية لذا توجهوا نحو مدخل مغاير يعتمد على الخواص السلوكية للقيادة الناجحة على أساس أن السلوك يكون ظاهرياً ويمكن تعلمه وأنه يعكس الصفات والخصائص التي تتواجد مع الفرد وتنمو وتتطور معه (درة، 2000: 271). ومن أهم نظريات المدخل السلوكي نظرية الشبكة الإدارية.

❖ نظرية الشبكة الإدارية:

تعد هذه النظرية من النظريات المهمة التي بحثت في موضوع القيادة ,وتم تطويرها من قبل "روبرت بليك"(R.Blake) و "جين موتون"(J.Mouton),وتعكس هذه النظرية درجة إهتمام القادة ببعدين أساسيين,هما:

1. الإهتمام بالأفراد (Concern For People).

2. الإهتمام بالإنتاج (Concern For Production).

وقد قام الباحثان بتوضيح هذين الأسلوبين على صورة شبكة لها بعدين يوضح البعد الأفقي لها الإهتمام بالإنتاج,بينما يعبر البعد الرأسي عن الإهتمام بالأفراد (الغمري, 2000: 161).

وحددت نظرية الشبكة الإدارية أنماط قيادية عدة,وهي:

1. يعبر عن إهتمام متدني بالعمل ومتدني بالعاملين ويسمى "اللامبالي".
2. يعبر عن إهتمام مرتفع بالعمل ومتدني بالعاملين ويسمى "السلطوي".
3. يعبر عن إهتمام متدني بالعمل ومرتفع بالعاملين ويسمى "الإنساني".
4. يعبر عن إهتمام متوسط بالعمل ومتوسط بالعاملين ويسمى "الإداري".
5. يعبر عن إهتمام مرتفع بالعمل ومرتفع بالعاملين ويسمى "التكاملي" (الهوري, 2007: 193).

ثالثاً: المدخل الموقفي:

استنتج الباحثون في دراستهم أنه لا يوجد أسلوب واحد يعد الأفضل في تفسير القيادة وتفهمها وأن نجاح القيادة يمكن أن يعزى جزئياً لسمات أو سلوكيات قيادية معينة,ويمكن أن تكون القيادة فاعلة بشكل أكبر وأبلغ عندما يمتلك القائد القدرة على تحليل المواقف ثم اعتماد أسلوب قيادي موحد ,وهذا يشير إلى المدخل الموقفي (الخياط, 1995: 40). ومن نظريات هذا المدخل :

❖ النظرية الموقفية (Contingency Theory):

الإفتراض الأساس لهذه النظرية يشير إلى أن أي قائد لا يمكن أن يظهر كقائد إلا إذا تهيأت في البيئة المحيطة ظروف أو مواقف مؤاتية لإستعمال مهاراته وتطلعاته (القيوتي, 2005: 120).

وترى أن تحديد سمات القائد وخصائصه لا يرتبط بسمات وخصائص شخصية عامة,بل يرتبط بسمات وخصائص نسبية ترتبط بموقف قيادي محدد,وأن متطلبات القيادة تختلف على وفق إختلاف المجتمعات وإختلاف المؤسسات في المجتمع,وعلى وفق المستويات القيادية أو الإدارية في المؤسسة الواحدة (كنعان, 2006: 72).

وتشير هذه النظرية إلى أن أي عضو في الجماعة قد يصبح قائدا لها في موقف يمكنه من القيام بالوظائف القيادية المناسبة لهذا الموقف، ومعنى هذا أن الفرد قد يكون قائدا في موقف معين ولا يكون قائدا في موقف آخر (زهران، 1977: 84).

وتشير أدبيات القيادة التربوية إلى أن هناك ثلاثة عوامل تحدد الظروف المؤاتية للقيادة الموقفية، وهي :

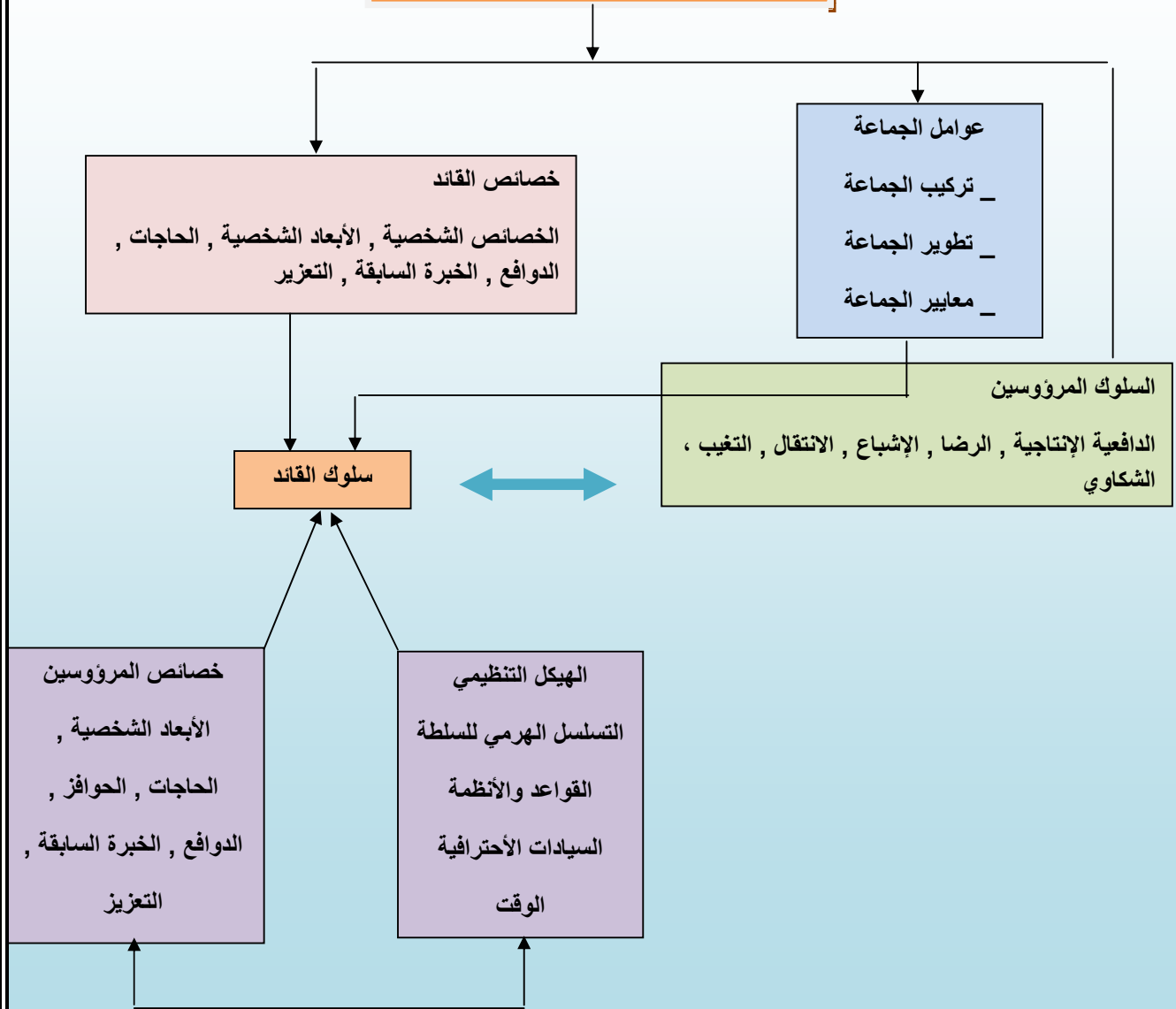
1. العلاقة بين القائد والمجموعة، فالقائد الذي يتمتع بثقة المجموعة يكون في موقف مؤات للقيادة.

2. البناء التنظيمي للعمل، فكلما كان الهيكل التنظيمي متكاملا كلما كان أداء وعمل القائد ناجحا.

3. سلطة القائد المستمدة من مركزه الوظيفي (Fiedler, 1999: 232).

وتقدم النظرية الموقفية مفهومي متميزين للقيادة، أولهما: ديناميكي، لأنها تقوم على الربط بين سمات الشخصية والموقف القيادي، وأن عوامل الموقف والمتغيرات المرتبطة به هي التي تحدد السمات التي يمكن أن تعزز مكانة القائد ومركزه. والثاني: ديمقراطي من خلال عدم حصر القيادة في عدد محصور من الأشخاص ممن تتوافر فيهم سمات وقدرات معينة، فضلا عن عدم رفضها لمفهوم أن القادة يولدون ولا يصنعون، وأن هناك بعض السمات والقدرات والمهارات القيادية يمكن إكتسابها بالتعلم والتدريب (Jenning, 2000: 169). وفيما يلي مخطط يحدد العوامل المؤثرة في الموقف.

المواقف المؤثرة على سلوك القائد



الشكل (2)

المواقف المؤثرة في سلوك القائد

رابعاً: المدخل التوفيقي:

يجمع المدخل التوفيقي بين النظريتين السابقتين (السمات والموقفية) في القيادة في نظرية واحدة، وأضافة بعدا جديدا يجمع بين سمات وخصائص القائد والمتغيرات المحيطة جميعا (أبو الكشك، 2006 : 79). ومن نظريات هذا المدخل :

❖ النظرية التفاعلية (Interaction Theory):

ظهرت النظرية التفاعلية في القيادة الإدارية نتيجة الإنتقادات التي وجهت لنظريتي السمات والموقفية في القيادة، ولم ترفض نظرية السمات، فضلا عن ذلك فإنها لم ترفض النظرية الموقفية، بل إنها دمجت بينهما وفاعلت بينهما لذلك سميت بالنظرية التفاعلية. ويرى آخرون إنها سميت بالتفاعلية لأنها ترى أن القيادة عملية تفاعل إجتماعي، وهذا يتطلب أن يكون القائد أحد أعضاء الجماعة ويحمل قيم ومعايير وقيم الجماعة نفسها (النداوي، 2004 : 40).

وتنظر هذه النظرية للقيادة من خلال عملية التفاعل الإجتماعي بين القائد والأتباع في إطار الموقف ومتطلباته، فالمعيار الأساس للقيادة الناجحة على وفق مفهوم هذه النظرية هو قدرة القائد على التفاعل مع عناصر الموقف والمهام المحددة وأعضاء الجماعة التي يقودها (أبو جادو، 2006 : 182).

وترى هذه النظرية أن القائد لا يكون ناجحا لأنه ذكي أو متزن، أو لديه قدرات ومهارات فنية أو إدارية، وإنما لأن ذكائه وإتزانه وقدراته ومهاراته تعد في نظر أعضاء المجموعة ضرورية لتحقيق أهدافها (كنعان، 2006 : 309).

سمات وصفات القائد الفاعل:

يشير (برس، 2005) إلى أنه ينبغي أن يتمتع القائد بالقدرة على الإلهام والإقناع والتأثير وتحفيز الآخرين، وتعد هذه السمات من أساسيات القيادة الفاعلة (برس، 2005 : 12).

ويمكن توضيح هذه السمات على النحو الآتي:

1. الإلهام (Inspiration):

الإلهام يعني إبتكار أفكار جديدة لزيادة أداء القائد والعاملين معه، والإبتعاد عن الروتين في العمل. وتمثل القدرة على الهام الآخرين أعلى أشكال القيادة الفاعلة، فعلى القائد أن يتحلى بشخصية جذابة أو يمثل قدوة أو كليهما معا، فضلا عن ذلك يعني الإلهام إجراء تغييرات إيجابية في مسار العمل الوظيفي، وإتخاذ مبدا التوجيه عند قيادة الآخرين (الهاشمي، 2008 : 118).

2. الإقناع (Persuasion):

ويقصد به قدرة القائد على تعديل سلوك فريق العمل بطريقة فاعلة حتى تتحقق أهداف المؤسسة، وقدرته على جعل ممن حوله أو الآخرين العاملين معه داعمي التغيير، أو يمكنهم من إكتشاف أمور لم يلتفتوا إليها من قبل (مليك، 2002 : 79).

3. التأثير (Influence):

يعد مصطلح التأثير من المصطلحات المرادفة للقيادة، إذ تعرف القيادة بأنها: القدرة على التأثير في الآخرين لتحقيق الأهداف المنشودة. ويعمل القائد على التأثير في فريق عمله لإتمام مهام أو تحقيق أهداف منها توجيه الجهود نحو مستويات الأداء أو الإنجاز عالي المستوى (مصطفى، وفدوي، 2005 : 111).

4. التحفيز (Motivation):

يعد العمل التحفيزي جزء لا يتجزأ من عمل القائد. ويمكن تمثيل العلاقة بين القدرة على التحفيز والقيادة بالعلاقة بين الأرض والبذور، فلكي يحفز القائد العاملين معه للعمل الجاد والمخلص وتقديم أعلى مستويات الأداء فإنه لابد من أن يجعلهم يضاعفون جهودهم في العمل، فالتحفيز تحد مستديم في شخصية القيادي، فضلا عن أنه جزء من عمله القيادي. والتحفيز مرجعه السلوك الحقيقي للقائد لا الوعود الكاذبة والأوهام، فمن السهل أن يعبر القائد أو العاملين معه بحديث منمق عن آماله بالإرتقاء بالأداء، وتحقيق أفضل الإنجازات، أما الدليل الحقيقي على تحفيز القائد للعاملين معه يتمثل في أدائهم لمهامهم بشكل أفضل من المعتاد (مصطفى، والتايه، 2006 : 53).

5. إتخاذ إجراء حاسم:

سواء أكان ذلك الإجراء ثوابا أم عقابا، وهناك حاجة ماسة لإقرار مستوى جودة الأداء، والحد الذي يلاقي فيه هذا الأداء توقعات قائد المؤسسة، وفي حالة قبول القائد المتكرر للأداء المنخفض عن التوقع سوف يضعف من مستويات المؤسسة، وبالتالي يستقر معدل الأداء المنخفض، مما يعني جودة التعليم أو العمل في المؤسسة التربوية منخفضة (Neoshall, 2007: 46). ويشير "جيمس كونانت" إلى أنه هناك واحد من إختبارات الموهبة للقائد في أية مؤسسة وهو المدى الذي يمكنه فيه توليد الإثارة بين مرؤوسيه في تحقيق الأهداف المطلوبة، وأن هذا الأمر لا يمكن أن يحدث مالم يكن القائد يحمل بعض التوقعات العالية لأدائه الشخصي ولأداء العاملين معه (Hellridge, 2009: 123).

6. القدرة على إتخاذ القرار :

إجادة فن وعلم إتخاذ القرارات يعد أمرا في غاية الأهمية للقيادة الإدارية، وفي ذلك يشير "فيرنون لوكس" بأنه يرتاح عند إتخاذ القرارات كبيرة كانت أو صغيرة، فهو يؤمن بأن شعوره بالإرتياح يأتي من خلال مروسيه، وأن الشعور بالراحة يضيف إحساسا بالثقة، مما يؤثر بالإيجاب على المؤسسة، والأمر المهم للقائد عند إتخاذه للقرار يكمن في التوقيت المناسب لإتخاذه القرار، فالتوقيت الجيد شيئا أساسيا في إتخاذ القرار، والشعور الحقيقي بالراحة والثقة في عملية إتخاذ القرار تعتمد على عزيمة القائد لمواجهة أية تبعات ربما تنتج عن قراره (النمر، 2000: 58).

7. قوة الإحتمال :

القائد الماهر لابد أن يكون عنده قدرة على الإحتمال، ويظهر قدرا من الشجاعة، فالقيادة الناجحة تتطلب طاقة عظيمة جسدية وعاطفية وروحية، وإذا كان على القائد حث مروسيه، فعليه أن يتحلى بالثقة والحماس والحجة القوية، فمن الصعب بالفعل بالنسبة لشخص ليس عنده حماس أو شخصيته ضعيفة، أن يكون مقتعا وذو حجة قوية، بل من الصعب جدا أن يكون قائدا (وايلز، 2007: 77).

8. النزاهة والشجاعة:

إن النزاهة والشجاعة من الصفات التي تميز القادة، فالنزاهة تولد الثقة، وتعد حجر الأساس للقيادة الجيدة والفاعلة، فالشجاعة في الحرب تعرف على إنها الشجاعة في مواجهة الخطر، أما في الحياة اليومية، فالشجاعة هي القوة المعينة على فعل مانو من به بثقة وبدون تردد. فالشجاعة لاتعترف بالتردد، ولاتعترف بالقائد غير العازم على تولي المهام الصعبة. وبإختصار الإفتقار إلى النزاهة والشجاعة يدمر القدرات القيادية (نيول، 2004: 45).

إعداد القادة التربويين وتنميتهم:

إن إستعمال الإتجاهات المعاصرة في إكتشاف القادة التربويين والتعرف عليهم لايغني بالضرورة أن نجاحهم مؤكدا إذا مارسوا القيادة التربوية، بل يعني أن هؤلاء الأشخاص يمكن أن يكونوا قادة ناجحين إذا أتيحت لهم الفرص المناسبة للنجاح في القيادة. ولكي نضع هؤلاء الأشخاص على طريق النجاح لابد من إعدادهم للعمل القيادي الجديد الذي يناط بهم قبل أن يمارسوه، ثم لابد من تطوير قدراتهم القيادية، والإرتقاء بمستوى كفاياتهم في أثناء الممارسة، وبذلك نقلل - قدر الإمكان - من إحتمالية الفشل أو الإنحراف عن مسار القيادة الفاعلة.

وأشار المهتمون بالشأن القيادي إلى ضرورة التدريب في أثناء الخدمة للقادة التربويين, وهناك مدخلان في النظر إلى وظيفة التدريب في أثناء الخدمة للقيادات التربوية, هما :

❖ مدخل لعلاج القصور في الأداء القيادي.

❖ مدخل للنمو المستمر للقيادة التربوية فكريا ووظيفيا.

وكل من هذين المدخلين ينطلق من إفتراضات أساسية, فمدخل التدريب العلاجي ينطلق من أن القيادات التربوية تعاني قصورا في الأداء يتطلب علجا عاجلا, بينما مدخل التدريب للنمو ينطلق من أن القائد التربوي لكونه إنسان يحتاج إلى نمو مستمر, وهذا يتطلب تزويده بكل ما هو جديد في مجال عمله, إذ أن القيادة التربوية عملية معقدة ومتعددة الأبعاد, وهناك الكثير من الأساليب والخبرات التي تكتسب في هذا المجال.

وإعداد القادة التربويين وتنمية قدراتهم يتم عن طريق التدريب بمفهومه الشامل, إذ تشارك في تدريب القادة جهات مختلفة, منها على سبيل المثال كليات التربية وإدارات التدريب ومتخصصين وخبراء في الشأن القيادي, وغيرها من أجهزة تنمية القوى البشرية.

وبعض كليات التربية تعد برامج لتأهيل القيادات التربوية, وتنشئ أقساما للإدارة التربوية والإشراف الفني والإرشاد النفسي لتحقيق هذه الغاية, والبعض الآخر يكتفي بالتعاون مع إدارات التدريب عن طريق مشاركة كوادرها الفنية في هذا المجال (مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي, 2004: 58).

الأسس التربوية لتدريب القادة:

لكي يكون التدريب مبنيا على أسس سليمة ينبغي أن تتوافر له الخصائص الآتية:

1. الأساس العلمي (The Scientific Basis):

وهذا الأمر يتطلب إجراء دراسات علمية لتحديد المشكلات الميدانية لدى القيادات التربوية, وتحديد إحتياجات التنفيذ ووسائلها, وتجريب الخطط المقترحة, ومتابعة تنفيذها لتعرف مدى فاعليتها, والمشكلات التي تعترضها وطرائق علاجها (Varbel, 1998: 23).

2. الأساس الوظيفي (The Functionalism Basis):

والوظيفة هنا ترتبط بالعمل الميداني واسلوب الأداء بهدف الإرتقاء بمستواه إلى أقصى حد ممكن. وهذا يتطلب تحليل النظام ومكوناته ومسؤولياته حتى ترتبط ببرامج التدريب به إرتباطا وثيقا (Huggins,2007:89).

3. المشاركة (Participation):

وتعني أن يشارك المتدربون في تخطيط برامج التدريب واسلوب الأداء, وأن يكونوا إيجابيين في كل خطوة من خطوات التنفيذ بما يكفل لهم المشاركة الحقيقية في جميع الأعمال والمسؤوليات, وبما يحقق لهم الوقوف على نتائج أعمالهم وماحققوه من تقدم (Harris,2007:96).

4. الحوافز (Incentives):

إذا كان إكتساب الخبرة والنمو الشخصي للفرد هو في حد ذاته من أهم الحوافز إلا أنه لا يكفي في مجال التدريب, ومن الحوافز المتبعة في بعض الدول إحتساب الدورات التدريبية للمتدربين خطوة للحصول على مؤهلات مثل الحصول على الدبلوم, أو للحصول على درجات علمية مثل الماجستير أو الدكتوراه, أو الترقية إلى وظيفة أعلى, أو للحصول على العلاوة أو درجة أو نحو ذلك. وتلعب الحوافز دورا هاما في إكتشاف المواهب وإجتذاب العناصر وتشجيعها الدائم للتقدم (Hoffmann,1999:45).

5. الشمولية (Comprehensiveness):

والشمولية تعني أن يخطط للتدريب بحيث يشمل القادة التربويين في المؤسسة التربوية جميعهم على مختلف المستويات, ويشمل فضلا عن ذلك العناصر المؤثرة والفاعلة في حركة العمل داخل المؤسسة, وهذا الشمول يساعد على حسن التنسيق والتكامل في اسلوب العمل وفي توحيد اتجاهاته, بما يحقق عائدا أفضل للجهد التربوي في المؤسسة التربوية, ويمكن أن تتعدد البرامج على وفق المستويات القيادية المختلفة والمشكلات المتباينة (Fisher,2001:43).

6. توفير الظروف المناسبة (Availability of Suitable Working Conditions):

ويتم ذلك بإختيار الزمان والمكان المناسبين, وتهئية ما يحتاج إليه برنامج التدريب من أدوات ووسائل وأجهزة وغير ذلك مما يتطلبه التنفيذ الصحيح للبرنامج, هذا إلى جانب تحقيق الراحة النفسية والإطمئنان الكافي لكل المشاركين في برنامج التدريب (El – Hout,2004:66).

العلاقة بين القيادة الفاعلة والذكاء الإنفعالي:

يشير "كولمان" في بحثه الشامل عن شخصية القائد إلى أن أغلب القياديين الفاعلين يتشابهون بخاصية أساسية وهي أنهم جميعاً لديهم قدر كبير من الذكاء الإنفعالي. وفي ذلك يقول : لا يمكننا إنكار ضرورة الذكاء بصفة عامة والمهارات التكنولوجية للقائد التي تعد من أساسيات النجاح في المواقع القيادية التنفيذية. ولكن من الضروري التأكيد على أنه بدون القدر الكبير من الذكاء الإنفعالي لن يستطيع الشخص أن يكون شخصية قيادية متمكنة، فالقادة المتألقون في أدائهم لديهم قدر كبير من الذكاء الإنفعالي أكثر من القادة متوسطي الأداء (Goleman,2000:57).

ويؤكد (برس,2005) على قدرة القيادي على إدارة إنفعالاته وإنفعالات الآخرين لها أبلغ الأثر في فاعليته القيادية، على سبيل المثال :تعرف الأمور التي تثير الغضب لديه، ولدى العاملين معه، وقدرته على تفهم حقيقة مواقفهم، وهذا يساعد كثيراً في التأثير فيهم بفاعلية أكبر (برس,2005 : 28).

وأشارت بعض الدراسات في هذا الشأن ومنها دراسات "كولمان وماير وسالوفي" إلى أهمية القيادة الفاعلة والذكاء الإنفعالي. وإستناداً إلى نتائج هذه الدراسات يمكننا القول بكثير من الإرتياح أن الفرق بين القائد العظيم والقائد العادي هو مدى الفرق بينهما في مدى إمتلاكهما للذكاء الإنفعالي (مبيض,2003 أ :189).

والعمل الأساس للقائد هو الإرتقاء بمشاعر هؤلاء الذين يقودونهم، وهذا يحدث عندما يستثير القائد الجوانب الإيجابية في تلك المشاعر ليطلق العنان لأفضل ماموجود لدى الأفراد. ولتوضيح ذلك فقد شكل كل من "كولمان وبوياتيز ومكي" (Goleman,Boyatiz&McKee) فريق عمل للكشف عن دور الذكاء الإنفعالي في القيادة. وي طرح الباحثون فكرة عن كون إنفعالات القائد يمكنها أن تنتقل إلى العاملين معه، فإذا كان القائد يتميز بالحماسة فإن العاملين معه سيتميزون بالنشاط والحماس نفسه، فضلاً عن إن القائد يمتلك القدرة على استثارة أفضل مافي داخل الآخرين ليكونوا إيجابيين في إنفعالاتهم، وهم عكس ما يعرف بـ (Dissonance) الذي يعني إستثارة أسوأ مافي داخل الآخرين من مشاعر وإنفعالات. ويؤكد على أهمية تطوير القيادة الفاعلة أو المؤثرة، وذلك من خلال التركيز على كفايات الذكاء الإنفعالي. ويوضح أن تطوير هذه الكفايات وإستثمارها في العمل القيادي ينتج أساليب قيادية مختلفة، فأفضل القادة هم الذين يجدون أسلوب فني للإنتقال بسهولة بين أسلوب القائد الخيالي وأسلوب القائد المدرب وأسلوب القائد الديمقراطي على وفق مقتضيات الموقف (Goleman,2000:9).

مناقشة المحور الثالث:

لقد دعت الحاجة إلى وجود القيادة لتسيير العلاقات الإنسانية ضمن نسق إيديولوجي معين، وعلى هذا الأساس عمل الباحثون والمتخصصون على إدخال مفهوم القيادة في مجال البحث العلمي لبيان مدى فاعليتها، ومدى تأثيرها في الجماعة، فالقيادة في جوهرها تقوم على التأثير الذي يمارسه القائد في مروضيه، وإن إختلاف وسائل التأثير تعكس تباينا في أساليب القيادة وأنماطها، فأنماط القيادة على وفق العلاقات الإنسانية تتنوع بإختلاف العلاقة بين القائد والمروضين أو الأتباع. ويمكن تمثيل أنماط القيادة بخط يحتل أحد طرفيه القيادة الإستبدادية حيث السيطرة الكاملة على الأتباع، وتمثل القيادة الديمقراطية الطرف الآخر حيث الإحترام المتبادل والإشباع المشترك لحاجات كل من القائد والأتباع.

ومن خلال ماتم استعراضه في محور القيادة التربوية فإن أفضل مناهج التمكن هو القيادة بالرؤية المشتركة، فالرؤية المشتركة تنمي الوعي بأسباب العمل، وتمكن القيادة الجامعية من الحصول على تغذية مرتدة سريعة من القائمين على العملية التعليمية التربوية مما يكسب هذه العملية حماسا وجدية. أما القيادة سواء أكانت بالأساليب أم بالأهداف تصيب الهمم بالخمول والكسل وتقضي على الطاقات المبدعة الخلاقة، ولكن منهج القيادة بالرؤية المشتركة يحاول بعث الحياة ويحفز الإنجاز، وحينما تطبق القيادة بالرؤية المشتركة في العمل الجامعي على المستويات جميعها، فضلا عن أنه ليست هناك طريقة مثلى أو محددة لقيادة الأفراد والجماعات، وفي الحياة العملية نادرا ما ترى شخصا قياديا يمارس القيادة على وفق طريقة أو نمط محدد، فعملية القيادة معقدة نظرا لتشابك العوامل والمتغيرات التي تؤثر فيها، إذ نجد أن الخبرة السابقة للقائد والمناخ أو الظروف السائد فضلا عن شخصية القائد من العوامل الرئيسية التي تؤثر في سلوكه القيادي.

وهناك العديد من الباحثين والمتخصصين يفسرون القيادة على وفق نظرية معينة، إلا أنه من الملاحظ إن كل نظرية من النظريات المستعرضة قد تكون فيها نقاط قوة ونقاط ضعف، وقد تصلح في موقف ما ولا تصلح في موقف آخر، فنظرية السمات مثلا على الرغم من قدمها إلا أنه ليس لها تأييد قوي في صفوف الباحثين، إذ أن هناك إختلافا كبيرا حول عدد السمات أو الصفات التي يمكن أن تتوافر في القائد، ومعايير قياس هذه السمات وأهميتها النسبية في العمل القيادي، وما إذا كانت متوافرة فعلا في بعض القادة المشهود لهم بالنجاح والتفوق في القيادة. وهناك من يعترض على هذه النظرية، والإعتراض يكمن في التساؤل الآتي: هل السمات القيادية موروثة؟ وإذا كانت السمات القيادية موروثة فمعنى هذا أن القيادة يمكن أن تنحصر في أسر معينة عبر التاريخ، وهذا الأمر مالم يثبت صحته، فضلا عن ذلك فإن نظرية السمات أهملت دور المروضين في نجاح القائد. وترى الباحثة أنه من الصعوبة تعميم نتائج أو تفسيرات

هذه النظرية بشكل ثابت، وعلى الرغم من ذلك فلا يمكن رفض هذه النظرية كلياً لأنه ينبغي توافر بعض السمات في القائد والتي يمكن أن تساعد في تحقيق قيادة ناجحة.

أما نظرية الرجل العظيم فيمكن القول إنه بالإمكان أن نجد أمثال هؤلاء القادة الذين تنطبق عليهم إفتراضات هذه النظرية، هؤلاء القادة الأفذاذ الذين نجحوا في دفع جماعاتهم ومؤسساتهم إلى الأمام، إلا هؤلاء القادة أنفسهم قد يعجزوا في بعض الظروف عن تحقيق أي تقدم أو نجاح مع الجماعة نفسها، وقد يعجزوا عن قيادة جماعات أخرى غير جماعاتهم. ويمكن القول أن المواهب وحدها لا تكفي للقيادة، إذ لا بد أن يعتمد القائد على أمور عدة يمكن أن تكون الموهبة إحداها، إلا إنها غير كافية وحدها للقائد.

وتعتقد الباحثة أن الخلل الكبير في النظرية الموقفية يكمن في مبالغتها الشديدة في الإعتماد على المواقف، إذ أن معظم الناس يمكن أن يكونوا قادة إذا نجحوا في قيادة أو مواجهة الموقف الذي يتعرضون له. وتفترض هذه النظرية أن الشخص الذي ينجح مصادفة في تلبية حاجات مجموعة ما في وقت ما أو موقف ما يعد قائداً، إلا أنه في الواقع أن الفرد قد يكون قائداً في موقف ما عندما تتوافر فيه مهارات وكفايات مناسبة لهذا الموقف، ويمكن أن يكون تابعا في موقف آخر لا تتوافر فيه المهارات والكفايات المطلوبة للموقف الجديد. ويمكن القول إن القيادة على وفق النظرية الموقفية تنشأ من الحاجة إلى معرفة الدور الذي يقوم به القائد في موقف معين لتحقيق هدف أو أهداف معينة، وإن القادة هم أولئك الأفراد الذين يتقدمون للقيام بالأدوار التي تعد مهمة بالنسبة للجماعة أو المؤسسة. وهناك من الباحثين من وجهوا إنتقادات لهذه النظرية وتركزت الإنتقادات حول عدم إتفاق العلماء والباحثين على عناصر موقف محدد.

أما النظرية التفاعلية فتشير إلى أن القيادة نتاج للتفاعل والتكامل بين مجموعة من المتغيرات من أهمها: القائد والأتباع أو الجماعة والموقف، ومعنى هذا أن النظرية التفاعلية لا تقتصر القيادة على رجال موهوبين أو على ظهور سمات معينة أو مواقف خاصة، ولكنها تحاول تفسير القيادة من خلال التفاعلات إستناداً إلى عوامل الوراثة والبيئة مجتمعة فقد يظهر شخص يتميز بسمات فطرية وبمواهب قيادية، ولكن لا يسمح لتلك السمات الوراثة والمواهب بالظهور أو التألق أو تولي القيادة، في حين قد تدفع الضرورة بشخص آخر يتحلى بنفس الدرجة من السمات السابقة للظهور على مسرح الأحداث وتولي قيادة جماعة أو مؤسسة أو أمة بحكم التفاعل الإجتماعي المشترك للعوامل التي سبق ذكرها. ومعنى هذا أنه لا يكفي للنجاح في القيادة التفاعل بين السمات الشخصية للقائد ومتطلبات الموقف، وإنما التفاعل بين شخصية القائد والمتغيرات المحيطة بالموقف القيادي جميعها، وإنما التفاعل بين شخصية القائد وجميع المتغيرات المحيطة بالموقف القيادي الكلي ومنها ما يتعلق بالمرؤوسين.

وأخيراً، ترى الباحثة أنه لا توجد قيادة في غياب رغبة التابعين، وأن القيادة ليست وظيفة، وإنما هي حقل للتفاعل بين القائد وتابعيه، وأن النمطية أسلوباً قيادياً، فالقيادة

الفاعلة تؤمن بالتغيير والتطوير والتحديث والتجديد, فضلا عن ذلك فإن تأثير القيادة يرتقي فوق مستوى السلطات الرسمية. وأن التعليم في بلدنا شأنه شأن التعليم في دول العالم الثالث لا يمكن أن يتقدم بدون قيادات تربوية واعية وديمقراطية حقا, من شأنها أن تعمل بجهد على تقديم رسالة الجامعة والتي لا يمكن أن تتقدم بدون تعليم راق, إذ أن هكذا نوع من التعليم لا يساعد على تطوير التروة البشرية لبلدنا ويجعلها قادرة على تنفيذ برامج التنمية فحسب, وإنما يجعلها قادرة على العمل بأسلوب ديمقراطي سواء أكانت على المستويات الإدارية أم التنفيذية أم السياسية, إذ ترتبط جودة الخدمات الجامعية وحجمها بنوعية قياداتها التي يمكن أن تجعل رسالة الجامعة رسالة وطنية, وبذلك يتحدد نجاح القائد الجامعي من خلال قدرته على التفاعل مع الأطراف كلها من دون أن يفقد مكانته في المقدمة, فضلا عن قدرته على قيادة الجامعة بروية مستقبلية.

الفصل الثالث

دراسات سابقة

المحور الأول: دراسات إتخاذ القرار
المحور الثاني: دراسات الذكاء الإنفعالي

الفصل الثالث

دراسات سابقة

بعد مراجعة المكتبات في بعض الجامعات العراقية، فضلاً عن الإتصال ببعض مكتبات الجامعات العربية، والبحث في شبكة الإتصال العالمية (الأنترنت) للإطلاع على الرسائل والأطاريح الجامعية والمجلات العلمية ذات العلاقة بموضوع البحث إستطاعت الباحثة الحصول على بعض الدراسات السابقة التي تم تقسيمها على محورين، الأول دراسات تبحث في إتخاذ القرار، والثاني تضمن دراسات في كفايات الذكاء الإنفعالي. وسيتم استعراض الدراسات السابقة على النحو الآتي:

المحور الأول: دراسات في إتخاذ القرار، وتشتمل على:

❖ دراسات عربية في إتخاذ القرار:

❖ دراسة وقاص (1981):

"دراسة تحليلية لعملية إتخاذ القرار في الإدارة التربوية في المملكة العربية السعودية – المنطقة الغربية"

إستهدفت الدراسة تعرف:

- . كيفية إتخاذ القرار في الإدارة التربوية السعودية، ومدى مساهمتها للإسلوب العلمي.
- . أهم العوامل السلوكية المؤثرة في القرار التربوي.
- . مدى معرفة مديري المدارس والقادة التربويين لوظائفهم الفعلية في الإدارة التربوية.
- . كيف يتصرف مديرو المدارس والموجهون ورؤساء الأقسام التربوية حيال المشكلات الإدارية؟
- . كيف يتم إصدار القرارات الإدارية؟
- . مدى إلمام القادة التربويين بأهمية المشاركة في إتخاذ القرار التربوي.
- . مدى الإلتزام بالعادات والتقاليد والقيم في القرار التربوي.

إستعمل الباحث المنهج الوصفي التطبيقي، وأعد استبانة مكونة من (40) سؤالاً بأسلوب الإختيار من متعدد. وبعد المعالجة الإحصائية بإستعمال البرنامج الإحصائي (SPSS) توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- . يدرك مديرو المدارس والموجهون أبعاد وظيفتهم الفعلية .
- . يؤمن مديرو المدارس والموجهون بأهمية القرار في الإدارة التربوية.
- . يعرف مديرو المدارس والموجهون كيفية صناعة القرارات طبقاً للأساليب الإدارية الحديثة.
- . يواجه القادة التربويون عدم منحهم الصلاحيات الكفيلة بممارسة وظائفهم الفعلية.

- يحجم بعض القادة التربويين عن إتخاذ القرار نتيجة لضعفهم أو تخوفهم أو لحداثتهم في العمل أو نتيجة لعدم وضوح النصوص والإختصاصات.
- يراعي كل من مديرو المدارس والموجهون إستعمال الإسلوب العلمي في إتخاذ القرار التربوي.
- يعتقد كل من مديري المدارس والموجهين ضرورة مشاركة كل من يساهم في القرار.
- القرارات التربوية الصادرة من المستويات الإدارية المختلفة لاتخرج عن نطاق العادات والتقاليد.

❖ دراسة فرحان (1985):

"إتخاذ القرار وعلاقته بسمات الشخصية لدى مديرات المدارس الإعدادية"

إستهدفت الدراسة تعرف العلاقة بين إتخاذ القرار وبعض سمات الشخصية (الثقة بالنفس، والميل العصابي، والإنبساط، والإنطواء) لدى مديري المدارس الإعدادية في مدينة بغداد. وتعرف أثر كل من متغيري العمر ومدة الخدمة في إتخاذ القرار، فضلاً عن التنبؤ بإتخاذ القرار اعتماداً على بعض سمات الشخصية بصورة منفردة وبصورة مجتمعة.

ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد مقياس إتخاذ القرار تألفت من (37) فقرة، وتم إستعمال مقياس "برونر" للشخصية لقياس سمات الشخصية لدى مديرات المدارس الإعدادية. وتكونت عينة الدراسة من (363) مديرة من مديرات المدارس الإعدادية، تم إختيارهن بالطريقة العشوائية، ونسبة (15%) من المجتمع الأصلي للدراسة .

