

مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض وعلاقته  
بإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين

**Cultural Intelligence level of International School Principals  
in Riyadh City and its Relation to Change Management from  
Teachers' Point of View**

إعداد

هشام خليل عودة الزبيديين

إشراف

الأستاذ الدكتور عباس عبد مهدي الشريف

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص الإدارة والقيادة التربوية

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

أيار / 2016

## تفويض

أنا / هشام خليل عودة الزيديين أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقيا وإلكترونيًا للمكتبات أو المنظمات أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها .

الإسم : هشام خليل عودة الزيديين



التوقيع :

التاريخ : 2016 / 05 / 10

### قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها "مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض وعلاقته بإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين".

واجيزت بتاريخ ٢٠١٦/٥/١٠

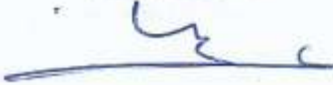
التوقيع:



مشرفاً/ عضواً



رئيساً



ممتحناً خارجياً

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور : عباس عبد مهدي الشريف

الدكتورة: ملك صلاح الناظر

الاستاذ الدكتور : عاطف يوسف مقابلة

## شكر وتقدير

أشكر الله تعالى وأحمده، فهو المنعم والمتفضل قبل كل شيء، أشكره أن حقق لي ما أصبو إليه وبفيض من الحب والتقدير نتقدم لكم بخالص الشكر والامتنان على ما بذلتموه من جهود مباركة خلال إشرافكم على رسالتي ..... وفقكم الله وأثابك ونفع بك.

إلى حضرة الأستاذ الدكتور الفاضل

" عباس عبد مهدي الشريفي "

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير الى أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور عباس مهدي الشريفي والأستاذ الدكتور عاطف يوسف مقابلة والدكتورة ملك صلاح الناظر على جهودهم في قراءة هذه الرسالة وتصويبها على النحو الأفضل.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى الأوفياء الأنقياء ..... الذين استحقوا أوسمة الشكر والعرفان أهل المعادن الأصيلة التي منحتنا وهجها وبريقها ..... والتي نكن لها كل المحبة والإحترام إلى مدير عام مدارس النور العالمية الذي ساندني ، وكان خير من يقدم المعروف بكل إخلاص ومحبة وجزاه الله عني كل الخير .

الأستاذ

" محمد سليمان الفنيخ "

## الإهداء

إلى الذي لم يبخل على يوماً بشيء، إلى قدوتي الأولى، نبراسي الذي ينير دربي، الذي بذل جهد السنين سخياً وصاغ من الأيام سلام العلى لأرتقي بها في نرى الحياة يا من آثر من يحب على ما يحب.

"والدي الحبيب "

إلى التي زودتني بالحنان والمحبة أُمي التي وهبتني الحياة والأمل والنشأة على شغف الإطلاع والمعرفة، إلى نهر الحب الذي لا ينضب، رمز العطاء والحنان، إلى من تتسابق الكلمات لتخرج معبرة عن مكنون ذاتها، إلى منبع الصبر والتفاؤل والأمل ..... ورمز الحب ويلسم الشفاء، يا من كانت دعوتها عنوان دربي ..... يا سيدة القلب والحياة.

"والدتي الغالية "

إلى من يحملون في يومهم ذكريات طفولتي وشبابي ... " إخوتي وأخواتي "

إلى من أشرقت شمسها في سماء حياتي فأنارت لي درب النجاح يا من أشعلت دربي حباً وأشبعنتي أملاً وسروراً، يا من برؤيتها أستحضر نعمة ربي على حينما أكرمني بها قلباً حنوناً مع خالص شكري لها.

" زوجتي "

إلى من أرجو الله أن يجعلهم قرّة عين لي أبنائي "سارة، وعمر، وسلام، وتميم "

الباحث: هشام خليل الزبيديين

## قائمة المحتويات

الصفحة	العنوان
أ	العنوان
ب	تفويض
ج	قرار لجنة المناقشة
د	شكر وتقدير
هـ	الإهداء
و	قائمة المحتويات
ط	قائمة الجداول
ل	قائمة الملحقات
م	الملخص باللغة العربية
س	الملخص باللغة الإنجليزية
<b>الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها</b>	
2	مقدمة
7	مشكلة الدراسة
8	هدف الدراسة وأسئلتها
9	أهمية الدراسة
10	تعريفات المصطلحات
11	حدود الدراسة
11	محددات الدراسة
<b>الفصل الثاني : الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة</b>	
13	الأدب النظري
48	الدراسات السابقة ذات الصلة
59	خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

<b>الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات</b>	
63	منهج البحث المستخدم
63	مجتمع الدراسة
64	عينة الدراسة
65	أداتا الدراسة
65	أداة الدراسة الأولى
66	صدق أداة الدراسة الأولى
66	ثبات أداة الدراسة الأولى
67	أداة الدراسة الثانية
68	صدق أداة الدراسة الثانية
68	ثبات أداة الدراسة الثانية
69	متغيرات الدراسة
69	إجراءات الدراسة
71	المعالجة الإحصائية
<b>الفصل الرابع: نتائج الدراسة</b>	
73	نتائج السؤال الأول
80	نتائج السؤال الثاني
83	نتائج السؤال الثالث
84	نتائج السؤال الرابع
91	نتائج السؤال الخامس
<b>الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات</b>	
96	مناقشة نتائج السؤال الأول
102	مناقشة نتائج السؤال الثاني
104	مناقشة نتائج السؤال الثالث
105	مناقشة نتائج السؤال الرابع
108	مناقشة نتائج السؤال الخامس

111	توصيات الدراسة
113	قائمة المراجع
126	قائمة الملحقات



## قائمة الجداول

الصفحة	محتوى الجدول	رقم الجدول
64	توزيع أفراد المجتمع من المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض حسب المراحل الدراسية والجنس.	.1
64	توزع أفراد العينة من المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض حسب المراحل الدراسية والجنس.	.2
65	توزع فقرات استبانة الذكاء الثقافي حسب مجالاتها.	.3
67	معاملات ثبات استبانة الذكاء الثقافي بطريقتي الاختبار وإعادة الاختبار والاتساق الداخلي.	.4
73	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى للذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	.5
75	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لإجابات معلمي المدارس العالمية في مدينة الرياض عن فقرات مجال السلوك مرتبة تنازلياً.	.6
76	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لإجابات معلمي المدارس العالمية في مدينة الرياض عن فقرات مجال المقدرة ما وراء المعرفة مرتبة تنازلياً.	.7
78	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لإجابات معلمي المدارس العالمية في مدينة الرياض عن فقرات مجال الدافعية مرتبة تنازلياً.	.8
79	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لإجابات معلمي المدارس العالمية في مدينة الرياض عن فقرات مجال المقدرة المعرفية مرتبة تنازلياً.	.9
81	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لإجابات معلمي المدارس العالمية في مدينة الرياض عن فقرات استبانة إدارة التغيير مرتبة تنازلياً.	.10

الصفحة	محتوى الجدول	رقم الجدول
83	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الثقافي ومجالاته والدرجة الكلية لإدارة التغيير.	.11
85	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض وفقاً لمتغير الجنس.	.12
86	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة.	.13
86	تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الخبرة.	.14
88	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	.15
89	تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.	.16
90	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	.17
91	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض وفقاً لمتغير الجنس.	.18

الصفحة	محتوى الجدول	رقم الجدول
92	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة.	19.
93	تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الخبرة.	20.
93	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	21.
94	تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.	22.

## قائمة الملحقات

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
126	استبانة الذكاء الثقافي في صورتها الأولية وترجمتها إلى العربية واستبانة إدارة التغيير في صورتها الأولية .	.1
133	قائمة بأسماء المحكمين .	.2
134	أداتا الدراسة بصيغتيهما النهائيتين .	.3
139	كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط موجه إلى وزارة التعليم السعودي ( قسم التطوير التربوي ) .	.4
140	كتاب تسهيل مهمة من وزارة التعليم السعودي ( قسم التطوير التربوي ) موجه إلى المدارس العالمية بالرياض .	.5

## مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض وعلاقته بإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين

إعداد

شام خليل عودة الزبيديين

إشراف

الأستاذ الدكتور / عباس عبد مهدي الشريف

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض وعلاقته بإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين . وقد تكونت عينة الدراسة من (361) معلماً ومعلمة. واستخدمت أداتان لجمع البيانات، إحداهما لقياس مستوى الذكاء الثقافي للمديرين، والأخرى لقياس مستوى إدارتهم للتغيير في مدارسهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية كان مرتفعاً من وجهة نظر المعلمين وأن مستوى إدارة التغيير لهؤلاء المديرين كان مرتفعاً من وجهة نظر المعلمين وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية ومستوى إدارتهم للتغيير ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى الذكاء الثقافي وفقاً لمتغير الجنس باستثناء مجال "الدافعية" وكان الفرق لصالح الذكور . كما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى الذكاء الثقافي للمديرين تبعاً لمتغير الخبرة ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) في مستوى الذكاء الثقافي للمديرين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، باستثناء مجال "المقدرة ما وراء المعرفة" وكان الفرق لصالح فئتي "الدراسات العليا" و "البكالوريوس +

ن

دبلوم " ومجال "المعرفة" ولصالح فئة "الدراسات العليا" فضلاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) في مستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية وفقاً لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي .

**الكلمات المفتاحية:** الذكاء الثقافي، المدارس العالمية، إدارة التغيير

**Cultural Intelligence Level of International School Principals in Riyadh City and its  
Relation to Change Management from Teachers' Point of View .**

**Prepared by**

**Hasham Khalil Alzadiyin**

**Supervised by**

**Prof.AbbasA.Mahdi Al-Sharifi**

**Abstract**

This study aimed at finding out the cultural intelligence level of international school principals in Riyadh city and its relation to change management from teachers' point of view. The sample of the study consisted of (361) male and female teachers. Two instruments were used to collect data. The first was to measure the level of cultural intelligence of international school principals, and the second was to measure the level of their change management from teachers` point of view. The findings of the study showed that the cultural intelligence level of international school principals was high from teachers` point of view. The change management level of the same principals was high too, from teachers' point of view. There was a significant positive correlational relationship between the cultural intelligence level of international school principals and their change management level. There were no significant differences at ( $\alpha \leq 0.05$ ) in the cultural Intelligence level of international school principals, according to sex variable, except in "motivation" domain. The difference was in favor of male teachers. There were no significant differences at ( $\alpha \leq 0.05$ ) in the cultural intelligence level of principals, according to experience variable. There were no significant differences at ( $\alpha \leq 0.05$ ) in the cultural intelligence level of principals, attributed to academic qualification variable, except in "met-cognitive ability" domain. The difference was in favor of "graduate studies" and "bachelor + high diploma" categories and "knowledge" domain, in favor of "graduate studies" category. As well as, there were no significant differences at ( $\alpha \leq 0.05$ ) in the change management level of the international school principals, according to sex, experience and academic qualification variables .

**Keywords :** Cultural Intelligence, International Schools, Change Management.

## الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها



## الفصل الأول

### خلفية الدراسة وأهميتها

#### مقدمة :

أدت التطورات المتسارعة في مجالات الحياة عامة والتربوية خاصة إلى أن كثيراً من العلماء والباحثين التربويين أخذوا يولون الإدارة التربوية اهتماماً كبيراً، وخاصةً مع ظهور التعليم الأجنبي (العالمي) الذي استقطب معلمين ومعلمات من جميع أنحاء العالم، وعلى هذا الأساس ونتيجة اتساع توظيف المعلمين والمعلمات من مختلف الثقافات والجنسيات كان لابد من اختيار قادة تربويين ممن لديهم ذكاء ثقافي عالي المستوى ليزودهم بالمقدرة على التفاعل المتكامل في المواقف التي تتميز بالتنوع الثقافي.

وتعد الإدارة المدرسية عاملاً مهماً في نجاح جميع الأعمال التي تمارس في المدرسة والتي تسعى لتحقيق تطلعات المدير، والتي اتسع مفهومها بشكل أشمل، فلم تعد الإدارة المدرسية عملية مقتصرة على تسيير شؤون المدرسة وفق التعليمات والأنظمة بل تجاوزت ذلك إلى الاهتمام بالنواحي الفنية كافة وبكل ما يتعلق بالطلبة والمناهج والأنشطة وطرائق التدريس والمعلمين فضلاً عن تقوية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي ، كما توسع دور مدير المدرسة ليسهم بفاعلية في تحقيق الأهداف التربوية المراد تحقيقها بوصفه المسؤول الأول عن إدارة المدرسة بفاعلية لغرض توفير بيئة تعليمية مناسبة (عطوي , 2015) .

وعرف جاردنر ( Gardner , 2005 ) الذكاء بأنه المقدرة على إيجاد منتج مفيد ، أو هو عبارة عن توفير خدمة قيمة للثقافة التي يعيش فيها الفرد ، ونظر جاردنر إلى الذكاء بأنه مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حل المشكلات التي تصادفه في الحياة بطرق مختلفة وفقاً لقوة الذكاءات التي يمتلكها الشخص ، وهو إمكانية بيولوجية تتفاعل مع العوامل البيئية ، ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون به ، كما يختلفون في طبيعته ، ويختلفون في كيفية تنميته .

ونظراً لأن العالم أصبح قرية صغيرة وظهرت منظمات أعمال متعددة الجنسيات والثقافات، كان للذكاء الثقافي عند مديري تلك المنظمات دور بارز في نجاحها وتطورها، فقد عرّف ستيرنبرغ (Sternberg , 2006) الذكاء الثقافي بأنه مقدرة الفرد على إقامة علاقات شخصية كفوءة في مواقف تتسم بالتعدد الثقافي، والمقدرة على فهم الإشارات والرموز اللفظية وغير اللفظية في ثقافات مغايرة لثقافته الأصلية والاستجابة لهذه الإشارات بشكل توافقي.

وأشار إيرلي ومسكاويسكي (Early & Moskawiski , 2004) إلى أن للذكاء الثقافي مكونات ثلاثة، هي: المكون المعرفي الذي يظهر في فهم الفروق بين الثقافات، والمقدرة على تحليل العناصر الثقافية واستخدامها في السلوك الشخصي. والمكون الجسدي الذي يعني المقدرة على فهم لغة الجسد من إشارات جسمية وعادات وإيحاءات ورسائل غير لفظية، والتي تدل على معنى ما حددته كل ثقافة على حده. والمكون الانفعالي الذي يشير إلى مقدرة الفرد على التعاطف وفهم مشاعر الأفراد المنتمين إلى ثقافات مختلفة وأفكارهم.

ومن المهم معرفة الأسباب التي تقف وراء كفاءة بعض القادة التربويين وفعاليتهم عندما يتعاملون مع إدارة التغيير في مواقف تتسم بالاختلاف الثقافي. فقد عرف إيرلي وأنج (Early & Ang , 2003) الذكاء الثقافي بأنه مقدرة الفرد على الأداء بفاعلية في مناخ مختلف ثقافياً.

إن الذكاء الثقافي هو المقدرة على العيش مع الثقافات المختلفة عن الثقافة الأصلية، وذلك من خلال فهم السياقات الجديدة والتكيف معها فضلاً عن فهم الثقافة الجديدة بشكل جيد وتوظيف هذا الفهم من خلال الأفعال والتصرفات وإزالة الفروق والعوائق بين الثقافات المتعددة.

يواجه المديرون والقادة التربويون في المدارس العالمية حقيقة التنوع الثقافي للمعلمين منذ ظهور التعليم الأجنبي (العالمي) في المملكة العربية السعودية، لذلك يتطلب من المديرين والقادة التربويين منافسة ثقافية لإدارة المعلمين بشكل فعال، لذلك لابد من الأخذ بعين الاعتبار السمات والخصائص الشخصية للمديرين والرغبة والمقدرة على التكيف مع مجتمع مدرسي متعدد الثقافات.

وعند التحدث عن المدارس العالمية بما فيها من تنوع ثقافي فلا بد من التطرق لعملية التغيير لمواكبة تطورات العصر، فقد أدرك القادة التربويون في هذه المدارس أهمية التغيير ودوره الإيجابي في استمرارية المؤسسة التربوية وتطورها بما يتناسب مع ثقافات العاملين فيها.

وأوضح جرادات والمعاني، وعريقات ((2013 أن التغيير سمة من سمات العصر، والتعامل معه أصبح أمراً حتمياً في عصر الانفتاح الشامل، وعند التحدث عن التغيير يقصد به التغيير الشامل والمتكامل على مستوى المنظمة، يشمل ذلك جميع المجالات بأبعادها المختلفة وجوانبها المتعددة.

وأشارت الحريري (2011) إلى أن المنظمات على اختلاف أنواعها وأهدافها يحدث فيها التغيير، فالبيئة تتغير بسرعة وفي كل الأوقات وذلك لظهور الاتجاهات، والمخترعات، والعلوم والمعارف الجديدة، وإذا غاب التغيير عن هذه المنظمات، فهذا يعني أنها ما زالت مستمرة على المنهج التقليدي في عملها، مما يجعلها مصدرًا للملل والرتابة والروتين المزعج، وتكون بعيدة كل البعد عن الإبداع وطرح الأفكار الجديدة.

ومن هنا فإن إدارة التغيير تهتم اهتمامًا كبيرًا بالمقدرة على التكيف السريع مع الأحداث، كما أنها لا تتفاعل مع الأحداث، ولكنها تتكيف معها وتسيطر عليها وتتحكم في اتجاهها ومسارها، بل وقد تقود الأحداث وتصنعها بذاتها للإبقاء على حيوية الكيان الإداري وفاعليته (جرادات وآخرون، 2013).

وذكر براندنبرخ وبندر (Brandenburg & Binder , 1992 , 667) بأن إدارة التغيير هي "عملية منظمة تأخذ بالحسبان الظروف العالمية التي تؤثر في المنظمة، وفي أمورها الخاصة، كما أن منهجية إدارة التغيير تتفحص البيئة الحالية للمنظمة والممثلة بالثقافة التنظيمية والاتصال والتصميم الوظيفي والأفراد والمعارف وأنظمة التحفيز وعلاقات الأفراد بالتكنولوجيا".

وعرف باتون وماكولمان (Paton & McCalman , 2001) إدارة التغيير بأنها الاستخدام المنظم للمعرفة، والأدوات، والموارد المتعلقة بالتغيير والتي تضمن للمنظمة المقدرة على تحقيق استراتيجية الأعمال، وقد عُدت من الأنشطة التي تتمتع بانضباطية متعددة، كما أن إدارة التغيير ليست خياراً بين مجموعة من الحلول التكنولوجية أو التنظيمية أو تلك المتعلقة بالأفراد، بل هي خليط متوافق من تلك الحلول جميعاً، أو هي بمثابة تصميم لاستراتيجيات متكاملة لصنع النتائج .

وعند التطرق إلى إدارة التغيير في المؤسسات التربوية فإن ذلك يعني استخدام أفضل أنماط الإدارة فاعلية لغرض إحداث التغيير حسب ظروف المجتمع بقصد المساعدة على معرفة المسؤوليات التي تحددها خطوات التغيير التربوي واستراتيجياته (بربخ، 2012).

تواجه المدارس العالمية تحديات كبيرة في استمرارية تقديم خدماتها التربوية والأكاديمية للطلبة عند إقرار التغيير في تلك المؤسسات التربوية، إذ يعد التعدد والتنوع الثقافي والعرقي على مستوى المعلمين والطلبة تحديًا كبيرًا لمديري المدارس العالمية عند تبنيهم التغيير، وتُعد إدارتهم للتغيير عاملاً مهمًا لإيجاد علاقات متجانسة ومتوازنة بين جميع المكونات البشرية في المدارس العالمية عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالتغيير والتي تهدف إلى تحسين المقدرات التربوية والأكاديمية للمدرسة .

ونظرًا لانتشار المدارس العالمية في مدينة الرياض، بما فيها من تعدد ثقافي من مختلف الثقافات والتي تمثل عددًا كبيرًا من الثقافات العالمية، وجد الباحث أن هنالك ضرورة لإجراء دراسة عن مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية وعلاقته بإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين .

## مشكلة الدراسة :

يُعد مديرو المدارس بوصفهم قادة تربويين اللبنة الأساسية التي يُستند إليها في تنفيذ المهمات المطلوبة وتحسين أداء العاملين وتحقيق أهداف المؤسسات التربوية التي يديرونها. وبحكم العمل في المؤسسات التربوية العالمية والتي تشكل الثقافات المختلفة عنوانًا لها بما فيها من اختلافات في القيم والعادات والتعاليم فضلاً عن الاختلافات في الطرق والإجراءات التربوية المستخدمة داخل هذه المؤسسات من قبل المعلمين متعددي الثقافات ، فإن عدم الانسجام بينهم يعد عائقًا كبيرًا تنتج عنه مشكلات كثيرة بسبب اختلاف الثقافات بينهم، ولما كان لمديري المدارس دور رئيس في تحقيق الانسجام والتكيف الثقافي فلا بد من جعل المؤسسة مناخًا مناسبًا للعمل والتكيف الثقافي لما فيه من تحفيز جماعي لكل الفئات والثقافات وغرس روح الفريق والأسرة الواحدة لغرض تحقيق الأهداف والتطلعات العامة لمديري المدارس العالمية تحت مظلة الأهداف العامة للمؤسسة التربوية .

إن المديرين من ذوي الذكاء الثقافي العالي يبدون مقدرة عالية على إصدار القرارات في مواقف التفاعلات الحضارية والثقافية، وأنهم أكثر مقدرة على التوافق والانسجام في كثير من المواقف المتغيرة، مما يعطي أهمية كبيرة إلى المقدرات الإبداعية والحضارية التي يحتاجها المديرون لعملية التفاعل بين الثقافات والتغيير داخل المؤسسات التربوية ( شباط , 2011 ) .

ونظراً لوجود تنوع ثقافي بين العاملين في المدارس العالمية في مدينة الرياض ، وما ينتج عنه من مشكلات بسبب اختلاف الثقافات بينهم فإنه يتعين على مديري المدارس العالمية أن تتوفر لديهم

مستويات مناسبة من الذكاء الثقافي لتعزيز مفهوم الانسجام الثقافي لدى العاملين عند إدارة التغيير في مدارسهم .

وقد لمس الباحث من خلال عمله مشرفاً عامًا في إحدى المدارس العالمية في مدينة الرياض أهمية الذكاء الثقافي لمديري هذه المدارس في معالجة المشكلات المدرسية وفي إحداث التغيير المطلوب وحسن إدارته بما يحقق الأهداف المطلوبة، هذا وأوصت دراسات كل من الشهراني (2011) وإلياس ((2011) وديفت (2014 , Devitt) بإجراء مزيد من الدراسات عن الذكاء الثقافي. كما أوصت دراسة الهبيل (2008) ودراسة الظفيري (2010) بإجراء مزيد من الدراسات عن إدارة التغيير .

وفي ضوء ما تقدم فإن مشكلة الدراسة تتحدد في تعرف مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض وعلاقته بإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين .

#### هدف الدراسة وأسئلتها :

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض وعلاقته بمستوى إدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين؟
- ما مستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين؟
- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) بين مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض ومستوى إدارتهم للتغيير في مدارسهم ؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) في مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض تعزى لمتغيرات : الجنس , والخبرة , والمؤهل العلمي ؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) في مستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض تعزى لمتغيرات : الجنس ، والخبرة ، والمؤهل العلمي ؟

### أهمية الدراسة :

تتبع أهمية هذه الدراسة من النقاط الآتية :

- يؤمل من هذه الدراسة أن تثري البحث العلمي في مجالي الذكاء الثقافي وإدارة التغيير .
- تعد هذه الدراسة محاولة لسد فجوة قلة الدراسات والأبحاث في هذا المجال من خلال توفير مادة علمية تحليلية تفيد القطاع التربوي عن الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية بالرياض وعلاقته بإدارة التغيير .
- يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة الجهات المعنية في وزارة التعليم السعودية - قسم التعليم الأهلي والأجنبي والمشرفين التربويين والعاملين في المدارس العالمية في التدريب والتنظيم .
- يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة لمديري المدارس العالمية في تعرفهم لمستوى ذكائهم الثقافي ومستوى إدارتهم للتغيير .
- يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة في اختيار المديرين المناسبين لإدارة المدارس العالمية .



## مصطلحات الدراسة :

اشتملت الدراسة على بعض المصطلحات التي تم تعريفها مفاهيمياً وإجراءياً كما يأتي :

الذكاء الثقافي (Cultural Intelligence) عرف توماس وانكسون (Thomas & Inkson, 2009) الذكاء الثقافي بأنه ما ينطوي على فهم الثقافات المختلفة فهماً دقيقاً، ومن ثم وضع منهج لتسهيل طرق التفاعل مع تلك الثقافات واكتساب مهارات أدائية تساعد على التفاعل في البيئات الثقافية المختلفة بسهولة وفاعلية.

عُرف الذكاء الثقافي إجراءً: بأنه الدرجة التي حصل عليها مديرو المدارس العالمية من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين (إنثاءً وذكوراً) عن فقرات استبانة الذكاء الثقافي التي تم تطويرها واستخدامها في هذه الدراسة.

إدارة التغيير: تعني الاستخدام الأمثل للطاقات والإمكانات المادية والبشرية للانتقال من حالة معينة إلى حالة أفضل وبأقل ضرر ممكن على الأفراد والمنظمة، وبأقصر وقت وأقل جهد (الحمادي, 1999).

وعُرفت إدارة التغيير إجراءً: بأنها الدرجة التي حصل عليها مديرو المدارس العالمية من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين (إنثاءً وذكوراً) عن فقرات استبانة إدارة التغيير التي تم تطويرها واستخدامها في هذه الدراسة.

المدارس العالمية: هي منشآت تعليمية غير حكومية تطبق مناهج تعليمية غير المناهج الرسمية المعتمدة في المملكة العربية السعودية ويتم تمويلها من الرسوم الدراسية للطلبة، وتشرف عليها وزارة

التعليم السعودي - قسم التعليم الأهلي والأجنبي، وتوفر التعليم المناسب للجاليات المقيمة في المملكة العربية السعودية ضمن ضوابط محددة، وبما يحقق مواصلة تعليمهم عند عودتهم إلى بلدانهم. (وزارة التعليم السعودية ، 2015).

#### حدود الدراسة :

اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس العالمية بمدينة الرياض للعام الدراسي 2015/ 2016 .

#### محددات الدراسة :

تمثلت محددات هذه الدراسة بالآتي :

- صدق الأدوات اللتين تم تطويرهما واستخدامهما لجمع بيانات هذه الدراسة ودرجة ثباتهما .
- مدى الدقة والموضوعية في استجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات عن فقرات الأدوات اللتين تم استخدامهما في هذه الدراسة .
- تعميم نتائج هذه الدراسة لا ينطبق إلا على المجتمع الذي سحبت منه عينة الدراسة والمجتمعات المماثلة .
- مدى فهم المستجيبين لفقرات الأدوات وكيفية الإجابة عنها .

## الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

## الفصل الثاني

### الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

اشتمل هذا الفصل على الأدب النظري الذي تضمن موضوعات تتعلق: بالمدارس العالمية من حيث نشأتها، وأهدافها، وبرامجها. والذكاء الثقافي ومفهوم الذكاء، ونظرية الذكاءات المتعددة، والذكاء الثقافي من حيث مفهومه، وأهميته، ومجالاته، وعلاقة الذكاء الثقافي بالذكاءات الأخرى. كما تضمن موضوعات تتعلق بمفهوم التغيير، وأهميته، ومراحلها، وفوائد التغيير، والتغيير التربوي، ومفهوم إدارة التغيير، وأهداف إدارة التغيير، وخصائص إدارة التغيير، وعناصر إدارة التغيير، وخطوات إدارة التغيير، واستراتيجيات إدارة التغيير، كما تضمن هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة بالذكاء الثقافي وإدارة التغيير والتي تم عرضها من الأقدم إلى الأحدث، وعلى النحو الآتي:

#### أولاً : الأدب النظري :

اشتمل الأدب النظري على الموضوعات الآتية :

#### 1. المدارس العالمية : نشأتها وبرامجها وأهدافها .

كان لتأسيس وزارة المعارف عام ( 1953 ) فاتحة خير على مسيرة التعليم بالمملكة العربية السعودية فقد واصلت جهودها لتحقيق الأهداف المنشودة إذ تم لاحقاً استحداث إدارة التعليم الأهلي والأجنبي التي تقوم بالإشراف على المدارس العالمية ، ويمكن تتبع تاريخ نشأة هذه المدارس والتي بدأت في المنطقة الشرقية عندما افتتحت أكاديمية الظهران عام ( 1962 ) ، والتي كانت مقتصرة على أبناء الجاليات

الأجنبية وبعض الأسر السعودية التي تعود من الخارج ويواجه أبنائها صعوبة في استكمال تعليمهم بسبب بقائهم فترات طويلة خارج المملكة العربية السعودية وبين ذلك التاريخ إلى الوقت الحاضر افتتحت مدارس كثيرة ، وفي السنوات الأخيرة تم افتتاح المدارس العالمية وخاصة عندما توجهت بعض الأسر السعودية إلى تسجيل أبنائها فيها بحثاً عن تعليم يَمَكِّن الأبناء من اللغة الإنجليزية إذ تعد اللغة الإنجليزية نافذة المستقبل ( وزارة التعليم السعودية ، 2015 ) .

وتؤكد المؤشرات العديدة أن المدارس العالمية ستكون في ازدياد مستمر في السنوات القادمة لوجود أعداد كبيرة من السعوديين والمقيمين الراغبين في إلحاق أبنائهم في هذه المدارس ، ولعل من أهم أسباب نشأتها وانتشارها ، حاجة القادمين للعمل في المملكة لتعليم أبنائهم ، واهتمام بعض السفارات والبعثات الدبلوماسية لإنشاء هذه المدارس بحثاً عن تعليم أبناء العاملين فيها وزيادة الإقبال عليها في الآونة الأخيرة من قبل السعوديين والمقيمين العاملين في المملكة ، وتوجهات العديد من أولياء أمور الطلبة في الآونة الأخيرة وقناعاتهم نحو تسجيل أبنائهم في هذه المدارس ، وقد يعزى ذلك إلى أنّ هذه المدارس تعتمد في تدريسها أساليب ونماذج عصرية تواكب التطورات الحالية وتتناسب مع الاحتياجات المستقبلية للطلبة وأنها تُرَوِّد طلبتها بمهارات اللغة الإنجليزية وبعض اللغات العالمية الأخرى .

وفيما يتعلق بالبرامج التي تقدمها المدارس العالمية فإن لكل مدرسة حق اختيار البرنامج التي ترغب في تطبيقه، وهي برامج عالمية مختلفة منها من يعتمد البرنامج الأمريكي أو البريطاني أو الاسترالي أو الفرنسي. وتقوم شركات مصرح لها من قبل وزارة الثقافة بتزويد هذه المدارس بالمواد من مختلف دور النشر العالمية والعربية حسب رغبة كل مدرسة والبرنامج المطبق لديها .

وتهدف المدارس العالمية إلى تقديم بيئة تعليمية مناسبة لأبناء المقيمين العاملين في المملكة العربية السعودية ترسيخاً لمبدأ التعايش والانسجام بين مختلف الجنسيات والثقافات وفرصة لتعرف الطلبة إلى مختلف الثقافات والعادات.

وتهدف المدارس العالمية إلى ما يأتي :

- توفير التعليم لأبناء القادمين للعمل في المملكة العربية السعودية .
- الاطلاع على الثقافات المختلفة من خلال تنوع الثقافات والمناهج التعليمية .
- اللحاق بركب النظم والتقنية التعليمية الحديثة والتطبيقات المتطورة .
- بناء مهارة متعددة ومتكاملة من خلال المناهج المتطورة بعيداً عن مهارات الحفظ والتلقين كما هو الحال بالمنهج التقليدي .

لقد عملت وزارة التعليم السعودية على تنظيم قبول الطلبة السعوديين في تلك المدارس العالمية من خلال استمارة تقييم شاملة لتلك المدارس إذ سمحت لبعض المدارس من قبول الطلبة السعوديين بعد عملية التقييم نهاية كل عام دراسي، مما دفع كثيرًا من السعوديين والمستثمرين بالإستثمار في مجال التعليم الأجنبي (وزارة التعليم السعودية , 2015).

## 2. الذكاء الثقافي :

تضمن موضوع الذكاء الثقافي موضوعات فرعية اشتملت على:

### مفهوم الذكاء :

اهتم علماء النفس بموضوع الذكاء خلال العقدين الماضيين من القرن العشرين بسبب غموض مفهوم الذكاء وصعوبة تحديده بدقة لذلك كثرت تعريفات الذكاء بسبب الاختلاف على تعريفه إلا أنهم اتفقوا على أن الذكاء صفة عقلية موجودة بمقدار وأن هذا المقدار يختلف من فرد لآخر وللذكاء أهمية بالغة في مجالات الحياة المختلفة خاصة الحياة الاجتماعية ( جابر ، 1980 ) .

وعرّف الذكاء بأنه مقدرة عضوية لها أساس في التكوين الجسماني ، ويرجع اختلاف الأفراد فيه إلى اختلافهم في التكوين العضوي ، وهذه المقدرة بهذا المعنى موروثية ، ولا يعني هذا أن الذكاء لا يتأثر بالبيئة ، وعرفه بينيه ( Binet ) بأنه مقدرة الفرد على الفهم والابتكار والتوجيه الهادف للسلوك والنقد الذاتي ، بمعنى مقدرة الفرد على فهم المشكلات والتفكير في حلها وقياس هذا الحل أو نقضه وتعديله ، بينما عرفه سترن ( Stern ) بأنه المقدرة على التصرف السليم بالمواقف الجديدة ، في حين عرف كولفن ( Colvin ) الذكاء بأنه المقدرة على التعلم والمقدرة على التحصيل ، وعرفه وكسلر ( Wechsler ) بأنه المقدرة الكلية للفرد على العمل الهادف والتفكير المنطقي والتفاعل الناجح مع البيئة ( عامر ، 2008 ) .

وأشار حسين ( 2003 ) إلى أن مفهوم الذكاء يتسم بتعدد تعريفاته وتنوعها نظراً لعدم وضوح المقصود منه على وجه التحديد مما أدى إلى اختلاف وجهات النظر حول تعريفه تعريفاً علمياً واضحاً،

بل وصل الأمر إلى عدم الاتفاق على مقياس موحد للذكاء ، إلا أن هذا لم يمنع علماء النفس والمستفيدين منه من الاستمرار في محاولاتهم لتعريف الذكاء وبناء مقاييس له تتميز بالثبات والصدق في التنبؤ بمستوى الذكاء للأفراد ، واستمر العلماء والباحثون على الرغم من اختلاف توجهاتهم بالبحث عن مؤشرات كمية مقبولة لقياس الذكاء فمعظم علماء النفس عدواً الذكاء مكوناً من مقدرة عامة ومقدرات خاصة متعددة ، فنسبة الذكاء كانت وسيلتهم في تقدير كم هذه المقدرات وتلخيصه بقيمة عددية واحدة تمثل ذكاهه ، إلا أن العلماء لم يستطيعوا الاتفاق على المقدرات الأساسية التي تمثل الخصائص التكوينية للذكاء ، ولذلك ظهرت عدة توجهات وتصورات خرجت عنها فيما بعد نظريات مختلفة نحو مفهوم الذكاء .

وعلى الرغم من اختلاف علماء النفس والباحثين في تعريف مفهوم الذكاء وتحديده، إلا أنه يدل على قابلية الفرد على حل المعضلات الفكرية أو التكيف تجاه المواقف الجديدة أو المقدرة على التفكير التجريدي والإفادة من التجارب، وكثير إستخدام كلمة الذكاء بين الناس بحيث يستخدمها الجميع، وهي لا تعني عندهم سرعة البديهة وحسن الحكم على الأشياء، وليس الذكاء بذلك المفهوم الذي يمكن تعريفه بسهولة، فهناك اختلاف حتى بين الاختصاصيين حول كيفية تعريف الذكاء وتحديد صفاته (حسين، 2005، العنيزات ، 2006) .

وفي العصر الحاضر ينظر إلى الذكاء بأنه تعاون القوى الذهنية المختلفة كالتخيل والتجريد والحكم والاستدلال على حل المسائل النظرية والعملية، لذلك يُعد الشخص الذكي هو من لديه القوى العقلية الجيدة، هذا واعتقد العلماء بأن الوراثة هي العنصر الرئيس في تحديد الفروق الفردية وتعيينها في الذكاء كما أن للبيئة أهميتها في اكتساب الذكاء (عدس ، 1999) .



## الذكاءات المتعددة :

عرف جاردنر ( Gardner , 1983 ) الذكاء بأنه المقدرة البيولوجية النفسية الكامنة لمعالجة المعلومات , التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو إيجاد نتائج لها قيمة في ثقافة ما . وأشار جاردنر و ولتر ( Gardner & Walter , 1994 ) إلى أن هذا التعريف يوحي بأن الذكاء إمكانيات أو مقدرات عصبية يتم أو لا يتم تنشيطها , وهذا يتوقف على قيم ثقافية معينة , وعلى المتاح في تلك الثقافة، والقرارات الشخصية التي يتخذها أفراد الأسر ومعلمو المدارس , ومع ظهور نظرية الذكاءات المتعددة تغيرت النظرة إلى الممارسات التربوية والتعليمية التقليدية من قبل القائمين على المؤسسات التربوية , فقد تطورت الأساليب والطرق الواجب اتباعها في المؤسسات التربوية بما يتناسب مع المقدرات العقلية للطلبة وقد اقترح جاردنر ( Gardner , 2005 ) تسعة أنواع من الذكاءات هي :

### 1. الذكاء اللغوي :

الذي يشمل كل ما يتعلق باللغة، والذي يتضمن المقدرة علي إنتاج اللغة المنطوقة والمكتوبة وتفسيرها، والمقدرة على تعلم اللغات , والمقدرة على استخدام اللغة لتحقيق أهداف محددة , والمقدرة على استخدام اللغة بفاعلية للتعبير عن الذات وكوسيلة لتذكر المعلومات .

### 2. الذكاء المنطقي ( الرياضي ) :

يعني كل ما يتعلق بالأرقام والمنطق، ويتضمن المقدرات الذهنية، التي تتيح للشخص الملاحظة والإستنباط ووضع العديد من الفروض الضرورية لإيجاد الحلول للمشكلات، والمقدرة على التعرف إلى

الرسوم البيانية والعلاقات التجريدية والتصرف فيها ، والأفراد الذين لديهم هذا النوع من الذكاء يتمتعون بالمقدرة على حل المشكلات ومقدرة عالية على التفكير .

### 3. الذكاء الموسيقي :

والذي قصد به كل ما يتعلق بالألحان والأنغام والآلات الموسيقية ، وهو مقدرة ذهنية يقوم صاحبها بتمييز دقيق للنغمات الموسيقية وإيقاعها ، والإنفعال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية .

### 4. الذكاء البصري ( المكاني ) :

والذي يتضمن كل ما يتعلق بالصور والخيالات ، وهو المقدرة على تكوين تمثيلات مرئية للعالم في الفضاء ، وإدراك الاتجاه فضلاً عن التعرف إلى تفاصيل الأماكن وإبرازها، ويوجد هذا الذكاء عند المختصين في رسم الخرائط والتصاميم .

### 5. الذكاء البدني ( الحركي ) :

ويشمل كل ما يتعلق بالحركة وإحساس الجسم ، ويتيح لصاحبه استعمال الجسم لحل المشكلات والقيام ببعض الأعمال ، والتعبير عن الأفكار، والأفراد الذين يتمتعون بهذه المقدرة لديهم ميول للحركة ولمس الأشياء، ومتفوقون بالأنشطة البدنية .

### 6. الذكاء الاجتماعي :

ويعني كل ما يتعلق بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين ، ويساعد الأفراد على فهم الآخرين ، وتحديد رغباتهم وحوافزهم ونواياهم ، والمقدرة على العمل بفاعلية مع الآخرين .

### 7. الذكاء الشخصي ( الذاتي ) :

والذي اشتمل على كل ما يتعلق بالعواطف والانفعالات الداخلية للشخص، وفهم الذات والمقدرة على تقدير المشاعر الذاتية، والخوف والتحفيز .

### 8. الذكاء البيئي ( الطبيعي ) :

ويقصد به كل ما يتعلق بالبيئة بما فيها من تنوعات واختلافات، وتحديد الأشياء الطبيعية من نباتات وحيوانات وتصنيفها، وإن الأفراد الذين يملكون هذه المقدرة يميلون لمعرفة الأمور المتعلقة بالكائنات الحية.

### 9. الذكاء العاطفي :

ويعني كل ما يتعلق بضبط الانفعالات وفهم مشاعر الآخرين، ومقدرة الفرد على التحكم وضبط عواطفه وانفعالاته وعواطف الآخرين وانفعالاتهم. وبالرجوع إلى دراسة الشهراني ( 2011 ) فقد عُدّ الذكاء الثقافي أحدث نوع من أنواع الذكاءات التي تم اكتشافها حتى تاريخ دراستها .

### الذكاء الثقافي :

هناك كثير من العلماء والمتقنين في العالم في جميع المجالات والتخصصات الأدبية والفنية والثقافية والاقتصادية ممن لديهم بعض مظاهر الذكاء المتشابهة والمختلفة وجميعهم أذكاء ، ومنهم أشخاص فاعلون بشكل غير عادي عند التفاعل مع ثقافات أخرى ، وهؤلاء الأشخاص لديهم ذكاء ثقافي واضح . وظهر مفهوم الذكاء الثقافي لأول مرة في العلوم الإنسانية والتخصصات الإدارية

عام (2002) ، وحاز على إهتمام كثير من المهتمين في هذا المجال، وخاصة مع كثرة تلاقي الحضارات واشتراكهم في بيئات عمل واحدة . ويتضمن الذكاء الثقافي مقدرة الفرد على التوافق مع سياقات الثقافات الأخرى في بيئات العمل المشتركة بين الأفراد ممن ينتمون إلى ثقافات متعددة من الشرق والغرب . هكذا ظهرت الحاجة الملحة إلى دراسة الذكاء الثقافي لإيجاد المقدرات اللازمة للعاملين لاكتساب نوع من الاندماج والتكيف في بيئات العمل المشتركة بين متعددي الثقافات ( إلياس ، 2011 ) . هكذا قدم إيرلي وانج ( Early , Ang , 2003 ) مفهوم الذكاء الثقافي للعلوم الإنسانية والتخصصات الإدارية . ومنذ ذلك الوقت وإلى الآن يشهد العالم عولمة لم يسبق لها مثيل ويشهد صراعات ثقافية وأيدولوجية . ومنذ عام 2003 حصل مفهوم الذكاء الثقافي على اهتمام عالمي كبير في مختلف التخصصات المتنوعة .

ففي عام ( 2004 ) نظم أنج وفانداين ( Ang & VanDyne ) أول حلقة دراسية تتعلق بالذكاء الثقافي في أكاديمية الاجتماع الإدارية في الولايات المتحدة الأمريكية ، وفي العام ذاته قدم هذا المفهوم الجديد إلى مؤتمر الأكاديمية الدولية للعلاقات المتباينة الثقافية في تايوان ، وفي العام ( 2005 ) قدم مصطلح الذكاء الثقافي إلى منظمات عديدة حتى يحصل على شرعيته العلمية ( Ang & VanDyne , 2008 ) .

بدأت المنظمات العالمية وقوى العمل في العالم البحث عن العنصر البشري المدرب والمؤهل من مختلف الثقافات والأصول متجاهلين بذلك متغيرات الجنسية والعرق، وظهر الاهتمام لدى المديرين بأهمية الذكاء الثقافي واستخدامه في بيئة العمل لتحفيز الأفراد متعددي الثقافات والعادات والتقاليد. ومن هنا نشأت فكرة الذكاء الثقافي والتي تعني تكيف الفرد مع الثقافات الأخرى لتطوير بيئة العمل.

هناك العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم الذكاء الثقافي، فقد عرفه كيورن ( Kurian , 2013: ) بأنه " مقدرة الفرد على التكيف عبر الثقافات المختلفة ، وأخذ كل ما هو جيد ومناسب من الثقافات الأخرى" .

وعرف إيرلي وأنج ( Early , Ang , 2003 ) مفهوم الذكاء الثقافي بأنه مقدرة الفرد على التعامل بفاعلية في المواقف التي تتسم بالتعدد الثقافي .

ويعرف الذكاء الثقافي بأنه المقدرة على العمل بفاعلية عالية مع الثقافات الأخرى وذلك على مختلف الأصعدة الوطنية، والعرقية، والتنظيمية ( Livermore , 2011 ) .

كما يعرف الذكاء الثقافي بأنه قابلية الفرد للأداء والاندماج بكفاءة في البيئة التي تتميز بالتنوع الثقافي وهذا يتفق مع تعريف شميدث وهنتر ( Schmidt & Hunter , 1998 ) للذكاء العام وهو قابلية الفرد لإلتقاط المفاهيم المجردة وتحليلها وحل المشكلات المعاصرة بطريقة صحيحة ، على الرغم من أن الأبحاث القديمة تميل إلى اعتماد مفهوم أقل شمولاً للذكاء وهو إمكانية الفرد على امتلاك المفاهيم وحل المعوقات في المجال الأكاديمي، ويوجد حديثاً اجماع متزايد على أن الذكاء يمكن أن يظهر خارج قاعات الدراسة ( Sternberg & Detterman , 1986 ) .

وأشار أنج وفانداين ( Ang , VanDyne , 2015 ) إلى أن الفرد الذي يعمل مع فريق عمل متعدد الخلفيات الثقافية يختلف عن من يعمل في فريق محلي يحمل الثقافة ذاتها ، بحيث يمكن للشخص أن يحمل هوية متعددة تعكس انتماءه وعضويته في المجموعات متعددة الثقافات وغالبًا ما تظهر هوية

ثنائية الثقافة تجمع ما بين الهوية الأصلية والهوية العالمية وليس بالضرورة أن تلك الثقافات تتنافس فيما بينها إذ تُفرض الهوية وفقًا للموقف في ذلك الوقت .

ومع تزايد أعداد منظمات الأعمال ونموها وتزايد التنوع الديموغرافي في أماكن العمل، بدأت هذه المنظمات الحديثة تطلب شهادات عليا بالوعي الثقافي لدى موظفيها وهذا يشمل المقدرة على العمل والتفاعل مع أشخاص من خلفيات ثقافية وعرقية متنوعة، ويمكن أن يكون هذا التفاعل صعبًا للأفراد والمنظمات، لما ينتج عنه أحيانًا من سوء فهم وخلافات داخل المنظمة مما يؤثر في عملية التفاعل، وهنا تظهر مقدرة بعض الأفراد ممن لديهم الذكاء الثقافي على التفاعل أكثر من غيرهم.

ومن خلال ما ذكر عن الذكاء الثقافي يمكن تعريفه بأنه نوع متقدم من أنواع الذكاء، يرتبط بدراسة ثقافات البشر وفهمها للتمكن من التفاعل الإيجابي في المواقف التي تتسم بالتعددية الثقافية لتسهيل عملية الاتصال وفهم الطرف الآخر.

### أهمية الذكاء الثقافي :

يمكن تعلم الذكاء الثقافي من قبل أي شخص لأنه يوفر للقادة مخزونًا يمكن تطبيقه للتعامل مع عدد لا يحصى من المواقف ، وهو عبارة عن مفهوم يتضمن مقدرات مختلفة، تؤهل الأفراد للتأقلم مع المتطلبات المتزايدة للقيادة في عصر العولمة، وعليهم تعلم كيفية الوصول إلى روح التنافس العالية والكمال المكتسب من تطبيق المقدرات في القيادة باستخدام الذكاء الثقافي . وعند التعرض لأي موقف متعدد الثقافات ينبغي الأخذ بالاعتبار المقدرات الأربعة الآتية : حافز الذكاء الثقافي : ويتمثل في الدوافع التي دعت للتعامل مع الأبعاد الثقافية ، والمعرفة المرتبطة بالذكاء الثقافي : وهي الاختلافات

الثقافية التي ستؤثر في الموقف ، والاستراتيجية المرتبطة بالذكاء الثقافي : التخطيط في ضوء الاختلافات الثقافية ، والتطبيق المرتبط بالذكاء الثقافي : ويهتم بالتأقلم سلوكياً للعمل بشكل فعال في تلك المواقف المتعددة ثقافياً ، لذلك يجب فهم ارتباط الذكاء الثقافي بالقيادة ، فقد أظهر استخدام الذكاء الثقافي أهمية كبيرة في اتخاذ القرار الفعال عندما يواجه القادة العديد من القرارات التي تتراوح بين قرارات لوجستية مثل أين ومتى تعقد الاجتماعات وكذلك في مسائل حرجة مثل قضايا العنف المدرسي ( Livermore , 2011 ) .

وذكر النملة ( 2012 ) أن كثيراً من الباحثين والعلماء ممن تناولوا الذكاء الثقافي ، أجمعوا على أن الذكاء الثقافي : هو المقدرة على العيش مع الثقافات الأصلية وذلك من خلال فهم السياقات الجديدة والتكيف معها بعد ذلك ، وهذا يمكن أن يكون من خلال الوسائل الآتية : فهم الثقافات الجديدة وإثبات ذلك الفهم من خلال التصرفات التي توحى بأنك ضمن الثقافة الجديدة وليست بمعزل منها وتجاوز الفروق والمعوقات بين الثقافتين قدر المستطاع .

وأشار ليفرمور ( Livermore, 2015 ) إلى أن مهمة إدارة القوى العاملة محلياً أو عالمياً أصبحت اليوم مطلباً مهماً يواجه القادة ، إذ أصبح تعزيز الإتصال الجيد وبناء الثقة قضيتين مهمتين في القيادة ، ولكن تعلم كيفية القيام بذلك ضمن فريق عمل متنوع ثقافياً يمثل تحدياً جديداً كلياً . لهذا يجب تكييف سياسات الموارد البشرية ، والاستراتيجيات التحفيزية وإعادة النظر بالأداء مع مجموعات الأفراد متعددي الثقافات داخل الفريق الواحد ، للاستفادة من القوى العاملة العالمية والاستعانة بالمصادر الخارجية من القوى البشرية المؤهلة ، وربما ليس ممكناً للقادة أن يلبوا المتطلبات المفضلة لكل فرد من أفراد فريق العمل متعدد الثقافات لكن استخدام الذكاء الثقافي سيساعد في جعل الاختلافات الثقافية

عنصرًا مهمًا في بناء الثقة داخل الفريق للوصول للأهداف وتحقيق النتائج المرغوبة ، فضلاً عن أن استخدام الذكاء الثقافي يسمح للقادة بتعديل النمط القيادي والتأقلم مع أعضاء الفريق .

ويرى الباحث أن هناك ضرورة متزايدة لاستخدام الذكاء الثقافي تأتي من التحولات العالمية وانفتاح السوق العالمية في المجال التربوي على عمال المعرفة الذين ينتمون إلى ثقافات أخرى غير الثقافة الأصلية للمنظمات، والذي أصبح مطلبًا متزايداً للمستثمرين في مجال التعليم الأجنبي في المملكة العربية السعودية.

### مجالات الذكاء الثقافي :

طرحت نظرية إيرلي وأنج ( Early , Ang , 2003 ) أن المجالات الأربعة للذكاء بأنها كميات ترمز لأوجه مختلفة تدل على إمكانية الفرد للتعامل والأداء بكفاءة في بيئة تحوي نظامًا ثقافيًا متباينة ، كما هو الحال في أوجه الاكتفاء الوظيفي فإن مجالات الذكاء الثقافي يمكن أن تكون مترابطة أو غير مترابطة ، وهذا يشير ضمناً إلى أن التركيبة العامة للذكاء الثقافي يمكن أن تعرف نظرياً بأنها بناء ذو مجالات مختلفة ووحدات مختلفة ( Law , Wong , & Mobley , 1998 ) وهذا البناء له صفتان متميزتان تتمثلان في : مجالات تظهر على مستوى المنظمة في البناء العام ، ومجالات تكوّن البناء العام ، وبناء على ذلك فإن المجال ما وراء المعرفي ، والمعرفي ، والسلوكي ، والدفاعي تعد أنواعاً مختلفة من المقدرات التي تكون مجتمعة البناء العام للذكاء الثقافي .

تقترح نظرية الذكاءات المتعددة أن هناك شبكة من المقدرات والطاقات تتعامل مع جوانب معينة من الذكاء، إذ يمكن التعرف إلى كل مقدر من المقدرات وقياسها، ومن هنا أشار فاندراين



( VanDyne , 2013 ) إلى مقدره ما وراء المعرفة والتي تعني كيفية السيطرة والتحكم في عمليات التفكير ، ومن خلال الرجوع إلى بعض الدراسات السابقة تبين أن بعض الأفراد يشيرون الى المقدرات المعرفية على أنها مقدرات الذكاء الاستراتيجية كما في دراسة ليما ( Lima , 2015 ) ودراسة إلياس ( 2011 ) .

وذكر ستيرنبرخ وديترمن ( Sternberg & Dettermon , 1986 ) أن الذكاء موجود في المقدرات العقلية والسلوكية المختلفة ، وأن هذه المقدرات تشمل : المقدرات المعرفية ، والمقدرات ما وراء المعرفة ، والمقدرات الدافعية ، بينما تظهر مظاهر الذكاء في المقدرات السلوكية . وأشار إيرلي وانج ( Early & Ang , 2003 ) في مجال البحوث المتعلقة بالذكاء الثقافي إلى أن المقدرات المعرفية ، والمقدرات ما وراء المعرفة، والسلوك، والدافعية تُعد المجالات الأربعة الشائعة للذكاء الثقافي ، وهي على النحو الآتي:

### مجال ما وراء المعرفة:

ويقصد به الوعي، والإدراك الثقافي للفرد عند التفاعل مع خلفيات ثقافية متنوعة، وأن الأشخاص يكتسبون وعياً وإدراكاً ومعرفة غنية عندما تعطى لهم الفرصة للمقارنة بين قيم الثقافات المختلفة ومعتقداتها ومعاييرها عند العمل مع ثقافات مختلفة أو في دول أخرى. ويرمز هذا المصطلح إلى مستوى إدراك الوعي الحضاري للفرد عند التواجد في بيئه تتلاقح فيها الثقافات المتنوعة. والأفراد ذوي المجال ما وراء المعرفة العالي ينتقدون المسلمات الثقافية لديهم وينعكس ذلك جلياً في مقدرتهم على التفاعل والتأقلم مع الأفراد ذوي الخلفيات الثقافية المغايرة. ويشتمل مجال ما وراء المعرفة على

استراتيجيات معرفية تؤهل الفرد لامتلاك مقدراته الاستدلالية والتنظيمية اللازمة وتطويرها للتفاعل الاجتماعي في البيئة الثقافية المصطنعة عن طريق تحسين مقدرته على تحليل المعلومات بمستوى أعمق وعليه فإن مجال ما وراء المعرفة يرمز إلى المهارات اللازمة للقيام بالعمليات الذهنية التي يؤديها الفرد عند سعيه لامتلاك المعرفة الثقافية وفهمها وذلك يتضمن معرفته ومقدرته على التحكم في العمليات الذهنية ( Nelson 1996 ؛ Flavell , 1979 ) .

