درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة المديرين لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين

The Degree of the Cultural Intelligence of the Principals of Jordanian Private Schools that Teach Foreign and International Programs in Amman Governorate and its Relation to the Degree of Practicing the Transformational Leadership Style from Teachers' Point of view

إعداد:

نرمين ميخائيل عباس الريان

إشراف

الأستاذ الدكتور: عباس عبد مهدي الشريفي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية/تخصص الإدارة والقيادة التربوية

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية – جامعة الشرق الأوسط

تموز / 2016

تفويض

أنا / نرمين ميخائيل عباس الريان أفوّض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقيا وإلكترونيًا للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الإسم : نرمين ميخائيل عباس الريان

التوقيع :

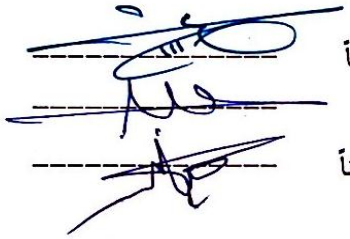
التاريخ : ٢٧/٧/٢٠١٦م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها "درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة المديرين لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين"

وأجيزت بتاريخ 2016/07/27

أعضاء لجنة المناقشة :



1. الأستاذ الدكتور عباس عبد مهدي الشريفي ---------- عضواً ومشرفاً
2. الأستاذ الدكتور عبد الحافظ سلامة ---------- رئيساً
3. الدكتور باسم علي حوامدة ---------- عضواً وممتحناً خارجياً

شكر وتقدير

بعد شكر الله تعالى، أتقدم بخالص الشكر والتقدير الى مَثلي الأعلى في العلم والمعرفة الأستاذ الدكتور الفاضل عباس عبد مهدي الشريفي الذي تكرم بالإشراف على عملي المتواضع هذا، والذي لم يتوانى عن تقديم الدعم المعنوي والمعرفي والعلمي، فقد منحني كثيراً من جهده ووقته لتخطي العقبات التي واجهتني لإتمام هذا العمل على أكمل وجه، جعل الله عمله هذا في ميزان حسناته وجزاه الله ألف خير.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة المتمثلة بالأستاذ الدكتور عبد الحافظ سلامة، والدكتور باسم علي حوامدة الذين تفضلوا بقراءة ومناقشة هذه الرسالة وتقييمها جراهم الله خيرا

وأخيرا أتقدم بالشكر إلى كل من أسهم ومد يد العون لإخراج هذه الرسالة بأكمل وجه.

الإهداء

الى .... أبي وأمي

زوجي وأولادي

إخوتي وإخواني

قائمة المحتويات

العنوان	الصفحة
العنوان	أ
تفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
شكر وتقدير	د
الإهداء	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الملحقات	ل
الملخص باللغة العربية	م
الملخص باللغة الانجليزية	س
الفصل الأول : خلفية الدراسة وأهميتها	
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	5
هدف الدراسة وأسئلتها	7
أهمية الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	8
حدود الدراسة	11
محددات الدراسة	11
الفصل الثاني : الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة	
الأدب النظري	13
الدراسات السابقة ذات الصلة	42
ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها	50

الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات	
منهج البحث المستخدم	54
مجتمع الدراسة	54
عينة الدراسة	55
أداتا الدراسة	55
أداة الدراسة الأولى: إستبانة الذكاء الثقافي	55
صدق أداة الدراسة الأولى : إستبانة الذكاء الثقافي	56
ثبات أداة الدراسة الأولى : إستبانة الذكاء الثقافي	56
أداة الدراسة الثانية : إستبانة القيادة التحويلية	57
صدق أداة الدراسة الثانية : إستبانة القيادة التحويلية	58
ثبات أداة الدراسة الثانية : إستبانة القيادة التحويلية	59
متغيرات الدراسة	60
المعالجة الإحصائية	60
إجراءات الدراسة	61
الفصل الرابع : نتائج الدراسة	
نتائج السؤال الأول	64
نتائج السؤال الثاني	73
نتائج السؤال الثالث	82
نتائج السؤال الرابع	83
نتائج السؤال الخامس	93
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
مناقشة نتائج السؤال الأول	107
مناقشة نتائج السؤال الثاني	111
مناقشة نتائج السؤال الثالث	117
مناقشة نتائج السؤال الرابع	118

مناقشة نتائج السؤال الخامس	120
توصيات الدراسة	124
المراجع	
المراجع العربية	126
المراجع الأجنبية	132
المواقع الإلكترونية	140

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	معاملات ثبات استبانة الذكاء الثقافي بطريقتي الإختبار وإعادة الإختبار والاتساق الداخلي.	57
2	معاملات ثبات إستبانة القيادة التحويلية بطريقتي الإختبار وإعادة الإختبار والاتساق الداخلي	59
3	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لأبعاد الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمّان من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	65
4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لفقرات بُعد "الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي" لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً	66
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لفقرات بُعد "الذكاء الثقافي السلوكي" لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	68
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لفقرات بُعد "الذكاء الثقافي الدافعي" لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	70
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لفقرات بُعد "الذكاء الثقافي المعرفي" لمديري المدارس الأردنية الخاصة التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	72
8	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً	74
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان	75

	لفقرات بُعد "الدافعية الإلهامية" من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات بُعد "التأثير المثالي–سلوك" من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليا.	77
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات بُعد "الإستثارة العقلية" من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	78
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات بعد "التأثير المثالي–سمات" من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	80
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات بعد "الإعتبارية الفردية" من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	81
14	قيم معامل إرتباط بيرسون بين درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان ودرجة ممارستهم للقيادة التحويلية.	83
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والإختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الاردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان تبعاً لمتغير جنس المعلم.	84
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم.	86
17	تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم.	88
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان	90

	تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين	
19	تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.	92
20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والإختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيلدة التحويلية تبعاً لمتغير جنس المعلم.	94
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم.	96
22	تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم.	98
23	نتائج إختبار شيفيه للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم.	100
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.	102
25	تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.	104

قائمة الملحقات

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	أداتا الدراسة بصورتيهما الأوليتين وترجمتهما الى العربية	141
2	قائمة بأسماء محكمي أداتي الدراسة	151
3	أداتا الدراسة بصورتيهما النهائيتين	152
4	كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الاوسط موجه الى وزارة التربية والتعليم	156
5	كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم موجه الى مدير إدارة التعليم الخاص	157
6	كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم موجه الى مدير إدارة مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	158
7	كتاب تسهيل مهمة من إدارة التعليم الخاص موجه الى مديري المدارس الخاصة ومديراتها	159

درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تُدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة المديرين لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين

إعداد

نرمين ميخائيل عباس الريان

إشراف

الأستاذ الدكتور / عباس عبد مهدي الشريفي

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى تعرف درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة المديرين لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من (365) معلماً ومعلمة. واستخدمت أداتان لجمع البيانات، إحداهما لقياس درجة الذكاء الثقافي للمديرين، والأخرى لقياس درجة ممارستهم لنمط القيادة التحويلية في مدارسهم، وقد تم التأكد من صدقهما وثباتهما. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية، جاءت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين، و درجة ممارستهم لنمط القيادة التحويلية جاءت مرتفعة أيضاً من وجهة نظر المعلمين، كما أظهرت وجود علاقة إرتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين درجة الذكاء الثقافي لمديري هذه المدارس ودرجة ممارستهم لنمط

القيادة التحويلية سواء للدرجة الكلية أم للأبعاد كافة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية تُعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ولم تكن هناك فروق ذات دالة إحصائياً تُعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي. وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة المديرين للقيادة التحويلية تُعزى لمتغير الخبرة ولصالح فئتي الخبرة "عشر سنوات فأكثر" و"من خمس سنوات الى أقل من عشر سنوات" مقارنة بفئة الخبرة "أقل من خمس سنوات". ولم تكن هناك فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية : الذكاء الثقافي، نمط القيادة التحويلية، المدارس الخاصة الأردنية.

The Degree of the Cultural Intelligence of the Principles of Jordanian Private Schools that Teach Foreign and International Programs in Amman Governorate and its Relation to the Degree of Practicing the Transformational Leadership Style from Teachers' Point of view

Prepared by

Nermeen Michail Al Rayyan

Supervised by

Prof. Abbas A. Mahdi Al-Sharifi

Abstract

This study aimed at finding out the degree of the cultural intelligence of the principals of Jordanian private schools that teach foreign and international programs in Amman Governorate and its relation to the degree of practicing transformational leadership style from teachers' point of view. The sample of the study consisted of (365) male and female teachers. Two instruments were used to collect the data. The first was to measure the degree of cultural intelligence of the principals. The second was to measure the degree of practicing transformational leadership style by the principals. Validity and reliability of the two instruments were assured. The finding of the study were as the following:

- The degree of the cultural intelligence of the principals was high, from teachers' point of view.
- The degree of practicing transformational leadership style by the principals was high too, from teachers' of view.
- There was a positive significant correlational relationship between the degree of the cultural intelligence of the principals, and their practicing transformational leadership style, for the total score and all dimensions.
- There were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of the cultural intelligence of the principals of Jordanian private schools that teach foreign and international programs attributed to sex variable, in favor of females. While there were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) attributed to experience and academic qualification.

- There were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of practicing transformational leadership style by the principals, attributed to experience variable, in favor of "ten years and above" and "from five years to less than ten years" categories, comparing with "less than five years" category. While there were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) attributed to sex and academic qualification variables.

Keywords: Cultural intelligence, Transformational leadership style, Jordanian private chools.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

أدى الإهتمام بتنمية المنظمات وتطوير إمكاناتها ومهاراتها الفكرية والثقافية إلى إيجاد نوع من الإختلاط الثقافي، فالعديد من المؤسسات الإنسانية مثل المدارس والجامعات أصبحت نقطة تجمع للأفراد من بيئات وثقافات لدول مختلفة يعملون معاً، فكونت هذه المؤسسات مجتمعاً متنوع الثقافات، وإن ظهور المدارس التي تدرس برامج أجنبية ودولية هو ترجمة لواقع الحياة المعاصرة وأنموذج لتفاعل الأفراد في مجتمعات متعددة الثقافات. فلا بد من وجود إداريين تربويين ذوي مهارات ومقدرات متميزة وحديثة، يتصفون بالذكاء الثقافي، الذي يسهم في تزويد الأفراد بالمهارات الإجتماعية التي تمكنهم من العمل في بيئات ثقافية مختلفة بإستخدام أنماط قيادية متنوعة مثل نمط القيادة التحويلية.

فالثقافة هي الخيط الذي يربط الإنسان بذاته وبالآخرين، وإن تفاعلات الأفراد وسلوكهم وأفكارهم تنطوي في جوهرها على علاقة ثقافية، وهناك أوجه تشابه وإختلاف في ظل الثقافات المختلفة تعمل على تكامل الأفراد وإيجاد بيئة مناسبة للعيش معاً ضمن التنوع الثقافي (UNESCO World Report, 2009).

ويعد الذكاء الثقافي أحد العوامل التي يجب أخذها بعين الإعتبار عند دراسة فاعلية القادة التربويين (Alon & Higgins, 2005)، فقد عُرّف الذكاء الثقافي بأنه مقدرة الفرد على العمل بكفاءة في بيئات متنوعة ثقافياً، وهو بناء متعدد الأبعاد يستهدف الحالات التي تنطوي على التفاعل بين الثقافات الناشئة عن الإختلافات في العرق والجنسية (Ang. et al., 2007) . فالذكاء الثقافي هو زيادة مقدرة الفرد على الإتصال مع الآخرين خارج الثقافة الخاصة به (Earley & Ang, 2003).

وإستجابة للتنوع الثقافي فقد إهتمت المنظمات المعنية بالثقافة والتربية والعلوم، من خلال بعض المبادرات التي تدعو الى الإهتمام بتنوع الثقافات ومنها: إعلان منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، وإعلان المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة حول التنوع الثقافي، فضلا عن عقد المؤتمرات الدولية لنشر تلك المفاهيم وتوضيح أهميتها مثل: المؤتمر الدولي حوار الحضارات والتنوع الثقافي عام (2009). ونتيجة لهذا الإهتمام بالتنوع الثقافي، إتجه كثير من الباحثين الى دراسته وعملوا على إبتكار آليات لتنميته لتعزيز مقدرة الأفراد على التفاعل الإيجابي مع من يختلفون عنهم بالثقافة. ومن هذه الجهود ظهر مفهوم الذكاء الثقافي في مجال علم النفس والإدارة على يد مجموعة من الباحثين، إذ تم طرح كتاب بعنوان الذكاء الثقافي: التفاعلات الفردية عبر الثقافات (Cultural intelligence: Individual Interaction across cultures)، لكريستوفر ايرلي وسون انج (Christopher Earley & Soon Ang)، وبذلك فإن الذكاء الثقافي هو شكل من أشكال الذكاء الذي يركز على الفهم والإدارة والسلوك في المواقف التي تتسم بتنوع ثقافي (صالح، 2015).

وأشار ثوماس و إنكسون (Thomas & Inkson, 2005) الى أن القادة الذين يتميزون بالذكاء الثقافي تكون لديهم المهاره والمقدرة على كيفية التصرف والتفاعل بشكل طبيعي في ضوء الثقافات المتعددة، وذلك بتجنبهم الوقوع بالأخطاء وسهولة ردود الأفعال الإيجابية لديهم.

هناك عدة أنماط قيادية منها القيادة التحويلية، والقيادة التبادلية، والقيادة الديمقراطية، والقيادة الإستبدادية وغيرها من الأنماط القيادية التي تمت مناقشتها من قبل علماء الإجتماع على مدى سنوات (Kouzes & Posner, 2007)، وقد خلص العديد من المنظرين الى أن القيادة الفاعلة هي تلك القيادة القائمة على الصفات والمهارات والمقدرات (Mumford, Campion & Morgenson, 2007)، ورأى آخرون أن القيادة التحويلية هي أكثر الأنماط القيادية طلبا وفاعلية (Bass, & Riggio, 2006).

وأصبحت القيادة التحويلية خلال العقدين الماضيين الأنموذج الأكثر هيمنة وذلك بسبب النتائج الإيجابية المستمرة التي تحققها وتأثيرها في المرؤوسين (Macik-Frey, 2007). وبشكل عام هناك دعم قوي للعلاقة الإيجابية بين القيادة التحويلية وأداء الافراد (Avolio, 1999) . فالقيادة التحويلية تسعى الى التوجه نحو الإعتماد المتبادل والأهداف المشتركة التي تمثل المصالح الجماعية بين القادة والمرؤوسين (Burns, 1978). ووجد أن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء الثقافي والقيادة التحويلية وبين كل مجموعة فرعية من الذكاء الثقافي والقيادة التحويلية، و أن الذكاء الثقافي كان عاملا أساسيا في تحقيق القيادة التحويلية لأهدافها (Ismail, Reza & Mahdi, 2012).

وأكد هيوجز وجنيت وكورفي (Hughes, Ginnett & Curphy, 2008) بأنه على الرغم من أن الأنماط القيادية الأخرى ضرورية، إلا أنه ينبغي وجود نوع مختلف من القيادة في حال

متابعة التغيير التنظيمي، فمثلا تركّز القيادة التبادلية على تنفيذ ما تم الإتفاق عليه بين القادة والمرؤوسين وأن إهتمام القيادة التبادلية هو الحفاظ على الإستقرار التنظيمي بدلا من إحداث التغيير، وهذا هو السبب الذي أكد فيه الباحثون أهمية القيادة التحويلية في تغيير المواقف.

كما أوضح باس (Bass, 1999) أن القيادة التحويلية تقوي آثار القيادة التبادلية وأن أفضل القادة هم الذين لديهم خصائص هذين النمطين من القيادة. فمن خصائص القيادة التبادلية انها تؤسس قاعدة من العلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين وذلك بتجسيد التوقعات وتحديد المسؤوليات وتحقيق نتائج الأداء المتوقع . أما من خصائص القيادة التحويلية فإنها تسمح بتطوير المرؤوسين من خلال تحدي تفكيرهم وإلهامهم وتحفيزهم لتحقيق أكثر من المتوقع.

وقد أثبتت الأبحاث في مجال الأعمال أن الذكاء الثقافي يؤدي دورا مهما في القيادة الفاعلة (Alon & Higgins, 2005; Ang & Inkepen, 2008)، وقد يكون عاملا مهما في الادارة التربوية في هذا الصنف من المدارس وهو المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية أو ما يطلق عليها في بعض البلدان المدارس العالمية .

وفي ضؤ ماتقدم، جاءت هذه الدراسة لتعرّف العلاقة بين درجة الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية، ودرجة ممارستهم لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة :

على الرغم من الإهتمام المتزايد بالذكاء الثقافي والأنواع الأخرى من الذكاءات من قبل المنظمات العالمية، إلا أن الذكاء الثقافي في المنظمات المحلية عامة والمؤسسات التربوية بشكل خاص، لم يحظ بالقدر الكافي من الإهتمام والبحث مما أسهم في تكوين جانب من جوانب مشكلة

الدراسة. إذ تنبع هذه المشكلة من إستقراء الواقع الميداني، فقد يكون للذكاء الثقافي والأنماط القيادية المستخدمة في المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية أثر كبير في نجاح هذا النوع من المدارس.

لقد شجع النملة (2012) في دراسته الطلاب السعوديين المبتعثين الى دول الإغتراب على التحلي بدرجة عالية من الذكاء الثقافي، وتبني الثقافات المختلفة مؤقتا مما يسهل عليهم إنتقاء ما يفيد من هذه الثقافات الجديدة لتحقيق أهدافهم. وقد أوصت دراسة الشهراني (2012) بإجراء مزيد من الدراسات المستقبلية تبحث في الذكاء الثقافي وعلاقته بمتغيرات أخرى كالدافعية، والضغوط النفسية، والرضا الوظيفي. كما أوصت دراسة جلاب (2011) بإجراء مزيد من الدراسات النظرية والتطبيقية حول الذكاء الثقافي بوصفه مفهوماً لم يتم التطرق إليه في الكتابات العربية أو المحلية.

وبما أن القيادة التقليدية لم تعد قادرة على مواجهة التحديات التربوية في العصر الحديث، فقد أشارت بعض الدراسات الى أن القيادة التحويلية تؤدي الى نتائج إيجابية في البيئة المدرسية الدولية (Mancuso, Roberts, & White, 2010)، لذلك أوصت دراسة سميرات ومقابلة (2014) بالتركيز على تنمية القيادة التحويلية لدى مديري المدارس والإهتمام بتطوير مهارتهم لتكوين رؤية واضحة عن ماهية القيادة التحويلية وعملياتها .

وبناءً على نتائج دراسة أبوتينة والروسان (2008) بمقدرة القيادتين التحويلية والتبادلية على التنبؤ بالتميز التربوي وتفسيره، فقد أوصت الدراسة بضرورة تزويد صانعي القرار والقادة التربويين لإعداد الخطط الكفيلة لنشر هذين النمطين بين مديري المدارس من أجل تحقيق الغايات التربوية المنشودة ومنها التميز الإداري.

وفي ضؤ ما تقدم، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما درجة الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان وما علاقتها بدرجة ممارستهم للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارستهم لنمط القيادة التحويلية وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س1 : ما درجة الذكاء الثقافى لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

س2 : ما درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين؟

س3 : هل هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان ودرجة ممارستهم للقيادة التحويلية؟

س4: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

س5 :هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة من النقاط الآتية :

- يؤمل من هذه الدراسة، أن تفيد نتائجها مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان؛ من خلال تعرفهم الى درجة الذكاء الثقافي لديهم، ودرجة ممارستهم لنمط القيادة التحويلية .
- يؤمل من هذه الدراسة أن تثري المكتبة العربية عامة، والمكتبة الأردنية بشكل خاص، بوصفها الدراسة الأولى (حسب علم الباحثة) التي أُجريت في هذا المجال في الأردن.
- يؤمل من هذه الدراسة أن تقدم إطاراً نظرياً مناسباً للذكاء الثقافي، وأبعاده وعلاقته بنمط القيادة التحويلية، يمكن أن يكون منطلقاً لدراسات وأبحاث أخرى في المجال التربوي.
- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تشجيع الجهات المعنية والمختصة على إعداد برامج إرشادية وتدريبية تعمل على التعرف الى الذكاء الثقافي وتنميته من أجل تحقيق أعلى درجات النجاح والتميز في المجال التربوي .

مصطلحات الدراسة :

إشتملت الدراسة على عدد من المصطلحات التي تمّ تعريفها مفاهميا وإجرائيا وعلى النحو الآتي :

الذكاء الثقافي :

هو المقدرة على الفهم والإستجابة للإشارات والرموز اللفظية وغير اللفظية وإقامة العلاقات الشخصية في مواقف تتسم بالتعدد الثقافي وبشكل توافقي (Sternberg, 2006) .

ويعرف الذكاء الثقافي إجرائيا بأنه: مقدرة المدير ومرونته على التفاعل مع العاملين في المدرسة ذات الطابع الثقافي المتعدد، كما يتم قياسه بالإستبانة التي تم ترجمتها تطويرها وإعتمادها في هذه الدراسة.

أبعاد الذكاء الثقافي:

يتكون الذكاء الثقافي من أربعة أبعاد عرّفها إنج وآخرون (Ang. et al, 2007) على النحو الآتي:

1. بُعد الذكاء ما وراء المعرفة: هو تلك العمليات العقلية التي تدفع الإنسان للتعلم وفهم ثقافات الآخرين.
2. بُعد الذكاء الثقافي المعرفي : هو معرفة المعايير والممارسات والإتفاقيات في مختلف الثقافات التي يتم التعامل من خلالها عن طريق التعليم والتجارب الشخصية.
3. بُعد الذكاء السلوكي : هو المقدرة على التفاعل مع الآخرين في نطاق تعدد الثقافات من خلال الإجراءات اللفظية وغير اللفظية.
4. بُعد الذكاء الدافعي : وهو المقدرة على توجيه الإنتباه والطاقة بإتجاه تعلم الثقافات المختلفة .

ويُعرّف كل بُعد من الأبعاد الأربعة إجرائيا: بأنه العلامة التي حصل عليها المستجيبون من أفراد عينة الدراسة، من خلال إجاباتهم عن الفقرات الخاصة بكل بُعد.

المدارس الخاصة الاردنية التي تدرس برامج اجنبية ودولية:

هي تلك المدارس التي وجدت لتلبية الإحتياجات التعليمية المتنوعة ثقافيا لأبناء الهيئات المتنقلة بين الدول مثل السفارات الأجنبية، والشركات متعددة الجنسيات، والقواعد العسكرية، والأسر الوافدة والطلبة من العائلات المحلية الغنية الذين يرغبون بإلحاق أبنائهم بتلك المدارس، إذ تكون تكاليف هذه المدارس باهظة (Keung, 2011).

القيادة التحويلية :

عرّف باس (Bass)، المشار إليه في طعمة (2006) القيادة التحويلية بأنها القيادة التي تعمل على تغيير سلوك المرؤوسين، من خلال إدراكهم لأهمية المهمة التي يقومون بها وجذب إنتباههم نحو الأهداف الجماعية، على حساب الإهتمامات الفردية وتنشيط إحتياجاتهم العليا كتحقيق الذات.

وتُعرف القيادة التحويلية إجرائياً : بأنها ذلك النمط القيادي الذي يُمارسه مدير المدرسة الخاصة الأردنية التي تُدرس برامج أجنبية ودولية، والذي يؤكد الإهتمام بالعاملين وتحويلهم الى قادة، وكما يُقاس بإستبانة القيادة التحويلية المتضمنة في إستبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ)، والتي تمت ترجمتها وإعتمادها في الدراسة الحالية.

أبعاد القيادة التحويلية :

تتضمن القيادة التحويلية خمسة أبعاد كما أوردها باس وأفوليو (Bass & Avolio, 2004):

1. التأثير المثالي – سمات : يصف هذا البُعد القادة بوصفهم أُنموذجاً مثالياً يقتدي به المرؤوسون.

2. التأثير المثالي – سلوك : يصف هذا البُعد السلوك الأخلاقي الذي يتبناه القادة خلال تفاعلهم مع المرؤوسين.
3. الدافعية الإلهامية : وهو السلوك الذي يتحلى به القادة في تشجيع المرؤوسين للعمل بروح الفريق.
4. الإستثارة العقلية : تصف القادة الذين يزودون المرؤوسين بالتحفيز العقلي ويشجعونهم على الإبتكار والإبداع.
5. الإعتبارية الفردية : تصف القادة الذين يعملون مدربين وناصحين مخلصين لمرؤوسيهم ويأخذون بعين الإعتبار حاجاتهم ومقدراتهم وطموحاتهم المختلفة كل على حِدة.

ويُعرّف كل بُعد من أبعاد القيادة التحويلية إجرائياً: بأنه العلامة التي حصل عليها المستجيبون من أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم عن الفقرات الخاصة لكل بُعد من هذه الأبعاد الخمسة المتضمنة في إستبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ).