وتم التحقق من الخصائص القياسية للأداتين من خلال استخراج الصدق من خلال مؤشرين الصدق الظاهري وصدق البناء، وإستخراج الثبات بطريقتين: إعادة الإختبار ومعادلة ألفا - كرونباخ. وبعد تطبيق المقياسين تم تحليل البيانات بإستعمال الوسائل الإحصائية: معامل ارتباط بيرسون، والإنحدار البسيط، والإنحدار المتعدد، والإنحدار التدريجي، والإختبار التائي لعينتين مستقلتين . وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

- إرتباط سمات الشخصية (الثقة بالنفس، والميل العصابي، والإنبساط، والإنطواء) لمديرات المدارس الإعدادية بإتخاذ القرار إرتباطاً ذات دلالة إحصائية.

- هناك بعض سمات الشخصية (الثقة بالنفس، والإنبساط) تستطيع أن تتنبأ بإتخاذ القرار عند التعامل معها بصورة منفردة، وبعضها (الميل العصابي، والإنطواء) تستطيع أن تتنبأ بإتخاذ القرار عند التعامل معها بصورة مجتمعة.

. لا توجد علاقة دالة إحصائية بين إتخاذ القرار ومتغيري العمر ومدة الخدمة .

❖ دراسة سنبل (1994)

"مشاركة عضو هيئة التدريس في عملية صنع القرار الجامعي بجامعة أم القرى"

إستهدفت الدراسة:

- . تحديد مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في صنع القرار الجامعي.
- . تعرف مدى إختلاف وجهات نظر أفراد العينة تجاه المشاركة في صنع القرار الجامعي بإختلاف متغيرات الدراسة :النوع الإجتماعي,والجنسية,والدرجة العلمية, والخبرة.
- . تشخيص العوائق التي قد تؤدي إلى إحجام عضو هيئة التدريس عن المشاركة في صنع القرارات الجامعية.

وإستعملت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي,وقامت بتصميم إستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.وتكونت عينة الدراسة من (65) عضوا من هيئة التدريس. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:

- . تأكيد أعضاء هيئة التدريس على أنهم يشاركون في صنع القرارات الأكاديمية المرتبطة بالمواد الدراسية.
- . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب الأهمية بين أعضاء هيئة التدريس (ذكور وأناث) بجامعة أم القرى في كل من البعدين الإداري والمالي.
- . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الأكاديمي والمجموع الكلي لدى العينة الكلية للدراسة.
- . توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة أعضاء هيئة التدريس التي تمارس العمل الإداري الجامعي ومجموعة أعضاء هيئة التدريس التي لا تمارس العمل الإداري, لصالح المجموعة التي تمارس العمل الإداري.
- . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة ذات الأعمار الزمنية والخبرات التدريبية المختلفة .

❖ دراسة صابر (1994):

"القدرة على إتخاذ القرار لدى رؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة بغداد"

استهدفت الدراسة تعرف مستوى قدرة رؤساء الأقسام العلمية على إتخاذ القرار, فضلا عن كشف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى قدرة رؤساء الأقسام العلمية على إتخاذ القرار تبعا لمتغيرات: الخدمة الإدارية, والتخصص, والمرتبة العلمية.

وتكونت العينة من (124) رئيس قسم من الأقسام العلمية في كليات جامعة بغداد. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياس لقياس القدرة على إتخاذ القرار تكون من (30) فقرة. وتم التحقق من خصائصه القياسية من صدق وثبات. وبعد تطبيق المقياس على عينة البحث ومعالجتها إحصائيا باستعمال الوسائل الإحصائية : معامل ارتباط بيرسون, وتحليل التباين. وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

- إن نسبة رؤساء الأقسام العلمية الذين يتمتعون بمستوى عال من القدرة على إتخاذ القرار بلغت (20,16 %) من مجموع رؤساء الأقسام.
- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في مستوى قدرة رؤساء الأقسام على مقياس القدرة على إتخاذ القرار تبعا لمتغيرمدة الخدمة الإدارية.
- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في مستوى قدرة رؤساء الأقسام على إتخاذ القرار تبعا لمتغير التخصص (العلمي - الإنساني), وكان الفرق لصالح أفراد العينة من ذوي التخصص العلمي .
- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في مستوى قدرة رؤساء الأقسام على إتخاذ القرار تبعا لمتغير المرتبة العلمية .

❖ دراسة توفيق وسليمان (1995):

"مصدر الضبط (داخلي - خارجي) وعلاقته بالقدرة على إتخاذ القرار"

استهدفت الدراسة تعرف مصدر الضبط (داخلي -خارجي) لدى أفراد العينة, ومستوى القدرة على إتخاذ القرار, فضلا عن تعرف العلاقة بين مصدر الضبط (داخلي -خارجي), والقدرة على إتخاذ القرار. وتكونت عينة الدراسة من (300) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة في كل من قطر ومصر وأستراليا .

ولتحقيق أهداف البحث إستعمل الباحثان مقياس موقع الضبط (الداخلي - الخارجي) لـ"روتر" (Rotter), واختبار القدرة على إتخاذ القرار لطلبة المرحلة الثانوية, الذي صيغ على شكل مواقف من الحياة.

وبعد المعالجة الإحصائية باستعمال معامل ارتباط بيرسون, وتحليل التباين الثلاثي توصل الباحثان إلى النتائج الآتية:

و
جود ارتباط موجب بين القدرة على إتخاذ القرار ومصدر الضبط
(داخلي - خارجي) لدى عينة البحث.

لا
يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في القدرة على إتخاذ القرار تبعا
لمتغير النوع الاجتماعي (ذ- أ). ووجود فرق دال إحصائيا بين الذكور في القدرة
على إتخاذ القرار في بين عيني قطر ومصر, ومصر واستراليا. بينما لا توجد فروق
دالة إحصائيا بين الذكور في عيني قطر واستراليا.

و
جود فروق دالة إحصائيا بين الذكور في مصدر الضبط في عيني قطر واستراليا,
وواستراليا ومصر. بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين عيني قطر ومصر.

ت
وجد فروق دالة إحصائيا بين الإناث في القدرة على إتخاذ القرار, وفي مصدر الضبط
بين عيني قطر واستراليا, واستراليا ومصر, بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا
بين الإناث بين عيني قطر ومصر.

ا
لعلاقة بين المفهومين بشكل عام علاقة غير خطية, لأن بعض مرتفعي القدرة على
إتخاذ القرار لا يكونوا بالضرورة مرتفعين في الضبط الداخلي. وبعض منخفضي
القدرة على إتخاذ القرار يعتقدون أن سلوكهم هو الذي ينبغي أن يحدد
التدعيمات التي ينالونها. وهذا ما أكدته النتائج الخاصة بمصدر الضبط (داخلي -
خارجي) بوصفه متغير مستقل في علاقته بالقدرة على إتخاذ القرار بوصفها متغير
تابع.

لا
توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينات الثلاثة في القدرة على إتخاذ القرار
ومصدر الضبط تبعا لمتغير الجنسية.

❖ دراسة إبراهيم (2004):

"أنماط الشخصية (A - B) وعلاقتها بالميول العصابية
والقدرة على إتخاذ القرار"

استهدفت الدراسة التعرف على مدى إسهام سمات أنماط الشخصية (A-B) في
تباين أعراض الميول العصابية والقدرة على إتخاذ القرار. وتكونت عينة الدراسة من
(500) طالبا وطالبة, أختيروا عشوائيا من أقسام الكليات التابعة لجامعة صلاح الدين
في إقليم كردستان .

وقامت الباحثة ببناء ثلاثة مقاييس لتحقيق أهداف البحث, أحدها لقياس القدرة على إتخاذ القرار. وقد ترجمت المقاييس الثلاثة من اللغة العربية إلى اللغة الكردية, وتم التحقق من الخصائص القياسية للمقاييس من صدق وثبات, وتم تطبيقها باللغتين اللعربية والكردية على عينة الدراسة .

واستعملت الباحثة في معالجة البيانات, مربع كاي, ومعامل ارتباط بيرسون, ومعادلة سبيرمان - براون, والإختبار التائي لعينة واحدة, والإختبار التائي لعينتين مستقلتين. والإنحدار المتعدد التدريجي. ومن خلال المعالجة الإحصائية توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

- . سجلت العينة مستوى منخفض على مقياس القدرة على إتخاذ القرار.
- . وجود علاقة دالة إحصائية بين أنماط الشخصية (A-B) والقدرة على إتخاذ القرار.
- . وجود علاقة دالة إحصائية بين أعراض الميول العصابية والقدرة على إتخاذ القرار, ماعدا الأعراض القسرية, إذ كانت العلاقة بينها وبين إتخاذ القرار غير دالة إحصائية.
- . عدم وجود فروق دالة إحصائية في القدرة على إتخاذ القرار تبعا لمتغير التخصص الدراسي.
- . ظهور إسهام دال معنويا لسمات الشخصية في القدرة على إتخاذ القرار .

د



راسة "الحاج والخيراني" (2005):

"الاية تدفق البيانات والمعلومات وأهميتها في إتخاذ القرار بوزارة التربية والتعليم"

استهدفت الدراسة تعرف الالية الفاعلة التي تمكن وزارة التربية في اليمن من إرسال وإستقبال البيانات والمعلومات ببسر وسهولة بحيث تمكن القيادات التربوية من إتخاذ القرارات السليمة.

وآعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الميداني لجمع البيانات, وأعد الباحث إستبانة مكونة من ثلاثة أجزاء يمثل الجزء الأساس فيها عن عملية كيفية إتخاذ القرار بوزارة التربية والتعليم, وتضمن: أسئلة مغلقة تكون الإجابة عنها بنعم أو لا, وأسئلة تكون الإجابة عنها إختيار بديل واحد من بين بدائل عدة, فضلا عن أسئلة تكون الإجابة عنها مفتوحة من خلال إعطاء رأي أو توضيح حول كيفية إتخاذ القرار.

تكونت عينة الدراسة من (537) فردا أختيرو عشوائيا من القيادات التربوية في ديوان وزارة التربية والتعليم وفي مديرياتها في العاصمة صنعاء وفي المحافظات, وتمثل العينة (20%). وبذلك تكون العينة من بيئات طبيعية وإقتصادية وثقافية مختلفة.

ومن الوسائل الإحصائية التي إعتدها الباحث في تحليل البيانات والتوصل للنتائج :
الوسط المرجح, والنسب المئوية. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة بخصوص
كيفية إتخاذ القرار ما يأتي:

أولا : الوعي بضرورة العديد من الإجراءات عند إتخاذ القرار, منها:

- . المشاركة الجماعية في إتخاذ القرار والتي تساعد, فضلا عن الحماس والدافعية
في تنفيذ القرارات المتخذة.
- . التوثق من صدق المعلومات قبل إتخاذ القرار.
- . وضع بدائل عديدة, وإختيار البديل الأفضل الذي يساعد على حل المشكلة بحسب
الإمكانات المتوافرة.

ثانيا : إتخاذ القرار من شأن:

- . القيادات العليا.
- . التقديرات الذاتية للمسؤول الأول.

❖ دراسة عوض (2005):

"دراسة نفسية لمتخذي القرار في بعض مجالس الأقسام العلمية"

إستهدفت الدراسة تعرف سلوك إتخاذ القرار, وتعرف الإسلوب المعرفي
(الإستقلال - الإعتدال) لديهم, فضلا عن تعرف العلاقة بين سلوك إتخاذ
القرار والإسلوب المعرفي (الإستقلال - الإعتدال) لدى رؤساء الأقسام العلمية في
الجامعات المصرية من الجنسين.

وتكونت العينة من (90) رئيسا لمجلس الأقسام العلمية من الجنسين بواقع
(45) من الذكور, و(45) من الإناث من الجامعات المصرية, ومن التخصصين
(العملي والنظري), وأختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية . وإعتمد الباحثة المنهج
الوصفي . ولتحقيق أهداف الدراسة استعملت الأدوات الآتية:

- . مقياس سلوك إتخاذ القرار.
- . مقياس الفعالية الذاتية.
- . إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) .
- . إختبار تفضيل المخاطرة .
- . إختبار القدرة على القيادة التربوية.

وتحققت الباحثة من الخصائص القياسية لأدوات البحث, من خلال إستخراج
الصدق الظاهري, والقوة التمييزية للفقرات, فضلا عن إستخراج علاقة درجة
الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس أو الإختبار.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات المستحصلة من العينة، توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

1. توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين سلوك إتخاذ القرار والإسلوب المعرفي (الإستقلال – الإعتماد) على المجال الإدراكي لدى رؤساء الأقسام العلمية بالجامعة من الذكور والأناث.
2. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين سلوك إتخاذ القرار والقدرة على القيادة التربوية لدى رؤساء الأقسام العلمية بالجامعة من الذكور والأناث.
3. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين سلوك إتخاذ القرار والفعالية الذاتية لدى رؤساء الأقسام العلمية بالجامعة من الذكور والأناث.
4. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين سلوك إتخاذ القرار وسلوك المخاطرة لدى رؤساء الأقسام العلمية بالجامعة من الذكور والأناث.
5. توجد فرق ذو دلالة إحصائية في سلوك إتخاذ القرار لدى رؤساء مجالس الأقسام العلمية بالجامعة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ذ – أ), وكان الفرق لصالح الذكور .
6. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الإسلوب المعرفي (الإستقلال – الإعتماد) لدى رؤساء مجالس الأقسام العلمية بالجامعة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ذ – أ), وكان الفرق لصالح الذكور.
7. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في القدرة على القيادة لدى رؤساء مجالس الأقسام العلمية بالجامعة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ذ – أ), وكان الفرق لصالح الذكور.
8. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الفعالية الذاتية لدى رؤساء مجالس الأقسام العلمية بالجامعة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ذ – أ), وكان الفرق لصالح الذكور.
9. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في سلوك المخاطرة لدى رؤساء مجالس الأقسام العلمية بالجامعة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ذ – أ), وكان الفرق لصالح الذكور.
10. لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في سلوك إتخاذ القرار لدى رؤساء مجالس الأقسام العلمية تبعا لمتغير نوع الكلية (العلمية – النظرية).

❖ دراسة المتولي (2008):

"الأسلوب المعرفي (الإستيعابي - الإستقبالي) وعلاقته بالقدرة على إتخاذ القرار"

إستهدفت الدراسة إلى بناء إختبار للقدرة على إتخاذ القرار، وقياس القدرة على إتخاذ القرار، فضلا عن الموازنة في القدرة على إتخاذ القرار على وفق متغير التخصص، وإيجاد العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الإستيعابي - الإستقبالي) والقدرة على إتخاذ القرار لدى رؤساء الأقسام والفروع في جامعات بغداد والمستنصرية والتكنولوجيا والإسلامية.

وتحقيقا لأهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياس مكون من (30) فقرة، وكل فقرة تمثل موقف له ثلاثة بدائل أحدها صحيح، أي أن الفقرات صيغت بطريقة الإختيار من متعدد، وعلى المستجيب أن يختار بديل واحد من البدائل الثلاثة، وتعطى الإجابة الصحيحة درجة واحدة، أما الإجابة الخاطئة فتعطى صفر.

وتحققت الباحثة من الخصائص القياسية للإختبار. ومن خلال المعالجة الإحصائية بإستعمال الوسائل الإحصائية الآتية :معامل ارتباط بيرسون، والإختبار التائي لعينة واحدة، والإختبار التائي لعينتين مستقلتين، والإختبار التائي لدلالة معامل الارتباط، ومعامل ارتباط بايسيريال، توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

- . يتصف رؤساء الأقسام والفروع العلمية والإنسانية في جامعات بغداد والمستنصرية والتكنولوجيا والإسلامية بالقدرة على إتخاذ القرار.
- . لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين رؤساء الأقسام والفروع العلمية والإنسانية في القدرة على إتخاذ القرار .
- . هناك علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين الأسلوب المعرفي والقدرة على إتخاذ القرار لدى رؤساء الأقسام والفروع العلمية والإنسانية في جامعات بغداد والمستنصرية والتكنولوجيا والإسلامية.

المحور الثاني :دراسات في الذكاء الإنفعالي، وتشتمل على:

أولا:دراسات عربية في الذكاء الإنفعالي :

"الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم"

إستهدفت الدراسة تعرف نسبة الذكاء الوجداني لمعلم المرحلة الثانوية، ودرجة توافقه المهني، وتعرف العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من النوع الإجتماعي (ذ - أ)، فضلا عن تعرف العلاقة بين توافقه المهني والنوع الإجتماعي (ذ - أ) للمعلم، وخبرته، وتخصصه الأكاديمي .

وتألفت عينة الدراسة من (360) معلما ومعلمة، مناصفة بين الذكور والإناث، تم إختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وبنسبة (20%) من المجتمع الأصلي.

ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث ببناء مقياسين، أحدهما لقياس الذكاء الوجداني ، والآخر لقياس التوافق المهني للمعلم . وتألف مقياس الذكاء الوجداني من (33) فقرة، موزعة على (5) مجالات، وهي: الوعي الذاتي، وتحفيز الذات، والوعي الإجتماعي والتعاطف، والمهارات الإجتماعية. وتم التحقق من الخصائص القياسية للمقياسين من صدق وثبات، إذ تم التحقق من الصدق بإسلوبين، هما: الصدق الظاهري، وصدق البناء، وتم التحقق من الثبات بطريقتين، هما: إعادة الإختبار، ومعادلة ألفا - كرونباخ. ولتحليل البيانات إستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: مربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الارتباط المتعدد، وتحليل التباين الثنائي، والإختبار التائي لعينتين مستقلتين. وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

- . يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في نسبة الذكاء الوجداني تبعا لمتغير النوع الإجتماعي، وكان الفرق لصالح الذكور.
- . لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في نسبة الذكاء الوجداني تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي .
- . يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بمجالاته الخمسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وكان الفرق لصالح أفراد العينة من ذوي سنوات الخبرة الأكثر.
- . لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في التوافق المهني للمعلمين تبعا لمتغير النوع الإجتماعي (ذ - أ).
- . يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في التوافق المهني للمعلم تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي، وكان الفرق لصالح ذوي التخصص الإنساني.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في التوافق المهني للمعلم تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وكان الفرق لصالح مدة الخدمة الأكثر .

❖ دراسة رزق (2003):

"مدى فاعلية برنامج التنوير الإنفعالي في تنمية الذكاء الإنفعالي"

إستهدفت الدراسة إعداد برنامج "التنوير الإنفعالي" الذي يمكن من خلاله تنمية الذكاء الإنفعالي لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطلبة في تنمية الذكاء الإنفعالي من خلال برنامج التنوير الإنفعالي، وفحص مدى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الذكاء الإنفعالي، والكشف عن الفرق ذو الدلالة في تنمية الذكاء الإنفعالي تبعا لمتغير النوع الإجتماعي (ذ - أ)، بعد تطبيق البرنامج، فضلا عن فحص مدى إستمرارية أثر برنامج التنوير الإنفعالي في تنمية الذكاء الإنفعالي .

ولتحقيق أهداف البحث إعتد الباحث المنهج التجريبي. وأعد برنامج التنوير الإنفعالي، وقد بنى الباحث مقياس الذكاء الإنفعالي. وتحقق من الخصائص القياسية للمقياس، من خلال التحقق من الصدق بإسلوبين، هما: الصدق الظاهري، وصدق البناء، وتم التحقق من الثبات بطريقتين، هما: إعادة الإختبار، ومعادلة الفا - كرونباخ. وتمت المعالجة الإحصائية باستعمال الوسائل الإحصائية الآتية: مربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، والإختبار التائي الثاني، وتحليل التباين الثاني، وتحليل التباين المتعدد.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات المستحصلة من العينة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

لايوجد وجود فرق ذو دلالة إحصائية في الذكاء الإنفعالي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق برنامج التنوير الإنفعالي.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الذكاء الإنفعالي تبعا لمتغير النوع الإجتماعي (ذ - أ) قبل تطبيق البرنامج، وكان الفرق لصالح الطلبة الذكور.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى عيني الطلاب والطالبات في مقياس الذكاء الإنفعالي، وكان الفرق لصالح التطبيق البعدي.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لدى عيني الطلاب والطالبات في مقياس الذكاء الإنفعالي، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات التطبيق البعدي والمتابعة للمجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الإنفعالي.

❖ دراسة العكايشي (2003):

"التوافق في البيئة الجامعية وعلاقتها بالذكاء الإنفعالي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة"

استهدفت الدراسة تعرف:

درجات التوافق في البيئة الجامعية والذكاء الإنفعالي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة المستنصرية.

العلاقة بين التوافق في البيئة الجامعية وقلق المستقبل.

العلاقة بين قلق المستقبل والذكاء الإنفعالي.

الفروق بين التوافق في البيئة الإجتماعية والذكاء الإنفعالي وقلق المستقبل بحسب متغيري : النوع الإجتماعي والتخصص الدراسي.

وتألفت عينة الدراسة من (400) طالبا وطالبة، مناصفة بين الذكور والإناث. وقد قامت الباحثة ببناء مقياسا لقياس الذكاء الإنفعالي تألف من (40) فقرة . وتحققت من خصائصه القياسية، إذ تحققت من الصدق من خلال إستخراج الصدق الظاهري، وصدق البناء، وتحققت من الثبات بطريقتين، هما: إعادة الإختبار، ومعادلة الفا - كرونباخ. وعالجت الباحثة بياناتها إحصائيا بإستعمال: معامل ارتباط بيرسون، والإختبار التاني لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين التثائي، وإختبار توكي للعينات المتساوية. وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج الآتية:

يتمتع أفراد العينة من طلبة الجامعة

المستنصرية بالتوافق في البيئة الجامعية، ويمتازون بالذكاء الإنفعالي، ولكنهم يعانون من قلق المستقبل.

- توجد علاقة دالة إحصائية بين التوافق في البيئة الجامعية والذكاء الإنفعالي
- توجد علاقة دالة إحصائية بين التوافق في البيئة الجامعية وقلق المستقبل .
- توجد علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الإنفعالي وقلق المستقبل.
- توجد علاقة دالة إحصائية بين متغيرات الدراسة الثلاثة: التوافق في البيئة الجامعية والذكاء الإنفعالي وقلق المستقبل
- الذكور أكثر توافقاً في البيئة الجامعية من الإناث, بينما الإناث أكثر ذكاءاً إنفعالياً من الذكور .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات الدراسة الثلاثة: التوافق في البيئة الإجتماعية والذكاء الإنفعالي وقلق المستقبل تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي – إنساني).

❖ دراسة الدرديري (2004):

"الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية"

إستهدفت الدراسة تعرف أثر كل من النوع الإجتماعي والتخصص الدراسي في الذكاء الوجداني, فضلاً عن علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات المعرفية (الذكاءات المتعددة, والتفكير الإبتكاري, والتفكير الناقد) . وعلاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات الشخصية والمزاجية (الستة عشر) .

وتم إختيار عينة بلغت (147) طالبا وطالبة, بواقع (59) طالبا, و(88) طالبة, أختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. وأعد الباحث مقياسا لقياس الذكاء الوجداني, وإعتمد قائمة الذكاءات المتعددة من إعداد (هارمس, 1988) ومقياس "جلاس - واطسن" للتفكير الناقد, ومقياس "وليامز" للتفكير الإبتكاري, ومقياس "كاتل" لقياس سمات الشخصية .

وبعد تطبيق المقاييس على عينة البحث عالج الباحث البيانات إحصائياً بإستعمال: معامل ارتباط بيرسون, والإختبار التائي لعينتين مستقلتين. ومن خلال المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج الآتية:

• لا يوجد أثر لكل من النوع الاجتماعي (ذ - أ)، والتخصص الدراسي (علمي - إنساني) في الذكاء الإنفعالي.

• توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكاء الوجداني وكل من الذكاء اللغوي والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي والتفكير الإبتكاري والتفكير الناقد.

• لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الإنفعالي والذكاء المنطقي والرياضي والمكاني والجسمي والحركي والموسيقي والطبيعي.

• توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وعوامل الشخصية الستة عشر ماعدا سمة الذكاء.

❖ دراسة القيسي (2005):

"كفايات الذكاء الإنفعالي لدى مديري المدارس الثانوية"

استهدفت الدراسة تعرف مستوى كفايات الذكاء الإنفعالي لدى مديري المدارس الثانوية في مدينة بغداد، وتعرف الفروق في مستوى كفايات الذكاء الإنفعالي تبعا لمتغيري: النوع الاجتماعي (ذ - أ)، ومدة الخدمة. وتحقيقا لهدفي الدراسة أعدت الباحثة مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي إستنادا إلى الكفايات التي حددها (كولمان، وبوياتيز، ومكي، 2000) والتي تشمل (4) مكونات أساسية، وهي: كفايات الوعي بالذات، وكفايات إدارة الذات، وهاتان المجموعتان تتضمن الكفايات الشخصية. أما الكفايات الاجتماعية فتتضمن مجموعتان، وهي: كفايات الوعي الاجتماعي، وكفايات إدارة العلاقات. وهذه المجموعات الأربع (مجموعتان للكفايات الشخصية، ومجموعتان للكفايات الاجتماعية) تتضمن بدورها (18) كفاية فرعية. وتألف المقياس من (110) فقرة بصيغته النهائية. وتحققت الباحثة من الصدق بإستخراج الصدق الظاهري، والقوة التمييزية لل فقرات، وعلاقة درجة الفقرة بدرجة المكون الذي تنتمي إليه. أما الثبات فتم إستخراجه بطريقتين، هما: ومعادلة هويت، ومعادلة الفا - كرونباخ. وطبق المقياس على عينة من مديري المدارس الثانوية بلغت (500) مديرا ومديرة. وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات المستحصلة من العينة بإستعمال الوسائل الإحصائية الآتية: الإختبار التائي لعينة واحدة، والإختبار التائي لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. يتمتع أفراد العينة من مديري المدارس الثانوية بمستوى عال من كفايات الذكاء الإنفعالي.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى كفايات الذكاء الإنفعالي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذ - أ).

3. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى كفايات الذكاء الإنفعالي على وفق متغير مدة الخدمة، وكان الفرق لصالح مدة الخدمة الأكبر.

❖ دراسة (الناشي، 2005):

"الذكاء الإنفعالي وعلاقته بفاعلية الذات لدى المدرسين"

استهدفت الدراسة تعرف مستوى الذكاء الإنفعالي، وفاعلية الذات. وتعرف العلاقة بين مستوى الذكاء الإنفعالي ومستوى فاعلية الذات، فضلاً عن الفروق في مستوى الذكاء الإنفعالي والفروق في مستوى فاعلية الذات تبعاً لمتغيري: النوع الاجتماعي (ذ - أ)، والعمر لدى عينة بلغت (400) مدرسا ومدرسة. وصممت الباحثة مقياساً لقياس كفايات الذكاء الإنفعالي تكون من (4) مكونات، أما مقياس فاعلية الذات فتضمن (3) مجالات. وتحققت الباحثة من الصدق من خلال الصدق الظاهري وصدق البناء، وتحققت من الثبات بطريقتين، هما: إعادة الاختبار، ومعادلة ألفا-كرونباخ. وتمت المعالجة الإحصائية باستعمال الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:

1. يمتلك المدرسون ذكاءاً إنفعالياً بدرجة فوق المتوسط النظري للمقياس المعد لقياس الذكاء الإنفعالي.
2. يمتلك المدرسون فاعلية الذات بدرجة فوق المتوسط النظري للمقياس المعد لقياس فاعلية الذات.
3. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الإنفعالي وفاعلية الذات لدى المدرسين من أفراد العينة.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الارتباط بين الذكاء الإنفعالي وفاعلية الذات لدى المدرسين من أفراد العينة تبعاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي (ذ - أ)، والفئات العمرية (23 - 27)؛ (38 - 52)؛ (53 - 66).

❖ دراسة سليمان (2007):

"الذكاء الإنفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الإنفعالية"

لدى طلبة الجامعة"

استهدفت الدراسة تعرف مستوى الذكاء الإنفعالي وأبعاده وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة, و مستوى وجهة الضبط والخجل, فضلا عن تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الذكاء الإنفعالي تبعا لمتغير النوع الإجتماعي (ذ - أ), والفروق بين ذوي الذكاء الإنفعالي المرتفع والمنخفض والمتغيرات الإنفعالية (تقدير الذات, والخجل, ووجهة الضبط), فضلا عن تعرف أثر الذكاء الإنفعالي في المتغيرات الإنفعالية (تقدير الذات, والخجل, ووجهة الضبط). وتكونت عينة الدراسة من (219) طالبا وطالبة من جامعة غزة في فلسطين بواقع (89) من الذكور, و (121) من الأنثى, أختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية.

ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث مقياسين أحدهما لقياس الذكاء الإنفعالي, والآخر لقياس تقدير الذات, وتبنى مقياس وجهة الضبط الذي أعده "تويكي و سترايكلاند", فضلا عن تبني مقياس الخجل الذي وضعه "الدريني". وتم التحقق من خصائص القياسية للمقياسين من خلال التحقق من صدقهما وثباتهما.

وتمت المعالجة الإحصائية باستعمال الوسائل الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون, والإختبار التائي الأحادي, والإختبار التائي الثاني, والإختبار الزائي. وبعد تحليل البيانات المستحصلة من عينة الدراسة, توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- يتمتع الطلبة من أفراد العينة بمستوى عال من الذكاء الإنفعالي .
- يتمتع الطلبة من أفراد العينة بمستوى عال من تقدير الذات .
- يتمتع الطلبة من أفراد العينة بمستوى متوسط من مركز الضبط .
- يتمتع الطلبة من أفراد العينة بمستوى متوسط من الخجل .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الإنفعالي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير النوع الإجتماعي, وكان الفرق لصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الإنفعالي في مستوى الخجل لديهم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الإنفعالي في وجهة الضبط لديهم.

"الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة"

استهدفت الدراسة تعرف العلاقة بين الذكاء الإنفعالي ومكوناته والكفاءة المهنية وأبعادها لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة . وتألفت عينة الدراسة من (146) معلما من الذين يدرسون في المدارس الثانوية الحكومية والأهلية في التعليم العام . وقام الباحث ببناء مقياسين، الأول لقياس الذكاء الإنفعالي للمعلمين، والثاني لقياس الكفاءة المهنية للمعلمين . وتم التحقق من صدق المقياسين وثباتهما . وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات المستحصلة من العينة بعد تطبيق المقياسين باستعمال الوسائل الإحصائية الآتية : الإختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، والإختبار التائي لعينة واحدة، ومعادلة إختبار الدلالة الإحصائية . وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الإنفعالي ومكوناته والكفاءة المهنية للمعلم وأبعادها.
- لم تكن مكونات الذكاء الإنفعالي جميعها ذات دلالة إحصائية في التنبؤ بالكفاءة المهنية للمعلم وأبعادها.
- لا توجد تأثيرات ذات دلالة إحصائية للتفاعل المشترك بين التخصص الأكاديمي (علمي – إنساني) وسنوات الخبرة في الذكاء الإنفعالي.
- توجد تأثيرات ذات دلالة إحصائية للتخصص الأكاديمي في التعاطف بوصفه أحد مكونات الذكاء الإنفعالي.

ثانيا: دراسات أجنبية في الذكاء الإنفعالي:

❖ دراسة بوياتيز وكولمان
(Boyatiz&Golman,1998)

"Emotional Competence Inventory"

"قائمة الكفاية الإنفعالية"

بنى كل من بوياتيز وكولمان أداة جديدة لقياس الكفايات الإنفعالية عرفت باسم قائمة الكفاية الإنفعالية المعروفة بـ (ECI) وعكست هذه القائمة الأداء في منات الدراسات لكفاية القادة والمدراء والمنفذين في العديد من المؤسسات في امريكا وإيطاليا والبرازيل. وقد مر إعداد هذه القائمة بمرحلتين، الأولى اعتمدت على

آراء الخبراء,والثانية تم فيها التحقق تجريبيا من خلال البيانات المأخوذة من (596) شخصا.وتوصل الباحثان من خلال هذا الإجراء إلى (20) كفاية,وهي : وعي الذات الإنفعالي,وتقييم الذات,والثقة بالذات,والضمير, والتكيف,ودافع الإنجاز,والمبادرة,والتعاطف,والوعي التنظيمي,وتطوير الآخرين, وتقديم الخدمات,والقيادة,والنفوذ, والإتصال,وحافز التغيير, وإدارة الصراع, وبناء الروابط,والعمل الجماعي, والسلوك الإبداعي.

ومن ثم أعاد "كولمان" تصنيف هذه الكفاية, وتم دمج بعض الكفايات مع بعضها البعض, فقد دمج السلوك الإبداعي مع المبادرة, وتوحيد بعض فقرات النفوذ مع فقرات الآخرين, والبعض الآخر مع القيادة, فضلا عن تغيير بعض مسميات الكفايات, إذ تغير اسم كفاية الوعي السياسي إلى الوعي التنظيمي, والوعي الإنفعالي إلى وعي الذات الإنفعالي.

❖ دراسة ديولوايز و هيكز (Dulewicz & Higgs, 1998) :

"Emotional Intelligence : can it be measured reliably and validity using competency data"

"الذكاء الإنفعالي: هل يمكن قياسه بصدق وثبات
باستعمال بيانات الكفاية"

استهدفت هذه الدراسة تعرف مدى إسهام الذكاء الإنفعالي لأداء العمل والتقدم الوظيفي, واستمرت الدراسة لمدة سبع سنوات, وتكونت العينة من (58) قائد مؤسسة تربوية , ومديرو مؤسسات أخرى في أيرلندا. وتم فيها تقييم ثلاثة أنواع من الكفايات, وهي :

1. الكفايات الإنفعالية : وتشمل المرونة, والتأثير, والعزم, والتكامل.
2. الكفايات الذهنية : وتتضمن التحليل, والحكم, والإبداع.
3. الكفايات الإدارية : وتتمثل بالإشراف, وروح الإستقلالية, ومعنى العمل.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الكفايات الإنفعالية تشغل (68%) من مجال التقدم التنظيمي, في حين أن الكفايات الذهنية تشغل (20%), والكفايات الإدارية تشغل (12%). ومعنى هذا أن الكفايات الإنفعالية تسهم بنسبة أكبر من غيرها من الكفايات فيما يتعلق بالتقدم الوظيفي أو التنظيمي. وأعيد تطبيق المقياس على (151) موظفا في إحدى الشركات التجارية العالمية, وتوصلت الدراسة إلى أن

الموظفين من ذوي الذكاء الإنفعالي العالي هم الأكثر إمكانية للنجاح في العمل من موظفين آخرين يمتلكون ذكاءاً عقلياً أعلى .

وآستنتج من هذه التحليلات إن مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي له قدرة تنبؤية بالنجاح أفضل من مقاييس أخرى. وأعيد تطبيقه في بلدان عدة, منها: أمريكا الشمالية واللاتينية والمانيا واليابان, وكانت النتائج متطابقة.

❖ دراسة ساللا (Sala,2000) :

"Do programs Designed to Increase Emotional Intelligence"

"هل تنجح البرامج المصممة لزيادة الذكاء الإنفعالي في العمل"

إستهدفت الدراسة توفير بعض الأدلة على فاعلية برامج التدريب على الذكاء الإنفعالي. وتكونت الدراسة عينتين, الأولى تألفت من (20) مشتركاً تم تقييمهم مرتين على مقياس الذكاء الإنفعالي, بفواصل زمني مقداره ثمانية أشهر. ونصف أفراد العينة يمثلون الفريق الأول وهم برازيليون يعملون في مؤسسة صناعية كبيرة للبيع بالجملة, والنصف الآخر يمثلون الفريق الثاني فكانوا يعملون في شركات إستشارية عالمية. والعينة الثانية تضم (19) مشتركاً يعملون في قسم الحسابات في شركة حكومية أمريكية, وقد تم تقييم ذكائهم الإنفعالي مرتين بفواصل زمني مقداره أربعة عشر شهراً.

وكانت الأداة التي تم من خلالها تقييم الذكاء الإنفعالي هي قائمة الذكاء الإنفعالي (Emotional Compence Inventory), المعروفة بـ (ECI) وتقيس هذه القائمة الكفايات التي وضعها "كولمان" عام (1988), وتحتوي على أربع مكونات أساسية, وهي: الوعي بالذات, والوعي الإجتماعي, وإدارة الذات, والمهارات الإجتماعية, وتتضمن عشرين كفاية فرعية .

وقد تعرض المشتركون إلى برنامج يعرف بـ " برنامج التمكن من الذكاء الإنفعالي" (Mastring Emotioal Intelligences Program) المعروف بـ (MEIP), والذي يمثل ورشة عمل (Work Shop) أعد للمساعدة على تحديد أفضل كفايات الذكاء الإنفعالي في مكان العمل وتوجيهها. والهدف

من البرنامج رفع قدرات الذكاء الإنفعالي للمشاركين. وتحليل البيانات إستعمل الباحث الإختبار التائي لتعرف أثر البرنامج في زيادة الذكاء الإنفعالي .

وأسفرت النتائج بشكل عام عن فاعلية البرنامج في تحسين الذكاء الإنفعالي, إذ تحسنت درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الإنفعالي. فبالنسبة للعينة الأولى فقد كانت درجات الفريق الأول أفضل من درجات الفريق الثاني بنسبة (11%). أما بالنسبة للعينة الثانية فقد كانت نتائجها أكثر قوة وفاعلية بالنسبة للبرنامج, إذ كانت الفروق في الإختبار البعدي ذات دلالة إحصائية في (19) من مجموع (20) مكون. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طول تعرض أفراد العينة للبرنامج, مما دعاه للإستنتاج إلى أن طول مدة التعرض لبرنامج تنمية الذكاء الإنفعالي يعد مؤشرا لإعطاء نتائج أكثر إيجابية.

مناقشة الدراسات السابقة:

سيتم مناقشة الدراسات السابقة لكل متغير من متغيرات البحث كلا على إنفراد, وعلى النحو الآتي:

مناقشة دراسات المحور الأول (إتخاذ القرار):

أولا: الأهداف:

.....