### مجال المعرفة :

وهو معرفة الفرد بالمعايير والممارسات والاتفاقيات المحددة في الأوساط الثقافية المختلفة ، وأن اللغة تنقل العديد من خفايا الثقافات وتعكس قيمها الأساسية مثل الأعراف والاختلافات في أنماط التفكير ، وبينما يركز مجال ما وراء المعرفة على المستويات العليا من العمليات المعرفية نجد أن مجال المعرفة يعكس المعرفة المكتسبة بالأنماط والممارسات والاتفاقيات في مختلف الثقافات التي تم اكتسابها عن طريق التعلم أو الخبرات الفردية وعليه، فإن العامل في مجال المعرفة يعني مستوى المعرفة الثقافية أو المعرفة بالبيئة الثقافية وتشمل معرفة النفس عند الاندماج في التركيبة الثقافية في البيئة المعينة مع ادراك الكم الكثير من الثقافات في العالم المعاصر فإن مجال المعرفة للذكاء الثقافي يشمل معنى آخر وهو الإلمام بالثقافات العالمية وتمييز الفروق بين الثقافات المتنوعة . ويكتسب هذا المجال أهمية خاصة كعامل مهم للذكاء الثقافي لأن المعرفة الثقافية تؤثر في تفكير الفرد وسلوكه ، وفهم الثقافة السائدة للمجتمع ومكوناتها تساعد الفرد على تقدير النظم التي تسببت وأسهمت في تشكيل أنماط التفاعل في كل ثقافة ومن ذلك يمكن القول أن الأشخاص ذوي مجال المعرفة العالي أكثر قابلية للتفاعل مع الأفراد المنتمين لمجتمعات ذات ثقافة مغايرة ( Murdock , 1987 ؛ Triandis , 1994 ) ،

كما إقترح ترايندس ومورك ( Murdock , 1987 ؛ Triandis , 1994 ) أن هناك مظاهر مشتركة بين الثقافات فضلاً عن مسلمات ثقافية مشتركة مبنية على الحاجات المشتركة للأفراد بسبب تشابه الحاجات الأساسية للبشر .

### مجال الدافعية :

يشير هذا المجال إلى مصلحة الفرد ودوافعه في التكيف مع الثقافات المختلفة , ويشير إلى المقدرة على توجيه الانتباه والطاقة نحو تعلم كيفية التصرف في المواقف التي تتصف بالفروق الثقافية , وأثار كانفر وهيغستاد ( Kanfer & Heggstad , 1997 ) جدلاً حول تلك المقدرات في مجال الدافعية بأنها تكسب الفرد مقدرة وتجعله مسؤولاً عن التحكم في النتائج وكم المعرفة والسلوك اللذين يسهلان الوصول للأهداف حسب نظرية القيمة المتوقعة ، ويعد مجال الدافعية للذكاء الثقافي مكوناً حرجاً للذكاء الثقافي لأنه المحرك والحافز ويثير الجهد والطاقة الموجهة للتفاعل في النمط الثقافي في البيئة المصطنعة ( Bandura , 2002 ) .

### مجال السلوك :

يشير هذا المجال إلى المرونة الفردية في أداء الحركات اللفظية وغير اللفظية المناسبة عند التفاعل مع أشخاص من خلفيات ثقافية مختلفة ، ويعكس قابلية الفرد لإظهار المهارات اللفظية وغير اللفظية عند التفاعل مع الأفراد المنتمين للثقافات المغايرة . ويشير هذا المجال أيضاً إلى أي مدى يمكن للفرد أن يتعامل لفظياً أو غير لفظي في المواقف التي تتميز بالتغاير الثقافي . ويعد مجال السلوك للذكاء الثقافي عاملاً حرجاً لأن السلوك اللفظي وغير اللفظي يعدان من أهم السمات المميزة

للمقدرة على التفاعل الاجتماعي . وأكد هال ( Hall , 1959 ) أن المقدرات الذهنية اللازمة للاستيعاب الثقافي والتحفيز يجب أن تترافق مع المقدرة على إظهار المهارات اللفظية وغير اللفظية المناسبة بما يتفق مع القيم الثقافية السائدة في النمط الثقافي المعين , وعند دخول الأفراد في التعامل المباشر يمكن للمتلقى أن يرى تعابير الوجه أو لغة الجسد أو يسمع اللغة و لكن لايمكنه قراءة الأفكار أو الأحاسيس أو الدوافع .

لقد طور أنج ، وآخرون ( Ang , etal , 2007 ) المقياس النفسي الذي أعده إيرلي وأنج ( Early & Ang , 2003 ) والذي يتكون من ( 20 ) فقرة توزعت على المجالات الأربعة على النحو الآتي أربعة بنود لمجال ما وراء المعرفة ، ستة بنود لمجال المعرفة ، وخمسة بنود لمجال السلوك ، وخمسة بنود لمجال الدافعية .

ويمكن استخدام مقياس الذكاء الثقافي بالأساليب النفسية وغير النفسية، إذ تركز الأساليب النفسية على تأثير المجالات، والمصادقية، وعبر التكافؤ الثقافي، ودرجة التمييز العنصري في بيئات العمل المتعددة، في حين تسلط الأساليب غير النفسية الضوء على التقييم من خلال الملاحظة والمقابلة ( Harris , Lievens & Park , 2004 ) .

وأوضحت دراسة انج وآخرون ( Ang , et al , 2007 ) أن هنالك تبايناً واضحاً في الأداء والتكيف بين المديرين التنفيذيين الدوليين والخصائص الشخصية والمقدرة المعرفية العامة ، وأن مجال المعرفة وما وراء المعرفة يتطلبان عملية معرفية ذات مستوى عالٍ عند إتخاذ القرار وأداء المهمة ، وأن مجالاً

الدافعية والسلوك يمثلان التقييمات الذاتية لسلوك التعامل مثل التكيف : وأن مجال السلوك مرتبط بأداء المهمة في بيئات العمل متعددة الثقافات .

### علاقة الذكاء الثقافي بالذكاءات الأخرى :

أشار ماير، كارسو وسالفوفي ( Mayer , Caruso & Sallovey , 2000 ) إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء الثقافي والذكاءات الأخرى من خلال ارتباطهما بمفهوم التكيف والإيجابية مثل الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي والمقدرة المعرفية العامة إذ أن جميعها تتعامل مع المقدرات أكثر من الأساليب المفضلة للسلوك .

وأشار سجمدت وهنتر ( Schmidt & Hunter , 1998 ) إلى أن هناك اختلافاً في طبيعة المقدرة التي تم اختبارها ، إذ أن المقدرة المعرفية العامة هي المقدرة على التعلم وهي اختلاف فردي مهم يتنبأ بالأداء عبر كثير من المواقف والوظائف وأنها ليست خاصة في سياقات محددة أو مواقف ثقافية متعددة فضلاً عن كون الذكاء العام لا يشمل مظاهر الذكاء السلوكية أو الدافعية .

وعرف الغول ( 1993 ) الذكاء الاجتماعي بأنه المقدرة على فهم مشاعر الآخرين وأفكارهم والتعامل مع البيئة بنجاح بطريقة ذكية في المواقف الاجتماعية وتقدير لخصائص الموقف تقديرًا صحيحًا بطريقة ملائمة بناء على الوعي الاجتماعي . ومن هنا يرتبط الذكاء الاجتماعي والذكاء الثقافي بالمقدرة على فهم الآخرين مما يسهل عملية التفاعل معهم .

وأشار فيج ( Fitch , 1998 ) إلى أن الذكاء الثقافي والذكاء العاطفي يركزان على المقدرة على التعامل مع الإنفعالات الشخصية ، أما فيما يخص الاختلاف بينهما فإن الذكاء العاطفي

يركز على المقدرة العامة على فهم العواطف وإدارتها بدون أي اعتبار للسياقات الثقافية (المواقف الثقافية المتنوعة) ، كما أن مقدرة الفرد على إظهار العواطف داخل أسرته لا يعني أنه قادر على نقل تلك العواطف إلى ثقافات غير مألوفة له بشكل مباشر .

وأوضح إيرلي وانج ( Early & Ang , 2003 ) أن الذكاء العاطفي ثقافة مقيدة وأن من لديه ذكاء عاطفي عالٍ في سياق ثقافي متعدد أو مواقف ثقافية متعددة يمكن أن لا يكون ذكياً عاطفياً في ثقافة أخرى ، في المقابل إن الذكاء الثقافي هو ثقافة مفتوحة إذ يشير إلى مجموعة من المقدرات العامة مع أهمية للمواقف التي تتسم بالتعدد الثقافي ولا تركز فقط على المقدرات العامة في ثقافة معينة .

### 3. إدارة التغيير :

اشتمل الأدب النظري على الموضوعات الآتية :

#### مفهوم التغيير :

لا بد من التحدث عن مفهوم التغيير قبل تحديد المقصود بإدارة التغيير فقد عرفه السلمي ( 2002 ) بأنه عملية إحداث تعديلات في أهداف الإدارة وسياساتها ، أو في أي عنصر من عناصر العمل التنظيمي مستهدفة أحد أمرين : ملاءمة أوضاع المنظمة ، أو استحداث أوضاع تنظيمية وأساليب إدارية وأوجه نشاط جديدة تحقق للمنظمة أهدافها .

وأشار أبو الشيخ ( 1999 ) إلى أن عملية إدخال التغيير تعد أساسية ومهمة كأهمية التغيير ذاته، وكلما كانت هذه العملية مخطط لها وملائمة لميول الأفراد وحاجاتهم ، كان بمقدور الأفراد أن يتبنوا التغيير ويدعموه .

عرف العميان ( 2002 ) التغيير بأنه تغيير موجه ومقصود وهادف وواع يسعى لتحقيق التكيف البيئي ( الداخلي، والخارجي ) بما يضمن الانتقال إلى حالة تنظيمية أكثر مقدرة على حل المشكلات.

أما الشريدة ( 2004 ) فقد ذكرت أنه تغيير في الأنظمة العامة في المنظمة أو في ثقافتها وذلك بتحسين طريقة تأديتها لنشاطها وزيادة فاعليتها وصياغة قرارات التغيير بنوعية أفضل فيما يتعلق ببناء النظام أو مهماته ، واستخدام بعده التقني ومصادره البشرية ، وكذلك أهدافه بقيادة إدارية واعية تجعل المرؤوسين يقومون بمشاركة إيجابية للمستويات الإدارية المختلفة في النظام .

وقد أشار اللوزي ( 1988 ) إلى التغيير بأنه إحداث تعديلات في أحداث الإدارة وسياستها أو في أي عنصر من عناصر العمل التنظيمي بقصد تحقيق أمرين أساسيين هما ملاءمة أوضاع المنظمة أو استحداث أوضاع تنظيمية وأساليب إدارية وأوجه نشاط جديدة تحقق للمنظمة بقاء على غيرها من المنظمات .

وذكر عارف ( 2001 ) أن التغيير هو عملية إدخال تحسين أو تطوير على المنظمة ، بحيث تكون مختلفة عن وضعها الحالي، وبحيث تتمكن من تحقيق أهدافها بشكل أفضل، وقد يتناول التغيير

هيكل المنظمة أو سياستها أو برامجها أو إجراءاتها وعملياتها أو الجوانب السلوكية فيها ، كما يتناول المنظمة كلها أو بعضاً من أجزائها ، وقد يكون سريعاً أو تدريجياً .

ويعني التغيير التربوي مجموعة من القيم والممارسات التربوية التي تواجه التطوير والتجديد من أجل الوصول إلى قيادة التغيير، بحيث تصبح المنظمة التربوية أكثر فاعلية وتطور مستوى الخدمات التي تقدمها، وتدخل تقنيات جديدة أو أساليب إدارية حديثة تسهل من خلالها عمل المؤسسة التربوية (الحربي ، 2007) .

#### أهمية التغيير :

تتضح أهمية التغيير في إيجاد فوائد مهمة للمؤسسة مما يستوجب الإلمام بها لغرض زيادة فاعلية التغيير المرغوب في المنظمة ليحقق نمواً اقتصادياً واجتماعياً إذ تتمثل أهمية التغيير بالنقاط الآتية: (مشهور ، 2010 ؛ بريح ، 2012 )

- الحفاظ على الحيوية والفاعلية :

يسهم التغيير في تحقيق الحيوية والفاعلية وإظهار الانتعاش والتفاؤل والإيجابية التي تظهر المبادرات الفردية والجماعية، بحيث تختفي روح السلبية واللامبالاة التي تقتل الإبداع.

- تنمية المقدرة على الابتكار :

يحتاج التغيير إلى جهد للتعامل معه سواء أكان جهداً إيجابياً من خلال جماعة مؤيدة أم جهداً سلبياً من خلال جماعة مقاومة للتغيير ترفض التعامل معه .



- تحفيز الرغبة فى التطور والارتقاء :

يعمل التغيير على تحريك الدوافع والرغبات نحو التطور والارتقاء وتحقيق أهداف المنظمة من خلال عمليات الإصلاح ومواجهة المشكلات وعلاجها.

- مواكبة متغيرات الحياة والعولمة:

يعمل التغيير على منح المنظمة المقدرة المطلوبة لمواكبة التغيرات العلمية والتقنية فى المجتمع بشكل خاص وللحياة بشكل عام ويساعدها على التكيف والتوافق مع متغيرات الحياة.

- الوصول إلى درجة أعلى فى الأداء:

يحقق التغيير للمنظمة معرفة نقاط القوة والضعف واكتشافها ويتم تعزيز نقاط القوة الإيجابية وتوكيدها ومعالجة نقاط الضعف مما يحقق درجة أفضل فى الأداء.

**مراحل التغيير:**

ذكر حسين (2006 ، أ ) أن التغيير يمر بمراحل متعددة تكمل بعضها بعضاً مما يستوجب من الإدارة مراعاتها حال القيام بعملية التغيير فى المنظمة ، وتعد هذه المراحل متتالية وعلى النحو الآتي :

- مرحلة إذابة الجليد :

تهدف هذه المرحلة إلى إيجاد الدافعية والاستعداد لدى العاملين للتغيير إذ يتم استبعاد الاتجاهات والممارسات الحالية للعاملين بحيث ينشأ لدى الفرد العامل نوع من الفراغ يسمح له لتعلم أشياء جديدة من مهارات ومعرفة واتجاهات مما يسهل اختفاء السلوك الحالي .

### - مرحلة التغيير :

يتعلم الفرد فى هذه المرحلة أفكاراً وأساليب ومهارات ومعارف جديدة بحيث يؤدي عمله بطريقة جديدة أي تغيير وتعديل فعلي فى الواجبات أو المهمات أو الهيكل التنظيمي مما يقتضي تزويد العاملين بمعلومات ومعارف جديدة .

### - مرحلة إعادة التجميد :

في هذه المرحلة يتم دمج ما تعلمه العامل فى مرحلة التغيير من أفكار ومهارات واتجاهات جديدة فى الممارسات الفعلية وتهدف هذه المرحلة إلى تثبيت التغيير واستقراره بمساعدة العاملين ، بحيث تصبح الأساليب والطرق الجديدة سهلة ومرضية ، وينبغي استخدام التعميم لتعزيز التغيير المرغوب ، ويمكن استخدام التدريب الإضافي وأسلوب النمذجة لتعزيز الاستقرار ، كما يعد التقييم خطوة أساسية لتوفير البيانات للأفراد فيما يتعلق بمنافع التغيير وتوفير الفرص والإمكانات لإحداث التعديلات البناءة فى التغيير .

أما في مجال التعليم هناك العديد من المراحل اللازمة لإجراء التغيير فى المدارس ( حسين ، 2006 ب ) .

### المرحلة الأولى : مرحلة الإعداد لإحداث التغيير :

تتضمن هذه المرحلة مجموعة من الخطوات أهمها :

- تحديد مدى الحاجة إلى التغيير: تظهر هذه الخطوة من وجود مشكلات أو رغبة فى

التطوير لتحسين مستوى الأداء .

- معرفة مصادر التغيير : قد يكون مصدر التغيير من البيئة الخارجية للمنظمة أو الداخلية .
- الإدراك الدقيق لطبيعة التغيير : من خلال معرفة الفجوة بين مستوى الأداء الحالي وبين المستوى المطلوب الوصول إليه مستقبلاً .
- تحديد الفريق المسؤول عن إحداث التغيير : يتم تحديد الفريق الذي سيتولى جمع البيانات والأفكار من الأفراد ومعرفة المجالات الواجب إجراء التغيير عليها وتحديد الوقت المناسب لإجراء التغيير .

#### المرحلة الثانية : مرحلة التخطيط للتغيير :

- تحديد المجالات التي يشملها التغيير .
- تحديد الأهداف المراد تحقيقها من التغيير .
- تحديد الأسلوب الواجب استخدامه .
- إعداد الجدول الزمني اللازم لتنفيذ خطة التغيير .
- تحديد الاحتياجات المادية والبشرية المطلوبة للتغيير .
- وضع الموازنة المالية الخاصة لتنفيذ الخطة .
- تحديد الشخص المسؤول عن قيادة عملية التغيير ومسؤولياته .
- موافقة الإدارة العليا على خطة التطوير .

### المرحلة الثالثة : مرحلة التنفيذ :

تتضمن هذه المرحلة الخطوات الآتية :

- شرح خطة التغيير للعاملين بهدف فهم الخطة واستيعابها .
- تجربة برنامج التغيير على نطاق ضيق من خلال تطبيقه على أقسام وإدارات محددة .
- تنفيذ التغيير فى نطاق الخطة الموضوعة وفق الجدول الزمني .
- تدعيم عملية التغيير من خلال تشجيع الأفراد وتقدير جهودهم وتقديم حوافز مادية ومعنوية للأفراد الأكثر تجاوباً مع برنامج التغيير .
- المتابعة والتوجيه من خلال الاعتماد على المعلومات الدقيقة والسريعة عن مدى التقدم فى تنفيذ عملية التغيير أولاً بأول لتفادي المشكلات التي تعترض تنفيذ التغيير .

### المرحلة الرابعة : مرحلة تقييم عملية التغيير :

ويتم من خلال هذه المرحلة مقارنة النتائج التي أسفرت عنها عملية التغيير بالنتائج التي كانت متوقعة ومعرفة أسباب الانحراف إن وجدت وكيف يمكن معالجتها والاستفادة من النتائج عند إدخال التغيير .

وبناء على ما ذكر سابقاً يتضح أن التغيير عملية مستمرة تمر بمراحل متعددة مكتملة لبعضها بعضاً لكي يكون التغيير ناجحاً .

## فوائد التغيير:

أشار مشهور (2010) إلى أن التغيير يوفر العديد من الفوائد المهمة للمدرسة ويستوجب ذلك من الإدارة المعرفة التامة بها لغرض زيادة فاعلية التغيير المرغوب والمنشود في المدرسة ومنها :

- الحفاظ على الحيوية الفاعلة: إذ يسهم التغيير داخل المؤسسة التربوية في تحقيق التجديد والحيوية وإظهار روح الانتعاش واختفاء روح اللامبالاة والسلبية والروتين الذي يقتل الإبداع والإنتاج .
- تنمية المقدرة على الابتكار : يحتاج التغيير دائماً إلى الجهد للتعامل معه على أساس أن هناك فريقين ، منهم من يؤيد ويتعامل معه بإيجابية ومنهم من يقاوم التغيير ويتعامل معه بالرفض .
- إظهار الرغبة بالتطوير : يعمل التغيير على تحفيز الرغبات والدوافع نحو الإرتقاء والتطوير وتحسين العمل من خلال عمليات الإصلاح ومواجهة المشكلات ومعالجتها .

## التغيير التربوي :

تسعى المؤسسات التربوية إلى البقاء والنمو والتطور لتواكب المستجدات الحديثة، إذ أن المؤسسة الواعية، هي التي تصنع التغيير، ولا تكون خاضعة له، تاركة شؤونها ومصيرها للصدفة والظروف ، تملئ عليها شروطها وتبعاتها ( حريم ، 2003 ) .

وذكر الشماع وحمود ( 2000 ) أنه يمكن أن يشمل التغيير التربوي الهادف والمخطط جميع مجالات النظام التربوي ، كما يمكن أن يكون في بعض المجالات حسب الحاجة والأولية ولكن لا يجوز أن ينظر إليه معزولاً عن التأثير والتأثير في المجالات الأخرى من النظام ذاته ، فقد يتم التغيير

في أحد المجالات التي تكون أكثر من غيرها عرضة للضغط البيئي أو الخارجي إلا أن العمل يجب أن يستمر في إجراء التعديلات التدريجية في أجزاء النظام لتحقيق التوازن والانسجام بين جميع مكونات النظام وفعالياته .

أما المجالات التي يمكن أن يستهدفها التغيير التربوي المخطط فهي :

### 1. التغيير في مجال الهيكل التنظيمي :

يتضمن إعادة تصميم الهيكل التنظيمي واستحداث مديريات وأقسام أو دمج أو إنشاء وحدات جديدة مع ما يتصل بذلك من تغيير في نظام الصلاحيات ونمط الاتصال والإشراف ودرجة المركزية أو اللامركزية في العمل، وهذا النوع من التغيير التربوي من أوسع الطرق انتشارًا وأكثرها سهولة لوجود عدة خيارات للتغيير، إلا أنه في الوقت ذاته من أقل الطرق تأثيرًا في مجال تحسين العملية التربوية ما لم تصاحبه جهود لتطوير أداء العاملين وتحسين أساليب العمل ذاته ( Harris , 1985 ) .

### 2. التغيير في مجال التقنيات التربوية :

يشمل هذا النوع من التغيير الأدوات والأجهزة، ونظم المعلوماتية وأدواتها وشبكة الاتصال واتجاهاتها وطرق عملها، فقد ازداد الاهتمام في العقدين الأخيرين بتوظيف الحاسوب في التربية وحوسبة التعليم، وقد وضع هذا الأمر القيادات التربوية أمام تحديات جديدة من حيث ضرورة تدريب العاملين وتوفير الكفاءات المهنية اللازمة لإدخال التجديدات التكنولوجية بنجاح إلى العملية التربوية. كما أن عملية التغيير التكنولوجي تتوقف عليها درجة تقبل العاملين لهذا النوع من التجديدات في أساليب العمل وتقنياته، ( Vecchio , 1997 ) .

### 3. التغيير في مجال تحديد الأدوار ووصف المهمات :

وهذا النوع من التغيير يهدف إلى إغناء الوظيفة أو زيادة التخصص الوظيفي لتلبية تحقيق الأهداف التطويرية، وتحسين مقدرة المؤسسة التربوية على مواجهة المشكلات وتلبية حاجات الفرد والمجتمع في ضوء التحولات التي تجري في المحيط الخارجي. وهذا النوع من التغيير يشمل التغيير بين الأفراد أيضاً في ما يعرف بالحراك الوظيفي سواء بالنقل أم الاستقالة، ( Harris , 1985 ) .

### 4. التغيير في مجال السلوك البشري:

ينظر إلى المنظمات على أنها نظم بشرية بالدرجة الأولى ، ولهذا فإن التغيير الذي يهدف إلى تطوير عمل المنظمة ، لا بد أن يركز على التغيير في السلوك البشري والتفاعلات البشرية ، على افتراض أن النظام الحقيقي والأساسي هو النظام البشري ، وأن المكونات المادية هي مجرد أنظمة معينة ومساعدة للنظام البشري في ممارسة دوره ووظيفته ( هاشم , 1975 ) .

### 5. التغيير في مجال القانون:

يشمل هذا الجانب من التغيير التشريعات والأحكام والأنظمة والتعليمات ، ويعد هذا النوع من التغيير ليس غاية تقصد لذاتها، وإنما يكون متصلاً بالتغيير الذي يجري في أي مجال من مجالات النظام التربوي الأخرى ، وغالباً ما يكون مصاحباً له بهدف دعمه وإضفاء المشروعية عليه ، كما أنه من الواضح أن ما تتخذه السياسات التربوية من قرارات يُعد مصدرًا باعثاً على إحداث التغيير اللازم في القوانين والتشريعات تحقيقاً للأهداف التطويرية المنبثقة من تلك السياسات ، التي تساعد على تحسين ممارسات التدريس وأساليبه ( Harris , 1985 ) .

لذلك فإن الأدب النظري يعطي أهمية كبيرة إلى إحداث تغيير في سلوك العاملين على النحو الذي يمكن أي مؤسسة، وخاصة التربوية، من تحقيق التطوير المنشود في العمل، وفي مستوى أداء العاملين وإنجازهم. ويعتمد التغيير في السلوك الإنساني على أخذ مجموعة من العناصر أو المكونات داخل المنظمة بعين الاعتبار (دواني ، 2003) .

### إدارة التغيير:

نظرًا لما يمر به العصر الحالي من تغيرات سريعة في المجالات كافة ، والانفتاح العالمي وثورة المعلومات أصبح التغيير حقيقةً ومطلبًا ضروريًا، وأداة مهمة لمواكبة التطور ومواجهة التحديات وخاصة في المؤسسات التربوية وعلى رأسها المدارس العالمية لما فيها من تعدد ومكنوز ثقافي بحاجة للتغيير المستمر بوصفها وسيلة مهمة للتعايش بين تلك المكونات الاجتماعية والإنسانية فقد أصبحت البيئة التربوية في المدارس العالمية بيئةً متطورة ومتغيرة ، وعليه فإن هناك ضرورة وحاجة للعمل على رصد كل ما يحدث من تغيرات في المدارس العالمية وخاصة التغير الثقافي وذلك رغبة في مواجهة آثار هذا التغير ومواكبة المستجدات . ومع تطور المدارس العالمية أصبحت النظرة لها مغايرة عن السابق وذلك لاتساع انتشارها فكان لا بد من اختيار قادة مؤهلين ومدربين لإعداد الخطط اللازمة لإدارة التغيير، إذ تعني إدارة التغيير، كما أشار السيد ( 2012 : 188 ) أنها "تلك العملية التي يتم من خلالها إعداد الخطط اللازمة للانتقال بالنظام التعليمي من حالته الراهنة إلى حالة أخرى مغايرة لتحقيق أهداف تربوية منشودة" .



وعُرِّفت إدارة التغيير بأنها "إدارة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والمادية والفنية والتقنية المتاحة للمؤسسة التعليمية" ( عماد الدين , 2003 : 18 ) .

كما عُرِّفت بأنها الانتقال من حالة سائدة إلى حالة مغايرة لها قد تكون مجربة في الماضي أو تكون حالة جديدة يراد تطبيقها على الحالات المساندة والممارسات اليومية، وقد يكون هذا التغيير تلقائياً يحدث من غير تخطيط أو توجيه أو قد يكون تغييراً مخططاً منظماً يمكن ضبطه وتوجيهه نحو أهداف مقصودة ومحددة مسبقاً ( الشلحوط , 2002 ) .

وعرفها العطييات ( 2006 ) بأنها عملية التحول للفرد أو المؤسسة إلى واقع آخر منشود يرغب في الوصول إليه خلال فترة زمنية محددة بأساليب وطرق معروفة لتحقيق أهداف طويلة وقصيرة المدى كي تعود بالنفع على الفرد أو المؤسسة أو كليهما معاً .

كما تُعرّف بأنها "عملية إدخال تحسين أو تطوير على المدرسة بحيث تكون مختلفة عن وضعها الحالي، وتتمكن من تحقيق أهدافها بشكل أفضل" (حسين , 2006 , ب : 511 ) .