حدود الدراسة:

إقتصرت هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2016/2015)

محددات الدراسة : تحددت نتائج الدراسة بدرجة صدق أداتي الدراسة وثباتهما، ومدى الدقة والموضوعية في إستجابات أفراد العينة عن فقرات أداتي الدراسة، وأن تعميم النتائج لا يتم إلا على مجتمع الدراسة الذي سحبت منه العينة والمجتمعات المماثلة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

تضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري ذي العلاقة بالمدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية من حيث ماهيتها، وإرتباطها، وبرامجها. ومفهوم الذكاء، ونظرية الذكاءات المتعددة، والذكاء الثقافي من حيث مفهومه وأهميته وأبعاده وعلاقته بالذكاءات الأخرى. ومفهوم القيادة، وأنماط القيادة الحديثة، ممثلة بالقيادة الخادمة، والقيادة الإبتكارية، والقيادة الموزعة، والقيادة التبادلية، والقيادة التحويلية من حيث أهميتها وأبعادها. كما تضمن هذا الفصل عرضا للدرسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بالذكاء الثقافي، والقيادة التحويلية التي تم عرضُها من الأقدم الى الأحدث، على النحو الآتي:

أولا: الأدب النظري:

تضمن الأدب النظري على الموضوعات الآتية:

المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية :

هي تلك المدارس التي حصلت على موافقة بتطبيق برامج تعليمية أجنبية ودولية، والتي تقوم على تعليم الطلبة الأردنيين وغير الأردنيين من مختلف الجنسيات، وفق مناهج وكتب غير أردنية يتم إعتمادها من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية وهيئات الإعتماد المعنية لكل برنامج تعليمي. فيكون إرتباطها بإدارة التعليم الخاص قسم البرامج التعليمية الأجنبية والدولية، والتي تم تأسيسها عام 1989 في محافظة العاصمة عمّان، وتُعنى هذه المديرية بمتابعة كل مؤسسة تعليمية خاصة (روضة، ومدرسة، ومركز ثقافي) مرخصة تطبق المناهج والكتاب المدرسي المقرر في

المؤسسات التعليمية الحكومية، والمؤسسات الخاصة الأجنبية، والمراكز التي تدرب على أنواع المعرفة أو المهارة على شكل دورات. فينظر الى قطاع التعليم الخاص على أنه شريك لوزارة التربية والتعليم ويُسهم في حمل عبء كبير عن الوزارة بما فيها البنية التحتية، وقبول أعداد لا بأس بها من الطلبة، فضلاً عن إيجاد عدد كبير من فرص العمل. (وزارة التربية والتعليم http://www.moe.gov.jo)

برامج المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية:

وتشمل هذه البرامج ما يأتي:

1. البرنامج البريطاني: توجد إتفاقيتان تنظمان عمل هذا البرنامج، واحدة مع هيئة إدكسل (EDEXCEL) وأخرى مع امتحانات جامعة كامبردج (CIE)، ويكون المجلس الثقافي البريطاني (BC) في عمّان طرفا ثالثاً في كلتا الإتفاقيتين، ويشتمل على ثلاثة مستويات هي: مستوى برنامج الثقافة البريطاني للمرحلة الأساسية (CP)، ومستوى برنامج المرحلة الأساسية العليا (PointCheck)، ومستوى برنامج الثقافة البريطاني للمرحلة الثانوية (IGCSE) .
2. البرنامج الأمريكي (.H.S.D)، لا يوجد أي اتفاق ينظم عمل هذا البرنامج، ولإعتماد البرنامج الأمريكي يتوجب على المدرسة الراغبة بإعتماده مخاطبة إحدى هيئات الإعتماد بعد الحصول على موافقة الوزارة. والجدير بالذكر أن مستوى برنامج المدرسة الثانوية (High School) هو البرنامج المعتمد.
3. برنامج البكالوريا الدولية (IB): توجد مسودة اتفاقية مع منظمة البكالوريا الدولية قيد الدراسة حاليا، ويمكن للمدارس الراغبة باعتماده مخاطبة هيئة الاعتماد في سويسرا بعد الحصول على

موافقة الوزارة. ويشتمل هذا البرنامج على برنامج (PYP) وبرنامج (MYP) وبرنامج (DP)، (وزارة التربية والتعليم، إدارة التعليم الخاص، 2016 www.moe.gov.jo)

مفهوم الذكاء :

كان إهتمام علماء النفس بمفهوم الذكاء واضحاً خلال السنوات القليلة السابقة، فقد عرّفه جاردنر (Gardner, 1983)، بأنه تلك المقدرات التي يمتلكها الأفراد في حل المشكلات، أو إبتكار منتجات تكون ذات قيمة داخل كيان ثقافي أو أكثر، ورأى أن الذكاء عبارة عن مقدرة نفسية بيولوجية تعمل على توظيف المعلومات التي يمكن تنشيطها في كيان ثقافي تجنبا للمشكلات، وإفترض أن للذكاء أنواعاً وأشكالاً متعددة لا يمكن رؤيتها أو عدها مقدرات وإمكانيات مرتبطة بوحدات عصبية تشغل حيزاً من الدماغ، قد تنشط أو لا تنشط تبعا لمعايير وقيم ثقافية معينة كالفرص المتاحة والقرارات الشخصية.

هناك تعريفات كثيرة للذكاء من بينها أنه مقدرات عقلية متنوعة تتفاعل لحل المشكلات سواء أكانت نظرية أم عملية، فالأفراد الذين على درجة عالية من الذكاء لديهم مقدرات عقلية جيدة كالتخيل والتجريد والحكم والإستدلال، وأن الفروق الفردية في مستويات الذكاء لدى الأفراد قد تعود الى عوامل وراثية أو بيئية (عدس، 1999).

كما عرّفت العنيزات (2006) الذكاء بأنه مقدرة الأفراد على التكيّف الفكري والسلوكي تجاه المواقف المختلفة التي يتعرضون لها، والمقدرة على الإستفادة من تجارب سابقة.

لقد إتفق علماء النفس على تعريف الذكاء بأنة صفة عقلية يتمتع بها كل فرد بمقدار متفاوت وتمكنه من التفاعل مع الآخرين في مختلف مجالات الحياة وخاصة العلاقات الإجتماعية (جابر، 1980).

ويعد مفهوم الذكاء مفهوماً شاملاً ومتكاملاً فلا يقتصر على التحصيل العلمي للأفراد بل يمتد ليشمل جميع نواحي الحياة ممّا يعكس مقدار الذكاء لديهم (Sternberg, 1985). فالذكاء كما عرّفه سميت و هنتر (Schmidt & Hunter, 2003) أنه مقدرة الأفراد على الإدراك والتفكير المجرد لحل المشكلات بطريقة عملية.

ممّا تّم ذكره من تعريفات متعددة للذكاء، فإن الذكاء هو مقدرة شخصية تميّز بين الأفراد لإدراك الأمور المستجدة والمقدرة على التفاعل في مختلف المجالات الحياتية بالإفادة من الخبرات السابقة.

الذكاءات المتعددة:

إنطلاقا من نظرية الذكاءات المتعددة التي خالفت الإعتقاد الشائع بأن هناك ذكاءً واحداً، أسس جاردنر (Gardner, 1983) نظريته بناءً على ملاحظته للمقدرات العقلية الخارقة التي يتمتع بها بعض الأفراد وحصولهم على درجات متوسطة في إختبارات الذكاء، والتي دلت على أن الذكاء يتكون من عددٍ من المقدرات أو الذكاءات المنفصلة والمتعددة. فالذكاء لايمكن وصفه على أنه كمية ثابتة أو محددة يمكن قياسها بل هو قابل للنمو والزيادة بالتدريب والتعلم لكل نوع بمعزل عن الأنواع الأخرى وذلك بإستخدامه في المواقف المختلفة، والذكاء عند الأفراد عبارة عن قوى عقلية ذاتية التحكم تعمل بشكل فردي أو بشكل متناغم.

ومن المبادىء التي قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة كما وردت في جاردنر (Gardner, 2005) ما يأتي:

- يتكون الذكاء من أنواع عديدة ومتنوعة من الذكاءات.
- كل فرد مميز وفريد ويمتلك عدداً من أنواع الذكاءات الديناميكية.
- تختلف درجة نمو أنواع الذكاءات وتطورها وفقا للنمو الداخلي للفرد أو النمو الاجتماعي بين الأفراد.
- كل أنواع الذكاءات حيوية وديناميكية.
- يمكن التمييز بين أنواع الذكاءات ووصفها وتحديدها.
- من حق كل فرد التعرف الى ذكائه لتطويره وتنميته.
- إستخدام ذكاء معين قد يسهم في تطوير ذكاء آخر.
- الثقافة الشخصية وتنوعها وتعددها تعد أمراً مهماً وجوهرياً للمعرفة عامة ولكل أنواع الذكاء بشكل خاص.
- كل أنواع الذكاءات توفر مقدرات كامنة للفرد لتجعله أكثر إنسانية.

إقترح جاردنر (Gardner) المشار إليه في بالدز وكاهل وموريتو (Baldes, Cahill, & Moretto, 2000) تسعة أنواع من الذكاءات يمتلكها الإنسان وكل نوع منفصل عن الآخر، إذ يمكن ملاحظته وقياسه وهي كالآتي:

- الذكاء اللغوي (Linguistice Intelligence) : وهو الإستخدام الأمثل للكلمات والمفردات اللغوية بكفاءة للتعبير والإتصال.

- الذكاء المنطقي – الرياضي (Logical Mathematical Intelligence) : وهو المقدرة على التفكير المنطقي الإستنتاجي لحل الشكلات باستخدام الأرقام وإكتشاف العلاقات بينها بكفاءة.
- الذكاء البصري – المكاني (Visual-Spatial Intelligence) : ويتضمن المقدرة على التخيل والرسم والتصور البصري المكاني بدقة الى جانب المقدرة على إدراك العالم.
- الذكاء البدني – الحركي (Bodily Kinesthtice Intelligence): ويتمثل في إستخدام الجسم للتعبير عن الأفكار والمشاعر إذ يتضمن المهارات الجسمية والتوازن والقوة والمرونة.
- الذكاء الموسيقي – الإيقاعي (Musical Rhythmic Intelligence) : وهو المقدرة على إدراك الموسيقى وتشخيص النغمات والمقامات الموسيقية وإيقاع الأصوات و الطبقات.
- الذكاء الإجتماعي (Social Intelligence) : ويعبر عن مقدرة الفرد على فهم رغبات الآخرين ومشاعرهم وإدراكها وتحديدها للتواصل والتعاون معهم.
- الذكاء الذاتي (Intrapersonal Intelligence): وهي المقدرة على فهم الفرد لذاته.
- الذكاء الطبيعي (Naturalist Intelligence): وهو المقدرة على تصنيف الطبيعة وتصنيف مكوناتها.
- الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence): يتضمن ضبط الإنفعالات وحفز النفس والإحترام والعطف والتسامح.

وأشار جاردنر (Gardner, 2005) الى أن كل فرد يمتلك ثمانية أو تسعة من هذه الذكاءات المتعددة، وهذا ما يميز البشر عن الكائنات الحية الأخرى غير النباتية، ويميز أيضاً الأفراد بعضهم عن بعض. ومهما تشابه الأفراد بيولوجياً، فلا يوجد إثنان يمتلكان الذكاء ذاته من حيث الدرجة

والنوع، بما في ذلك التوائم المتماثلة التي تختلف فيما بينها في هذا المجال. فضلاًعن ذلك، فإن وجود الذكاء عند الفرد لايعني – بالضرورة – أنه سيتصرف بذكاء أو بطريقة أخلاقية. ومن الناس من يستخدم ذكاءاته لأغراض أخلاقية وإنسانية مثل نيلسون مانديلا (Nelson Mandela) الذي يُعد رمزاً للإنسانية، ومنهم من يستخدمها لأغراض غير أخلاقية مثل سلوبودان ميلوسيفيتش (Slobodan Milošević) الرئيس الصربي السابق.

مفهوم الذكاء الثقافي

أعتقد إيرلي وموسكواسكي (Earley & Mosakwski, 2004) وهما من أوائل الباحثين في الذكاء الثقافي أنه إذا كنا ندرك أسباب سلوك الأفراد من مختلف الخلفيات في مواقف معينة، يُعطينا المقدرة على فهم الإرتباطات بعضها ببعض، فيبدو أن الذكاء الثقافي يحدث عند فهم القيم والمعايير الثقافية المختلفة وإدراكها، فالذكاء الثقافي يهدف الى مقدرة الأفراد على حل المشكلات والتكيف مع الأوضاع المتغيرة والمتنوعة ثقافياً.

عرف ستيرنبرغ (Sternberg, 2006) الذكاء الثقافي بأنه مقدرة الفرد على بناء علاقات شخصية بطريقة كفؤة في مواقف تتصف بالتنوع الثقافي عن طريق فهم الرموز والإشارات اللفظية وغير اللفظية والإستجابة لها في ثقافة مغايرة لثقافته الأصلية. كما ورد تعريف الذكاء الثقافي في مجال إدارة الأعمال بأنه مقدرة الأفراد على إدارة العمل وأداء المهمات مهما تنوعت ثقافات المرؤوسين (Ang, & et al 2007). وأن الذكاء الثقافي يتمثل في مقدرة قادة المظمات على التفاعل بإيجابية وفاعلية في المواقف التي تتشكل من ثقافات متنوعة، فيكون شكل من أشكال الذكاء التنظيمي (Kreitner & Kinick, 2007)

أشار ثوماس وآخرون (Thomas, et al, 2010) الى أن الذكاء الثقافي هو حصيلة ما يُلِم به الفرد من معارف ثقافية ومهارات حياتية وإجتماعية ناتجة عن ما وراء المعرفة الثقافية تسهل عليه التكيّف في البيئات المختلفة المحيطة به لتشكل ثقافة جديدة له. فيما عرفه إيرلي وبترسون (Earley & Peterson, 2004) بأنه ما يمتلكه الفرد من مقدرة على الإلمام والتحليل لأنماط السلوك غير المألوفة له في أثناء تفاعله مع ثقافات مغايرة عن ثقافته الأصلية. وقد عرفه ثوماس وإنكسون (Thomas & Inkson, 2009) بأنه كل ما يكتسبه الفرد من مهارات سلوكية تساعده على التفاعل بفاعلية في البيئات المختلفة من خلال مقدرته على فهم تلك الثقافات فهماً دقيقا وأوضحا أن الذكاء الثقافي هو مقدرة الفرد على التفاعل وعلى التكيف عبر الثقافات المختلفة، والإفادة مما هو مناسب وجيد من هذه الثقافات.

كما عرّف سميت وهنتر (Schmidt & Hunter, 2003) الذكاء الثقافي بأنه شكل من أشكال الذكاء الذي يستند الى قابليات الإدراك والتفكير والإستجابة العملية في مواقف تتسم بالتمايز الثقافي، إذ يمتلك الفرد المقدرة على حل المشكلات بالإدراك الثقافي الصحيح للمفاهيم المجردة، وعرف ايرلي وانج (Earley & Ang, 2003) الذكاء الثقافي بأنه مقدرة الفرد على التفاعل في المواقف المختلفة ضمن الثقافات المتنوعة.

وقد أظهرت بعض الدراسات أن المنظمات العالمية متعددة الجنسيات والتي تحتضن ثقافات متنوعة، تتطلب وجود قادة أكفياء ثقافيا ولديهم المقدرة للتعاطي بسهولة وفاعلية مع مرؤوسيهم من الثقافات المختلفة والمتنوعة مما ينعكس إيجابيا على تلك المؤسسات في تطوير بيئة العمل، إذ يكون لهؤلاء القادة ذكاء ثقافي واضح (Brannen, 2016)

ويتطلب نجاح التفاعل بين الثقافات مراعاة عدد من العوامل منها الكثافة السكانية، وطبيعة العلاقات الإنسانية العفوية والمعايير الثقافية، وبالتالي فإن الذكاء الثقافي لدى الأفراد يعمل على تغيير سلوكهم وفقا لهذه العوامل (Altman & Chemers, 1980). كما أن لبعدي الذكاء الثقافي السلوكي والدافعي أثراً في مقدرات الإبتكار الإداري ومرونتها وأصالتها للعاملين الإداريين والفنيين (النوري، 2014).

ومن خلال ما تم ذكره من تعريفات للذكاء الثقافي، يمكن تعريفه بأنه شكل من أشكال الذكاء، الذي يصف مقدرة الأفراد على التكيف في البيئات المغايرة لبيئتهم الأصلية، ومقدرتهم على تبني الأنماط السلوكية المناسبة في المواقف المتنوعة ثقافيًا، التي تُكوِّن حصيلة فهمهم وتقبلهم لتلك الثقافات.

أهمية الذكاء الثقافي :

ولدت الثقافة مع المجتمعات البشرية، وبتعدد الشعوب تعددت الثقافات وتطورت حسب تطور تلك الشعوب كل على حدة، وحتى الوقت الحالي لا يوجد مفهوم محدد وواضح لمفهوم الثقافة لما تتضمنه من إتساع وشمول لمختلف جوانب الحياة، فقد عرفتها الساعدي (2008) بأنها ذلك الكل المُعقد الذي يشتمل على المعرفة والإعتقاد والأخلاق والعادات وكل المقدرات والفنون والحقوق وغيرها من الأعراف الأخرى التي إكتسبها الفرد من مجتمعه.

إن التاريخ البشري هو تاريخ ثقافة، وما يميز مجتمعا عن آخر هو بنيته الثقافية؛ كالأعراف، والعقائد، والقيم، ومكوناته السياسية والإجتماعية والإقتصادية، والتباين الثقافي بين المجتمعات يؤدي الى إختلاف أنماط الكلام اللفظية وغير اللفظية التي يواجهها الأفراد في بيئة مغايرة لهم ثقافياً، قد

يساء الفهم في غياب الذكاء الثقافي لدى الأفراد، فالأفراد الذين على درجة عالية من الذكاء الثقافي يمتلكون أحيانا مقدرات فطرية على تفسير ما لاعهد لهم فيه، ويبدو أن الحوار والتفاعل الثقافي يعيد للعلاقات البشرية إنسانيتها، وأن أكثر الصراعات خطورة هي التي تكون بين شعوب تنتمي الى ثقافات مختلفة (ماتلار، 2008).

لقد أجمع كثير من الباحثين وعلماء الإجتماع المهتمين بموضوع الذكاء الثقافي، على أنه مقدرة الأفراد على تجاوز الفروق والمعوقات التي يواجهونها في وجود ثقافات مختلفة، ليس فقط بفهم الثقافة الجديدة والمغايرة عن ثقافتهم الأصلية وإستيعابها، بل عليهم إثبات هذا الفهم بالتفاعل والعيش مع الثقافات المغايرة (النملة، 2012).

يوفر الذكاء الثقافي أفضل وسيلة للقادة في مواجهة تحديات مهمة قيادة القوى العاملة المتنوعة الثقافات، وتلبية مطالب عصر العولمة وتحول الإتجاهات بخطى سريعة في ظل تنافس السوق العالمية. إذ أن طرق التواصل وبناء الثقة بين القيادة والقوى العاملة المتنوعة الثقافات، تتطلب من القائد مقدرة تكييف عالية لمختلف الثقافات في فريق العمل الواحد. فالذكاء الثقافي هو المقدرة على العمل بفاعلية في الثقافة الوطنية والعرقية والتنظيمية، إذ يقدم للقادة مرجعاً شاملاً ومنظوراً يمكن تطبيقه على حالات ثقافية لا تعد ولا تحصى، وهو النهج الذي يشمل أربعة أبعاد مختلفة تواكب عصر العولمة والتنوع الثقافي (Livermore, 2015).

أبعاد الذكاء الثقافي:

إتفق العلماء المهتمون بدراسة الذكاء الثقافي على أن هناك أربعة أبعاد له هي :

1. الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي (Metacognitive Cultural Intelligence): الذي يشار إليه بالعمليات العقلية التي تدفع الإنسان للتعلم وفهم ثقافات الأخرين، فالأفراد الذين يمتلكون هذا النوع من الذكاء، يدركون بوعي الأمور الثقافية المفضلة، ويعملون على ضبط النماذج العقلية في أثناء التفاعل معهم. وهذا البُعد يحتاج الى التخطيط النشط، ووضع الإستراتيجيات قبل الخوض في تجربة التنوع الثقافي، وذلك لإختيار الأنسب من الإجراءات للتفاعل الناجح بين الثقافات (Livermore, 2010). ويؤكد الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي أهمية الفحص والمراجعة، وتبني الإفتراضات والمخططات العملية الناتجة عن التفاعل الثقافي المتنوع وتوافقها مع هذا البُعد (Brislin, Worthly & Macnab, 2006).
2. الذكاء الثقافي المعرفي (Cognitive Cultural Intelligence): تشترك جميع الثقافات في عدد من السمات والخصائص التي تسمى المسلمات الثقافية، بإعتبار أن كل ثقافة لها إحتياجات أساسية مماثلة، وتم إقتراح تسع فئات رئيسة وهي: الثقافة المادية، والفنون، واللعب والترفيه، واللغة والإتصال غير اللفظي، والمنظمات الإجتماعية، والرقابة الإجتماعية، والصراع والحرب، والمنظمات الإقتصادية، والتعليم (Cleveland, Craven & Danfelser, 1979)، إذ يشير هذا البُعد الى معرفة المعايير والممارسات والإتفاقيات في مختلف الثقافات، التي تم الحصول عليها عن طريق التعلم والتجارب الشخصية، فالأفراد الذين يمتلكون الذكاء الثقافي المعرفي، يتمكنون من فهم أوجه الشبه والإختلاف بين الثقافات. إذ يؤكد هذا الذكاء على تقدير أوجه الشبه (إن وجدت) بين مختلف الثقافات، وفهم كيفية حدوث الإختلاف (Brislin, Worthly & Macnab, 2006).
3. الذكاء الثقافي الدافعي (Motivational Cultural Intelligence): وهو تحفيز الآخرين، ويشار إليه بالمقدرة على توجيه الإنتباه والطاقة تجاه تعلم الثقافات المختلفة. والأفراد الذين

يمتلكون هذا البُعد من الذكاء يتمكنون من توجيه الإهتمام والطاقة نحو المواقف المتنوعة بين الثقافات على أساس المصلحة الذاتية والثقة. إن القاعدة التي يستند إليها هذا البُعد هي نظرية الدافع (DeNisi & Pritchard, 2006) التي تفترض أن الدافع يقوم على عنصرين أساسيين هما: عنصر التوقع الذي يعكس توقعات الفرد من تحقيق نجاح المهمة، وعنصر القيمة، الذي يعكس القيمة المقترنة لإنهاء المهمة بنجاح (Ang. & Van Dyne, 2008) .

4. الذكاء الثقافي السلوكي (Behavioral Cultural Intelligence) : الذي يشير الى المقدرة على إظهار الإجراءات اللفظية وغير اللفظية المناسبة، لتفاعل الأفراد مع الثقافات المختلفة، وهنا يظهر الذكاء الثقافي على شكل سلوك، فالأفراد تكون لديهم مهارات واسعة، ومقدرات لفظية وغير لفظية، مثل الكلمات المناسبة ثقافيا أو اللهجة أو الإيماءات أو تعابير الوجه (Ang. et al., 2007).

علاقة الذكاء الثقافي بالذكاءات الأخرى

لا يختلف الذكاء الثقافي عن أنواع الذكاءات الأخرى، بوصفه مجموعة من المقدرات وليس مجرد أنماط سلوكية منفصلة، فالذكاء العقلي يقتصر على المقدرات المعرفية والتحليلية دون الأخذ في الإعتبار تعدد الثقافات. ويتحدد الذكاء العاطفي بالمقدرة على التحكم بالإنفعالات الشخصية والتعامل مع الأخرين، بينما يجمع الذكاء الثقافي بين كلا النوعين من الذكاء، لذا يرى بعض الباحثين أن الذكاء الثقافي هو مجموعة من المقدرات العقلية التي تنشط في مجالات التنوع الثقافي (Hampden-Turner & Trompenaars, 2006).

وأشار إيرلي وآنغ (Earley & Ang, 2003) الى أن هناك خطا فاصلاً ما بين الذكاء العاطفي والذكاء الثقافي، ذلك أن الذكاء العاطفي يُعنى بفهم المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين في

أي ثقافة وجد، وأن الذكاء الثقافي يُعنى بوجود المقدرة لدى الأفراد على فهم عدد من الجوانب المعرفية العقلية والجوانب الإنفعالية السلوكية في الثقافات الأخرى، وبهذا فإن الذكاء الثقافي يبدأ من حيث ينتهي الذكاء العاطفي، وأن الفرد الذي لديه درجة عالية من الذكاء العاطفي في ثقافته قد يكون محدود الذكاء الثقافي، ما لم تكن لديه المقدرة على فهم التباينات الثقافية والإستجابة السريعة والملائمة لها.

ويرتبط الذكاء الثقافي بالذكاء الإجتماعي من حيث فهم مشاعر الآخرين، فالذكاء الإجتماعي هو أحد أنواع الذكاءات المتعددة، الذي يهتم بدرجة الوعي الإجتماعي لدى الأفراد في التعامل في المواقف الإجتماعية بطريقة واعية وذكية، كذلك فإن المقدرة على فهم مشاعر الأفراد وتقديرها في المواقف ذات الطابع الثقافي تُسهّل عملية التفاعل بين الأفراد بنوع من الذكاء الثقافي (الغول، 1993).

وأشار كومار ورضوان و سبرامانيم (Kumar, Raduan & Subramaniam, 2008) الى أن الذكاء الثقافي يرتبط إيجابيا مع الذكاء الشعوري والذكاء الإجتماعي، وأوضحوا أن بُعدي الذكاء الثقافي (ما وراء المعرفي والبعد السلوكي)، مشابهان للذكاء الشعوري من حيث كونهما يهتمان بالفروق الفردية، التي تتصل بالتكيف مع البيئة والتعاطي معها بمرونة، وبذلك فإن الفرد من ذوي الذكاء الشعوري العالي، الذي لا يمتلك حساسية ثقافية، يعاني من صعوبة التكيف مع الإختلافات الثقافية. وأضاف إيرلي وموساكوويسكي (Earley & Mosakowski, 2004) أن الذكاء الثقافي يؤدي الى إنجاح التفاعل والإتصال بين الأفراد في بيئات متعددة الثقافات لتحقيق المصالح الفردية أو المشتركة.

مفهوم القيادة

إهتم الباحثون بتعريف القيادة لما لها من أهمية إجتماعية وإنسانية، فقد أوضح العرفي ومهدي (2008) أن القيادة هي فن المعاملة الإنسانية الهادفة الى تغيير السلوك الإنساني لتحقيق أهداف معينة، بطريقة إيجابية تزيد من صفات الولاء والإحترام والتعاون لدى المرؤوسين تجاه قادتهم، ووصفا القيادة بأنها علم وفن، فهي السلوك الذي يمارسه القائد للتأثير في المرؤوسين بهدف تحسين أدائهم لتحقيق الأهداف، وبهذا فهي ظاهرة إجتماعية تعمل على التفاعل بين أعضاء الجماعة. وقد عرفها شوقي (41:1993) بأنها "مجموعة الأنماط السلوكية التي يمارسها القائد في الجماعة، والتي تعد محصلة للتفاعل بين شخصية كل من الأفراد والجماعة، وخصائص المهمة والنسق التنظيمي والسياق الثقافي المحيط، وتستهدف حث الأفراد على تحقيق الأهداف المنوطة بالجماعة بأكبر قدر من الفاعلية والكفاءة العالية في أدائهم".