إستهدفت الدراسات السابقة في إتخاذ القرار تعرف:

1. مدى إلمام القادة التربويين بأهمية المشاركة في إتخاذ القرار (وقاص, 1981).
2. تعرف العلاقة بين إتخاذ القرار وبعض سمات الشخصية لدى مديري المدارس الإعدادية في مدينة بغداد, وتعرف أثر متغيري العمر ومدة الخدمة في القدرة على إتخاذ القرار (فرحان, 1985).
3. مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرار الجامعي, ومدى إختلاف وجهات نظرهم حول مشاركة أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في صنع القرار الجامعي بحسب متغيرات: النوع الإجتماعي, لعضو هيئة التدريس, وجنسيته, والدرجة العلمية, والخبرة (سنبل, 1994).
4. تعرف مستوى القدرة على إتخاذ القرار لدى رؤساء الأقسام في الجامعات العراقية, تبعا لمتغيرات: التخصص, ومدة الخدمة, والمرتبة العلمية (صابر, 1994).
5. تعرف مستوى القدرة على إتخاذ القرار, وتعرف العلاقة بين إتخاذ القرار ومصدر الضبط (داخلي - خارجي) لدى القيادات التربوية في ديوان وزارة التربية ومديرياتها في محافظة صنعاء (توفيق وسليمان, 1995).

6. الية تدفق المعلومات من وزارة التربية في اليمن بحيث تمكن القيادات التربوية من اتخاذ القرارات (الحاج والخيراني, 2005).

7. تعرف أنماط الشخصية والميول العصبية وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرارات لدى طلبة جامعة صلاح الدين في إقليم كردستان (ابراهيم, 2004).

8. تعرف سلوك اتخاذ القرار, وعلاقته بالإسلوب المعرفي (الإعتداد – الإستقلال) لدى الأقسام العلمية في الجامعات المصرية (عوض, 2005).

9. علاقة الإسلوب المعرفي (الإستيعابي - الإستقبالي) بالقدرة على اتخاذ القرار لدى رؤساء الأقسام والفروع في بعض الجامعات العراقية على وفق متغير التخصص (المتولي, 2008).

ثانيا: المنهجية والأدوات:

الدراسات السابقة جميعها المستعرضة في هذا الفصل اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي لقياس القدرة على اتخاذ القرار لدى عيناتها, وإعتماد مقياس أو إستبانة أو اختبار لقياس اتخاذ القرار. وصيغت المقاييس أما بطريقة الإختيار من متعدد أو على شكل مواقف حياتية.

ثالثا: العينات:

تراوحت عينات الدراسات السابقة في اتخاذ القرار ما بين (65 – 500) فردا, من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة والقيادات التربوية في الجامعة أو في ديوان وزارة التربية ومديريات.

رابعا: النتائج :

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة, ما يأتي:

1. أهمية اتخاذ القرارات للإدارة التربوية (وقاص, 1981).
2. أهمية إستعمال الإسلوب العلمي في اتخاذ القرار, وهذه النتيجة تشترك فيها دراساتي (وقاص, 1981 ؛ والحاج والخيراني, 2005).
3. ضرورة مشاركة كل من يمسه القرار في المؤسسة التربوية في إتخاذ, وهذه النتيجة تشترك فيها كل من دراساتي (وقاص, 1981 ؛ والحاج والخيراني, 2005).
4. إرتباط اتخاذ القرار بسمات الشخصية (فرحان, 1985), وأكدت نتائج دراسة (ابراهيم, 2004) وجود علاقة بين أنماط الشخصية والقدرة على اتخاذ القرار, فضلا عن إسهام أنماط الشخصية في اتخاذ القرار.

5. بعض سمات الشخصية مثل الثقة بالنفس والانبساط يمكنها أن تتنبأ بإتخاذ القرار إذا تم التعامل معها بصورة منفردة (فرحان, 1985).

6. بلغت نسبة رؤساء الأقسام الذين يتمتعون بمستوى عال على إتخاذ القرار الإدارية والقيادية (20,16%) من مجموع رؤساء الأقسام في جامعة بغداد (صابر, 1994) وتعد هذه النسبة ضعيفة وتتشترك هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (إبراهيم, 2004) التي أشارت إلى أن العينة سجلت مستوى منخفض في إتخاذ القرار, فيما أشارت نتائج دراسة (عوض, 2005) إلى أن رؤساء الأقسام بالجامعات المصرية يتصفون بالقدرة على إتخاذ القرار.

7. العلاقة بين إتخاذ القرار ومصدر الضبط (داخلي - خارجي) علاقة غير خطية, لأنه ليس بالضرورة أن يكونوا مرتفعي القدرة على إتخاذ القرار من ذوي الضبط الداخلي. وليس بالضرورة أن يكون منخفضي القدرة على إتخاذ القرار من ذوي الضبط الخارجي (توفيق ووسليمان, 1995).

8. القيادات العليا هي المسؤول الأول عن إتخاذ القرارات التربوية, فضلا عن المسؤول المباشر (الحاج والخيراني, 2005).

9. وجود علاقة بين أعراض الميول العصابية ماعدا الأعراض القسرية في إتخاذ القرار (إبراهيم, 2004).

10. علاقة الأسلوب المعرفي (الإستقلال - الإعتماد) بإتخاذ القرار (عوض, 2005).

أما فيما يخص متغيرات النوع الإجتماعي, ومدة الخدمة, والتخصص العلمي, فقد أشارت نتائج الدراسات إلى ما يأتي:

1. أهمية الخبرة ودورها في إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية, إذ أظهرت دراسة (وقاص, 1981) إن حديثي العمل في العمل الإداري أحجموا عن إتخاذ القرارات بسبب نقص في خبراتهم الإدارية والقيادية. فيما أشارت دراسات (فرحان, 1985؛ سنبل, 1994؛ صابر, 1994) إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إتخاذ القرار ومدة الخدمة.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في إتخاذ القرار تبعا لمتغير النوع الإجتماعي (سنبل, 1994).

3. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في إتخاذ القرارات لدى القيادات التربوية تبعا للتخصص الأكاديمي, وكان الفرق لصالح ذوي التخصص العلمي (صابر, 1992), فيما أشارت دراستي (إبراهيم, 2004؛ المتولي, 2008) إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في إتخاذ القرار تبعا للتخصص الأكاديمي.

مناقشة دراسات المحور الثاني (كفايات الذكاء الإنفعالي):

أولا: الأهداف:

.....
إستهدفت الدراسات السابقة في محور كفايات الذكاء الإنفعالي تعرف :

1. نسبة الذكاء الوجداني (الإنفعالي) لمعلم المرحلة الثانوية, وتعرف علاقة الذكاء الوجداني بالنوع الإجتماعي للمعلم , وخبرته , وتخصصه الأكاديمي (السمادوني, 2001).
2. إمكانية تنمية الذكاء الإنفعالي من خلال برنامج التنوير الإنفعالي, والكشف عن الفروق في تنمية الذكاء الإنفعالي تبعاً لمتغير النوع الإجتماعي بعد تطبيق البرنامج (رزق, 2003).
3. درجة الذكاء الإنفعالي لدى طلبة الجامعة, والكشف عن الفروق في درجة الذكاء الإنفعالي تبعاً لمتغير النوع الإجتماعي والتخصص الدراسي (العكايشي, 2003).
4. أثر كل من النوع الإجتماعي والتخصص الدراسي في الذكاء الوجداني, فضلاً عن علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات المعرفية (الدردير, 2004).
5. درجة الذكاء الإنفعالي لدى مديري المدارس الثانوية, فضلاً عن الكشف عن الفرق ذات الدلالة الإحصائية في درجة الذكاء الإنفعالي تبعاً لمتغيري النوع الإجتماعي (ذ - أ) , ومدة الخدمة (طويلة - قصيرة) (القيسي, 2005).
6. مستوى الذكاء الإنفعالي وفاعلية الذات لدى المدرسين , والعلاقة بينهما, فضلاً عن الفروق في مستوى الذكاء الإنفعالي وفاعلية الذات تبعاً لمتغيري : النوع الإجتماعي (ذ- أ), والعمر.
7. مستوى الذكاء الإنفعالي وأبعاده , فضلاً عن تعرف الفروق في مستوى الذكاء الإنفعالي تبعاً لمتغير النوع الإجتماعي, وعلاقته ببعض المتغيرات الإنفعالية (سليمان , 2007).

ثانياً: العينات :

.....
تراوحت عينات الدراسات السابقة ما بين (19 - 569) فرداً , وكانت العينات متنوعة , إذ شملت العينات الطلبة والإداريين والمعلمين وقادة المؤسسات على مختلف أنواعها .

ثالثاً: المنهجية والأدوات :

.....
إعتمد الباحثون في الدراسات السابقة منهجي البحث الوصفي والتجريبي لتحقيق أهداف دراساتهم , وتضمنت الأدوات بين بناء مقاييس أو إعدادها وبين بناء برامج تجريبية لتنمية كفايات الذكاء الإنفعالي.

رابعاً: النتائج :

أسفرت نتائج الدراسات السابقة عن :

1. أظهرت دراسات (السمادوني, 1001 ؛ والعكايشي, 2003 ؛ وسليمان, 2007) وجود فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الإنفعالي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي, وكان الفرق لصالح الذكور في دراستي (السمادوني, 2001؛ وسليمان, 2007), بينما كانت لصالح الإناث في دراسة (العكايشي, 2003). بينما أظهرت دراسة (الدرديري, 2004) عدم وجود أثر لمتغير النوع الاجتماعي في الذكاء الإنفعالي.
2. عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الإنفعالي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (السمادوني, 2001؛ والعكايشي, 2003 ؛ الدردير, 2004).
3. وجود فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الإنفعالي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة, وكان الفرق لصالح ذوي الخدمة الأكثر (السمادوني, 2001 ؛ القيسي, 2005).
4. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي والتوافق في البيئة الجامعية (العكايشي, 2003).
5. وجود علاقة موجبة بين الذكاء الإنفعالي والذكاء اللغوي والشخصي والاجتماعي والتفكير الابتكاري والناقد (الدردير, 2004).
6. علاقة الذكاء الإنفعالي وفاعلية الذات (الناشي, 2005).
7. علاقة الذكاء الإنفعالي بالكفاءة المهنية (مغربي, 2008).
8. لا توجد تأثيرات ذات دلالة إحصائية للتفاعل المشترك بين التخصص الدراسي وسنوات الخدمة في الذكاء الإنفعالي (مغربي, 2008).
9. الذكاء الإنفعالي يتكون من مجموعة من الكفايات ,وتوافر بعضها لدى الفرد لايعني إمتلاكه للذكاء الإنفعالي,وتعد الكفايات التي وضعها كل من "بوياتيز وكولمان" (Boyatzis&Goleman,1998) الأكثر من بين الكفايات المذكورة في الدراسات السابقة.
10. كفايات الذكاء الإنفعالي تسهم بـ (68 %) في التقدم الوظيفي (Dulewicz&Higgs,1998).
11. تحسن الذكاء الإنفعالي من خلال بعض البرامج المعدة لغرض تنميته,مثل برنامجي التمكن من الذكاء الإنفعالي (Sala,2000), والتثوير الإنفعالي (رزق,2003).

مجالات الإفادة من الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة جزء مكمل للبحث ,وفي ذلك الخصوص أشار (فاندالين,1962) الى أن الدراسات السابقة تبرز القضايا المتضمنة في تلك الدراسات,وتكشف عن أهمية مشروع البحث من خلال التعرف على نتائج تلك الدراسات,ومقدار ما أسهمت به في البحث العلمي,وأين توجد الفجوات أو نقاط الضعف في تلك الدراسات (فاندالين,1962 : 580).

وقد كانت الدراسات السابقة مرشدا للباحثة في الجوانب الآتية:

1. تعرف المنهجية المتبعة بهدف تحقيق الأهداف,وفي بناء أو إعداد الأدوات سواء أكانت (مقاييس أو برامج تجريبية),مما يعطي الباحث رؤية علمية واسعة تساعد في إتباع المنهجية الملائمة أو في طريقة إعداد الأداة المناسبة.
2. الإهتمام إلى بعض المصادر والمراجع التي تناولت متغيرات البحث,ولاسيما الحديثة منها التي يمكن الإستعانة بها في البحث الحالي.
3. المساعدة في صياغة الأهداف,والوسائل الإحصائية المناسبة لتحقيق تلك الأهداف.
4. والفائدة الأكثر أهمية - كما ترى الباحثة - الأفادة من الدراسات السابقة من حيث موازنة نتائجها بنتائج البحث الحالي ,والمساعدة في تفسير النتائج ومناقشتها .

الفصل الرابع

منهجية البحث

وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث

ثانياً: إجراءات البحث

1. مجتمع البحث
2. عينة البحث
3. أدوات البحث
4. التطبيق النهائي
5. الوسائل الإحصائية

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل استعراضاً لمنهجية البحث والإجراءات المتبعة لتحقيق أهداف البحث، من حيث وصف المجتمع وتحديد العينة وطريقة إنتقائها، فضلاً عن وصف الإجراءات المتبعة في بناء وإعداد أداتي البحث وتحليلهما منطقياً وإحصائياً ، ومن ثمّ استعراض الوسائل الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات، وسيتم استعراض ذلك على النحو الآتي :

أولاً : منهجية البحث :

إعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي (Descriptive Research) (الدراسات الارتباطية) في ضوء متغيرات البحث، إذ لا يقتصر هذا المنهج على جمع البيانات وتبويبها، وإنما يعنى بموازنتها وتفسيرها وصولاً إلى فهم أعمق للقوى التي تؤثر في سلوك الأفراد والجماعات في محاولة لإستخلاص عموميات ذات مغزى تؤدي إلى تقدم المعرفة وتيسر التنبؤ بالسلوك مستقبلاً (دويدار، 184 : 1999)، فضلاً عن كون إن منهج الدراسات الارتباطية ملائم لدراسة الظواهر (الإنسانية والتربوية والاجتماعية)، فهو يقدم البيانات عن واقع الظواهر والعلاقات بينها وبين أسبابها ونتائجها للخروج باستنتاجات وتوصيات بشأنها (ذوفان، 1984: 135 - 136).

ويستهدف البحث الحالي قياس "إتخاذ القرار وكفايات الذكاء الإنفعالي"، فضلاً عن ذلك يستهدف تقصي العلاقة بينهما. إذ إعتمدت الباحثة دراسة العلاقات التي تمثل أحد أنواع دراسات المنهج الوصفي. ويمثل هذا النوع مستوى متقدماً من الدراسات الوصفية (عريفج، ومصلح، وحواشين 1999 : 114) .

وبذلك فإن هذا المنهج يعمل على إيجاد معاملات الارتباط إستناداً إلى البيانات المتحققة لأفراد العينة (البطش، وأبوزينة، 2007:247) .

ثانياً : إجراءات البحث :

❖مجتمع البحث:

يقصد بالمجتمع الإحصائي للبحث جميع الأفراد الذين يقوم الباحث بدراسة الظاهرة أو الحدث لديهم (ملحم , 2000:219)، فضلاً عن أنهم يمثلون كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي هي في متناول الدراسة فهم إذن مجموعة

وحدات أو أفراد البحث التي يراد منهم الحصول على بيانات (داود وعبد الرحمن
1990 : 26)

ويتكون مجتمع البحث الحالي من (543) فردا من القيادات التربوية الجامعية
بمنصب (عميد، ومعاون عميد، ورئيس قسم)، بواقع (91) عميد بنسبة (17%)، و
(79) معاون عميد بنسبة (14%)، و(383) رئيس قسم بنسبة (69%). ومنهم
(496) ذكور بنسبة (90%)، و(57) أناث بنسبة (10%) من جامعات إقليم
كردستان/العراق، والمتمثلة بجامعة (صلاح الدين، والسليمانية، ودهوك،
وكوكة، وهولير الطبية، وسوران، وهيئة التعليم التقني/ أربيل،
وهيئة التعليم التقني/السليمانية)، وكما موضح في الجدول (1).

الجدول (1)

مجتمع البحث موزع على وفق الجامعة والمنصب القيادي والنوع الاجتماعي

الجامعة	المنصب	ن	أ	المجموع
صلاح الدين	عميد	13	1	14
	م. عميد	13	1	14
	رئيس قسم	56	4	60
السليمانية	عميد	20	2	22
	م. عميد	20	-	20
	رئيس قسم	79	13	92
دهوك	عميد	13	1	14
	م. عميد	16	1	17

64	4	60	رئيس قسم	كويـه
9	-	9	عميد	
9	-	9	م . عميد	
34	3	31	رئيس قسم	
5	2	3	عميد	هولير الطبية
3	-	3	م . عميد	
18	6	12	رئيس قسم	
4	-	4	عميد	سـوران
2	-	2	م . عميد	
14	-	14	رئيس قسم	
12	-	12	عميد	هيئة التعليم التقني/اربيل
11	1	10	م . عميد	
58	7	51	رئيس قسم	
11	-	11	عميد	هيئة التعليم التقني سليمانية
3	-	3	م . عميد	
43	11	32	رئيس قسم	
553	57	496	المجموع الكلي	

❖ عينة البحث :

يقصد بالعينة جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داود وعبد الرحمن , 1990: 67) .

وتحقيقاً لأهداف البحث في تقصي إتخاذ القرار وعلاقته بكفايات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية، فقد تم إختيار (400) فرداً بنسبة (72%) من القيادات الجامعية بالطريقة الطبقيّة العشوائية، بواقع (345) ذكور، و(55) أناث، منهم (68) عميد كلية، و(56) معاون عميد، و(276) رئيس قسم، موزعين على فئتين بحسب مدة الخدمة، وهما (10 سنوات فأقل)، و(أكثر من 10 سنوات)، كما موضح في الجدولين (2 و 3).

الجدول (2)
عينة البحث موزعة على وفق الجامعة والمنصب والنوع الإجتماعي

المجموع	النوع الإجتماعي		المنصب	الجامعة
	أ	ب		
11	1	10	عميد	صلاح الدين
9	1	8	م . عميد	
44	4	40	رئيس قسم	
16	2	14	عميد	السليمانية
13	-	13	م . عميد	
63	12	51	رئيس قسم	
11	1	10	عميد	دهوك
10	1	9	م . عميد	
46	4	42	رئيس قسم	
6	-	6	عميد	كويته
5	-	5	م . عميد	
21	3	18	رئيس قسم	
3	1	2	عميد	هولير الطبية
3	-	3	م . عميد	
19	6	13	رئيس قسم	
3	-	3	عميد	سوران
2	-	2	م . عميد	
11	-	11	رئيس قسم	
10	-	10	عميد	هيئة التعليم التقني / أربيل
8	1	7	م . عميد	
39	7	32	رئيس قسم	
7	-	7	عميد	هيئة التعليم التقني /سليمانية
6	-	6	م . عميد	
34	11	23	رئيس قسم	
400	55	345	المجموع الكلي	

الجدول (3)
عينة البحث موزعة على وفق مدة الخدمة والمنصب والنوع الاجتماعي

مدة الخدمة	النوع الاجتماعي		المنصب
	أ	ب	
(10) سنوات فأقل	35	33	عميد
	29	26	م . عميد
	120	96	رئيس قسم
أكثر من (10) سنوات	32	29	عميد
	27	-	م . عميد
	157	134	رئيس قسم
المجموع الكلي		345	400

❖ أداتا البحث :

لتحقيق أهداف البحث الحالي كان لابد من توافر أداتين، الأولى: لقياس إتخاذ القرار لدى القيادات الجامعية، والأخرى: لقياس كفايات الذكاء الإنفعالي لديهم، ولعدم توافر أداة جاهزة لقياس إتخاذ القرار في البيئة العراقية - بحسب إطلاع الباحثة المتواضع - مصممة للفئة المستهدفة في البحث الحالي متمثلة بـ (عمداء الكليات ، ومعاونيهم، ورؤساء الأقسام)، لذا لجأت الباحثة إلى بناء أداة لقياس إتخاذ القرار ، فضلا عن توافر أداة لقياس كفايات الذكاء الإنفعالي الذي أعدته (القيسي، 2005) لكن هذه الأداة كانت معدة لغرض قياس كفايات الذكاء الإنفعالي لدى مدراء المدارس الثانوية، لذا فقد استعملت الباحثة هذه الأداة في البحث الحالي لغرض قياس كفايات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات الجامعية بعد تكييفها على عينة البحث، وسيتم استعراض إجراءات بناء مقياس إتخاذ القرار وتكييف مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي على النحو الآتي :

أولاً: مقياس إتخاذ القرار:

لغرض بناء مقياس إتخاذ القرار إتبعته الباحثة الخطوات الآتية :

❖ تحديد مفهوم إتخاذ القرار (كما ورد في تحديد المصطلحات ص 17 - 18) .

❖ تحديد المجالات الرئيسية لمقياس إتخاذ القرار وذلك بمراجعة عدد من الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع, وبذلك قد حددت (6) مجالات لإتخاذ القرار, وهي: الغاية من القرار, والحصول على المعلومات الكافية, ومعرفة كل الحلول, وتقييم الخيارات (القرارات), ومعرفة الخيار (القرار) الأمثل, وتنفيذ القرار .

❖ صياغة الفقرات بصيغتها الأولية : وذلك عن طريق الخطوات الآتية:

- تم توجيه إستبانه إستطلاعية (الملحق 1) لعينة بلغ عددها (20) فرداً من القيادات الجامعية بواقع (5) عمداء, و (5) معاون عميد, و (10) رؤساء أقسام, إختيروا من جامعات إقليم كردستان, حدد فيها مفهوم إتخاذ القرار ومجالاته الرئيسية وتعريفاتها النظرية, وطلب منهم إعطاء بعض الأفكار (الفقرات) التي يمكن من خلالها إعداد فقرات لقياس كل مجال .
- وفي ضوء الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة, فضلاً عن المعلومات (الإجابات) التي تم الحصول عليها من الإستبانه الإستطلاعية تحليلها, تم صياغة فقرات المقياس بأسلوب التقرير الذاتي (Self report) الذي يعتمد على أن يكون لكل فقرة أو عبارة معنى تام يتبعها عدد من البدائل المترتبة وعلى المستجيب أن يختار البديل الذي ينطبق عليه أكثر من غيره, وتتصف هذه الطريقة بـ :

1. إنها إحدى الطرائق التي تتمتع بدرجة ثبات عالية ومما يزيد من درجة الثبات وجود بدائل عدة أمام الفقرة الواحدة تتراوح ما بين الموافقة التامة والمعارضة التامة (ابراهيم, 1961 : 328).
2. يمكن الإعتماد عليها في ترتيب الاشخاص بحسب الصيغة التي يقيسها المقياس (Seltieze, 1966: 316).
3. تعد من أكثر الطرائق شيوعاً في القياس وأفضلها في التنبؤ بالسلوك (زهران, 1974 : 144 - 145).
4. تتيح لمستعملها إختبار أكبر عدد من الفقرات التي ترتبط بأداة القياس إرتباطاً عالياً (عوض , 1980 : 38).

5. تتيح للشخص أن يعبر عن أرائه بعمق عن كل فقرة من أداة القياس باختياره أحد البدائل الموجودة أمام الفقرة (الصفار, 2008 : 77)

وقد تم إعداد فقرات مقياس إتخاذ القرار بصيغتها الأولية بواقع (72) فقرة, موزعة على (6) مجالات, وكما موضح في الجدول (4).

الجدول (4)
عدد فقرات مقياس إتخاذ القرار وفقا لمجالاته

ت المجال	عنوان المجال	عدد الفقرات
1	الغاية من القرار	12
2	الحصول على المعلومات الكافية	12
3	معرفة كل الحلول	12
4	يقيم الخيارات (القرارات)	12
5	معرفة الخيار (القرار) الأمثل	12
6	تنفيذ القرار	12
	المجموع	72

واتبعت كل فقرة من فقرات مقياس إتخاذ القرار بدائل متدرجة, هي (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جدا ؛ تنطبق عليّ بدرجة كبيرة ؛ تنطبق عليّ بدرجة متوسطة ؛ تنطبق عليّ بدرجة قليلة ؛ لا تنطبق عليّ ابدا) .

❖ إعداد تعليمات مقياس إتخاذ القرار:

أعدت الباحثة تعليمات للمقياس تضمنت كيفية الإجابة عن فقراته وإعطاء مثال يوضح ذلك, فضلا عن حث المستجيبين على الدقة في الإجابة, وعدم ترك أية فقرة من دون إجابتها, وبينت الباحثة أن الإجابة ستستعمل لأغراض البحث العلمي فحسب لذا لا داعي لذكر الاسم, وقد أخفت الباحثة الهدف من المقياس كي لا يتأثر المستجيب به عند الإجابة, إذ تشير أدبيات القياس والتقويم بهذا الخصوص إلى إن "التسمية الصريحة للمقياس قد تجعل المستجيب يزيّف إجابته" (الزوبعي, 1981 : 74). وقد تضمنت التعليمات بعض المعلومات العامة عن المستجيب مثل النوع الإجتماعي, ومدة الخدمة.

❖ التحليل المنطقي للفقرات:

يعد التحليل المنطقي لل فقرات لا سيما في بدايات إعداد أدوات القياس خطوة مهمة (عبد الخالق، 1993 : 184). إذ أن من الضروري فحص الفقرات فحصاً منطقياً من الخبراء للتحقق من مدى مطابقة شكلها الظاهري للسمة التي أعدت لقياسها قبل تحليلها تجريبياً، لأن هناك علاقة بين التحليل المنطقي لل فقرات

وتحليلها إحصائياً، إذ إن الفقرات التي تكون مطابقة في شكلها الظاهري للسمة تزداد قدرتها على التمييز، وتزداد معاملات صدقها (الكبيسي ، 2001 : 170).

وبما إن حكم الخبراء يتصف بدرجة من الذاتية لذلك يعطى المقياس لأكثر من محكم، ويمكن تقييم درجة الصدق الظاهري من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين (عودة ، 1982 : 370).

وللتحقق من مطابقة الفقرات للخاصية التي أعدت لقياسها تم عرض مقياس إتخاذ القرار بصيغته الأولية (بتعليماته ومجالاته وفقراته) (الملحق 2) على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية، البالغ عددهم (17) محكماً (الملحق 3)، وطلب منهم فحص الفقرات فحصاً منطقياً وتقدير مدى صلاحيتها في قياس المجالات التي أعدت لقياسها، وبناءً على آرائهم تم الاتفاق على قبول (72) فقرة، وذلك لحصولها على نسبة الإتفاق المطلوبة لقبول الفقرات وهي موافقة (13) محكماً فأكثر، أي بنسبة (76,4%) فما فوق كي يكون الفرق بين عدد الموافقين وعدد غير الموافقين من المحكمين ذو دلالة احصائية باستعمال إختبار مربع كاي، إذ تكون قيمة مربع كاي المحسوبة (4,760) فأكثر أكبر من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (3,840)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (1)، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

نتائج اختبار (كا) 2 لدلالة الفرق بين آراء الخبراء (الموافقون وغير الموافقين) لصلاحية فقرات المقياس إتخاذ القرار على وفق مجالاته

المجال	الفقرات	عدد الفقرات	آراء الخبراء		النسبة المئوية	قيمة (كا) 2 المحسوبة
			الموافقون	غير الموافقين		
الغاية من القرار	12،11،10،9،8،7،6،5،4،3،2،1	12	17	-	100%	17.000
الحصول على المعلومات الكافية	11،10،9،6،5،4،3،2،1	9	16	1	94.1%	11.200
	12،8،7	3	15	2	88.2	9.940
معرفة كل الحلول	12،11،10،8،7،6،5،4	8	14	3	82.4	7.120
	9،3،2،1	4	13	4	76.4	4.760
تقييم الخيارات	12،11،10،9،8،7،6،5،4،3،2،1	12	17	-	100%	7.000
معرفة القرار	12،11،10،8،7،6،4،2،1	9	16	1	94.1	11.200

7.120	82.4	3	14	3	9.5,3	الأمثل
9.940	88.2%	2	15	9	12.11.10.6.5.3.2	تنفيذ القرار
4.760	76.4	4	13	4	8.7.4.1	

*قيمة مربع كاي الجدولية تساوي (3,84), عند مستوى دلالة (0,05), وبدرجة حرية (1) .

ويلاحظ من الجدول (5) موافقة الخبراء على فقرات مقياس إتخاذ القرار في مجالاته كافة, إلا إن البعض منهم إقترح تعديل (10) فقرات, بواقع (2) فقرتين في كل من المجال الأول والثالث والخامس والسادس, وفقرة واحدة في المجالين الثاني والرابع (الملحق 4), وبعد المداولة مع الأستاذ الدكتور المشرف على البحث تم الأخذ بأراء الخبراء والمحكمين في تعديل الفقرات المقترحة تعديلها في مقياس إتخاذ القرار.

❖ التجربة الإستطلاعية:

يشير بعض المختصين في القياس النفسي والتربوي إلى ضرورة التثبت من مدى فهم المستجيبين لفقرات أداة القياس وتعليماتها كي لا تكون إجاباتهم عشوائية أو تبتعد عن مضمون الفقرة, إذ أشار (فرج , 1980) إلى ضرورة التثبت من مدى فهم العينة التي ستختبر بهذه الفقرات والتعليمات لمعرفة مدى وضوحها لديهم (فرج , 1980 : 160).

وللتثبت من مدى وضوح فقرات مقياس إتخاذ القرار وتعليماته للمستجيبين طبق على عينة مكونة من (20) فرداً من عمداء الكليات ومعاونيهم ورؤساء الأقسام في جامعات إقليم كوردستان, أختبروا بالطريقة الطبقيّة العشوائية, كما موضح في الجدول (6).

الجدول (6)
أفراد العينة الإستطلاعية

المجموع	المنصب	الجامعة
1	عميد	دهوك
2	معاون عميد	
5	رئيس قسم	
3	معاون عميد	السليمانية
4	رئيس قسم	

وطلب من أفراد العينة الإستطلاعية قراءة تعليمات المقياس ومجالاته وفقراته وتحديد جوانب الغموض أو عدم الوضوح فيها، وقد إتضح من خلال التجربة الإستطلاعية إن تعليمات المقياس ومجالاته وفقراته واضحة لديهم، وإن الوقت المستغرق للإجابة ترواح ما بين (18-20) دقيقة .

❖ التحليل الإحصائي لفقرات مقياس إتخاذ القرار:

يهدف التحليل الإحصائي للفقرات إلى التحقق من دقة الخصائص القياسية لها، والتي لا تقل أهمية عن الخصائص القياسية للأداة ككل، فعلى الرغم من تحليل الفقرات منطقياً من خلال آراء الخبراء وتقديرهم لصلاحيتها في قياس ما أعدت لقياسه كما تبدو ظاهرياً إلا أن التحليل الإحصائي للفقرات يعد أكثر أهمية، وذلك لأن التحليل المنطقي قد لا يكشف أحيانا عن صلاحية أدوات القياس، بينما التحليل الإحصائي للدرجات التجريبية يكشف عن دقة الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه (Ebel, 1972: 402).

وتعد عملية التحليل الإحصائي للفقرات من الخطوات الأساسية لبناء أدوات القياس، وإن اعتماد الفقرات التي تتميز بخصائص قياسية جيدة يجعل الأداة أكثر صدقا وثباتاً (Anastasi & Urbina, 1997: 192) .

عينة التحليل الإحصائي:

تألفت عينة التحليل الإحصائي من (400)* فردا من القيادات التربوية الجامعية، بواقع (345) ذكور، و(55) أناث، منهم (68) عميد كلية، و(56) معاون عميد، و(276) رئيس قسم .

ولإجراء عملية التحليل الإحصائي حسبت المؤشرات الإحصائية الآتية :

أ. القوة التمييزية للفقرات:

يقصد بالقوة التمييزية للفقرة قدرتها على التمييز بين الفئتين العليا والدنيا من الأفراد، إذ أن معامل التمييز العالي الموجب للفقرة يعني أنها تميز بين الفئتين المتطرفتين في الدرجة الكلية، وهذا يعني أن الفقرة تسهم مساهمة فاعلة في قدرة المقياس على الكشف عن الفروق الفردية (عودة، 1998 : 298).

ويشير (جيزلي) إلى ضرورة إبقاء الفقرات ذات القوة التمييزية في الصورة النهائية للمقياس، وإستبعاد الفقرات غير المميزة أو تعديلها من جديد (Chseli, 1981: 434).

*استعملت عينة التحليل الإحصائي في التطبيق النهائي للمقياسين,وسيتم توضيح ذلك لاحقا.

ومن أجل إيجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس إتبعته الباحثة الأسلوب الآتي :

-إسلوب المجموعتين المتطرفتين :

تم إعتداد نسبة (27%) للمجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا,كونها تمثل أفضل نسبة يمكن إعتدادها,ولأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز (الزوبعي , 74 : 1981), فضلا عن أنها تمتاز بسهولة العمليات التي تتطلبها ودقة النتائج المترتبة عليها (أبو لدة , 1979 : 341).

وقد طبق المقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغة (400) فرداً,وصححت الإجابات,وحسبت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس وذلك بإتباع الخطوات الآتية:

1. ترتيب الدرجات ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة كلية إلى أقل درجة كلية .
2. تحديد المجموعتان المتطرفتان (العليا والدنيا) في الدرجة الكلية بنسبة (27%) لكل مجموعة ,وقد بلغ عدد أفراد كل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا (108) فرداً,وتراوحت درجات المجموعة العليا ما بين (180 - 322) والمجموعة الدنيا ما بين (90 - 120) .
3. تحليل كل فقرة من فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لإختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتان العليا والدنيا لكل فقرة,والقيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة (فيركسون, 1991: 458).
4. موازنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1,96),عند مستوى دلالة (0,05),وبدرجة حرية (214),وإتضح من خلال هذه الموازنة إن القيمة التائية المحسوبة للفقرات جميعها ذات دلالة إحصائية , ماعدا الفقرتان (42 ؛ 64) إذ كانت قيمتهما التائية المحسوبة أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96),عند مستوى دلالة (0,05),وبدرجة حرية (214),ومعنى هذا أن الفقرات جميعها مميزة ماعدا الفقرتان (42 ؛ 64), وكما موضح في الجدول (7) .

الجدول (7)
القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس إتخاذ القرار

القيمة الثانية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		التسلسل
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
13.732	1.350	2.731	0.718	4.768	1
5.732	1.171	3.481	0.953	4.314	2
2.185	1.462	3.638	1.270	4.046	3
3.854	1.410	3.305	1.114	3.972	4
5.049	1.595	2.916	1.330	3.925	5
3.616	1.339	3.592	1.051	4.185	6
5.521	1.209	2.648	1.254	3.574	7
4.424	1.418	2.879	1.379	3.722	8
17.027	1.350	2.731	0.214	4.972	9
5.078	1.579	2.907	1.240	3.888	10
6.086	1.422	3.064	1.182	4.148	11
4.581	1.516	3.018	1.163	3.861	12
4.847	1.643	2.805	1.377	3.805	13
6.554	1.263	2.740	1.248	3.861	14
6.041	1.655	3.268	0.923	4.370	15
5.456	1.410	3.027	1.226	4.009	16
2.640	1.342	3.138	1.337	3.620	17
4.945	1.459	3.000	1.226	3.907	18
8.801	1.350	2.731	1.212	4.268	19
4.634	1.428	3.157	1.139	3.972	20
4.376	1.412	3.148	1.189	3.925	21
3.267	1.328	3.787	0.990	4.305	22
3.532	1.371	3.314	1.120	3.916	23
2.003	1.222	3.666	1.008	3.972	24
5.263	1.659	2.953	1.230	4.000	25
3.769	1.270	3.259	1.257	3.907	26

5.456	1.375	3.842	0.827	4.685	27
8.963	1.393	2.675	1.212	4.268	28
4.416	1.693	3.166	1.151	4.037	29
4.824	1.682	3.092	1.143	4.037	30
2.849	1.343	3.490	1.183	3.981	31
3.676	1.292	3.555	1.066	4.148	32
4,736	1,465	3,277	1,160	4,129	34
4.601	1.681	3.351	0.976	4.213	33
13.458	1.352	2.824	0.601	4.740	35
11.098	1.350	2.731	0.567	4.296	36
13.025	1.350	2.731	0.500	4.537	37
5.234	1.637	2.907	1.217	3.935	38
6.058	1.728	3.055	0.976	4.213	39
5.784	1.334	2.935	1.153	3.916	40
5.060	1.720	3.222	1.121	4.222	41
1.258	1.246	3.842	1.013	4.037	42
3.309	1.389	3.296	1.282	3.898	43
3.115	1.469	3.166	1.276	3.750	44
3.777	1.712	3.037	1.283	3.814	45
15.832	1.350	2.731	0.464	4.907	46
4.175	1.693	3.259	1.030	4.055	47
2.185	1.248	3.777	1.047	4.120	48
3.501	1.443	3.361	1.143	3.981	49
2.830	1.444	3.370	1.240	3.888	50
2.503	1.432	3.203	1.338	3.675	51
3.105	1.321	3.463	1.172	3.990	52
4.331	1.316	3.379	1.126	4.101	53
2.810	1.321	3.305	1.243	3.496	54
2.179	1.112	3.703	1.135	4.037	55
3.853	1.622	3.055	1.166	3.796	56
4.875	1.573	2.972	1.125	3.879	57
2.820	1.425	3.203	1.322	3.731	58
2.245	1.323	3.379	1.219	3.768	59
5.976	1.335	2.953	1.113	3.953	60
6.327	1.324	2.944	1.119	4.000	61
4.175	1.675	3.064	1.222	3.898	62
3.884	1.811	2.990	1.343	3.833	63
1.208	1.343	3.500	1.245	3.713	64
2.346	1.383	3.472	1.282	3.898	65
5.053	1.690	2.898	1.203	3.907	66

6.035	1.380	2.898	1.206	3.963	67
4.595	1.661	3.120	1.131	4.009	68
3.304	1.315	3.370	1.194	3.935	69
5.140	1.582	2.787	1.196	3.768	70
4.878	1.667	2.879	1.229	3.851	71
5.028	1.603	2.833	1.273	3.824	72

*القيمة التانية الجدولية (1.98)، عند مستوى دلالة (0.05) ، وبدرجة حرية (214) .

ب. صدق الفقرات :

يعد حساب الصدق التجريبي للفقرات من خلال معامل ارتباطها بمحك خارجي أو داخلي أكثر أهمية من صدقها المنطقي الذي قد يكون معرضاً للأخطاء نتيجة تأثره إلى حد كبير بالآراء الذاتية للخبراء (عبد الرحمن ، 1983 : 415).