تحتاج إدارة التغيير في المدارس العالمية إلى قائد تربوي فذ لإحداث التغيير، وقادر على تحقيق النمو المهني للعاملين معه، وبناء روابط متينة بين المكونات البشرية العاملة فيها والتي تتسم بالتعدد الثقافي ، وينبغي على مديري هذه المدارس توظيف مقدراتهم ومعارفهم الثقافية في إدارة التغيير بالقدر الذي يسهم في تحقيق أهداف المدرسة وتطوير الجوانب الإيجابية ومعالجة الجوانب السلبية الناتجة عن التعدد الثقافي للوصول بهذه المدارس إلى مستوى لائق . ولتحقيق ذلك النمو والتطور في مجتمعات

يعد التعدد الثقافي سمة لها، كان لا بد من فهم واضح للذكاء الثقافي وعملية توظيفه لإدارة التغيير في تلك المؤسسات التربوية، من خلال العمل الجماعي الذي تسوده الأجواء الإيجابية القائمة على الثقة والتفاهم والاحترام بين تلك المكونات البشرية.

### أهداف إدارة التغيير :

تهدف إدارة التغيير إلى تحقيق المقاصد الآتية (عرفة ، 2012) :

- مساعدة الافراد على تشخيص مشكلاتهم وتحفيزهم على إحداث التغيير المطلوب .
- بناء جو من الثقة والانفتاح بين الأفراد والعاملين والمجموعات المنظمة .
- تشجيع الأفراد العاملين على تحقيق الأهداف التنظيمية وتحقيق الرضا الوظيفي لهم .
- الوصول إلى درجة أعلى من القوة والأداء .

وأضاف الطيطى ( 2011 ) الأهداف الآتية لإدارة التغيير :

- تحقيق الالتزام بالتغيير .
- تطوير مجموعة من المعايير التي تناسب طبيعة المنظمة وعملها وتفعيلها ، للتعرف إلى حالات التغيير المطلوب تنفيذها، وذلك من أجل تقويم نتائجه ، إذ تعد هذه العملية مهمة وأساسية في إدارة التغيير .
- تمكين العاملين من الإسهام في عملية التغيير .
- تنمية الاتصال بين جميع المشاركين في خطة التغيير .

## خصائص إدارة التغيير :

تتصف إدارة التغيير بعدة خصائص مهمة يتعين الإلمام بها ومعرفتها والإحاطة بجوانبها المختلفة كما أوردها كل من الخضري ( 2003 ) ، وعرفة ( 2012 ) ، والصيرفي ( 2007 ) ، والعسكري ( 2010 ) ، وهي :

- الاستهدافية : التغيير حركة تفاعل ذكي لا يحدث عشوائيا او ارتجاليا ن بل يتم فى حركة منظمة تسعى إلى تحقيق أهداف محددة ومن هنا فإن إدارة التغيير تتجه إلى تحقيق هدف وتسعى إلى غاية معلومة منفق عليها من قوى التغيير .
- الواقعية : يجب أن ترتبط إدارة التغيير بالواقع العملي الذى تعيشه المنظمة ن وأن تتم فى إطار إمكانياته وظروفه .
- التوافقية : يجب أن يكون هناك قدر مناسب من التوافق بين عملية التغيير وبين رغبات القوى العاملة , وتطلعاتها المختلفة لعملية التغيير .
- الفاعلية : أن تكون إدارة التغيير فعّالة ، أى تمتلك المقدرة على الحركة بحرية مناسبة , وتمتلك المقدرة على التأثير فى الآخرين، وتوجيه القوى الفاعلة فى الأنظمة والوحدات الإدارية المستهدف تغييرها .
- المشاركة : تحتاج إدارة التغيير إلى التفاعل الإيجابي ويتم ذلك من خلال المشاركة الواعية للقوى والمصالح التى تتأثر بالتغيير وتتفاعل مع قادته .

- الشرعية : يجب أن يتم التغيير فى إطار الشرعية القانونية , والأخلاقية فى آن واحد , فإذا كان القانون القائم فى المنظمة قد يتعارض مع اتجاهات التغيير فلا بد أولاً من تعديل القانون قبل إجراء التغيير . من أجل الحفاظ على الشرعية القانونية .
- الإصلاح : من أجل نجاح إدارة التغيير يجب ان تتصف بالإصلاح ، بمعنى أنها يجب أن تقوم بإصلاح العيوب ، فالتغيير عملية إصلاح شاملة ومتكاملة للمنظمة .
- المقدرة على التطوير والابتكار من أهم خصائص إدارة التغيير لإيجاد مقدرات تطويرية كبيرة، فالتغيير يعمل على التقدم والتطور.
- المقدرة على التكيف السريع مع الأحداث: إن إدارة التغيير تهتم بالمقدرة على التكيف السريع مع الأحداث ن فهي لا تتفاعل مع الأحداث فحسب. بل إنها تحاول السيطرة عليها والتحكم في اتجاهها ومسارها، وذلك للإبقاء على حيوية المنظمة وفعاليتها .

### عناصر إدارة التغيير :

حدد الحمادي ( 1999، 27 ) ستة عناصر رئيسة لإحداث التغيير كالاتي :

- موضوع التغيير : الموضوع الذي يتناوله التغيير .
- المُغيّر : هو الذي يطالب بالعملية التغييرية وينادي بها ويبدأ بممارستها ، ويقودها فهو الأساس الذي تقوم عليه عملية التغيير .
- المؤيد للتغيير : وهو الذي يؤيد ويقدم الدعم والمساعدة لعملية التغيير من خلال الإسهام في ذلك أو المطالبة به .

- المحايد : هو الذي لا يشكل رأياً أو يتبنى موقفاً واضحاً تجاه عملية التغيير .
- المقاوم : هو الذي يرفض عملية التغيير ويقاومها ويسعى إلى إفشالها والقضاء عليها أو تأخيرها أو تشويشها .
- مقاومة المقاومة : هي الممارسات التي يقوم بها قادة التغيير ومؤيدوه لترويض المقاومة أو إجهاضها أو القضاء عليها .

### خطوات إدارة التغيير التربوي :

هناك أربع خطوات لإدارة التغيير التربوي هي : المبادأة ، والتطبيق ، والاستقرار والاستمرارية، والتشخيص، وفيما يأتي نبذة موجزة عن هذه الخطوات ( Fullan , 1992 ) :

#### - المبادأة :

ويقصد بها التعريف بالتغيير وذلك من خلال الإجابة عن بعض الأسئلة مثل : أين كنا ؟ أين نحن الآن ؟ أين نحن ذاهبون ؟ وما كيفية الوصول إلى النقطة المنشودة ؟ . أي أن هذه الخطوة تستهدف تسليط الضوء على أبعاد التغيير وآثاره وكيفية إحداثه بفاعلية . ويجب في هذه الخطوة تحديد الأهداف بوضوح و وضع جدول زمني لتحقيقها على فترات أو مراحل، مع التعرف إلى أفضل السبل لتحقيق تلك الأهداف، وبذلك يمكن تجنب البداية الخاطئة والمجهود الضائع.

### - التطبيق :

تتعلق هذه الخطوة بتنفيذ برنامج العمل المتفق عليه، من أجل تحقيق غايات التغيير التربوي ولكي يحدث التطبيق بصورة سليمة، فلا بد من إعلام جميع العاملين في حقل التعليم والذين سيمسهم التغيير بإجراءات التغيير ومراحل أو خطوات تنفيذه، والمطلوب منهم تجاه كل خطوة أو مرحلة.

### - الاستقرار والاستمرارية :

تعني أنه لا بد للمنظمات التربوية من الاحتفاظ بشيء من الثبات والاستمرارية وأن الثبات والاستمرارية ضروريان في الحياة التنظيمية فأن أي منظمة تربوية يجب أن تحقق التوازن بين ميكانيزمات الثبات والاستمرارية من أجل تحقيق حالة من التوازن الديناميكي ، وقد وضع كاست و روزنفج ( Kast & Rosenfitch ) أربعة عناصر لتحقيق التوازن هي : ثبات واستقرار كاف لتحقيق الأهداف الموضوعية ، واستمرارية كافية لإحداث تغيير مخطط ومنظم في الغايات والوسائل ، وتوافق كاف لتحقيق رد فعل مناسب للظروف الداخلية المتغيرة ، والمطالب الخارجية وتجديدات كافية للبدء في التغيير عندما تكون الظروف مهيأة .

### - التشخيص :

وتشتمل هذه الخطوة على محاولة التعرف إلى ما قد يوجد في طريق التغيير من معوقات ومشكلات، خاصة تلك التي ترتبط بالعناصر البشرية والمادية، فضلاً عن تحديد درجة التحسن في النتائج في إطار المعايير المحددة.

## استراتيجيات إدارة التغيير

ذكر عبوي (2006) أن هناك ثلاث إستراتيجيات رئيسة للتدخل وإحداث التغيير هي :

- إستراتيجية الرشد والتطبيق العملي :

تقوم هذه الإستراتيجية على افتراضات عقلانية مؤداها أن الناس تطبق ما يحقق مصالحهم إذا ما شُرحَ لهم ذلك ويقوم هذا المدخل على استخدام المعلومات لاتخاذ القرار ونشرها وتبادلها، بافتراض أن الاختيار الرشيد للأفراد هو أكثر الطرق كفاءة وهو الذي يسود.

- استراتيجية القيم وإعادة التعلم :

وتقوم هذه الإستراتيجية على توضيح ما لهذه القيم من تأثيرات قوية في سلوك الأفراد والأداء، ويفترض أن تغيير القيم والسلوك يأتي من أن عملية إعادة التعلم تُظهر عدم فاعلية القيم القديمة وضرورة إحلال قيم جديدة بدلاً منها .

- إستراتيجية تطبيق القوة والقهر والإذعان:

وتتضمن هذه الإستراتيجية إرغام الأفراد على إحداث التغيير، وهذا المدخل لا يستخدم بصفة

عامة في منظمات الأعمال .

## ثانيًا : الدراسات السابقة ذات الصلة:

تم عرض الدراسات السابقة التي بحثت في الذكاء الثقافي، وتلك التي بحثت في إدارة التغيير من الأقدم إلى الأحدث، وفق الآتي :

### الدراسات السابقة ذات الصلة بالذكاء الثقافي.

هدفت دراسة كافانوف ( Cavanaugh , 2007 ) إلى تعرّف الذكاء الثقافي والعوامل المرتبطة بالأشخاص الذين يمتلكون المقدرة على النجاح في بيئات العمل الدولية أو العالمية من خلال القيام بدراسة تجريبية على أفراد من النرويج وبريطانيا في جامعة بيرجن ، وذلك للتوصل إلى طريقة لقياس هذا الذكاء بناء على معلومات إحصائية . وتكونت عينة الدراسة من ( 15 ) فردًا من كل من المملكة المتحدة والنرويج وتحديدًا فإن هذه الدراسة هدفت للتوصل إلى أسئلة و ليس أجوبة . وكان الهدف هو التعرف إلى هذه الأسئلة والتركيز عليها في الدراسات المستقبلية . واستخدمت استبانة الذكاء الثقافي فضلًا عن استبانة أخرى قيمت عوامل قد تؤثر أو لا تؤثر في الذكاء الثقافي . وأظهرت النتائج تفاوتًا كبيرًا بين الذكور والإناث في استجاباتهم في كل من النرويج وبريطانيا .

وهدف دراسة فلاسبولر ( Flaspoele , 2007 ) إلى تناول الذكاء الثقافي والسلوك التوافقي لدى الطلبة المغتربين ، وأجريت هذه الدراسة في جامعة ماستركت ( Maastricht ) على عينة بلغ قوامها ( 49 ) طالبًا مغتربًا من ( 22 ) دولة ، طُبّق عليهم مقياس الذكاء الثقافي بمجالاته الأربعة ( ما بعد المعرفة ، والمعرفة ، والدافعية ، والسلوك ) واستبانة لقياس السلوك التكيفي لدى الطلبة المغتربين ، وأوضحت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الثقافي والسلوك التكيفي للمغتربين.



كما هدفت دراسة أولدرز كرينسكو وستارك ( Oolders , Chernyshenko & Stark , 2008 ) إلى التحقق من أن الذكاء الثقافي عامل سببي يؤثر في علاقة الانفتاح على الخبرة والسلوك التوافقي لدى الطلبة المغتربين , واستخدم مقياس الذكاء الثقافي ومقياس السلوك التوافقي على عينة بلغت ( 311 ) طالبًا وطالبة في مرحلة البكالوريوس في نيوزيلندا , وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين السلوك التوافقي وعامل الخبرة في ظل ارتفاع درجة الذكاء الثقافي بينما تقل قوة العلاقة بين المغتربين في حال انخفاض درجة الذكاء الثقافي , وعدم وجود علاقة بين بقية العوامل الأخرى للشخصية والذكاء الثقافي .

وأجرت سورلي ( Sorlie , 2010 ) دراسة مقارنة عن المعتقدات المتعلقة بالذكاء لدى معلمي المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية في كل من النرويج وأستراليا , وتمثلت الأهداف الأساسية بشكل عام في التحقق في طبيعة هذه المعتقدات , ودرجة تباينها في ضوء الإطار الثقافي , وما للمؤثرات الأساسية في معتقدات المعلمين المتعلقة بالذكاء , وتكونت عينة الدراسة من ( 21 ) معلمًا من النرويج و ( 6 ) معلمين من أستراليا , قدموا إجابات للاستبانة على الإنترنت , وفي الوقت ذاته تم إجراء ثماني مقابلات في كل بلد وكانت معتقدات المعلمين المتعلقة بالذكاء متشابهة في كلا البلدين , وأظهرت النتائج تأثيرًا ثقافيًا قويًا في هذه المعتقدات , إذ تنوعت الردود حول المعتقدات بمستويات مختلفة في كل من النرويج وأستراليا اعتمادًا على طبيعة الأسئلة في الاستبانة أو الأسئلة الموجهة في المقابلة . وتبين أن معتقدات المعلمين كانت مرتبطة بشكل كبير بخبراتهم الشخصية وخصوصًا المؤثرات من الأبوين والتعليم في مراحل الطفولة .

وهدفت دراسة الشهراني ( 2011 ) إلى التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الثقافي وجودة الحياة لدى الطلبة السعوديين المبتعثين إلى المملكة المتحدة من خلال إلقاء الضوء على مفهوم الذكاء الثقافي كعامل قد يكون مساعدًا في تحسين جودة حياة الطلبة المبتعثين ، وتكونت عينة الدراسة من ( 103 ) طلاب من المبتعثين إلى المملكة المتحدة ( 51 طالبًا، 52 طالبة ) تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبق عليهم مقياس الذكاء الثقافي لدن وليفرمول ( Dyne & Livermore , 2010 ) وأظهرت النتائج : عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين جميع مجالات الذكاء الثقافي ومجالات جودة الحياة والدرجة الكلية لهما، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطلاب والطالبات في مجالات الذكاء الثقافي وفي الدرجة الكلية للمقياس في ضوء عدد سنوات الاغتراب ، و وجدت فروق دالة إحصائيًا في متوسطات درجات الطلاب والطالبات في مجالات الذكاء الثقافي وفي الدرجة الكلية للمقياس في ضوء المراحل الدراسية فيما عدا مجال سلوك الطلاب فلم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا في درجات مجالات الذكاء الثقافي وفي الدرجة الكلية للمقياس بين الطلاب والطالبات ، فيما عدا مجال المعرفة فإن هناك فروقًا دالة إحصائيًا لصالح الطالبات .

وهدفت دراسة جلاب ( 2011 ) لمعرفة طبيعة العلاقة بين الذكاء الشعوري والذكاء الثقافي لعينة من مدرسي كلية التربية في جامعة القادسية في العراق ، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من ( 67 ) مدرسًا توزَّعوا على ثمانية أقسام علمية ووحدة رياضية ، وأظهرت النتائج أن امتلاك المقدرات التكيفية للذكاء الشعوري يمهد الطريق أمام امتلاك قابليات الذكاء الثقافي .

أما دراسة إلياس ( 2011 ) فقد هدفت إلى التعرف إلى الذكاء الثقافي وعلاقته بالتسامح عند مديري المدارس الابتدائية في تربية العزيزية ، وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من ( 60 ) مديرًا ، وتم

استخدام الاستبانة وسيلة لجمع المعلومات ، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الثقافي أقل من المتوسط أما التسامح الاجتماعي فكان بمستوى متوسط .

وهدفت دراسة كيونج ( Keung , 2012 ) إلى تعرّف عوامل الذكاء الثقافي التي تتنبأ بالقيادة التحويلية لدى قادة المدارس العالمية . إذ تعد المدارس العالمية عبارة عن عالم مصغر ضمن نطاق العولمة وأن القيادة الحاسمة مهمة لضمان نجاح المدارس في تحقيق مهماتها، كما هدفت الدراسة التي أجريت في جامعة ليبرتي ( Liberty ) في ولاية فرجينيا ( Virginia ) لمعرفة إن كانت هناك علاقة بين الذكاء الثقافي والقيادة التحويلية لمديري المدارس العالمية ، وما العوامل المرتبطة بالذكاء الثقافي التي تتنبأ بالقيادة التحويلية لدى المديرين . وكانت عينة الدراسة مكونة من ( 567 ) قائدًا ، وقد تم إرسال الاستبانة التي تتضمن مقياس الذكاء الثقافي فضلاً عن استبانة القيادة متعددة العوامل ( MLQ - 5X ) ومعامل الانحدار ، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الثقافي والقيادة التحويلية وجميع العوامل الخمسة للقيادة التحويلية لمديري المدارس العالمية، وبعد الذكاء الثقافي مهمًا عند اختيار مديري المدارس العالمية وتدريبهم وتأهيلهم .

وهدفت دراسة ستوكس ( Stokes , 2013 ) الارتباطية لتحديد العلاقة بين مجالات الذكاء الثقافي ( ما وراء المعرفة ، والمعرفة ، والدافعية ، والسلوك ) وأسلوب القيادة التحويلية والاحتراق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا . فضلاً عن تحديد مسببات الإرهاق لدى طلبة الدراسات العليا، وقد تكونت عينة الدراسة من ( 191 ) طالبًا من إحدى الجامعات الخاصة في ولاية فرجينيا في البحث الأول، و ( 178 ) طالبًا من الجامعة ذاتها في البحث الثاني . واستخدم مقياس محددات الذكاء الثقافي، واستخدمت استبانة القيادة متعددة العوامل ( MLQ ) لقياس المقدرات القيادية التحويلية واستبانة ماسلاك

( Maslach ) لقياس مستوى الاحتراق النفسي ، وأظهرت النتائج أهمية الأنموذج التنبؤي للقيادة التحويلية ومجال الذكاء الثقافي ما وراء المعرفة ، وأظهرت النتائج أيضًا أن نماذج الاحتراق النفسي كانت شديدة الأهمية ، وأن المتغيرات التي أسهمت بشكل كبير بتشكيل الأنموذج كانت كل من الذكاء الثقافي الدافعي والروحي والتجسيد التصوري والاعتبارات الشخصية .

وهدفت دراسة ديفت ( Devitt , 2014 ) إلى تعرف مدى استيعاب مجموعة من المعلمات الأجنبية الناطقات باللغة الانجليزية والعاملات في إحدى الكليات الإماراتية لمفهوم الذكاء الثقافي ، واستخدمت المقابلة وسيلة لجمع المعلومات ، وأظهرت النتائج أن مجالات الذكاء الثقافي الأربعة هي ( ما وراء المعرفة، والمعرفة، والدافعية ، والسلوك ) وجدت بالتركيب الأساسي للذكاء الثقافي لدى المعلمات اللاتي خضعن للمقابلة ، وأن الذكاء الثقافي المعرفي يوضح أهمية المعرفة الثقافية لدى المشاركات وأن المشاركات لا يمتلكن الذكاء الثقافي السلوكي .

#### الدراسات السابقة ذات العلاقة بإدارة التغيير.

هدفت دراسة داينالز ( Daniels , 2003 ) إلى استكشاف التغيير في ست مدارس ثانوية بمنطقة فكتوريا في أمريكا الشمالية لمدة أربع سنوات وذلك ضمن البرنامج الرئيس لأنظمة المدارس المراد تغييرها والمعروف باسم مدارس المستقبل ، والتعرف إلى النماذج التي حققت نجاحًا ، والممارسات التي تمت من جانب المدارس ، واستكشاف التغيير الذي حصل فيها، وذلك على المستوى الإدراكي المدرسي من خلال برنامج هدفه تنمية المؤسسات التربوية وتطويرها ، واستخدمت المقابلة كأداة للدراسة إذ تمت المقابلات مع مديري المدارس الست المتضمنة في الدراسة ، واستخدمت استبانة تتبعية للمقابلة كأداة

أخرى لجمع البيانات ، وتم إجراء عدد من المقابلات الموسعة لجمع البيانات الخاصة بهذا الاستقصاء، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة : تطوير إطار عمل نظري لبيئات التغيير الإيجابي في المدارس ، والتي جمعت بين جميع العوامل المرتبطة بالتغيير وأهميتها مثل الثقافة التنظيمية والمشاركات الفردية في عمليات التغيير والعوامل الخارجية للبيئة وطبيعة تخطيطها .

وسعت دراسة باجلز وجرين ( Paglis & Green , 2002 ) إلى التعرف إلى دافعية المديرين نحو قيادة التغيير وذلك من خلال ثلاثة محاور : إحداث التوجيه اللازم لعملية التغيير ، وكسب تأييد العاملين داخل المؤسسة ، والتغلب على المشكلات . واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، إذ تم تطبيقها على عينة مكونة من ( 150 ) مديراً . وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين إحداث التوجيه اللازم لعملية التغيير وكسب تأييد الآخرين داخل المؤسسة وبين هؤلاء المديرين لإحداث التغيير، ووجدت أيضاً علاقة ارتباطية بين الأبعاد الثلاثة وبعض الصفات الشخصية مثل احترام الذات وتقديرها، والمقدرات وطبيعة العمل.

وهدفت دراسة جوفندر ومودليوبر وماسور ( Govender , Moodley & Parumasur , 2005 ) إلى الكشف عن متطلبات إدارة التغيير التي تتبعها مؤسسات التعليم العالي ، وقد تكونت عينة الدراسة من ( 48 ) عميداً ومديراً للأقسام الإدارية في ثلاث مؤسسات للتعليم العالي في كوازولو ناتال والتي تمثل إحدى محافظات جنوب أفريقيا ، وقد تم استخدام الاستبانة وسيلة لجمع البيانات ، وأظهرت نتائج الدراسة أن إدارة التغيير الفعالة تحتاج إلى إدارة قوية ، وإدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي بحاجة إلى تفاني المدير والتزامه بعملية الإدارة ودعم العاملين لمعرفة المشكلات التي يواجهونها وتقديم الحلول

لهم ومساعدتهم على التغلب على عواطفهم وتعزيز التزامهم بتغيير سلوكهم، وأظهرت النتائج أهمية الانتقال إلى التغيير بطاقة مرتفعة في المؤسسات التعليمية تكون قوة دافعة لبناء دينامية المؤسسات .

وهدفت دراسة الأصبحي ( 2007 ) إلى اقتراح نموذج لإدارة التغيير في الجامعات اليمنية العامة في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة ، وقد تكونت عينة الدراسة من ( 145 ) قائداً ، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات ،وأظهرت النتائج أن واقع إدارة التغيير في الجامعات اليمنية من وجهة نظر القادة كان متوسطاً ، كما أظهرت النتائج أن درجة إمكانية تطبيق نموذج إدارة التغيير المقترح كانت مرتفعة في الجامعات اليمنية .

وهدفت دراسة الجوارنة وصوص ( 2007 ) إلى التعرف إلى درجة صعوبة ممارسة إدارة التغيير لدى القيادات الإدارية في مديريات التربية والتعليم لإقليم الشمال في الأردن ، وعلى درجة صعوبة المتغيرات المستقلة ( المؤهل العلمي ، والخبرة ، والمسمى الوظيفي ) على درجة صعوبة ممارسة إدارة التغيير ، وتكونت عينة الدراسة من مديري التربية والتعليم ومديري الشؤون التعليمية والفنية ، ومديري الشؤون المالية والإدارية ، ورؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في محافظات إربد ، والمفرق ، وعجلون، وجرش وبلغ عدد أفراد العينة ( 204 ) أفراد ، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : تراوحت تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة صعوبة ممارسة إدارة التغيير بين العالية والمتوسطة ، وكانت درجة الصعوبة في ممارسة إدارة التغيير متوسطة في جميع مجالات الدراسة ، وهذا يشير إلى أن القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال يواجهون صعوبة في ممارسة إدارة التغيير ، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات

أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس والماجستير ، والمسمى الوظيفي لصالح رئيس القسم ، والخبرة لصالح فئة الخبرة من ( 6 - 10 ) سنوات .

وهدفت دراسة الهبيل ( 2008 ) إلى التعرف إلى واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن أثر كل من الجنس ، وسنوات الخدمة ، والمنطقة التعليمية في تقديرات المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير ، وقد بلغ عدد أفراد العينة ( 328 ) معلمًا ومعلمة و بنسبة ( 10% ) من مجتمع الدراسة ، ومن أبرز النتائج التي تم التوصل إليها : أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير في المدارس الثانوية كانت جيدة وبنسبة ( 74.6% ) . ولم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا في تقديرات المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير تعزى لمتغير الجنس. ووجدت فروق دالة إحصائيًا في تقديرات المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير تعزى لمتغير سنوات الخبرة في المجالين الثالث والرابع (القدوة والأسوة الحسنة، والثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير) لصالح المعلمين أصحاب سنوات الخبرة الطويلة. ووجدت فروق دالة إحصائيًا في تقديرات المعلمين لمدى ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم كقادة لإدارة التغيير تعزى لمتغير سنوات الخبرة في المجالين الأول والثالث وهما (الرؤية المستقبلية للمدرسة، والقدوة والأسوة الحسنة) .

وهدفت دراسة السبيعي ( 2009 ) إلى التعرف إلى الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير ودرجة إمكانية ممارستها ، وأهم المعوقات التي تحول دون ذلك من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة ،الذي تكون من جميع مديري التربية والتعليم ومساعدتهم في إدارات التربية والتعليم

للبنين بالمملكة العربية السعودية البالغ عددهم ( 100 ) فرد . واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات ومن أبرز النتائج التي تم التوصل إليها : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد مجتمع الدراسة بالدرجة الكلية لأهمية الأدوار القيادية وإمكانية ممارستها , والمعوقات التي تحول دون ممارستها تعزى للمتغيرات الآتية : نوع الإدارة ، والوظيفة ، والمؤهل العلمي ، والخبرة ، والدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير .

أما دراسة الظفيري ( 2010 ) فقد هدفت إلى تعرف درجة الإدراك وتطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت لإدارة التغيير وعلاقتها بفاعلية تلك المدارس . وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت والبالغ عددهم ( 128 ) مديراً ومديرة ، و ( 551 ) معلماً ومعلمة . ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير ثلاث أدوات، الأولى لقياس درجة إدراك المديرين لإدارة التغيير مكونة من (25) فقرة، والثانية لقياس درجة تطبيق المديرين لإدارة التغيير مكونة من 25 فقرة، والثالثة لقياس مستوى فاعلية المدرسة مكونة من (46) فقرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة إدراك مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت لإدارة التغيير وتطبيقها كانت مرتفعة. وأن مستوى فاعلية المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر مديريها ومعلميها كانت مرتفعة. و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت تعزى لمتغيرات الجنس ولصالح الإناث والمستوى التعليمي ولصالح المديرين الحاصلين على مؤهل الدراسات العليا في حين لم توجد فروق دالة إحصائية تعزى للخبرة العملية ، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية



في دولة الكويت لإدارة التغيير تعزى لمتغيري الجنس ولصالح الذكور ، والخبرة العملية ولصالح من خبرتهم ( 10 ) سنوات فأكثر، في حين لم توجد فروق دالة إحصائية تعزى للمستوى التعليمي .