عرفت القيادة بعدة تعريفات منها: أن القيادة هي عملية تأثير في الأفراد وتوجيه سلوكهم وجهودهم نحو تحقيق أهداف المنظمة (العميان، 2002). وعرفها العمري (2000) بأنها مقدرة القائد على التأثير في الأفراد والجماعات فكرياً وسلوكياً وقيمياً فضلاً عن مقدرته على تغيير الأهداف والأساليب والإجراءات والتصور الفعال بين الحاضر والمستقبل.

والقيادة كما عرفها عياصرة والفاضل (78،2006)، هي "عملية التأثير وإلهاب الحماس في الأفراد للقيام بعملهم بحماس وطواعية، دون حاجة الى إستخدام السلطة الرسمية، فالقيادة الحقيقية هي التي تستمد سلطتها الفعلية من شخصية القائد وخبرته ومقدرته على التعامل مع الأفراد بطريقة تشكل الدافع الداخلي للقيام بالعمل من أجل تحقيق أهدلف المنظمة".

كما عرفها باس وافولو (Bass & Avolio 1993) بأنها المقدرة على إثارة إهتمام الآخرين وتوجيه طاقاتهم وجهودهم نحو تحقيق الأهداف المرغوبة ، وعرّفها الهزايمة (2004) بأنها علاقة تبادلية إعتمادية بين القائد والمرؤوسين، والتي تشمل المجالات النفسية والإجتماعية والتربوية والإنسانية بين هؤلاء الأفراد كفريق مجتمعي واحد. وعرفها العتوم وكوفحي (2011) بأنها المقدرة التي يمتلكها الفرد على التأثير في الآخرين، والمقدرة على تحفيزهم للإسهام في تحقيق أهداف المنظمة التي هم جزء منها، وأنها عملية تنظيم سلوك الجماعة وأنشطتها وفق أسس ونظم إجتماعية محددة لتحقيق الأهداف.

إن القيادة عملية إجتماعية، وعملية تأثير متبادل بين أفراد الجماعة وقادتهم، فكل يؤثر في الآخر، فالقيادة تؤثر في سلوك الأفراد و تحفزهم وتحثهم على تحقيق الأهداف كما أنها تتأثر بعدة عوامل منها شخصية القائد، وخصائص المرؤوسين، وطبيعة الأهداف والهيكل التنظيمي والثقافة التنظيمية والبيئة المحيطة (علي وغالي، 2010).

ومن خلال التعريفات السابقة للقيادة يمكن تعريف القيادة بأنها تلك المقدرة التي يمتلكها بعض الأفراد لإحداث التغيير في السلوك أو تعديله لدى المرؤوسين وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف بطريقة فاعلة.

الأنماط القيادية:

هدف العديد من الدراسات للتعرف الى طبيعة الأنماط القيادية السائدة في المنظمات، سواء أكانت منظمات إجتماعية أم إنتاجية، أذ أن للنمط القيادي أثراً في تسيير أعمال المنظمات وتحقيق أهدافها، وقد أشار العديد من البحوث والدراسات، الى أن كفاءة القيادة وفاعليتها تتجلى في مقدرتها

على تغيير نمطها القيادي بما يتناسب مع الظروف التنظيمية والإنسانية المحيطة، فالقيادة التربوية الفاعلة قيادة ديناميكية تعمل على إحداث التغيير في البناء والتنظيم وفقا لمتطلبات الموقف، وتتمثل في مقدرة قادتها على أداء الأدوار وتغيير الأساليب؛ بهدف الوصول الى ربط الوسائل بالغايات، وتنفيذ السياسات والخطط التي تم وضعها مسبقا، ومقدرتهم على التأثير في الآخرين بصورة فاعلة لتحقيق الأهداف بطريقة قيادية واعية ومنظمة (هوانة و تقي، 1994).

وهكذا تعددت تعريفات النمط القيادي، فقد عرفه حسّان والعجمي (2007) بأنه النهج أو الأسلوب الذي يتبناه القائد للتأثير في الأفراد؛ ليقتدوا به في أي موقف قد يواجههم في أثناء سير الأعمال وتحقيق الأهداف. كما عرفّه الفرا والخطيب (2007) بأنه الأسلوب الذي يتبعه قائد المدرسة بفاعلية ليؤثر في المرؤوسين وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة وتحسين نوعية العمل والإنتاج داخل المدرسة.

إن إختلاف وسائل التأثير التي يستخدمها القائد لتوجيه مرؤسيه، تعكس إختلافا في الأساليب القيادية وأنماطها، إذ تعرف أنماط القيادة التربوية بأنها السلوك القيادي الذي يسلكه القائد في مواجهة أي موقف في أثناء تحقيق أهداف الجماعة، ويكون قدوة للمرؤوسين في سلوكه (حسان والعجمي 2007).

الأنماط القيادة الحديثة:

هناك عدة أنماط قيادية حديثة بحثت في الأنماط القيادية الفاعلة من بينها ما يأتي:

القيادة الخادمة:

تعد القيادة الخادمة من الأنماط القيادية الحديثة، والتي حازت على إهتمام كثير من الباحثين في العقود الأخيرة. وعلى الرغم من كل الدلالات السلبية المتعلقة بمصطلح "خادم" إلا أن مؤسس نظرية القيادة الخادمة جرينليف (Greenleaf) رأى أنه لابد من قلب المفاهيم عن الهرم التنظيمي رأسا على عقب لإطلاق نظرة جديدة لمفهوم القيادة، والعمل على دمج مصطلحين متناقضين "قائد" و "خادم" معاً (Greenleaf, 1977).

عرّف سبيرز (Spears, 1996) القيادة الخادمة بأنها النمط القيادي الذي يضع خدمة الآخرين ضمن أولويات إنجازات قادتها، وضمان تحقيق أعلى درجات الإنتماء للجماعة والمشاركة في صنع القرار.

وأوضح كوفي (Covey, 2006) أن مصطلح القائد الخادم في نظرية القيادة الخادمة لا يعني وجود قائد ضعيف أو فاشل، بل على العكس تظهر مقدرته العقلية من حزم ومرونة كغيره من القادة الآخرين في كيفية إتخاذ القرارات بمشاركة مرؤوسيه عندما يتطلب الأمر ذلك، والوصول الى قرارات شاملة ومدروسة تُجمع في جوٍ من الإنتماء.

وأشار سيرجوفاني (Sergiovanni, 2001) الى أن قيام القائد بمهمات متواضعة لايعني أنه قائد خادم، ذلك أن القائد الخادم هو من يهب نفسه لمساعدة الآخرين وتطويرهم ودعمهم ليعكس أفضل ما لديهم من أداء.

مبادئ القيادة الخادمة:

تتمثل مبادئ القيادة الخادمة كما أوردها غرينليف (Greenleaf, 1996) بما يأتي :

- خدمة الآخرين : وتبدأ من رغبة القادة في خدمة مرؤوسيهم ومساعدتهم والابتعاد عن ممارسة السلطة لتحقيق مصالح ذاتية. ويكون الهدف من القيادة الخادمة هو حث المرؤوسين على تقديم أفضل ما لديهم للوصول الى الإبداع وإنجاح المنظمة بمساعدة ودعم قيادي.
- النهج الشامل للعمل: تفترض القيادة الخادمة أن العمل يعطي الفرد بقدر ما يعطيه للعمل، إذ يتوجب على المنظمات أن تعيد النظر في العلاقات بين الأفراد، وبين المنظمات، وبين المجتمع ككل.
- تعزيز الإحساس بالإنتماء للمجتمع: فنظرية القيادة الخادمة ترى أن المنظمات تتقاعس عن تقديم الخدمات الإنسانية، مع أن تنمية الإحساس بالإنتماء للمجتمع بين الأفراد في أي منظمة يساعد على تحقيق الأهداف، وهذا ما يفتقده المجتمع الحديث.
- المشاركة في صنع القرار: من خلال مشاركة المرؤوسين في عملية صنع القرارات التنظيمية وتشجيعهم وتنمية مواهبهم، يستطيع القائد الخادم تحقيق النجاح بفاعلية أكبر.

أما خصائص القيادة الخادمة فقد حددها رُسل وستون (Russel & Stone, 2002) بعشر خصائص رئيسة هي : الإصغاء، والتعاطف، والشفاء، والوعي، والإقناع، والتصور، والبصيرة، والإشراف، والإلتزام بتنمية الفرد، وبناء المجتمع.

القيادة الإبتكارية:

عُرفت القيادة الإبتكارية عدة تعريفات فقد عرفها الآلوسي (2002)، بأنها التخلي والإبتعاد عن السياق العادي والتقليدي للتفكير، وإتباع نهج جديد مبتكر في التفكير، لإنتاج ما هو جديد.

هناك بعض الباحثين الذين ميزوا بين الإبداع والإبتكار، وأوضحوا أن الإبداع الإداري هو الوصول الى أفكار جديدة قد تكون معقدة بغض النظر في أي مجال أو أي ميدان، أما الإبتكار فإنه يعني مقدرة الفرد على تنفيذ تلك الأفكار وترجمتها الى واقع ضمن نظام معين. وبذلك فإن الإبداع والإبتكار مصطلحان مترادفان يعنيان ولادة شيء جديد وغير مألوف (Amabile, Conti, Coon, Lazenby, & Herron, 1996).

وقد رأى قنديل (2010) أن القيادة الإبتكارية هي مقدرة القادة وإهتمامهم في جمع الأفكار من الإتجاهات كافة داخل المنظمة أو خارجها، والعمل على تحليلها وتنفيذها والإفادة منها بنتاج مفيد لجميع المجالات الإجتماعية والتنظيمية والمادية، وبهذا يكون لها الأثر في إثارة دافعية الأفراد للإبداع والإبتكار. وقد عرف الشمري (2006) القيادة الابتكارية بأنها كل ما يستحدثه القائد من طرق ووسائل لحث المرؤوسين وتحفيزهم على تحقيق الأهداف المخطط لها فضلاً عن دعمهم بطرق غير تقليدية.

وقد أجمع العديد من الباحثين على أن القيادة الإبتكارية هي مجموعة صفات كالثقة بالنفس وبالآخرين، والعمل على التغيير والتجريب والتطوير بجرأة ومرونة سواء في العمل أم الفكر وإبداء الرأي (عماد الدين، 2003)

وبيّن خيري (2012) أن عملية الإبتكار عملية مرنة قابلة للتنمية في جميع المجتمعات الإنسانية، وتشمل جميع المجالات الحياتية؛ المادية والمعنوية والفكرية والأدبية والنفسية. وبهذا فإن الإبتكار عملية معقدة ذات أبعاد متعددة هدفها إنتاج ما هو جديد وقيّم، كما أن جميع الأفراد لديهم المقدرة على الإبتكار لكن بدرجات متفاوتة.

وأوضحت السرور (2003) أن هناك عدة خصائص سلوكية ومعرفية تدل على أن القائد مبتكر منها: حب المغامرة والتقدم الى الأمام، والمقدرة على تحمّل المخاطر الناتجة عن القيام بالتجارب، وأن يتوقع النتائج السلبية والإيجابية ويتقبلها، وأن يكون لديه حب الإستطلاع والبحث عن ما هو جديد وعدم الإكتفاء بالمعرفة الموجودة، وأن تكون لديه المقدرة على التنبؤ والإحساس بالمشكلات، وأن يكون لديه الحدس والرؤية المستقبلية للواقع وما سيكون عليه.

وأشار خيرالله (2009) الى أن القيادة الإبتكارية في المؤسسات التربوية هي القيادة التي تتميز بمقدرتها على الكشف عن مواطن الضعف لدى مرؤوسيها، وإستحداث طرق جديدة للتغلب عليها، وتميز نقاط القوة بين أفراد المؤسسة التربوية وإيجاد طرق غير مألوفة لتطويرها، كما بيّن المهارات التي يجب توافرها في القائد المبتكر وهي :

- التخطيط الإستراتيجي: أي النظر الى مستقبل المنظمة والعمل على تطوير الوسائل اللازمة كافة لتحقيق هذا المستقبل.
- التفكير الإستراتيجي: أي التفكير المنطقي السليم في رسم الخطط لمستقبل المنظمة بعيد الأمد.
- بناء ثقافة الأفراد والمنظمة بشكل متكامل وإنساني، إذ يشعر المرؤوس أنه جزء لا يتجزأ من الكل، وأن الكل جزء لا يتجزأ منه.

القيادة الموزّعة:

ظهر مفهوم القيادة الموزّعة بوصفه مرادفاً للقيادة الديمقراطية، والقيادة التعاونية، والقيادة الموقفية، والقيادة التشاركية (Harris, & Chapman, 2002). وعرّفه فيليبس (Phillips, 2013) بأنه نتيجة التفاعل المشترك بين القادة والمرؤوسين في تنفيذ المهمات القيادية، إذ تبرز أهمية هذا النوع من القيادة في المجال التربوي. فهي تقلل العبء عن قادة المدارس الذين لديهم عدد كبير من المهمات المطلوب تنفيذها في فترة زمنية محددة، ومن جهات عديدة، فضلاً عن إعطاء الفرصة للمعلمين ليكونوا قادة أكثر فاعلية ونشاطاً.

وأشار ستريت (Street, 2011) الى أن القيادة الموزّعة هي عمل جماعي يهتم بتحقيق الأهداف الجماعية ويركز عليها، فينظر الى نوعية الجهود المبذولة لا عدد المهمات المنجزة، وبالتالي فالقائد التربوي لا يستطيع إنجاز جميع المهمات الموكلة إليه دون مساعدة مرؤوسيه من هيئة إدارية وتعليمية، وهكذا يمكن تفعيل القيادة الموزعة في المدرسة بقوة وفاعلية من أجل تحقيق الأهداف وتطوير العملية التربوية.

إن القيادة الموزّعة هي ليست مجرد نمط قيادي بل هي ممارسة السلطة وتوزيع المسؤوليات لا تفويضها ضمن تفاعلات مؤثرة بين القادة والمرؤوسين لتحقيق هدف مشترك، فلا يقتصر عمل المرؤوسين على تنفيذ الأوامر وتطبيق السياسات فقط، بل تكون المنظمة ثلاثية الأبعاد تتمثل في القائد والمرؤوسين والموقف وهذا هو الأساس الذي ترتكز عليه القيادة الموزّعة (Onukwagha, 2013).

وتُعد القيادة الموزّعة أحد الأنماط القيادية الأكثر حداثة وشعبية في مجال القيادة التربوية، والتي ينبغي تنميتها وتطويرها. وقد حظيت باهتمام وتطبيق واسعين في بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية. وأبدت الكلية الوطنية للقيادة التربوية في إنجلترا (NCSL) إهتماماً كبيرا للبحث في مجال القيادة الموزّعة (Leung, 2008).

حدد ماكبيث (MacBeath, 2005) ستة أنماط للقيادة الموزّعة هي:

- النمط الرسمي أو المسميات الوظيفية التي تحدد الأدوار الوظيفية التي يؤديها العاملون في المنظمة.
- النمط العملي أو نمط التوزيع الواقعي. ويهتم هذا النمط بتوزيع القيادة على الأفراد حسب أولويتها لديهم.
- النمط الإستراتيجي إذ يكون توزيع المهمات القيادية على الأفراد حسب المخطط الإستراتيجي للمنظمة.
- النمط التدريجي في التوزيع الذي يستند الى إحساس الأفراد بالمسؤولية تجاه العمل القيادي.
- النمط الذي يعطي للأفراد فرصة لتوسيع أدوارهم القيادية حسب كفاءتهم ومقدرتهم.
- النمط الثقافية الذي يهتم بمدى تأثير ثقافة المدرسة في ممارسة القيادة المدرسية.

مجالات القيادة الموزعة:

أشار كلٌ من أونوكوافا (Onukwagha, 2013) والمور (Elmore, 2000) و رفرز (Rivers, 2010) الى أن القيادة الموزّعة تتضمن خمسة مجالات هي :

1- الرؤية والرسالة والأهداف: فالرؤية هي المقدرة على التنبؤ بالمستقبل، فعلى قائد المدرسة تقديم رؤية واضحة للمدرسة لتمهيد الطريق أمام المعلمين للوصول الى الهدف. أما الرسالة فهي الهدف الضمني للمدرسة الذي تنبثق عنه جميع الأهداف، ويجب أن تكون الرسالة على درجة كبيرة من الوضوح ليسهل عملية فهمها وتطبيقها، ومن ثم تطبيق أهداف المدرسة.

2- المسؤولية المشتركة: إذ تعمل القيادة الموزعة على تكامل الكفايات لدى الأفراد وتبادل الأدوار فيما بينهم لتسهل عملية توضيح المسؤوليات لمختلف المهمات.

3- ثقافة المدرسة: فمن خلال التفاعلات اليومية بين جميع أطراف العملية التربوية من مديرين ومعلمين وطلبة وأولياء أمور وأعضاء المجتمع المدرسي كافة، يتم تطبيق ثقافة المدرسة.

4- الممارسات القيادية من مسؤولية القائد هي توزيع المسؤوليات لكل الأفراد ضمن المهمات المدرسية، وهنا يحتاج الأفراد الى توجيه ومتابعة، فضلاً عن الدعم وتنسيق عملهم، وهذا لايعني أن القيادة الموزعة هي سحب المسؤولية من القائد أو تخلي القائد عن مسؤولياته بل تعني أن القادة مسؤولون عن تعزيز المهارات والمعرفة لدى أفراد المدرسة.

5- التطوير المهني: وهو المجال الذي يرتبط مباشرة بتطوير مقدرات الأفراد التي تنعكس على مستوى التحصيل العلمي للطلبة، والهدف من هذا التطوير والمتابعة المهنية للأفراد في المدرسة هو زيادة فاعلية المدرسة بشكل يفوق التوقعات.

القيادة التبادلية:

أشار حريم (231:2006) الى أن "القيادة التبادلية هي أسلوب قيادي قائم على أساس التبادل أو المقايضة بين القائد والمرؤوسين، وتستند الى الإفتراض بأن الافراد يُحفّزون بالمكافأة والعقوبة". وذكر يوكل (Yukl, 1981) بأنه تم بناء هيكل تنظيمي قائم على سلسلة من الأوامر،

يعرفه المرؤوسون ويقبلوه. وتستخدم المحفزات الخارجية مثل زيادة أجور المرؤوسين، أو إعطاء يوم عطلة لهم. ويزود القائد التبادلي مرؤوسيه بنفسية قليلة من الطموح، أو لا يزودهم بذلك.

فالقيادة التبادلية هي أكثر انتشاراً من حيث الممارسة وأن هدفها يتمثل في الإتفاق على إنجاز العمل بما يرضي القادة والمرؤوسين معا، فتتضمن تقديم الحوافز أو المكافآت من قبل القائد كي يكسب دعم المرؤوسين وتعتمد على القيم الشكلية لإنجاز المهمات كالمسؤولية والعدالة وحفظ الوعود (دواني، 2013).

ولخص حسان والعجمي (2007) نظرية القيادة التبادلية بأنها تقوم على عملية التبادل بين القائد والمرؤوسين إذ يوضح القائد ما المطلوب من المرؤوسين ويتعاطف معهم ويدعمهم بشروط أو بقانون الترغيب والترهيب، ويتصف القائد التبادلي بالديمقراطية ويكون تدخّله عند الضرورة فقط، ويعمل على تحسين الرضا الوظيفي لكنه غير قادر على تقديم الحوافز الإيجابية وتواجهه صعوبة في التقييم الجيد.

وأوضحت القيسي (2009) إن من مهمات القائد التبادلي توضيح الأدوار وإجراءات تنفيذ المهمة وإدراك حاجات المرؤوسين والإهتمام بها ، كما إن القيادة التبادلية تسعى لتحقيق الإستقرار بدلاً من تشجيع التغيير داخل المنظمة.

يلاحظ أن الإدارة التبادلية تتشكل عادة عند نوع معين من علاقة التبادل بين القادة والمرؤوسين لتلبية إحتياجات كلا الطرفين، فتوصف بأنها غالبا ما تكون لغاية معينة وتميل الى أن تكون علاقة عابرة أو دائمة (Hughs, Ginnet & Curphy 2008).

أبعاد القيادة التبادلية :

حدد باس وأفوليو (Bass & Avolio, 2004) أبعاد القيادة التبادلية بثلاثة أبعاد هي:

1. المكافأة المحتملة (المشروطة): يشير هذا البُعد الى السلوك القيادي الذي يتبعه القائد في تحفيز المرؤوسين لتحقيق الأهداف، والمبني على عملية التبادل بين القادة والمرؤوسين إذ يتم تبادل المجهودات مقابل مكافآت معينة بناءً على الكفاءة او الضعف في الأداء فينتظر المرؤوسون المكافآت أو يتجنبوا العقاب.
2. الإدارة بالاستثناء(الإيجابية) : وهو البُعد الذي يقوم به القائد بمتابعة المرؤوسين ومراقبة أدائهم في أثناء تنفيذ المهمات، إذ يفرض القائد القواعد والتعليمات للمرؤوسين، ويتخذ الإجراءات المناسبة لتصويب الإنحرافات عن الأنظمة والمعايير الموضوعة.
3. الإدارة بالاستثناء (سلبية) : يكون تدخل القائد هنا فقط عند الوقوع بالأخطاء وتفاقم المشكلات، فلا يكون له دور وقائي أو تصحيحي في أثناء تنفيذ المهمات.

القيادة التحويلية:

كان بيرنز (Burns, 1978) أول الباحثين في القيادة التحويلية، إذ ميّز في كتابه القيادة (Leadership) بين سلوك القادة الذين تربطهم علاقات ذات هدف مع مرؤوسيهم، وبين القادة الذين يتبادلون المنافع لتحقيق الأهداف، وبيّن أن القيادة التحويلية تعمل على تعزيز الشعور لدى المرؤوسين بالحرية والعدالة والمساواة والسلام، من خلال تبني أفكار وقيم أخلاقية معينة، وبالتالي لايجمع القائد بين نمط القيادة التحويلية ونمط القيادة التبادلية في آن واحد.

كما بيّن فينن (Feenan, 2004) أن القيادة التحويلية لا تعني مركزية السلطة، بل هي عملية تفويض للصلاحيات وإعطاء الفرصة للمرؤوسين لتحقيق نتائج قابلة للقياس من خلال تحفيزهم وإثارة مشاعرهم. فقد عرفها باس وأفوليو (Bass & Avolio, 1993) بأنها القيادة التي تهتم بتغيير سلوك المرؤوسين وذلك بجذب إنتباههم للأهداف الجماعية لا الأهداف الفردية، وتنشيط إحتياجاتهم العليا، وزيادة إدراكهم لأهداف المهمة التي يقومون بها.

والقيادة التحويلية من الأنماط القيادية الحديثة، تميزت عن الأنماط القيادية الأخرى، في توفير الدافعية للمرؤوسين وإستثارتهم للعمل من أجل الصالح العام، لذلك نالت القيادة التحويلية شهرة واسعة في أوساط الباحثين (دواني، 2013).

و وصف كيريجلو(Chirichello,1999) القيادة التحويلية بأنها علاقة تأثير متبادل بين قائد فعّال وملهم ومرؤوسين لديهم الولاء والإنتماء للعمل. وتعد القيادة التحويلية، كما أشار الشريفي والتنح (2010) نمطاً قيادياً فعّالاً يتجاوز عيوب الأساليب القيادية الأخرى وبخاصة القيادة التبادلية، وأن لها الأثر الكبير على طبيعة العلاقات الإنسانية في المؤسسات التربوية .

ويتصف القائد التحويلي بشخصية محبوبة، تدفع المرؤوسين للعطاء وإنجاز أبعد وأكثر مما هو متوقع منهم، أي يؤدوا عملهم بتميز أكبر، فهو قائد إجرائي مُعزز ومُقوي، يسعى ليُحول المرؤوسين الى قادة (عياصرة، الفاضل 2006). كما أشار الغزالي (2012) في دراسته الى أن للقيادة التحويلية أثراً في فاعلية إتخاذ القرار. وأضاف العياش (2010) أن لنمط القيادة التحويلية أثراً إيجابياً في عملية التعلم التنظيمي.

أهمية القيادة التحويلية:

تسهم القيادة التحويلية في وضع قيم المنظمة وتغيير ثقافتها ومعتقداتها مما يجعلها قادرة على الإستجابة الفاعلة للمتغيرات الداخلية والخارجية معاً، فتتصف المنظمة بالمرونة والإبتكار(Avolio, 1999)، وأوضح اندرسون واندرسون (Anderson & Anderson, 2001) أن القيادة التحويلية تعمل على رفع أداء المرؤوسين في المنظمة، والإستجابة للمتغيرات وفقا لحاجات المرؤوسين والمتعاملين في المنظمة، كما أنها تعمل على رفع مستوى ثقة المرؤوسين بالمنظمة وتقوية روح الإنتماء وبالتالي زيادة الدافعية لأداء مميز.

خصائص القائد التحويلي:

أورد مصطفى (2002) عدداً من الخصائص التي تميز القائد التحويلي عن غيره تحددت بما يأتي:

- القائد التحويلي هو الشخص القادر على تكوين رؤية ورسالة واضحتين للمنظمة.
- القائد التحويلي صاحب رؤية مستقبلية.
- يتمتع القائد التحويلي بثقة عالية بالنفس ومقدرة على عمل نقلة حضارية للمنظمة.
- لديه النشاط البدني والحضور المميز.
- لديه المقدرة على الإنتاجية العالية، فيبعث الطاقة ويحفز دافعية المرؤوسين لأداء مميز.
- صاحب مصداقية ونزاهه وإستقامة.
- مغامر ويحب المخاطرة، ويبتعد عن الإستقرار الذي لا يؤدي الى التطور.