وتشير "أنستازي" (Anastasi) إلى أن ارتباط درجة الفقرة بمحك داخلي أو خارجي يعد مؤشراً على صدقها، وحينما لا يتوافق محك خارجي مناسب فإن الدرجة الكلية للمستجيب تمثل أفضل محك داخلي في حساب هذه العلاقة (Anastasi, 1988:211). وقد اعتمدت الباحثة مؤشراً لحساب صدق الفقرات ، وهما :

1. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

للتثبت من صدق الفقرات اعتمدت الباحثة الدرجة الكلية للمقياس بوصفها محكاً داخلياً، والوسيلة الإحصائية المناسبة لاستخراج علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس هي (معامل ارتباط بيرسون). وأظهرت المعالجة الإحصائية أن الفقرات جميعها ذات دلالة إحصائية ، ماعدا الفقرتان (42 ؛ 64) وذلك لأن قيمتي معامل ارتباط بيرسون المحسوبتان لهاتين الفقرتين البالغتين (0,018 ؛ 0,063) أصغر من القيمة الحرجة لمعامل ارتباط بيرسون البالغة (0,098)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (398)، وكما موضح في الجدول (8).

الجدول (8)
قيم معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس إتخاذ القرار

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط
1	0.567	19	0.470	37	0.579	55	0.317
2	0.361	20	0.275	38	0.460	56	0.425
3	0.327	21	0.296	39	0.477	57	0.437
4	0.344	22	0.270	40	0.221	58	0.369
5	0.457	23	0.229	41	0.470	59	0.394
6	0.330	24	0.316	42	0.018	60	0.239
7	0.263	25	0.420	43	0.239	61	0.242
8	0.264	26	0.306	44	0.346	62	0.327
9	0.593	27	0.218	45	0.406	63	0.408
10	0.451	28	0.457	46	0.585	64	0.063
11	0.244	29	0.446	47	0.449	65	0.309
12	0.272	30	0.457	48	0.453	66	0.436
13	0.432	31	0.353	49	0.441	67	0.230
14	0.295	32	0.377	50	0.361	68	0.445
15	0.521	33	0.505	51	0.426	69	0.432
16	0.277	34	0.220	52	0.266	70	0.449
17	0.385	35	0.584	53	0.225	71	0.442
18	0.248	36	0.489	54	0.252	72	0.450

*القيمة الحرجة لمعامل الارتباط (0,098) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (398) .

2. علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه :

للتثبت من صدق الفقرات تم إعتداد محكا إضافيا وهو علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه، وباستعمال إحصائي معامل إرتباط بيرسون تم

إستخراج علاقة درجة كل فقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه,وكما موضح في
الجدول (9) .

الجدول (9)
قيم معاملات إرتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه

المجال	عدد الفقرات	ت الفقرات	قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال	المجال	عدد الفقرات	ت الفقرات	قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال
(1) الغاية من القرار	12	1	0.573	(2) الحصول على المعلومات الكافية	12	13	0.333
		2	0.442			14	0.462
		3	0.157			15	0.446
		4	0.302			16	0.445
		5	0.468			17	0.453
		6	0.341			18	0.451
		7	0.467			19	0.520
		8	0.450			20	0.414
		9	0.585			21	0.502
		10	0.434			22	0.330
		11	0.432			23	0.451
		12	0.399			24	0.235
(3) معرفة كل الحلول	12	25	0.454	(4) تقييم الخيارات	12	37	0.500
		26	0.234			38	0.565
		27	0.263			39	0.539
		28	0.520			40	0.342
		29	0.551			41	0.567
		30	0.546			42	0.059
		31	0.353			43	0.420
		32	0.333			44	0.295
		33	0.561			45	0.499
		34	0.331			46	0.490
		35	0.645			47	0.557
		36	0.547			48	0.260
		49	0.547			61	0.363
		50	0.384			62	0.433

0.638	63	12	(6) تنفيذ القرار	0.305	51	12	(5) معرفة الخيار الأمثل
0.035	64			0.339	52		
0.424	65			0.402	53		
0.631	66			0.387	54		
0.402	67			0.373	55		
0.497	68			0.450	56		
0.361	69			0.394	57		
0.574	70			0.395	58		
0.537	71			0.369	59		
0.586	72			0.377	60		

*القيمة الحرجة لمعامل الارتباط تساوي (0,098), عند مستوى دلالة (0,05), وبدرجة حرية (398).

ويتضح من الجدول (9) إن قيم معاملات ارتباط درجة الفقرات بدرجة المجال الذي تنتمي إليه جميعها ذات دلالة إحصائية، وماعدا الفقرتان ذات التسلسل (42) في مجال (تقييم الخيارات)، و(64) في مجال تنفيذ القرار.

ومن خلال هذه المؤشرات الثلاثة ، وهي :

1. القوة التمييزية للفقرات .
2. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .
3. ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه .

تم استبعاد فقرتان من مقياس إتخاذ القرار، وهما ذات التسلسل (42) في مجال (تقييم الخيارات)، والفقرة (62) في مجال (تنفيذ القرار)، وذلك لضعف قوتها التمييزية، فضلا عن ضعف ارتباطهما بالدرجة الكلية للمقياس، وضعف ارتباطهما بدرجة المجال الذي تنتميان إليه، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (70) فقرة، وكما موضح في الجدول (10) .

الجدول (10)

عدد فقرات مقياس إتخاذ القرار موزعة بحسب المجالات

رقم المجال	عنوان المجال	عدد الفقرات
1	الغاية من القرار	12
2	الحصول على المعلومات الكافية	12
3	معرفة كل الحلول	12
4	تقييم الخيارات	11
5	معرفة الخيار الأمثل	12
6	تنفيذ القرار	11
المجموع		70

الخصائص القياسية لمقياس إتخاذ القرار :

أكد المهتمون بالمقياس النفسي والتربوي أهمية زيادة دقة المقاييس النفسية والتربوية، وذلك عن طريق تحديد بعض الخصائص القياسية للمقياس وفقراته ، التي يمكن أن تكون مؤشرات على دقتها في قياس ما وضعت لأجله، ولإجراء عملية القياس بأقل ما يمكن من الأخطاء (المصري ، 1999: 36) .

ولكي تكون أداة القياس النفسي أو التربوي فاعلة في قياس الظاهرة النفسية أو التربوية وتعطينا وصفا كمياً لتلك الظاهرة ينبغي أن تتميز ببعض الموصفات

من أهمها الصدق والثبات (النعمة والعجيلي ، 2004: 241). وسيتم توضيح ذلك على النحو الآتي:

أولاً: الصدق (Validity):

يعد الصدق من أهم الخصائص القياسية التي ينبغي أن تتوافر في المقاييس النفسية والتربوية (Ebel, 1972: 435).

ويقصد بالصدق "مقدرة أداة القياس (الإختبار أو المقياس) على قياس الخاصية التي وضعت الأداة من أجل قياسها" (النعمة والعجيلي ، 2004: 241) .

ويشير المعنيون إلى تعدد أساليب حساب الصدق وتقديره، فنحصل في بعض الحالات على معامل كمي للصدق، وفي حالات أخرى تحصل على تقدير كيفي له (فرج ، 1980 : 360)، وقد اعتمدت الباحثة مؤشراً للصدق، هما : الصدق الظاهري وصدق البناء، وسيتم إستعراضهما على النحو الآتي :

أ. الصدق الظاهري (Face Validity):

يشير الصدق الظاهري إلى مدى ملائمة المقياس للخاصية المراد قياسها (Allens& Yen, 1970:96). إذ ينبغي أن يبدو المقياس ظاهرياً أنه يقيس ما وضع لقياسه، بمعنى أنه عند تفحص الإختبار ظاهرياً فإن المرء المتفحص يخرج بإستنتاج أن المقياس يقيس ماوضع لقياسه (البطش وأبو زينة، 2007: 128).

وقد تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس إتخاذ القرار من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، وإتفاق آرائهم على صلاحية تمثيل الفقرات لمجالات مقياس إتخاذ القرار، فضلاً عن تقويم بدائل الإجابة وتعليمات المقياس، وإذا ما كانت تعليمات المقياس ومجالاته وفقراته وبدائل الإجابة بحاجة إلى تعديل .

ب. صدق البناء (Construct Validity):

ويقصد بصدق البناء مدى قياس المقياس لسمة أو لظاهرة سلوكية معينة (الزوبعي, 1981: 43). ويعتمد على التحقق تجريبياً من مدى تطابق درجات المقياس مع الخاصية المقاسة (فرج , 1980 : 313).

ويشير بعض المعنيين إلى أن هناك بعض الأدلة والمؤشرات لصدق البناء لعل من أهمها الفروق بين الجماعات والأفراد, إذ من المنطقي أن نفترض أن الأفراد يختلفون في مدى ما لديهم من الخاصية المقاسة, وهذا الافتراض ينبغي أن ينعكس على أدائهم على المقياس (فرج, 1980 : 315). وقد اعتمدت الباحثة مؤشرات عديدة لحساب صدق البناء, منها :

1. الفروق بين الأفراد في الخاصية المقاسة, وقد تحقق هذا الافتراض من خلال استخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس إتخاذ القرار.
2. الإتساق الداخلي لدرجات المقياس, وقد تحقق هذا الافتراض من خلال: علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس, وعلاقة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه.
3. وتم اعتماد مؤشراً إضافياً للتثبت من صدق البناء وهو مصفوفة الارتباطات بين المقياس ككل ومجالاته الستة, فضلاً عن الارتباطات بين المجالات مع بعضها البعض, وذلك باستعمال معامل ارتباط بيرسون, والنتائج موضحة في الجدول (11) .

الجدول (11)

مصفوفة قيم ارتباطات كل مجال بالمقياس الكلي وقيم ارتباط

المتغير	إتخاذ القرار	الغاية من القرار	الحصول على المعلومات	معرفة كل الحلول	تقييم الخيارات	معرفة الخيار الأمثل	تنفيذ القرار
إتخاذ القرار	___	0.753	0.706	0.797	0.806	0.493	0.675
الغاية من القرار	___	___	0.537	0.587	0.534	0.172	0.374
الحصول على المعلومات	___	___	___	0.563	0.465	0.166	0.351
معرفة كل الحلول	___	___	___	___	0.627	0.245	0.351
تقييم الخيارات	___	___	___	___	___	0.308	0.462

0,479	_____	_____	_____	_____	_____	_____	معرفة الخيار الأمثل
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	تنفيذ القرار

كل مجال بالمجالات الأخرى للمقياس

*القيمة الحرجة لمعامل الارتباط يساوي (0.98) ، عند مستوى دلالة (0.05) . ودرجة حرية

ويتضح من الجدول (11) إن قيم معاملات ارتباط درجة كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس، فضلاً عن قيم معاملات ارتباط درجة كل مجال بالمجالات الأخرى للمقياس ، كانت ذات دلالة إحصائية، إذ أنها أكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (0,098)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (398). وهذا يدل

على وجود علاقة بين المقياس ككل فضلاً عن وجود علاقة بين المقاييس الفرعية (المجالات) التي تقيس إتخاذ القرار. وإستناداً إلى هذه المؤشرات الأربعة يعد مقياس إتخاذ القرار صادقاً.

الثبات (Reliability):

يعرف الثبات على أنه درجة الإتساق بين نتائج قياسين في تقدير صفة أو سلوك ما (النبهان , 2004 : 229)، فضلاً عن إنه مؤشر على دقة أداة القياس واتساقها في قياس ما وضعت لأجله، وإعطاء النتائج نفسها، أو نتائج متقاربة لو كررت عملية القياس على الأفراد أنفسهم (الأنصاري، 2000 : 119).

ومتى ما كانت درجات أداة القياس خالية من الأخطاء العشوائية، وكانت قادرة على إعطاء المقدار الحقيقي للسمة أو الخاصية المراد قياسها بصورة متسقة وفي ظروف متباينة كان القياس عندئذ ثابتاً (علام , 2000 : 167).

وتم حساب ثبات مقياس إتخاذ القرار بطريقتين ، هما :

❖ إعادة الإختبار (Test – Re test):

ويطلق على معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة بمعامل الإستقرار أو التجانس الخارجي، وتقوم الفكرة الأساسية لهذه الطريقة على إجراء الإختبار على مجموعة من الأفراد ثم إعادة تطبيقه مرة ثانية على المجموعة نفسها في ظروف مماثلة بعد مضي فترة زمنية مناسبة، واستخراج معامل الثبات بين الإجراءين (ربيع , 2009 : 85) .

ولحساب ثبات مقياس إتخاذ القرار بهذه الطريقة فقد طبق المقياس على عينة بلغت (30) فرداً تم إنتقائهم بصورة عشوائية من عينة التحليل الإحصائي، بواقع (5) عمداء، و(10) معاون عميد، و(15) رئيس قسم من الذكور والإناث، ثم أعيد تطبيق

المقياس على العينة نفسها بعد مرور فترة إسبوعين من التطبيق الأول، وحسبت العلاقة الارتباطية بين درجات كلا التطبيقين بإستعمال معامل ارتباط بيرسون ، فكانت قيمة معامل الثبات المحسوب لكل مجال من مجالات مقياس إتخاذ القرار وللمقياس ككل كما موضحة في الجدول (12).

❖ طريقة تحليل التباين بإستعمال معادلة (الفا - كرونباخ):

تعد طريقة تحليل التباين من الطرائق الشائعة في حساب ثبات الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ويشير معامل الثبات المحسوب على وفق هذه الطريقة إلى الإتساق بين فقرات المقياس، أو إلى التجانس الداخلي لفقراته (Weiner&Stewart, 1984: 61).

وتعد معادلة "الفا - كرونباخ" (Alpha -Cronbach) من أكثر المعادلات شيوعاً في حساب الثبات بهذه الطريقة، إذ تمتاز يتناسقها وإمكانية الوثوق

بنتائجها، وهي تقوم على أساس حساب التباينات بين درجات عينة الثبات على فقرات المقياس جميعها، على أساس أن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته، ويشير معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة إلى إتساق أداء الفرد من فقرة لأخرى، أي التجانس بين فقرات المقياس (Cronbach, 1951: 298). وقيم معامل الثبات المحسوبة بهذه الطريقة لكل مجال من مجالات مقياس إتخاذ القرار، وللمقياس ككل موضحة في الجدول (12).

الجدول (12)

قيم معاملات الثبات لمقياس إتخاذ القرار على وفق طريقتي إعادة الإختبار ومعادلة الفا - كرونباخ وبحسب المجالات

قيم معاملات الثبات		مجالات إتخاذ القرار
الفا - كرونباخ	إعادة الاختبار	
0.78	0.83	الغاية من القرار
0.76	0.82	الحصول على المعلومات الكافية
0.78	0.85	معرفة كل الحلول
0.75	0.80	تقييم الخيارات
0.77	0.83	معرفة الخيار الأمثل
0.75	0.79	تنفيذ القرار
0.81	0.87	المقياس ككل

ويشير نانلي (Nunnally, 1987) , وكريمر (Kraemer, 1981) إلى أن قيمة معامل الثبات إذا كانت تزيد عن (0,70) تعد مقبولة (باركروبيستراتج واليوت، 1999 : 122).

وتأكيدا لذلك أشار (أحمد، 2000) إلى أن قيم معاملات الثبات إذا كانت أكثر من (0,70) تعد مقبولة للحكم على ثبات المقياس (أحمد، 2000 : 129).

ثانيا : مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي:

لغرض قياس كفايات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية، فقد تبنت الباحثة مقياس "كفايات الذكاء الإنفعالي" الذي تم بناؤه من قبل الباحثة عام (2005)، وقد تبنت الباحثة هذا المقياس للأسباب الآتية:

- تم تحديد كفايات الذكاء الإنفعالي إستنادا إلى وجهة نظر كل من "بوياتيز وكولمان ومكي" (Boyatsis, Golemen & Mckee) وذلك لتحديد كفايات الذكاء الإنفعالي المتعلقة بالقيادة، وبما إن عينة البحث الحالي من القيادات التربوية الجامعية لذا إعتمدت الباحثة هذا المقياس .

- أشارت الأدبيات التي إستندت إليها الباحثة في بناء مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي (2005) إلى أن هذه الكفايات يتطلبها العمل القيادي والإداري والتنظيمي الناجح أو الفاعل، إذ يمكننا القول إن إمتلاك القيادي لهذه الكفايات يمكن أن يقوده الى النجاح في العمل وإلى قيادة المؤسسة بفاعلية.

- إن كل كفاية من كفايات الذكاء الإنفعالي لها فاعليتها في محيط العمل، إذ أنها تمكن من الأداء القيادي البارز، وإن هذه الكفايات هي التي تميز ذوي الأداء القيادي البارز عن الأداء العادي . وتم إعتداد أسلوب التقرير الذاتي (العبارات التقريرية) في صياغة الفقرات، وتكون المقياس بصيغته النهائية من (110) فقرة موزعة على (4) مكونات رئيسية، والتي تشتمل بدورها على (18) مكوناً فرعياً، يمثل كل مكون فرعياً كفاية من كفايات الذكاء الإنفعالي، وبمجموع هذه الكفايات الـ (18) يتكون الذكاء الإنفعالي، وكما موضح في الجدول (13).

الجدول (13)

مكونات (كفايات) الذكاء الإنفعالي الرئيسية والفرعية وعدد الفقرات

المكونات الرئيسية	ت	المكونات الفرعية	عدد الفقرات
الكفايات الشخصية: أولا : كفايات الوعي بالذات	1	وعي الذات الإنفعالي	7
	2	تقدير الذات	7
	3	الثقة بالنفس	6
ثانيا : كفايات إدارة الذات	4	القدرة على التكيف	6
	5	ضبط الذات الإنفعالي	7

6	المبادأة	6	
6	التوجه نحو الإنجاز	7	
6	الجدارة بالثقة	8	
6	التفاؤل	9	
57	المجموع		
6	التعاطف	10	الكفايات الإجتماعية ثالثاً : كفايات الوعي بالذات
6	التوجه نحو الخدمة	11	
6	الوعي التنظيمي	12	
6	القيادة الإيحائية	13	رابعاً :كفايات إدارة العلاقات
6	تطوير الآخرين	14	
6	القدرة على التغير	15	
6	إدارة الصراع	6	
6	التأثير	17	
5	العمل بالفريق	18	
53	المجموع		
110	المجموع الكلي للفقرات		

وكانت هناك (5) بدائل للإجابة أمام كل فقرة من فقرات المقياس , وهي (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً ؛ تنطبق عليّ بدرجة كبيرة ؛ تنطبق عليّ بدرجة متوسطة ؛ تنطبق عليّ بدرجة قليلة ؛ لا تنطبق عليّ). وتضمن المقياس فقرات إيجابية وسلبية موزعة على مكونات (كفايات) الذكاء الإنفعالي, وكما موضح في الجدول (14).

الجدول (14)
الفقرات الإيجابية والسلبية موزعة على وفق كفايات الذكاء الإنفعالي

الفقرات السلبية	الفقرات الإيجابية	كفايات الذكاء الإنفعالي الفرعية	ت الكفاية
6،4	8،7،5،3،2،1	وعي الذات الإنفعالي	1
4	7،6،5،3،2،1	تقدير الذات	2
8،4،3،2	7،6،5،1	الثقة بالنفس	3
1	6،5،5،3،2	القدرة على التكيف	4
2	7،6،5،4،3،1	ضبط الذات الإنفعالي	5
/	6،5،4،3،2،1	المبادأة	6
1	5،4،3،2	التوجه نحو الإنجاز	7
5،4	6،3،2،1	الجدارة بالثقة	8
7،6،4،3،2	5،1	التفاؤل	9

2	6,5,4,3,1	التعاطف	10
5,4	6,3,2,1	التوجه نحو الخدمة	11
/	6,3,2,1	الوعي التنظيمي	12
/	6,5,4,3,,2,1	القيادة الإيحائية	13
/	6,5,4,3,,2,1	تطوير الآخرين	14
/	6,5,4,3,,2,1	القدرة على التغير	15
/	6,5,4,3,,2,1	إدارة الصراع	16
1	6,5,4,3,,2	التأثير	17
5	4,3,,2,1	العمل بالفريق	18

ونظرا لاختلاف طبيعة العينة المستهدفة في البحث الحالي وهي القيادات الجامعية في إقليم كردستان/العراق عن طبيعة العينة التي طبق عليها المقياس في عام (2005) إذ كانت في حينها مديري المدارس الثانوية في بغداد, لذا فإن الباحثة قامت بمراجعة فقرات المقياس ومعالجتها لتكون ملائمة لعينة البحث

الحالي, فضلا عن ضرورة التثبت من بعض الخصائص القياسية لمقياس كفايات الذكاء الإنفعالي, ولا سيما الصدق والثبات, وعلى النحو الآتي :

الخصائص القياسية لمقياس كفايات الذكاء الإنفعالي :

أكد المختصون في القياس النفسي والتربوي على تحديد بعض الخصائص القياسية للمقاييس النفسية والتربوية التي يمكن أن تحد من أخطاء القياس, أو تبعد المقياس عن إعطاء نتائج غير دقيقة في قياس الخاصية, وبالتالي يصبح بالإمكان استعمال نتائج المقياس في الأغراض العلمية بثقة (عودة , 1998 : 54).

ويعد الصدق (Validaty) والثبات (Reliability) من أبرز الخصائص القياسية للمقاييس التربوية والنفسية, وتستعمل نتائجها في اتخاذ القرارات التربوية, فكلما زادت أهمية القرار الذي يتوقع أن يتم إتخاذها كلما زادت الحاجة إلى أن تكون المعلومات التي يحصل عليها من المقياس دقيقة وذات صلة وثيقة بالغرض الذي أعد المقياس من أجله (عودة, 1998 : 43) .

وقد تثبتت الباحثة من الخصائص القياسية للمقياس على النحو الآتي:

1. صدق مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي:

يشير المتخصصون في القياس النفسي والتربوي إلى أن الصدق من الخصائص المهمة التي ينبغي توافرها في الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية, لأنه يعطي

مؤشراً على قدرة المقياس في قياس ما وضع من أجل قياسه
(أبو جلاله , 1990 : 108).

ويمثل الصدق الدقة التي يقيس فيها المقياس الغرض الذي وضع هذا المقياس من أجله (Wheir1987:22) .

ولأجل التثبت من صدق مقياس "كفايات الذكاء الإنفعالي" آتمت الباحثة الصدق الظاهري، إذ عرض المقياس (بتعليماته ومكوناته الرئيسة والفرعية وتعريفاتها والفقرات التي تقيسها) (الملحق 5) على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (17) خبيراً (الملحق 3)*، وطلب منهم فحص الفقرات فحصاً منطقياً وتقدير مدى صلاحيتها في قياس المكونات التي أعدت لقياسها، وبناءً على آرائهم وملاحظاتهم تم قبول فقرات مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي جميعها، لحصولها على نسبة الإتفاق المطلوبة لقبول الفقرة، وهي موافقة (13) محكماً فأكثر أي بنسبة (76,4%) فما فوق كي يكون الفرق بين عدد الموافقين وغير الموافقين من المحكمين ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، باستعمال إحصائي مربع كاي، إذ إن قيمة مربع كاي المحسوبة (4,76) أكبر من قيمة مربع كاي الجدولية (3,84)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (1)، وكما موضح في الجدول (15) .

*الملحق (3) الخبراء لمقياسي إتخاذ القرار وكفايات الذكاء الإنفعالي .

الجدول (15)

نتائج إختبار (كا)2 لدلالة الفرق بين آراء الخبراء (الموافقون وغير الموافقين)
لصلاحية فقرات مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي على وفق كفاياته

ت	كفايات الذكاء الإنفعالي الفرعية	ت الفقرات	عدد الفقرات	آراء الخبراء		النسبة المئوية	قيمة (كا)2 المحسوبة
				الموافقون	غير الموافقين		
1	وعي الذات الانفعالي	6,4,3,2,1	5	17		100%	17.00
		7,5	2	13	4	76.4%	4.67
2	تقدير الذات	7,6,5,4,3	5	14	3	82.4%	7.12
		2,1	2	16	1	91.1%	11.20
3	الثقة بالنفس	6,4,2,1	4	13	3	76.4%	4.76
		5,3	2	15	2	88.2%	9.94
4	القدرة على التكيف	4,3,2,1	4	14	3	82.4%	7.12
		6,5	2	16	1	94.1%	11.20
5	ضبط الذات الانفعالي	6,5,4,3,2,1	6	17	/	100%	17.00
		7	1	16	1	94.1%	11.20
6	المبادأة	6,5,4,3,2,1	6	15	2	88.2%	9.94
7	التوجه نحو الإنجاز	6,5,4,3,2	5	14	3	82.4%	7.12

4.67	76.4%	4	13	1	1		
17.00	100%	/	17	6	6,5,4,3,2,1	الجدارة بالثقة	8
11.20	94.1%	1	16	6	6,5,4,3,2,1	التفاؤل	9
9.94	88.2%	2	15	6	6,5,4,3,2,1	التعاطف	10
11.20	94.1%	1	16	6	6,5,4,3,2,1	التوجه نحو الخدمة	11
17.00	100%	/	17	6	6,5,4,3,2,1	الوعي التنظيمي	12
17.00	100%	/	17	4	4,3,2,1	القيادة الابحائية	13
4.76	76.4%	4	13	2	6,5		
9.94	88.2%	2	15	4	5,3,2,1	تطوير الآخرين	14
4.76	76.4%	4	13	2	7,4		
4.76	76.4%	4	13	6	7,6,5,4,2,1	القدرة على التغيير	15
7.12	82.4%	3	14	1	3		
9.94	88.2%	2	15	5	7,4,3,2,1	إدارة الصراع	16
11.20	94.1%	1	16	2	6,5		
17.00	100%	/	17	6	6,5,4,3,2	التأثير	17
4.76	76.4%	4	13	1	1		
7.12	82.4%	3	14	5	5,4,3,2,1	العمل بالفريق	18

*قيمة (كا) 2 الجدولية = (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (1).

❖ ثبات مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي:

يعد الثبات من الشروط التي ينبغي توافرها في المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، إذ ينبغي أن تتسم هذه المقاييس والاختبارات بالإتساق والثبات فيما تقسياه (Alken, 1989:58).

وقد تم التثبت من مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي بطريقتين هما :

❖ طريقة إعادة الإختبار :

يشير الثبات على وفق طريقة إعادة الإختبار إلى أنه يعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها، وبذلك يعني الثبات الإتساق (Consistency) أو الإستقرار (Stability) في النتائج (Hoyt, 1971: 60).

ولحساب ثبات مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي طبق على عينة الثبات نفسها التي طبق عليها مقياس إتخاذ القرار البالغة (30) فرداً من القيادات التربوية الجامعية، ثم أعيد تطبيق المقياس نفسه (مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي) بعد مرور فترة اسبوعين من التطبيق الأول. وحسبت العلاقة الارتباطية بين درجات التطبيقين الأول

والثاني باستعمال معامل إرتباط بيرسون. وقيم معاملات الثبات المحسوبة لكل مكون من المكونات (كفايات) الذكاء الإنفعالي وللمقياس ككل موضحة في الجدول (16) .

❖ تحليل التباين باستعمال معادلة الفا - كرونباخ :

تقوم فكرة هذه الطريقة على أساس حساب الارتباط بين درجات فقرات المقياس جميعها، على أساس إن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته، ويؤشر معامل الثبات على وفق هذه الطريقة إتساق أداء الفرد، أي التجانس بين فقرات المقياس. وتعد هذه الطريقة من أكثر الطرائق شيوعاً، إذ تمتاز بتناسقها وإمكانية الوثوق بنتائجها (عودة ، والخليلي , 1988 : 354) .

وقد تم استعمال معادلة "الفا - كرونباخ" لحساب الثبات لكل كفاية من كفايات الذكاء الإنفعالي وللمقياس ككل، والنتائج موضحة في الجدول (16) .

الجدول (16)

قيم معاملات الثبات لمقياس كفايات الذكاء الإنفعالي على وفق طريقتي إعادة الإختبار ومعادلة "الفا - كرونباخ"

ت المكون	مكونات (كفايات) الذكاء الإنفعالي	قيم معاملات الثبات	
		إعادة الاختبار	الفا - كرونباخ
1	وعي الذات الإنفعالي	0.79	0.74
2	تقدير الذات	0.81	0.79
3	الثقة بالنفس	0.85	0.76

0.80	0.82	القدرة على التكيف	4
0.79	0.83	ضبط الذات الإنفعالي	5
0.82	0.86	المبادأة	6
0.80	0.84	التوجه نحو الإنجاز	7
0.78	0.80	الجدارة بالثقة	8
0.83	0.86	التفاؤل	9
0.81	0.87	التعاطف	10
0.82	0.86	التوجه نحو الخدمة	11
0.79	0.80	الوعي التنظيمي	12
0.76	0.84	القيادة الإيحائية	13
0.75	0.78	تطوير الآخرين	14
0.80	0.85	القدرة على التغير	15
0.80	0.84	إدارة الصراع	16
0.81	0.84	التأثير	17
0.82	0.86	العمل بالفريق	18
0.78	0.82	المقياس ككل	

وتعد قيم معاملات الثبات هذه مقبولة على وفق المعايير التي تشير إليها أدبيات القياس والتقويم، إذ تشير هذه الأدبيات إلى أن قيم معاملات الثبات التي تزيد عن (0,70) تعد مقبولة (أحمد، 2000 : 129) .

وصف مقياسي البحث بصيغتهما النهائية :

بعد إتمام عمليتي التحليل المنطقي والإحصائي لمقياسي البحث (إتخاذ القرار وكفايات الذكاء الإنفعالي) وفقراتهما، أصبحت الصيغة النهائية للمقياسين كما يأتي:

أولاً : مقياس إتخاذ القرار:

يتألف مقياس إتخاذ القرار بصيغته النهائية من (70) فقرة (الملحق 6) صيغت بأسلوب التقرير الذاتي (العبارات التقريرية) موزعة على (6) مجالات، وهي :

1. الغاية من القرار: وتقيسه (12) فقرة.
2. الحصول على المعلومات الكافية: وتقيسه (12) فقرة.
3. معرفة كل الحلول: وتقيسه (12) فقرة.
4. تقييم الخيارات: وتقيسه (11) فقرة.
5. معرفة القرار الأمثل: وتقيسه (12) فقرة.
6. تنفيذ القرار: وتقيسه (11) فقرة.

وتقابل كل فقرة من فقرات المقياس خمسة بدائل متدرجة، وهي (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً؛ تنطبق عليّ بدرجة كبيرة؛ تنطبق عليّ بدرجة متوسطة؛ تنطبق عليّ بدرجة قليلة؛ لا تنطبق عليّ).

ثانياً : مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي :

يتألف مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي من (110) فقرة (الملحق 7) تتوزع على مكونين رئيسيين، هما:

أولاً: الكفايات الشخصية: وتتكون بدورها من مكونين أساسيين، هما:

1. كفايات الوعي بالذات .
2. كفايات إدارة الذات.

ثانياً: الكفايات الإجتماعية: وتتكون بدورها من مكونين أساسيين. هما:

1. كفايات الوعي الإجتماعي .
2. كفايات العلاقات الإجتماعية .

وهذه الكفايات الأساسية تشتمل بدورها على (18) مكوناً فرعياً، يمثل كل منها كفاية من كفايات الذكاء الإنفعالي، ومجموع هذه الكفايات الفرعية الـ (18) يتكون الذكاء الإنفعالي، وكما موضح في الجدول (17).

الجدول (17)

كفايات الذكاء الإنفعالي الرئيسية والفرعية وعدد فقراتها

عدد الفقرات	المكونات الفرعية	ت	المكونات الرئيسية
7	وعي الذات الإنفعالي	1	الكفايات الشخصية: أولاً : كفايات الوعي بالذات
7	تقدير الذات	2	
6	الثقة بالنفس	3	
6	القدرة على التكيف	4	ثانياً : كفايات إدارة الذات

7	ضبط الذات الإنفعالي	5	
6	المبادأة	6	
6	التوجه نحو الإنجاز	7	
6	الجدارة بالثقة	8	
6	التفاؤل	9	
6	التعاطف	10	الكفايات الاجتماعية ثالثاً : كفايات الوعي بالذات
6	التوجه نحو الخدمة	11	
6	الوعي التنظيمي	12	
6	القيادة الإيحائية	13	رابعاً : كفايات إدارة العلاقات
6	تطوير الآخرين	14	
6	القدرة على التغيير	15	
6	إدارة الصراع	6	
6	التأثير	17	
5	العمل بالفريق	18	
110	المجموع		

وأمام كل فقرة خمسة بدائل متدرجة، وهي (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً ؛ تنطبق عليّ بدرجة كبيرة ؛ تنطبق عليّ بدرجة متوسطة ؛ تنطبق عليّ بدرجة قليلة ؛ لا تنطبق عليّ).

❖ تطبيق المقياسين :

بعد أن توافرت أدواتي البحث وهما مقياسي (إتخاذ القرار وكفايات الذكاء الإنفعالي) لدى القيادات التربوية الجامعية والتثبت من خصائصهما القياسية، تم تطبيقهما سوياً على عينة البحث البالغة (400) فرداً من القيادات التربوية الجامعية في إقليم كردستان، وقد استعملت الباحثة عينة التحليل الإحصائي في التطبيق النهائي للمقياسين، وذلك للأسباب الآتية :

- محدودية مجتمع البحث الذي تحدد بـ (553) عميداً، ومعاون عميد، ورئيس قسم .
- صعوبة الحصول على فرصة الإلتقاء بأفراد المجتمع، وذلك لمشاغلتهم العلمية والإدارية المتعددة .

• يشير بعض خبراء القياس والتقويم* إلى إمكانية استعمال عينة البحث الأساسية للتحليل الإحصائي إذا كانت أداة القياس قد حافظت على شكلها الأساس ولم يحصل فيها تغيير جذري . وبذلك تكونت عينة التحليل الإحصائي من (400) فرداً من القيادات التربوية الجامعية في إقليم كردستان/ العراق، بواقع (91) عميد، و(79) معاون عميد، و(383) رئيس قسم. ومنهم (345) ذكور، و (55) أنثى.

وبدأ التطبيق يوم الإثنين الموافق (6 / 12 / 2010) ولغاية يوم الإثنين الموافق (21 / 2 / 2011). وحدد موعد لإستلام المقياسين، وتم إسترجاع المقياسين من أفراد العينة بعد أن تحققت الباحثة من دقة الإجابة وإكمالها .

*أ.د. خليل إبراهيم خليل/ كلية الاداب - جامعة بغداد .

أ.د. صفاء طارق حبيب كرمة/ كلية التربية - ابن رشد .

أ.د. عبدالله أحمد خلف العبيدي .

أ.م.د. نبيل عبد الغفور عبدالمجيد/ كلية التربية - الجامعة المستنصرية .

أ.م.د. إحسان عليوي الدليمي/ كلية التربية - ابن الهيثم .

❖ تصحيح المقياسين :

يعد تصحيح المقياس بإعطاء الفرد درجة أو تقدير وتفسيرها خطوة مهمة على الرغم من أنه في ذاته يعد مقدمة لإنجاز قرار عملي، أو تفسير علمي عن الفرد أو مجموعة الافراد موضوع القياس (الأنصاري، 2000 : 245).

وتم تصحيح مقياس "إتخاذ القرار" بإعطاء البدائل (تنطبق علىّ بدرجة كبيرة جداً ؛ تنطبق علىّ بدرجة كبيرة ؛ تنطبق علىّ بدرجة متوسطة ؛ تنطبق علىّ بدرجة قليلة ؛ لاتنطبق علىّ) الدرجات (5؛4؛3؛2؛1) على التتالي عند التصحيح، وعليه تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على مقياس إتخاذ

القرار (350) , وأقل درجة (70) درجة ، وبمتوسط نظري مقداره (210) درجة .

أما مقياس "كفايات الذكاء الإنفعالي" فتم تصميمه بإعطاء البدائل (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً ؛ تنطبق عليّ بدرجة كبيرة ؛ تنطبق عليّ بدرجة متوسطة ؛ تنطبق عليّ بدرجة قليلة ؛ لا تنطبق عليّ أبداً), الدرجات (5 ؛ 4 ؛ 3 ؛ 2 ؛ 1) على التوالي عند تصحيح الفقرات الإيجابية , و (1 ؛ 2 ؛ 3 ؛ 4 ؛ 5) عند تصحيح الفقرات السلبية ، وبذلك فإن أعلى درجة كلية يمكن أن يحصل عليها المستجيب في مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي (550) درجة، وأقل درجة (110)، وبمتوسط نظري مقداره (330) درجة .

❖ الوسائل الإحصائية :

اعتمدت الباحثة وسائل إحصائية عديدة في إجراءات بناء وإعداد مقياسي البحث، وفي تحليل البيانات المستحصلة من عينة البحث، وذلك باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Paskage For Social Science)، المعروفة بـ (SPSS)، والوسائل الإحصائية هي :

- مربع كاي (Chi - Square) لإستخراج قيم الإتفاق بين أراء الخبراء .
- الإختبار التائي (t- test) لعينيتين مستقلتين لإستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس إتخاذ القرار، وإستخراج الفروق في إتخاذ القرار وكفايات الذكاء الإنفعالي بحسب متغيري النوع الإجتماعي، ومدة الخدمة .
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لإستخراج قيم الثبات لمقياسي إتخاذ القرار وكفايات الذكاء الإنفعالي للتحقق من الإتساق الخارجي للمقياسين، وإستخراج علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس إتخاذ القرار، وعلاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه.
- معادلة الفا – كرونباخ (Alfa - Cronbach) لإستخراج قيم الثبات للتحقق من الإتساق الداخلي لمقياسي إتخاذ القرار وكفايات الذكاء الإنفعالي.
- الإختبار التائي (t- test) لعينة واحدة لتعرف دلالة الفرق بين المتوسطين النظري والحسابي لمستويي إتخاذ القرار وكفايات الذكاء الإنفعالي (كلا على أفراد).
- تحليل التباين الثنائي (Anova Two Way) لإستخراج الفروق في إتخاذ القرار وكفايات الذكاء الإنفعالي (كلا على أفراد) تبعا لمتغيري النوع الإجتماعي ومدة الخدمة.