أما دراسة مارتينسيك ( Martincic , 2010 ) فقد هدفت إلى الكشف عن إدارة التغيير في المؤسسات التعليمية للراشدين . واتبع أسلوب دراسة الحالة على مؤسسات تعليم الكبار في سوفينيا . وأظهرت نتائج الدراسة أن نجاح تنفيذ إدارة التغيير هي ضرورة ملحة للمؤسسات التعليمية . وأن المديرين يجب أن يمتلكوا مهارات المعرفة والقيادة والسلوك . وأن العوامل المؤدية لنجاح مؤسسات تعليم الكبار في سوفينيا هي إن التغيير مبني على منهج متكامل لقيادة العاملين من خلال إدخال تغييرات في المؤسسات التعليمية . كما أن شخصية المدير لها أهمية في تحفيز المعلمين ودعمهم للقيام بالعمل بالطريقة الصحيحة للحصول على نتائج أفضل، وبينت الدراسة أن تنفيذ التغييرات في المؤسسات التعليمية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالثقافات والقيم التنظيمية السائدة.

وهدف دراسة الرومي ( 2012 ) إلى التعرف إلى واقع ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بالرياض ، كما هدفت إلى التعرف إلى المعوقات التي تحول دون ممارسة هؤلاء المديرين لإدارة التغيير . وتقديم مقترحات قد تسهم في تطوير ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من المعلمين والمشرفين بواقع: (346) معلماً اختيروا بطريقة عشوائية. و(32) مشرفاً يمثلون مجتمع الدراسة. وقد استخدمت الاستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة وأظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة يرون أن واقع ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض كان بدرجة ( متوسطة ) من خلال الرؤيا المستقبلية للمدرسة وتشجيع الإبداع والابتكار لدى المعلمين والثقافة الداعمة للتغيير وأن من أهم المعوقات التي تحول دون ممارسة التغيير لدى مديري

المدارس الثانوية هي جمود الأنظمة واللوائح المعمول بها وتجاهل الأفكار الجديدة , ونقص التدريب على برامج التغيير ونقص الموارد البشرية والمادية اللازمة لإحداث التغيير وقلة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس.

وهدفت دراسة أبو نواس ( 2015 ) إلى تعرف مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بإدارة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من ( 314 ) معلماً ومعلمة . وقد استخدمت الاستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى إدارة التغيير لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً. وأن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في مستوى إدارة التغيير لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ومتغير الخبرة ولصالح فئة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات)، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التغيير لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة، تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية.

#### خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها :

- من خلال استعراض الدراسات السابقة : تبين تعدد المتغيرات التي تمت دراستها من الباحثين , إلا أنها اشتركت بموضوعين أساسيين هما الذكاء الثقافي , وإدارة التغيير وبشكل منفصل . فالدراسات التي بحثت في الذكاء الثقافي درست متغيرات أخرى مثل: السلوك التوافقي، وجودة الحياة، والتسامح الاجتماعي، والقيادة التحويلية، كدراسة فلاسبولر

( Flaspoele , 2007 ) ودراسة الشهراني ( 2011 ) ودراسة إلياس ( 2011 ) ودراسة كيونج

( Keung , 2012 ) , ودراسة إستوكس ( Stokes , 2013 ) .

- أما الدراسات السابقة التي تناولت إدارة التغيير فقد تمت دراسة الموضوع مع متغيرات أخرى

مثل، الدافعية، والإدراك، وواقع ممارسة التغيير، ومتطلبات التغيير، والإدارة القيادية، كدراسة

جوفندر ومودلي وبرمسر ( Govender , Moodley & Parumasur , 2005 ) ودراسة الهبيل

- ( 2008 ) ودراسة السبيعي ( 2009 ) ودراسة الظفيري ( 2010 ) ودراسة الرومي

( 2012 ) .

- أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى تعرّف مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس العالمية

في الرياض وعلاقته بإدارة التغيير .

- تباينت أحجام عينات الدراسات السابقة التي بحثت في موضوع الذكاء الثقافي ، ما بين ( 15 )

فرداً كما في دراسة كافانوف ( Cavanaugh , 2007 ) و ( 567 ) كما في دراسة كيونج

( Keung , 2012 ) .

أما بالنسبة لأحجام عينات الدراسات السابقة التي بحثت في إدارة التغيير ، فقد تراوحت ما بين ( 48 )

فرداً كما في دراسة جوفندر ومودلي وبرمسر ( Govender , Moodley , & Parumasur , 2005 ) و

( 346 ) كما في دراسة الرومي ( 2012 ) .

أما الدراسة الحالية فقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية نسبية من المعلمين ( ذكوراً وإناثاً ) العاملين

ضمن المدارس العالمية في مدينة الرياض ، بلغ عدد أفرادها ( 361 ) معلماً ومعلمة .

- استخدمت معظم الدراسات السابقة الاستبانة والمقابلة كأداتين لجمع البيانات مثل دراسة

الرومي ( 2012 ) ودراسة ديفت ( Devitt , 2014 ) ودراسة ستوكس ( Stokes , 2013 ) ، أما

الدراسة الحالية فتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات لكل من الذكاء الثقافي وإدارة التغيير .

لقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها، وتطوير أدوات

الدراسة ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة.

**الفصل الثالث :**

**الطريقة والإجراءات**

## الفصل الثالث

### الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة المستخدم ومجتمع الدراسة وعينتها وأداتي الدراسة وصدقهما وثباتهما وإجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية للبيانات كما يأتي :

#### منهج الدراسة المستخدم :

نظراً لطبيعة الدراسة والمعلومات المطلوبة للإجابة عن أسئلتها وتحقيق أهدافها تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه المنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات وتم استخدام الاستبانة وسيلة لجمع البيانات .

#### مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العاملين في المدارس العالمية في مدينة الرياض للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015 / 2016 . والبالغ عددهم ( 5950 ) معلماً ومعلمة، بواقع ( 1604 ) معلماً و ( 4346 ) معلمة . وفقاً للبطاقة الإحصائية الصادرة من مديرية التخطيط والتطوير في وزارة التعليم السعودي ( 2015 , 2014 ) . والجدول ( 1 ) يبين توزيع أفراد المجتمع حسب المراحل الدراسية ( الابتدائي ، والمتوسط ، والثانوي ) .

### الجدول (1)

توزيع أفراد المجتمع من المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض حسب المراحل الدراسية والجنس

عدد المعلمات	عدد المعلمين	المراحل الدراسية
3311	846	الابتدائي
568	397	المتوسط
467	361	الثانوي
4346	1604	المجموع
5950		المجموع الكلي لمجتمع الدراسة

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة طبقية عشوائية نسبية من المعلمين ( ذكورًا وإناثًا ) من العاملين ضمن المدارس العالمية في مدينة الرياض ، وذلك بالرجوع إلى جدول تحديد حجم العينة من حجم المجتمع الذي أعده كريجسي ومورجان ( Krejcie & Morgan , 1970 ) ، إذ تم تحديد عدد أفراد العينة بعد الحصول على عدد أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس العالمية وقد بلغ أفراد عينة الدراسة ( 361 ) معلمًا ومعلمة كما في الجدول ( 2 ) .

### الجدول (2)

توزيع أفراد العينة من المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض حسب المراحل الدراسية والجنس

عدد المعلمات	عدد المعلمين	المراحل الدراسية
201	51	الابتدائي
35	24	المتوسط
28	22	الثانوي
264	97	المجموع
361		المجموع الكلي لعينة الدراسة

## أداتا الدراسة :

لما كان الهدف من الدراسة الحالية هو تعرف مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية بمدينة الرياض وعلاقته بإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين، فإن من الضروري استخدام أداتين لقياس كل من الذكاء الثقافي وإدارة التغيير لمديري المدارس العالمية من وجهة نظر المعلمين وعلى النحو الآتي:

### أداة الدراسة الأولى ( استبانة الذكاء الثقافي ) :

قام الباحث بترجمة الأداة الأولى التي تتعلق بالذكاء الثقافي من خلال الرجوع إلى مقياس الذكاء الثقافي ( Cultural Intelligence Scale ) والذي يرمز له ( CIS ) والذي أعده بوكس ( Box , 2014 ) . وتكونت الاستبانة بصورتها الأجنبية وترجمتها إلى العربية من ( 20 ) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي السلوك والدافعية والمقدرة المعرفية والمقدرة ما وراء المعرفة والجدول ( 3 ) يبين توزع فقرات الاستبانة على مجالاتها والملحق ( 1 ) يبين الاستبانة بصورتها الأولى وترجمتها إلى العربية .

### الجدول ( 3 )

#### توزع فقرات استبانة الذكاء الثقافي حسب المجالات

التسلسل	المجال	عدد الفقرات
1	السلوك	5
2	الدافعية	5
3	المقدرة المعرفية	6
4	المقدرة ما وراء المعرفة	4
المجموع		20



### صدق أداة الدراسة الأولى ( استبانة الذكاء الثقافي ) :

للتحقق من صدق أداة الدراسة الأولى إن كان بمقدورها أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه ، قام الباحث بعرض الأداة في صورتها الأولية وترجمتها إلى العربية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية والسعودية وذلك لإيجاد الصدق الظاهري للأداة ، إذ بلغ عددهم عشرة محكمين كما هو مبين في الملحق ( 2 ) ، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم بفقرات الاستبانة من حيث دقة الترجمة والصياغة اللغوية لل فقرات ، ومدى انتماء الفقرات للمجال الذي تتدرج تحته، إذ تم الأخذ بالملاحظات المتعلقة بتعديل صياغة بعض الفقرات واعتمدت نسبة اتفاق ( 80% ) فما فوق لإبقاء الفقرة . وبقيت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من ( 20 ) فقرة موزعة على أربعة مجالات تمثل الذكاء الثقافي من غير أن تحذف أي فقرة والملحق ( 3 ) يبين الاستبانة بصورتها النهائية .

### ثبات أداة الدراسة الأولى ( استبانة الذكاء الثقافي ) :

للتحقق من ثبات الأداة الأولى للدراسة تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار ( test-retest ) ومعادلة كرونباخ ألفا ( Cronbach-Alpha ) للاتساق الداخلي . وقد تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من ( 20 ) معلماً ومعلمة يعملون في مدارس النور العالمية في مدينة الرياض من خارج عينة الدراسة وأُعيد تطبيقها بفاصل زمني مدته أسبوعان بين مرتي التطبيق ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار ( test – retest ) ( 0.90 ) للدرجة الكلية وتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات ما بين ( 0.83 – 0.88 ) أما بالنسبة لمعامل الاتساق الداخلي فقد تراوحت

قيم معاملات الثبات للمجالات ذاتها باستخدام معادلة كرونباخ الفا ( Cronbach Alpha ) ما بين ( 0.84 – 0.90 ) ، والجدول ( 4 ) يبين معاملات ثبات الاستبانة ، وتعد هذه القيم مقبولة في مثل هذا النوع من الدراسات ، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة من قيم لمعاملات ثبات أدواتها مثل دراسة الشهراني ( 2011 ) ودراسة إلياس ( 2011 ) .

#### الجدول ( 4 )

معاملات ثبات استبانة الذكاء الثقافي بطريقتي الاختبار وإعادة الاختبار والاتساق الداخلي

الرقم	المجال	الاختبار وإعادة الاختبار معامل ارتباط بيرسون	الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)
1	السلوك	0.83	0.84
2	الدافعية	0.88	0.90
3	المقدرة المعرفية	0.86	0.88
4	المقدرة ما وراء المعرفة	0.84	0.87
	الدرجة الكلية	0.90	

أداة الدراسة الثانية ( إدارة التغيير ) :

تم تطوير استبانة إدارة التغيير من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة الهبيل ( 2008 ) ودراسة السبيعي ( 2009 ) ودراسة الظفيري ( 2010 ) . وقد تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من ( 40 ) فقرة ، والملحق ( 1 ) يبين ذلك .

### صدق أداة الدراسة الثانية ( إدارة التغيير ) :

للتحقق من صدق أداة الدراسة الثانية قام الباحث بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية والسعودية كما هو في الملحق (2) وذلك لإيجاد الصدق الظاهري للأداة. إذ تم اختيار الفقرات التي حصلت على موافقة ما نسبته ( 80%) من المحكمين أو أكثر، وتم إجراء اللازم مع الفقرات التي أُقترح تعديلها أو صياغتها أو حذفها، وبذلك أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من ( 30 ) فقرة والملحق ( 3 ) يبين الاستبانة بصورتها النهائية .

### ثبات أداة الدراسة الثانية :

للتحقق من ثبات الأداة الثانية استُخدِم الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) واستخدمت معادلة كرونباخ ألفا ((Cronbach -Alpha للاتساق الداخلي. وقد تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من (20) معلماً ومعلمة يعملون في مدارس النور العالمية في مدينة الرياض من خارج عينة الدراسة وأُعيد تطبيقها بفاصل زمني مدته أسبوعان بين مرتي التطبيق ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار ( test – retest ) ( 0.89 ) للدرجة الكلية ، أما بالنسبة لمعامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ( Cronbach Alpha ) فقد بلغ ( 0.93 )، وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة بناء على ما توصلت إليه الدراسات السابقة من قيم لمعاملات الثبات مثل دراسة الهبيل ( 2008 ) ودراسة السبيعي ( 2009 ) ودراسة الظفيري ( 2010 ) .

### متغيرات الدراسة :

#### المتغيرات المستقلة الوسيطة :

- أ- الجنس وله فئتان : ( ذكر , وأنثى ) .
- ب- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات ( بكالوريوس , بكالوريوس + دبلوم عالي , دراسات عليا ) .

#### ت-الخبرة : ولها ثلاثة مستويات :

- من سنة الى أربع سنوات .
- من خمس سنوات إلى تسع سنوات .
- عشر سنوات فأكثر .

#### المتغيرات التابعة :

- الذكاء الثقافي
- إدارة التغيير

#### إجراءات الدراسة :

قام الباحث باتباع الإجراءات الآتية من أجل إعداد الدراسة في أوقاتها المحددة :

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس العالمية في مدينة الرياض .

- تحكيم أداتي الدراسة للتحقق من صدقهما وثباتهما .
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الاوسط موجه إلى وزارة التعليم السعودي ( قسم التطوير التربوي ) والملحق ( 4 ) يبين ذلك .
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التعليم السعودي ( قسم التطوير التربوي ) موجه إلى المدارس العالمية في مدينة الرياض والملحق ( 5 ) يبين ذلك .
- توزيع الأداتين على أفراد العينة والبالغ عددهم ( 361 ) معلمًا ومعلمة , وتم استرجاع ( 351 ) وبنسبة استرجاع قدرها ( 97% ) .
- عرض النتائج ومناقشتها من خلال مقارنتها مع الدراسات السابقة العربية والأجنبية .
- تقديم توصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها .
- تم تحديد مستوى الذكاء الثقافي ومستوى إدارة التغيير وفق المعادلة الآتية :

$$\frac{\text{القيمة العليا للبديل} - \text{القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5 - 1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 1-2.33

ويكون المستوى المتوسط من 2.34-3.67

والمستوى المرتفع من 3.68-5

## المعالجة الإحصائية :

تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية لمعالجة البيانات إحصائياً :

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى .
- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والجداول الإحصائية لتعرف الدلالة المعنوية لقيمة معامل ارتباط بيرسون .
- للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس تم استخدام الاختبار التائي ( t – test ) لعينتين مستقلتين بالنسبة لمتغير الجنس وتحليل التباين الأحادي ( One – Way ANOVA ) بالنسبة لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي , واختبار شيفيه ( Scheffe – Test ) .
- تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لإيجاد معامل الاتساق الداخلي للأداتين ومعامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات الأداتين .

## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة

## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها ، على النحو الآتي :

أولاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ، الذي نصه : ما مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين ، حسب المجالات مرتبة تنازلياً والدرجة الكلية ، والجدول ( 5 ) يبين ذلك .

### الجدول ( 5 )

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى للذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً .

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	السلوك	4.29	0.56	1	مرتفع
2	المقدرة ما وراء المعرفة	4.19	0.64	2	مرتفع
3	الدافعية	4.17	0.59	3	مرتفع
4	المقدرة المعرفية	4.05	0.68	4	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.17	0.49		مرتفعة



يلاحظ من الجدول ( 5 ) أن المتوسط الحسابي للمستوى الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً ، إذ بلغ ( 4.17 ) بانحراف معياري ( 0.49 ) ، أما النسبة لمجالات الدراسة فقد جاءت جميعها في المستوى المرتفع وجاء في الرتبة الأولى مجال " السلوك " بمتوسط حسابي ( 4.29 ) ، وانحراف معياري ( 0.56 ) ، يليه مجال "المقدرة ما وراء المعرفة" بمتوسط حسابي بلغ ( 4.19 ) وانحراف معياري ( 0.64 ) ، وجاء في الرتبة الثالثة مجال "الدافعية " بمتوسط حسابي ( 4.17 ) وانحراف معياري ( 0.59 ) وفي الرتبة الأخيرة جاء مجال " المقدرة المعرفية" بمتوسط حسابي بلغ ( 4.05 ) وانحراف معياري ( 0.68 ) .

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي :

### 1. مجال السلوك :

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لإجابات معلمي

المدارس العالمية عن فقرات هذا المجال ، والجدول ( 6 ) يبين ذلك .

### الجدول ( 6 )

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لإجابات معلمي المدارس العالمية في مدينة الرياض عن فقرات مجال السلوك مرتبة تنازلياً .

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	يستخدم التوقف والصمت عن الكلام بشكل مختلف ليتناسب ذلك مع المواقف الثقافية .	4.42	0.71	1	مرتفع
1	يغير السلوك اللفظي ( اللهجة ، نبرة الصوت ، معدل الصوت ) عندما يتطلب التفاعل بين الثقافات ذلك .	4.39	0.67	2	مرتفع
5	يغير تعبيرات وجهه عندما تتطلب التفاعلات الثقافية المختلفة ذلك .	4.29	0.67	3	مرتفع
3	يغير معدل سرعته في الكلام عندما تتطلب المواقف الثقافية المختلفة ذلك .	4.19	0.85	4	مرتفع
4	يغير سلوكه غير اللفظي عندما تتطلب المواقف الثقافية المختلفة ذلك .	4.17	0.85	5	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.29	0.56		مرتفعة

يتبين من الجدول ( 6 ) أن مجال السلوك لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر معلمي هذه المدارس كان مرتفعاً إذ بلغ متوسطه الحسابي ( 4.29 ) بانحراف معياري ( 0.56 ) ، وجاءت فقرات هذا المجال في المستوى المرتفع ، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة ( 2 ) التي تنص على " يستخدم التوقف والصمت عن الكلام بشكل مختلف ليتناسب ذلك مع المواقف الثقافية " بمتوسط حسابي ( 4.42 ) وانحراف معياري ( 0.71 ) ، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة ( 1 ) التي تنص على " يغير السلوك اللفظي ( اللهجة ، نبرة الصوت ، معدل الصوت ) عندما يتطلب التفاعل بين الثقافات

ذلك " بمتوسط حسابي ( 4.39 ) وانحراف معياري ( 0.67 ) ، وفي الرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرة ( 3 ) التي تنص على " يغير معدل سرعته في الكلام عندما تتطلب المواقف الثقافية ذلك" بمتوسط حسابي ( 4.19 ) وانحراف معياري ( 0.85 ) ، وجاءت الفقرة ( 4 ) التي تنص على " يغير سلوكه غير اللفظي عندما تتطلب المواقف الثقافية المختلفة ذلك" بالرتبة الأخيرة ، بمتوسط حسابي ( 4.17 ) وانحراف معياري ( 0.85 ) .

## 2. مجال المقدرة ما وراء المعرفة :

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لإجابات المعلمين عن فقرات هذا المجال ، والجدول ( 7 ) يبين ذلك .

### الجدول ( 7 )

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لإجابات معلمي المدارس العالمية في

مدينة الرياض عن فقرات مجال المقدرة ما وراء المعرفة مرتبة تنازلياً .

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
17	يعي المعرفة الثقافية التي يستخدمها عندما يتفاعل مع أفراد من خلفيات ثقافية مختلفة .	4.27	0.77	1	مرتفع
19	يعي المعرفة الثقافية التي يطبقها في التفاعلات الثقافية المختلفة .	4.26	0.75	2	مرتفع
20	يتأكد من دقة معرفته الثقافية عندما يتفاعل مع أفراد من ثقافات مختلفة.	4.17	0.77	3	مرتفع
18	يعدل معرفته الثقافية عندما يتفاعل مع أفراد من ثقافة غير مألوفة له .	4.16	0.75	4	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.19	0.64		مرتفعة

يتبين من الجدول ( 7 ) أن مجال المقدرة ما وراء المعرفة لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً ، إذ بلغ المتوسط الحسابي ( 4.19 ) بانحراف معياري ( 0.64 ) ، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في المستوى المرتفع ، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة ( 17 ) التي تنص على " يعي المعرفة الثقافية التي يستخدمها عندما يتفاعل مع أفراد من خلفيات ثقافية مختلفة " بمتوسط حسابي ( 4.27 ) وانحراف معياري ( 0.77 ) ، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة ( 19 ) التي تنص على " يعي المعرفة الثقافية التي يطبقها في التفاعلات الثقافية المختلفة " ، بمتوسط حسابي ( 4.26 ) وانحراف معياري ( 0.75 ) ، وجاءت الفقرة ( 20 ) التي تنص على " يتأكد من دقة معرفته الثقافية عندما يتفاعل مع أفراد من ثقافات مختلفة " بالرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي ( 4.17 ) وانحراف معياري ( 0.77 ) وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة ( 18 ) التي تنص على " يعدل معرفته الثقافية عندما يتفاعل مع أفراد من ثقافة غير مألوفة له " ، بمتوسط حسابي ( 4.16 ) وانحراف معياري ( 0.75 ) .

### 3. مجال الدافعية :

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لإجابات المعلمين عن

فقرات هذا المجال ، والجدول ( 8 ) يبين ذلك .

### الجدول ( 8 )

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لإجابات معلمي المدارس العالمية في مدينة الرياض عن فقرات مجال الدافعية مرتبة تنازلياً .

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
6	يستمتع بالتفاعل مع الأفراد من ثقافات مختلفة.	4.28	0.77	1	مرتفع
7	لديه الثقة بالتواصل الاجتماعي مع أشخاص من ثقافات غير مألوفة .	4.25	0.82	2	مرتفع
8	يستطيع التعامل مع الضغط الناتج عن التكيف مع ثقافات جديدة .	4.24	0.75	3	مرتفع
9	يستمتع بالتعايش في ثقافات غير مألوفة .	4.05	0.87	4	مرتفع
10	يعتاد ظروف التسوق في ثقافة مختلفة .	4.03	0.87	5	مرتفع
الدرجة الكلية		4.17	0.59	مرتفعة	

يلاحظ من الجدول ( 8 ) أن مجال الدافعية لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً ، إذ بلغ المتوسط الحسابي ( 4.17 ) ، بانحراف معياري ( 0.59 ) ، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في المستوى المرتفع ، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة ( 6 ) التي تنص على " يستمتع بالتفاعل مع الأفراد من ثقافات مختلفة" بمتوسط حسابي ( 4.28 ) وانحراف معياري ( 0.77 ) ، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة ( 7 ) التي تنص على "لديه الثقة بالتواصل الاجتماعي مع أشخاص من ثقافات غير مألوفة" ، بمتوسط حسابي ( 4.25 ) وانحراف معياري ( 0.82 ) وجاءت الفقرة ( 9 ) التي تنص على " يستمتع بالتعايش في ثقافات غير مألوفة " بالرتبة قبل الأخيرة ،

بمتوسط حسابي ( 4.05 ) وانحراف معياري ( 0.87 ) ، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة ( 10 ) التي تنص على " يعتاد ظروف التسوق في ثقافة مختلفة" ، بمتوسط حسابي ( 4.03 ) وانحراف معياري ( 0.87 ) .

#### 4. مجال المقدرة المعرفية :

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لإجابات المعلمين عن فقرات هذا المجال ، والجدول ( 9 ) يبين ذلك .

#### الجدول ( 9 )

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لإجابات معلمي المدارس العالمية في مدينة الرياض عن فقرات مجال المقدرة المعرفية مرتبة تنازلياً .

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
13	يعرف القيم الثقافية والمعتقدات الدينية للثقافات الأخرى .	4.19	0.81	1	مرتفع
16	يعرف قواعد تعبيرات السلوك غير اللفظي إزاء الثقافات الأخرى .	4.13	0.85	2	مرتفع
11	يعرف الأنظمة القانونية والاقتصادية للثقافات الأخرى .	4.09	0.84	3	مرتفع
12	يعرف قواعد اللغات الأخرى ومفرداتها .	4.05	0.92	4	مرتفع
15	يعرف الفنون والحرف للثقافات الأخرى .	3.91	0.94	5	مرتفع
14	يعرف مراسيم الزواج للثقافات الأخرى .	3.89	0.98	6	مرتفع
الدرجة الكلية		4.05	0.68	مرتفعة	

يشير الجدول ( 9 ) إلى أن مجال المقدرة المعرفية لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض

من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً ، إذ بلغ متوسطه الحسابي ( 4.05 ) بانحراف معياري ( 0.68 ) ،

وجاءت جميع فقرات هذا المجال في المستوى المرتفع ، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة ( 13 ) التي تنص على " يعرف القيم الثقافية والمعتقدات الدينية للثقافات الأخرى " بمتوسط حسابي ( 4.19 ) وانحراف معياري ( 0.81 ) ، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة ( 16 ) التي تنص على " يعرف قواعد تعبيرات السلوك غير اللفظي إزاء الثقافات الأخرى " ، بمتوسط حسابي ( 4.13 ) وانحراف معياري ( 0.85 ) ، وجاءت الفقرة ( 15 ) التي تنص على " يعرف الفنون والحرف للثقافات الأخرى " بالرتبة قبل الأخيرة ، بمتوسط حسابي ( 3.91 ) وانحراف معياري ( 0.94 ) ، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة ( 14 ) التي تنص على " يعرف مراسيم الزواج للثقافات الأخرى " ، بمتوسط حسابي ( 3.89 ) وانحراف معياري ( 0.98 ) .

**ثانياً النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ، الذي نصه : ما مستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين ؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى

لإجابات المعلمين عن فقرات استبانة إدارة التغيير ، والجدول ( 10 ) يبين ذلك .

## الجدول ( 10 )

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لإجابات معلمي المدارس العالمية في

مدينة الرياض عن فقرات استبانة إدارة التغيير مرتبة تنازلياً .