عناصر القيادة التحويلية:

أشار باس وأفوليو (Bass & Avolio, 2004) الى أن القيادة التحويلية تتكون من خمسة أبعاد هي:

1. التأثير المثالي– سمات (Idealized Influence – traits) :

يُظهر القائد التحويلي سمواً أخلاقياً متميزاً، إذ يعمل على تحديد إحتياجات المرؤوسين وتقديم مصالحهم على مصالحه الشخصية، ولديه المقدرة على إيصال رؤية واضحة للمرؤوسين، فيكون أنموذجاً يُحتذى به.

2. التأثير المثالي – سلوك (Idealized Influence – behavior) :

يصف هذا البُعد السلوك المثالي للقادة، إذ يعملون الشيء الصحيح وفقا لمعايير أخلاقية، ويحرص القائد على مشاركة المرؤوسين في مواجهة التحديات بعيداً عن إستغلال سلطاته في تحقيق مكاسب شخصية، فيهتم بتطوير رؤية جديدة تعد أنموذجا للسلوك المثالي .

3. الدافعية الإلهامية (Inspiration Motivation) :

أي إثارة المرؤوسين على حب التحدي، فيُذكي فيهم الحماس وروح الفريق، عن طريق مشاركتهم في تحقيق الأهداف ومشاركتهم في تحديد الرؤية المستقبلية، فهو يستخدم الشعارات والرموز لتوجيه الجهود ويوضح توقعاته العالية من مرؤوسيه.

4. الإستثارة العقلية (Intellectual stimulation) :

تتم من خلال قبول أفكار المرؤوسين الجديدة والمبدعة، حتى لو تعارضت مع أفكاره، فيشجع التفكير الإبداعي والتجديد والعقلانية لدى المرؤوسين لحل المشكلات التي تواجههم، وإتباعه لأساليب جديدة وحديثة بدل القديمة السائدة فيبتعد عن توجيه النقد العلني في حالة الإخفاق.

5. الإعتبارية الفردية (Individualized consideration) :

من خلال سلوك القائد كمدرب وناصح ومتابع، فإنه يعطي كل فرد إهتماما شخصياً لحاجاته ويسهم في حل مشكلاته، ويقف الى جانبه لتحقيق الإنجاز والنمو لدى الأفراد، فهو يعترف بالفروق الفردية والمقدرة على الأداء. كما يحرص القائد التحويلي على إيجاد نظام فعّال بينه وبين المرؤوسين، ويفوض بعض المهمات للمرؤوسين لتنمية مقدراتهم ويعمل على متابعتهم لتقديم التوجيه، والدعم عند الحاجة فيكون قريبا منهم مما يسهل رجوعهم إليه أي يمارس الرقابة بالتجوال، بعيداً عن المراقبة.

وأكد سيرجوفاني (Sergiovanni)، المشار إليه في الحربي (2008)، على أهمية القيادة التحويلية خاصة في المؤسسات التربوية، وذلك فهي قيادة فنية تشمل التقنيات والأساليب الإدارية، كما أنها قيادة للطاقات الفردية والإجتماعية من أجل نشر المعرفة الناتجة عن الخبرة بالعمل في هذه المؤسسات، وهي القيادة الرمزية التي تُمثل بنماذج من الأهداف والسلوك، وأنها القيادة الثقافية التي تعمل على توضيح القيم والمعتقدات وتعزيزها. فضلاً عن كونها تمثل القيادة الإنسانية التي تحوي الطاقات الشخصية والإجتماعية.

وإستنتج ليثوود (Liethwood, 1993) من أبحاثه أثر القيادة التحويلية وأهميتها في عدة جوانب منها بناء الرؤية المستقبلية للمؤسسة التربوية، والإلتزام بالأهداف الجماعية، وتوفير الدعم للعاملين وإستثارة التفكير لحل المشكلات عند المرؤوسين.

ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة:

تم عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بالذكاء الثقافي، ونمط القيادة التحويلية وفقا لتسلسلها الزمني من الأقدم الى الأحدث وعلى النحو الآتي:

1.الدراسات السابقة ذات الصلة بالذكاء الثقافي.

هدفت دراسة كيم وكيركمان وتشن (Kim, Kirkman, & Chen, 2008)، الى معرفة العلاقة بين الذكاء الثقافي والذكاء العاطفي، وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى، وقد تكونت عينة الدراسة من (442) طالبا مغتربا من طلبة الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية كان متوسط أعمارهم (19) سنة، وكانت نتائج الدراسة تدل على وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الثقافي والذكاء العاطفي.

وأجرت ايماي وجيلفاند (Imai, & Gelfand, 2010) دراسة هدفت الى تعرف العلاقة بين الذكاء الثقافي والمقدرة على صنع القرار، في ضؤ متغيري الشخصية (الإنطواء والإنبساط)، ومتغيرات المقدرات العقلية (الذكاء العاطفي والمقدرة المعرفية)، الى جانب الخبرات، إذ تكونت عينة الدراسة من (150) طالبا وطالبة موزعين مناصفة بين جامعات الولايات المتحدة وجامعات شرق آسيا، وقد أُستخدم مقياس الذكاء الثقافي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الذكاء الثقافي وصنع القرار، كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين المقدرة المعرفية والذكاء العاطفي.

وهدفت دراسة نوفتون (Naughton, 2010)، الى الكشف عن مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الإبتدائية العالمية في مقاطعة ريفر سايد في كاليفورنيا، الذين تميزوا بدرجات

مرتفعة للأداء الوظيفي، إذ تم إستخدام مقياس الذكاء الثقافي، وأعتمدت التقارير الكمية والنوعية لآراء المديرين، وتكونت عينة الدراسة من خمسة مديري مدارس تم إختيارهم من قبل مشرفين متخصصين وفق معايير محددة، وكانت نتائج الدراسة تدل على حصول هؤلاء المديرين على درجات مرتفعة في مستوى الذكاء الثقافي مما يدل على فاعلية عامل الذكاء الثقافي في تطوير أداء العمل.

وأجرى جلاب (2011)، دراسة تحليلية لآراء عينة من تدريسيي كلية التربية في جامعة القادسية في العراق، هدفت الى معرفة العلاقة بين الذكاء الشعوري والذكاء الثقافي، إذ بلغ حجم عينة الدراسة (67) تدريسيا موزعين على تسعة أقسام علمية، وقد تم إستخدام إستبانة الذكاء الشعوري وإستبانة الذكاء الثقافي كوسيلة لجمع المعلومات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن إمتلاك المقدرات التكيفية للذكاء الشعوري يمهد الطريق أمام إمتلاك قابليات الذكاء الثقافي.

وهدفت دراسة الياس (2011)، الى تعرف الذكاء الثقافي وعلاقته بالتسامح الإجتماعي: دراسة تطبيقية على مديري المدارس الإبتدائية في تربية العزيزية في محافظة واسط في العراق . وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (60) مديراً، وقد تم استخدام الإستبانة لجمع المعلومات وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الثقافي أقل من المتوسط، أما التسامح الإجتماعي فكان متوسطا .

وأجرت الشهراني (2012)، دراسة هدفت الى التعرف الى الذكاء الثقافي وعلاقته بجودة الحياة لدى الطلبة السعوديين المبتعثين الى المملكة المتحدة. وتكونت عينة الدراسة من (103) طلاب وطالبات تم إختيارهم بطريقة عشوائية، وقد طبق عليهم مقياس الذكاء الثقافي الذي أعده داين وليفرمور (Dyne & Livermore, 2005) ومقياس جودة الحياة. وأظهرت النتائج عدم

وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين جميع أبعاد الذكاء الثقافي وأبعاد جودة الحياة. ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في أبعاد الذكاء الثقافي وفي الدرجة الكلية للمقياس في ضوء عدد من المتغيرات التابعة مثل عدد سنوات الاغتراب والمراحل الدراسية فيما عدا بعد السلوك للطلاب.

كما هدفت دراسة هوب ناجاو (Hoppe Nagao, 2015) الى بحث درجة الذكاء الثقافي لدى أعضاء هيئة التدريس في أربع من كليات المجتمع في جامعة ولاية كاليفورنيا وكيفية التنبؤ بالأسلوب الأنسب لحل الصراع التنظيمي في الكليات ذات التنوع الثقافي الطلابي. وإستخدمت الدراسة إستبانة الذكاء الثقافي بأبعادها الأربعة (وراء المعرفي، والمعرفي، والدافعي، والسلوكي) وإستبانة حل الصراع التنظيمي بأساليبه الخمسة (الهيمنة، والإلزام، والدمج، والمساومة، والتجنب) وقد طُبقت الدراسة على (317) عضو هيئة التدريس عن طريق إرسال أداتي الدراسة بواسطة البريد الإكتروني. وقد أشارت نتائج الدراسة أن درجة بُعدي الذكاء الدافعي والذكاء ما وراء المعرفي كانت مرتفعة بالنسبة للأبعاد الأخرى، كما اظهرت الدراسة وجود علاقة إرتباطية إيجابية لبُعدي الذكاء الثقافي المعرفي والدافعي وأُسلوب الدمج في إدارة حل الصراع، وأن هناك علاقة سلبية بين البعد الدافعي للذكاء الثقافي وبين أُسلوب الهيمنة لإدارة حل الصراع.

وأجرى كولينز (Collins, 2016)، دراسة كان الغرض منها هو البحث في الفجوة بين التحصيل العلمي للطلبة اللاتينين وعلاقة ذلك بالذكاء الثقافي لدى المديرين والمعلمين في مدارس ولاية اركنساس. وقد تكونت عينة الدراسة من (86) مديراً و (193) معلماً. وقد تم إستخدام استبانة الذكاء الثقافي للمديرين والمعلمين، ونتائج تحصيل الطلبة اللاتينيين في مادة القراءة للصفوف من الخامس الى الثامن للعام 2013 من قبل ولاية اركنساس لقياس مستوى التحصيل العلمي للطلبة

المعنيين. وقد أظهرت التحليلات الوصفية أن مستوى الذكاء الثقافي لدى المعلمين أعلى بكثير من مستوى الذكاء الثقافي لدى المديرين، كما بينت الدراسة وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين درجة الذكاء الثقافي لدى المعلمين ومستوى التحصيل العلمي لدى الطلبة اللاتينيين.

أما دراسة الزيديين (2016) فقد هدفت الى تعرّف مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض وعلاقته بإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من (361) معلماً ومعلمةً. وأُستخدمت إستبانتان لجمع البيانات إحداهما للذكاء الثقافي، والأخرى لإدارة التغيير، وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس العالمية في مدينة الرياض كان مرتفعاً، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الذكاء الثقافي وفقاً لمتغير الجنس، بإستثناء بُعد "الدافعية" وكان الفرق لصالح الذكور، كما لم تكن هنك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاء الثقافي للمديرين تبعاً لمتغير الخبرة، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الذكاء الثقافي للمديرين تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، بإستثناء بُعد " ما وراء المعرفة" وكان الفرق لصالح فئتي " الدراسات العليا" و "البكالوريوس + دبلوم"، وبُعد " المعرفي" لصالح فئة "الدراسات العليا".

وقد هدفت دراسة المومني وعتوم (Al-Momani1 & Atoum, 2016) الى تعرف مستوى الذكاء الثقافي لعينة من طلبة الجامعات الأردنية، وإستكشاف الفروق في الذكاء الثقافي تبعا لمتغيرات الجنس، والتخصص الدراسي، ومكان الإقامة. وقد تكونت عينة الدراسة من (366) طالبا وطالبة تم إختيارهم من إحدى الجامعات الأردنية، إذ تم تطوير مقياس الذكاء الثقافي الذي تكوّن من (30) فقرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الثقافي كان متوسطاً على مستوى

النتائج الإجمالية. كما أظهرت الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الثقافي الإجمالي تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص الأكاديمي، ومكان الإقامة. ومع ذلك، كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الذكاء المعرفي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي ولصالح التخصص العلمي.

2. الدراسات السابقة ذات الصلة بنمط القيادة التحويلية

أجرى بارنت وماك كورمك وكونّر (Barnett & McCormick, & Conner, 2000) دراسة هدفت الى تعرف العلاقة بين أنماط السلوك للقيادتين التحويلية والتبادلية لمديري المدارس الثانوية في مقاطعة ويلز الجديدة، وبين نتائج المعلم وموضوعات الثقافة المدرسية، إذ تكونت العينة من (41) مدرسة ثانوية حكومية، تم إختيارها عشوائيا، من مدارس المقاطعة المعنية شملت (820) معلما، وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين نمطي القيادتين التحويلية والتبادلية، وبين نتائج المعلم والثقافة التعليمية للمدرسة، وأن القيادة التحويلية أكثر ملاءمة وأكثر تسهيلا لتركيز المعلمين على المهمات والتميز في التعليم.

وهدفت دراسة هوكنز (Hawkins, 2002)، لإختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة كما يدركه المعلمون، وبين المناخ المدرسي في المدارس الثانوية العامة في ولاية نيوجيرسي في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد بلغ حجم عينة الدراسة (133) معلما موزعين على تسع مدارس. وأظهرت نتائج الدراسة أن للسلوك القيادي أثراً كبيراً على المناخ العام للمدرسة، وكلما كان السلوك القيادي يميل أكثر إلى النمط الداعم وأقل إلى النمط الموجه كان المناخ أكثر إنفتاحا، وأن نمط القيادة التحويلية يكون أكثر فاعلية في المناخ المدرسي المفتوح.

أما دراسة فيشر (Fisher, 2003) فقد هدفت الى فحص العلاقة بين نمط القيادة لدى مديري المدارس المتوسطة في ولاية أيداهو (Idaho) ، والمناخ المدرسي وتحصيل الطلبة فيها، وتكونت عينة الدراسة من (63) مدرسة متوسطة، إذ تم إختيار (460) معلما، وأُستخدمت إستبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ) لتحديد أنماط القيادة التحويلية والتبادلية والمتساهلة لدى مديري المدارس المعنية، وقد أشارت النتائج الى أن نمط القيادة التحويلية هو النمط السائد لدى مديري هذه المدارس وبنسبة (85%)، وأن نمطي القيادتين التبادلية والتساهلية كانا بنسبة (15%) فقط، كما بينت الدراسة أن (92%) من مديري هذه المدارس يتبنون نمط القيادة التحويلية، فضلا عن وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين القيادتين التبادلية و التحويلية وإنفتاح المعلم في التدريس.

وأجرى بني عطا (2005) دراسة، هدفت الى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الأردنية لنمطي القيادتين التحويلية والتبادلية وعلاقتهما بالإحتراق النفسي، والعلاقات البينشخصية عند المعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من (668) معلما ومعلمة موزعين على (167) مدرسة ثانوية في أقاليم الأردن الثلاثة، أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الأردنية لكل من نمطي القيادتين التحويلية والتبادلية جاءت بالدرجة المتوسطة، كما أظهرت الدراسة أن القيادة التحويلية وأبعادها أكثر إستخداماً من القيادة التبادلية وأبعادها لدى مديري المدارس، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين نمطي القيادتين التحويلية والتبادلية، وبين درجة الإحتراق النفسي عند المعلمين، ووجود علاقة موجبة بين نمطي القيادتين التحويلية والتبادلية وبين درجة العلاقات البينشخصية عند المعلمين.

وهدفت دراسة أبو تينة والروسان (2008) الى تعرف الأنماط القيادية المفضلة لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز وعلاقتها بتميزهم التربوي، وقد تكونت عينة الدراسة من (62) معلما من المعلمين الفائزين بالجائزة للعام 2006، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية وموجبة ودالة إحصائيا (ر=0.70) بين نمط القيادة التحويلية والتميز التربوي، وعلاقة متوسطة وموجبة ودالة إحصائيا (ر=0.50) بين نمط القيادة التبادلية والتميز التربوي، وعلاقة ضعيفة وسلبية وغير دالة إحصائيا (ر=-0.12) بين القيادة المتساهلة والتميز التربوي، كما أظهرت نتائج الدراسة أن القيادة التحويلية هي الأفضل تنبؤا بالتميز التربوي، تليها القيادة التبادلية، أما القيادة المتساهلة فكانت عامل تنبؤ سلبي للتميز التربوي.

وأجرى مولر (Mueller, 2009) دراسة هدفت الى تحديد العلاقة بين أساليب القيادة التحويلية وأساليب صنع القرار والإستعداد التكنولوجي، إذ تكونت العينة من مجموعة من القادة التربويين في منطقة ريفية في ولاية وايومنك (Wyoming)، بلغ عددهم (160) مديرا وأُستخدمت إستبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ-5x) الى جانب إستبانة نمط إتخاذ القرارت العام (GDMS) ومؤشر الأستعداد التكنولوجي (TRI)، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب القيادة التحويلية والمتغيرات التابعة.

وهدفت دراسة سجناك (Sagnak, 2010) الى تعرف العلاقة بين القيادة التحويلية والمناخ الأخلاقي في المدارس، إذ طبقت الدراسة على عينة عشوائية من معلمي (50) مدرسة في نيوجيرسي في الولايات المتحدة، بلغ حجمها(764) معلماً، وأُعتمدت الإستبانة والمقابلة أداتين لجمع المعلومات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن للقيادة التحويلية المقدرة على تحسين المناخ الأخلاقي وتطويره بشكل إيجابي، مما يؤدي الى الحصول على نتائج مرضية لجميع الأطراف

والأفراد في المدرسة (طلبة، معلمين وإداريين)، كما أن للقيادة التحويلية المقدرة على تفسير الإنحدار للمناخ الأخلاقي، والمقدرة على إصلاح هذا الإنحدار اذا ما طبق بالطرق السليمة، مما يدل على مقدرة القيادة التحويلية على تطوير أخلاق الفرد وإظهار أفضل ما يملكه من صفات.

وأجرت الرفاعي (2013) دراسة، هدفت الى الكشف عن علاقة نمطي القيادتين التحويلية والتبادلية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت بتمكين المعلمين من وجهة نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (370) معلما ومعلمة، تم إختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية وأُستخدمت ثلاث إستبانات الأولى لقياس مستوى إستخدام القيادة التحويلية من قبل مديري المدارس الثانوية، والثانية لقياس مستوى إستخدام القيادة التبادلية من قبل مديري المدارس الثانوية، والثالثة لقياس مستوى تمكين المعلمين. وأشارت النتائج الى أن درجة ممارسة المعلمين لنمط القيادة التحويلية كانت متوسطة، وأن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ممارسة مديري هذه المدارس لنمطي القيادتين التبادلية والتحويلية ومستوى تمكين المعلمين.

وأجرى الشريفي (2013) دراسة هدفت الى تعرف درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة الشرق الأوسط في عمان للقيادة متعددة العوامل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، كما أُستخدمت إستبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ-5X) لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للقيادة متعددة العوامل (التحويلية والتبادلية والتساهلية) كانت متوسطة، فضلا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لنمطي القيادة التحويلية والتبادلية تبعا لمتغيري الرتبة الأكاديمية والخبرة، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التخصص الأكاديمي للكلية.

وهدفت دراسة سميرات و مقابلة (2014) الى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم، وتكون مجتمع الدراسة من (1620) معلما ومعلمة وقد تم إختيار عينة عشوائية بسيطة بنسبة (20%) من مجتمع الدراسة بلغ عدد أفرادها (324) معلما ومعلمة، وتم تطوير أداتي الدراسة والتأكد من صدقهما وثباتهما، وقد أظهرت نتائج الدراسة الى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان العاصمة للقيادة التحويلية كانت متوسطة، و وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان العاصمة للقيادة التحويلية ومستوى دافعية المعلمين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان للقيادة التحويلية تبعا لمتغيرات الخبرة التعليمية والجنس والمؤهل العلمي.

أما في دراسة باجيت (Baggett, 2015) فقد هدفت الى تعّرف العلاقة بين نمط القيادة التحويلية والتمكين النفسي الإيجابي لدى معلمي المدارس الإبتدائية في شمال غرب ولاية ألاباما وتكونت عينة الدراسة من (1665) معلما ومعلمة موزعين على (60) مدرسة إبتدائية، وقد تم إستخدام الإستبانة في جمع المعلومات، وأشارت نتائج هذه الدراسة الى وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين القيادة التحويلية والتمكين النفسي للمعلمين.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

تعددت أهداف الدراسات السابقة بناء على المتغيرات التي تناولتها. فقد هدفت بعض هذه الدراسات الى تعرف العلاقة بين الذكاء الثقافي ومتغيرات أُخرى مثل: الذكاء العاطفي، كما في درسة كيم وآخرون (Kim, et al, 2008)، والمقدرة على صنع القرار، كما في دراسة ايماي

وجيلفاند (Imai & Gelfand, 2010)، وبالأداء الوظيفي، كما في دراسة نوفتون (Naughton, 2010)، والتسامح الإجتماعي، كما في دراسة الياس (2011)، والذكاء الشعوري، كما في دراسة جلاب (2011)، وجودة الحياة، كما في دراسة الشهراني (2012)، والصراع التنظيمي كما في دراسة هوب ناجاو (Hoppe Nagao, 2015)، وتحصيل الطلبة، كما في دراسة كولينز (Collins, 2016)، وإدارة التغيير كما في دراسة الزيديين (2016)، وإستكشاف الفروق في الذكاء الثقافي لطلبة الجامعلا الاردنية، كما في دراسة المومني وعتوم (Al-Momani & Atoum, 2016).

وهدفت دراسات أخرى الى تعرف مستوى ممارسة نمط القيادة التحويلية وأثر بعض المتغيرات مثل: نتائج المعلم وموضوعات ثقافة المدرسة، كما في دراسة بارنت وماك كورمك وكونر (Barnett, & McCormick & Conner 2000) ، والعلاقة بين القيادة التحويلية والمناخ المدرسي وتحصيل الطلبة، كما في دراسة فيشر (Fisher, 2003) ودراسة هوكنز (Hawkins,2002) ، والعلاقة بين نمطي القيادتين التحويلية والتبادلية والإحتراق النفسي والعلاقات البينشخصية عند المعلمين، كما في دراسة بني عطا (2005)، وبين القيادة التحويلية والتميز التربوي لدى المعلمين، كما في دراسة أبو تينة والروسان (2008)، والقياد التحويلية وأساليب صنع القرار، كما في دراسة مولر (Mueller, 2009)، والقيادة التحويلية والمناخ الأخلاقي في المدارس كما في دراسة سجناك (Sagnak, 2010)، ونمطي القيادتين التحويلية والتبادلية وتمكين المعلمين، كما في دراسة الرفاعي (2013)، والقيادة التحويلية ودافعية المعلمين كما في دراسة سميرات ومقابلة (2014)، والقيادة التحويلية والتمكين النفسي الإيجابي لدى المعلمين، كما في دراسة باجيت (Baggett, 2015).

أما من حيث العينات التي طبقت عليها الدراسات السابقة فقد تراوحت أحجامها من (60) معلما كما في دراسة الياس (2011) الى (820) معلما كما في دراسة بارنت و مكورمك وكونر (Barnett, McCormick & Conner, 2000)، كما إعتمدت الدراسات السابقة الإستبانة وسيلة لجمع المعلومات، أما في دراسة سجناك (Sagnak, M. 2010)، فقد تم إستخدام المقابلة فضلاً عن الإستبانة وسيلة لجمع المعلومات.

أما الدراسة الحالية فقد هدفت الى تعرف درجة الذكاء الثقافي وعلاقته بنمط القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين. وبلغ عدد أفراد العينة (365) معلماً ومعلمةً، وأُستخدامت الإستبانة وسيلة لجمع البيانات.

هذا وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تطوير مشكلة الدراسة، وإثراء مقدمة الدراسة، وتطوير أداتي الدراسة، ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل عرضا لمنهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها وأداتيها وصدق الأداتين وثباتهما، كما تناول عرضا لإجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية للبيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة كما يأتي:

منهج البحث المستخدم:

تم إستخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، بوصفه المنهج الملائم لمثل هذا النوع من الدراسات، كما تم إستخدام الإستبانة وسيلة لجمع البيانات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2016/2015). والبالغ عددهم (4056) معلمًا ومعلمة بواقع (990) معلمًا و(3066) معلمة موزعين على (65) مدرسة. وفقا للإحصائيات الصادرة من إدارة التعليم الخاص، قسم البرامج التعليمية والأجنبية والدولية للعام الدراسي 2015–2016، وإدارة مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات. (إدارة التعليم الخاص، قسم البرامج التعليمية والاجنبية والدولية http://www.moe.gov.jo).

عينة الدراسة :

تم إختيار عينة طبقية عشوائية نسبية (Proportional Stratified Random Sample) من المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان حسب متغير الجنس، وتم تحديد عدد أفرادها في ضوء عدد أفراد مجتمع الدراسة، وإستناداً الى جدول تحديد حجم العينة من حجم المجتمع الذي أعده كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970)، وقد بلغ عدد أفرد العينة (365) معلماً ومعلمة بواقع (86) معلما و (279) معلمة.

أداتا الدراسة:

تم إستخدام أداتين، الأولى لقياس درجة الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان، والثانية لقياس درجة ممارسة نمط القيادة التحويلية لدى مديري هذه المدارس.

1. أداة الدراسة الأولى (إستبانة الذكاء الثقافي)

تم ترجمة مقياس العوامل الأربعة لقياس الذكاء الثقافي (Four Factor Cultural Intelligence Scale)التي أعدها دين و انج وكوه (Dyne, Ang & Koh, 2008) المكون من (20) فقره موزعة على أبعاد الذكاء الثقافي وعلى النحو الآتي :

1. بعد الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي (Metacognitive CQ) ويتكون من أربع فقرات أخذت الأرقام 1، 2، 3، 4.

2. بعد الذكاء الثقافي المعرفي (Cognitive CQ) ويتكون من ست فقرات ويشمل الفقرات 5، 6، 7، 8، 9، 10.
3. بعد الذكاء الثقافي الدافعي (Motivational CQ) ويتكون من خمس فقرات ويشمل الفقرات 11، 12، 13، 14، 15.
4. بعد الذكاء الثقافي السلوكي (Behavioral CQ) ويتكون من خمس فقرات ويشمل الفقرات 16،17، 18، 19، 20. والملحق (1) يبيّن أبعاد الذكاء الثقافي باللغة الإنجليزية مترجمة الى العربية بصورتها الأولية.