- تحليل الإنحدار (Miltiple Regression Anaylsis) لإستخراج العلاقة الارتباطية بين إتخاذ القرار وكفايات الذكاء الإنفعالي, ولتعرف مدى إسهام المتغيرات المستقلة (الذكاء الإنفعالي والنوع الإجتماعي ومدة الخدمة) في المتغير التابع (إتخاذ القرار).

الفصل الخامس

عرض النتائج

وتفسيرها

- عرض النتائج
وتفسيرها

- الإستنتاجات

- التوصيات

- المقترحات

الفصل الخامس

عرض النتائج....ومناقشتها وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث على وفق أهدافه، ومناقشتها وتفسيرها، وسيتم إستعراض النتائج على النحو الآتي:

الهدف الأول:

للتثبت من الهدف الأول الذي يتضمن تعرف مستوى إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة البالغة (400) فردا من القيادات التربوية الجامعية، ومن ثم تحديد مستويات إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية باستعمال معيار (متوسط حسابي + انحراف معياري واحد)، في الجدول (18) يوضح ذلك .

الجدول (18)

المعيار في تحديد مستويات إتخاذ القرار

المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى جيد (المتوسط الحسابي + الانحراف المعياري)	مستوى متوسط (متوسط حسابي + انحراف معياري)
				الدرجة	الدرجة مابين
إتخاذ القرار	400	252,46	29,870	282,33	281 - 222
				التقريب	
				282,00	

ومن ثم أستخرج عدد أفراد العينة من القيادات الجامعية الذين وصلوا إلى المستويين (جيد، ومتوسط) في إتخاذهم للقرار، ونسبتهم المئوية ومتوسطهم الحسابي وانحرافهم المعياري، والجدول (19) يوضح ذلك.

الجدول (19)

عدد أفراد العينة في كل مستوى من مستويي إتخاذ القرار ونسبهم المئوية
ومتوسطهم الحسابي وإنحرافهم المعياري

مستويي إتخاذ القرار	العدد	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
مقبول بشكل جيد	47	11,8%	293,446	11,696
مقبول بشكل متوسط	323	80,8%	254,145	13,162

ولتعرف دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لأفراد العينة في المستويين (الجيد، والمتوسط) في إتخاذ القرار (كلا على أفراد) والمتوسط النظري للمقياس البالغ (210)، أستعمل الإختبار الثاني (t-test) لعينة واحدة، إذ بلغت القيمة الثانية المحسوبة في المستوى جيد في إتخاذ القرار (48,909)، وهي أكبر من القيمة الثانية الجدولية (1,96)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (46). وعليه فإن الفرق بين المتوسطين الحسابي والنظري ذو دلالة إحصائية، وإن الفرق كان لصالح المتوسط الحسابي، والجدول (20) يوضح ذلك، مما يشير إلى أن الـ (47) من أفراد العينة يتمتعون بمستوى جيد في إتخاذ القرار.

بينما بلغت القيمة الثانية المحسوبة للمستوى متوسط في إتخاذ القرار (60,278)، وهي أكبر من القيمة الثانية الجدولية (1,96)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (322). وعليه فإن الفرق بين المتوسطين الحسابي لأفراد

العينة من ذوي المستوى متوسط في إتخاذ القرار والنظري ذو دلالة إحصائية, وإن الفرق كان لصالح المتوسط الحسابي, والجدول (20) يوضح ذلك, مما يشير إلى أن الفرق (323) من أفراد العينة يتمتعون بمستوى متوسط في إتخاذ القرار.

الجدول (20)

نتائج الإختبار التائي لعينة واحدة لتعرف دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين والمتوسط النظري تبعا لمستويي إتخاذ القرار

مستوى الدلالة	القيمة التائية		الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد العينة	مستويي إتخاذ القرار
	الجدولية	المحسوبة				
0,05	1,96	48,909	11,696	293,446	47	مستوى جيد
		60,278	13,162	254,145	323	مستوى متوسط

وتشير نتيجة الهدف الأول إلى أن بعض أفراد العينة من القيادات التربوية الجامعية يمتلكون القدرة على إتخاذ القرار بمستوى جيد والبعض الآخر بمستوى متوسط. وبما أن أفراد العينة من القيادات التربوية الجامعية, لذا يمكننا الإستشهاد بما ذكره "تاونزند" من أنه "كلما إرتفعت القدرة العقلية والمعرفية للفرد, كلما إزدادت قدرته على إتخاذ القرار" (Townsend,1964:30).

وأشار "ماكينى و كين" إلى أن "الفرد كلما كان تحصيله الدراسي عالي, وكلما تنوعت خبراته, وكلما إمتلك القدرة على إستقبال المعلومات ومعالجتها, كلما كان أقدر من غيره على إتخاذ القرارات الصائبة" (McKenney&Keen,1974:31).

ويؤكد ذلك "سلفرستن" إذ يذكر أن "القدرة على إتخاذ القرار تزداد بازدياد القدرة على التصور للشخص المعني، وبإزياد قدراته المعرفية وتأهيله العلمي وخبراته" (Silverstein,1984:48).

وأشارت دراسة (فرحان,1985) إلى إن "إرتباط القدرة على إتخاذ القرار بسمات الشخصية ولاسيما الثقة بالنفس والإنبساط".

ويرى (Prochaska- Cue) أن "الأفراد الذين يحملون شهادات عليا يتصفون بمستوى عال من القدرة على إتخاذ القرار، ولاسيما القرارات الصحيحة منها" (Prochaska – Cue,1988:122).

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع ماتم طرحه في الإطار النظري من أن "إتخاذ القرار يعد جوهر عمل القائد في مختلف المؤسسات". إذ أكد العديد من الباحثين، ومنهم (مقدادي,1996) على أن "إتخاذ القرار المحدد الأساس لنشاطات القيادة التربوية" (مقدادي,1996 : 168).

وأشار (عطوي,2001) إلى أن "العبء الأكبر في إتخاذ القرارات الجامعية تقع على عاتق القيادات الجامعية العليا في مستوى رئاسة الجامعة أو عمادة الكليات أكثر من المستويات الأدنى" (عطوي,2001 : 27).

وفي هذا الخصوص أكدت دراسة (الحاج والخيراني,2005) على أهمية القرارات الصادرة من القيادات العليا أو (المستويات العليا) وضرورتها لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية (الحاج والخيراني,2005 : 3).

وترى الباحثة إن إتخاذ القرار يحتاج إلى الحصول على معلومات وافية، فضلا عما تحتاجه من جهد فكري وإبداعي من قبل القائد متخذ القرار، وإلى التفكير المتأنى والضبط الذاتي.

الهدف الثاني :

للتحقق من الهدف الثاني الذي يهدف إلى تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في إتخاذ القرار تبعا لمتغيري :النوع الإجتماعي ومدة الخدمة,استخرجت المتوسطات الحسابية لكل من متغيري النوع الإجتماعي (ذ - أ),ومدة الخدمة (10 سنوات فأقل - أكثر من 10 سنوات), والجدول (21) يوضح ذلك.

الجدول (21)

عدد أفراد العينة ومتوسطاتهم الحسابية وإنحرافاتهم المعيارية

النوع الإجتماعي	مدة الخدمة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الذكور	10 سنوات فأقل	92	248,195	20,935
	أكثر من 10 سنوات	253	254,656	24,602
المجموع		345	252,933	23,823
الأناث	10 سنوات فأقل	35	239,742	60,254
	أكثر من 10 سنوات	20	266,550	38,134
المجموع		55	249,490	54,469

بحسب متغيري النوع الإجتماعي ومدة الخدمة لمقياس إتخاذ القرار

ولم

عرفة دلالة الفروق في إتخاذ القرار تبعا لمتغيري النوع الإجتماعي ومدة الخدمة أستعمل تحليل التباين الثنائي (Anova Tow Way), والنتائج موضحة في الجدول (22).

الجدول (22)

نتائج تحليل التباين الثنائي

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
النوع الإجتماعي	126,786	1	126,786	0,146	0,05
مدة الخدمة	11850,221	1	11850,221	13,662	0,05
النوع الإجتماعي * مدة الخدمة	4432,714	1	4432,714	5,110	0.05
الخطأ	343487,197	396	867,392		
الكلي	356011,360	399			

*النسبة الفائية الجدولية تساوي (3,841) , عند مستوى (0,05) , وبدرجتي حرية (1,396).

ويتضح من الجدول (22) أن النسبة الفائية المحسوبة لمتغير النوع الإجتماعي (0,146) أصغر من النسبة الفائية الجدولية (3,841), عند مستوى دلالة (0,05), وبدرجتي حرية (1 ؛ 396). وهذه النتيجة تشير إلى الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة بحسب متغير النوع الإجتماعي ليست ذات دلالة إحصائية. بينما كانت النسبة الفائية المحسوبة لمتغير مدة الخدمة (13,662) أكبر من النسبة الفائية الجدولية (3,841), عند مستوى دلالة (0,05), وبدرجتي حرية (1 ؛ 396). وهذه النتيجة تشير إلى أن الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة بحسب متغير مدة الخدمة ذات دلالة إحصائية , وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية الموضحة في الجدول (21) نجد إن الفرق لصالح أفراد العينة من ذوي مدة الخدمة الطويلة (أكثر من 10 سنوات). أما النسبة الفائية المحسوبة للتفاعل بين متغيري النوع الإجتماعي ومدة الخدمة فبلغت (5,110) وهي أكبر من النسبة الفائية الجدولية البالغة (3,841), عند مستوى دلالة (0,05), وبدرجتي حرية (1 ؛ 396). وهذه النتيجة تشير إلى وجود تفاعل بين متغيري النوع الإجتماعي ومدة الخدمة. ولمعرفة مصادر الفروقات أستعمل إختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية, والنتائج موضحة في الجدول (23).

الجدول (23)

نتائج إختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية

رقم المقارنة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطين	قيمة شيفيه الحرجة	مستوى الدلالة 0,05
1	ذكور طويلة	253	254,6561	6,4604	7,026	غير دالة
	ذكور قصيرة	92	248,1957			
2	ذكور طويلة	253	254,6561	11,8939	13,405	غير دالة
	اناث طويلة	20	266,5500			
3	ذكور طويلة	253	254,6561	14,9132	10,408	دالة لصالح ذكور طويلة
	اناث قصيرة	35	239,7429			
4	ذكور قصيرة	92	248,1957	18,3543	14,238	دالة لصالح اناث طويلة
	اناث طويلة	20	266,5500			
5	ذكور قصيرة	92	248,1957	8,4528	11,461	غير دالة
	اناث قصيرة	35	239,7429			
6	اناث طويلة	20	266,5500	26,8071	16,177	دالة لصالح اناث
	اناث قصيرة	35	239,7429			

ويتضح من الجدول (23) أن هناك (6) مقارنات بعدية، وكانت (3) مقارنات منها ذات دلالة إحصائية لصالح مدة الخدمة الطويلة (أكثر من 10 سنوات).

وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه بعض الدراسات، ومنها دراسة "بروكمان" التي أوضحت أنه لا أثر لمتغير النوع الاجتماعي في القدرة على اتخاذ القرار (Bjorkman, 1984: 177).

فضلا عن ذلك جاءت نتيجة البحث الحالي منسجمة مع الخلفية النظرية التي تشير إلى أن اتخاذ القرار لدى القيادات الجامعية تعتمد على مهارة القائد، ودرجة خبرته، وعلمه، ومدى تطبيقه للمنطق العلمي في حل المشكلات، والإبتعاد عن التعصب والرأي الشخصي، أكثر من إعتياده على كون متخذ القرار رجل أم امرأة (عطوي، 2001: 27).

وأشار (كمفر، 1997) إلى أن ثقة الآخرين في قدرة القيادات الجامعية النسائية على اتخاذ القرارات السليمة تؤثر في الروح المعنوية للمرأة القيادية، مما يساعد على نجاحها في هذه المهمة (كمفر، 1997: 4). وكأنه يريد أن يقول أن نجاح المرأة القيادية في اتخاذ قرارات صائبة لا يعود إلى مميزات أو فروق تعود إلى النوع الاجتماعي، بل نتيجة مساندة الآخرين للمرأة القيادية ودعمهم المعنوي لها.

وأكدت ذلك دراسة (عوض، 2005) إذ تشير إلى أن اتخاذ القياديين للقرارات يعتمد أو يتأثر بالفاعلية الذاتية للقيادي أكثر مما يتأثر بنوعه الاجتماعي (عوض، 2005: 4).

فضلا عن إتفاق نتائج البحث الحالي مع ماتوصلت إليه دراسة (المتولي، 2008) التي أشارت إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات العراقية في قدرتهم على اتخاذ القرار.

ويفسر (الكبيسي، 2003) عدم وجود أثر للمتغيرات الديموغرافية، ومنها النوع الاجتماعي (ذ - أ) في المتغيرات النفسية، من أن الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد في حياته وإزايادها نتيجة تعقد الحياة وكثرة متطلباتها تقلل من أثر المتغيرات الديموغرافية، ومنها النوع الاجتماعي في المتغيرات النفسية (الكبيسي، 2003: 20).

ويذكر (الفقي، 2009) نقلا عن كل من "هيلجسن ورونز" إن البعض يعتقد إن طبيعة المرأة القيادية تهتم بالعاملين أكثر من الإهتمام بالإنجاز والعمل، ولكن الدراسات تشير إلى خطأ هذا التحليل، وأشارت هذه الدراسات إلى أن النساء القياديات لا يختلفن

عن الرجال القادة في درجة إهتمامهم بالعمل وبالقدرة على إتخاذ القرار (الفقي, 2009 : 12).

وفي هذا الخصوص ترى الباحثة إن المرأة إذا كانت في موقع قيادي, فإن طموحها يدفعها للعمل بفاعلية لتكون ناجحة. ويعد القرار واحدا من المهام القيادية التي تعمل المرأة القيادية لتكون ناجحة في إتخاذها بصورة فاعلة ورشيدة.

أما فيما يخص متغير مدة الخدمة فتختلف نتيجة البحث الحالي مع ماتوصلت إليه دراسة (صابر, 1994) التي أشارت إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد عينتها من رؤساء الأقسام في الجامعات العراقية في مستوى قدرتهم على إتخاذ القرار تبعا لمتغير مدة الخدمة.

وترى الباحثة أن الخبرة التي إكتسبها أفراد العينة من خلال عملهم القيادي وماواجههم من ظروف أو مشكلات أو صعوبات أو حالات طارئة وتغييرات عديدة وتعاملهم باستمرار مع مثل تلك الظروف قد أكسبهم مرونة فكرية في التعامل, وقدرة على التعامل مع هذه الأمور بذكاء وضبط إنفعالي. وهذا مما يشير إلى أهمية الخبرة في العمل القيادي التربوي, إذ أن الخبرة تزود الفرد بمرونة التفكير, وتساعد على توظيف ما مر به سابقا من مواقف في العمل القيادي, وإستثمارها في أثناء تعامله مع المواقف الحالية. وتشير النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي إلى أهمية الخبرة التي يكتسبها القائد التربوي من خلال عمله في المؤسسة الجامعية في زيادة مستوى قدرتهم على إتخاذ القرار.

الهدف الثالث:

تحقيقا للهدف الثالث الذي يتضمن تعرف مستوى الذكاء الإنفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية, تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة البالغة (400) فردا من القيادات التربوية الجامعية, ومن ثم تحديد مستويات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية باستخدام معيار (متوسط حسابي + انحراف معياري واحد), والجدول (24) يوضح ذلك.

الجدول (24)

المعيار في تحديد مستويات الذكاء الإنفعالي

المتغير	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ذكاء عالي (المتوسط الحسابي + الإنحراف المعياري)	ذكاء متوسط (المتوسط الحسابي + الإنحراف المعياري)
				الدرجة	الدرجة ما بين
الذكاء الإنفعالي	400	371,110	18,178	389,288	389 فأكثر
					388 - 354

ومن ثم أستخرج عدد أفراد العينة من القيادات الجامعية الذين وصلوا إلى المستويين (عال، ومتوسط) في كفايات الذكاء الإنفعالي ونسبتهم المئوية ومتوسطهم الحسابي وإنحرافهم المعياري، وكما موضح في الجدول (25).

الجدول (25)

عدد أفراد العينة ونسبتهم المئوية ومتوسطهم الحسابي وإنحرافهم المعياري
تبعاً لكل مستوى من مستويي كفايات الذكاء الإنفعالي

مستويي الذكاء الإنفعالي	عدد العينة	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
ذكاء عالي	69	17,3%	398,318	8,277
ذكاء متوسط	257	64,2%	371,214	9,631

ولتعرف دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة في المستوى (عالي، ومتوسط) في كفايات الذكاء الإنفعالي (كلا على أفراد)، والمتوسط النظري للمقياس البالغ (330)، أستعمل الإختبار الثاني (t-test) لعينة واحدة، إذ بلغت القيمة الثانية المحسوبة للمستوى (عال) في الذكاء الإنفعالي (59,529)، وهي أكبر من القيمة الثانية الجدولية (1,96)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (68)، كما موضح في الجدول (26). وعليه فإن الفرق بين المتوسطين الحسابي والنظري ذو دلالة إحصائية، وإن الفرق كان لصالح المتوسط الحسابي، مما يعني أن الـ (69) من أفراد العينة يتمتعون بمستوى جيد من كفايات الذكاء الإنفعالي.

بينما بلغت القيمة الثانية المحسوبة للمستوى (متوسط) (53,617)، وهي أكبر من القيمة الثانية الجدولية (1,96)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (256)، وكما موضح في الجدول (26). وعليه فإن الفرق بين المتوسطين الحسابي والنظري ذو دلالة إحصائية، وكان الفرق لصالح المتوسط الحسابي، مما يعني أن الـ (257) من أفراد العينة يتمتعون بمستوى متوسط من كفايات الذكاء الإنفعالي.

الجدول (26)

نتائج الإختبار الثاني لعينة واحدة لتعرف دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي والنظري تبعا لمستويي كفايات الذكاء الإنفعالي

مستوى الدلالة	القيمة الثانية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد العينة	مستويي الذكاء
	الجدولية	المحسوبة				

						الإنفعالي
0,05	1,96	59,529	8,277	398,318	69	عال
		53,617	9,631	371,214	257	متوسط

وتشير نتيجة هذا الهدف إلى أن بعض أفراد العينة يتمتعون بمستوى عال من كفايات الذكاء الإنفعالي، والبعض الآخر يتمتع بمستوى متوسط. وإملاك القيادات التربوية الجامعية لكفايات الذكاء الإنفعالي سيجلب لهم الفرصة للنجاح والفاعلية في قيادة المؤسسة الجامعية، وذلك لما للذكاء الإنفعالي من تأثير إيجابي في توجيه الطاقة الإنفعالية لتهيئة بيئة العمل لتكون بيئة تربوية مشجعة على العمل والتعلم، فضلاً عن تحقيق أهدافها بفاعلية.

وتشير الأدبيات المستعرضة في الإطار النظري إلى أن القائد الذي يمتلك كفايات الذكاء الإنفعالي، يكون قادراً على نقل إنفعالاته الطيبة والإيجابية إلى العاملين معه، ويكون قادراً على العمل بفاعلية، وعلى نقل هذه الفاعلية إلى الآخرين. وبالتأكيد إذا كان القائد يتميز بالنشاط والحماس والطاقة، والقدرة على ضبط إنفعالاته، والإستشعار بإنفعالات العاملين معه، فإن مؤسسته ستزدهر، وسيكون قادراً على تحقيق الإنجازات، فضلاً عما سيسببه من راحة نفسية للعاملين معه، مما يساعد على العمل الفاعل وتحقيق الأهداف.

ويرى "ميني" (Meany, 2001) أن القائد الذي يمتلك كفايات الذكاء الإنفعالي يكون أكثر نجاحاً في قيادة مؤسسته وإدارتها، ويكون أكثر فاعلية وحيوية، وسيوجه طاقاته لتصميم الاستراتيجيات والخطط وينفذها لتحقيق الأهداف التي تضاعف بدورها من جهود العاملين معه جميعهم لتحقيق الرؤية المستقبلية للمؤسسة التربوية (Meany, 2001: 17).

ويؤكد ذلك كل من "كولمان وبوياتيز ومكي" فيذكروا أن القائد الذي يمتلك كفايات الذكاء الإنفعالي يستطيع أن ينقل الجوانب الإيجابية إلى العاملين معه في المؤسسة، ليعملوا بجد ويطلقوا العنان لأفضل ما موجود لديهم (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002: 195).

وتؤكد (القيسي، 2005) نفلاً عن (مبيض، 2001) أن "الإداري أو القائد المؤثر والفاعل هو الذي يستطيع أن يبني الثقة المتبادلة والصلة الدافئة بين أعضاء فريق العمل، مما يؤدي إلى نجاحه في قيادة مؤسسته التربوية وإدارتها، وإلى نجاح العملية

التربوية والتعليمية والتدريسية وتحقيق الأهداف". وترى أن القياديين والإداريين الأكثر نجاحاً يتحلون بقدر عالٍ من كفايات الذكاء الإنفعالي (القيسي، 2005: 176)

الهدف الرابع:

للتحقق من الهدف الرابع الذي يهدف إلى تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الذكاء الإنفعالي تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي ومدة الخدمة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة بحسب متغيري النوع الاجتماعي (أ - أ)، ومدة الخدمة (10 سنوات فأقل - أكثر من 10 سنوات)، والجدول (27) يوضح ذلك.

الجدول (27)

عدد أفراد العينة ومتوسطاتهم الحسابية وانحرافاتهم المعيارية بحسب متغيري

النوع الاجتماعي ومدة الخدمة لمقياس كفايات الذكاء الإنفعالي

ولتعرف دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمتغيري النوع الاجتماعي ومدة الخدمة أستعمل تحليل التباين الثنائي (Anova Tow Way)، والنتائج موضحة في الجدول (28).

النوع الاجتماعي	مدة الخدمة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	10 سنوات فأقل	92	365,728	17,709
	أكثر من 10 سنوات	253	370,976	16,935
المجموع		345	369,576	17,276
الأنثى	10 سنوات فأقل	35	379,171	21,238
	أكثر من 10 سنوات	20	383,450	20,142
المجموع		55	380,727	20,762

الجدول (28)

نتائج تحليل التباين الثنائي

ويتضح من الجدول (28) أن النسبة الفائية المحسوبة لمتغير النوع الاجتماعي وبدرجاتي حرية (1 ؛ 396)، وتشير هذه النتيجة إلى أن الفرق بين متوسطي درجات الذكور والأنثى ذو دلالة إحصائية، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (27) نجد إن الفرق لصالح متوسط درجات الأنثى. بينما كانت النسبة الفائية المحسوبة لمتغير مدة الخدمة (3,107) أصغر من النسبة الفائية الجدولية (3,841)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجاتي حرية (1، 396). وهذه النتيجة تشير إلى أن الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير مدة الخدمة ليست ذات دلالة إحصائية، بينما كانت النسبة الفائية المحسوبة للتفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي ومدة الخدمة (0,032) أصغر من النسبة الفائية الجدولية البالغة (3,84)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجاتي حرية (1 ؛ 396). وهذه النتيجة تشير إلى عدم وجود تفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي ومدة الخدمة في مستويات كفايات الذكاء الإنفعالي.

وتتفق نتيجة البحث الحالي فيما يخص متغير النوع الاجتماعي مع ما توصلت إليه دراسة (السماذوني، 2001) التي أشارت إلى وجود فرق دال إحصائي في مستوى الذكاء الإنفعالي، وكان الفرق لصالح الذكور، وهذا ما يختلف مع نتيجة بحثنا من أن الأنثى *النسبة الفائية الجدولية تساوي (3,841)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجاتي حرية (1؛ 396).

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	7191,982	1	7191,982	22,993	دالة لصالح الأنثى
مدة الخدمة	971,759	1	971,759	3,107	غير دالة
النوع الاجتماعي * مدة الخدمة	10,063	1	10,063	0,032	غير دالة
الخطأ	123863,986	396	312,788		
الكلية	131853,160	399			

أكثر ذكاءا إنفعاليا من الذكور. وتتفق نتيجة البحث مع نتائج دراسة كل من (رزق, 2003) و (العكايشي, 2003) و (العبيدي, 2006), التي أشارت جميعها إلى وجود فرق دال إحصائيا في مستويات كفايات الذكاء الإنفعالي وإن الفرق لصالح الأنثى.

وتتعارض نتيجة البحث الحالي مع ماتوصلت اليه دراسة (القيسي, 2005) التي أشارت إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والأنثى من (مديري ومديرات المدارس الثانوية) في إمتلاكهم لكفايات الذكاء الإنفعالي, فضلا عن تعارضها مع ماتوصلت إليه دراسة (عزيز, 2009) من عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في كفايات الذكاء الإنفعالي تبعا لمتغير النوع الإجتماعي.

وإذا نظرنا إلى كفايات الذكاء الإنفعالي على إنها قدرات عقلية فإن نتيجة البحث الحالي تتعارض مع ما أشارت إليه الأدبيات من أن "المستويات والقدرات العقلية تتقارب لدى كل من الذكور والأنثى في مرحلة الرشد" (البهي, 1979 : 33).

إلا واقع الحال يشير إلى أن هناك فروقا واضحة ومتميزة بين الذكور والأنثى في جوانب الحياة المختلفة, وليس هناك أصدق من القرآن الكريم في تأكيد أو حسم هذه الحقيقة, إذ يقول (الله عز وجل) في محكم كتابه العزيز:

(وليس الذكر كالأنثى).....سورة ال عمران (الاية 36)

وأشار "ياديسكي و غرينبير" إلى أن هناك فرقا بين كل من الذكور والانثى في نوعية كفايات الذكاء الإنفعالي التي يملكها كلا منهما, إذ يشير إلى أن الأنثى تركز على كفايات العلاقات الإنسانية, بينما يركز الذكور على كفايات الشعور بالذاتية, وكفايات التعامل مع الصعوبات (ياديسكي و غرينبير, 2001 : 25).

ويؤكد (مبيض, 2002) في تفسيره للفرق بين الذكور والأنثى في مستوى إمتلاكهم لكفايات الذكاء الإنفعالي, بأن المجتمع وبما فيه من مؤسسات وعلى رأسها الأسرة تساعد الفتاة على النمو الإنفعالي أو العاطفي, لاسيما فيما يتعلق بالإحساس بالعواطف والإنفعالات والتعبير عنها, فيما ينشأ الشاب على التكيف مع التوتر والصعوبات (مبيض, 2002 : 88). ويرى أن كل من الذكور والأنثى له حصته من الذكاء الإنفعالي, إلا أن الاختلاف يحدث في طريقة التعبير عنه, إذ أن كلا منهما يعبر عنه بطريقته الخاصة بما يتناسب وطبيعة شخصيته (مبيض, 2003 : 74).

وقد أشار (عزيز, 2009) في تفسيره لسبب تفوق النساء على الرجال في مستوى الذكاء الإنفعالي لديهن بقوله "أن الأنثى يعطن أهمية أكبر لجوانب الشخصية التي فيها تعامل مع الآخرين, فضلا عن إنها تفتخر بكونها جزءا من شبكة العلاقات الإجتماعية, وأن الأنثى أكثر إدراكا لعواطفهن وإنفعالاتهن ومشاعرهن ومشاعر الآخرين" (عزيز, 2009 : 100).

اما فيما يخص مدة الخدمة، فإشارت النتائج إلى أن القيادات التربوية الجامعية التي لديها مدة خدمة طويلة (أكثر من 10 سنوات) يتمتعون بمستوى كفايات الذكاء الإنفعالي بشكل أفضل من القيادات التربوية الجامعية من ذوي مدة الخدمة القصيرة (10 سنوات فأقل). وتنسجم نتائج البحث مع ما أشارت إليه الأدبيات في هذا الخصوص من أن الذكاء الإنفعالي يستمر في التقدم والارتقاء كلما تقدم الفرد بالعمر، وكلما إكتسب خبرة من عمله، ومن الحياة عموما (مبيض، 2003: 68).

فضلا عن ذلك تنسجم نتائج البحث الحالي مع ما أشار إليه (العيتي، 2004) من إرتفاع مستوى كفايات الذكاء الإنفعالي وتحسنها لدى مجموعة من القيايين بعد ما إكتسبوه من خبرة خلال دورة تدريبية، وكان التحسن بنسبة (47 %) في الكفايات الشخصية، و (75 %) في الكفايات الإجتماعية. وأن هذه الزيادة أو التحسن لم تكن مؤقتة بل إستمرت لفترة طويلة بلغت سبع سنوات (العيتي، 2004 : 58).

ويمكننا القول أن العمل الميداني وما يكتسبه الفرد من خبرات في أثناءه له أثره في إرتفاع مستوى إمتلاك الفرد لكفايات الذكاء الإنفعالي.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (القيسي، 2005) التي توصلت إلى أن افراد عينتها من ذوي مدة الخدمة الطويلة يمتلكون كفايات الذكاء الإنفعالي بمستوى أفضل من ذوي مدة الخدمة القصيرة (القيسي، 2005 : 177)، فضلا عن إتفاقها مع نتائج دراسة (عزيز، 2009) التي أكدت أن هناك فرقا دال إحصائيا في مستوى الذكاء الإنفعالي، وأن الفرق يعود إلى أفراد العينة الذين لديهم مدة خدمة طويلة (عزيز، 2009 : 105).

وخلاصة القول أن الذكاء الإنفعالي يمكن تعلمه، ويمكن أن يزداد بإزدياد خبرة الفرد. ويمكن للقيادات في أي مجال أن تكتسبه من خلال خبرتها، إذ يؤكد (السمادوني، 2007) "أن الخبرة تعطي دراية للقائد في التعامل مع المواقف المختلفة وتحليلها وتعرف الأسباب وراء السلوكيات التي تحدث في محيط العمل، والتعامل المستمر مع الآخرين يجعله يكتسب مهارات الضبط الإنفعالي ويسمح بإدارة إنفعالاته والإبتكار في حل المشكلات الإجتماعية" (السمادوني، 2007 : 203).

فضلا عن أنه يمكن للتدريب أن يزيد من نسبة الذكاء الإنفعالي لدى القيادات من خلال الدورات التدريبية التي تساعد القيادات على ضبط إنفعالاتها، وعلى تعلم طرائق التعامل بفاعلية مع الآخرين، وزيادة الثقة بالنفس، والتي تعد جميعها من كفايات الذكاء الإنفعالي. وهذا ما يؤكده (كولمان، 1995) من أن الذكاء الإنفعالي يمكن أن يتطور مع الوقت، ويمكن تعليمه في أي وقت (كولمان، 1995 : 76).

الهدف الخامس:

للتثبت من الهدف الخامس الذي يهدف إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين إتخاذ القرار والذكاء الإنفعالي تبعا لمتغيري النوع الإجتماعي ومدة الخدمة، وتعرف مدى إسهام متغيرات الذكاء الإنفعالي والنوع الإجتماعي ومدة الخدمة في التباين الكلي لإتخاذ القرار، استعملت الباحثة تحليل الإنحدار المتعدد (Miltiple Regression Anaylsis) بطريقة (Enter) عن طريق استخراج مصفوفة الارتباطات الداخلية بين المتغيرات المستقلة (الذكاء الإنفعالي، والنوع الإجتماعي، ومدة الخدمة) والمتغير التابع (إتخاذ القرار)، كما موضح في الجدول (29).

الجدول (29)

مصفوفة الارتباطات بين إتخاذ القرار والذكاء الإنفعالي
والنوع الإجتماعي ومدة الخدمة

0,150	0,040	0,380	_____	
0,063	0,211	_____		
0,273	_____			

*القيمة الحرجة لمعامل الارتباط (0,098) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (398) .

ويتضح من الجدول (29) أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية مابين المتغير المستقل (الذكاء الإنفعالي) والمتغير التابع (إتخاذ القرار), إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (0,380), وهي أكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (0,098), عند مستوى دلالة (0,05), وبدرجة حرية (398), فضلا عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية مابين المتغير المستقل (مدة الخدمة) والمتغير التابع (إتخاذ القرار), إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (0,150), وهي أكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (0,098), عند مستوى دلالة (0,05), وبدرجة حرية (398). بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية مابين المتغير المستقل (النوع الإجتماعي) والمتغير التابع (إتخاذ القرار) إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (0,040), وهي أصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (0,098), عند مستوى دلالة (0,05), وبدرجة حرية (398).

وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط المتعدد فبلغ (0,411), بينما نسبة التباين المفسر أي (مربع معامل الارتباط المتعدد) بلغت (0,169), أي أن الذكاء الإنفعالي يفسر ما نسبته (0,169) من التباين الكلي لإتخاذ القرار. ولمعرفة دلالة معامل الارتباط المتعدد إخضعت البيانات إلى تحليل الإنحدار, وكما موضح في الجدول (30).

الجدول (30)

تحليل تباين الإنحدار للعلاقة بين الذكاء الإنفعالي وإتخاذ القرار

لدى القيادات التربوية الجامعية

		M.S.	d.f	S.S	
	F				
0.05	28,814	20035,912	3	60107,737	
		747,231	396	295903,62	
			399	356011,36	

ويتضح من الجدول (30) أن النسبة الفائية المحسوبة (26,814) ذات دلالة إحصائية لأنها أكبر من النسبة الفائية الجدولية البالغة (3,841), عند مستوى دلالة (0,05), وبدرجتي حرية (3 ؛ 396). ولمعرفة أي من المتغيرات المستقلة (الذكاء الإنفعالي, والنوع الإجتماعي, ومدة الخدمة) تسهم في المتغير التابع (إتخاذ القرار), تم تحويل معامل بيتا (B) إلى معامل بيتا المعيارية, الجدول (31) يوضح ذلك.

الجدول (31)

معاملات بيتا (B) وبيتا المعيارية لمعرفة إسهام الذكاء الإنفعالي

والنوع الإجتماعي ومدة الخدمة في إتخاذ القرار

			Std. Error	B	
0,05					
	0,379		28,156	10,678	
	8,343	0,394	0,078	0,648	
	1,955	0,096	4,249	8,306	
	2,076	0,100	3,078	6,389	

الحد الثابت :

يتضح من الجدول (31) إن قيمة (B) للإسهام النسبي للحد الثابت في المتغير التابع (إتخاذ القرار) بلغت (10,678), وبخطأ معياري مقداره (28,156), وبلغت القيمة التائية المحسوبة (0,379), وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96), عند مستوى دلالة (0,05).

كفايات الذكاء الإنفعالي :

يتضح من الجدول (31) إن قيمة (B) للإسهام النسبي لمتغير كفايات الذكاء الإنفعالي بلغت (0,648), وبخطأ معياري مقداره (0,078), وبلغت القيمة التائية المحسوبة (8.343), وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96), عند مستوى دلالة (0,05). وهذا يعني أن متغير كفايات الذكاء الإنفعالي يسهم في إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية.

النوع الإجتماعي :

يتضح من الجدول (31) إن قيمة (B) للإسهام النسبي لمتغير النوع الإجتماعي بلغت (8,306), وبخطأ معياري مقداره (4,249), وبلغت القيمة التائية المحسوبة (1,955) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96), عند مستوى دلالة (0,05). وهذا يعني أنه متغير النوع الإجتماعي لا يسهم في إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية.

مدة الخدمة :

يتضح من الجدول (31) إن قيمة (B) للإسهام النسبي لمتغير مدة الخدمة بلغت (6,389), وبخطأ معياري مقداره (3,078), وبلغت القيمة التائية المحسوبة (2,076) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96), عند مستوى دلالة (0,05) وهذا يشير إلى أن متغير مدة الخدمة يسهم في إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية.

ومما تقدم يتضح أن متغيري الذكاء الإنفعالي ومدة الخدمة يسهمان بالتباين الكلي لإتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية دون متغير النوع الإجتماعي .

الإستنتاجات:

إستنادا إلى ماتم أستعراضه, توصلت الباحثة إلى الإستنتاجات الآتية:

1. إتخاذ القرار عملية تتطلب معلومات وافية عن المشكلة موضوع القرار بصورة عامة, فضلا عما تتطلبه من معلومات عن كل مرحلة من مراحل إتخاذ القرار.
2. الذكاء الإنفعالي يتكون من مجموعة كبيرة من الكفايات, وأن تمتع القيادي بالبعض من هذه الكفايات لايعطي مؤشرا دقيقا على تمتعه بالذكاء الإنفعالي, بل أن تمكن القيادي بأكثرية أو معظم هذه الكفايات يعطي دليلا كبيرا إلى إمتلاكه هذا النوع من الذكاء الذي لا يقل أهمية عن الذكاء العقلي إن لم نقل تفوقه عليه في مجال العمل.
3. تمتع القيادات التربوية الجامعية بمستوى عال, ومستوى متوسط من كفايات الذكاء الإنفعالي, قد يساعدها بشكل فاعل ومؤثر على قيادة المؤسسة الجامعية نحو تحقيق أهدافها العلمية في خدمة المجتمع, فضلا عن تعاملها بأساليب أكثر تربوية, والإبتعاد عن أساليب التعامل البعيدة عن الفهم الإنساني لطبيعة العاملين النفسية والإنفعالية, فضلا عما يتطلبه العمل القيادي من ضبط الإنفعالات وإدارتها.
4. المرأة القيادية لها القدرة ذاتها التي يمتلكها الرجل القيادي في إتخاذ القرار. بينما كان العكس بالنسبة للذكاء الإنفعالي إذ تفوقت النساء من أفراد العينة على الرجال في إمتلاكهم للذكاء الإنفعالي. وهذه النتيجة تجعلنا نعيد النظر بالفكرة القائلة إن "المرأة لا تسيطر على عواطفها وإنفعالاتها, وإنها غير مؤهلة للمواقع القيادية". مما يجعلنا نستنتج أن إتخاذ القرار لا يتأثر بالنوع الإجتماعي لمتخذ القرار.

5. إتخاذ القرار والذكاء الإنفعالي يزدادان بإزدياد الخبرة لدى القيادات التربوية. مما يعطي مؤشرا واضحا على أن ما يكتسبه الفرد في حياته وفي عمله, يمكنه أن يرتقي بمتغيري إتخاذ القرار والذكاء الإنفعالي.