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
18	يوفر جواً من الاحترام والتقدير المتبادلين بين العاملين والطلبة .	4.43	0.75	1	مرتفع
19	يحرص على الوضوح في سلوكه مع الآخرين .	4.39	0.73	2	مرتفع
16	يؤكد على العلاقات التعاونية بين العاملين .	4.39	0.74	2	مرتفع
23	يكسب احترام الآخرين بانتهاجه السلوك القيادي المناسب.	4.39	0.75	2	مرتفع
3	يعمل على توضيح أهداف المدرسة .	4.38	0.71	5	مرتفع
20	يتصف بالمرونة الإدارية لتحقيق التغيير المطلوب .	4.37	0.74	6	مرتفع
22	يحفز العاملين على إتقان العمل لإحداث التغيير .	4.37	0.74	6	مرتفع
17	يشجع العاملين على الاستفادة من تجارب المدارس المجاورة .	4.37	0.77	6	مرتفع
14	يؤمن بأهمية التغيير لتحسين أداء المدرسة .	4.36	0.68	9	مرتفع
25	يعزز الفعاليات البناءة التي تتم داخل المدرسة لإثارة التنافس الشريف بين العاملين .	4.36	0.73	9	مرتفع
5	يضع خططاً فصلية لجميع الأنشطة المدرسية .	4.36	0.81	9	مرتفع
21	يحرص على متابعة المستجدات التربوية من خلال متابعة المؤتمرات العلمية .	4.35	0.76	12	مرتفع
8	يراعي أهداف المدرسة في أثناء صناعة القرارات المتعلقة بإحداث التغيير .	4.34	0.75	13	مرتفع
15	يشجع المبادرات المعبرة عن القيم الثقافية الجديدة في كل المناسبات .	4.32	0.78	14	مرتفع
4	يضع خططاً سنوية تغطي جميع أوجه نشاط المدرسة .	4.31	0.71	15	مرتفع
6	يأخذ بعين الاعتبار الخطط المدرسية السابقة عند تطوير البرامج المستقبلية .	4.31	0.74	15	مرتفع



مرتفع	15	0.77	4.31	يعمل على وضع الأهداف التربوية لتوعية الطلبة في مجال خدمة البيئة المحلية .	9
مرتفع	15	0.78	4.31	يحرص على تعرف وجهات النظر المختلفة إزاء توجهات المدرسة .	7
مرتفع	19	0.77	4.30	يحرص على تطوير المناخ المدرسي الداعم للتغيير .	12
مرتفع	20	0.78	4.29	يحث العاملين معه على الإيمان برسالة المدرسة .	2
مرتفع	21	0.82	4.28	يتابع النمو المهني للمعلمين .	28
مرتفع	22	0.95	4.27	يشجع العاملين على المشاركة في المؤتمرات التربوية .	24
مرتفع	23	0.82	4.26	يحث العاملين على تنمية أسلوب التفكير العلمي باستخدام منهجية حل المشكلات .	27
مرتفع	24	0.77	4.25	يوضح للعاملين الثقافة المشتركة للمدرسة للعمل بموجبها .	11
مرتفع	24	0.87	4.25	يعمل على مشاركة المعلمين في صياغة رؤية مشتركة للمدرسة .	1
مرتفع	26	0.80	4.24	يتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي للمشاركة في تحديد أهداف المدرسة .	10
مرتفع	27	0.76	4.22	يؤكد على حتمية التغيير ويقنع الآخرين به .	13
مرتفع	28	0.90	4.17	يحفز المعلمين على إعداد البحوث التربوية .	26
مرتفع	28	1.03	4.17	يوفر المناخ المدرسي المحفز للابداع .	30
مرتفع	30	1.07	4.12	يقدم حوافز للعاملين لتحقيق الإبداع في التعليم .	29
مرتفعة		0.53	4.33		الدرجة الكلية

يتبين من الجدول ( 10 ) أن الدرجة الكلية لمستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً ، إذ بلغ متوسطه الحسابي ( 4.33 ) بانحراف معياري ( 0.53 ) ، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في المستوى المرتفع ، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة ( 18 ) التي تنص على " يوفر جواً من الاحترام والتقدير المتبادلين بين العاملين والطلبة" بمتوسط حسابي ( 4.43 ) وانحراف معياري ( 0.75 ) ، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة ( 19 ) التي تنص على " يحرص على الوضوح في سلوكه مع الآخرين" والفقرة ( 16 ) التي تنص على " يؤكد على العلاقات

التعاونية بين العاملين " والفقرة ( 23 ) التي تنص على " يكسب احترام العاملين بانتهاجه السلوك القيادي المناسب " ، بمتوسط حسابي ( 4.39 ) وانحرافات معيارية ( 0.75 ) ، ( 0.74 ) ، ( 0.75 ) على التوالي ، وفي الرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرة ( 26 ) التي تنص على " يحفز المعلمين على إعداد البحوث التربوية والفقرة ( 30 ) التي تنص على " يوفر المناخ المدرسي المحفز للإبداع" ، بمتوسط حسابي ( 4.17 ) وانحرافين معياريين ( 0.90 ) و ( 1.03 ) على التوالي وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة ( 29 ) التي تنص على " يقدم حوافز للعاملين لتحقيق الإبداع في التعليم " ، بمتوسط حسابي ( 4.12 ) وانحراف معياري ( 1.07 ) .

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ، الذي نصه : هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) بين مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض ومستوى إدارتهم للتغيير في مدارسهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاستبانة الذكاء الثقافي ومجالاتها ، والدرجة الكلية لاستبانة إدارة التغيير والجدول ( 11 ) يبين ذلك :

#### الجدول ( 11 )

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الثقافي ومجالاته والدرجة الكلية لإدارة التغيير .

الدرجة الكلية	مجال المقدر ما وراء المعرفة	مجال المقدر المعرفية	مجال الدافعية	مجال السلوك	الذكاء الثقافي
					إدارة التغيير
*0.60	* 0.54	*0.40	*0.52	*0.48	الدرجة الكلية

• ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.01$  ) .

أظهرت النتائج في الجدول ( 11 ) وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.01)$  بين الدرجة الكلية لمستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض والدرجة الكلية لمستوى إدارة التغيير إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ( 0.60 ) ومستوى دلالة  $(\alpha \leq 0.01)$  . كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.01)$  بين جميع مجالات استبانة الذكاء الثقافي والدرجة الكلية لاستبانة إدارة التغيير وقد تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون بين هذين المتغيرين ( الذكاء الثقافي وإدارة التغيير ) ما بين ( 0.40 – 0.54 ) .

**السؤال الرابع :** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$  في مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض تعزى لمتغيرات : الجنس والخبرة والمؤهل العلمي ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال وفقاً لمتغيراته وعلى النحو الآتي:

أ- متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض تبعاً لمتغير الجنس كما تم استخدام الاختبار التائي ( t-test ) لعينتين مستقلتين والجدول ( 12 ) يبين ذلك .

## الجدول ( 12 )

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمستوى الذكاء

الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض وفقاً لمتغير الجنس.

المجال الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
السلوك	ذكور	4.38	0.60	1.740	0.083
	إناث	4.26	0.54		
الدافعية	ذكور	4.28	0.62	2.014	0.045*
	إناث	4.13	0.58		
المقدرة المعرفية	ذكور	4.03	0.71	0.250	0.803
	إناث	4.05	0.67		
المقدرة ما وراء المعرفة	ذكور	4.25	0.68	1.105	0.270
	إناث	4.16	0.62		
الدرجة الكلية	ذكور	224.	0.53	1.280	0.200
	إناث	154.	0.47		

أظهرت النتائج في الجدول ( 12 ) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  )

في مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض وفقاً لمتغير الجنس ، باستثناء

مجال الدافعية الذي وجدت فيه فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) ، إذ بلغت قيمة

ت ( 2.014 ) وبمستوى دلالة (  $\alpha \leq 0.045$  ) ولصالح الذكور .

### ب-الخبرة :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس

العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة ، والجدول ( 13 ) يبين ذلك .

## الجدول ( 13 )

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة .

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستويات متغير الخبرة	المجال
0.60	4.28	146	من ( 1 - 4 ) سنوات	السلوك
0.49	4.31	108	من ( 5 - 9 ) سنوات	
0.58	4.29	97	عشر سنوات فأكثر	
0.56	84.2	351	من ( 1 - 4 ) سنوات	الدافعية
0.57	4.15	146	من ( 5 - 9 ) سنوات	
0.54	4.21	108	عشر سنوات فأكثر	
0.68	4.17	97	من ( 1 - 4 ) سنوات	المقدرة المعرفية
0.59	4.17	351	من ( 5 - 9 ) سنوات	
0.76	4.02	146	عشر سنوات فأكثر	
0.59	4.10	108	من ( 1 - 4 ) سنوات	المقدرة ما وراء المعرفة
0.65	4.03	97	من ( 5 - 9 ) سنوات	
0.68	4.05	351	عشر سنوات فأكثر	
0.68	4.17	146	من ( 1 - 4 ) سنوات	الدرجة الكلية
0.60	4.18	108	من ( 5 - 9 ) سنوات	
0.62	4.22	97	عشر سنوات فأكثر	

يبدو من الجدول ( 13 ) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض تبعاً لمتغير الخبرة ، فبالنسبة للدرجة الكلية حصل أصحاب فئة الخبرة من ( عشر سنوات فأكثر ) على أعلى متوسط حسابي بلغ ( 4.22 ) . وجاء أصحاب فئة ( 5- 9 ) سنوات بالرتبة الثانية إذ بلغ متوسطهم الحسابي

( 4.18 ) ، في حين جاء أصحاب فئة ( 4-1 ) سنوات بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ( 4.17 ) ،  
ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  
(  $\alpha \leq 0.05$  ) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي، وجاءت نتائج التحليل كما في الجدول ( 14 ) .

### الجدول ( 14 )

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الذكاء الثقافي

لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين ووفقاً لمتغير الخبرة.

مستوى الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
0.888	0.118	0.037	2	0.074	بين المجموعات	السلوك
		0.314	348	109.255	داخل المجموعات	
			350	109.329	المجموع	
0.695	0.364	0.127	2	0.255	بين المجموعات	الدافعية
		0.350	348	121.912	داخل المجموعات	
			350	122.166	المجموع	
0.628	0.466	0.216	2	.4320	بين المجموعات	المقدرة المعرفية
		0.464	348	161.505	داخل المجموعات	
			350	161.937	المجموع	
0.848	0.165	0.068	2	.1350	بين المجموعات	المقدرة ما وراء المعرفة
		0.409	348	142.361	داخل المجموعات	
			350	142.496	المجموع	
0.731	0.314	0.076	2	.1520	بين المجموعات	الدرجة الكلية
			348	84.007	داخل المجموعات	
			350	84.158	المجموع	

أظهرت النتائج في الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$  للدرجة الكلية ، إذ بلغت قيمة " ف " ( 0.314 ) وبمستوى دلالة ( 0.731 ) كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$  في جميع المجالات الأربعة، إذ تراوحت قيم " ف " ما بين ( 0.118 ) لمجال السلوك و ( 0.466 ) لمجال المقدرة المعرفية .

#### ت-المؤهل العلمي :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول ( 15 ) يبين ذلك .

#### الجدول ( 15 )

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي .

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستويات متغير المؤهل العلمي	المجال
0.60	4.28	146	بكالوريوس	السلوك
0.49	4.31	108	بكالوريوس ودبلوم	
0.58	4.29	97	دراسات عليا	
0.57	4.15	146	بكالوريوس	الدافعية
0.54	4.21	108	بكالوريوس ودبلوم	
0.68	4.17	97	دراسات عليا	
0.76	4.02	146	بكالوريوس	المقدرة المعرفية
0.59	4.10	108	بكالوريوس ودبلوم	
0.65	4.03	97	دراسات عليا	
0.68	4.17	146	بكالوريوس	المقدرة ما وراء المعرفة
0.60	4.18	108	بكالوريوس ودبلوم	
0.62	4.22	97	دراسات عليا	
0.52	4.15	146	بكالوريوس	الدرجة الكلية
0.45	4.19	108	بكالوريوس ودبلوم	
0.49	4.17	97	دراسات عليا	

يتبين من الجدول ( 15 ) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين ، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. فبالنسبة للدرجة الكلية، حصل أصحاب المؤهل العلمي (بكالوريوس ودبلوم) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.19)، تلاه أصحاب المؤهل العلمي " دراسات عليا" بالرتبة الثانية إذ بلغ متوسطهم الحسابي (4.17). بينما جاء أصحاب المؤهل العلمي " بكالوريوس " بالرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (4.15) ، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (  $\alpha \leq 0.05$  ) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي وجاءت نتائج التحليل كما في الجدول ( 16 ) .

#### الجدول ( 16 )

##### تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الذكاء الثقافي

لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي .

مستوى الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
0.241	1.428	0.445	2	0.890	بين المجموعات	السلوك
		0.312	348	108.439	داخل المجموعات	
			350	109.329	المجموع	
0.159	1.850	0.643	2	1.285	بين المجموعات	الدافعية
		0.347	348	120.881	داخل المجموعات	
			350	122.166	المجموع	
0.068	2.711	1.242	2	2.485	بين المجموعات	المقدرة المعرفية
		0.458	348	159.453	داخل المجموعات	
			350	161.937	المجموع	
0.017	4.119	1.648	2	3.295	بين المجموعات	المقدرة ما وراء المعرفة
		0.400	348	139.201	داخل المجموعات	
			350	142.496	المجموع	
0.029	3.569	0.846	2	1.691	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.237	348	82.467	داخل المجموعات	
			350	84.158	المجموع	



أشارت النتائج في الجدول ( 16 ) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) للدرجة الكلية ، إذ بلغت قيمة "ف" ( 3.569 ) وبمستوى دلالة ( 0.029 ) . ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لباقي المجالات باستثناء مجال المقدرة ما وراء المعرفة ولمعرفة لأي فئة من فئات متغير المؤهل العلمي تُعزى الفروق ، تم استخدام اختبار شيفيه ( Scheffe ) للمقارنات البعدية ، والجدول ( 17 ) يبين ذلك .

### الجدول ( 17 )

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مستويات متغير المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	بكالوريوس ودبلوم	دراسات عليا
المقدرة ما وراء المعرفة	بكالوريوس	4.17	-	*-0.124	*-0.172
	بكالوريوس ودبلوم	4.18		-	-0.048
	دراسات عليا	4.22			-
الدرجة الكلية	بكالوريوس	4.15	-	*-0.173	*-0.242
	بكالوريوس ودبلوم	4.19		-	-0.069
	دراسات عليا	4.17			-

يتبين من الجدول ( 17 ) أن الفروق في الدرجة الكلية لمستوى الذكاء الثقافي وفي مجال المقدرة ما وراء المعرفة لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين كان لصالح حملة المؤهل العلمي ( دراسات عليا ) ، و ( بكالوريوس ودبلوم ) .

خامساً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس ، الذي نصه : هل هناك فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) في مستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة

الرياض تُعزى لمتغيرات : الجنس والخبرة والمؤهل العلمي ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال وفقاً لمتغيراته وعلى النحو الآتي :

أ- متغير الجنس :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية

في مدينة الرياض تبعاً لمتغير الجنس كما تم استخدام الاختبار التائي ( t-test ) لعينتين مستقلتين

والجدول ( 18 ) يُبين ذلك .

#### الجدول ( 18 )

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمستوى إدارة التغيير

لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض وفقاً لمتغير الجنس .

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكور	93	4.383	0.606	1.253	0.211
الاناث	258	4.304	0.492		

أظهرت النتائج في الجدول ( 18 ) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدارة التغيير

لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) في الدرجة

الكلية إذ بلغت قيمة " ت " ( 1.253 ) وبمستوى دلالة ( 0.211 ) .

### ب-متغير الخبرة :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض تبعاً لمتغير الخبرة والجدول ( 19 ) يبين ذلك .

#### الجدول ( 19 )

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في

مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	متغير الخبرة
0.51	4.30	146	من ( 1 - 4 ) سنوات
0.53	4.32	108	من ( 5 - 9 ) سنوات
0.55	4.38	97	عشر سنوات فأكثر
0.53	4.33	351	الدرجة الكلية

يلاحظ من الجدول ( 19 ) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى إدارة التغيير

لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين باختلاف مستويات متغير الخبرة،

إذ بلغ أعلى متوسط حسابي ( 4.38 ) للأفراد الذين تزيد خبرتهم عن عشر سنوات ، وكان أقل متوسط

حسابي لمستوى الخبرة من ( 4-1 ) سنوات إذ بلغ ( 4.30 ) ، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق بين

المتوسطات ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، والجدول ( 20 ) يبين ذلك .

### الجدول ( 20 )

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين وفقاً لتغير الخبرة .

مستوى الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
0.532	0.633	0.175	2	0.351	بين المجموعات	متغير الخبرة
		0.277	348	96.344	داخل المجموعات	
			350	96.694	المجموع	

أشارت النتائج في الجدول ( 20 ) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) ، إذ بلغت قيمة "ف" ( 0.633 ) وبمستوى دلالة ( 0.532 ) .

### ج- متغير المؤهل العلمي :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية بمدينة الرياض تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والجدول ( 21 ) يبين ذلك .

### الجدول ( 21 )

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي .

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستويات متغير المؤهل العلمي
0.55	4.29	223	بكالوريوس
0.45	4.39	84	بكالوريوس + دبلوم
0.53	4.40	44	دراسات عليا
0.53	4.33	351	الدرجة الكلية

يلاحظ من الجدول ( 21 ) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين باختلاف مستويات المؤهل العلمي ، إذا بلغ أعلى متوسط حسابي ( 4.40 ) للأفراد ذوي المؤهل العلمي ( دراسات عليا ) ، وكان أقل متوسط حسابي لحملة مؤهل علمي ( بكالوريوس ) بمتوسط حسابي ( 4.29 ) ، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، والجدول ( 22 ) يبين ذلك .

### الجدول ( 22 )

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
متغير	0.841	2	0.420	1.526	0.219
المؤهل	96.853	348	0.275		
العلمي	96.694	350			

أشارت النتائج في الجدول ( 22 ) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

(  $\alpha \leq 0.05$  ) للدرجة الكلية ، إذ بلغت قيمة "ف" ( 1.526 ) وبمستوى دلالة ( 0.219 ) .

## الفصل الخامس

### مناقشة النتائج والتوصيات

## الفصل الخامس

### مناقشة النتائج والتوصيات

تضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلتها فضلاً عن

التوصيات التي خرجت بها الدراسة وعلى النحو الآتي :

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على : ما مستوى الذكاء الثقافي لمديري

المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين ؟

أظهرت النتائج في الجدول ( 5 ) أن مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة

الرياض من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً ، إذ بلغ المتوسط الحسابي ( 4.17 ) بانحراف معياري

( 0.49 ) . وجاءت جميع مجالات الأداة المستخدمة لجمع البيانات بالمستوى المرتفع ، وتراوحت

متوسطاتها الحسابية ما بين ( 4.29 – 4.05 ) . ويستدل من هذه النتيجة أن مديري المدارس العالمية في

مدينة الرياض يتمتعون بمستوى عالٍ من الذكاء الثقافي الذي يعد ضرورة إدارية في هذا النوع من

المدارس الذي يضم معلمين من ثقافات مختلفة . وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المديرين يدركون أهمية

هذا النوع من الذكاء ليتمكنوا من التفاعل بإيجابية مع المعلمين والعاملين الآخرين بما يحقق أهداف

مدارسهم . وربما لمس المعلمون ما يقوم به هؤلاء المديرين من سلوك فاعل في أثناء تفاعلهم مع

العاملين معهم لمهامهم ، وتحقيق الأهداف التي يسعون إليها سواء على المستوى الفردي أم المستوى

المؤسسي .

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى وعي المديرين وإدراكهم الثقافي للأفراد العاملين في هذه المدارس والذين ينحدرون من ثقافات مختلفة ومتنوعة ، وربما جاءت هذه النتيجة المرتفعة لأن المديرين يرغبون في التكيف مع الثقافات المختلفة التي ينتمي إليها العاملون في مدارسهم ، أو أن المديرين يمتلكون المعرفة اللازمة بالمعايير والممارسات في الأوساط الثقافية المختلفة ، وبما يمكنهم من إدارة مدارسهم بالشكل الذي يضمن تحقيق الأهداف المنشودة .

واتفقت نتائج هذه الدراسة ، مع ما توصلت إليه دراسة كيونج ( Keung , 2012 ) لكنها اختلفت مع ما توصلت إليه دراسة إلياس ( 2011 ) التي أظهرت نتائجها أن مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس الابتدائية أقل من المتوسط .

أما بالنسبة للمجالات فكانت المناقشة كما يأتي :

### 1- مجال السلوك :

أظهرت النتائج في الجدول ( 6 ) أن مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض في هذا المجال كان مرتفعاً ، إذ بلغ المتوسط الحسابي ( 4.29 ) بانحراف معياري ( 0.56 ) . وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس العالمية لديهم المقدرة على استخدام الأسلوب التعبيري المناسب عند التحدث مع المعلمين من خلفيات ثقافية متنوعة، فهم يدركون متى يتوقفون عن الكلام ومتى ينصتون للآخرين، وكيف يعبرون عن الأفكار والمبادئ والمفاهيم التي يريدون إيصالها إلى المعلمين، وبما يتناسب مع طبيعة الموقف والخلفية الثقافية للأفراد الذين يتم الحديث معهم. ويحتمل أن تكون هذه النتيجة انعكاساً للسلوك اللفظي الذي يصدر عن المديرين، ومقدرتهم على تغيير اللهجة أو



نبرة الصوت أو سرعة الحديث، وبما يتلاءم مع المعايير الثقافية والأنماط والأساليب المتعارف عليها ضمن إطار الثقافة التي ينتمي إليها المعلمون ووفقاً لمتطلبات عملية التفاعل التي تتم بين المديرين والمعلمين وفي ضوء التقاليد الثقافية. وربما تعزى هذه النتيجة إلى تمكّن المديرين من استخدام السلوك غير اللفظي بطريقة فعّالة وناجحة، من خلال مقدرتهم على تغيير تعبيرات الوجه بناء على طبيعة التفاعل الثقافي بين الطرفين، مما قد يعكس إلمام المديرين بمعايير الثقافات الأخرى وملاحظتها العامة، الأمر الذي يسهل عملية التفاعل وتحقيق الهدف بالشكل المطلوب. فضلاً عن ذلك، فقد تعود هذه النتيجة إلى مقدرة المديرين على تغيير معدل سرعتهم في الحديث أو المخاطبة مع المعلمين من ثقافات مختلفة كل بما يتناسب مع ثقافته. أو أن هذه النتيجة المرتفعة عكست تمكن هؤلاء المديرين من مقدرتهم على تغيير سلوكهم غير اللفظي عند مخاطبتهم للمعلمين، أو عند التحدث معهم بطريقة غير رسمية، ومقدرتهم على تحديد نوع السلوك غير اللفظي الذي يتناسب مع الأفراد، آخذين في الاعتبار الخلفيات الثقافية المتباينة للمعلمين. فما يراه أحد المعلمين من ثقافة معينة بأنه سلوك إيجابي ومقبول من خلال التعبيرات الحركية والإيماءات التي تصدر عن المديرين، لا يراه معلم آخر من ثقافة ثانية كذلك. وقد تعطي هذه النتيجة انطباعاً إيجابياً عن المديرين في هذه المدارس بأن لديهم المقدرة الثقافية على التفاعل الخلاق مع هؤلاء المعلمين من ثقافات متعددة بحيث ينعكس ذلك على رضاهم وأدائهم وبما يحقق أهداف المؤسسة التربوية التي يعملون فيها.

## 2- مجال المقدرة ما وراء المعرفة :

أظهرت النتائج في الجدول ( 7 ) أن مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض في هذا المجال كان مرتفعاً ، إذ بلغ المتوسط الحسابي ( 4.19 ) بانحراف معياري ( 0.64 ) .

وقد تعزى هذه النتيجة المرتفعة إلى أن المديرين لديهم الوعي والإدراك اللذين يمكنهم من التفاعل مع الأفراد من ثقافات مختلفة بفاعلية ، وأن لديهم الإلمام بالمعرفة الثقافية ذات الصلة بالثقافات المتنوعة للمعلمين العاملين في هذه المدارس مما يسهل عليهم إيصال الأفكار والمعلومات والبيانات إليهم ، وبحقق الغرض المقصود ، وربما تشير هذه النتيجة إلى أن مديري هذه المدارس لديهم درجة كافية من الوعي بحيث يتمكنوا من التفاعل مع المعلمين الذين ينتمون إلى ثقافة غريبة عن ثقافتهم ، وغير معتادين على التفاعل في ظلها ، فضلاً عن كون هؤلاء المديرين واثقين من أنفسهم ومتأكدين من امتلاكهم للمعرفة الثقافية التي تؤهلهم للتفاعل مع المعلمين الوافدين من ثقافات مختلفة عن ثقافتهم وفي ضوء التفاعل المستمر الذي يتم بين المديرين والمعلمين في المدارس العالمية يعمل المديرون على إغناء معرفتهم الثقافية وتعديلها في ضوء ما يكتسبونه من أفكار ومعارف ذات صلة بتلك الثقافات الوافدة . وحيث أن المؤسسة التربوية بقائدها، وتحقيق أهدافها يتوقف عليه، وبما أن المدارس العالمية ذات طبيعة خاصة تتمثل في الاختلاف الثقافي للعاملين فيها، فإن إلمام المدير ووعيه وإدراكه بالمعايير الحضارية للثقافات المتنوعة يعد أمراً مهماً في إداء مهماته، من خلال تفاعله مع الآخرين ضمن إطار محيط المدرسة .

### 3- مجال الدافعية :

أظهرت النتائج في الجدول ( 8 ) أن مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض في هذا المجال كان مرتفعاً ، إذ بلغ المتوسط الحسابي ( 4.17 ) بانحراف معياري ( 0.59 ) . وقد تعزى هذه النتيجة الى أن لدى مديري المدارس العالمية الرغبة في التحدث مع المعلمين العاملين معهم والذين ينتمون الى ثقافات متنوعة، فضلاً عن إستمتاعهم بهذا التفاعل، الذي قد يعود عليهم

بالفائدة بسبب ما يحصلون عليه من معلومات تتعلق بثقافات اولئك المعلمين. وربما جاءت هذه النتيجة لأن لدى المديرين الثقة الكافية في التعامل والتواصل إجتماعياً مع المعلمين الذين ينتسبون لثقافات غير مألوفة لدى المديرين، وبخاصة بعد أن يعرف المديرين هؤلاء المعلمين لفترة ليست بالقصيرة، فتكون لديهم أفكار تزيد من إعتمادهم عليهم، وربما تولد لديهم مزيداً من الثقة التي قد تترسخ من خلال التعامل اليومي داخل المدرسة. أو أن لدى المديرين المقدرة على التعامل مع مواقف الضغط التي تنتج من التكيف مع اولئك الأفراد من ثقافات لها خصائصها وتقاليدھا التي تكون بعيدة أو غريبة عن واقع الثقافة العربية الإسلامية. وقد تعزى هذه النتيجة كذلك الى أن مديري المدارس العالمية يجدون متعة في تفاعلهم مع المعلمين من ثقافات غير مألوفة لديهم، بسبب ما في تلك الثقافات من عادات وتقاليد وقيم ومبادئ قد يرغبون في معرفة جذورها وأبعادها الحياتية. وربما عكست هذه النتيجة ممارسات المديرين وتعودهم على الظروف والمواقف المختلفة للثقافات المتنوعة، مما يسهل تكيفهم مع اولئك المعلمين في مجال العمل بحيث تكون النتيجة إيجابية فيما يتعلق بالعملية التربوية وسير العمل داخل المؤسسة التربوية .