صدق أداة الدراسة الأولى (إستبانة الذكاء الثقافي):

للتأكد من صدق أداة الدراسة الأولى، تم إستخدام الصدق الظاهري، إذ قامت الباحثة بترجمة أداة الدراسة الى العربية وتكييفها وفقا للبيئة الأردنية، وتم عرض الأداة على عدد من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية، في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وذلك للتأكد من صحة الترجمة ووضوح فقرات الأداة وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، والملحق (2) يبين أسماء المحكمين وتخصصاتهم وأماكن عملهم. وقامت الباحثة بالأخذ بملاحظات المحكمين التي تتعلق بصياغة فقرات الإستبانة، إذ تم إعتماد نسبة (80%) فأكثر من موافقة المحكمين للإبقاء على الفقرة، والملحق (3) يبين أداة الدراسة بصورتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة الاولى (استبانة الذكاء الثقافي):

للتحقق من ثبات الأداة الأولى للدراسة تم إستخدام طريقة الإختبار وإعادة الإختبار (test-retest) ومعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach – Alpha) للإتساق الداخلي. وقد تم تطبيق الأداة

على عينة إستطلاعية مكونة من (20) معلماً ومعلمة يعملون في أكاديمية التحالف الأردنية في محافظة عمان من خارج عينة الدراسة وأُعيد تطبيقها بفاصل زمني مدته أسبوعان بين مرتي التطبيق، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الإختبار وإعادة الاختبار (test-retest) (0.81) للدرجة الكلية وتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات مابين (0.79-0.86)، أما بالنسبة لمعامل الاتساق الداخلي فقد تراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات ذاتها باستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) مابين (0.80-0.86)، وتعد هذه القيم مقبولة في مثل هذا النوع من الدراسات (Nunnally, 1994)، والجدول (1) يبين هذه القيم.

الجدول (1)

معاملات ثبات إستبانة الذكاء الثقافي بطريقتي الإختبار وإعادة الإختبار والاتساق الداخلي

الرقم	البُعد	طريقة الإختبار وإعادة الإختبار بإستخدام معامل بيرسون	طريقة الاتساق الداخلي بإستخدام معادلة كرونباخ ألفا
1	الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي	0.79	0.86
2	الذكاء الثقافي المعرفي	0.86	0.85
3	الذكاء الثقافي الدافعي	0.86	0.83
4	الذكاء الثقافي السلوكي	0.83	0.80
	الدرجة الكلية	0.81	

2. أداة الدراسة الثانية (إستبانة القيادة التحويلية)

تم ترجمة الجزء المتعلق بالقيادة التحويلية من إستبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ-5X) التي أعدها باس وافوليو (Bass & Avolio, 2004)، وذلك لقياس درجة ممارسة مديري المدارس

الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية ، والتي تتكون من (20) فقرة موزعة على خمسة أبعاد بمعدل أربع فقرات لكل بُعد وكما يأتي:

1. التأثير المثالي – سمات (Idealized Influence – traits) ويشمل الفقرات1، 2، 3، 4.
2. التأثير المثالي – سلوك (Idealized Influence – behavior) ويشمل الفقرات 5، 6، 7، 8.
3. الدافعية الإلهامية (Inspirational Motivation) وتشمل الفقرات 9، 10، 11، 12.
4. الإستثارة العقلية (Intellectual Stimulation) وتشمل الفقرات 13، 14، 15، 16.
5. الإعتبارية الفردية (Individualized Consideration) وتشمل الفقرات 17، 18، 19،20. والملحق (1) يبين أداة الدراسة بصورتها الأولية.

صدق أداة الدراسة الثانية (إستبانة القيادة التحويلية):

للتأكد من صدق أداة الدراسة الثانية أُستخدم الصدق الظاهري، إذ قامت الباحثة بترجمة الأداة الى العربية وتكييفها وفقا للبيئة الأردنيةُ وتم عرضها على عدد من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية، في الجامعات الحكومية والخاصة، وذلك للتأكد من صحة الترجمة ووضوح فقرات الإستبانة وإنتمائها للمجال الذي تندرج تحته، وقد تم الأخذ بالملاحظات المتعلقة بتعديل صياغة بعض الفقرات واعتمدت نسبة اتفاق (80%) فما فوق لإبقاء الفقرة. والملحق (2) يبين أسماء المحكمين وتخصصاتهم وأماكن عملهم. والملحق (3) يبين أداة الدراسة بصورتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة الثانية (إستبانة القيادة التحويلية):

أُستخدمت طريقة الإختبار وإعادة الإختبار (test-retest)، على عينة مكونة من (20) معلما ومعلمة من خارج عينة الدراسة. وبعد أسبوعين أُعيد تطبيق الأداة باستخدام معامل إرتباط بيرسون، كما تم استخدام معادلة كرونباخ–الفا (Cronbach- Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي للأداة وقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الإختبار وإعادة الإختبار (test-retest) (0.80) للدرجة الكلية وتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات ما بين (0.78–0.91)، أما بالنسبة لمعامل الاتساق الداخلي فقد تراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات ذاتها باستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) ما بين (0.77–0.84)، وقد عُدّت هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة (Nunnally, 1994)، والجدول (2) يبين هذه القيم.

الجدول (2)

معاملات ثبات إستبانة القيادة التحويلية بطريقتي الإختبار وإعادة الإختبار والاتساق الداخلي

الرقم	البُعد	طريقة الإختبار وإعادة الإختبار بإستخدام معامل بيرسون	طريقة الاتساق الداخلي بإستخدام معادلة كرونباخ وألفا
1	التأثير المثالي –سمات	0.84	0.84
2	التأثير المثالي – سلوك	0.87	0.77
3	الدافعية الإلهامية	0.91	0.82
4	الإستثارة العقلية	0.83	0.79
5	الإعتبارية الفردية	0.78	0.80
	الدرجة الكلية	0.80	

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة الوسيطة:

أ- الجنس وله فئتان : (ذكر، وانثى).

ب-المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، دراسات عليا)

ج- الخبرة: ولها ثلاثة مستويات:

- أقل من خمس سنوات.
- خمس – أقل من عشر سنوات.
- عشر سنوات فأكثر.

المتغيرات التابعة:

- الذكاء الثقافي .
- نمط القيادة التحويلية.

المعالجة الاحصائية:

تم إستخدام الوسائل الإحصائية الآتية لمعالجة البيانات إحصائيا:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم إستخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب والدرجة.
- للإجابة عن السؤال الثالث تم إستخدام معامل إرتباط بيرسون والجداول الإحصائية لتعرف الدالة المعنوية لقيمة معامل إرتباط بيرسون.

- للإجابة عن السوالين الرابع والخامس تم إستخدام الإختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين بالنسبة لمتغير الجنس، وتحليل التباين الأحادي بالنسبة لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي وإختبار شيفيه للمقارنات البُعدية.
- تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لإيجاد معامل الاتساق الداخلي للأداتين ومعامل إرتباط بيرسون لإيجاد ثبات الأداتين.

إجراءات الدراسة:

بعد أن تم تحديد مجتمع الدراسة وعينتها المتمثلة في المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- إعداد أداتي الدراسة
- إيجاد صدق الأداتين وثباتهما
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الاوسط موجه الى معالي وزير التربية والتعليم، والملحق (4) يبيّن ذلك.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم موجه الى مدير إدارة التعليم الخاص والملحق (5) يبين ذلك.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم موجه الى مدير إدارة مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، والملحق (6) يبين ذلك.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مدير إدارة التعليم الخاص موجه الى مديري المدارس الخاصة ومديراتها، والملحق (7) يبين ذلك.

- توزيع الإستبانتين على أفراد العينة والبالغ عددهم (365) معلماً ومعلمةً، تم إسترجاع جميع الإستبانات أي بنسبة إسترجاع (100%).
- جمع الإستبانات وتحليل البيانات احصائيا.
- عرض النتائج في الفصل الرابع ومناقشتها في الفصل الخامس.
- لتحديد درجة الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان ودرجة ممارستهم لنمط القيادة التحويلية أعتمدت المعادلة الآتية:

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

وبذلك تكون: الدرجة المنخفضة من 1 – 2.33

الدرجة المتوسطة من 2.34 – 3.67

الدرجة المرتفعة من 3.68 – 5

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي :

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: " ما درجة الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب والدرجة لأبعاد الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين، والجدول(3) يُبين ذلك.

الجدول(3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لأبعاد الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمّان من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي	3.88	0.82	1	مرتفعة
4	الذكاء الثقافي السلوكي	3.82	0.86	2	مرتفعة
3	الذكاء الثقافي الدافعي	3.78	0.78	3	مرتفعة
2	الذكاء الثقافي المعرفي	3.63	0.77	4	متوسطة
الدرجة الكلية		3.77	0.71	مرتفعة	

يُلاحظ من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لدرجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين جاءت في الدرجة المرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.77) بإنحراف معياري (0.71) وجاء في الرتبة الأولى بُعد "الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي" بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.82) وبدرجة مرتفعة، يليه بُعد "الذكاء الثقافي السلوكي" بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.86) وبدرجة مرتفعة، وجاء في الرتبة الثالثة بُعد "الذكاء الثقافي الدافعي" بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.78) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الأخيرة جاء بُعد "الذكاء الثقافي المعرفي" بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (0.77) وبدرجة متوسطة.

أما بالنسبة لفقرات كل بُعد فكانت النتائج على النحو الآتي:

1: بُعد (الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي).

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لفقرات بُعد الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين، والجدول(4) يُبين ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لفقرات بُعد (الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي) لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يدرك المدير المعرفة الثقافية التي يستخدمها عندما يتفاعل مع الآخرين من خلفيات ثقافية مختلفة	4.01	0.95	1	مرتفعة
2	يكيف المدير معرفته الثقافية عندما يتفاعل مع أفراد من ثقافات غير مألوفة له.	3.86	0.94	2	مرتفعة
3	يدرك المدير المعرفة الثقافية التي يطبقها في تفاعلاته مع الثقافات المتعددة.	3.85	0.92	3	مرتفعة
4	يتأكد المدير من دقة معرفته الثقافية عندما يتفاعل مع أفراد من ثقافات مختلفة.	3.82	0.93	4	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.88	0.82		مرتفعة

يتبيّن من الجدول (4) أن درجة بُعد "الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي" لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر معلمي هذه

المدارس كانت مرتفعة. إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.88) بانحراف معياري (0.82)، وجاءت جميع فقرات هذا البُعد بالدرجة المرتفعة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.01-3.82)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على " يدرك المدير المعرفة الثقافية التي يستخدمها عندما يتفاعل مع الاخرين من خلفيات ثقافية مختلفة." بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.95)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (2) التي تنص على " يكيف المدير معرفته الثقافية عندما يتفاعل مع أفراد من ثقافات غير مألوفة له. " بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (0.94)، وجاءت الفقرة (3) التي تنص على "يدرك المدير المعرفة الثقافية التي يطبقها في تفاعلاته مع الثقافات المتعددة." بالرتبة قبل الاخيرة بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (0.92)، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (4) التي تنص على " يتأكد المدير من دقة معرفته الثقافية عندما يتفاعل مع أفراد من ثقافات مختلفة." بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.93).

2. بُعد الذكاء الثقافي السلوكي

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لفقرات بُعد الذكاء الثقافي السلوكي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين، والجدول(5) يُبين ذلك.

الجدول(5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لفقرات بُعد (الذكاء الثقافي السلوكي) لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج اجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	**الفقرة**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الرتبة**	**الدرجة**
17	يستخدم المدير الوقفة أو الصمت ليناسب المواقف المتباينة في الثقافات المختلفة.	3.95	2.31	1	مرتفعة
20	يغير المدير تعبيرات وجهه عندما يتطلب التفاعل بين الثقافات ذلك.	3.84	0.91	2	مرتفعة
16	يغير المدير في سلوكه اللفظي (اللهجة، نبرة الصوت) عندما يتطلب التفاعل الثقافي ذلك.	3.84	0.93	2	مرتفعة
18	ينوع المدير في معدل السرعة في كلامه عندما يتطلب الموقف عبر الثقافي ذلك.	3.79	0.88	4	مرتفعة
19	يغير المدير سلوكه غير اللفظي عندما يتطلب التفاعل بين الثقافات ذلك	3.77	0.90	5	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.82	0.86	مرتفعة	

يُلاحظ من الجدول(5) أن درجة بُعد (الذكاء الثقافي السلوكي) لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر معلمي هذه المدارس كانت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.82) وانحراف معياري (0.86)، وجاءت جميع فقرات هذا البُعد بالدرجة المرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.95– 3.77)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (17) والتي تنص على "يستخدم المدير الوقفة أو الصمت ليناسب المواقف

المتباينة في الثقافات المختلفة." بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (2.31)، تليها في الرتبة الثانية الفقرة (20) والتي تنص على "يغير المدير تعبيرات وجهه عندما يتطلب التفاعل بين الثقافات ذلك" والفقرة (16) التي تنص على "يُغير المدير في سلوكه اللفظي (اللهجة، نبرة الصوت) عندما يتطلب التفاعل الثقافي ذلك" بمتوسط حسابي (3.84) وانحرافين معياريين (0.91) و(0.93) على التوالي، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (18) التي تنص على "ينوّع المدير في معدل السرعة في كلامه عندما يتطلب الموقف عبر الثقافي ذلك" بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.88)، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (19) والتي تنص على " يغير المدير سلوكه غير اللفظي عندما يتطلب التفاعل بين الثقافات ذلك" بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.90).

3- بُعد الذكاء الثقافي الدافعي:

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لفقرات بُعد الذكاء الثقافي الدافعي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج اجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين، والجدول(6) يُبين ذلك.

الجدول(6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لفقرات بُعد (الذكاء الثقافي الدافعي) لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج اجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	**الفقرة**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الرتبة**	**الدرجة**
12	لدى المدير الثقة بمقدرته على التفاعل مع السكان المحليين في ثقافة غير مألوفة له.	3.90	0.89	1	مرتفعة
11	يستمتع المدير عندما يتفاعل مع أفراد من ثقافات مختلفة	3.82	0.96	2	مرتفعة
13	لدى المدير المقدرة على التفاعل مع ضغوط التكيف للثقافات الجديدة.	3.79	0.91	3	مرتفعة
15	لدى المدير الثقة بان لديه المقدرة للتعود على حالات التسوق في ثقافات مختلفة.	3.76	0.93	4	مرتفعة
14	يستمتع المدير بالعيش في ثقافات غير مألوفة له	3.65	0.91	5	متوسطة
الدرجة الكلية		3.78	0.76		مرتفعة

يُلاحظ من الجدول (6) أن درجة بُعد الذكاء الثقافي الدافعي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر معلمي هذه المدارس كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.78) بانحراف معياري (0.76)، وجاءت فقرات هذا البُعد في الدرجة المرتفعة بإستثناء فقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.90 –3.65)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (12)، التي تنص على " لدى المدير الثقة بمقدرته على التفاعل مع السكان المحليين في ثقافة غير مألوفة له"، بمتوسط حسابي

(3.90) وانحراف معياري (0.89) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (11) التي تنص على " يستمتع المدير عندما يتفاعل مع أفراد من ثقافات مختلفة"، بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.96) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (15) التي تنص على " لدى المدير الثقة بأن لديه المقدرة للتعود على حالات التسوّق في ثقافات مختلفة" بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.93) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (14) والتي تنص على " يستمتع المدير بالعيش في ثقافات غير مألوفة له"، بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (0.91) وبدرجة متوسطة.

4- بُعد الذكاء الثقافي المعرفي:

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لفقرات بُعد الذكاء الثقافي المعرفي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج اجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين، والجدول(7) يُبين ذلك.

الجدول(7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لفقرات بُعد (الذكاء الثقافي المعرفي) لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
6	يعرف المدير مفردات اللغات الاخرى وقواعدها اللغوية	3.75	0.94	1	مرتفعة
7	يعرف المدير القيم الثقافية والمعتقدات الدينية للثقافات الاخرى	3.74	0.92	2	مرتفعة
5	يعرف المدير الانظمة القانونية والاقتصادية للثقافات الاخرى	3.70	0.92	3	مرتفعة
10	يعرف المدير قواعد التعبير غير اللفظية في الثقافات الاخرى	3.56	0.95	4	متوسطة
8	يعرف المدير مراسيم الزواج في الثقافات الاخرى	3.53	0.98	5	متوسطة
9	يعرف المدير الفنون والحرف اليدوية للثقافات الاخرى	3.50	0.95	6	متوسطة
الدرجة الكلية		3.63	0.77		متوسطة

يُلاحظ من الجدول (7) أن درجة بُعد الذكاء الثقافي المعرفي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.63) بانحراف معياري (0.77)، وجاءت فقرات هذا البُعد في الدرجتين

المرتفعة والمتوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.75 –3.50)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (6)، التي تنص على " يعرف المدير مفردات اللغات الاخرى وقواعدها اللغوية "، بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.94) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (7) التي تنص على " يعرف المدير القيم الثقافية والمعتقدات الدينية للثقافات الاخرى "، بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (0.92) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (8) التي تنص على "يعرف المدير مراسيم الزواج في الثقافات الأخرى" بمتوسط حسابي (3.53) وانحراف معياري (0.98) وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (9) والتي تنص "يعرف المدير الفنون والحرف اليدوية للثقافات الاخرى "، بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (0.95) وبدرجة متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه: " ما درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب ودرجة الممارسة لكل بُعد من أبعاد القيادة التحويلية، والجدول(8) يوضح ذلك:

الجدول(8)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
3	الدافعية الإلهامية	3.94	0.83	1	مرتفعة
2	التأثير المثالي– سلوك	3.86	0.84	2	مرتفعة
4	الاستثارة العقلية	3.80	0.99	3	مرتفعة
1	التأثير المثالي–سمات	3.79	0.93	4	مرتفعة
5	الاعتبارية الفردية	3.70	0.89	5	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.82	0.80		مرتفعة

يُشير الجدول (8) الى أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.82) بانحراف معياري (0.80)، وجاءت جميع الأبعاد في الدرجة المرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.94 – 3.70)، وجاء في الرتبة الأولى بُعد (الدافعية الإلهامية)، بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.83)، وفي الرتبة الثانية جاء بُعد (التأثير المثالي– سلوك)، بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (0.84)، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة بُعد (التأثير المثالي – سمات) بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.93)، وفي الرتبة الأخيرة جاء بُعد (الإعتبارية الفردية) بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.80).

أما بالنسبة لفقرات كل بُعد، فكانت النتائج على النحو الآتي:

1- بُعد الدافعية الإلهامية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تُدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات هذا البُعد، من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليا، والجدول(9) يُبين ذلك.

الجدول(9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات بُعد "الدافعية الإلهامية" من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
10	يتحدث بحماس عما يجب إنجازه	3.99	0.94	1	مرتفعة
9	يتحدث يتفاؤل عن المستقبل	3.98	0.95	2	مرتفعة
11	يقدم رؤية مقنعة عن المستقبل	3.93	0.90	3	مرتفعة
12	يظهر ثقة بأن الأهداف سوف يتم تحقيقها	3.87	0.95	4	مرتفعة
الدرجة الكلية		3.94	0.83	مرتفعة	

يُلاحظ من الجدول (9) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات بُعد "الدافعية الإلهامية" من وجهة نظر المعلمين كانت

مرتفعةً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.94) بانحراف معياري (0.83)، وجاءت جميع فقرات هذا البُعد في الدرجة المرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.99 –3.87)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (10)، التي تنص على "يتحدث بحماس عما يجب إنجازه"، بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.94)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (9) التي تنص على " يتحدث بتفاؤل عن المستقبل"، بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.95)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (11) التي تنص على "يقدم رؤية مقنعة عن المستقبل" بمتوسط حسابي (3.93) انحراف معياري (0.90)، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (12) والتي تنص على " يُظهر ثقة بأن الأهداف سوف يتم تحقيقها"، بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.95).

2- بُعد التأثير المثالي – سلوك

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات بُعد "التأثير المثالي– سلوك"، من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً، والجدول(10) يُبين ذلك.

الجدول(10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات بُعد "التأثير المثالي–سلوك" من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
6	يحدد اهمية امتلاك احساس قوي بالهدف	3.88	0.96	1	مرتفعة
8	يؤكد على اهمية التحلي بالحس الجماعي بالمهمة المراد تحقيقها	3.87	0.97	2	مرتفعة
5	يتحدث عن مبادئه ومعتقداته الاكثر اهمية	3.85	0.96	3	مرتفعة
7	يركز اهتماماته بشكل كامل على التعامل مع الأخطاء والشكاوى والإخفاقات	3.84	1.00	4	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.86	0.84		مرتفعة

يُلاحظ من الجدول (10) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات بُعد "التأثير المثالي– سلوك" من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.86) بانحراف معياري (0.84)، وجاءت جميع فقرات هذا البُعد في الدرجة المرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.88 –3.84)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (6)، التي تنص على " يحدد أهمية إمتلاك إحساس قوي بالهدف "، بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.96)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (8) التي تنص على " يؤكد على أهمية التحلي بالحس الجماعي بالمهمة المراد تحقيقها"، بمتوسط حسابي

(3.87) وانحراف معياري (0.97)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (5) التي تنص على "يتحدث عن مبادئه ومعتقداته الأكثر أهمية" بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (0.96)، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (7) والتي تنص على "يركز إهتماماته بشكل كامل على التعامل مع الأخطاء والشكاوى والإخفاقات"، بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (1.00).

3- بُعد الإستثارة العقلية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات بُعد "الإستثارة العقلية"، من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً، والجدول(11) يُبين ذلك.

الجدول(11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات بُعد "الاستثارة العقلية" من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
13	يُعيد فحص الافتراضات الناقدة للتأكد من درجة مناسبتها	3.89	2.25	1	مرتفعة
16	يقترح طرقا جديدة للنظر في كيفية انجاز المهمات	3.80	0.97	2	مرتفعة
15	يتيح لي الفرص للنظر الى المشكلات من زوايا مختلفة	3.77	1.00	3	مرتفعة
14	يبحث في وجهات النظر المختلفة عند حل المشكلات	3.74	0.94	4	مرتفعة
الدرجة الكلية		3.80	0.99	مرتفعة	

يُلاحظ من الجدول (11) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات بُعد "الإستثارة العقلية" من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.80) بانحراف معياري (0.99)، وجاءت جميع فقرات هذا البُعد في الدرجة المرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.89 –3.74)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (13)، التي تنص على " يعيد فحص الإفتراضات الناقدة للتأكد من درجة مناسبتها "، بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (2.25)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (16) التي تنص على " يقترح طرقا جديدة للنظر في كيفية إنجاز المهمات"، بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (0.97)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (15) التي تنص على "يتيح لي الفرص للنظر في المشكلات من زوايا مختلفة" بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (1.00)، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (14) والتي تنص على " يبحث في وجهات النظر المختلفة عند حل المشكلات"، بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (0.94).

4- بُعد التأثير المثالي- سمات.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات بعد "التأثير المثالي-سمات"، من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً، والجدول(12) يُبين ذلك.

الجدول(12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات بعد "التأثير المثالي–سمات" من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
4	يظهر احساسا بالقوة والثقة	3.94	1.00	1	مرتفعة
3	يتصرف بطرق تزيد من احترامي له	3.84	1.02	2	مرتفعة
2	يفضل المصلحة العامة على المصلحة الشخصية	3.81	0.99	3	مرتفعة
1	يغرس الكبرياء في نفسي لارتباطي به	3.57	1.16	4	متوسطة
الدرجة الكلية		3.79	0.93		مرتفعة

يُلاحظ من الجدول (12) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات بُعد "التأثير المثالي–سمات" من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.79) بانحراف معياري (0.93)، وجاءت فقرات هذا البُعد في الدرجة المرتفعة ماعدا فقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.94 –3.57)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (4) التي تنص على " يظهر إحساساً بالقوة والثقة "، بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (1.00) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (3) التي تنص على " يتصرف بطرق تزيد من إحترامي له "، بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (1.02) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (2) التي تنص على "يفضّل المصلحة العامة على المصلحة الشخصية" بمتوسط حسابي (3.81)

وانحراف معياري (0.99) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (1) التي تنص على " يغرس الكبرياء في نفسي لارتباطي به"، بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (1.16) وبدرجة متوسطة.

5- بُعد الاعتبارية الفردية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات بعد "الاعتبارية الفردية"، من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً، والجدول(13) يُبين ذلك.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات بعد "الاعتبارية الفردية" من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
17	يقضي وقتا في التعليم والتدريب	3.76	0.98	1	مرتفعة
18	يعاملني كفرد وليس مجرد عضو في جماعة	3.69	1.02	2	مرتفعة
19	يرى أن لدي حاجات ومقدرات وطموحات مختلفة عن الآخرين	3.68	1.02	3	مرتفعة
20	يساعدني في تطوير نقاط قوتي	3.67	1.05	4	متوسطة
الدرجة الكلية		3.70	0.89		مرتفعة

يُلاحظ من الجدول (13) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان لفقرات بعد "الإعتبارية الفردية" من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.70) بانحراف معياري (0.89)، وجاءت فقرات هذا البُعد في الدرجة المرتفعة بإستثناء فقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.76 –3.67)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (17)، التي تنص على " يقضي وقتا في التعليم والتدريب"، بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.98) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (18) التي تنص على " يعاملني كفرد وليس مجرد عضو في جماعة "، بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (1.02) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (19) التي تنص على "يرى أن لدي حاجات ومقدرات وطموحات مختلفة عن الآخرين" بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (1.02) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (20) والتي تنص على "يساعدني في تطوير نقاط قوتي "، بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (1.05) وبدرجة متوسطة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي نصه: "هل هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان ودرجة ممارستهم للقيادة التحويلية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم ايجاد معامل إرتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لإستبانة الذكاء الثقافي وأبعادها والدرجة الكلية لإستبانة القيادة التحويلية وأبعادها، والجدول (14) يُبين ذلك:

الجدول(14)

قيم معامل إرتباط بيرسون بين درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان ودرجة ممارستهم للقيادة التحويلية .