6. ضرورة الإهتمام بالجانب العقلي والجانب الإنفعالي على حد سواء, مع ضرورة العمل على تنميتها لما لهما من أثر في العمل القيادي الجامعي, وهذا ما تؤكدُه العلاقة الإيجابية بين إتخاذ القرار وكفايات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية

التوصيات:

بناءا على ماتوصل إليه البحث من نتائج توصي الباحثة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ورئاسة الجامعات في إقليم كردستان بالآتي:

1. تنمية إتخاذ القرار المستند إلى كفايات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات الجامعية عن طريق إعداد دورات تدريبية مستمرة تدار من قبل متخصصين في المجال التربوي والقيادي.

2. ضرورة الأخذ بكفايات الذكاء الإنفعالي اللازمة للقيادة التربوية التي شملتها الدراسة وأظهرت النتائج أهميتها.

3. ضرورة إستحداث وحدة مركزية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في إقليم كردستان مهمتها دراسة واقع القيادات التربوية الجامعية, وتقديم المقترحات بشأن تطويرها.

4. عقد المؤتمرات وورش العمل للقيادات التربوية الجامعية على المستوى القطري أو العربي أو العالمي لتبادل الخبرات وزيادتها.

5. ضرورة الإهتمام بمراكز التطوير في الجامعات العراقية وجعلها على بيئة ودراية بالتطورات المعاصرة المصاحبة لعملية القيادة, وذلك للتخطيط لبرامج موجهة لتطوير قدرات القيادات الجامعية في مختلف المجالات, ومنها إتخاذ القرار والذكاء الإنفعالي بكفاياته كافة.

6. وضع حوافز تشجيعية لمن يتميز بالعمل القيادي الجامعي, ويظهر كفاية باستعمال الأساليب العلمية المتطورة, فضلا عن تعامله الإنساني والإنفعالي الراقى.

7. تقديم العون للمعنيين بالأمر لاسيما القادة التربويين إلى ضرورة السيطرة على إنفعالاتهم وضبطها، فضلاً عن إنفعالات العاملين معهم بما يحقق أهدافهم وأهداف المؤسسة التربوية ومصلحتها، وبما يحقق الإنسجام والتواصل بين القيادي التربوي والعاملين معه، ونجاحه في قيادة المؤسسة التربوية.

المقترحات:

إستكمالاً لنتائج البحث تقترح الباحثة ما يأتي:

1. إعداد بحوث علمية في مجال القيادة الجامعية لإعطاء صانعي القرارات ومتخذيها في المؤسسات التربوية الجامعية الثقة أو التوكيد بأن التدريب على كفايات الذكاء الإنفعالي وإكتسابها له فاعليته في القدرة على إتخاذ القرار الرشيدة أو الناجحة. على أن تعتمد هذه البحوث على التحليل الصائب والموضوعي، فالأبحاث النوعية لها قيمة في ضمان الدعم لهذا النوع من التدريب.
2. دراسة إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية وعلاقته ببعض المتغيرات مثل: سمات الشخصية، والضغط النفسية، والقدرة على التحمل، والقدرة على إدارة الأزمات، والقدرة على إدارة الصراع .
3. دراسة كفايات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية وعلاقته ببعض المتغيرات ،منها: الصحة النفسية لمتخذ القرار، وتحقيق الذات، وأنماط القيادة.
4. دراسة مقارنة بين القيادات التربوية الجامعية في إقليم كردستان ومحافظات العراق الأخرى في إتخاذ القرار وكفايات الذكاء الإنفعالي .

المصادر

-المصادر العربية

-المصادر الأجنبية

المصادر العربية:

- القران الكريم.
- الأعسر, صفاء, وكفاي, علاء الدين. (2000). الذكاء الوجداني, القاهرة: دار قباء.
- الأغبري, عبد الصمد. (2000). الادارة المدرسية: البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر, بيروت: دار النهضة.
- الالوسي, عبد الستار. (2003). اساليب بحوث العمليات, دبي: دار القلم.
- الأنصاري, بدر محمد, (2000), قياس الشخصية, الكويت: دار الكتاب الحديث .
- ابانمي, محمد بن عبد العزيز. (1514هـ). الكفايات اللازمة لمعلم التربية الاسلامية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية, رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة الملك سعود.
- ابراهيم, ريزان علي. (2004). انماط الشخصية (A - B) وعلاقتها بالميل العصائبة والقدرة على إتخاذ القرار, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية – ابن الهيثم / جامعة بغداد.
- ابراهيم, يحيى عبد الحميد, والطحلاوي, محمد رجائي. (1997). هندرة الجامعات وتنمية الموارد البشرية, اسيوط: مطابع محافظة اسيوط.
- ابراهيم, يحيى عبد الحميد, والطحلاوي, محمد رجائي, حسن نبيلة, توفيق حسن. (2008). الادارة العصرية وجامعة المستقبل, بحث منشور على الموقع <http://www.mmsec.com/m3-files/manag-new.htm>
- ابوجادو, صالح محمد علي. (2006). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية, عمان: دار الفكر.
- ابو حطب, فؤاد. (1991). الذكاء الشخصي (نموذج وبرنامج البحث), بحث مقدم الى المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر, الجمعية النفسية للدراسات النفسية , القاهرة: مكتبة الانجلومصرية.
- أبو دية, سعد. (1983). البيئة النفسية واثرها في عملية صنع القرار في سياسة الاردن الخارجية, من منشورات المنظمة العربية للعلوم الادارية: عمان.
- أبورياش, حسين, والصابي, عبد الحكيم, وعمور, اميمة, وشريف, سليم. (2006). الدافعية والذكاء الإنفعالي, ط1, عمان: دار الفكر.
- ابو السميد, سهيلة. (1998). اعداد برنامج لتنمية الكفايات التربوية لاعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع والكليات المتوسطة لاعداد المعلمين في الاردن, اطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة عين شمس.

- أبو الكشك, محمد نايف. (2006). الإدارة المدرسية والقيادة التربوية المعاصرة, ط1, عمان: دار جرير.
- أبو لبدة, سبع. (1979). مبادئ القياس النفسي والتربوي والاجتماعي, ط2, القاهرة: مطبعة الخانجي.
- احمد, ابراهيم احمد. (2008). الإدارة في القرن الحادي والعشرين, القاهرة: دار الفكر العربي.
- احمد, ابراهيم أحمد. (1994). نحو تطوير الإدارة المدرسية, الاسكندرية: دار المطبوعات.
- احمد, حافظ فرج, وحافظ, محمد صبري. (2003). إدارة المؤسسات التربوية. القاهرة: عالم الكتب.
- اندرسون, جون, ار. (2007). علم النفس المعرفي وتطبيقاته.
- اوزي, احمد. (2004). من ذكاء الطفل الى ذكاءات الطفل مقارنة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية, بحث صادر عن قسم علم النفس في كلية التربية/جامعة البحرين.
- العبد اللطيف. عبد الحليم بن ابراهيم. (2000). مع التربويين والقيادة التربوية, مقالة منشورة في شبكة المعلومات (الانترنت) الموقع:
<http://www.A:Khalilmdiammad.htm>
- ال مبارك, عبدالله بن ناجي بن محمد. (2007). قراءة في مهارة اتخاذ القرار في مؤسسات العمل, مقالة منشورة في شبكة نقل المعلومات (الانترنت), في موقع الرياض البحثي.
- الياس, طارق. (2009). الذكاء العاطفي, القاهرة: بوك سيتي للنشر.
- الأيوب, ايوب. (2007). الذكاء الوجداني مدخل لقلوب الآخرين, مقالة منشورة في شبكة نقل المعلومات (الانترنت), في موقع منتديات نبع الوفاء.
- باركر, كريس, وبستراتج, نانسي, واليوت, روبرت, (1999), مناهج البحث في علم النفس الاكلينيكي والارشادي, ترجمة: نجيب صبورة, وميرفت أحمد شوقي وعائشة السيد رمزي, القاهرة: المكتبة الانجلو مصرية.
- بادحدح, علي بن عمر. (2005). صناعة القرار, مقالة منشورة في شبكة نقل المعلومات (الانترنت), في موقع اسلاميات.
- البدري, طارق عبد الحميد. (2001). الاساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية, عمان: دار الفكر.
- البدري, طارق عبد الحميد. (2002). اساسيات في علم الإدارة والقيادة, عمان: دار الفكر.
- بربر, كامل محمد. (1996). الإدارة: عملية ونظام, ط1, بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
- برس, يورك. (2001). القيادة الإدارية الفعالة, سلسلة الإدارة المثلى, ط1, بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- برس, يورك. (2005). فن القيادة الإدارية, سلسلة المتميزون الإدارية, مصر: الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان.

- بكر, عبد الجواد.(2002). السياسات التعليمية وصنع القرارات. الاسكندرية: دار الوفاء.
- البكري, محمود.(1981). أثر البحوث في رسم السياسات ووضع القرارات التربوية, مجلة العلوم الإجتماعية, جامعة الكويت, المجلد 4, السنة التاسعة.
- التميمي, عواد جاسم محمد.(2005). الكفايات: دليل للعاملين في ميدان التربية والتعليم, وزارة التربية, جمهورية العراق.
- التل, شادية.(2000). التعليم العالي في الاردن بين الواقع والطموح, بحوث المؤتمر الذي نظمتها جامعة الزرقاء الاهلية.
- ثابت, عادل.(2008). سيكولوجية الادارة المعاصرة. عمان: دار اسامة.
- جاد الرب, سيد محمد.(2008). مائة سؤال وجواب في القيادة الادارية, مراجع ادارة الاعمال, مطبعة العشري.
- جاد, سامح.(2008). مفاهيم ادارية وقيادية, مقالة منشورة في شبكة نقل المعلومات (الانترنت), في موقع الاسلام اليوم.
- جامع, محمد نبيل.(1972). المنقح في علم الاجتماع, الاسكندرية: دار بورسعيد.
- جراي, جيزي, لي.(1988). مدخل علم السلوك التطبيقي لإدارة الناس. ترجمة: وليد عبد اللطيف, مراجعة: حسين محمد العلوي, الرياض: معهد الادرة.
- جروان, فتحي.(1999). تعليم التفكير وتطبيقاته, ط1, عمان: دار الفكر.
- الجبوري, أحمد علي.(2001). القدرة القيادية لإدارات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في العراق, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة بغداد, كلية التربية / ابن رشد.
- الجنابي, رعد خلف عطية.(2008). بناء انموذج للكفايات الادارية اللازمة لمديري ومديرات معاهد المعلمين والمعلمات في ضوء مفهوم الجودة الشاملة. اطروحة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية – ابن رشد/جامعة بغداد.
- حجي, احمد اسماعيل.(2000). ادارة بيئة التعليم والتعلم, القاهرة: دار الفكر.
- الحربي, محمد بن محمد احمد.(1429 هـ). رؤساء الاقسام بالجامعات المهام والصلاحيات. بحث مقدم الى كلية التربية /جامعة الملك سعود.
- الحريري, رافدة.(2008). مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الادارية, عمان: دار المناهج للنشر.
- حريري, هاشم بكر.(2001). الإدارة التربوية, مكة المكرمة: مكتبة الأفق.
- حسان, حسن ابراهيم, والعجمي, محمد حسنين.(2007). القيادة التربوية, عمان: دار المسيرة.
- حسين, علي عبد ربه.(2005). معالم لانموذج ادارة التعليم بالجامعة في مصر في ضوء الاتجاهات المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية بالمنصورة.
- الحقييل, سليمان عبدالرحمن.(1414 هـ). القيادة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية, الرياض (بلا مطبعة).

- الحناوي, محمد.(1999).إساسيات السلوك التنظيمي, الاسكندرية:الدار الجامعية.
- الحلو, ماجد راغب.(1982).علم الادارة العامة, مؤسسة شباب الجامعة.

- حلمي، فاطمة النبوية (2004). الضغوط الوالدية وعلاقتها بصنع وأخذ القرارات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمكة المكرمة، المؤتمر العلمي الثامن للأقتصاد المنزلي، كلية الأقتصاد المنزلي، جامعة حلوان.
- حمادات، محمد حسن محمد. (2006). القيادة التربوية في القرن الجديد، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الحمداني، موفق. (1982). "الندوة العلمية الخاصة بتوجيه المناهج ووسائل التدريب لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه واتخاذ القرار"، وزارة التربية، (8-9 كانون الأول).
- الخزامي، عبد الحكم أحمد. (1998). فن اتخاذ القرار، القاهرة: مكتبة ابن سينا.
- خوالدة، محمود عبدالله. (2004). الذكاء العاطفي: الذكاء الإنفعالي، عمان: دار الشروق.
- خليل، سعادة. (2003). العلاقة بين العقل والعاطفة، مقالة منشورة في موقع ديوان العرب، شبكة الانترنت.
- الخطيب، أحمد. (1978). محاولة لتحديد بعض الكفايات المطلوبة للمعلم العربي، مجلة رسالة المعلم، الصادرة عن وزارة التربية في الاردن، العدد 3، السنة 21 .
- الخطيب، رداح. (2005). الإدارة والإشراف التربوي: اتجاهات حديثة ط3، عمان: دار الأمل.
- الخياط، اسماء عبدالرحيم خضير. (1995). تقويم المناخ التنظيمي لأقسام الكليات في ضوء الأساليب القيادية فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.
- داود، عزيز حنا، وعبدالرحمن، أنور حسين. (1990). مناهج البحث التربوي، بغداد: مطابع دار الحكمة للطباعة.
- داير، واين دبليو. (2007). قوة العزيمة: تعلم كيف تحقق رغباتك بطريقة خاصة، ط1، الرياض: مكتبة جرير.
- درة، عبد الباري. (2000). القيادة الحديثة: المفاهيم والعمليات، منهج علمي تحليلي، المركز العربي للخدمات الطلابية، عمان.
- دكلة، محمد عبدالهادي. (2006). محاضرات في القيادة التربوية، بغداد (بدون مطبعة).
- الدليمي، أحمد محمد مخلف. (1995). بناء برنامج لتدريب مديري المدارس الثانوية في ضوء كفاياتهم الإدارية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - ابن رشد/ جامعة بغداد.
- الدوري، حسين عاصم. (1978). مبادئ الإدارة، الموصل: مطبعة جامعة الموصل.
- الدوري، زكريا مطلق. (1995). مقالة منشورة في مجلة الدراسات العليا، السنة (2)، العدد (8).
- دويدار، عبد الفتاح (1999)، مناهج البحث في علم النفس، ط2، الاسكندرية: دار المعرفة.
- الدويك، تيسير. (1998). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، عمان: دار

الفكر.

- ذوقان, عبيدات, وعدس, عبدالرحمن, وعبد الحق, كايد. (2000). البحث العلمي: مفهومة , ادواته , اساليبه , الرياض : دار اسامة.
- ربيع, محمد شحاته. (1994). قياس الشخصية, الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الرشدان, عبدالله. (2006). علم الاجتماع التربوي, جدة: دار الشرق.
- رشيد, محمد. (2006). سرعة إتخاذ القرارات, مقالة منشورة في شبكة نقل المعلومات (الانترنت) في موقع ادارات نت.
- رزق, محمد عبد السميع. (2003). مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي لطلبة كلية التربية بالطائف, مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية, المجلد 15 , العدد 2 .
- الرشيدى, احمد كامل. (2009). مشكلات الادارة المدرسية فى الالفية الثالثة, القاهرة: مكتب كومين.
- روبرت, سترنبرج. (2009). مفاهيم الذكاء: سيكولوجية التفكير والابتكار, ترجمة المكتب الثقافي للتعريب والترجمة, مراجعة د. دسوقي محمد.
- الرواشدة, خلف سليمان. (2007). صناعة القرار المدرسى والشعور بالامن والولاء التنظيمي, ط1, عمان: دار الحامد .
- زاهر, ضياء الدين. (1995). الوظائف الحديثة للادارة المدرسية من منظور نظمي, مجلة مستقبل التربية العربية, مجلد 4, العدد 1.
- زهران, حامد عبدالسلام. (1977). علم النفس الاجتماعي, ط4, القاهرة: عالم الكتب.
- _____ . (1988). الصحة النفسية والعلاج النفسى, ط4, القاهرة: عالم الكتب.
- الزهراني, محمد بن سعيد عيسى. (2008). مفهوم العلاقات الانسانية فى الادارة المدرسية, الرياض (بلا مطبعة).
- الزوبعي, عبد الجليل ابراهيم. (1981). الاختبارات والمقاييس , من منشورات جامعة الموصل.
- زيدان, محمد مصطفى, وعمر, احمد محمد. (1999). معجم مصطلحات علم النفس , القاهرة : مكتبة الانجلومصرية .
- سالم, فؤاد الشيخ. (1998). المفاهيم الادارية الحديثة, ط6, الاردن: مطبعة الشرق الاوسط.
- سالم, فؤاد الشيخ, ورمضان , زياد, والدهان, اميمة , ومخامرة , الحسن. (1995). المفاهيم الادارية الحديثة, ط5, عمان: مركز الكتب الاردني.
- سايمون, هربرت. (2003). السلوك الاداري, ترجمة عبد الرحمن بن احمد , الرياض: معهد الادارة العامة.
- ستراك, رياض بدري. (2004). دراسات فى الادارة التربوية, ط1, عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

- سعيد, سعاد جبر. (2008). الذكاء الانفعالي وسايكولوجية الطاقة اللامحدودة, أربد عالم الكتب.
- السكارنة, بلال خلف. (2009). المهارات الإدارية في تطوير الذات, ط1, عمان: دار المسيرة.
- سلامة, احمد عبد العزيز. (2007). علم النفس الاجتماعي, ط3, القاهرة: دار النهضة.
- السمدوني, السيد ابراهيم. (2001). الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم, مجلة عالم التربية, العدد 3, السنة الاولى, تصدرها لجنة مستقبلات التربية, القاهرة.
- _____. (2007). الذكاء الوجداني: اسسه, تطبيقاته, تنميته, عمان: دار الفكر.
- الشرقاوي, مريم. (2006). الادارة المدرسية, القاهرة: مكتبة النهضة.
- الشماع, خليل محمد حسن. (1985). مبادئ ادارة الاعمال, الموصل: مؤسسة دار الكتب.
- شهاب, شهرزاد محمد. (2010). القيادة الادارية ودورها في تأصيل روابط العلاقات العامة, مجلة دراسات تربوية, يصدرها مركز البحوث والدراسات في وزارة التربية/ جمهورية العراق, المجلد 3, العدد 11, تموز.
- صابر, نيسان نامق. (1994). القدرة على إتخاذ القرار لرؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة بغداد, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية/ جامعة بغداد.
- صالح, الايهم. (2003). حول عملية صنع القرارات, مقالة منشورة في شبكة نقل المعلومات (الانترنت). في موقع النجاح نت.
- الصباغ, مياز خليل. (1986). تقويم مدرسات التاريخ بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية على ضوء ما اكتسبته من كفايات تدريسية, اطروحة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية للبنات, الرياض.
- صخي, حسن خطاب. (1992). بناء برنامج تدريبي لمديري المدارس الثانوية في ضوء حاجاتهم من التدريب, معهد التدريب والتطوير التربوي, وزارة التربية.
- الصفار, رفاه محمد علي احمد (2008), التذكير الحاذق وعلاقته بالتفضيل المعرفي, اطروحة دكتوراه منشورة, كلية التربية, - ابن الهيثم.
- الطائي, ايمان عبدالكريم. (2001). سمات الشخصية وعلاقتها بإتخاذ القرار لدى طلبة كلية القانون / جامعة بغداد, رسالة ماجستير غير منشورة.
- الطالب, هشام. (2009). دليل التدريب القيادي, بلفاست: المعهد العالي للفكر الاسلامي.
- الطحلاوي, محمد رجائي, و ابراهيم, يحيى عبدالحميد. (1995). رؤية في الادارة الجامعية وقياداتها. القاهرة: دار التحرير للطبع والنشر.
- الطحلاوي, محمد رجائي, و ابراهيم, يحيى عبدالحميد. (1997). إدارة الموارد. القاهرة: دار التحرير للطبع والنشر.
- الطوبجي, حسين حمدي. (1987). "الكفايات اللازمة لأداء مهام العاملين في وظائف التقنيات التربوية والمكتبات المدرسية", المجلة التربوية, العدد 14, الكويت, جامعة

الكويت.

- الطويل, هاني عبدالرحمن. (1997). القيادة التربوية والسلوك المنظمي, ط2, عمان: دار وائل للطباعة.
- العابد, سلامة بن سليمان. (1419 هـ). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك سعود.
- عابدين, محمود عباس. (1992). الجودة واقتصادياتها في التربية, دراسات تربوية, رابطة التربية الحديثة, المجلد 7, الجزء 44, القاهرة.
- عابدين, محمد عبد القادر. (2001). الإدارة المدرسية الحديثة, عمان: دار الشروق.
- العاني, عبداللطيف, وعوني, مليحة, و خليل, معن. (1990). المدخل الى علم الاجتماع, جامعة بغداد: مطبعة جامعة بغداد.
- عبد ربه, عبد الوهاب. (2003). الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية, ط3, الرياض : مكتبة التربية لدول الخليج .
- العبد اللطيف, عبد الحليم بن ابراهيم. (2000). مع التربويين والقادة التربويين, مقالة منشورة في شبكة الانترنت.
- عبداللطيف, منذر سليم. (2008). اليات صنع القرار, مقالة منشورة في شبكة نقل المعلومات (الانترنت), في موقع اليسر للمكتبات وتقنيات المعلومات.
- عبد المعطي, ياسر يوسف. (1988). "بناء برنامج مقترح للعاملين في مجال المكتبات والمعلومات على أساس الكفايات", مجلة رسالة الخليج العربي, العدد 24 .
- عبد النبي, إبراهيم (1990) "توصيف وتقييم القرارات في الإدارة المصرية", أطروحة دكتوراه, كلية التجارة, جامعة الزقازيق.
- عبوي, زيد منير (2007): الإدارة والاتجاهات
- عبد الرحمن, سعد (1998), القياس النفسي-النظرية والتطبيق, ط3, دار الفكر العربي, القاهرة.
- عبد الخالق, أحمد محمد (1993), استخبارات الشخصية, ط2, الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عريفي, سامي مسلط. (2001). الإدارة التربوية المعاصرة, ط1, عمان: دار الثقافة.
- العريني, عبد العزيز بن عبدالله. (1413 هـ). الكفايات الأساسية لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية, أطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة القاهرة.
- العزاوي, خليل. (2006). اتخاذ القرار الإداري, عمان: دار كنوز المعرفة للنشر.
- عزيز, عز الدين احمد. (2009). التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى معلمي مدارس الاساس في اربيل, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية للعلوم الانسانية/جامعة صلاح الدين.
- عساف, محمود. (2005). اصول القيادة, القاهرة: مكتبة الفقي.

- عسكر, علي.().الدافعية في مجال العمل, الكويت: منشورات ذات السلاسل.
- عسكر, قاسم حسين محمد.(2004).الجزمية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الاداب/جامعة بغداد.
- العتيبي, سعد مرزوق.(2004).الذكاء العاطفي والقيادة الادارية, ط1, عمان: دار الفكر.
- عطوي, جودت عزت.(2001أ).الادارة التعليمية والاشراف التربوي: اصولها وتطبيقاتها, ط1, عمان, الدار العلمية والدولية, ومكتبة دار الثقافة للنشر.
- _____.(2001ب).القيادة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية, عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عقيلي, عمر وصفي.(2007).ادارة القوى العاملة, ط3, عمان: دار زهران للنشر.
- العكايشي, بشرى احمد جاسم.(2003).التوافق في البيئة الجامعية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة, أطروحة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية/الجامعة المستنصرية.
- العلاقي, مدني عبد القادر.(2007).الادارة: دراسة تحليلية للوظائف الادارية والقرارات الادارية, جدة: مكتبة دار زهران.
- علام, صلاح الدين محمود.(2000).القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته, تطبيقاته, توجهاته المعاصرة, القاهرة, دار الفكر العربي للنشر.
- _____.(2010).علم النفس التربوي, ط1, عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- العلوي, مجتبی.(2001).قراءة في كتاب الذكاء الانفعالي, مقالة منشورة مجلة النبأ, العدد 54.
- علي, انيس سلمان.(2000).شخصية المدير واثرها في اتخاذ القرار, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الادارة والاقتصاد/الجامعة المستنصرية.
- علي, محمد عبد الرشيد.(2000).ادارة الأعمال: المبادئ والوظائف, ط1, عدن: دار جامعة عدن.
- عليان, ربحي مصطفى.(2007).اسس الادارة المعاصرة, عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العميان, محمود سلمان.(2002).السلوك التنظيمي في منظمات الاعمال, عمان: دار وائل للنشر.
- عودة, أحمد سليمان.(1998).القياس والتقويم في العملية التدريسية, ط2, عمان: دار الأمل للطباعة والنشر.
- عودة, أحمد سليمان, الخليلي, خليل يوسف.(1998).الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية, ط1, عمان: دار الفكر للطباعة.
- الغضيب, محمد.(2008).اتخاذ القرارات القيادية: انواعها ومراحلها, مقالة منشورة في شبكة نقل المعلومات (الانترنت), في موقع ادارة التدريب التربوي: الرياض.
- الغمري, ابراهيم.(2000).السلوك الانساني والادارة الحديثة, ط3, الاسكندرية: دار الجامعات المصرية.
- الفارس, سليمان.(1993).التقييم الاداري في المشروع, ط5, دمشق: مطبعة خالد بن

الوليد.

- الفاضل, محمد محمود. (2009). كفايات المدير العصري للمؤسسات الادارية والتربوية, ط1, عمان: دار الحامد للنشر.
- فان دالين, ديولدت. (1969), مناهج البحث في التربية وعلم النفس, ترجمة محمد نبيل نوفل واخرون, ط3, القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- الفسفوس, عدنان. (2007). اتخاذ القرار لدى القادة التربويين, موقع مجلة النبأ, العدد 70.
- الفسفوس, عدنان احمد. (2008). مهاراة اتخاذ القرار في الحياة العامة, مؤسسة المنشاوي للدراسات والبحوث, (3-1).
- فرج, صفوت (1980), القياس النفسي, ط1, القاهرة: دار الفكر.
- الفقية, شادي علي. (2005). اتخاذ القرارات الصائبة, السلسلة الادارية الحديثة, ط1, بيروت: دار بويليس.
- _____ (2005 ب). الادارة الناجحة, السلسلة الادارية الحديثة, ط1, بيروت: دار بويليس.
- _____ (2005 ج). كيف تكون مديرا ناجحا, السلسلة الادارية الناجحة, ط1, بيروت: دار بويليس.
- فليه, فاروق عبدة, وعبدالمجيد, محمد. (2005). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية, عمان: دار المسيرة.
- فيركسون, جورج, اي. (1991). التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس, ترجمة هناء العكيلي, منشورات الجامعة المستنصرية/ بغداد.
- القاضي, فؤاد. (2006). السلوك التنظيمي والادارة, القاهرة: دار المعارف.
- القاضي, يوسف مصطفى, وزيدان, محمد مصطفى. (2004). السلوك الاجتماعي للفرد, القاهرة: مكتبة النهضة.
- القاموس المحيط,
- القريوتي, محمد قاسم. (2005). مبادئ الادارة: النظريات – العمليات – الوظائف, عمان: دار وائل.
- قشطة, عبدالحليم عباس. (2000). الجماعات والقيادة, العراق: وزارة التعليم العالي.
- القيسي, لبنى ناطق عبد الوهاب. (2005). كفايات الذكاء الانفعالي لدى مدراء المدارس الثانوية في بغداد, رسالة ماجستير غير منشورة, المعهد العربي للعلوم التربوية والنفسية/ فرع العراق.
- ليتفينوف, سارة. (2006). خطة الثقة: خطوات ضرورية لتجديد شخصيتك, الرياض: مكتبة جرير.
- الكبيسي, وهيب مجيد. (1993). الأساليب المعرفية بين التنظير والتطبيق, من إصدارات الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية.
- الكبيسي, كامل ثامر (2001), "العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الاحصائي لفقرات

- المقاييس النفسية", مجلة الاستاذ, العدد 25, ص: 157-173 .
- الكبيسي, جنان حاتم كامل. (2007). القدرة القيادية لمديري اعداديات الصناعة في محافظة بغداد وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المدرسين, اطروحة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية – ابن رشد / جامعة بغداد.
 - كلادة, ظاهر محمود. (1997). الاتجاهات الحديثة في القيادة الادارية, عمان: دار زهران.
 - كلاستون, جاي, ولوكاس, بيل. (2007). كن مبدعا: خطوات ضرورية لإعادة الحيوية الى عملك وحياتك, ط2, الرياض: مكتبة جرير.
 - كوردي, جيرمي. (2008). الخطوات العشر لاتخاذ القرار الصحيح, ط10, القاهرة: دار الفاروق.
 - كون, ستيفن, واوكونل, فينسنت. (2006). العادات الست للقيادي, سلسلة مهارات القيادة الحديثة, ترجمة قسم الترجمة بدار الفاروق, القاهرة: دار الفاروق للاستثمارات الثقافية.
 - كنعان, نواف. (1998). اتخاذ القرارات الادارية بين النظرية والتطبيق, ط5, عمان: دار الثقافة للنشر .
 - كنعان, نواف. (2006). القيادة الادارية, ط3 عمان: مكتبة دار الثقافة.
 - ماير, جيفري جيه. (2007). النجاح رحلة, ط2, الرياض: مكتبة جرير.
 - مبيض, مأمون. (2003). الذكاء العاطفي والصحة العاطفية, من منشورات المكتب الاسلامي, بلقاس, المملكة المتحدة.
 - مجلة البيان. (2003). الذكاء العاطفي – التحصيل الدراسي ليس ضمانا كافيا للنجاح والسعادة, خمس مهارات يكرسها الذكاء العاطفي كقيلة بنجاح الكثيرين. مقال منشورة على الموقع:
<http://www.albauan.co.ae>
 - مجلة الدفاع. (2001). التكامل بين مفهوم القيادة والادارة, مقالة منشورة في مجلة الدفاع, مجلة تصدر عن القوات المسلحة السعودية, العدد (123).
 - محمد, سماح مرسي, محمد منير. (1998). الادارة التعليمية: اصولها وتطبيقاتها, ط3, القاهرة: عالم الكتب.
 - مرعي, توفيق. (1983). الكفايات التعليمية في ضوء النظم, عمان: دار الفرقان.
 - مرعي, توفيق, وبلقيس, احمد. (1983). علم النفس الاجتماعي, القاهرة: دار النهضة.
 - مخامرة, محسن. (2000). المفاهيم الادارية الحديثة, ط1, شركة الشرق الاوسط للطباعة.
 - المخزومي, أمل. (2003). الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني, مقالة منشورة في مجلة الحصن النفسي, شبكة نقل المعلومات.
 - مرعي, توفيق احمد, وصباريني, محمد سعيد, وصوالحة, محمد احمد. (1992). "اراء المشرفين التربويين في الاردن في مدى تمكنهم من الكفايات الادائية الاساسية

ومدى استخدامهم لها", مجلة دراسات تربوية, مجلد 7, جزء 45, القاهرة: عالم الكتب.

- المصري, محمد عبدالمجيد. (1999). أثر إتجاه الفقرة واسلوب صي اغتها في الخصائص السايكومترية لمقياس الشخصية بحسب مستوى الصحة النفسية للمستجيب, اطروحة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية - ابن رشد/جامعة بغداد.
- المغازي, ابراهيم, محمد. (2000). "الذكاء الوجداني والقرن الواحد والعشرين", مجلة واحة النفس المطمئنة الالكترونية. مجلة منشورة في شبكة نقل المعلومات (الانترنت) الموقع: <http://www.elazayem.com/newpage70.htm>
- المغربي, كامل محمد. (2000). السلوك التنظيمي: مفاهيم واسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم, عمان: دار وائل.
- المغربي, عبير عبدالله مصطفى. (2008). "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة", مجلة جامعة ام القرى التربوية والنفسية, مجلة تصدر عن جامعة ام القرى.
- المغربي, رياض. (2001). الادارة والقيادة التربوية, الرياض: مطابع لنا.
- المتولي, ببداء صالح داود سلمان. (2008). الاسلوب المعرفي (الاستيعابي - الاستنبالي) وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الاداب/جامعة بغداد.
- محمد علي, محمود. (2006). مقومات القائد التربوي الناجح, القاهرة: دار المجتمع للنشر.
- مصطفى, احمد سيد. (2005). المدير ومهاراته السلوكية. القاهرة: الناشر أ.د. احمد سيد مصطفى.
- مصطفى, صلاح عبدالحميد, وفدوي, فاروق عمر. (2005). الادارة والتخطيط التربوي, الرياض: مكتبة الرشد.
- مصطفى, صلاح عبدالحميد, والتايه, نجاه عبدالله. (2006). القيادة التربوية, مفهومها ونظرياتها ووسائلها, وط3, دبي: دار القلم.
- مقابلة, نصر يوسف. (1989). "دراسة فعالية الكفايات التعليمية ومصادر ها عند معلمي المرحلة الثانوية في مدينة اربد وجرش الاردنية", المجلة التربوية, العدد 19, المجلد الخامس, جامعة الكويت.
- مكتب التربية لدول الخليج العربي. (2008). الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية, ط3, الرياض.
- المقدادي, يونس عبد العزيز. (1996). مبادئ الادارة ومفهومها ومجالاتها, مدارس الفكر الاداري: العمليات الادارية, ط2, عمان: مؤسسة الاء للنشر.
- المطرف, العنود بنت عبد الرحمن. (2003). الذكاء العاطفي, مقالة منشورة على موقع نفساني, شبكة نقل المعلومات.

- الموسوي, محمد شلال فرحان. (2010). التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته باتخاذ القرار والتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد اعداد المعلمين, اطروحة دكتوراه غير منشورة وكلية التربية – ابن رشد/جامعة بغداد.
- المنصور, كاسر نصر. (2000). نظرية القرارات الادارية: مفاهيم وطرائق كمية, عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر.
- منيزل, عبدالله, والعلوان, فلاح. (1997). "اثر برامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في ممارسة الكفايات التعليمية وعلاقة ذلك بالمؤهل العلمي", مجلة دراسات: العلوم التربوية, تصدرها عمادة البحث العلمي في الجامعة الاردنية, العدد الاول, مجلد 24 .
- ملحم, سامي محمد (2002), القياس والتقويم في التربية وعلم النفس, ط2, عمان, دار الميسر للنشر والتوزيع.
- مليكة, لويس كامل. (2002). قراءات في علم النفس الاجتماعي, المجلد الثاني, القاهرة: الهيئة العامة للتأليف والنشر.
- الناشئ, وجدان عبد الامير. (2005). الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات لدى المدرسين, اطروحة دكتوراه غير منشورة, كلية الاداب/الجامعة المستنصرية.
- الناقة, محمود كامل. (1987). البرنامج التعليمي القائم على الكفايات, اسسه واجراؤه, القاهرة: شركة المطابع التجارية.
- ناكفور, ادوارد. (2003). الاذكياء من هم؟ مقالة منشورة في شبكة نقل المعلومات. (الانترنت).
- نايت, بيبتر, وتراولر, بول. (2007). فن قيادة رئاسة القسم بالجامعة, من سلسلة تطوير التعليم الجامعي, ترجمة د. خالد العامري, القاهرة: دار الفاروق للاستثمارات الثقافية.
- النجار, فريد راغب. (2005). النظم والعمليات الادارية والتنظيمية: مدخل نظرية النظم مع تطبيقات عربية, (بلا مطبعة).
- النداوي, مريم مصطفى سلمان. (2004). دور القيادات الادارية العراقية في مواجهة الازمات, اطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة الموصل / كلية الادارة والاقتصاد.
- نشوان, يعقوب حسين. (1989). الادارة والاشراف التربوي, عمان: دار الفرقان.
- . (2006). الادارة والاشراف التربوي, ط3, عمان: دار الفرقان.
- نصير, نعيم. (2005). القيادة في الادارة العربية وموقعها من النظريات المعاصرة والتراث العربي الاسلامي, ط3, من منشورات المنظمة العربية للعلوم الادارية.
- النعمة, طه, والعجيلي, صباح حسين. (2004). مدخل الى علم النفس, من منشورات المجمع العلمي – دائرة العلوم الانسانية, سلسلة مدخل الى العلوم الانسانية, بغداد: مطبعة المجمع العلمي.
- النمر, سعود بن محمد. (1990). السلوك القيادي, ط2, الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.
- نيوشل, روبرت. (2007). القائد, ترجمة د. خالد العامري, الطبعة العربية الاولى, سلسلة مهارات الادارة الحديثة, القاهرة: دار الفاروق للاستثمارات الثقافية.

- نيول,كلارنس.(1993).السلوك الانساني فى الادارة التربوية,ترجمة محمد الحاج خليل, عمان:دار مجدلاوي.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.(1998).التقرير المشترك لتنمية الواقع التربوي النوعى فى العراق, مطبعة وزارة التربية.
- وايلز,كيمبول.(1981).نحو مدارس أفضل,ترجمة فاطمة محجوب,ط3, القاهرة:مكتبة الانجلومصرية.
- وطفة,على اسعد.(2004).الذاتية والموضوعية في نظرية المعرفة:طبيعة الادراكات الخاطئة,مجلة المعلم,منشورة في موقع الحصن النفسي,شبكة نقل المعلومات.
- وليامز,جيمس.(2003).فن الادارة المدرسية,ترجمة خالد العامري, القاهرة: دار الفاروق.
- ولي,باسم محمد,ومحمد,ومحمد جاسم.(2004).المدخل الى علم النفس الاجتماعي, عمان:دار الثقافة للنشر
- الهاشمي,عبدالحميد محمد.(2007).المرشد فى علم النفس الاجتماعي,ط2, جدة:دار الشروق.
- الهواري,سيد.(1997).اتخاذ القرارات, القاهرة:دار الجيل للطباعة.
- الهواري,سيد محمد.(2007).القيادة:الاصول والاسس العلمية,ط3, بيروت:مطابع النقسرلي.
- همام,هيثم.(2006).القيادة الفعالة:برنامج للتطوير الذاتى,ترجمة واعداد هيثم حمام, مراجعة د. غياث بركات,حلب:شعاع للنشر والعلوم.
- هلال,محمد عبد الغني.(2003/2002).مهارات اتخاذ القرار, القاهرة:مركز تطوير الاداء والتنمية.
- _____.(1995).مهارات القيادة:كيف تكون قائدا متميزا فى عملك, القاهرة:مركز تطوير الاداء والتنمية.
- يوسف,سعد جاسم.(1987).القيادة التربوية فى الفكر المعاصر,حولية كلية التربية / جامعة قطر,العدد 5 .