#### 4- مجال المقدرة المعرفية :

أشارت النتائج في الجدول ( 9 ) إلى أن مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض في هذا المجال كان مرتفعاً ، إذ بلغ المتوسط الحسابي ( 4.05 ) بانحراف معياري ( 0.68 ) . وقد تعزى هذه النتيجة المرتفعة إلى أن المديرين في هذه المدارس لديهم المعرفة الكافية بالقيم والمعتقدات الثقافية والدينية، ذات العلاقة بثقافات العاملين في هذه المدارس، مما يسهل عملية التكيف بين الإدارة والعاملين من جهة وبين العاملين أنفسهم من جهة أخرى ، مما يدفعهم للتعاون والإسهام في

برامج ونشاطات متنوعة سواء تقيّمها الإدارة في المدرسة أم يبادر العاملون لتقديمها وبما يخدم أهداف المؤسسة التي يعملون فيها . وربما جاءت هذه النتيجة المرتفعة لأنّ هؤلاء المديرين يعرفون تماماً ممارسة السلوك غير اللفظي مع المعلمين الوافدين، ولديهم المقدرة على استخدام التعبيرات المناسبة من خلال هذا السلوك بما يتواءم مع الأفراد من ثقافات مختلفة. وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن المديرين يعرفون الأمور القانونية والاقتصادية للثقافات الأخرى، ولديهم من خلال خبرتهم مع العاملين من ثقافات مختلفة الإلمام الكافي بأنظمة تلك الثقافات، مما يسهل عليهم التفاعل الإيجابي مع المعلمين القادمين من تلك الثقافات المتنوعة والمتباينة فيما بينها وبين ثقافة البلد المضيف. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة الى أن مديري هذه المدارس لديهم المعرفة الكافية باللغة التي يتحدث بها المعلمون من ثقافات مختلفة فضلاً عن معرفتهم بمفردات تلك اللغات. وربما يعود ذلك إلى الفترة غير القصيرة التي قضاها هؤلاء المديرون مع المعلمين الوافدين، فتعلموا من خلال التفاعل اليومي والنشاطات مفردات قد تكون كثيرة ساعدتهم على الإلمام ببعض جوانب تلك اللغات وبما يحقق التفاهم والتعامل الإنساني بين جميع الأطراف المشتركة في العملية التربوية داخل هذه المدرسة العالمية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على : ما مستوى إدارة التغيير

لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين ؟

أشارت النتائج في الجدول ( 10 ) إلى أن مستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً ، إذ بلغ المتوسط الحسابي ( 4.33 ) بانحراف معياري ( 0.53 ) . ويستدل من هذه النتيجة تمكن مديري هذه المدارس ومقدرتهم على إدارة التغيير في مدارسهم. وقد تعزى هذه النتيجة إلى قيام المديرين بتوفير جو مناسب يسود مدارسهم قائم على الاحترام والتقدير بين المعلمين والطلبة، له تأثير في نجاح العملية التربوية، وسيادة العلاقات الإنسانية وتجاوز العقبات التي تعترض سير العمل في مدارسهم . وربما جاءت هذه النتيجة المرتفعة لأن المديرين يمارسون الشفافية الإدارية، فعادة ما يكونوا واضحين في سلوكهم وتصرفاتهم مع أعضاء المجتمع المدرسي وأولياء الأمور ، أو أن هؤلاء المديرين يؤكدون أهمية التعاون بين الأفراد العاملين ويشجعون العلاقات التعاونية فيما بينهم . وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المديرين في هذه المدارس يحترمون العاملين فيكسبون احترامهم ، باعتمادهم سلوكاً قيادياً يتفق مع أهداف مدارسهم وطبيعة العاملين فيها واختلاف ثقافتهم ، فضلاً عن إمكانية إجراء التغييرات المناسبة داخل مدارسهم وبما يساير التطورات التربوية والعلمية . ولهذا فهم يسعون دائماً إلى توضيح رسالة المدرسة ورؤيتها وأهدافها سواء للعاملين أم لأولياء الأمور ، لبيان الصورة الواضحة التي ينبغي أن تكون عليها هذه المدارس ذات الصبغة العالمية .

وربما جاءت هذه النتيجة المرتفعة لأن المديرين يتميزون بالمرونة الإدارية عند أدائهم للمهام

وبما يضمن تحقيق التغيير المطلوب على مستوى مدارسهم، أو أن هؤلاء المديرين يؤمنون بأهمية

التغيير ودوره الفاعل في تحسين أداء المدارس التي يديرونها ، وبخاصة إذا استند ذلك التغيير إلى المنهج العلمي المخطط ، ولهذا فهم يضعون خطاً فصلية وسنوية قائمة على أسلوب التخطيط العلمي ، بحيث يتم تضمين أفكار وموضوعات تتفق وعملية التغيير المطلوب إجراؤها في مدارسهم. وربما تعكس هذه النتيجة حرص المديرين على متابعة ما يستجد من معرفة ومعلومات في المجال التربوي ، من خلال متابعتهم لما يجري في المؤتمرات العلمية من مناقشات ، وما يُطرح فيها من موضوعات ذات صلة بالعملية التربوية بشكل عام . وقد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى اهتمام مديري المدارس العالمية وحرصهم على تطوير المناخ المدرسي الذي يشجع التغيير ويدعمه ، فضلاً عن تشجيع العاملين على المشاركة في المؤتمرات التربوية التي تعقد في داخل البلد أو خارجه ، لتعرف المستجدات في مجال التربية والاستفادة منها وتوظيفها في عملية التغيير التي يهدفون إلى تنفيذها في مدارسهم . وقد تعود هذه النتيجة إلى دعم المديرين للمعلمين على مشاركتهم في صياغة الرؤية المشتركة لمدارسهم ، مما يعطي انطبعا عن الأسلوب التشاركي الذي يستخدمه المديرون من جهة ، والعمل على إجراء التعديل والتطوير لتحقيق التغيير الإيجابي في مدارسهم . وربما تعزى هذه النتيجة إلى التعاون القائم بين مؤسسات المجتمع المحلي على اختلافها ، وبين المدارس العالمية ، والذي يتضمن دعوة القائمين على هذه المؤسسات للمشاركة في تحديد أهداف هذه المدارس ، وبما يتماشى مع التغييرات التي تحدث في المجالات الحياتية المختلفة . وقد تكون هذه النتيجة المرتفعة بسبب ما يقوم به مديرو المدارس العالمية من عملية إقناع للعاملين في مدارسهم بأهمية التغيير وحتميته ، وضرورة الأخذ في الاعتبار مختلف العوامل والمتغيرات التي تسهم إيجاباً في

تحقيق التغيير المنشود ، والتقليل قدر الإمكان ، من تأثيرات العوامل التي تقف عائقاً في سير عملية التغيير بالاتجاه الصحيح المرسوم لها .

- واختلفت نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الجوارنة وصوص ( 2007 ) ، ودراسة الهبيل

( 2008 ) ودراسة الرومي ( 2012 ) ودراسة أبو نواس ( 2015 ) .

- واتفقت نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الظفيري ( 2010 ) .

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على : هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند**

**مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) بين مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض**

**ومستوى إدارتهم للتغيير في مدارسهم ؟**

أظهرت النتائج في الجدول ( 11 ) وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى

(  $\alpha \leq 0.01$  ) بين الدرجة الكلية لمستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة

الرياض ، والدرجة الكلية لمستوى إدارتهم للتغيير ، إذ بلغت قيمة معامل بيرسون ( 0.60 ) وبمستوى

دلالة (  $\alpha \leq 0.01$  ) . كما وجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.01$  ) بين

جميع مجالات استبانة الذكاء الثقافي والدرجة الكلية لإدارة التغيير ، إذ تراوحت قيم معاملات ارتباط

بيرسون ما بين ( 0.40 – 0.54 ) . ويستدل من هذه النتيجة ان إدارة التغيير التي يمارسها مديرو

المدارس العالمية تتأثر بمستوى الذكاء الثقافي لديهم ، إذ كلما كان مستوى الذكاء الثقافي مرتفعاً ارتفع

مستوى إدارتهم للتغيير وحقق نجاحاً في انجاز التغيير المطلوب ، وبخاصة في هذه المدارس ذات

الاختلاط الثقافي سواء بالنسبة للمعلمين أم الطلبة ، مما يعطيها طابعاً مميزاً عن المدارس الأخرى في

عموم المملكة العربية السعودية ، وهذا التميز الناتج عن التباين الثقافي يتطلب مستوى مناسباً من

الذكاء الثقافي بحيث يستطيع المديرون الطلب من العاملين معهم الاستجابة للتغيرات والإسهام في تنفيذها. وبما أن مستوى الذكاء الثقافي لهؤلاء المديرين كان مرتفعاً ، فإنه ينعكس إيجاباً على مستوى إدارتهم للتغيير في مدارسهم . وهكذا تبدو العلاقة الارتباطية منطقية بين كلا المتغيرين ، لا سيما أن الذكاء بشكل عام يُعدُّ عاملاً حاسماً في كثير من المواقف الإدارية والتربوية ، وأن الذكاء الثقافي يعد أكثر أهمية في هذه المدارس ذات الطبيعة الثقافية المختلفة والمتنوعة . والذي يؤدي - بدوره - إلى تسهيل عملية التغيير وتنفيذها .

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) في مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض تعزى**

**لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي ؟**

تمت مناقشة هذا السؤال كما يأتي :

**أ- متغير الجنس :**

أظهرت النتائج في الجدول ( 12 ) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) في مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض تعزى لمتغير الجنس ، إذ بلغت قيمة " ت " ( 1.28 ) للدرجة الكلية وبمستوى دلالة ( 0.200 ) . كما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) في جميع مجالات الذكاء الثقافي باستثناء مجال الدافعية ، إذ بلغت ( 2.014 ) وبمستوى دلالة ( 0.045 ) وكان الفرق لصالح الذكور .

وقد يعزى عدم وجود الفروق الدالة إحصائياً وفقاً لمتغير الجنس في مجالات السلوك ، والمقدرة المعرفية ، والمقدرة لما وراء المعرفة والدرجة الكلية إلى أن الذكور والإناث متفوقون في وصفهم لمستوى



الذكاء الثقافي لمديريهم في هذه المجالات . من خلال تفاعلهم المباشر مع المديرين ، على الرغم من اختلاف جنسهم وتباين ثقافتهم ، مما قد يشير إلى أن الجنس ليس متغيراً مؤثراً في إحداث اختلاف في اجاباتهم في هذه المجالات الثلاثة والتي أثرت نتائجها في الدرجة الكلية للاستبانة . بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) في مجال الدافعية ولصالح الذكور، وقد تعزى هذه النتيجة إلى اختلاف دافعية الإناث عن دافعية الذكور . ويبدو من هذه النتيجة أن لدى الذكور دافعية أعلى فيما يتعلق بإنجاز العمل المدرسي والخطط المدرسية والعمل على تطويرها مستقبلاً ، وقد تكونت لديهم وجهات نظر إزاء توجهات المدرسة تختلف عن الإناث ، مما قد يشير إلى التباين الواضح بين الجنسين من حيث دافعتهم للعمل ، والذي قد يعود إلى أن اهتمامات الإناث ومستوى دافعتهم يختلف عما هو موجود لدى الذكور من اهتمامات أثرت في مستوى دافعتهم للعمل . واتفقت هذه النتائج على ما توصلت إليه دراسة كافانوف ( Cavanaugh , 2007 ) فيما يتعلق في مجال الدافعية ، ودراسة الشهراني ( 2011 ) .

#### ب-متغير الخبرة :

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي ( One-way ANOVA ) في الجدول ( 14 ) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) في مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض تعزى لمتغير الخبرة . سواء بالنسبة للدرجة الكلية أم للمجالات الأربعة . ويستدل من هذه النتيجة أن متغير الخبرة ليس من المتغيرات المؤثرة في إدراك المعلمين للذكاء الثقافي لمديريهم، لأن المعلمين على اختلاف خبراتهم ، من حيث الفترة الزمنية التي أمضوها في التعليم ، كانوا متفقين على تحديد مستوى الذكاء الثقافي لمديريهم ، وربما يعود ذلك إلى أن الممارسات

والتصرفات التي يعكسها الذكاء الثقافي ، عادة ما يمكن إدراكها وفهمها على الرغم من اختلاف سنوات الخبرة، وذلك لوضوحها ومقدرة المعلمين على تمييزها وتحديد طبيعة النشاطات والممارسات التي تصدر عن مديرهم .

### ج- متغير المؤهل العلمي :

أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي ( One-way ANOVA ) في الجدول ( 16 ) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) في مستوى الذكاء الثقافي للدرجة الكلية ولمجال "المقدرة لما وراء المعرفة" ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الثلاثة الأخرى . ولمعرفة عائدة الفروق ، تم استخدام اختبار شيفيه "Scheffe" والذي أشارت نتائجه في الجدول ( 17 ) إلى أن الفروق لصالح فئتي "بكالوريوس ودبلوم" و "دراسات عليا" مقارنة بفئة "بكالوريوس" سواء بالنسبة للدرجة الكلية أم لمجال "المقدرة لما وراء المعرفة" . قد تعزى هذه النتيجة إلى أن للمؤهل العلمي تأثيراً في تحديد مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية ، إذ كلما ارتفع هذا المؤهل كان أصحابه أقدر على تعرّف مستوى الذكاء الثقافي لمديرهم . مما يشير إلى أن هذا المتغير يعد من المتغيرات التي تحدث فرقاً في الاستجابة بناء على مستوى المؤهل ذاته . وربما كانت المعرفة والتأهيل للذين حصل عليها المعلمون عاملاً أساسياً في حدوث الفرق بين مستويات المؤهل العلمي الثلاثة . فكما حصل الفرد على معرفة إضافية في مجال اختصاصه أو المجال الحياتي العام ، من خلال عملية التأهيل التي يخضع لها ، يكون أدري بالأمور من غيره، وربما تكون لديه درجة من الوعي والإدراك أعلى من أقرانه من ذوي المؤهل العلمي الأدنى .

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي ينص على : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) في مستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي ؟

تمت مناقشة هذا السؤال وفقا لمتغيراته وعلى النحو الآتي:

#### أ- متغير الجنس :

أشارت النتائج في الجدول ( 18 ) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) في مستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض تعزى لمتغير الجنس ، إذ بلغت القيمة التائية ( 1.253 ) وبمستوى دلالة ( 0.211 ) . وتعني هذه النتيجة أن المعلمين لا يختلفون عن المعلمات في تقدير مستوى إدارة التغيير لمديريهم . وقد يعزى ذلك إلى أن متغير الجنس غير مؤثر في إيجاد اختلاف في استجابات المعلمين عن فقرات استبانة إدارة التغيير . وقد تشير هذه النتيجة إلى أن التغيير كعملية وممارسة عادة ما تكون واضحة للعيان يدركها من يلاحظها بغض النظر عن جنسه ، وإدارة هذا التغيير وما تتطلبه من إجراءات هي الأخرى يمكن ملاحظتها . فمثلا تلاحظها المعلمة يمكن أن يلاحظها المعلم ، لا سيما أن تلك الإدارة للتغيير تتم على مستوى المدرسة التي يعمل فيها هؤلاء المعلمون من كلا الجنسين . فضلا عن ذلك ، فإن التغيير الذي يحدث وطريقة إدارته قد تؤثر في العاملين سلباً أو إيجاباً . وربما يشمل التأثير هذا كلاً من الذكور والإناث . فالمعلم بغض النظر عن جنسه يمكن أن يدرك ما يحدث ويفسر الحدث ويستجيب له ، وبخاصة إذا كانت تلك الأحداث الناتجة عن التغيير تمس كلا الطرفين . وبشكل عام ، يمكن الاستنتاج بأن جنس المعلم سواء أكان ذكراً أم أنثى ، لا يؤثر في تحديد طريقة إجابته ولا مستوى

تقديره للممارسات الإدارية التي يؤديها مديرو المدارس العالمية والمتعلقة بإدارتهم للتغيير في مدارسهم .

وانتقلت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الهبيل ( 2008 ) .

واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الظفيري ( 2010 ) ، ودراسة أبو نواس

( 2015 ) .

### ب- متغير الخبرة :

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي ( One-way ANOVA ) في الجدول ( 20 ) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) في مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض تعزى لمتغير الخبرة ، إذ بلغت قيمة "ف" ( 0.633 ) وبمستوى دلالة (0.532) . وتعزى هذه النتيجة إلى أن اصحاب الخبرة من الفئات الثلاث لا يختلفون في تقدير مستوى إدارة مديريهم للتغيير في المدارس التي يعملون فيها ، لأن التغيير هو عملية يمكن ملاحظتها وإدراك آثارها بغض النظر عن فئة الخبرة ، لا سيما أن المعلمين يعملون في بيئة مدرسية محددة الملامح والحدود، وأي تغيير يحدث يمكن ملاحظته من الأفراد العاملين في هذه المدرسة أو تلك سواء أكانوا من الذكور أم الإناث ، أم من أصحاب الخبرة القصيرة أم المتوسطة أم الطويلة . فالتغيير هو تعديل أو تبديل أو تحويل ، وإدارته تتطلب تدخلاً مباشراً من المسؤول عن إحداثه ، فعلى مستوى المدرسة عادة ما يسبق التغيير إعلان وتوضيح ما سيتم تغييره ومن الذي سيقوم بعملية التغيير من جهة ، ثم إن تنفيذ العملية والنتائج المترتبة عليها يمكن إدراكها وملاحظتها من جميع الأفراد الذين يشاهدون الحدث الناتج عن التغيير أو يشعرون بأثره .

واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الجوارنة وصوص ( 2007 ) ، ودراسة الهبيل ( 2008 ) ودراسة الظفيري ( 2010 ) ودراسة أبو نواس ( 2015 ) .

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السبيعي ( 2009 ) .

### ج- متغير المؤهل العلمي:

أظهرت النتائج في الجدول ( 22 ) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (  $\alpha \leq 0.05$  ) في مستوى إدارة التغيير لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، إذ بلغت قيمة "ف" ( 1.526 ) وبمستوى دلالة ( 0.219 ) . وقد تبين من هذه النتيجة أن المؤهل العلمي للمعلمين العاملين في المدارس العالمية لم يكن مؤثراً في استجاباتهم عن فقرات إدارة التغيير لمديريهم . وقد تشير هذه النتيجة إلى أن هذا المتغير لم يحدث أي فرق في استجابات المعلمين . مما قد يعني اتفاق المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية، على وصف إدارة مديريهم للتغيير وتحديد المستوى الذي لم يختلفوا عليه . وربما جاءت هذه النتيجة لأن عملية التغيير عادة ما تكون واضحة يدركها المعلمون كافة بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية ، فضلا عن الدور الذي يمارسه المدير في هذه العملية ، وكما يعكس ذلك أسلوب إدارته للتغيير . وهذا يمكن ملاحظته وإدراكه من الأفراد الذين يشملهم التغيير والآثار التي تترتب عليه .

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الجوارنة وصوص ( 2007 ) ودراسة الظفيري ( 2010 ) .

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة السبيعي ( 2009 ) ودراسة أبو نواس

( 2015 ) .

## ثانياً : التوصيات :

- فى ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية , يمكن تقديم التوصيات الآتية :
- أظهرت نتائج السؤال الأول أن مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً وعليه يوصى بدعم هذا المستوى وتعزيزه والحفاظ عليه والطلب من وزارة التعليم السعودي تعميم هذه النتيجة على المدارس العالمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة .
  - أظهرت نتائج السؤال الثاني أن إدارة التغيير في المدارس العالمية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً وعليه يوصى بضرورة تشجيع المديرين على مواصلة عملهم الإداري في مجال التغيير وفق هذا المستوى ، والطلب من وزارة التعليم السعودي تعميم هذه النتيجة على المدارس العالمية ذات العلاقة .
  - إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مدارس مماثلة للمدارس العالمية في مدن سعودية أخرى .
  - إجراء دراسة ارتباطية بين الذكاء الثقافي لمديري المدارس ومتغيرات أخرى مثل : الثقة التنظيمية , والشفافية الإدارية .

المراجع

## المراجع

## أ. المراجع العربية:

- أبو الشيخ ، مصطفى حسين ( 1999 ) . *إدارة التغيير* . ط 1 ، عمان : وزارة الشباب والرياضة .
- أبو نواس ، تسنيم احمد مصفى ( 2015 ) . *علاقة الذكاء العاطفي لمدير المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان بإدارة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين* ( رسالة ماجستير غير منشورة ) ، جامعة الشرق الاوسط ، عمان ، الاردن .
- الأصبحي، ألاء احمد محمد ( 2007 ) . *أنموذج مقترح لإدارة التغيير في الجامعات اليمنية العامة في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة* ( أطروحة دكتوراة غير منشورة ) جامعة عمان العربية ، عمان ، الأردن .
- إلياس، علاء الماس ( 2011 ) . " الذكاء الثقافي وعلاقته بالتسامح الاجتماعي دراسة تطبيقية على مديري المدارس الابتدائية في تربية العزيزية" . *مجلة الإشراف التربوي* ، 1 ( 2 ) ، 6-12 .
- بريخ ، فرحان حسن ( 2012 ) . *إدارة التغيير وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية* . ط 1 ، عمان : دار أسامة للنشر والتوزيع.
- جابر ، عبدالحميد ( 1980 ) . *الذكاء و مقاييسه* ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- جرادات ، ناصر، والمعاني ، أحمد ، وعريقات ، أحمد ( 2013 ) . *إدارة التغيير والتطوير* . ط 1 ، عمان : إثراء للنشر والتوزيع .



جلاّب ، احسان ( 2011 ) . "العلاقة بين الذكاء الشعوري والذكاء الثقافي : دراسة تحليلية لآراء عينة من مدرسين من كلية التربية في جامعة القادسية " *مجلة القادسية للعلوم الإدارية والإقتصادية* ، 13 ( 4 ) ، 8-19 .

الجوارنة ، المعتصم بالله سليمان ، ووصوص ، ديمة بنت محمد ( 2007 ) . لدرجة صعوبة ممارسة *إدارة التغيير لدى القيادات الإدارية في مديرات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال في الأردن* . *مجلة تربيتنا* . (On-line) ، متاح : [www.tarbyatona.net](http://www.tarbyatona.net) .

الحري ، قاسم بن عائل ( 2007 ) . *الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل* ، عمان : دار الجنادرية للنشر والتوزيع .

الحري ، رافدة عمر ( 2011 ) . *إدارة التغيير في المؤسسات التربوية* . ط1 ، عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

حريم ، حسين ( 2003 ) . *إدارة المنظمات / منظور كلي*، عمان : دار الحامد للنشر والتوزيع .

حسين ، سلامة عبد العظيم ( 2006- أ ) . *الإدارة المدرسية المتميزة الطريق إلى المدرسة الفعالة* ، ط1 ، عمان : دار الفكر ناشرون وموزعون .

حسين ، سلامة عبدالعظيم ( 2006 - ب ) . *الإدارة المدرسية والصفية المتميزة* . ط1، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حسين ، محمد عبدالهادي ( 2005 ) . *مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة* ، العين : دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر .

حسين ، محمد عبدالهادي (2003) . *تربويات المخ البشري* ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر .

الحمادي ، علي ( 1999 ) . *التغيير النكي* ، بيروت : دار ابن حزم .

الخضري ، محسن احمد ( 2003 ) . *إدارة التغيير* ، دمشق : دار الرضا .

دواني ، كمال ( 2003 ) . *الإشراف التربوي : مفاهيم وآفاق* ، ط1 ، عمان : منشورات الجامعة

الأردنية.

الرومي ، صالح عبدالله ( 2012 ) . *واقع ممارسة إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة*

*الرياض* . ( رسالة ماجستير غير منشورة ) ، جامعة الامام، الرياض ، المملكة العربية

السعودية.

السبيعي ، عبيد بن عبدالله ( 2009 ) . *الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات*

*إدارة التغيير* ، ( اطروحة دكتوراة غير منشورة ) جامعة أم القرى، مكة المكرمة ، المملكة

العربية السعودية .

السلمي ، علي ( 2002 ) . *إدارة التميز ، نماذج تقنيات الإدارة في عصر المعرفة* ، القاهرة : دار

غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

السيد ، حمدي عبالحافظ محمد ( 2012 ) . " إدارة التغيير للسياسة التعليمية: عصر مواكبة التطورات

العالمية بعد ثورة 25 يناير" ، *مجلة كلية التربية ( جامعة بنها )* ، 23(92)، 179-218.

شباط ، سهام ( 2011 ) . "الإبداع في زمن العولمة". *مجلة الباحثون العلمية* . ( On-line ) ، متاح

.www.albahethon.com :

الشريفة ، هيام نجيب ( 2004 ) . الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في

التغيير التربوي ومنظور رؤساء الأقسام . *مجلة اتحاد الجامعات العربية* ( 43 ) . 238

الشلحوط ، فريز محمود أحمد ( 2002 ) . *نظريات في الإدارة التربوية* . الرياض : مكتبة الرشد للنشر

والتوزيع .

الشماع ، خليل محمد حسن وحمود ، خضير كاظم ( 2000 ) . *نظرية المنظمة* ، عمان : دار الميسرة

للنشر والتوزيع .

الشهراني ، دعاء محمد سعد ( 2011 ) . *النكاه الثقافي وعلاقته بجودة الحياة لدى الطلاب والطالبات*

*السعوديين المبتعثين إلى المملكة المتحدة* ، ( رسالة ماجستير غير منشورة ) جامعة الملك

عبدالعزیز ، جدة ، المملكة العربية السعودية .

الصيرفي ، محمد ( 2007 ) . *إدارة المال وتحليل هيكله* ، الإسكندرية : دار الفكر الجامعي .

الطيبي ، خضر مصباح ( 2011 ) . *إدارة التغيير التحديات والاستراتيجيات للمدراء المعاصرين* ،

عمان : دار حامد .

- الظفيري ، سعد ماطر ( 2010 ) . *درجة إدراك وتطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت لإدارة التغيير وعلاقتها بفاعلية تلك المدارس* . ( أطروحة دكتوراة غير منشورة ) ، جامعة عمان العربية ، عمان ، الأردن .
- عارف ، حسين ناجي ( 2001 ) . *السلوك التنظيمي* ، عمان : دار يافالعلمية للنشر والتوزيع .
- عامر ، طارق عبدالرؤف ( 2008 ) . *الذكاءات المتعددة* ، القاهرة : دار السحاب للنشر والتوزيع .
- عبوي ، زيد خير ( 2006 ) . *إدارة التغيير والتطوير* ، عمان : دار كنوز المعرفة .
- عدس ، عبدالرحمن ( 1999 ) . *علم النفس التربوي ( نظرة معاصرة )* ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر .
- عرفة ، سيد سالم ( 2012 ) . *اتجاهات حديثة في إدارة التغيير* ، عمان : دار الرابية للنشر والتوزيع .
- العسكري ، بهاء الدين المنحى ( 2010 ) . *إدارة التغيير في منظمات الأعمال : التجربة الماليزية نموذجاً* ( رسالة ماجستير غير منشورة ) ، الأكاديمية العربية ، كوبنهاغن ، الدنمارك .
- عطوي ، جودت عزت ( 2015 ) . *الإدارة المدرسية الحديثة* ، عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- العطيات ، محمد يوسف النمران ( 2006 ) . *إدارة التغيير والتحديات العصرية : للمدير رؤية معاصرة لمدير القرن الحادي والعشرون* . ط1 ، عمان : دار الحامد للنشر .
- عماد الدين ، منى مؤتمن ( 2003 ) . *إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير* . عمان : مركز الكتاب الأكاديمي .

العميان ، محمود سلمان ( 2002 ) . *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال* ، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع .

العنيزات ، صباح حسن ( 2006 ) . *فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم* ( أطروحة دكتوراه غير منشورة ) ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .

الغول ، أحمد عبدالمنعم ( 1993 ) . *الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتها ببعض العوامل لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي* ( أطروحة دكتوراه غير منشورة ) كلية التربية ، جامعة اسيوط .

اللوزي ، موسى ( 1998 ) . "اتجاهات العاملين في المؤسسات الحكومية الاردنية نحو إدارة التغيير" ، *مجلة دراسات في العلوم الإدارية* ، 25 (3) ص 338 .

مشهور ، ثروت ( 2010 ) . *إستراتيجيات التطوير الإداري* . ط1 ، عمان : دار اسامة للنشر والتوزيع .