أبعاد القيادة التحويلية / أبعاد الذكاء الثقافي	التأثير المثالي– سمات	التأثير المثالي– سلوك	الدافعية الإلهامية	الاستثارة العقلية	الاعتبارية الفردية	الدرجة الكلية للقيادة التحويلية
الذكاء الثقافي وراء المعرفي	0.60**	0.65**	0.61**	0.43**	0.56**	0.63**
الذكاء الثقافي المعرفي	0.58**	0.57**	0.57**	0.45**	0.53**	0.60**
الذكاء الثقافي الدافعي	0.71**	0.72**	0.67**	0.53**	0.61**	0.72**
الذكاء الثقافي السلوكي	0.60**	0.57**	0.54**	0.45**	0.53**	0.60**
الدرجة الكلية للذكاء الثقافي	0.71**	0.72**	0.68**	0.53**	0.64**	0.73**

** دالة عند ($\alpha \leq 0.01$)

يتبيّن من الجدول (14) وجود علاقة إرتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين الدرجة الكلية للذكاء الثقافي والدرجة الكلية للقيادة التحويلية إذ بلغت قيمة معامل الإرتباط (0.73)، كما وجدت علاقة إرتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين جميع أبعاد الذكاء الثقافي الأربعة وبين أبعاد القيادة التحويلية الخمسة كافة، وتراوحت قيم معامل الإرتباط ما بين (0.43) و (0.72).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية

التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان تُعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟"

تمت الإجابة عن هذا السؤال وفقاً لمتغيراته وعلى النحو الآتي:

أ- متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان تبعاً لمتغير جنس المعلم، كما تم إستخدام الإختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين والجدول (15) يُبين ذلك.

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الاردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان تبعاً لمتغير جنس المعلم.

البُعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي	ذكور	86	3.73	0.98	-1.93	0.054
	إناث	279	3.92	0.76		
الذكاء الثقافي المعرفي	ذكور	86	3.42	0.93	-2.84	0.005
	إناث	279	3.69	0.71		
الذكاء الثقافي الدافعي	ذكور	86	3.65	0.88	-1.81	0.071
	إناث	279	3.83	0.75		
الذكاء الثقافي السلوكي	**ذكور**	86	3.68	0.88	-1.72	0.087
	اناث	279	3.87	0.86		
الدرجة الكلية	**ذكور**	86	3.61	0.83	-2.41	0.017
	اناث	279	3.82	0.66		

أظهرت النتائج في الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير الجنس، في الدرجة الكلية إذ بلغت القيمة التائية (2.41−) وكانت الفروق لصالح الإناث، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.005$) في بُعد (الذكاء الثقافي المعرفي)، إذ بلغت القيمة التائية (2.84−) ولصالح الإناث، أما الأبعاد الثلاثة المتبقية فلم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين، إذ بلغت القيم التائية (1.93−) لبُعد (الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي)، و(1.81−) لبُعد (الذكاء الثقافي الدافعي)، و (1.72−) لبُعد الذكاء الثقافي السلوكي.

ب−متغير الخبرة :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين،تبعا لمتغير خبرة المعلم، والجدول (16) يُبين ذلك.

الجدول(16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم.

البُعد	مستويات متغير الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي	أقل من خمس سنوات	125	3.79	0.87
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	114	3.92	0.70
	عشر سنوات فأكثر	126	3.93	0.87
الذكاء الثقافي المعرفي	أقل من خمس سنوات	125	3.60	0.82
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	114	3.72	0.72
	عشر سنوات فأكثر	126	3.58	0.78
الذكاء الثقافي الدافعي	أقل من خمس سنوات	125	3.68	0.83
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	114	3.88	0.70
	عشر سنوات فأكثر	126	3.80	0.80
الذكاء الثقافي السلوكي	أقل من خمس سنوات	125	3.75	0.79
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	114	3.86	0.75
	عشر سنوات فأكثر	126	3.87	1.01
الدرجة الكلية	أقل من خمس سنوات	125	3.69	0.75
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	114	3.83	0.65
	عشر سنوات فأكثر	126	3.78	0.71

يُلاحظ من الجدول (16) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان، تبعاً

لمتغير الخبرة للمعلم، في كل بُعد من أبعاد الإستبانة والدرجة الكلية للأبعاد مجتمعة، إذ حصل أصحاب فئة الخبرة من (من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.83). وجاء أصحاب فئة (عشر سنوات فأكثر) بالرتبة الثانية إذ بلغ متوسطهم الحسابي (3.78)، في حين جاء أصحاب فئة (أقل من خمس سنوات) بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.69)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وجاءت النتائج كما في الجدول (17).

الجدول(17)

تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج اجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي	بين المجموعات	1.558	2	0.779	1.163	0.314
	داخل المجموعات	242.517	362	0.670		
	المجموع	244.075	364			
الذكاء الثقافي المعرفي	بين المجموعات	1.254	2	0.627	1.046	0.352
	داخل المجموعات	217.052	362	0.600		
	المجموع	218.306	364			
الذكاء الثقافي الدافعي	بين المجموعات	2.489	2	1.245	2.038	0.132
	داخل المجموعات	221.105	362	0.611		
	المجموع	223.594	364			
الذكاء الثقافي السلوكي	بين المجموعات	1.146	2	0.573	0.768	0.465
	داخل المجموعات	270.101	362	0.746		
	المجموع	271.247	364			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.208	2	0.604	1.209	0.300
	داخل المجموعات	180.769	362	0.499		
	المجموع	181.976	364			

أظهرت النتائج في الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم، في الدرجة الكلية إذ بلغت القيمة الفائية (1.209) وبمستوى دلالة ($\alpha \leq 0.300$) ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الأبعاد كافة، إذ تراوحت القيم الفائية مابين (0.768) لبُعد الذكاء الثقافي السلوكي و (2.038) لبُعد الذكاء الثقافي الدافعي.

ج- المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (18) يُبين ذلك.

الجدول(18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين.

البُعد	مستويات متغير المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء الثقافي وراء المعرفي	دبلوم كلية مجتمع	21	4.06	0.99
	بكالوريوس	277	3.90	0.80
	دراسات عليا	67	3.74	0.82
الذكاء الثقافي المعرفي	دبلوم كلية مجتمع	21	3.94	0.80
	بكالوريوس	277	3.64	0.75
	دراسات عليا	67	3.50	0.83
الذكاء الثقافي التحفيزي	دبلوم كلية مجتمع	21	3.99	0.78
	بكالوريوس	277	3.79	0.79
	دراسات عليا	67	3.71	0.76
الذكاء الثقافي السلوكي	دبلوم كلية مجتمع	21	4.19	0.78
	بكالوريوس	277	3.80	0.76
	دراسات عليا	67	3.80	1.21
الدرجة الكلية	دبلوم كلية مجتمع	21	4.04	0.76
	بكالوريوس	277	3.77	0.70
	دراسات عليا	67	3.67	0.73

تبين من الجدول (18) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين في كل بُعد من أبعاد الإستبانة والدرجة الكلية،

إذ حصل أصحاب المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.04)، تلاه أصحاب المؤهل العلمي (بكالوريوس) بالرتبة الثانية إذ بلغ متوسطهم الحسابي (3.77). بينما جاء أصحاب المؤهل العلمي (دراسات عليا) بالرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.67)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وجاءت النتائج كما في الجدول (19).

الجدول (19)

تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج اجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي	بين المجموعات	2.101	2	1.051	1.572	0.209
	داخل المجموعات	241.974	362	0.668		
	المجموع	244.075	364			
الذكاء الثقافي المعرفي	بين المجموعات	3.168	2	1.584	2.666	0.071
	داخل المجموعات	215.138	362	0.594		
	المجموع	218.306	364			
الذكاء الثقافي الدافعي	بين المجموعات	1.230	2	0.615	1.001	0.368
	داخل المجموعات	222.364	362	0.614		
	المجموع	223.594	364			
الذكاء الثقافي السلوكي	بين المجموعات	3.010	2	1.505	2.031	0.133
	داخل المجموعات	268.237	362	0.741		
	المجموع	271.247	364			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.115	2	1.058	2.129	0.120
	داخل المجموعات	179.861	362	0.497		
	المجموع	181.976	364			

أظهرت النتائج في الجدول (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم، إذ بلغت قيمة "ف" (2.129)

وبمستوى دلالة (0.120) كما لم تكن هنال فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الأبعاد كافة إذ تراوحت القيم الفائية ما بين (1.001) لبعد الذكاء الثقافي الدافعي و(2.666) لبُعد الذكاء الثقافي المعرفي.

خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس، الذي نصه: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية تُعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟"

تمت الإجابة عن هذا السؤال وفقاً لمتغيراته وعلى النحو الآتي:

أ- متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب ومستوى ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان تبعاً لمتغير جنس المعلم، كما تم إستخدام الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين والجدول (20) يُبين ذلك.

الجدول(20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والإختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيلدة التحويلية تبعاً لمتغير جنس المعلم.

البُعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التأثر المثالي سمات	ذكور	86	3.70	0.98	-1.030	0.304
	إناث	279	3.82	0.91		
التأثير المثالي– سلوك	ذكور	86	3.72	0.96	-1.784	0.075
	إناث	279	3.91	0.80		
الدافعية الإلهامية	ذكور	86	3.83	0.91	-1.397	0.163
	إناث	279	3.98	0.80		
الاستثارة العقلية	ذكور	86	3.72	0.92	-0.867	0.386
	اناث	279	3.82	1.01		
الاعتبارية الفردية	ذكور	86	3.69	0.94	-0.141	0.888
	اناث	279	3.70	0.88		
الدرجة الكلية	ذكور	86	3.73	0.87	-1.145	0.253
	اناث	279	3.85	0.78		

أظهرت النتائج في الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير جنس المعلم في الدرجة الكلية، إذ بلغت القيمة التائية (1.145–) بمستوى دلالة (0.253). كما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الأبعاد

الخمسة للإستبانة، إذ تراوحت القيم التائية ما بين (0.141-) لبُعد "الإعتبارية الفردية" و(1.784-) لبُعد "التأثير المثالي – سلوك".

ب-متغير الخبرة :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم، والجدول (21) يُبين ذلك.

الجدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم.

البُعد	مستويات متغير الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأثر المثالي – سمات	أقل من خمس سنوات	125	3.65	0.94
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	114	3.79	0.90
	عشر سنوات فأكثر	126	3.93	0.92
التأثير المثالي – سلوك	أقل من خمس سنوات	125	3.72	0.87
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	114	3.89	0.77
	عشر سنوات فأكثر	126	3.97	0.86
الدافعية الإلهامية	أقل من خمس سنوات	125	3.74	0.90
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	114	4.00	0.75
	عشر سنوات فأكثر	126	4.09	0.78
الاستثارة العقلية	أقل من خمس سنوات	125	3.67	0.88
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	114	3.76	0.81
	عشر سنوات فأكثر	126	3.96	1.21
الاعتبارية الفردية	أقل من خمس سنوات	125	3.54	0.90
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	114	3.68	0.85
	عشر سنوات فأكثر	126	3.86	0.90
الدرجة الكلية	أقل من خمس سنوات	125	3.65	0.94
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	114	3.79	0.90
	عشر سنوات فأكثر	126	3.93	0.92

يُلاحظ من الجدول (21) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان، للقيادة

التحويلية تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم، في كل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية، إذ حصل أصحاب فئة الخبرة من (عشر سنوات فأكثر) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.93). وجاء أصحاب فئة الخبرة (من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي(3.79)، في حين جاء أصحاب فئة الخبرة (أقل من خمس سنوات) بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.65)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وجاءت النتائج كما في الجدول(22).

الجدول(22)

تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التأثير المثالي- سمات	بين المجموعات	5.080	2	2.540	2.999	0.051
	داخل المجموعات	306.636	362	0.847		
	المجموع	311.716	364			
التأثير المثالي-سلوك	بين المجموعات	4.213	2	2.107	3.024	0.052
	داخل المجموعات	252.175	362	0.697		
	المجموع	256.388	364			
الدافعية الإلهامية	بين المجموعات	8.146	2	4.073	6.118	0.002
	داخل المجموعات	240.987	362	0.666		
	المجموع	249.133	364			
الاستثارة العقلية	بين المجموعات	5.752	2	2.876	2.943	0.054
	داخل المجموعات	353.735	362	0.977		
	المجموع	359.487	364			
الاعتبارية الفردية	بين المجموعات	6.420	2	3.210	4.092	0.017
	داخل المجموعات	283.965	362	0.784		
	المجموع	290.386	364			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5.667	2	2.834	4.491	0.012
	داخل المجموعات	228.396	362	0.631		
	المجموع	234.063	364			

أظهرت النتائج في الجدول (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم، في الدرجة الكلية وفي بُعدي (الإعتبارية الفردية)، و(الدافعية الإلهامية)، فقد بلغت قيمة "ف" للدرجة الكلية (4.491) وبمستوى (0.012)، ولبُعد "الإعتبارية الفردية" بلغت قيمة "ف" (4.092) وبمستوى دلالة (0.017). أما بالنسبة لبُعد "الدافعية الإلهامية" فقد بلغت قيمة "ف" (6.118) وبمستوى دلالة (0.002)، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الأبعاد الثلاثة الأخرى.

ولتعرّف عائدية الفروق تم إستخدام إختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (23) يبيّن ذلك.

الجدول(23)

نتائج إختبار شيفيه للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة للمعلم.

بُعد	مستويات متغير الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من خمس سنوات	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	عشر سنوات فأكثر
الدافعية الإلهامية	أقل من خمس سنوات	3.74	–	*-0.26	*-0.35
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	4.00		–	-0.09
	عشر سنوات فأكثر	4.09			–
		المتوسط الحسابي	أقل من خمس سنوات	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	عشر سنوات فأكثر
الاعتبارية الفردية	أقل من خمس سنوات	3.66	–	-0.140	*-0.320
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	3.83		–	-0.180
	عشر سنوات فأكثر	3.96			–
		المتوسط الحسابي	أقل من خمس سنوات	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	عشر سنوات فأكثر
الدرجة الكلية	أقل من خمس سنوات	3.69	–	-0.160	*-0.300
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	3.61		–	-*0.14
	عشر سنوات فأكثر	3.80			–

يُلاحظ من الجدول (23) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية، في الدرجة الكلية، تُعزى لأصحاب فئة الخبرة "عشر سنوات فأكثر" مقارنة بالفئتين الآخرين. أما في بُعد "الدافعية الإلهامية" فكانت الفروق تُعزى لأصحاب فئتي الخبرة "عشر سنوات فأكثر" و"من خمس سنوات الى أقل من عشر سنوات". وفي بُعد الإعتبارية الفردية كان الفرق لصالح أصحاب فئة الخبرة "عشر سنوات فأكثر" مقارنة بأصحاب فئة الخبرة "أقل من خمس سنوات".

ج- المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم، والجدول (24) يُبين ذلك.

الجدول (24)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

البُعد	مستويات متغير المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأثر المثالي سمات	دبلوم كلية مجتمع	21	4.11	0.88
	بكالوريوس	277	3.80	0.90
	دراسات عليا	67	3.65	1.02
التأثير المثالي– سلوك	دبلوم كلية مجتمع	21	3.98	0.94
	بكالوريوس	277	3.89	0.84
	دراسات عليا	67	3.71	0.80
الدافعية الإلهامية	دبلوم كلية مجتمع	21	3.93	1.00
	بكالوريوس	277	3.97	0.83
	دراسات عليا	67	3.83	0.74
الاستثارة العقلية	دبلوم كلية مجتمع	21	3.90	0.95
	بكالوريوس	277	3.78	0.82
	دراسات عليا	67	3.83	1.53
الاعتبارية الفردية	دبلوم كلية مجتمع	21	3.65	0.94
	بكالوريوس	277	3.71	0.87
	دراسات عليا	67	3.65	0.96
الدرجة الكلية	دبلوم كلية مجتمع	21	4.11	0.88
	بكالوريوس	277	3.80	0.90
	دراسات عليا	67	3.65	1.02

يتبيّن من الجدول (24) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين في كل بُعد من أبعاد

الاستبانة والدرجة الكلية، إذ حصل أصحاب المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.11)، تلاه أصحاب المؤهل العلمي (بكالوريوس) إذ بلغ متوسطهم الحسابي (3.80). بينما جاء أصحاب المؤهل العلمي (دراسات عليا) بالرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.65)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وجاءت النتائج كما في الجدول (25).

الجدول (25)

تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التأثير المثالي– سمات	بين المجموعات	3.396	2	1.698	1.993	0.138
	داخل المجموعات	308.321	362	0.852		
	المجموع	311.716	364			
التأثير المثالي–سلوك	بين المجموعات	2.059	2	1.029	1.465	0.232
	داخل المجموعات	254.329	362	0.703		
	المجموع	256.388	364			
الدافعية الإلهامية	بين المجموعات	1.048	2	0.524	0.764	0.466
	داخل المجموعات	248.085	362	0.685		
	المجموع	249.133	364			
الاستثارة العقلية	بين المجموعات	.352	2	0.176	0.178	0.837
	داخل المجموعات	359.135	362	0.992		
	المجموع	359.487	364			
الاعتبارية الفردية	بين المجموعات	.261	2	0.130	0.163	0.850
	داخل المجموعات	290.125	362	0.801		
	المجموع	290.386	364			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.715	2	0.357	0.554	0.575
	داخل المجموعات	233.348	362	0.645		
	المجموع	234.063	364			

أظهرت النتائج في الجدول (25) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم، في الدرجة الكلية وفي الأبعاد كافة، فقد بلغت القيمة الفائية للدرجة الكلية (1.993) وبمستوى دلالة (0.575). وتراوحت القيم الفائية للأبعاد الخمسة ما بين (1.63) لبُعد "الأعتبارية الفردية" و(1.993) لبُعد "التأثير المثالي – سمات".

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تضمن هذا الفصل عرضًا 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 درجة الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج في الجدول (3) أن درجة الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين جاءت في الدرجة المرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.77) بانحراف معياري (0.71) وجاءت جميع أبعاد الأداة المستخدمة لجمع البيانات في الدرجة المرتفعة ما عدا بُعد الذكاء الثقافي المعرفي الذي جاء بدرجة متوسطة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.88 – 3.63). وتعني هذه النتيجة، أن مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء الثقافي بأبعاده الثلاثة (الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي، والذكاء الثقافي السلوكي، والذكاء الثقافي الدافعي)، كما أنهم يتمتعون بدرجة متوسطة من الذكاء الثقافي المعرفي، وقد تُعزى هذه النتيجة الى عدة أسباب منها أن لدى مديري هذه المدارس الوعي الكافي بأهمية الذكاء الثقافي ودوره في تحقيق الأهداف التي يسعون اليها على المستويين الفردي والتنظيمي، من خلال التفاعل الفعّال والإيجابي بين المديرين والمعلمين والطلبة والعاملين الآخرين

في أثناء القيام بمختلف المهام التربوية والإدارية، فضلاً عن رغبة المديري في التكيف مع الثقافات المختلفة للعاملين والطلبة في مدارسهم، وربما جاءت هذه النتيجة المرتفعة إنعكاساً لدور العولمة والإنفجار المعرفي في المجالات المتنوعة، وتكنولوجيا الإتصال، والتطور التكنولوجي، وإستخدامات التكنولوجيا المتنوعة، مما أدى بالإداريين في هذه المدارس العالمية الى أن يتمتعوا بالذكاء الثقافي بأبعاده المختلفة، ليتمكنوا من تحقيق أهداف المدارس التي يُديرونها بفاعلية.

وإتفقت هذه الدراسة، مع ما توصلت إليه دراسة الزيديين (2016) ودراسة نوفتون (Naughton, 2010)، وإختلفت مع ما توصلت اليه دراسة إلياس (2011) التي أظهرت نتائجها أن مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس الإبتدائية أقل من المتوسط، و دراسة المومني وعتوم (Al-Momani1 & Atoum, 2016) التي أظهرت أن مستوى الذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعات الأردنية كان متوسطاً.

أما بالنسبة لأبعاد الذكاء الثقافي، فكانت المناقشة على النحو الآتي:

1- **بُعد "الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي" :**

أظهرت النتائج في الجدول (4) أن درجة الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان كانت مرتفعة في هذا البُعد، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.88) بإنحراف معياري (0.82)، وقد تُعزى هذه النتيجة الى أن مديري هذه المدارس لديهم المقدرة على إدراك المعرفة الثقافية التي تمكنهم من التفاعل الإيجابي مع الآخرين الذين ينتمون الى خلفيات ثقافية متنوعة، الأمر الذي يسهل عليهم عملية الإتصال معهم في أثناء تأديتهم للمهمات المطلوب إنجازها، وربما عكست هذه النتيجة مقدرة المدير على تكييف ما لديه من معرفة ثقافية عند تفاعله مع العاملين من ثقافات غريبة عن ثقافته، مما قد يساعد على تحقيق الأهداف

بفاعلية. وقد تعود هذه النتيجة الى ما يمتلكه المدير من مقدرة تُمكّنه من إدراك المعرفة الثقافية بهدف تطبيقها في أثناء تعامله مع الأفراد العاملين من ثقافات مختلفة، أو أن المدير متأكد من المعرفة الثقافية التي يمتلكها من حيث صحتها ودقة المعلومات المتعلقة بها، بما يضمن الوصول الى الهدف الرئيس لهذه المؤسسة التربوية.

2- بُعد "الذكاء السلوكي":

أشارت النتائج من الجدول (5) الى أن درجة الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية كانت مرتفعة في هذا البُعد، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.82) بإنحراف معياري (0.86)، وقد تُعزى هذه النتيجة الى أن المديرين في هذه المدارس لديهم المقدرة على إستخدام الأسلوب التعبيري المناسب في أثناء التحدث مع العاملين الآخرين، من حيث التوقف عن الكلام، أو الصمت، وبما يتفق ومتطلبات المواقف المتباينة التي يواجهونها، ووفقاً لما يتناسب مع طبيعة تلك الثقافات المختلفة، لذلك فقد يعمل المديرون على تغيير تعبيرات الوجه لتكون متسقة من طبيعة التعامل القائم مع الأفراد، وبما يتناسب مع طبيعة الثقافة التي ينتمي إليها أولئك الأفراد الذين يتم التحدث معهم، وبما يؤدي الى زيادة فهم الموقف والإستجابة المناسبة لذلك الموقف ومتطلباته. وربما جاءت هذه النتيجة، لأن المديرين يمتلكون المقدرة اللازمة على تغيير سلوكهم اللفظي من حيث اللهجة المناسبة، ونبرة الصوت التي يمكن أن تُحدث الإستجابة المطلوبة، وفي ضوء المعرفة الثقافية عن ثقافة الأفراد الذين يتحدثون معهم. وقد تعود هذه النتيجة المرتفعة في هذا البُعد من الذكاء الثقافي الى ما يمتلكه المديرون من مقدرة على التنويع في معدل السرعة في حديثهم مع الآخرين، بناء على متطلبات الموقف التفاعلي، مما يساعد على الإنجاز والإستجابة بالشكل المطلوب. وربما جاءت هذه النتيجة بناء على مقدرة المديرين على تغيير

السلوك غير اللفظي في أثناء تفاعلهم مع الآخرين، وفي ضوء متطلبات التفاعل، وما تمليه طبيعة الثقافة للأفراد الذين يتفاعل المديرون معهم، وقد يؤدي هذا الى زيادة التفاهم بين الطرفين وتحقيق المطلوب.

3- بُعد "الذكاء الثقافي الدافعي":

أظهرت النتائج في الجدول (6) أن درجة الذكاء الثقافي الدافعي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.78) بإنحراف معياري (0.76)، وقد تُعزى هذه النتيجة لأسباب نفسية تتعلق بإمتلاك المديرين الثقة بالمقدرة على التفاعل مع الآخرين، الذين ينتمون الى ثقافة غير مألوفة لدى هؤلاء المديرين. وربما جاءت هذه الثقة من الخبرة المتراكمة والمعرفة الكافية عن التعامل مع الأفراد من ثقافات مختلفة، من خلال عملهم المتواصل لسنوات عديدة في هذه المدارس ذات الطبيعة المختلفة عن المدارس الإعتيادية الأخرى بسبب إختلاف الخلفيات الثقافية للمنتسبين والعاملين فيها، سواء أكانوا معلمين أم طلبة أم إداريين، وربما عكست هذه النتيجة المتعة التي يشعر بها المديرون عندما يتفاعلون مع الأفراد الآخرين الذين ينتمون الى ثقافات مختلفة عن ثقافة المديرين. فقد يجد هؤلاء المديرون نوعاً من الراحة والرغبة والمتعة نتيجة تعاملهم مع الطلبة أو المعلمين أو الإداريين من ثقافات مختلفة، الأمر الذي يساعدهم على تحقيق عائد إيجابي للمؤسسات التربوية التي يشرفون على إدارتها. ويُحتمل أن تعود هذه النتيجة الى تمكُّن المديرين ومقدرتهم على تجاوز ضغوط التكيُّف مع تلك الثقافات المختلفة عن ثقافتهم، ومقدرتهم على مجاملة هؤلاء الأفراد المنتمين الى ثقافات مختلفة، بما يضفي عليهم نوعاً من الراحة النفسية، تساعدهم على إطلاق طاقاتهم في تحقيق الإنجاز الأفضل في المهمات المطلوبة. وقد تُعزى هذه النتيجة أيضا الى مقدرة المديرين

في هذه المدارس على التعوّد للتسوّق في ثقافات غير ثقافتهم، والتي قد تختلف بشكل واضح، سواء من حيث مافي هذه الأسواق من بضائع أم من حيث طبيعة التعامل والتفاعل مع أصحاب المحلات والأسلوب المناسب للتحدث معهم.