المصادر الأجنبية:

- Anastasi, A (1988), Psychological and Testing, New York, Acmillan.
- Alken, L.R. (1989). Psychological Testing and Assessment, Boston: Allyn & Bacon.
- Allen, M.J. & Yen, W.N. (1970). Introduction to Measurement Theory, Monterey: California: Brooks/Cole.
- Armstrong, M. (1994). "How To Be an Even Better Manager" London Kogan Page. Bassey, M. (1998). Action Research for Improving Education Practice, In R.
- Amabile, T. (1988). Organizational Climate: explorations of a concept – Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Baron, R. A. (1981). "Psychology", Japan, Holt _ Standers International Education (2nd) ed.
- _____. (1998). Psychology, (4th ed), Boston: Allen & Bacon.
- Bartholomew, W. (2002). Leadership Values and Roles Unpublished doctoral dissertation. Florida, University of Central Florida.
- Bass, B. (1960). Leadership. Psychology and Organizational behavior, Harpers and Row publisher, New York.
- Bertrand, O. (2002). Planning human resources: method, experiences and practices. Paris: UNESCO, IIEP.
- Billeh, V. (1999). Educational Reform: A global Commitment, a paper presented in the 1st International Conference on Educational Reform in the UAE. MOEY.
- Boyatzis, R. & Buruss, (1982). Personality and Empathy, in H. Leke (ed.). Empathic Accuracy: NY: Guild Press.

- Blak,M.(2000). Teachnological Competence: Training Educational Identification A preservie Assessment (ERIC).
- _____.().WPQ Emotional Intelligence Questionnaie,v3 Repot.
- Bjorkman,M.(1984)."Decision Making Risk Taking AND Psychological Time",Scandinavian Journal of Psychlogy,V.25
- Caillods , F . (2000) . The prospects for educational planning : Paris : UNESCO _ HEP .
- Cronbach , L . J . (1981) . Coefficient Alpha and the Internal Structure of Test Psychometrical , Vo . (16) , No . (4) . (pp : 297 _ 337) .
- Chiselli,S.(1981).Development Psychology, Co-Monterey, cal: brook /cde Publishing.
- Claxton,G.&Lucas,B.(2004).Be Creative:Essential Steps to Revitalize,New York and Life.Jarir Bookstore.
- Daft , R . (1988) . Organization Theory and Design , (3th, ed) St . Paul . By West Publishing Co .
- Daft , R . (2001) . Organization Theory and Design , New York Davics , B . & Ellison , L . (1997) . school leadership , for she 21st Century _ London Routledge .
- Davis , K .& Newstron , J . (1989) . Human Behavior at Work . 8 th ed , New York , mcgraw _ Hill Book co .
- Darroch, J.(2005)."Knowledge Management, Innovation and Firm Perfomance " ,Journal of Knowledge Management .V.3,(P:101-115).
- Davics,W. & Elliso,B.(1997).A Proposal for introducing strategic planning in the GEDS in Kingdom of Saudi Arabia. Paper presnted in the XXXV Session ,Paris:Unesco,HEP.
- Dallenbach,K.M.(1951)."Apuzzle-picture with a new principle of concealment " .American Journal of Psychology.V.64 (P:431-433).

- Dyer,W.W.(2004).The Power of Intelion: Learning to Co-Create
yor World Way.Jarir BookStore.
- Ebel,R.L.(1972).Essentials of Educational Measurement ,
Newjersy .Englewood Cliffs Frrentice-Hill.
- El – Hout,M.(2004).Strategic Planning for Educational
System: Necessity and Methodology .Journal of
Educational Planning and Administration.
Vol.VIII,N.1
- Festinger , L (1974) Cognitive dissonance , psychology in Proc
ess , U.S.A . Sanfrancisco .
- Fiedler , F . (1999) . Leadership Anew Model . In Gibb , op , cit.
- Fisher,C.(2001).Career-Threatened Principals: Virginia Super-
intendents Viewe,(unpublished doctoral Dissertation
Blacksburg,,Virginia:State University Organizational.
- Gibson , G Ivancevich , J. ,and Donnelly , J. (1994). Behavior ;
8th ed. Boston Mass , IRWIN .
- Glueck , W.F. (1984) . Business Policy Strategy Formulation
and Management .
- Goleman,D.(1995).Emotional Intelligence:Why it can matter
mor than IQ. New York: Toronto.
_____.(1996).Organiztional Climate: explorations of
concpt. Harvard Business School Press.
- _____. (2000). Leadership that gets results . Harvard
; Business Review . March _ April.
- _____, Boyatiz,R.E. & Mckee , A. (2002) . Primal Leader
ship : Realizing the power of Emotional Intelligence.
Boston , MA ; Harvarol Business School press .
- _____.().Primal Leadership:Realizing the Power of
Emotional Intelligence.
- Greenfield , I. (2000) . Competency Based Education, What,
Why and How ? www.asacenet.org .

- Gregorc,A.F.(1985).Inside Styles: Beyond the basics. Maynard, MA:Gabriel System.
- Harrison,E.F.(1975).The Monagerial Decision Making Process. Boston:Houghton.
- Harris, B. (2007) . Excutive Staffing Competencies Relating to Human Resources , Journal of personnel Evaluation in Education , Vo. 10 , N. 2 , Netherland: academic-publishers , Boston .
- Hind,I.(2000).Strategic Planning for Education Reform.Apaper presented in the T International Conference on Educational Reform in the UAE.MOEY.
- Harrison , F.F. (1987) . The Managerial Decision Making Process , Boston , Mass . Houghton Mufflin .
- Hein,S.(2004).History and Definition of Emotional Intelligence (PP:1-7).
- _____.(2004)."History and Definition of childhood Depressive Symptom, Afive Year Longitudinal Study ".Journal of Abnormal Psychology.
- Hones, Jeff. (2006).Management Skills in School.
- Hoffmann , T. (1999). The Meaning of Competency . Journal of European Industrial Training , Vo. 23 , Tssue 6 Victoria , Astralia :JEIT .
- Huggins , L. (2007) . Creating Action Plans , A reference Manual the Combridge Group .
- Hoyt,C.(1971).Test Reliability Obtained by Analysis of Varian ce Pschomlrika,Vol.12,NewYork:Harcourt Brance Jovanorich.
- Ivancevich,J.,Lorenzi,T.,Skinner,B.,& Crosby,C.,(1997). Management: Quality and Competitiv-
eness ,2nd ed ,Boston,Mass.Megraw Hill.
- Jains , I. & Leon , J. (1977). Decision Making , New York , The Free Press.

- Kotter,J.(2002).The Heart Change, Harrard Business Review Press, Boston Mass.
- Kreitner,R.&Kinic,A.(1992).Organization Behavior,2nd Home wood,Irwin.
- Landy , F. G. Barens , F. & Murphy , S. (1978) . "Grrelates of Performance", Evaluation Journal Apphed psychology .
- Lee , J. (2001) . Stage Model for Knowledge management, Proceedings of the 3th , International Conference.
- Lee , J. (2001) . stage Model for Knowledge Management proceedings of the 3th , International Conference on system sciences . hawall .
- Lippitt , R. & White , R. (1985) . An Experiment study of Leadership & Group Life Holt and Co .
- Laher,J.R.(non).Teacher of the Alexander Technique and Grandnephew of F.M.Alexander.London.
- Landy,F.G.&Murphy,B.(2000). "Crrrelates of Parformanee". Evaluation Journal of Apphed Psychology .
- Mayer,J.D.&Cobb,C.D.(2000).Educational Policy on Emotional Intelligence :Does it Make Sence ?Educational Psychology Review(P:163-183).
- Mayer , J. D. & Solorey , P. (1977) . What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence : Implication for Educators (p : 3_34) . New York , NI : Basic Books .
- Mccleary , L. E. (1965) . Secondary School Administration Theoretical Basic for-profitssional practice , Dodel , Mead & Company , Inc , N. X .
- Mc cluskey,A.&St-Blasé.(1997).Emotional Intelligence in School, <http://ei.haygropup.com>.

- **McDermott,Ian&Jago,Wendy.(2001).The NLP CoAch Acomprehensive Guide to Personal Well-Being & Professional Success.Jarir BookStore.**
- **McKenny,J..L.&Keen,P.(1974). Who Managers Mind s Work, Harvard Business ,Review.P:79-90.**
- **_____.(1975).Problems Solving Strategies in Reflective and Impulsive Children .Journal Educational Psychology .VO.67,NO.6.**
- **Milam , J. (2002) . Knowledge Management for Higher Education . ERIC DIGEST . clearing house on Higher Education . Washington DC. , ED. (P:464 - 520) .**
- **Neosell,Robert.(2005).The Servant Leader:Mondern Management Skills.Gogan Bedeeg U.S.A.**
- **Nelson,D.L&James,C.G.(2002)."Understanding Organization Behavior" ,Amultimedia Approach ,Jossey Bass, SanFrancisco.**
- **Phillps,B.(1978).Assessement Centers and Managerial Performance .New York :Academic Press.**
- **Prochaska – Cue,K.(1988).An Exploratory Study for Model of Personal Financial Management Style.**
- **Robert,R.(1997).The Pons Test:Sensitivity to Nonverbal Cues in P.Mcreynolds,ed.,AduancesinPsychlogy Assessment.San- Francisco:Jossey-Bass.**
- **Resenberg,D.(1997)."Hiring Crisis at the Top",Executive Excellence .V.14,N.9,Sep.(14-15).**
- **Robbins,S.(1999).Management,6th ed.,Upper Saddle River, N,J:Prentice – Hall.**
- **Saarni,R.(1999).Emotional Compenten Ce.How Emotional and Relationship Become integrated .Nebraska a Symposium on Motiration,3,(P:115-182).**

- Sala , F. (2001) . It's lonely at the top : Executives emotional intelligence self (mi s) perception, paper available for download , from www.eiconsortium.org.
- Schein,E.H.(2000)."Dialogue, culture, and Organizational Learning.Organization Dynamics"Journal, Vol. (22), No (2).
- Segal,J.(1997).RaisingYor Emotional Intelligence-Henry Holf and Company: New York.
- Silverstein,S.(1984).Decision-Making Processes Used in Curriculum Task Performed by Educators ,Dissertation Abstact International ,V.19,p:460.
- Shiffler , N. (1977) . Relation between self _ concept and classroom , Journal of Educational Psychology . 69 (4) 6 (349-359) .
- Spencer,I.M.&Spencer,Jr.(.).Competence at Work:Model for Suprior Performance.Nwe York:Wiley.
- Sull,Donald,N.(2003)."Managing By Commitments",Harvard Business Renew (P:82-91).
- Ston,W.(2007).Strategic Planning Workbook for Nonprofit Organizations .St.Paul.M.N:Amhert H.Wider Foundation .
- Townsend,S.(1964)."Predicting Decision Making Behavior, From Personality and Cogitive ,Variances,In Effect of Multiple Psychological Stressors on Jenkins, Decision Making .The Catholic University of America.
- Varbel,D.(1998).Reference Guide to Continuous I mprovement Planning Ohio,Pomeroy: Department of Education.
- Wood,S.E.&Wood,E.G.(1999).The world of psychology .(3rd ed).Boston:Alken&Bacon.

- Woolfolk, H.A. (2009). Teacher's Knowledge, Beliefs, & Thinking, Handbook of Educational Psychology (2nd Eds). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Whibeck, C. (1995). Truth and Trustworthiness in Research. Science and Engineering Ethics, (P:403-416).
- Weisinger, H. (2000). Emotional Intelligence at Work, Jossey Bass, San Francisco.

الملاحق

جامعة سانت كلمنتس العالمية

برنامج التعلم المفتوح

الدراسات العليا / الدكتوراه

م/ الاستبانة الإستطلاعية

الأستاذ الدكتورالمحترم

تحية طيبة,وبعد:

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم (إتخاذ القرار وعلاقته بكفايات إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية),وتطلب البحث بناء أداة لقياس إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية,وقد تم تحديد مجالات إتخاذ القرار إستنادا الى الأدبيات والدراسات السابقة في هذا الموضوع. ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في مجال القيادة الجامعية لذا فإن الباحثة ترجو إعطاء بعض الاراء والأفكار التي ترونها مناسبة من وجهة نظركم عن إتخاذ القرار بما يناسب مجالاته الستة ليتسنى لنا الإفادة من ارائكم في إعداد فقرات لقياس هذه المجالات.

وتقبلوا الشكر والإحترام لتعاونكم

المشرف

الباحثة/ طالبة الدكتوراه

لبنى ناطق عبدالوهاب القيسي

أ.د. صفاء طارق حبيب كرمه

إتخاذ القرار:

قدرة القائد الجامعي على إصدار حكم أو إتخاذ موقف نهائي إستناداً الى معرفته للغاية أو الهدف من إصداره لهذا الحكم أو إتخاذه لهذا الموقف،فضلاً عن حصوله أو جمعه للبيانات والمعلومات المتعلقة بالموقف الذي يريد إتخاذ حكم عنه،وتوليد العديد من البدائل الممكنة القابلة للتنفيذ،وفحص وتقييم كل بديل من خلال معرفته لمزايا وعيوب كل بديل،وفي الختام إختيار البديل الذي يحقق الهدف على أفضل ما يكون.

وتحدد مجالات إتخاذ القرار بالاتي :

1. الغاية من القرار: معرفة الحاجة الحقيقية ونتائجه ودراسة وتحديد الهدف الحقيقي لأي قرار والغايات التي تحصل عليها والتي لها إرتباط وثيق بالاهداف.
2. الحصول على المعلومات الكافية: هي عملية جمع البيانات والمعلومات والتي على أساسها يتخذ القرار من خلال تحديد المعلومات والبيانات التي تتصل بالمشكلة موضع القرار ويتم تحديد البدائل بطريقة حيادية من جانب متخذ القرار.
3. معرفة كل الحلول المحتملة(البدائل): توليد قائمة من البدائل للحلول الممكنة القابلة للتنفيذ وتوليد افكار جديدة في اطار جديد وفي ضوء المعلومات المتوفرة والمفاضلة بين البدائل ودلالاتها للوصول الى حلول ممكنة.
4. تقييم الخيارات: يستدعي لمتخذي القرار ان يكون متوقعا لما قد يحدث من النتائج سلبية او ايجابية في ضوء البدائل التي سيتخذها للوصول الى قراره. ومن خلال فحص مزايا وعيوب كل بديل فحصا جيدا وتقييمه في ضوء المحكات التي يتم تحديدها.
5. معرفة الخيار الامثل: وزن النتائج المتوقعة المنشودة واختيار البديل الذي يحقق اهداف إتخاذ القرار الصائب على نحو افضل من غيره.
6. تنفيذ القرار: عملية معرفة ماذا كان اختيارك القرار خاطئا ام لا ومعرفة النتيجة النهائية والنجاحات التي تحققت وتقييم الاخطاء التي تقع فيها مع التاكيد من عدم تكرار المشكلة وحدوثها مرة اخرى او مرات في المستقبل.

بسم الله الرحمن الرحيم

الملحق (2)

جامعة سانت كلمنتس العالمية

برنامج التعلم المفتوح

الدراسات العليا/الدكتوراه

استبانة آراء الخبراء

لمقياس إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية

الأستاذ الدكتور.....المحترم

تحية طيبة وبعد :

تروم الباحثة اجراء دراستها الموسومة بـ (إتخاذ القرار وعلاقته بكفايات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات الجامعية),وهي جزء جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في علم النفس التربوي. ولذا فهي بحاجة إلى بناء مقياس لإتخاذ القرار يناسب العينة المستهدفة (القيادات التربوية الجامعية) متمثلة بـ (عمداء الكليات,ومعاونيهم,ورؤساء الاقسام). وبعد اطلاع الباحثة على أدبيات الموضوع عن طريق شبكة الأنترنت والأدبيات والمصادر المتوافرة ترى الباحثة أن القرارات التي تتخذ من قبل القائد التربوي الجامعي تنعكس في أدائه والنتائج التي يحققها وكيف يتولى القائد عادة مهمة إتخاذ القرار التي تعد مهارة أساسية ومعرفة يجدر به إتقانها. ويرى العالم النفسي والاجتماعي كروبلاد (Kroblad,2004) أنه لا توجد وظيفة إنسانية تتطلب قدرا كبيرا من الطاقة الفكرية والإنفعالية مثلما تتطلب عملية إتخاذ القرار.

اسم الخبير:.....

اللقب العلمي:.....

عنوان العمل:.....

التوقيع:.....

التاريخ:.....

وقد اعتمدت الباحثة (6) مجالات لقياس إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية لذا ترجو الباحثة تفضلكم بالإطلاع على مجالات المقياس وفقراته وتوضيح مدى صلاحيتها لقياس ما وضعت من أجله , وإقتراح التعديلات اللازمة لأية فقرة تحتاج إلى ذلك بحسب مجالات المقياس, علما إن بدائل الإستجابة نحو مضمون كل فقرة من فقرات المقياس هي (تنطبق عليّ دائما, تنطبق عليّ غالبا, تنطبق عليّ أحيانا, تنطبق عليّ نادرا, لا تنطبق عليّ أبدا) وستعطى لهذه البدائل الدرجات (5؛4؛3؛2؛1) للفقرات الإيجابية, و(1؛2؛3؛4؛5) إذا كانت الفقرات سلبية .

وأكون شاكرة لتعاونكم

المشرف

الباحثة/ طالبة الدكتوراه

أ.د صفاء طارق حبيب كرمه
القيسي

لبنى عبد الوهاب ناطق

المجال الأول: الغاية من القرار

معرفة الحاجة الحقيقية للقرار ونتائجه ودراسة وتحديد الهدف الحقيقي له والغايات التي تحصل عليها والتي لها إرتباط وثيق بالهدف من إتخاذ القرار.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أدرك ان اعباء العمل المتضاعفة تحد من قدرة متخذ القرار على اتخاذ قراراته			
2	أحتاج الى وقت مستقطع إسبوعيا لإعادة شحن طاقتي الذهنية			
3	أضع فلسفة وهدف لكل قرار أتخذه			
4	أجمع المعلومات والأفكار التي تساعدني في إتخاذ القرارات في مفكرة أحملها معي باستمرار			
5	أجد صعوبة في تحديد الأهداف التي أسعى لإتخاذ القرار لتحقيقها			
6	أتوقف للتفكير عند إتخاذ القرار لأعرف مالذي أسعى للوصول اليه			
7	أؤمن ان النجاح اساس الادارة القيادية الفعالة			
8	أفضل مراجعة المهام والامور الجامعية بصورة دورية يكون اجرائه سليم في اتخاذ القرارات			
9	ان القدرة على تحديد المشكلات ومعرفة اسبابها من الضروريات للقائد الجامعي			
10	أدرك ضرورة أن أتولى المبادرة في الاجتماعات لتوضيح الاهداف وجدول الاعمال			
11	لا بد من المرونة في التعامل مع إنفعال الآخرين دون أن أفقد الهدوء والتركيز على الاهداف			
12	استند الى الحقائق والمعلومات المتاحة لي عند إتخاذ القرار دون الحاجة لما يقدمه المنصب			

المجال الثاني: الحصول على المعلومات الكافية

عملية جمع البيانات والمعلومات التي على أساسها يتخذ القرار من خلال تحديد المعلومات والبيانات التي تتصل بالمشكلة موضع القرار والتي تساعد على تحديد البدائل بطريقة حيادية من جانب متخذ القرار.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	قلة المعلومات تؤدي الى صعوبة إتخاذ القرار الطموح			
2	تنفيذ المهام في غير مواعيدها المحددة تؤدي الى ضعف في إتخاذ القرار			
3	لأعطي الفرصة للآخرين للتعبير عن آرائهم وأفكارهم			
4	أقدم اقتراحات وأفكار مستحدثة في الاجتماعات لمناقشتها			
5	أعتقد أن الجميع يحتاج تفاصيل دقيقة عن المشكلات التي يواجهونها			
6	أفضل الحصول على المعلومات حول آراء الآخرين عن القرارات التي ستتخذ			
7	أفضل تنظيم لائحة للمسائل الأساسية بالدرجة الاولى والفرعية بالدرجة الثانية			
8	أجد أن تقييم المسائل الأساسية على ورقة بحسب الأولوية والاهمية عمل ضروري			
9	أوفر أكبر قدر ممكن من البيانات حول المشاكل التي تواجهني في العمل			
10	أفضل دراسة المعلومات حول الموضوع المراد إتخاذ القرار فيه			
11	إهمال الاتصالات والمراسلات الواردة تؤدي الى ضعف القرار			
12	تشجيع فريق العمل على تبني نفس اسلوب التنظيم الذي تتبعه في حفظ البيانات والمعلومات			

المجال الثالث: معرفة كل الحلول المحتملة(البدايل)

توليد قائمة من البدائل للحلول الممكنة القابلة للتنفيذ، وتوليد أفكار جديدة في إطار جديد وفي ضوء المعلومات المتوافرة، والمفاضلة بين البدائل ودلالاتها للوصول إلى حلول ممكنة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أفضل تسجيل المعلومات المستخدمة لحل المشاكل وحفظها تعد ضرورة ومهمة مستقبلا			
2	مناقشة الآخرين حول اي امر يمكن أن يخفف الضغط والتوتر عند إتخاذ القرار			
3	أجد إن توافر القدرة على إيجاد حلول مباشرة للمشكلات المستعصية التي تواجهني			
4	أحاول خلق جو ايجابي خاليا من أي إجهاد عصبي ونفسي عند إتخاذ القرار			
5	أستطيع عقد الصداقات بسهولة والحصول على اتصالات خارجية مفيدة			
6	أجد أن المعلومات الفنية والتقنية المتوفرة لدي محدودة			
7	الموازنة بين الفعل والتكفي لتهدئة الاثار وبين الفعل التصحيح للتوصل الى حل			
8	أعمل جاهدا على حل المشكلة بأقصر وقت وأقل جهد			
9	أعمل على فتح الاتصال باتجاهه الصاعد والنازل والأفقي.			
10	استعمل التكنولوجيا الحديثة للمساعدة في إيجاد البدائل والحلول الممكنة			
11	أدرس كفاءة وعائد كل بديل قبل إختياره			
12	إن الغموض والابتعاد عن الصراحة تساعد على التفكير المتمعن بالمشكلات.			

المجال الرابع: تقييم الخيارات

أن يكون متخذ القرار متوقعا لما قد يحدث من نتائج سلبية أو إيجابية في ضوء البدائل التي سيتخذها للوصول إلى قراره، من خلال فحص مزايا وعيوب كل بديل فحصا جيدا وتقييمه في ضوء المحركات التي يتم تحديدها.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	إلمامي بالمعلومات والبيانات الخاصة بالمشكلة تساعدني في سرعة الوصول للقرار الفاعل			
2	يفيد وضع جدول للبدائل الايجابية لتمثل توقعات فعالة للمشكلات.			
3	أهمل مراجعة المعلومات ووجهات نظر الآخرين قبل إتخاذ القرار			
4	أعمل على وضع بدائل حلول دون تحيز لأي طرف من أطراف العمل			
5	أفضل تصنيف البدائل المتوافرة وتقييمها وترتيبها والتوصل الى عدد محدود منها.			
6	أعمل على مراجعة الجوانب العملية كلها لإتخاذ القرار.			
7	أفضل الاستمرار بتحديث نظام الحفظ والارشيف اولا بأول.			
8	أفضل استخدام البدائل المطبقة في ادارات اخرى.			
9	أعمل على وضع بدائل حلولتتفق مع الاستراتيجية الشاملة للعمل.			
10	افعل ما بوسعي لتجاهل ما يؤلمني من نتائج سلبية للقرار الذي أتخذه.			
11	أنبه الآخرين الى لخطاء فور حدوثها.			
12	أراجع مستوى إنجاز العمل من قبل الفريق قبل مغادرتي			

المجال الخامس: معرفة الخيار الأمثل

وزن النتائج المتوقعة المنشودة وإختيار البديل الذي يحقق أهداف إتخاذ القرار الصائب على نحو أفضل من غيره.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	لا بد من تسجيل القرارات التي قادت للإنجازات الناجحة على شكل لوحات ارشادية.			
2	أفضل مشاركة اعضاء الفريق في الافكار الثاقبة والناجحة.			
3	أعمل على مراجعة اداء المهام بصورة متكررة بهدف تحسين اساليب العمل وتطويرها.			
4	أخصص وقتا للأمور العاجلة المستحدثة وأتعامل معها في حينها مباشرة.			
5	اهمال الاختيار الامثل بما ينطبق واهداف الجامعة واجرائتها.			
6	أوجه أفراد الهيئة التدريسية للحل البديل في إتخاذ القرار كي يسهل تنفيذه			
7	أفضل التفكير في حلول للمشكلتنا لا في صعوبة معالجتها.			
8	أعمل على استخدام الطرق الفاعلة في الخيارات وأنتقي الأفضل منها			
9	أعمل على التمسك بالخطة المرسومة اذا ما توقعت حدوث أية مشكلات محتملة.			
10	أعتقد أن نقص المعرفة في إختيار البديل الأفضل وفي تحقيق الأهداف كفيلا بتعقيد الأمور			
11	أأخذ سياسة الأخذ والعطاء للأفكار التي يمكن تنفيذها			
12	الغي اي قرار اذا قدم احد اعضاء الهيئة التدريسية دليلا على خطأ القرار.			

المجال السادس: تنفيذ القرار

عملية معرفة ماذا كان إختيار القرار خاطئا أم لا ومعرفة النتيجة النهائية والنجاحات التي يحققها القرار المتخذ وتقييم الاخطاء التي يمكن أن تحدث مع التأكد من عدم تكرار المشكلة وحدوثها مرة أخرى أو مرات أخرى في المستقبل.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	ينبغي من التجارب السابقة لتجنب المواقف الصعبة.			
2	إجراء اللقاءات المنظمة مع التدريسيين لتوثيق المعلومات يقلل من حدوث المشكلات وتكرارها			
3	الترزم بالدقة والواقعية في تحليل البدائل أو تنفيذ القرار			
4	اهمال المستحدثات المعاصرة في مناخ العمل.			
5	أحذر من تقييم الاثار والنتائج المترتبة تنفيذ القرار			
6	أحاول إكتشاف العناصر الخاطئة لأقترح سبلا لمعالجتها			
7	أتحلى بروح المسؤولية ومشاركة الجميع في تنفيذ القرار			
8	لا أعترف بالخطأ حتى وإن كانت نتائج القرار خاطئة			
9	يفضل تنفيذ الخطأ مع تعديلاتها وتطويرها اذا تطلب الامر ذلك.			
10	أواجه المشكلات حتى وإن كانت صعبة			
11	أسعى الى تحقيق توازن سليم بين جهد العمل والترفيه			
12	احبذ التركيز على المبادرات في العمل لتحقيق أفضل النتائج			

الملحق (3)

اسماء الخبراء والمحكمين وألقابهم العلمية وتخصصهم العلمي ومكان عملهم

ت	اسم الخبير ولقبه العلمي	التخصص العلمي	مكان العمل
1	أ.د. أحمد توفيق الجنابي	علم النفس التربوي	كلية التربية/ جامعة صلاح الدين
2	أ.د. خولة القيسي	علم النمو نفس	مركز البحوث التربوية/ بغداد
3	أ.د. رياض بدري سترك	الإدارة التربوية	كلية التربية-ابن رشد/ بغداد
4	أ.د. راشد حمدون	الإدارة التربوية	كلية التربية/ جامعة الموصل
5	أ.د. زيد بهلول سمين	علم النفس التربوي	كلية التربية الأساسية/ المستنصرية
6	أ.د. سعدي جاسم عطية الغريزي	علم النفس التربوي	كلية التربية الأساسية/ المستنصرية
7	أ.د. سرهين عبد الخالق	الإدارة التربوية	كلية التربية/ جامعة صلاح الدين
8	أ.د. طالب ناصر القيسي	علم نفس النمو	كلية التربية- للبنات/ بغداد
9	أ.د. عارف محسن ابراهيم	الإدارة التربوية	كلية التربية/ جامعة الموصل
10	أ.د. عامر القيسي	علم النفس التربوي	كلية التربية الأساسية/ المستنصرية
11	أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي	علم النفس التربوي	كلية التربية-ابن رشد/ بغداد
12	أ.م.د. ليلى احمد عزت النعيمي	علم نفس الشخصية	كلية التربية- للبنات/ بغداد
13	أ.م.د. نبيل عبد الغفور	القياس والتقويم	كلية التربية/ المستنصرية
14	أ.م.د. هناء الدليمي	القياس والتقويم	كلية التربية الأساسية/ المستنصرية
15	أ.م.د. ياسين حميد عيال	القياس والتقويم	كلية التربية-ابن رشد/ بغداد
16	م.د. استبرق مجيد علي لطيف	علم النفس التربوي	معهد إعداد المعلمين/ الكرخ
17	م.د. بشرى حسين علي الجميلي	علم النفس التربوي	كلية التربية الأساسية/ المستنصرية

الملحق (4)

الفقرات كما وردت في المقياس بصيغته الأولية بحسب مجالاتها والتعديل المقترح

رقم المجال	عنوان المجال	رقم الفقرة	الفقرة كما وردت في المقياس	التعديل المقترح
1	الغاية من القرار	1	أدرك أن أعباء العمل المتضاعفة تحد من قدرة متخذ القرار على إتخاذ قراراته	أدرك أن أعباء العمل تحد من قدرتي على إتخاذ القرار
		9	إن القدرة على تحديد المشكلات ومعرفة أسبابها من الضروريات للقائد الجامعي	أعتقد إن تحديد المشكلات ومعرفة أسبابها من الضروريات الأساسية لإتخاذ القرارات الصائبة
2	الحصول على المعلومات الكافية	12	تشجيع فريق العمل على تبني نفس اسلوب التنظيم الذي تتبعه في حفظ البيانات والمعلومات	أشجع فريق العمل على إتباع اسلوب التنظيم نفسه الذي أتبعه في حفظ البيانات والمعلومات
3	معرفة كل الحلول	7	الموازنة بين الفعل التكيفي لتهدئة الآثار وبين الفعل التصحيحي للتوصل الى الحل	من الضروري الموازنة بين الفعل التكيفي والتصحيحي للتوصل إلى حل للمشكلة
		12	إن الغموض والإبتعاد عن الصراحة تساعد على التفكير المتمعن بالمشكلات	الصراحة والإبتعاد عن الغموض تساعد على حل المشكلات
4	تقييم الخيارات	2	يفيد وضع جدول للبدائل الإيجابية لتمثل توقعات فعالة للمشكلات	أضع جدولاً لبدائل الحلول الإيجابية للإستفادة منه في تقييم فاعلية البدائل عند حل المشكلة
5	معرفة الخيار الأمثل	1	لابد من تسجيل القرارات التي قادت إلى للإنجازات الناجحة على شكل لوحات إرشادية	أحتفظ بالقرارات الناجحة مسجلة على شكل لوحات إرشادية
		5	إهمال الإختيار الأمثل بما ينطبق وأهداف الجامعة وإجراءاتها	أهمل الإختيار الأمثل لأهداف الجامعة وإجراءاتها
6	تنفيذ القرار	1	ينبغي الإستفادة من التجارب السابقة لتجنب المواقف الصعبة	الخبرة التي حصلت عليها من التجارب السابقة تجنبني المواقف الصعبة
		9	يفضل تنفيذ الخطة مع تعديلاتها وتطويرها إذا تطلب الأمر ذلك	أسعى إلى تنفيذ الخطة حتى لو تطلب الأمر تعديلها أو تطويرها

جامعة سانت كلمنتس العالمية

برنامج التعلم المفتوح

قسم علم النفس

الدراسات العليا/الدكتوراه

مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي بصيغته الأولية

الدكتور..... المحترم

اللقب العلمي.....

التخصص.....

تحية طيبة وبعد:

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ "إتخاذ القرار وعلاقته بكفايات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية"، ونظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية في مجال تحكيم المقاييس التربوية والنفسية، ولما نعهده عنكم من دراية في المجال التربوي، لذا نرجو بيان صلاحية الفقرات وملاءمتها للمجال الذي تنتمي إليه، وإجراء التعديل المناسب، وإقتراح ماترونه مناسبا من فقرات ضمن المجالات المحددة، أو أية آراء أو أفكار.

وتقبلوا فائق الشكر والإمتنان

المشرف

الدكتوراه

أ.د. صفاء طارق حبيب كرمه

القيسي

الباحثة/طالبة

لبنى ناطق عبدالوهاب

أولاً- مجموعة الوعي بالذات

• وعي الذات الانفعالي: تمييز انفعالاتنا وآثارها.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
	أتأمل حقيقة شعوري في الموقف الذي أمامي .			
2	استخدم مشاعري وعواطفني للتعبير عما في داخلي .			
3	انزعج عندما اشعر أن الآخرين يتجاهلونني في الجامعة .			
4	إذا ما شعرت بحدس ما تجاه اي موقف أتجاهل شعوري هذا.			
5	اعترف مع نفسي عندما أشعر بالغضب.			
6	عندما أقوم بعمل يشعرنني بالخجل أجد صعوبة في الاعتراف به .			
7	عندما يغضب شخص مني فإن ذلك يفسد علي يومي .			
8	أدرك مشاعر القلق لدي وأحاول معرفة			

			أسبابها .	
--	--	--	-----------	--

● التقييم الذاتي الدقيق: معرفة نقاط القوة والضعف لدينا .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	استفيد من التجارب السابقة في تقويم نفسي			
2	أتمكن من تشخيص نقاط قوتي في إدارة الجامعة			
3	قبل اتخاذي قرار أسأل نفسي هل أن القرار صائب أم لا .			
4	أجد صعوبة في تشخيص جوانب ضعفي في إدارة الجامعة.			
5	أتأمل ذاتي لتكون أكثر وضوحا لدي			
6	أعمل على معالجة اخطائي في العمل لاكون اكثر قدرة على التواصل مع الآخرين .			
7	أعرف حدود إمكانياتي وقدراتي			
8				

● الثقة بالذات: حس قوي بقيمة الذات وامكاناتها .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح

1	أشعر بالإرتباك عندما تواجهني أية مشكلة .		
2	أجد صعوبة في مواجهة المشكلات التي تعترضني .		
3	أشعر بأنني غير قادر على إتخاذ معظم قراراتي بنفسني .		
4	أشعر بأنني شخص مهم في الجامعة .		
5	لدي القدرة على كسب ثقة العاملين معني في الجامعة .		
6	بعد إقتناعي بما أنوي القيام به أنفذه من دون تردد .		
7	أشعر أحيانا بأنني أقل قيمة من الآخرين		
8	أجد صعوبة في التوافق مع المواقف الجديدة التي أمر بها		

ثانيا- مجموعة إدارة الذات

- القابلية التكيفية: المرونة في التعامل مع المواقف المتغيرة أو العراقيل

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	على الرغم من الضغط والاجهاد إلا أنني لا أشعر بالتعب .			
2	أواجه من يستفز غضبي بأسلوب ودي دفعا لحصول نزاع			

3	أحاول التغلب على مشاعر الغضب بممارسة نشاطات مثل الرياضة أو مشاهدة التلفزيون أو غيرها من الفعاليات .		
4	عندما أواجه مشكلة ما في العمل أضع عدة بدائل لحلها من حل واحد.		
5	عند فشلي في تحقيق هدف اسعى لتحقيق هدف آخر.		

- ضبط الذات الانفعالي: كيف الانفعالات خدمة لمعايير الجماعة أو المؤسسة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أجعل الابتهاج سائدا في جو الجامعة حتى في حالة وجود ما يضايقتني .			
2	أجد صعوبة في السيطرة على غضبي .			
3	أفي بوعودي مع الأساتذة حتى وإن كانت على حساب راحتي .			
4	أحافظ على هدوئي عند حدوث مشكلات في الجامعة.			
5	لا أفقد توازني الإنفعالي بسهولة إذا ما استفزني احد في الجامعة.			
6	أناقش قراراتي مع زملائي في الجامعة قبل تنفيذها .			
7	أحاول عدم اظهار تعبي وآلامي أمام العاملين في الجامعة.			

- المبادرة: النشاط والفعالية بإتجاه الموقف المحرك للفعل .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أبادر بطرح أفكار في ادارة الجامعة لتطوير العمل فيها.			
2	أبادر بحل مشكلات العاملين معي في الجامعة.			
3	أبادر في تقديم المساعدة لزملائي في الجامعة.			
4	أمتلك الدافعية للعمل والبدء فيه.			
5	أحث الآخرين في الكيفية التي نجعل بها جامعتنا ناجحة ومتفوقة.			
6	لدي القدرة على تحدي الافكار التقليدية.			

• التوجه نحو الإنجاز: بذل الجهد لعمل ما هو أفضل.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أعمل فقط في الساعات التي يستلم عليها أجرا.			

2	أواصل المثابرة في وجه المعوقات كي أتغلب عليها .		
3	لدي الرغبة والقدرة على تطوير ادائي في الادارة الجامعية.		
4	اخذ الوقت الكافي للتفكير في الامور لتقديم ما هو افضل .		
5	أجد متعه في القيام بعمليات التحليل والتجريب وصولا الى حلول افضل .		

• الآهلية للثقة: الإتساق والتكامل بين القيم والإنفعال والسلوك.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	اثبت على راي عندما اشعر ان الموقف سليم.			
2	أسعى لتحقيق اهدافي في الحياة حتى ولو كانت صعبة.			
3	انفذ قراراتي حتى لو واجهت انتقادات .			
4	ليس بالضرورة ان تتطابق المبادئ التي يؤمن بها الفرد مع سلوكه.			
5	ليس لدي القدرة على ان ابدو للآخرين على غير ما اشعر به اتجاههم.			
6	أميل الى الموازنة بين ما أقوله وما أفعله.			