النملة ، يوسف ابراهيم ( 2012 ) . *المبتعث السعودي والذكاء الثقافي* ( اطروحة دكتوراه منشورة ) ، الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية .

هاشم ، زكي محمود ( 1975 ) . *دراسة في التطوير التنظيمي* . *اجتماع خبراء في التطوير* ، عمان كانون الأول 1985 .

الهبيل ، أحمد ( 2008 ) . *واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين* . ( رسالة ماجستير غير منشورة ) ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .

وزارة التعليم ( 2015 ) . *اللائحة التنظيمية للمدارس العالمية* ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

وزارة التعليم ( 2015 ) . *البطاقة الإحصائية* ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

## ب. المراجع الأجنبية:

- Ang, S. Van Dyne, L. (2015). *Handbook of cultural intelligence Theory, measurement and application*, New York: M.E Sharpe.
- Ang, S. Van Dyne, L. (2008). *Handbook of cultural intelligence Theory, measurement and application*, New York: M.E Sharpe.
- Ang, S. etal. , (2007). Cultural Intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and task performance. *Management and Organization Review*, 3, 335-371.
- Bandura, A.L (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology : An International Review* , 51, 269-290.
- Box, J.B. (2014) .The relationship between cultural intelligence and transformational leadership among managers, *DAI-A*, 75(8), E .
- Brandenburg, D. & Binder, C. (1992). Emerging trends in human performance interventions. In H.D. Stolovitch & E.J.Keeps (Eds.), *Handbook of human performance technology:A comprehensive guide for analyzing and performance problems in organizations*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Cavanaugh, N, H. (2007). *Cultural intelligence: Factors and measurement*, (Unpublished master's thesis), Bergen, Norway, (on-line) Available at [brage.bibsys.no](http://brage.bibsys.no) .
- Daniels, R.G. (2003).The management of change in six Victorian secondary colleges,*DAI-A*, 64 (01).
- Devitt, P. J. (2014).Cultural intelligence and the expatriate teacher: A study of expatriate teachers' constructs of themselves as culturally intelligent, *DAI- C*, 74(6).

- Early, P.C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interaction across cultures*. Stanford University Press.
- Early, P.C., & Mosakowski, E.(2004).Cultural Intelligence. *Harvard Business Review*.Oct ., 1-9 .
- Fitch , K . L . ( 1998 ) . *Speaking relationally : Culture , communication , and Interpersonal connection* ( Guilford Series on Personal Relationships ) 1<sup>st</sup> ed . , New York : The Guildford Press .
- Flaspoeler, B.(2007). *Cultural intelligence and adapting*. Unpublished master's degree),University ofMaastricht, Nederland.
- Flavell, J.H ( 1979 ) Meta – cognitive and cognitive monitoring : A new area of cognitive inquiry. *American Psychologist* , 34, 906 – 11 .
- Fullan , M.,G . ( 1992 ) . *Successful school improvement* : The implementation perspective and beyond , Buckingham – Philadelphia : Open University Press .
- Hall, E.T (1959). *The silent language*. New York: Doubleday.
- Harris , Ben ( 1985 ).*Supervisory behavior in education 3<sup>rd</sup>* , Englewood Cliffs , New Jersey : Prentice- Hall .
- Harris, M.M, Lievens, F &Park, S (2004). Something old, something new, something borrowed: Methods versus constructs in measuring cultural intelligence. *The 64<sup>th</sup> Annual Meeting of the Academy of Management, New Orleans, L.A, August, 2004.*
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind : The theory of multiple intelligences*. London, UK: Heinemann.



- Gardner, H. & Walter, M. (1994). The development and education at intelligence,(on-line). Available at <http://search.opnet.com> .
- Gardner, H. (2005). Multiple lenses on the mind.Howard Gardner.com (on-line) Available at [howardgardner.com](http://howardgardner.com).
- Govender, P. Moodley, S.& Parumasur, S (2005). The management of change at selected higher education institutions: An exploration of the critical ingredients for effective change management, *SA Journal of Industrial Psychology*,31 (1), 78-86.
- Kanfer, R. & Heggestad, E.D (1997). Motivational traits and skill : A Pearson – centered approach to work motivation. *Research in Organizational Behavior*, 19,1-56.
- Keung , E.K. ( 2012 ) . What factors of cultural intelligence predict transformational leadership: A study of international school leaders , *DAI – A* , 72( 11 ) .
- Kurian, G. T. (2013). *The AMA dictionary of business and management*, 1<sup>st</sup>ed., New York: AMAcom Book Division of American Management Association.
- Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities, *Educational and Psychological Measurement* 30(3).607 – 610.
- Law, K.S, Wong, C.S & Mobley, W.H (1998). Toward a taxonomy of multidimensional constructs. *Academy of Management Review* , 23,741-755.
- Lima, J. E. (2015). Measuring organizational culture intelligence the development and validation of a scale, *DAI-A75* (11) E.

- Livermore, D. (2011). *The cultural intelligence differences: Master the one skill you can't do without today's global economy*, New York, AMA.com.
- Livermore, D. (2015). *Leading with cultural intelligence, 2<sup>nd</sup> ed*, New York, AMA.com.
- Martincic, R. (2010). Change management in adult educational organizations: A Slovenian case study, *Managing Global Transitions*, 8(1): 79-96.
- Mayer, J. D. Cararuso, D. R & Salovey, P. (2000) Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence, *Intelligence*. 27 (4), 267 – 298.
- Murdock, G.P ( 1987). *Outline of cultural materials (5<sup>th</sup> rev.ed)*. New Haven, CT : HRAF.
- Nelson, T.O.(1996). Consciousness and meta – cognitive. *American Psychologist*, 51,102-116.
- Oolders, T, Chernyshenko, S&Stark, S. (2008): Cultural intelligence as a mediator of relationships between openness to experience and adapting performance. In S.Ang & L, Van Dyne (Eds), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications* (pp 145 – 158).New York: M.E, Sharpe.
- Paglis, L. & Green, S.G. (2002).Leadership, self-efficacy and managers`motivation for leading change,*Journal of Organizational Behavior*,23 (2), 215- 235.
- Paton, R.A. & McCalman, J.(2001). *Change Management: A Guide to Effective Implementation*. 3<sup>rd</sup>ed. London:Sage Publications.

- Schmidt, F. & Hunter, J. (1998). The validity and Utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implication of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, (2) 262 – 274.
- Sorlie, K.E. (2010). *Teachers`beliefs about intelligence*, (Unpublished master's degree), Oslo University, Norway.
- Sternberg, R.J., & Detterman, D.K. (1986) *What is Intelligence? Contemporary Viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sternberg, R, J, & the rainbow Project Collaborators , (2006). The rainbow project: Enhancing the SAT through assessments of analytical practical, and creative skills, *intelligence*, 34 (4), 321-350.
- Stokes, D.M (2013). Exploring the relationship between cultural intelligence, transformational leadership and burnout in doctorate education, *DAI – A*, 75(04) (E).
- Thomas, D.C & Inkson, K.C. (2009). *Cultural intelligence: living and working globally*, 2<sup>nd</sup> ed ., San Francisco, CA : Berrett – Koehler Publishers .
- Triandis, H.C. (1994). *Culture and social behavior*. New York : McGraw-Hall.
- Vecchio, R, P. (1997) *Leadership understanding the Dynamics of power and influence in organizations*. University of Notre Dame Press. Indiana.
- Van Dyne, L. (*Personal correspondence 20th Jan. 2013*)

## الملحقات

## الملحق ( 1 )

الاستبانة في صورتها الأولى

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ / الدكتور الفاضل.....المحترم .

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض وعلاقته بإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس العالمية . " كجزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية ، ولتحقيق أهداف الدراسة سيتم استخدام استبانتي إحداهما مترجمة إلى اللغة العربية : لتعرف مستوى الذكاء الثقافي للمديرين ، والأخرى طورها الباحث لقياس درجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير .

ونظرًا لما نعهده فيكم من خبرة ودراية ومعرفة متعمقة في هذا المجال ، نضع بين أيديكم الاستبانتي المرفقتين ، راجيًا إيداء ملاحظاتكم بشأنهما من حيث ملاءمة فقراتهما لموضوع الدراسة ، ومدى دقة الترجمة للاستبانة الأولى ، وهل هي بحاجة إلى تعديل ، وما التعديل المقترح .

علما بأن أبدال الإجابة عن كلتا الاستبانتي هي : غير موافق بشدة ، غير موافق ، غير متأكد ، أو موافق ، أو موافق بشدة .

شاكراً لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام مع التقدير

الباحث : هشام خليل الزبيديين

## استبانة الذكاء الثقافي في صورتها الأجنبية وترجمتها الى العربية

		صلاحيّة الفقرة:		انتماء الفقرة للمجال:		Behavior		المجال : السلوك
التعديل المقترح	بحاجة إلى تعديل	غير صالحة	صالحة	غير منتمية	منتمية	ال فقرات	الرقم	
						<p>يغيّر سلوكه اللفظي ( اللهجة , نبرة الصوت , المعدل ) عندما يتطلب التفاعل عبر الثقافات ذلك .</p> <p>He changes his verbal behavior (E.g. Accent, Tone. Rate) when cross cultural interaction (working effectively across cultures) requires it.</p>	1.	
						<p>يستخدم الوقفة والتوقف عن الكلام بشكل مختلف ليتناسب ذلك مع المواقف عبر الثقافية .</p> <p>He uses pause and silence differently to suit different cross-cultural situations.</p>	2.	
						<p>يتفاوت معدل سرعته في الكلام عندما يتطلب الموقف عبر الثقافي ذلك .</p> <p>He varies the rate of his speaking when a cross - cultural situation requires it.</p>	3.	
						<p>يغير سلوكه غير اللفظي عندما يتطلب الموقف عبر الثقافي ذلك .</p> <p>He changes his non-verbal behavior when a cross - cultural situation requires it.</p>	4.	
						<p>يغير تعبيرات وجهه عندما يتطلب التفاعل عبر الثقافي ذلك .</p> <p>He alters his facial expressions when a cross - cultural interaction requires it.</p>	5.	

Motivation :						المجال : الدافعية
						<p>6. يستمتع بالتفاعل مع الأفراد من ثقافات مختلفة .</p> <p>He enjoys interacting with people from different cultures.</p>
						<p>7. لديه الثقة بالتواصل الاجتماعي مع السكان المحليين في ثقافة غير مألوفة له .</p> <p>He is confident that he can socialize with locals in a culture that is unfamiliar to him.</p>
						<p>8. واثق من مقدرته على التعامل مع ضغط التكيف مع الثقافات الجديدة له .</p> <p>I am sure that he can deal with the stress of adjusting to cultures that are new to him.</p>
						<p>9. يستمتع العيش في ثقافات غير مألوفة له .</p> <p>He enjoys living in cultures that are unfamiliar to him.</p>
						<p>10. واثق من مقدرته على التعود على ظروف التسوق في ثقافة أخرى .</p> <p>I am confident that he can get accustomed to the shopping conditions in a different culture.</p>
Cognitive abilities :						المجال : المقدرة المعرفية
						<p>11. يعرف الأنظمة القانونية والاقتصادية للثقافات الأخرى .</p> <p>He knows the legal and economic system of other culture.</p>

						<p>12. يعرف قواعد اللغات الأخرى ومفرداتها . He knows the rules ( E.g. vocabulary. grammar ) of other languages.</p>
						<p>13. يعرف القيم الثقافية والمعتقدات الدينية للثقافات الأخرى . He knows the cultural values and religious beliefs of other cultures.</p>
						<p>14. يعرف مراسيم الزواج للثقافات الأخرى . He knows the marriage systems of other cultures.</p>
						<p>15. يعرف بالفنون والحرف في الثقافات الأخرى . He knows the arts and crafts of other cultures.</p>
						<p>16. يعرف قواعد تعبيرات السلوك غير اللفظي إزاء الثقافات الأخرى . He knows the rules for expressing non – verbal behaviors toward other cultures.</p>
<p>المجال : المقدرة ما وراء المعرفة Meta cognitive abilities</p>						
						<p>17. يدرك المعرفة الثقافية التي يستخدمها عندما يتفاعل مع أفراد من خلفيات ثقافية مختلفة . He is conscious of the culture knowledge he uses when interacting with people from different cultural backgrounds.</p>
						<p>18. يكيف معرفته الثقافية عندما يتفاعل مع أفراد من ثقافة غير مألوفة له . He adjusts his cultural knowledge as he interacts with people from a culture that is unfamiliar to him.</p>



						<p>19. يدرك المعرفة الثقافية التي يطبقها في التفاعلات عبر الثقافية .</p> <p>He is conscious of the cultural knowledge that he applies in cross - cultural interactions.</p>
						<p>20. يتأكد من دقة معرفته الثقافية عندما يتفاعل مع أفراد من ثقافات مختلفة .</p> <p>He checks the accuracy of his cultural knowledge as he interacts with people from different cultures.</p>

### استبانة إدارة التغيير في صورتها الأولية

الرقم	الفقرات	صلاحية الفقرة		بحاجة الى تعديل	التعديل المقترح
		غير صالحة	صالحة		
1.	يعمل على مشاركة المعلمين في صياغة رؤية مشتركة للمدرسة .				
2.	يعمل على توضيح أهداف المدرسة .				
3.	يحث العاملين معه على الإيمان برسالة المدرسة .				
4.	يضع خططاً سنوية تغطي جميع أوجه نشاط المدرسة .				
5.	يضع خططاً فصلية لجميع الأنشطة المدرسية .				
6.	يأخذ بعين الاعتبار الخطط للمدرسة السابقة عند تطوير البرامج المستقبلية .				
7.	يبين مبررات الرؤية المشتركة للمدرسة .				
8.	يراعي قابلية تحقيق الرؤية عند صياغة الرؤية المشتركة للمدرسة .				
9.	يحرص على تعرف وجهات النظر المختلفة إزاء توجهات المدرسة وخطتها .				

				يراعي أهداف المدرسة في أثناء صناعة القرارات المتعلقة بإحداث التغيير .	<b>.10</b>
				يراعي أن تكون أهداف المدرسة واضحة وقابلة للتحقيق .	<b>.11</b>
				يعمل على وضع الأهداف التربوية لتوعية الطلبة في مجال خدمة البيئة المحلية .	<b>.12</b>
				يراعي عند وضع الأهداف ربط العاملين بالبيئة المحيطة .	<b>.13</b>
				يتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي للمشاركة في تحديد أهداف المدرسة .	<b>.14</b>
				يوضح للعاملين الثقافة المشتركة للمدرسة للعمل بموجبها .	<b>.15</b>
				يحرص على تطوير المناخ المدرسي الداعم للتغيير .	<b>.16</b>
				يؤكد على حتمية التغيير ويقنع الآخرين به .	<b>.17</b>
				يؤمن بأهمية التغيير والتطوير لتحسين أداء المدرسة.	<b>.18</b>
				يشجع المبادرات المعبرة عن القيم الثقافية الجديدة في كل المناسبات .	<b>.19</b>
				يؤكد على العلاقات التعاونية والاحترام المتبادل بين العاملين .	<b>.20</b>
				يشجع العاملين على الاستفادة من تجارب المدارس المجاورة .	<b>.21</b>
				يعكس أنموذجاً قيادياً يحتذى به .	<b>.22</b>
				يتسم بمظاهر سلوكية متميزة .	<b>.23</b>
				يتسم بمقدرته على إدارة الصراع داخل المدرسة .	<b>.24</b>

				يوفر جوًا من الاحترام والتقدير المتبادلين بين العاملين والطلبة .	.25
				يحرص على الوضوح في سلوكه مع الآخرين .	.26
				يتصف بالمرونة الإدارية لتحقيق التغيير المطلوب .	.27
				يحرص على متابعة المستجدات التربوية من خلال متابعة المؤتمرات العلمية في هذا المجال .	.28
				يُحَفِّز العاملين على إتقان العمل لإحداث التغيير .	.29
				يكسب احترام الآخرين بانتهاجه السلوك القيادي المناسب .	.30
				يشجع العاملين على المشاركة في المؤتمرات التربوية .	.31
				يعزز الفعاليات البناءة التي تتم داخل المدرسة لإثارة التنافس الشريف بين العاملين .	.32
				يحفز المعلمين على إعداد البحوث التربوية .	.33
				يقترح أفكاراً عملية لإثراء المنهج تسهم في زيادة الإبداع .	.34
				يشجع المعلمين على صياغة الأهداف التعليمية الخاصة بتنمية الإبداع .	.35
				يحث العاملين على تنمية أسلوب التفكير العلمي باستخدام منهجية حل المشكلات .	.36
				يحث المعلمين على تطبيق أساليب تدريس جديدة تساعدهم فيعملية التعليم .	.37
				يتابع النمو المهني للمعلمين .	.38
				يقدم حوافز للعاملين لتحقيق الإبداع في التعليم .	.39
				يوفر المناخ المدرسي المحفز للإبداع .	.40

## الملحق ( 2 )

### قائمة بأسماء المحكمين

الجامعة	التخصص	الاسم	الرقم
جامعة المجمعة	إدارة تربوية	أ.د. إبراهيم عبدالله الزعبيير	1
جامعة الملك سعود	إدارة تربوية	د. إبراهيم بني عيسى	2
جامعة الملك سعود	إدارة تربوية	د. أحمد محمد بكري	3
جامعة الملك سعود	مناهج وطرق تدريس	د. جهاد علي المومني	4
جامعة الزرقاء	رياض اطفال	د. رضا المواضية	5
جامعة الشرق الاوسط	تكنولوجيا التعليم	د. عاطف أبو حميد الشرمان	6
جامعة الشرق الاوسط	إدارة تربوية	أ.د. عبدالجبار توفيق البياتي	7
جامعة المجمعة	قياس وتقويم	د. عيسى عبدالوهاب الطراونة	8
جامعة الشرق الاوسط	إدارة تربوية	د. محمد القداح	9
جامعة الشرق الاوسط	إدارة تربوية	د. ملك الناظر	10

### الملحق ( 3 )

بسم الله الرحمن الرحيم

الاستبانة في صورتها النهائية

حضرة المعلم / المعلمة المحترمين :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

يقوم الباحث بإعداد دراسة بعنوان "مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض وعلاقته بإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين في المدارس العالمية" كجزء من نيل درجة الماجستير في التربية تخصص الإدارة و القيادة التربوية .

ولتحقيق هدف الدراسة نضع بين أيديكم هذه الاستبانة بعد أن تم اختياركم ضمن عينة الدراسة , وذلك للتعرف إلى آرائكم وتدوين استجاباتكم بموضوعية على كل فقرة من فقرات الاستبانة المتعلقة بموضوع الدراسة , مؤكداً لكم حرصنا على سرية المعلومات التي ستورد فيها , وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط .

الجزء الأول : معلومات ديموغرافية :

1- الجنس:

أ. ( ) ذكر male ( ) أنثى female

2. الخبرة التدريسية: Teaching experience

أ. ( ) 1-4 ب. ( ) 5-9 ت. ( ) 10 فأكثر

3. المؤهل العلمي : qualification

أ. ( ) BA بكالوريوس ب. ( ) BA + High Diploma بكالوريوس + دبلوم عالي

ث. ( ) Higher Studies دراسات عليا

الجزء الثاني : تشير العبارات الواردة في الجدول التالي والموزعة على أربعة محاور لقياس الذكاء الثقافي عند مديري المدارس العالمية ضع إشارة (√) أمام كل عبارة تتفق مع رأيك وفق التدرج الوارد المقابل لكل منها .

## استبانة الذكاء الثقافي في صورتها النهائية

الرقم	الفقرات	اوافق بشدة Strongly agree	اوافق Agree	غير متأكد Not sure	غير موافق Disagree	غير موافق بشدة Strongly disagree
1.	يغيّر سلوكه اللفظي ( اللهجة , نبرة الصوت , معدل الصوت ) عندما يتطلب التفاعل بين الثقافات ذلك .					
2.	يستخدم التوقف والصمت عن الكلام بشكل مختلف ليتناسب ذلك مع المواقف الثقافية .					
3.	يغيّر معدل سرعته في الكلام عندما تتطلب المواقف الثقافية المختلفة ذلك .					
4.	يغيّر سلوكه غير اللفظي عندما تتطلب المواقف الثقافية المختلفة ذلك .					
5.	يغيّر تعبيرات وجهه عندما تتطلب التفاعلات الثقافية المختلفة ذلك .					
6.	يستمتع بالتفاعل مع الأفراد من ثقافات مختلفة .					
7.	لديه الثقة بالتواصل الاجتماعي مع أشخاص من ثقافات غير مألوفة .					
8.	يستطيع التعامل مع الضغط الناتج عن التكيف مع ثقافات جديدة .					
9.	يستمتع بالتعايش في ثقافات غير مألوفة .					
10.	يعتاد ظروف التسوق في ثقافة مختلفة .					
11.	يعرف الأنظمة القانونية والاقتصادية للثقافات الأخرى .					
12.	يعرف قواعد اللغات الأخرى ومفرداتها .					

					13. يعرف القيم الثقافية والمعتقدات الدينية للثقافات الأخرى .
					14. يعرف مراسيم الزواج للثقافات الأخرى .
					15. يعرف الفنون والحرف للثقافات الأخرى .
					16. يعرف قواعد تعبيرات السلوك غير اللفظي إزاء الثقافات الأخرى .
					17. يعي المعرفة الثقافية التي يستخدمها عندما يتفاعل مع أفراد من خلفيات ثقافية مختلفة .
					18. يعدل معرفته الثقافية عندما يتفاعل مع أفراد من ثقافة غير مألوفة له .
					19. يعي المعرفة الثقافية التي يطبقها في التفاعلات الثقافية المختلفة .
					20. يتأكد من دقة معرفته الثقافية عندما يتفاعل مع أفراد من ثقافات مختلفة .

## استبانة إدارة التغيير في صورتها النهائية

غير موافق بشدة Strongly disagree	غير موافق Disagree	غير متأكد Not sure	وافق Agree	وافق بشدة Strongly agree	الفقرات	الرقم
					يعمل على مشاركة المعلمين في صياغة رؤية مشتركة للمدرسة .	1.
					يحث العاملين معه على الإيمان برسالة المدرسة .	2.
					يعمل على توضيح أهداف المدرسة .	3.
					يضع خطاً سنوية تغطي جميع أوجه نشاط المدرسة .	4.

					5. يضع خططاً فصلية لجميع الأنشطة المدرسية.
					6. يأخذ بعين الاعتبار الخطط المدرسية السابقة عند تطوير البرامج المستقبلية .
					7. يحرص على تعرف وجهات النظر المختلفة إزاء توجهات المدرسة .
					8. يراعي أهداف المدرسة في أثناء صناعة القرارات المتعلقة بإحداث التغيير .
					9. يعمل على وضع الأهداف التربوية لتوعية الطلبة في مجال خدمة البيئة المحلية .
					10. يتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي للمشاركة في تحديد أهداف المدرسة .
					11. يوضح للعاملين الثقافة المشتركة للمدرسة للعمل بموجبها .
					12. يحرص على تطوير المناخ المدرسي الداعم للتغيير .
					13. يؤكد على حتمية التغيير ويقنع الآخرين به .
					14. يؤمن بأهمية التغيير لتحسين أداء المدرسة .
					15. يشجع المبادرات المعبرة عن القيم الثقافية الجديدة في كل المناسبات .
					16. يؤكد على العلاقات التعاونية بين العاملين .
					17. يشجع العاملين على الاستفادة من تجارب المدارس المجاورة .
					18. يوفر جواً من الاحترام والتقدير المتبادلين بين العاملين والطلبة .
					19. يحرص على الوضوح في سلوكه مع الآخرين.



					يتصف بالمرونة الإدارية لتحقيق التغيير المطلوب .	<b>.20</b>
					يحرص على متابعة المستجدات التربوية من خلال متابعة المؤتمرات العلمية .	<b>.21</b>
					يحفز العاملين على إتقان العمل لإحداث التغيير .	<b>.22</b>
					يكسب احترام الآخرين بانتهاجه السلوك القيادي المناسب .	<b>.23</b>
					يشجع العاملين على المشاركة في المؤتمرات التربوية .	<b>.24</b>
					يعزز الفعاليات البناءة التي تتم داخل المدرسة لإثارة التنافس الشريف بين العاملين .	<b>.25</b>
					يحفز المعلمين على إعداد البحوث التربوية .	<b>.26</b>
					يحث العاملين على تنمية أسلوب التفكير العلمي باستخدام منهجية حل المشكلات .	<b>.27</b>
					يتابع النمو المهني للمعلمين .	<b>.28</b>
					يقدم حوافز للعاملين لتحقيق الإبداع في التعليم	<b>.29</b>
					يوفر المناخ المدرسي المحفز للإبداع .	<b>.30</b>

## الملحق ( 4 )

كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الاوسط الى وزارة التعليم السعودي ( قسم التطوير التربوي )



**MEU** جامعة الشرق الأوسط  
MIDDLE EAST UNIVERSITY

Faculty of Educational Sciences

كلية العلوم التربوية

ك ع ت / خ / 1 / 18  
التاريخ: 2016/02/21

**الادارة العامة للتعليم بالرياض**

يقوم الطالب " هشام خليل الزبيديين " بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: " مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض وعلاقته بإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين " استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الادارة والمناهج من جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكريم بتسهيل مهمة تطبيق الباحث لاداة الدراسة وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم .

ونحن إذ نشكر عطوفتكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، فإننا نؤكد بأن المعلومات التي سيحصل عليها الباحث ستبقى سرية، ولن نستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

**وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير**

عميد كلية العلوم التربوية

د. عاطف أبو حميد



نسخة الصادر الخارجي

## الملحق ( 5 )

كتاب تسهيل مهمة من وزارة التعليم السعودي ( قسم التطوير التربوي ) الى المدارس العالمية بالرياض

الرقم : ٢٧٨٧٨٩٧	 وزارة التعليم Ministry of Education Kingdom of Saudi Arabia	المملكة العربية السعودية
التاريخ : ١٣/١٥/١٤٣٧هـ		وزارة التعليم
المرفقات :		٢٨٠ الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض إدارة التخطيط والتطوير

## تسهيل مهمة باحث

السجل المدني		الاسم	
٢١٥٤٢٨٢١٢٩		هشام بن خليل عودة الزبيديين	
الجامعة	الكلية	الدرجة العلمية	العام الدراسي
الشرق الأوسط	العلوم التربوية	ماجستير	١٤٣٧/١٤٣٦ هـ
عنوان الدراسة : مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض وعلاقته بإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين .			
عينة الدراسة : معلم ، معلمة المدارس العالمية .			

وفقه الله

المكرم مدير مدرسة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد :

بناء على تعميم معالي الوزير رقم ٥٥/٦١٠ وتاريخ ١٤١٦/٩/١٧ هـ بشأن تفويض الإدارات العامة للتعليم بإصدار خطابات السماح للباحثين بإجراء البحوث والدراسات ، وحيث تقدم إلينا الباحث (الموضحة بياناته أعلاه) بطلب إجراء دراسته ، ونظراً للاهتمام الأوراق المطلوبة نأمل تسهيل مهمته مع ملاحظة أن الباحث يتحمل كامل المسؤولية المتعلقة بمختلف جوانب البحث ، ولا يعني سماح الإدارة العامة للتعليم موافقتها بالضرورة على مشكلة البحث أو على الطرق والأساليب المستخدمة في دراستها ومعالجتها.

شاكرين لكم وتقبلوا تحياتي.

مدير إدارة التخطيط والتطوير

سعود بن راشد ال عبد اللطيف

صورة مع التحية لمكتب التعليم الاقليمي والاعلامي