4- بُعد "الذكاء الثقافي المعرفي" :

أشارت النتائج في الجدول (7) الى أن درجة الذكاء الثقافي المعرفي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان كانت متوسطة في هذا البُعد، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.63) بإنحراف معياري (0.77)، وربما جاءت هذه النتيجة إنعكاساً لما يعرفه المديرون من مفردات وقواعد لغوية تتعلق بتلك الثقافات تمكنهم من التعبير عن أفكارهم، وإيصال تلك الأفكار الى الآخرين بدقة ووضوح، مما يُسهل عليهم تحقيق كثير من الأغراض التربوية والنشاطات التي تتم في المدرسة. وقد تُعزى هذه النتيجة أيضاً، الى معرفة المديرين بالقيم الثقافية والمعتقدات الدينية لثقافات الأفراد العاملين في مدارسهم، مما قد يحقق لديهم أهدافاً متعددة بعضها يتعلق بالعلاقات الشخصية الثقافية مع الآخرين، وبعضها الآخر يكون ذا صلة بالجانب العملي المرتبط بإنجاز المهمات، فضلاً عن سيادة الإحترام والتقدير في ضوء المعرفة الوافية لقيم تلك الثقافات والمعتقدات الدينية لأفرادها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني الذي ينص على : ما درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين؟

أشارت النتائج في الجدول (8) الى أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين كانت

مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.82) بإنحراف معياري (0.80)، وجاءت جميع الأبعاد لهذا النمط من القيادة بدرجة مرتفعة أيضاً، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.94–3.70) وجاء في الرتبة الأولى بُعد "الدافعية الإلهامية" بمتوسط حسابي (3.94) وإنحراف معياري (0.83). وفي الرتبة الأخيرة جاء بُعد "الإعتبارية الفردية" بمتوسط حسابي (3.70) وإنحراف معياري (0.89). وقد تُعزى هذه النتيجة الى قناعة مديري هذه المدارس بضرورة تطبيق القيادة التحويلية في مدارسهم، نظراً لما تتصف به من خصائص إيجابية تعمل على تحقيق الأهداف التربوية بشكل فاعل، وبما تهدف الى تحويل المرؤوسين الى قادة. فضلاً عن تأكيدها على الأخلاق، فهي قيادة أخلاقية إنسانية، تُنمي في المرؤوسين خصائص القيادة وتشجعهم على ممارستها. وربما عكست هذه النتيجة ما يتصف به المديرون من صفات للقادة التحويليين، تتجسد في ممارساتهم وأدائهم لمهماتهم الإدارية وتفاعلاتهم اليومية مع العاملين. ويُحتمل أن تعود هذه النتيجة المرتفعة الى إدراك هؤلاء المديرين لأهمية النمط القيادي التحويلي وفاعليته في المواقف الإدارية والتربوية التي يواجهها المديرون في أثناء أدائهم لمهاتهم المختلفة.

وقد إتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة فيشر (Fisher, 2003) ، وإختلفت مع ما توصلت إليه دراسة الشريفي (2013) التي أظهرت النتائج أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الشرق الأوسط للقيادة التحويلية كانت متوسطة، ودراسة الرفاعي (2013) التي أشارت نتائج الدراسة الى أن درجة ممارسة المعلمين لنمط القيادة التحويلية كانت متوسطة، ودراسة سميرات ومقابلة (2014) التي أظهرت نتائج الدراسة الى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان العاصمة للقيادة التحويلية كانت متوسطة.

أما بالنسبة لمناقشة نتائج أبعاد القيادة التحويلية، فكانت على النحو الآتي:

1- بُعد "الدافعية الإلهامية" :

أظهرت النتائج في الجدول (9) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان كانت مرتفعة في هذا البُعد، الذي جاء في الرتبة الأولى، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.94) بإنحراف معياري (0.83). وقد تُعزى هذه النتيجة الى مقدرة المديرين لهذه المدارس على التحدث بطريقة حماسية عن الأعمال التي ينبغي إنجازها، إيماناً منهم بضرورة تحفيز العاملين ودفعهم نحو أداء المهمات المكلفين بها. فقد يكون الحماس وأسلوب التعبير عنه عاملاً يساعد على إنجاز المهمات. وربما جاءت هذه النتيجة إنعكاساً للأسلوب الذي يستخدمه المديرون عندما يريدون التحدث عن المستقبل، وهو الأسلوب التفاؤلي. فالتفاؤل مؤشر إيجابي مشجع على الأداء وتحقيق الأفضل في العمل. فكلما كان المديرون متفائلين عن ما يمكن أن يحدث في المستقبل فيما يتعلق بمدارسهم، كان ذلك عاملا دافعاً للمرؤوسين لمواصلة العمل وبذل الجهد المطلوب لتحقيق ما مكلفين به من أعمال. وقد تكون هذه النتيجة المرتفعة عائدة الى إمتلاك هؤلاء المديرين لرؤى مقنعة عن المستقبل. وهذا قد يشجع العاملين على العمل المتواصل نتيجة لقناعاتهم بهذه الرؤى, ولذلك فقد تتولد لدى هؤلاء المديرين القناعة المطلوبة بأن الأهداف التي وضعت لمدارسهم يمكن تحقيقها في ضوء ما لديهم من رؤى واضحة، وتفاؤل بالمستقبل، وحماس في العمل.

2- بُعد "التأثير المثالي – سلوك":

أشارت النتائج في الجدول (10) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان كانت مرتفعة في هذا البُعد الذي إحتل الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.86) بإنحراف معياري (0.84). وقد يعود سبب هذه النتيجة الى أن المديرين

يمتلكون حساً قوياً بالهدف المراد تحقيقه، ويؤكدون أهمية هذا الإحساس في تحقيق الأهداف، وبخاصة إذا كان ذلك الحس جماعياً، أي شعور جميع العاملين في المؤسسة التربوية بأهمية التحلي بهذا الحس من أجل تحقيق المهمات المطلوبة. وربما تُعزى هذه النتيجة إلى أن المديرين يحاولون التأثير في العاملين معهم بطريقة إيجابية خلّاقة، من خلال تحدثهم عن قيّمهم ومبادئهم ومعتقداتهم المهمة فيما يتعلق بطبيعة العمل الإداري التربوي ذي الطبيعة الإنسانية في التعامل، لأن المؤسسة التربوية تهدف إلى صناعة الإنسان صناعة إجتماعية بوساطة القائمين على شؤونها من الإدارين والمعلمين. وقد تُنسب هذه النتيجة المرتفعة إلى أن مديري هذه المدارس لديهم المقدرة على تركيز إهتماماتهم على التعامل بإيجابية مع الأخصاء، التي تحدث في أثناء العمل من غير قصد، أو الشكاوى التي تُقدم من العاملين، أو الإخفاقات التي تحدث عن تحقيق بعض الإنجازات. وهذه الممارسات من شأنها العمل على تحقيق تنائج أفضل سواء للمؤسسة التربوية أم العاملين فيها.

3- **بُعد "الإستثارة العقلية" :**

أظهرت النتائج في الجدول (11) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تُدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان كانت مرتفعة في هذا البُعد الذي حصل على الرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3.80) وإنحراف معياري (0.99). وقد تُعزى هذه النتيجة الى تمكّن المديرين في هذه المدارس من فحص الإفتراضات الناقدة، بهدف تعرّف درجة مناسبتها للمواقف التي وجه النقد إليها، ولتكون إنتقادات بناءة موجهة نحو الإرتقاء بالعمل الإداري التربوي في هذه المدارس. وربما تعود هذه النتيجة الى مقدرة هؤلاء المديرين على إقتراح أساليب وطرق جديدة تتعلق بكيفية إنجاز المهمات المطلوبة، وبما يحقق إقتصاداً في الوقت والجهد والمال. وقد تُعزى هذه النتيجة كذلك الى أن المديرين يعملون على مشاركة العاملين معهم في النظر الى المشكلات التي

تواجه مدارسهم، إنطلاقاً من فكرة أن تعدد العقول أفضل من العقل الواحد، بمعنى أن هؤلاء المديرين لا ينفردون في إتخاذ القرارات بل يُتيحون الفرص المناسبة للعاملين معهم لإبداء آرائهم إزاء المشكلات المطروحة. ويُحتمل أن تعود هذه النتيجة الى أن هؤلاء المديرين، عادةً ما يُمحصون وجهات النظر التي يقدمها العاملون عند حل المشكلات التي يواجهونها، ويبحثون معهم وجهات النظر المختلفة، للتوصل الى قناعة بأن إحدى وجهات النظر هذه قد تكون هي الأنسب والأكثر ملاءمة لمعالجة تلك المشكلة أو المشكلات ذات الطبيعة الواحدة.

4- بُعد "التأثير المثالي – سمات":

أشارت النتائج في الجدول (12) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تُدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان كانت مرتفعة في هذا البُعد الذي جاء في الرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (3.79) وإنحراف معياري (0.93). ويُحتمل أن تعود هذه النتيجة المرتفعة الى أن المديرين في هذه المدارس لديهم المقدرة على إظهار إحساس بالقوة، سواء ما يتعلق بإنجاز المهمات أم مواجهة المواقف الصعبة والمشكلات التي تتطلب حلولاً آنية، فضلاً عن إمتلاكهم الثقة بأنفسهم وبالعاملين معهم، الأمر الذي يُسهل عليهم تحقيق الإنجاز الأفضل بشكل أسرع، ذلك أن التعامل القائم على الثقة بين الأطراف المتعددة في العمل يساعد على إنجاز المهمات بالشكل المطلوب، ويقلل ظهور المشكلات. فضلاً عن تلافي الأخطاء والهفوات التي قد تحدث في أثناء العمل بشكل غير مقصود. وربما جاءت هذه النتيجة المرتفعة لتحلي هؤلاء المديرين بالأخلاق والصفات الحميدة مما يزيد من إحترام العاملين لهم. وهذا السلوك القائم على الإحترام المتبادل من شأنه أن يخفف من حالة الضغط في العمل (إن وجدت) ويقلل من القلق، ويزيد التفاعل الإيجابي بين العاملين والإدارة من جهة، وبين العاملين أنفسهم من جهة أخرى. وربما عكست هذه النتيجة السلوك الإيجابي للمديرين المتمثل في تفضيلهم للمصلحة العامة على

مصالحهم الشخصية، أي أنهم يضعون في الإعتبار مصلحة مدارسهم ويقدمونها على مصالحهم الفردية، وهذا نوع من سلوك الإيثار الذي يؤتي ثماره والذي قد ينعكس بدوره على العاملين أنفسهم، فيعملون على تفضيل مصلحة المؤسسة التي يعملون فيها على مصالحهم الشخصية، مما يساعد على إنجاز المهمات وتحقيق الأهداف.

5- بُعد "الإعتبارية الفردية" :

أظهرت النتائج في الجدول (13) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تُدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان كانت مرتفعة في هذا البُعد الذي حصل على الرتبة الخامسة والأخيرة، بمتوسط حسابي (3.70) وإنحراف معياري (0.89). وقد تُعزى هذه النتيجة الى أن مديري هذه المدارس يرغبون في التعليم، ويعدونه عملية أساسية للإرتقاء بمستوى مدارسهم وبخاصة إذا إرتبط ذلك ببرامج تدريبية مستمرة تساعدهم على الحصول على المعرفة المناسبة في مجال عملهم، ليتمكنوا من تقديم المساعدة الممكنة في هذا المجال للعاملين معهم من إدارين ومعلمين وطلبة. وربما عكست هذه النتيجة إهتمام المديرين بهؤلاء العاملين والتعامل معهم بطريقة إيجابية، آخذين في الإعتبار ما يميز هؤلاء الأفراد بعضهم عن بعض من حيث الرغبات والإهتمامات والحاجات والتخصص الوظيفي. وقد تعود هذه النتيجة المرتفعة الى أن مديري هذه المدارس يساعدون العاملين معهم على تشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة لديهم، ويوجهونهم الى كيفية التخلص من نقاط الضعف، وفي الوقت ذاته تطوير نقاط القوة لديهم وتوظيفها إيجابياً في مجالات الأعمال المكلفين بها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: "هل هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان ودرجة ممارستهم للقيادة التحويلية؟"

أشارت النتائج في الجدول (14) الى وجود علاقة إرتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين الدرجة الكلية الذكاء الثقافي والدرجة الكلية لممارسة القيادة التحويلية، إذ بلغت قيمة معامل إرتباط بيرسون (0.73). كما وجدت علاقة إرتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين جميع أبعاد الذكاء الثقافي وبين جميع أبعاد القيادة التحويلية. ويُستدل من هذة النتيجة أن درجة الذكاء الثقافي التي يتمع بها مديرو هذه المدارس تؤثر بدرجة ممارستهم للقيادة التحويلية، إذ أن هذه العلاقة الإرتباطية الإيجابية تشير الى أنه كلما إرتفعت درجة الذكاء الثقافي للمديرين إرتفعت درجة ممارستهم للقيادة التحويلية، والعكس صحيح. فالذكاء بشكل عام يعني المقدرة على حل المشكلات، والذكاء الثقافي هو مقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين من خلفيات ثقافية مختلفة بطريقة ناجحة وأسلوب يحقق الهدف المطلوب، وأن أبعاده الأربعة المتمثلة بالذكاء الثقافي فيما وراء المعرفي، و المعرفي، والدافعي والسلوكي مترابطة فيما بينها، وتشكل كلاً متكاملاً لهذا النوع من الذكاء الذي يعد أساسياً في المدارس التي يكون العاملون فيها من ثقافات مختلفة. وأن القيادة التحويلية نمط قيادي أسوة بالأنماط القيادية الأخرى، يرتبط ويتأثر بدرجة ما لدى القائد من ذكاء بشكل عام، أو ذكاء ثقافي على وجه التحديد. لذلك جاءت العلاقة الإرتباطية بين هذين المتغيرين (الذكاء الثقافي والقيادة التحويلية) إيجابية ودالة إحصائياً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان تُعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟"

تمت مناقشة هذا السؤال حسب المتغيرات الواردة فيه وعلى النحو الآتي:

أ- متغير الجنس :

أشارت النتائج في الجدول (15) الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان تُعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت القيمة التائية (2.41-) وبمستوى دلالة (0.017). وكان الفرق لصالح الإناث. ووجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.005$) في بُعد "الذكاء الثقافي المعرفي" إذ بلغت القيمة التائية (2.84-) ولصالح الإناث أيضاً. وقد يُعزى ذلك الى أن المعلمات أكثر اهتماماً من المعلمين بالأمور الثقافية ذات الصلة بالثقافات الأخرى. أو أن المعلمات يرغبن في تعرف ما لدى الثقافات الأخرى من قيم ومبادئ ومعتقدات وقضايا تراثية بشكل أكثر من المعلمين. وربما كانت المعلمات يتأثرن بالقضايا الثقافية سواء ما يتعلق بالجانب المعرفي أم الدافعي أم السلوكي أم ما وراء المعرفة بطريقة أسرع من تأثر المعلمين. كما أن اللغة وأسلوب التخاطب وطريقة التعبير واللهجة المستخدمة كلها عوامل قد تكون أكثر تأثيراً في المرأة من الرجل، ربما لكونها أكثر إحساساً وإنفعالاً وتعاطفاً في هذا المجال. واتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الشهراني (2012) فيما يتعلق بالبُعد المعرفي، واختلفت مع ما توصلت إليه دراسة الزيديين (2016) التي أشارت نتائجها الى وجود فروق فيما يتعلق بالبُعد الدافعي لصالح

الذكور، ودراسة المومني والعتوم (Al-Momani & Atoum, 2016). التي أشارت الى عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس.

ب- متغير الخبرة:

أظهرت النتائج في الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.005$) في درجة الذكاء الثقافي لدي مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تُدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان، إذ بلغت قيمة "ف" (1.209) للدرجة الكلية وبمستوى دلالة (0.300). كما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في الأبعاد الأربعة للذكاء الثقافي . وقد يُعزى ذلك الى أن عدد سنوات الخبرة للمعلمين، قلت أم كثرت، ليس لها تأثير في إظهار تباين في إستجابات أفراد العينة عن درجة الذكاء الثقافي لمديري هذه المدارس، وأن المعلمين من فئات الخبرة الثلاث متفقون في وصف الذكاء الثقافي لمديريهم، ولم يكن هناك تباين في إجاباتهم، لأن الذكاء الثقافي ممارسة يمكن ملاحظتها بوضوح من المعلمين سواء كانوا من أصحاب الخبرة القليلة أم أصحاب الخبرة الطويلة. فإذا كان هذا الذكاء ممارسة يُعبَّر عنها بسلوك معيّن تبعاً للموقف أو المواقف التي يُمارس فيها، فملاحظة هذا السلوك لا تُعد أمراً صعباً، ولا تكون الخبرة عاملاً مؤثراً في إحداث تباين أو إختلاف في الإستجابة. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة دراسة الزيديين (2016).

ج-متغير المؤهل العلمي:

أشارت النتائج في الجدول (19) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الحاصة الأردنية التي تدرس برامج

أجنبية ودولية في محافظة عمان، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة "ف" (2.129) وبمستوى دلالة (0.120). كما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في الأبعاد الأربعة للذكاء الثقافي. ويتبيّن من هذه النتيجة أن المؤهل العلمي للمعلمين لم يكن متغيراً مؤثراً في إحداث تباين في إستجابات أفراد العينة عن فقرات إستبانة الذكاء الثقافي، بمعنى أن هناك إتفاقاً بين المعلمين على إختلاف مؤهلاتهم العلمية في وصف الذكاء الثقافي لمديريهم. وبما أن هذا النوع من الذكاء سلوك يُمارس في مواقف متعددة ومختلفة، ويمكن ملاحظته في أثناء التفاعل اليومي للمديرين مع المعلمين والطلبة، لذا لم تكن هناك أية إختلافات بين المعلمين من حملة مؤهلات علمية مختلفة في وصف درجة الذكاء الثقافي لمديريهم، مما قد يشير الى أن هذا المتغير لم يكن له أي تأثير يمكن أن يُحدِث فرقاً دالاً أحصائياً في إستجابات المبحوثين عن فقرات الإدارة المستخدمة في الدراسة. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الزيديين (2016) بإستثناء بُعد "ما وراء المعرفي" إذ كان الفرق لصالح فئتي " الدراسات العليا" و"البكالوريوس + دبلوم" وبُعد "المعرفي" لصالح فئة "الدراسات العليا".

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي ينص على : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟

تمت مناقشة هذا السؤال وفقا لمتغيراته وكما يأتي :

أ- **متغير الجنس :**

أظهرت النتائج في الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تُدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية تُعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت القيمة التائية (1.145-) وبمستوى دلالة (0.253). كما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في الأبعاد الخمسة لهذا النوع من القيادة. ويُستدل من هذه النتيجة أن متغير الجنس ليس من المتغيرات المؤثرة التي تُحدِث تبايناً في إستجابات أفراد العينة عن فقرات الأستبانة المعتمدة في هذه الدراسة، ذلك أن المعلمين أو المعلمات متفقون في إجاباتهم من خلال وصفهم لدرجة ممارسة مديريهم لنمط القيادة التحويلية بشكل عام، ولكل بُعد من أبعادها الخمسة على وجه التحديد. وقد يُعزى ذلك أن ممارسة القيادة مهما كان نمطها، يمكن ملاحظتها، بإعتبار أن هذه الممارسة عبارة عن سلوك ملاحظ، يدركه المعلمون من كلا الجنسين، ويفهمون متطلباته ويشعرون بأهميته. فإذا كان المستجيب ذكراً أم أنثى، فهو يلاحظ ويقدر درجة ذلك السلوك، وبالتالي لم يعد لمتغير الجنس أي أثر في إحداث إختلاف في إستجابات المعلمين. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت دراسة سميرات ومقابلة (2014).

ب-**متغير الخبرة:**

أشارت النتائج في الجدول (22) الى وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية تُعزى لمتغير الخبرة، إذ بلغت قيمة "ف" (4.491) للدرجة الكلية وبمستوى دلالة (0.012). كما وجدت فروق دالة إحصائياً في بُعدي "الدافعية الإلهامية" و "الإعتبارية الفردية" ولم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في الأبعاد الثلاثة الأخرى. وأظهرت نتائج

إختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية في الجدول (23)، أن الفرق كان لصالح فئة الخبرة "عشر سنوات فأكثر" مقارنة بالفئتين الأخريين للدرجة الكلية، وكذلك في بُعدي "الدافعية الإلهامية" و "الإعتبارية الفردية" ويُستدل من هذه النتيجة أن لمتغير الخبرة تأثير في إحداث فرق وإستجابات المبحوثين من المعلمين. إذ كلما كانت لدى المعلم سنوات خبرة أكثر في العمل، كان لديه مقدرة على وصف السلوك القيادي للمدير بشكل قد يكون أكثر دقة من المعلم الحديث العهد بالعمل. وبخاصة إذا عمل ذلك المعلم مع المدير نفسه لسنوات طويلة، فقد تساعد هذه الفترة المعلم على تفسير أية كلمة تصدر منه، أو أية إشارة يلوح بها، في حين قد يتعذر على المعلم حديث الخبرة القيام بمثل ذلك التفسير. وربما تُعزى هذه النتيجة الى أن أصحاب الخبرة الأطول من المعلمين يدركون أهمية القيادة والنمط القيادي الذي يمارسه المدير، ويدركون دوره وتأثيره في سلوك العاملين بشكل قد يكون أفضل من أصحاب الخبرة القصيرة. لذلك تُعتمد الخبرة للأفراد عندما يقدمون أوراقهم للحصول على وظيفة. واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشريفي (2013)، ودراسة سميرات ومقابلة (2014)، اللتان أظهرتا عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الخبرة.

ج- متغير المؤهل العلمي:

أشارت النتائج في الجدول (25) الى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان للقيادة التحويلية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة "ف" (0.554) للدرجة الكلية وبمستوى دلالة ($\alpha \leq 0.575$). كما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الأبعاد الخمسة للقيادة التحويلية. ويُستدل من هذه النتيجة أن متغير المؤهل العلمي للمعلمين ليس من المتغيرات التي تُحدث إختلافاً في إستجابات أفراد العينة، فهناك إتفاق

بين أفراد العينة من حيث إجاباتهم بوصف النمط القيادي التحويلي للمديرين من حيث درجة ممارسته. وقد يُعزى ذلك الى أن هذه الممارسة لهذا النمط تنعكس في سلوك يصدر عن المدير وهذا السلوك يمكن ملاحظته ومن ثم تقدير درجته وفقاً للمعيار المعتمد في إداة الدراسة، بغض النظر عن نوع المؤهل العلمي لدى المعلم، ذلك أن السلوك الصادر عن المدير لا يحتاج الى مؤهل علمي عالٍ لتفسيره، وبخاصة إذا رافق ذلك السلوك اللفظي سلوك غير لفظي يعبر عنه بالإشارة والتلميح وتعبيرات الوجه. وبشكل عام، يمكن القول أن متغير المؤهل العلمي ليس متغيراً مؤثراً يُحدث فرقاً بين المستجيبين في إجاباتهم عن فقرات الإستبانه المعتمدة في هذه الدراسة. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سميرات ومقابلة (2014).

ثانيا : التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات الآتية :

- أظهرت نتائج السؤال الأول أن درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تُدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، وعليه يوصى بدعم تلك الدرجة وتعزيزها والحفاظ عليها والطلب من إدارة التعليم الخاص تعميم هذه النتيجة على المدارس المعنية بالدراسة الحالية.
- أظهرت نتائج السؤال الثاني أن درجة ممارسة نمط القيادة التحويلية في المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، وعليه يوصى بضرورة تشجيع المديرين على متابعة ممارستهم لنمط القيادة التحويلية والطلب من إدارة التعليم الخاص تعميم النتيجة على المدارس المعنية في هذه الدراسة.
- إجراء دراسة إرتباطية بين الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية ومتغيرات أخرى مثل : إدارة التغيير، والشفافية الإدارية.
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على مدارس أخرى في محافظة عمان.

المراجع

المراجع العربية

الآلوسي، صائب (2002). ***تنمية التفكير الابتكاري***، ط1، عمان : دار المنهل.

أبو تينة، عبدالله، والروسان، عصمت (2008). "الانماط القيادية المفضلة لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز وعلاقتها بتميزهم التربوي"، ***المجلة الاردنية في العلوم التربوية***، 4(4)، 265-278.

إلياس، علاء الماس(2011). "الذكاء الثقافي وعلاقته بالتسامح الإجتماعي: دراسة تطبيقية على مديري المدارس الابتدائية في تربية العزيزية"، ***مجلة الاشراف التربوي***، 1(2)، 6-12.

بني عطا، سالم (2005) ***درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الأردنية لنمطي القيادتين التحويلية والتبادلية وعلاقتهما بالإحتراق النفسي والعلاقات البينشخصية عند المعلمين.*** (أطروحة دكتوره غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.

جابر، جابر عبدالحميد (1980). ***الذكاء ومقياسه***، القاهرة : دار النهضة العربية.

جلاب، إحسان دهش(2011)، "العلاقة بين الذكاء الشعوري والذكاء الثقافي: دراسة تحليلية لآراء عينة من تدريسيي كلية التربية في جامعة القادسية"، ***مجلة القادسية للعلوم الإدارية والإقتصادية***، 13(4)، 8-33.

الحربي، قاسم بي عائل.(2008) ***القيادة التربوية الحديثة***، عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.

حريم، حسين(2006). ***مبادئ الإدارة الحديثة، النظريات، العمليات الإدارية، وظائف المنظمة***، عمان: دار الحامد للنشر.

حسان، حسن محمد إبراهيم و العجمي، محمد حسنين.(2010)، ***الإدارة التربوية***، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

خيرالله، جمال أنيس (2009). ***الإبداع الإداري***، عمان : دار أسامة للنشر.

خيري، أسامة (2012). ***إدارة الابداع والابتكارات***، ط1، عمان: دار الراية والنشر والتوزيع.

دواني، كمال سليم.(2013)، ***القيادة التربوية***، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الرفاعي، زهراء سيد محمد سيد عبالله،(2013). ***علاقة نمطي القيادتين التحويلية والتبادلية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت بتمكين المعلمين من وجهة نظرهم***، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الاردن.