• التفاؤل: وجهة نظر إيجابية نحو الحياة والمستقبل .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أؤمن بأن كل شخص قادر على تحقيق سعادته نفسه.			
2	يحتاجني شعور بالاحباط اذا واجهتني مشكلة ما.			
3	عندما انظر الى حياتي الماضية فان كل ما اراه هو حالات من الفشل .			
4	أشعر أن الحظ السيء يلزمي في حياتي			
5	أشعر أن الحياة تبتسم لي			
6	أشعر ان الحياة لاتستحق العيش			
7	لا أجد في الحاضر مايشير الى المستقبل أفضل			

ثالثا- مجموعة الوعي الاجتماعي

- التعاطف: فهم الآخرين والإهتمام الفاعل بما يتعلق بهم .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أشعر بمشاعر العاملين معي حتى وأن لم يعبروا عنها .			
2	أدافع عن موقفي عندما يخبرني احد العاملين معي بأنني قد خيبت أمله .			

3	أتعاطف مع الأشخاص اللذين يتعرضون للاهانة.		
4	أتصف بالود بمراعاة مشاعر الآخرين .		
5	يتأثر مزاجي كثيرا بمزاج العاملين من حولي.		
6	تسوء حالتي النفسية عندما يشعر الآخرون من حولي بالكآبة أو الحزن.		

- التوجه نحو الخدمة:تشخيص حاجات الآخرين والعمل على تلبيتها.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أسعى لتلبية حاجات العاملين معي في الجامعة .			
2	لا أهتم كثيرا بالمصلحة الخاصة.			
3	يمكنني ان اعبر عن آراء زملائي واقودهم نحو أهدافهم .			

4	لا اظهر اهتمام بحاجات الاخرين وحقوقهم .		
5	أجد صعوبة في تطويع الاهداف مع حاجات العاملين معي في الجامعة .		
6	أبدي أستعداد لتادية أية خدمة للآخرين .		

• الوعي التنظيمي: إدراك العلاقات السياسية داخل المؤسسة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أعمل بطريقة دبلوماسية فعالة مع العاملين معي			
2	عندما اتخذ قرارا أسعى للحصول على الاتفاق الجماعي في الرأي .			
3	أتحمل المسؤولية وأحاول المساهمة في تصويب الأوضاع داخل الجامعة .			
4	لدي ألام بطبيعة الهيكل التنظيمي في الجامعة ووظائف كل عضو أداري.			
5	أخطط للعمل الجامعي واتابع تنفيذ ه داخل الجامعة وخارجها.			

رابعاً- مجموعة إدارة العلاقات

- القيادة الإيحائية: التأثير في المجموعات والناس وتوجيههم.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أضفي الهيبة والوقار على ملبسي وحديثي.			
2	أميل ألى التحدث عن التقويم السنوي امام العاملين للحصول على اقصى أنجاز.			
3	أشعرالعاملين معي بأنني حاسم في اتخاذ قراراتي ليمثلوا لها.			
4	أظهر الحزم او المرونة بحسب مقتضيات الموقف.			
5	أتصف بالهدوء في عملي عند مواجهة مشكلات الموظفين.			
6	أكون دقيقا في تنفيذ أعمالي ليكون حافزا للآخرين باتباع هذا الأسلوب.			

- تطوير الآخرين:مساعدة الآخرين على تحسين أدائهم.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أطلب مقترحات من الآخرين عن كيفية تطوير ادائهم .			
2	أعطي فرصة المشاركة للعاملين كلهم في			

			الجامعة للتخطيط للأنشطة التعليمية.
3			أكرس كل وقدراتي لاستيعاب الخبرات الجديدة للآخرين.
4			أقوم أداء العاملين معي وأعطيتهم الفرصة لتطوير أدائهم.
5			أسعى لتوفير كل ما هو جديد لتطوير أداء أساتذة الجامعة.
6			أشجع كل المبادرات التي تساعد على رفع كفاءة العاملين معي.

● القدرة على التغيير : هو المبادرة بالتغيير وإدارته .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أحاول البحث عن المزيد من الخيارات لأحدث تطورات جذرية حقيقية.			
2	أفكر في كيفية تدعيم محاولات التطور في جوانب العملية التعليمية.			
3	لدي أساليب متنوعة في حل المشكلات بما يتناسب وبيئة العمل والموقف.			
4	لا أتردد في المشاركة بفعاليات جديدة.			
5	أسعى إلى متابعة تطبيق الأساليب الجديدة في أحداث التغيير لتلافي نقاط الضعف في			

			العمل الجامعي.
6	أشجع آراء الطلبة لتقديم مقترحاتهم في أحداث تغيرات ترفع من مستوى الطلبة التحصيلي .		

• إدارة الصراع: حل الخلافات بين العاملين .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أنشغل كثيرا بمشاكل الآخرين بهدف حلها.			
2	عندما يقوم شخص ما باهانة أحد العاملين معي فأتني أعالج الموقف بهدوء.			
3	أستخدم طرق منطقية وعلمية في حل الخلافات بين العاملين في الجامعة.			
4	أشعر بالراحة عندما أحل الخلافات بين العاملين معي.			
5	أبذل كل ما بوسعي لفهم المشكلات بين العاملين وحلها.			
6	أعمل على مراعاة الفروق الفردية مع العاملين معي عند حل الخلافات بينهم.			

• التأثير: إقناع الآخرين ليتفقوا معك.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	يصفني الناس بالغرور والتعالي.			
2	عندما أتحدث عن موقف قديم علي الإعتراف به أقنع المقابل بتغير الموضوع.			
3	استطيع ان اعبر عن أفكارى بسهولة لإقناع الآخرين .			
4	لدي قدرة على أقناع الآخرين بوجهة نظري.			
5	اتكلم بطريقة منطقية تساعد في إقناع الآخرين.			
6	أقنع الآخرين في الإستمرار بتنفيذ العمل رغم صعوبته .			

• التعاون والعمل بالفريق (إشاعة روح الفريق): بناء علاقات بوساطة خلق رؤية مشتركة وطاقة مضافة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أناقش آراء الآخرين ووجهات نظرهم قبل اتخاذ القرارات.			

2	أناقش مايدور في ذهني مع الآخرين.		
3	أستطيع تنظيم جهود العاملين معي وتنسيقها لتحقيق الاهداف المشتركة للجامعة.		
4	أتصرف بحسب مايحلو لي من دون الإكتراث للعاملين معي.		
5	أخصص أكثر الوقت للآخرين والتعاون معهم .		

بسم الله الرحمن الرحيم

الملحق (6)

جامعة سانت كلمنتس العالمية

برنامج التعليم المفتوح

قسم علم النفس التربوي

الدراسات العليا/الدكتوراه

مقياس إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية

بصيغته النهائية

حضرة الدكتور المحترم

تحية طيبة :

تروم الباحثة دراسة إتخاذ القرار وعلاقته بكفايات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية والتي تعبر عن مجموعة من المواقف الإجتماعية والمهنية والتربوية التي تتعرض لها في حياتك اليومية وفي أثناء قيامك بعملك القيادي في الجامعة, ونظرا لما نعهد فيكم من موضوعية وصراحة وصدق في الإجابة عن فقرات هذا المقياس بما يخدم البحث العلمي لذا تتوجه الباحثة اليكم بمد يد المساعدة من خلال إجابتكم الدقيقة عن فقرات هذا المقياس وذلك بوضع علامة (√) تحت البديل المناسب لكل فقرة. علما إنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة, فضلا عن أن إجابتك لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة, وستستخدم لأغراض البحث العلمي فحسب.

وتود الباحثة أن تذكر بأن لاجابة لذكر الاسم راجية عدم ترك أية فقرة من دون إجابة .

تقبل فائق الشكر والإمتنان

معلومات عامة:

أرجو وضع علامة (√) أمام البديل الذي ينطبق عليك:

النوع الإجتماعي/ذكر أنثى

مدة الخدمة/ (10 سنوات فأقل) (أكثر من 10 سنوات)

المشرف

أ.د صفاء طارق حبيب كرمة

الباحثة /طالبة الدكتوراه

لبنى ناطق عبد الوهاب القيسي

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي أبدا
1	أدرك أن أعباء العمل تحد من قدرتي على إتخاذ القرار					
2	أحتاج الى وقت مستقطع إسبوعيا لإعادة شحن طاقتي الذهنية					
3	أضع فلسفة وهدف لكل قرار أتخذه					
4	أجمع المعلومات والأفكار التي تساعدني في إتخاذ القرارات في مفكرة أحملها معي باستمرار					
5	أجد صعوبة في تحديد الأهداف التي أسعى لإتخاذ القرار لتحقيقها					
6	أتوقف للتفكير عند إتخاذ القرار لأعرف مالذي أسعى للوصول اليه					
7	أؤمن أن النجاح اساس الادارة القيادية الفعالة					
8	أفضل مراجعة المهام والامور الجامعية بصورة دورية يكون اجرانه سليم في اتخاذ القرارات					
9	أعتقد أن تحديد المشكلات ومعرفة أسبابها من الضروريات الأساسية لإتخاذ القرارات الصائبة					
10	أدرك ضرورة أن أتولّى المبادرة في الاجتماعات لتوضيح الاهداف وجدول الاعمال					
11	لايد من المرونة في التعامل مع إنفعال الآخرين دون أن أفقد الهدوء والتركيز على الاهداف					
12	استند الى الحقائق والمعلومات المتاحة لي عند إتخاذ القرار دون الحاجة لما يقدمه المنصب					
13	قلة المعلومات تؤدي الى صعوبة إتخاذ القرار الطموح					
14	تنفيذ المهام في غير مواعيدها المحددة تؤدي الى ضعف في إتخاذ القرار					
15	لاعطي الفرصة للآخرين للتعبير عن ارائهم وأفكارهم					
16	أقدم اقتراحات وأفكار مستحدثة في الاجتماعات لمناقشتها					

17	أعتقد أن الجميع يحتاج تفاصيل دقيقة عن المشكلات التي يواجهونها				
18	أفضل الحصول على المعلومات حول آراء الآخرين عن القرارات التي ستتخذ				
19	أفضل تنظيم لائحة للمسائل الأساسية بالدرجة الأولى والفرعية بالدرجة الثانية				
20	أجد أن تقييم المسائل الأساسية على ورقة بحسب الأولوية والاهمية عمل ضروري				
21	أوفر أكبر قدر ممكن من البيانات حول المشاكل التي تواجهني في العمل				
22	أفضل دراسة المعلومات حول الموضوع المراد إتخاذ القرار فيه				
23	إهمال الاتصالات والمراسلات الواردة تؤدي الى ضعف القرار				
24	أشجع فريق العمل على اسلوب التنظيم نفسه الذي اتبعه في حفظ البيانات والمعلومات				
25	أفضل تسجيل المعلومات المستخدمة لحل المشاكل وحفظها تعد ضرورة ومهمة مستقبلا				
26	مناقشة الآخرين حول اي امر يمكن أن يخفف الضغط والتوتر عند إتخاذ القرار				
27	أجد إن توافر القدرة على إيجاد حلول مباشرة للمشكلات المستعصية التي تواجهني				
28	أحاول خلق جو ايجابي خاليا من أي إجهاد عصبي ونفسي عند إتخاذ القرار				
29	أستطيع عقد الصداقات بسهولة والحصول على اتصالات خارجية مفيدة				
30	أجد أن المعلومات الفنية والتقنية المتوفرة لدي محدودة				
31	من الضروري الموازنة بين الفعل التكيفي والتصحيحي للتوصل الى حل للمشكلة				
32	أعمل جاهدا على حل المشكلة بأقصر وقت وأقل جهد				
33	أعمل على فتح الاتصال باتجاهه الصاعد والنازل والأفقي.				
34	استعمل التكنولوجيا الحديثة للمساعدة في إيجاد البدائل والحلول الممكنة				
35	أدرس كفاءة وعائد كل بديل قبل إختياره				

36	الصراحة والإبتعاد عن الغموض تساعد في حل المشكلات				
37	إلمامي بالمعلومات والبيانات الخاصة بالمشكلة تساعدني في سرعة الوصول للقرار الفاعل				
38	أضع جدولاً لبدائل الحلول الإيجابية للاستفادة من تقييم فاعلية في حل المشكلة				
39	أهمل مراجعة المعلومات ووجهات نظر الآخرين قبل إتخاذ القرار				
40	أعمل على وضع بدائل حلول دون تحيز لأي طرف من أطراف العمل				
41	أفضل تصنيف البدائل المتوافرة وتقييمها وترتيبها والتوصل الى عدد محدود منها.				
42	أفضل الاستمرار بتحديث نظام الحفظ والارشيف اولا بأول				
43	أفضل استخدام البدائل المطبقة في ادارات اخرى.				
44	أعمل على وضع بدائل حلولتتفق مع الاستراتيجية الشاملة للعمل				
45	افعل ما بوسعي لتجاهل ما يؤلمني من نتائج سلبية للقرار الذي أتخذه				
46	أنبه الآخرين إلى لاختطاء فور حدوثها.				
47	أراجع مستوى إنجاز العمل من قبل الفريق قبل مغادرتي				
48	لا بد من تسجيل القرارات التي قادت للإنجازات الناجحة على شكل لوحات ارشادية.				
49	أفضل مشاركة اعضاء الفريق في الافكار الثاقبة والناجحة.				
50	أعمل على مراجعة اداء المهام بصورة متكررة بهدف تحسين اساليب العمل وتطويرها.				
51	أخصص وقتاً للأمور العاجلة المستحثة وأتعامل معها في حينها مباشرة.				
52	أهمل الإختيار الأمثل لأهداف الجامعة وإجراءاتها				
53	أوجه أفراد الهيئة التدريسية للحل البديل في إتخاذ القرار كي يسهل تنفيذه				
54	أفضل التفكير في حلول للمشكلتنا لا في صعوبة معالجتها.				
55	أعمل على استخدام الطرق الفاعلة في الخيارات وانتقي الأفضل منها				

56	أعمل على التمسك بالخطّة المرسومة إذا ما توقعت حدوث أية مشكلات محتملة.				
57	اعتقد أن نقص المعرفة في إختيار البديل الأفضل وفي تحقيق الأهداف كفيلا بتعقيد الأمور				
58	أخذ سياسة الإخذ والعطاء للأفكار التي يمكن تنفيذها				
59	الغي أي قرار إذا قدم أحد أعضاء الهيئة التدريسة دليلا على خطأ القرار.				
60	الخبرة التي إكتسبتها من التجارب السابقة تجنبني المواقف الصعبة				
61	إجراء اللقاءات المنظمة مع التدريسيين لتوثيق المعلومات يقلل من حدوث المشكلات وتكرارها				
62	التزم بالدقة والواقعية في تحليل البدائل أو تنفيذ القرار				
63	أحذر من تقييم الآثار والنتائج المترتبة تنفيذ القرار				
64	أحاول إكتشاف العناصر الخاطئة لأقترح سبلا لمعالجتها				
65	أتحلى بروح المسؤولية ومشاركة الجميع في تنفيذ القرار				
66	لا أعترف بالخطأ حتى وإن كانت نتائج القرار خاطئة				
67	أسعى إلى تنفيذ الخطّة حتى وأن تطلب ذلك تعديلها وتطويرها				
68	أواجه المشكلات حتى وإن كانت صعبة				
69	أسعى الى تحقيق توازن سليم بين جهد العمل والترفيه				
70	أحبذ التركيز على المبادرات في العمل لتحقيق أفضل النتائج				

الملحق (7)

الصيغة النهائية لمقياس كفايات الذكاء الإنفعالي

ت	الفقرات	تنطبق علي بدرجة				
		كبير جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا تنطبق علي
1	أتأمل حقيقة شعوري في الموقف الذي أمامي					
2	أستخدم مشاعري وعواطفني للتعبير عما في					
3	انزعج عندما اشعر ان الآخرين يتجاهلونني في					
4	إذا ما شعرت بحدس ما اتجاه اي موقف اتجاهل					
5	اعترف مع نفسي عندما اشعر بالغضب					
6	عندما اقوم بعمل يشعرنني بالخجل اجد صعوبة في					
7	عندما يغضب شخص مني فأنا ذلك يفسد علي					
8	استفيد من التجارب السابقة في تفويم نفسي					
9	اتمكن من تشخيص نقاط قوتي في ادارة المدرسة					
10	قبل اتخاذي قرار اسأل نفسي هل ان القرار صائب					
11	اجد صعوبة في تشخيص جوانب ضعفي في ادارة					
12	أتأمل ذاتي لتكون اكثر وضوحا لدي					
13	اعمل على معالجة اخطائي في العمل لأكون اكثر قدرة على التواصل مع الآخرين					
14	اعرف حدود امكانياتي وقدراتي					
15	أسعى في طلب المشورة من العاملين معي من					
16	اشعر بالأرتباك عندما تواجهني اي مشكلة					
17	اجد صعوبة في مواجهة المشكلات التي تعترضني					
18	اشعر بأنني غير قادر على اتخاذ معظم قراراتي					
19	اشعر بأنني شخص مهم في المدرسة					
20	لدي القدرة على كسب ثقة العاملين معي في					
21	بعد اقتناعي بما انوي القيام به انفذه بلا تردد					
22	اجد صعوبة في التوافق مع المواقف الجديدة التي					
23	على الرغم من الضغط والإجهاد إلا اني لا اشعر					

					أواجه من يستفز غضبي بأسلوب ودي دفعا	24
					أحاول التغلب على مشاعر الغضب بممارسة نشاطات مثل الرياضة او مشاهدة التلفزيون او	25
					عندما أواجه مشكلة في العمل اضع بدائل عده	26
					لحلها بدلا من حل واحد	
					عند فشلي لتحقيق هدف اسعى لتحقيق هدف اخر	27
					اجعل الأبتهاج سائد في جو المدرسة حتى في حالة وجود ما يضايقني	28
					اجد صعوبة في السيطرة على غضبي	29
					افي بوعودي مع المدرسين حتى اذا كانت على حساب راحتي	30
					احافظ على هدوني عند حدوث مشكلات في المدرسة	31
					لا افقد توازني الإنفعالي بسهولة اذا ما استفزني احد في المدرسة	32
					اناقش قراراتي مع زملائي في المدرسة قبل تنفيذها	33
					ابادر بطرح افكار جديدة في ادارة المدرسة لتطوير العمل فيها	34
					ابادر في حل مشكلات العاملين معي في المدرسة	35
					لدي القدرة على تحدي الأفكار التقليدية	36
					ابادر في تقديم المساعدة لزملائي في المدرسة	37
					امتلك الدافعية للعمل والبدء فيه	38
					احث الآخرين على التفكير في الكيفية التي نجعل بها مدرستنا ناجحة ومتفوقة	39
					اعمل فقط في الساعات التي استلم عليها اجرا	40
					اواصل المثابرة في وجه المعوقات كي اتغلب عليها	41
					لدي الرغبة و القدرة في تطوير ادائي في ادارة المدرسة	42
					اخذ الوقت الكافي في التفكير في الأمور لتقديم ما هو افضل	43

					اجد متعة في القيام بعمليات التحيل والتجريب وصولاً الى حلول افضل	44
					اثبت على رأي عندما أشعر إن الموقف سليم	45
					اسعى لتحقيق اهدافي في الحياة حتى ولو كانت صعبة	46
					انفذ قراراتي حتى ولو واجهت انتقادات	47
					ليس بالضرورة ان تتطابق المبادئ التي يؤمن بها الفرد مع سلوكه	48
					ليس لدي القدرة على ان ابدو للآخرين على غير ما اشعر به اتجاههم	49
					اميل الى الموازنة بين ما اقله وما افعله	50
					أمن بأن كل شخص قادر على تحقيق سعادته بنفسه	51
					ينتابني شعور بالأحباط اذا واجهتني مشكلة ما	52
					عند ما انظر الى حياتي الماضية فأن كل ما اره هو حالات من الفشل	53
					اشعر ان الحظ السيء يلزمني في حياتي	54
					اشعر ان الحياة تبتسم لي	55
					اشعر ان الحياة لاتستحق العيش	56
					لا اجد في الحاضر ما يشير الى مستقبل افضل	57
					احس بمشاعر العاملين معي حتى وان لم يعبروا عنها	58
					ادافع عن موقفي عندما يخبرني احد العاملين بأنني قد خيبت امله	59
					اتعاطف مع الأشخاص الذين يتعرضون للإهانة	60
					اتصف بالود بمراعاة مشاعر الآخرين	61
					يتأثر مزاجي كثيراً بمزاج العاملين حولي	62
					تسوء حالتي النفسية عندما يشعر الآخرون ممن حولي بالكآبة او الحزن	63
					اسعى لتلبية حاجات العاملين معي في المدرسة	64
					لا اهتم كثيراً بالمصلحة الخاصة	65

					66	يمكنني ان اعبر عن آراء زملائي واقودهم نحو اهدافهم
					67	لا اظهر اهتمام بحاجات الآخرين وحقوقهم
					68	اجد صعوبة في تطويع الأهداف مع حاجات العاملين معي في المدرسة
					69	ابدي استعداد لتأدية اي خدمة للآخرين
					70	أعمل بطريقة دبلوماسية فعالة مع العاملين معي
					71	عندما اتخذ قرارا اسعى للحصول على الاتفاق الجماعي في الرأي
					72	اتحمل المسؤولية واحاول المساهمة في تصويب الأوضاع داخل المدرسة
					73	لدي إلمام بطبيعة الهيكل التنظيمي داخل المدرسة ووظائف كل عضو اداري
					74	اخطط للعمل المدرسي واتابع تنفيذه داخل المدرسة وخارجها
					75	اتابع الحلول المقترحة داخل المدرسة للتأكد من مدى التحسين الذي تحقق
					76	اضفي الهيبة والوقار على ملبسي وحديثي
					77	اميل الى التحدث عن التقويم امام العاملين للحصول على اقصى انجاز
					78	شعر العاملين معي بأني حاسم في اتخاذ قراراتي ليمثلوا لها
					79	اظهر الحزم او المرونة بحسب مقتضيات الموقف
					80	اتصف في الهدوء في عملي عند مواجهة مشكلات الموظفين
					81	اكون دقيقا في تنفيذ اعمالي ليكون حافزا للآخرين باتباع الأسلوب
					82	اطلب مقترحات من الآخرين في كيفية تطوير ادائهم
					83	أعطي فرصة المشاركة في المدرسة للعاملين كلهم للتخطيط للأنشطة التعليمية
					84	اكرس قدراتي كلها لإستيعاب الخبرات الجديدة للآخرين

					أقوم اداء العاملين معي واعطيهم الفرصة لتطوير ادائهم	85
					اسعى لتوفير كل ماهو جديد لتطوير اداء المدرسين	86
					اشجع المبادرات كلها التي تساعد على رفع كفاءة العاملين معي	87
					احاول البحن عن المزيد من الخيارات لأحداث تطورات جذرية حقيقية	88
					افكر في كيفية تدعيم محاولات التطوير في جوانب العملية التعليمية	89
					لدي اساليب متنوعة في حل المشكلات بما يتناسب وبيئة العمل والموقف	90
					لا اتردد في المشاركة بالفعاليات الجديدة	91
					أسعى الى متابعة تطبيق الأساليب الجديدة في احداث التغير لتلافي نقاط الضعف في العمل	92
					أشجع اولياء امور الطلبة لتقديم مقترحاتهم في إحداث تغيرات ترفع من مستوى الطلبة التحصيلي	93
					انشغل كثيرا بمشاكل الآخرين بهدف حلها	94
					عندما يقوم شخص ما بإهانة احد العاملين معي فاني اعالج الموقف بهدوء	95
					استخدم طرق منطقية وعلمية في حل الخلافات بين العاملين في المدرسة	96
					أشعر بالراحة عندما احل الخلافات بين العاملين معي	97
					أبذل كل ما بوسعي لفهم المشكلات بين العاملين وحلها	98
					اعمل على مراعاة الفروق الفردية بين العاملين معي عند حل الخلافات بينهم	99
					يصفني الناس بالغرور والتعالي	100
					عندما اتحدث عن موقف قديم علي الاعتراف به اقنع المقابل بتغير الموضوع	101
					استطيع ان اعبر عن افكاري بسهولة لإقناع الآخرين	102
					لدي قدر على اقناع الآخرين بوجهة نظري	103

					104	اتكلم بطريقة منطقية تساعد في اقناع الآخرين
					105	اقنع الآخرين في الإستمرار في تنفيذ العمل بالرغم من صعوبته
					106	أناقش آراء الآخرين ووجهات نظرهم قبل اتخاذ القرار
					107	أناقش مايدور في ذهني مع الآخرين
					108	أستطيع تنظيم جهود العاملين معي وتنسيقها لتحقيق الأهداف المشتركة للمدرسة
					109	أتصرف بحسب مايحلو لي من دون الإكتراث للعاملين معي
					110	أخصص اكثر الوقت للآخرين والتعاون معهم

مستخلص البحث

إستهدف البحث تعرف:

1. مستوى إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية المتمثلة بـ (عمداء الكليات, ومعاونيهم, ورؤساء الأقسام الدراسية) من أفراد العينة.

2. الفروق في مستوى إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية المتمثلة بـ (عمداء الكليات, ومعاونيهم, ورؤساء الأقسام الدراسية) من أفراد العينة على وفق متغيري: النوع الإجتماعي (ذ - أ), ومدة الخدمة (10 سنوات فأقل - أكثر من 10 سنوات).

3. مستوى كفايات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية المتمثلة بـ (عمداء الكليات, ومعاونيهم, ورؤساء الأقسام الدراسية) من أفراد العينة.

4. الفروق في مستوى كفايات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية المتمثلة بـ (عمداء الكليات, ومعاونيهم, ورؤساء الأقسام الدراسية) من أفراد العينة على وفق متغيري: النوع الإجتماعي (ذ - أ), ومدة الخدمة (10 سنوات فأقل - أكثر من 10 سنوات).

5. العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين إتخاذ القرار وكفايات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية المتمثلة بـ (عمداء الكليات, ومعاونيهم, ورؤساء الأقسام الدراسية) من أفراد العينة.

ولتحقيق أهداف البحث, قامت الباحثة ببناء مقياس إتخاذ القرار, الذي تألف من (72) فقرة بصغته الأولية, موزعة على (6) مجالات, وتبنت مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي من إعداد (القيسي, 2005), الذي تألف من (110) فقرات, موزعة على (18) كفاية فرعية من كفايات الذكاء الإنفعالي.

وتم التحقق من الخصائص القياسية لمقياس إتخاذ القرار من صدق وثبات , إذ تحققت الباحثة من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على (17) خبيراً من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية. وتحققت من القوة التمييزية لفقراته, وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس, وعلاقة الفقرة بدرجة المكون الذي تنتمي إليه. ومن خلال هذه الإجراءات تم حذف فقرتين من مقياس إتخاذ القرار, ليتألف من (70) فقرة بصيغته النهائية. أما مقياس كفايات الذكاء الإنفعالي فتم التحقق من صدقه الظاهري من خلال عرضه على (17) خبيراً من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية الذين أجمعوا على صلاحية تعليماته, فضلاً عن صلاحية مجالاته وفقراته في قياس ما أعدت لقياسه, وبذلك تم الإبقاء على فقراته البالغة (110) فقرة. وتم التحقق من ثبات المقياسين (إتخاذ القرار وكفايات الذكاء الإنفعالي) بطريقتين هما : إعادة الإختبار, ومعادلة الفا – كرونباخ.

وطبق المقياسين على (400) فرداً من القيادات التربوية الجامعية, بمنصب (عميد, ومعاون عميد, ورئيس قسم). بواقع (345) من الذكور, و(55) من الإناث, منهم (273) من لهم مدة خدمة طويلة (أكثر من 10 سنوات), ومنهم (127) لهم مدة خدمة قصيرة (10 سنوات فأقل). وتم إختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من جامعات إقليم كردستان.

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية :

1. بلغ عدد أفراد القيادات التربوية الجامعية الذين توصلوا إلى مستوى جيد في إتخاذ القرار (47) فرداً, بنسبة (8, 11 %) من مجموع العينة, بينما الذين توصلوا إلى مستوى متوسط في إتخاذهم للقرار فقد بلغوا (8, 80 %) من مجموع العينة. ولتعرف الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسط الحسابي لكل من المستويين (جيد ومتوسط) في إتخاذ القرار بعد إضافة (إنحراف معياري واحد) إليه, وبين المتوسط النظري للمقياس, وتمت المعالجة الإحصائية بإستعمال الإختبار التائي لعينة واحدة, وإتضح أن أفراد العينة من القيادات التربوية الجامعية يمتلكون القدرة على إتخاذ القرار بمستويين جيد ومتوسط.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع الإجتماعي (ذ – أ) في مستويات إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية. بينما يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير مدة الخدمة, وكان الفرق لصالح ذوي الخدمة الطويلة (أكثر من 10 سنوات),

فضلا عن ذلك يوجد تفاعل بين متغيري النوع الإجتماعي ومدة الخدمة في
مستويي إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية.

3. بلغ عدد أفراد العينة ممن يمتلكون مستوى عال من كفايات الذكاء الإنفعالي
(69) فردا, يمثلون نسبة (3, 17 %) من أفراد العينة, بينما الذين يمتلكون
مستوى متوسط من كفايات الذكاء الإنفعالي فقد بلغوا (257) فردا, بنسبة
(2, 64%) من أفراد العينة . ولتعرف الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسط
الحسابي لكل من المستويين عال ومتوسط في إمتلاك كفايات الذكاء
الإنفعالي بعد إضافة (إنحراف معياري واحد) إليه, تمت المعالجة الإحصائية
باستعمال الإختبار التائي لعينة واحدة, وإتضح إن القيادات التربوية الجامعية
يتملكون كفايات الذكاء الإنفعالي بمستويين عال ومتوسط.

4. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة تبعا لمتغير النوع
الإجتماعي (ذ - أ) في مستويي الذكاء الإنفعالي, وكان الفرق لصالح الأنث ,
بينما لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة تبعا لمتغير مدة
الخدمة, فضلا عن ذلك لا يوجد تفاعل بين متغيري النوع الإجتماعي ومدة
الخدمة في مستويي كفايات الذكاء الإنفعالي.

5. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين إتخاذ القرار وكفايات
الذكاء الإنفعالي, فضلا عن إن متغيري كفايات الذكاء الإنفعالي ومدة الخدمة
يسهمان في إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية, بينما متغير النوع
الإجتماعي لا يسهم في إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية.

وإستنادا الى ذلك توصلت الباحثة إلى عدد من الإستنتاجات, وتقدمت بمجموعة
من التوصيات والمقترحات.

إِتخاذ القرار وعلاقته بكفايات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية

مستخلص إطروحة تقدمت بها
الى مجلس جامعة سانت كلمنتس العالمية/برنامج التعلم
المفتوح
وهي جزء من متطلبات نيل شهادة دكتوراه فلسفة
في علم النفس التربوي

لبنى ناطق عبد الوهاب القيسي

بإشراف

الأستاذ الدكتور

صفاء طارق حبيب كرمة

1432 هـ

2011 م

شكر وإمتنان

خير ماأبدأ به الكلام أن الحمد لله على نعمه العظيمة وأولها نعمة العقل, والصلاة والسلام على النبي المختار "محمد صلى الله عليه وسلم" القائل "من لم يشكر الناس لم يشكر الله",وعلى آله الطيبين الطاهرين وصحبه أجمعين,ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين .

وبعد:

يسرني أن أتقدم من الشكر أجزله إلى الأستاذ الدكتور....

صفاء طارق حبيب كرمة

المشرف على الإطروحة ,لما بذله من جهد علمي رصين,ولما قدمه من نصح وتوجيه خلال فترة إعداد هذا الجهد المتواضع,وكان لآرائه العلمية الرصينة الأثر الطيب في إنجاز عملي,ودعائي له بموفور الصحة والسلامة.

ويطيب لي أن أتقدم بالشكر والإمتنان إلى الأساتذة الأفاضل الذين حكموا أداتي البحث,ولما قدموه من آراء ومقترحات أغنت البحث,وأخص منهم بالذكر الأستاذ المساعد الدكتورة (ليلى أحمد عزت النعيمي) التدريسية في كلية التربية/للبنات لما قدمته من آراء علمية قيمة ساعدت على تنظيم مقياس إتخاذ القرار فلها مني جل شكري وإمتناني.

ومن دواعي سروري وإعترافي بالجميل أتقدم بالشكر والإمتنان إلى الدكتورة (استبرق مجيد علي لطيف) التدريسية في معهد إعداد المعلمين/بغداد - الكرخ التي كان لها نصيبا في إنجاز هذا العمل,فأشكرها الشكر الجزيل,وأدعو الله أن يرفل عليها بنعمة الصحة والسلامة,وأن يجزيها خير الجزاء.

وشكري وإحترامي للأساتذة رئيس وأعضاء لجنة المناقشة لموافقتهم الكريمة على قراءة الأطروحة ومناقشتها,جزاهم الله خيرا.

وإعترافاً بالفضل أتقدم بموفور الشكر وعظيم الإحترام إلى السيد
(أحمد الخفاجي) لوقفته الإنسانية الكريمة مع الباحثة، ولما قدمه من
مساندة علمية كان لها الأثر الطيب في نفسي وعملي، فله مني كل
التقدير، داعية الله أن يجزيه بأحسن الجزاء وأوفر العطاء.

ولا يفوتني ذكر من تحملوا معي صعاب هذه المرحلة، وشدوا على يدي
ووقفوا معي في الشدة والرخاء عائلتي الكريمة، فلهم مني كل الود
والإمتنان.

وأعبر عن خالص تقديري وشكري لكل من أبدى المساعدة لي من
الأساتذة الكرام والزملاء المحترمين، جزاهم الله خيراً....

وعذر الكل من ساندني - ولو بكلمة - وخانتني الذاكرة عن ذكره في
هذا المقام.

وأختتم كلامي بما بدأت... أن الحمد لله العلي القدير على فضله
وكرمه... والصلاة والسلام على خير نبي سيدنا محمد وعلى آله
الطيبين الطاهرين وصحبه أجمعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

الباحثة

إقرار الخبير العلمى

أشهد بأن الأطروحة الموسومة بـ :

إتخاذ القرار

وعلاقته بكفايات الذكاء الإنفعالي
لدى القيادات التربوية الجامعية

التي قدمتها الطالبة لبنى ناطق عبد الوهاب
القيسي

من جامعة سانت كلمنتس العالمية/برنامج
التعلم المفتوح, وهي جزء من نيل شهادة دكتوراه
فلسفة في علم النفس التربوي, قد تم تقويمها

علميا, وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية, ولأجله
وقعت.

الدكتور

عبدالكريم

محمود

2011 / 7 / 20

إقرار الخبير اللغوي

أشهد اني قد راجعت الإطروحة الموسومة بـ :

إتخاذ القرار

وعلاقته بكفايات الذكاء الإنفعالي
لدى القيادات التربوية الجامعية

التي قدمتها الطالبة لبنى ناطق عبدالوهاب القيسي

من جامعة سانت كلمنتس العالمية/برنامج التعلم
المفتوح, وهي جزء من متطلبات نيل شهادة دكتوراه فلسفة
في علم النفس التربوي, وقد تم تعديل الأخطاء اللغوية,
وأصبحت خالية من التعبيرات اللغوية غير السليمة, ولأجله
وقعت.

أ.د.

سندس

عبدالقادر عزيز

قسم التربية وعلم النفس

كلية التربية/البنات

2011/7/ 19

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد الأطروحة الموسومة بـ :

إتخاذ القرار

وعلاقته بكفايات الذكاء الإنفعالي
لدى القيادات التربوية الجامعية

التي قدمتها الطالبة لبنى ناطق عبد الوهاب القيسي

قد جرى إعدادها تحت إشرافي في جامعة سانت كلمنتس
العالمية/برنامج التعلم المفتوح, وهي جزء من متطلبات نيل
شهادة دكتوراه فلسفة في علم النفس التربوي.

المشرف
الأستاذ الدكتور
صفاء طارق حبيب كرمه
2011/8/

بناء على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الأطروحة للمناقشة.

رئيس الجامعة في جمهورية العراق
الأستاذ الدكتور
نزار كريم جواد الربيعي

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة إطلعنا على هذه الإطروحة الموسومة
بـ :

إتخاذ القرار

وعلاقته بكفايات الذكاء الإنفعالي
لدى القيادات التربوية الجامعية

قد ناقشنا الطالبة لبنى ناطق عبدالوهاب القيسي

في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونقر بأنها جديرة بالقبول لنيل
شهادة دكتوراه فلسفة في علم النفس التربوي بدرجة (إمتياز) .

التوقيع

التوقيع

الإسم: أ.م.د. سعدي جاسم عطية
(رئيسا)

الإسم: أ.م.د. ليلى أحمد عزت النعيمي
(عضوا)

التوقيع

التوقيع

الإسم: أ.م.د. كريم ناصر علي
(عضوا)

الإسم: أ.م.د. نبيل عبدالغفور عبدالمجيد
(عضوا)

التوقيع

التوقيع

الإسم: أ.م.د. بشرى حسين علي
(عضوا)

الإسم: أ.د. صفاء طارق حبيب كرمة
(عضوا ومشرفا)

صدق الإطروحة مجلس جامعة سانت كلمنتس العالمية / برنامج التعلم المفتوح

رئيس الجامعة / فرع العراق

الأستاذ الدكتور

نزار كريم جواد الربيعي

2011 / /

الإهداء

اليكم تسافر النجوم في المساء.. ويرحل القمر
اليكم تغادر الأمواج والبحر... وينتهي السفر
اليكم شواطئ بلا حدود.....
مجرة لم تكتشف.. وكواكب لم تعرف للبشر

أبنائي أحبائي

مصطفى و نادين

لبنى

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَأَلْفَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ لَوْ أَنْفَقْتَ مَا فِي
الْأَرْضِ جَمِيعًا مَّا أَلْفَتْ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ
وَلَكِنَّ اللَّهَ أَلْفَ بَيْنَهُمْ إِنَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ

صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمُ

الأنفال / آية (63)

إِتْخَاذُ الْقَرَارِ

وعلاقته بكفايات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية

إطروحة تقدمت بها

الى مجلس جامعة سانت كلمنتس العالمية/برنامج التعلم
المفتوح

وهي جزء من متطلبات نيل شهادة دكتوراه فلسفة

في علم النفس التربوي

لبنى ناطق عبد الوهاب القيسي

بإشراف

الأستاذ الدكتور

صفاء طارق حبيب كرمة

١٤٣٢ هـ

٢٠١١ م