الزيديين، هشام خليل عودة (2016) ***مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس العالمية في مدينة الرياض وعلاقته بإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين.*** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الاردن.

الساعدي، أشواق عبد الحسن (2008). ***الثقافة والتنمية البشرية؛ دراسة نظرية لبعض المتغيرات الثقافية***، بيروت: مؤسسة العارف للمطبوعات.

السرور، ناديا (2003). ***مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين***، ط4، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سميرات، سمر اكثم و مقابلة، عاطف يوسف،(2014). "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم"، ***مجلة دراسات العلوم التربوية***، 41(1)، 513-536.

الشريفي، عباس عبد مهدي (2013)، "القيادة متعددة العوامل التي يمارسها رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة الشرق الاوسط في عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي***، 33(2)، 295-329.

الشريفي، عباس والتنح، منال محمود محمد (2010) "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم". ***مجلة علوم إنسانية***، (45)،15-36.

الشمري، سعد بن دبيان (2006). ***درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين في المملكة العربية السعودية***،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الشهراني، دعاء محمد سعد،(2012) ***الذكاء الثقافي وعلاقته بجودة الحياة لدى الطلاب والطالبات السعوديين المبتعثين الى المملكة المتحدة***. (رسالة ماجستير غير منشورة،) جامعة الملك عبد العزيز، الرياض، المملكة العربية السعودية.

شوقي، طريف (1993). ***السلوك القيادي وفعالية الإدارة***، القاهرة: مكتبة غريب.

صالح، ادريس سلطان، (2015). "الذكاء الثقافي في عالم متنوع: دعوة للتفاعل والفهم بدل من الانعزال والتقوقع"، ***مجلة الرافد*** ، 1(209)، 40-43.

طعمة، أمل أحمد (2006). ***اتخاذ القرار والسلوك القيادي (برنامج تدريبي)***، عمان: ديبوتو للطباعة والنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان وكوفحي، قاسم (2011). ***القيادة والتغيير الطريق نحو النجاح***، عمان: اثراء للنشر والتوزيع.

عدس، عبدالرحمن (1999). ***علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)***، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

العرفي، عبدالله بالقاسم ومهدي، عباس عبد (2008). ***مدخل الى الادارة التربوية***، بنغازي: منشورات جامعة قار يونس.

علي، محسن عبد وغالي، حيدر نعمة (2010). ***القيادة التربوية، مدخل استراتيجي***، بيروت: شركة المؤسسة الحديثة للكتاب.

عماد الدين، منى (2003). ***إعداد مديري المدرسة لقيادة التغيير***، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العمري، خالد.(2000). "الموجه قائد للتغيير والتطوير التربوي"، ***ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول للتوجيه التربوي، ابو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.***

العميان، محمود.(2002)، ***السلوك التنظيمي في منظمات الاعمال***. 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 دكتوراة غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العياش، زيد عبد الفتاح عبدالرحمن،(2010). ***أثر القيادة التحويلية على التعلم التنظيمي: دراسة تطبيقية على وزارة الكهرباء العراقية والمديريات التابعة لها من وجهة نظر الادارات الوسطى***، (رسالة ماجستير عير منشورة)، جامعة مؤتة. الكرك، الاردن.

عياصرة،علي احمد عبدالرحمن والفاضل، محمد محمود العودة،(2006)، ***الاتصال الاداري وأساليب القيادة الإدارية في المؤسسات التربوية***، ط1، عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

الغزالي، حافظ عبد الكريم،(2012). ***أثر القيادة التحويلية على فاعلية عملية إتخاذ القرار في شركات التأمين الاردنية***، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الاردن.

الغول، احمد عبد المنعم (1993). ***الكفاءة الذاتية والذكاء الإجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي***، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أسيوط، أسيوط، جمهورية مصر العربية.

الفرا، ماجد والخطيب، مازن (2007). النمط القيادي السائد لدى المدراء في الوزارات الفلسطينية في محافظة غزة، ***مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*** 2(15).115-159.

قنديل، علاء (2010). ***القيادة الإدارية وإدارة الإبتكار***، عمان: دار الفكر.

القيسي، هناء (2010). ***الإدارة التربوية، مبادئ- ونظريات- إتجاهات حديثة)***، ط1، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

ماتلار، أ. (2008). ***التنوع الثقافي والعولمة***، ط1، ترجمة خليل احمد خليل، بيروت: دار الفارابي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم.

مصطفى، يوسف (2002). أسلوب القيادة التحويلية لتحسين أداء مدير المدرسة في مصر، ***الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية***، 5(7)، 139-202.

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

النوري، زينب عماد رشيد(2014) ***أثر الذكاء الثقافي في قدرات الإبتكار الإداري : دراسة تطبيقية في فنادق الخمس نجوم في منطقة البحر الميت في الاردن.*** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الاردن.

الهزايمة، وصفي (2004). ***القيادة وادارة الازمات***، عمان: عالم الكتب الحديث.

هوانه، وليد وتقي، علي (1994). ***مدخل الى الإدارة التربوية***، بيروت: مكتبة الفلاح للنشر.

المراجع الاجنبية

Alon, I., & Higgins, J. M. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligence**.** ***Business Horizons***, *48*(6), 501-512.

Altman, A., & Chemers, M.M. (1980). ***Culture and environment.*** Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Amabile, T.M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. & Herron, M. (1996). "Assessing the work environment for creativity", ***The Academy of Management Journal***,39 (5), 1154-1184

Anderson, D. & Anderson, L.A.(2001**).** ***Beyond change management: Advanced strategies for today's transformational leaders***, San Francisco, CA: Jossey Bass/Pfeiffer.

Ang, S., & Inkpen, A. C. (2008). Cultural intelligence and offshore outsourcing success: A framework of firm-level intercultural capability. ***Decision Sciences***, *39*(3), 337- 358.

Ang, S., & Van Dyne, L. (2008**).** Conceptualization of cultural intelligence: Definition,distinctiveness, and nomological network. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), ***Cultural intelligence: Theory, measurement and applications***. Armonk, New York: M. E. Sharpe

Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J.,Tay, C., Chandrasekar, N. A. (2007). The measurement of cultural intelligence: its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and task performance. ***Management and Organization Review***, 3(3), 335–371.

Avolio, B.J. (1999**).** ***Full leadership development: Building the vital forces in organizations***, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Baggett, G. M., (2015). Transformational leadership and psychological empowerment of teachers, ***DAI-A*** 76/11(E).

Baldes, D. Cahill, C. & Moretto, F. (2000). Motivating students to learn through multiple intelligences, cooperative learning, and positive discipline. ***ERIC*** No.ED 442574.

Barnett, K., McCormick, J. and Conners, R., (2000**).** Leadership behaviors of secondary school principals: Teacher outcomes and school culture, ***A Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference,*** **Sydney, 4 Dec. – 7 Dec., 2000.**

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. ***European Journal of Work and Organizational Psychology***, 8 (1), 9-32.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). ***Improving organizational effectiveness through transformational leadership***. Thousand Oaks, CA: SAGE, Publications.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2004). ***Multifactor leadership questionnaire: Manual and sampler set.*** Redwood City, CA: Mind Garden Publications

Bass, B. M., & Avolio, B. J., (1993). Transformational leadership and organizational culture, ***Public Administration Quarterly***. 17(1), 112-121.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). ***Transformational leadership***. 2nd ed. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

Brannen, J. C. (2016). The relationship between cultural intelligence and transformational leadership: A study of people leaders**,** ***DAI-A*** 77/06(E)

Brislin, R., Worthley, R., & Macnab, B. (2006).Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals**,** ***Group & Organization Management****, 31*(1),40-55.

Burns, J. M. (1978*).* ***Leadership*****.** New York: Harper & Row.

Chirichello. M.(1999) Building capacity for change: Transformational leadership for school principals. ***Paper presented at the Annual International Congress for School Effectiveness and Improvement***.

Cleveland, A. A., Craven, J., &Danfelser, M. (1979).***Universals of culture*****.** New York, NY:Center for Global Perspectives.

Collins, K. S. (2016). The intersection between cultural intelligence and targeted achievement gap groups: Understanding factors affecting Latino student achievement in Arkansas school districts, ***DAI-A*** 76/11(E).

Covey, S.R. (2006). "Servant leadership: Use your voice to serve others" ***Leadership Excellence***, 23(12) 5-6.

DeNisi, A. S., & Pritchard, R. D. (2006). Performance, appraisal, performance management and improving individual performance: A motivational framework**.** ***Management & Organization Review***, *2*(2), 253 - 277.

Dyne, L.V., Ang. S., & Koh. Ch.(2008**).** Development and validation of CQS the cultural intelligence scale. In S. Ang& L. Van Dyne(Eds.) ***Handbook of cultural intelligence: theory, measurement and applications***, Armonk, New York: M.E. Shapes.

Earley, P. C., & Ang, S. (2003). ***Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*****.** Palo Alto, CA: Stanford, CA: Stanford University press.

Earley, P. C., & Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. ***Harvard Business Review***, *82*(10), 139-146.

Earley, P. C., & Peterson, R. S. (2004). The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. ***Academy of Management Learning & Education***, *3*(1), 100-115.

Elmore, R. (2000). Building a new structure for school leadership.***Washington, DC: The Albert Shanker Institute, Winter***, 1-42.

Feenan, K. (2004). Personal transformational leadership planning, ***Knomaze Review***, (10)1-8

Fisher, W.,(2003). Effects of principals leadership style on schools climate and student achievement in selected Idaho schools, ***DAI-A*** 64/5**.**

Gardner, H. (1983). ***Frames of mind: The theory of multiple intelligences.*** New York: Basic Books.

Gardner, H. (2005). ***Multiple lenses on the mind***. Howard Gardner.com (on-line) available at *https://howardgardner.com/*

Greenleaf, R. K. (1996)**.** ***On becoming a servant-leader: the private writings of Robert K. Greenleaf***, San Francisco: Jossey – Bass Publishers.

Greenleaf, R.K. (1977). ***Seavant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*.** Mahwah, NJ: Paulist Press.

Hampden-Turner, C., & Trompenaars, F. (2006). Cultural intelligence: Is such a capacity credible? **.** ***Group and Organization Management****, 31 (1)*, 56-63.

Harris, A., & Chapman, C. (2002). "Democratic leadership for school improvement in challenging contexts". **International Electronic Journal for leadership in learning,** 6 (9), 1-12

Hawkins. T. L. (2002). Principal leadership and organizational climate: A study of perceptions of leadership behavior on school climate in international schools. **DAI-A**. 62/11.

Hoppe Nagao, K.H. (2015). The impact of cultural intelligence levels on community college faculty conflict management preferences: Aquantitation study, ***DAI-A* 76/09**(E).

Hughes, R. L., Ginnett, R. C., & Curphy, G. J. (2008). ***Leadership: Enhancing the lessons of experience***. (6th ed.) New York: McGraw-Hill/Irwin.

Imai, L., & Gelfand, M.J. (2010). The culturally intelligent negotiator: The impact of cultural intelligence (CQ) on negotiation sequences and outcomes. ***Organizational Behavior and Human Decision Processes*** 112 (2) 83–98.

Ismail, A. M., Reza, R., & Mahdi, S. (2012). Analysis the relationship between cultural intelligence and transformational leadership: The case of managers at the trade office. ***International Journal of Business and Social Science***, *3*(14), 252-261

Keung, E. K. (2011). What factors of cultural intelligence predict transformational leadership: A study of International school leaders, ***DAI-A*** 72/11.

Kim, K., Kirkman, B.L., & Chen, G. (2008**).** Cultural intelligence and international assignment effectiveness: A conceptual model and preliminary findings. In S. Ang& L. Van Dyne(Eds.) ***Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement and applications*** Armonk, New York: M.E. Shapes.

Kouzes, J., & Posner, B. (2007). ***The leadership challenge (***4th ed.*)*. San Francisco CA: Jossey- Bass.

Kreitner, R. & Kinicki , A. (2007) . Organization Behavior ,7th ed, Boston, MA, Mc Graw – Hill, Irwin .

Krijcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities, ***Educational and Psychlogical Measurement***, 30(3), 607-610.

Kumar,N., Raduan,C.R., & Subramaniam, A. (2008).The effect of personality and cultural intelligence on international assignment effectiveness: A review, ***Journal of Social Sciences***,4(4): 320-328

Leithwood, K.A. (1993) Contributions of transformational leadership to school restructuring**,** ***A Paper presented at the Convention of the University Council for Educational Administration***, ***Houston TX***.

Leung, K. B. (2008). The scope and pattern of distributed leadership and its effects on organizational outcomes in Hong Kong secondery schools, ***DAI-A***, 70 (06).

Livermore, D. (2010). ***Leading with cultural intelligence: The new secret to success*****.** NewYork: American Management Association.

Livermore, D. (2015). ***Leading with cultural intelligence, The real secret to success***, 2nd ed, New York, American Management Association.

MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice, ***School Leadership and Management***, 25(4), 349-366

Macik-Frey,M. (2007).Communication- centered approach to leadership : The relationship of interpersonal communication competence to transformational leadership and emotional intelligence, ***DAI-A*** **68/07**

Mancuso, S. V., Roberts, L., & White, G. P. (2010). Teacher retention in international schools: The key role of school leadership. ***Journal of Research in International Education,*** *9*(3), 306-323.

Momani, A.L. & Atoum, A (2016). Cultural Intelligence among Jordanian University Students, ***International Journal of Education and Training***, 2(1), 1- 9.

Mueller, C.A. (2009). Influence of transformational leadership style on decision-making style and technology readiness: Acorrelation study, ***DAI-A*** 71(03).

Mumford, T. V. Campion, M. A., & Morgeson, F. P. (2007). The leadership skills strataplex: Leadership skill requirements across organizational levels**. The *Leadership Quarterly***, 18(2), 154-166.

Noughlon, W. M. (2010): Do highly effective principals also have high levels of cultural intelligence*?* ***DAI-A* 71(12)**.

Nunally, J. C. (1994). ***Psychometric theory*** . New York. McGraw Hill Book Company.

Onukwagha, P.I. (2013). Distributed leadership in schools, teacher practices, and student learning ***DAI-A,*** 74 (9)

Phillips, D.R. (2013). Distributed leadership and academic performance of international baccalaureate (IB) word schools. ***DAI-A*, 74 (08).**

Rivers, S.D. (2010). Leadership as a distributed phenomenon: A study of shared roles and 3rd grade student achievement, ***DAI-A***, 71 (08).

Russell, R.F. & Stone, A.G. (2002). "A review of servant leadership attributes: Developing a practical model" ***Leadership and Organization Development Journal***, 23(3) 145-157.

Sagnak, M. (2010). The relationship between transformational school leadership and ethical climate, ***Educational Sciences: Theory and Practice***, 10(2): 1135-1152.

Schmidt, F.L., & Hunter, J.E., (2003). ***Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings***, SAGE Publications, Social science,

Sergiovanni, T. (2001). ***Leadership: What's in it for schools*?** London: Routledge-Falmer.

Spears, L. (1996). "Reflections on Robert K. Greenleaf and servant-leadership", ***Leadership of Organization Development Journal***, 17(7), 32-35.

Sternberg, R. J. (1985). ***Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence.*** New York: Cambridge University Press

Sternberg, R. J. (2006). The Rainbow Project: Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical, and creative skills**.** ***Intelligence****, 34(4),* 321-350.

Street, G. W. (2011). Engaging staff in the development of distributed leadership, ***DAI-A***, 73 (06).

Thomas, D. & Inkson, K. (2009). ***Cultural intelligence, living and working globally***, 2nd ed., San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Thomas, D. C., & Inkson, K. (2005). Cultural Intelligence: People Skills for a Global Workforce**.** ***Consulting To Management***, 16(1), 5–9.

Thomas, D.C., et al., (2008). Cultural Intelligence: Domain and assessment. ***International Journal of Cross Cultural Management***. 8(2), 123-143.

UNESCO World Report (2009). ***Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue****,* United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization, Paris

Yukl. G.A. (1981). Leadership in organizations. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall.

المواقع الإلكترونية

ت–وزارة التربية والتعليم، إدارة التعليم الخاص، الموافقة على تطبيق برامج تعليمية أجنبية ودولية

http://www.moe.gov.jo/Departments/DepartmentSectionDetails.aspx?DepartmentSectionDetailsID=414&DepartmentID=34

ث–وزارة التربية والتعليم، أدارة التعليم الخاص ، المديرية في سطور

http://www.moe.gov.jo/Directorates/DirectoratesMenuDetails.aspx?MenuID=272&DirectoratesID=29

ج– إدارة التعليم الخاص، قسم البرامج التعليمية والأجنبية والدولية

http://www.moe.gov.jo/Departments/DepartmentsMenuDetails.aspx?MenuID=886&DepartmentID=34

الملحق (1)

أداتا الدراسة بصيغتيهما الأوليَتين وترجمتهما الى اللغة العربية :

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY

جامعة الشرق الاوسط

كلية العلوم التربوية

قسم الإدارة والمناهج

الفاضل الدكتور/ة ..... المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تعد الباحثة دراسة بعنوان " درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة المديرين لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين" ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة الشرق الأوسط ، عمان، الأردن.

ولتحقيق أغراض الدراسة تم ترجمة إستبانة العوامل الأربعة لقياس الذكاء الثقافي (Four Factor Cultural Intelligence Scale) التي أعدها دين و انج وكوه (Dyne L.V., Ang. S.,& Koh C., 2008) المكونة من(20) فقرة موزعة على أبعاد الذكاء الثقافي، كما تم ترجمة الفقرات المتعلقة بنمط القيادة التحويلية من استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ-5X) التي أعدها باس وأفوليو (Bass & Avolio , 2004) والمكونة من (20) فقرة موزعة على خمسة أبعاد.

ونظرا لما عرف عنكم من معرفة واسعة وخبرة طويلة في مجال البحوث التربوية والإدارية، فإن الباحثة تضع بين أيديكم الإستبانتين المرفقتين، راجية منكم إبداء الرأي بشأن فقراتها من حيث:

1. دقة الترجمة للفقرات
2. صلاحية الفقرة.
3. التعديلات التي ترونها ضرورية.
4. أية ملاحظات اخرى ترونها مفيدة لتطوير الإستبانتين.

وتفضلوا بقبول خاص الشكر وفائق التقدير.

الباحثة : نرمين ميخائيل الريان

أولا إستبانة العوامل الأربعة لقياس الذكاء الثقافي بصيغتهما الإنجليزية وترجمتهما الى اللغة العربية
Four Factor Cultural Intelligence

الرقم	الفقرات	انتماء الفقرات للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة الى تعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي Metacognitive Cultural Intelligence							
1	I am conscious of the cultural knowledge I use when interacting with people with different cultural backgrounds. يدرك المدير المعرفة الثقافية عندما يتفاعل مع الاخرين من خلفيات ثقافية مختلفة						
2	I adjust my cultural knowledge as I interact with people from a culture that is unfamiliar to me. يكيف المدير معرفته الثقافية عندما يتفاعل مع افراد من ثقافات غير مألوفة له						
3	I am conscious of the cultural knowledge I apply to cross-cultural interactions. يدرك المدير المعرفة الثقافية التي يطبقها في تفاعلاته مع الثقافات المتعددة						
4	I check the accuracy of my cultural knowledge as I interact with people						

						from different cultures. يتأكد المدير من دقة معرفته الثقافية عندما يتفاعل مع افراد من ثقافات مختلفة	
بعد الذكاء الثقافي المعرفي Cognitive Cultural Intelligence							
						I know the legal and economic systems of other cultures. يعرف المدير الانظمة القانونية والاقتصادية للثقافات الاخرى	5
						I know the rules (e.g., vocabulary, grammar) of other languages. يعرف المدير مفردات اللغات الاخرى وقواعدها اللغوية	6
						I know the cultural values and religious beliefs of other cultures. يعرف المدير القيم الثقافية والمعتقدات الدينية للثقافات الاخرى	7
						I know the marriage systems of other cultures. يعرف المدير مراسيم الزواج في الثقافات الاخرى	8
						I know the arts and crafts of other cultures.	9

						يعرف المدير الفنون والحرف اليدوية للثقافات الاخرى	
						I know the rules for expressing non-verbal behaviors in other cultures. يعرف المدير قواعد التعبير غير اللفظية فى الثقافات الاخرى	10
بعد الذكاء الثقافي الدافعي Motivational Cultural Intelligence							
						I enjoy interacting with people from different cultures. يستمتع المدير عندما يتفاعل مع افراد من ثقافات مختلفة.	11
						I am confident that I can socialize with locals in a culture that is unfamiliar to me. لدى المدير الثقة بمقدرته على التفاعل مع السكان المحليين في ثقافة غير مألوفة له	12
						I am sure I can deal with the stresses of adjusting to a culture that is new to me. لدى المدير المقدرة على التفاعل مع ضغوط التكيف للثقافات الجديدة.	13
						I enjoy living in cultures that are unfamiliar to	14

						me. يستمتع المدير بالعيش في ثقافات غير مألوفة له.	
						I am confident that I can get accustomed to the shopping conditions in a different culture. لدى المدير الثقة بان لديه المقدرة للتعود على حالات التسوق في ثقافة مختلفة	15
الذكاء الثقافي السلوكي Behavioral Cultural Intelligence							
						I change my verbal behavior (e.g., accent, tone) when a cross-cultural interaction requires it. يغير المدير في سلوكه اللفظي (اللهجة ، نبرة الصوت) عندما يتطلب التفاعل عبر الثقافي ذلك	16
						I use pause and silence differently to suit different cross-cultural situations. يستخدم المدير الوقفة او الصمت ليناسب المواقف المتباينة في الثقافات المختلفة	17
						I vary the rate of my speaking when a cross-cultural situation requires it. ينوع المدير في معدل السرعة في	18

	كلامه عندما يتطلب الموقف عبر الثقافي ذلك						
19	I change my non-verbal behavior when a cross-cultural interaction requires it. يغير المدير سلوكه غير الفظي عندما يتطلب التفاعل بين الثقافات ذلك						
20	I alter my facial expressions when a cross-cultural interaction requires it. يغير المدير تعبيرات وجهه عندما يتطلب التفاعل بين الثقافات ذلك						

ثانيا: استبانة القيادة التحويلية وابعادها الخمسة بصيغتها الانجليزية وترجمتها الى اللغة العربية

الرقم	الفقرات	انتماء الفقرات للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة الى تعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
البعد الاول : التأثير المثالي– سمات (Idealized Influence - traits) :							
1	Instills pride in me for being associated with him/her. يغرس الكبرياء في نفسي لارتباطي به / بها.						
2	Goes beyond self-interest for the good of the group. يفضل المصلحة العامة على						

	المصلحة الشخصية.						
3	Acts in ways that builds my respect. يتصرف بطرق تزيد من احترامي له						
4	Displays a sense of power and confidence. يظهر احساسا بالقوة والثقة.						
البعد الثاني : التأثير المثالي – سلوك (Idealized Influence – behavior) :							
5	Talks about his/her most important values and beliefs. يتحدث عن مبادئه ومعتقداته الاكثر اهمية						
6	Specifies the importance of having a strong sense of purpose. يحدد اهمية امتلاك احساس قوي بالهدف.						
7	Concentrates his/her full attention on dealing with mistakes, complaints, and failures. يعطي اهتماماً كاملاً للتعامل مع الاخطاء والشكاوى والاخفاقات						
8	Emphasizes the importance of having a collective sense of mission يؤكد على اهمية التحلي بالحس الجماعي بالمهمة المراد تحقيقها.						
البعد الثالث: الدافعية الإلهامية (Inspiration Motivation) :							
9	Talks optimistically about future.						

	يتحدث بتفاؤل عن المستقبل						
10	Talks enthusiastically what needs to be accomplished. يتحدث بحماس عما يجب انجازه.						
11	Articulates a compelling vision of the future. يقدم رؤية مقنعة عن المستقبل .						
12	Expresses confidence that the goals will be achieved. يظهر ثقة بأن الاهداف سوف يتم تحقيقها.						
البعد الرابع: الإستثارة الفكرية (Intellectual stimulation) :							
13	Re-examines critical assumptions to question whether are appropriate. يعيد فحص الافتراضات الناقدة للتأكد من مدى مناسبتها .						
14	Seeks differing perspectives when solving problems. يبحث في وجهات النظر المختلفة عند حل المشكلات						
15	Gets me to look at problems from many different angles. يتيح لي الفرصة للنظر الى المشكلات من زوايا مختلفة.						
16	Suggests new ways of looking at how to complete assignments. يقترح طرقا جديدة للنظر في						

	كيفية انجاز المهمات.						
البعد الخامس: الإعتبارية الفردية (Individualized consideration) :							
17	Spens time teaching and coaching. يقطي وقتا في التعليم والتدريب.						
18	Treats me as an individual rather than just as a member of group. يعاملني كفرد لا مجرد عضو في جماعة.						
19	Considers me as having different needs, abilities, and aspirations from other. يرى ان لدي احتياجات ومقدرات وطموحات مختلفة عن الآخرين						
20	Helps me to develop my strength. يساعدني في تطويرنقاط قوتي .						

الملحق (2)

أسماء محكمي أداتي الدراسة

الرقم	الاسم	التخصص	الجهة التي يعمل بها
1	أ.د. أنمار الكيلاني	الإدارة التربوية	الجامعة الأردنية
2	أ.د. راتب السعود	الإدارة التربوية	الجامعة الأردنية
3	أ.د. عبد الجبار البياتي	الإدارة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
4	أ.د. غازي خليفة	المناهج وطرائق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
5	أ.د. هاني الطويل	الإدارة التربوية	الجامعة الأردنية
6	د. عاطف بن طريف	الإدارة التربوية	الجامعة الأردنية
7	د. محمد القداح	الادارة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
8	د.ملك الناظر	الإدارة التربوية	جامعة الشرق الأوسط

الملحق (3)

أداتا الدراسة بصورتيهما النهائيتين:

اختي المعلمة / اخي المعلم ...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة المديرين لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين"، لذا ارجو منكم الإجابة عن فقرات الاستبانتين المرفقتين بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة تعبر عن وجهة نظركم من الأبدال الخمسة، آملة تحري الدقة والموضوعية في إجابتكم، علماً بأن بيانات هاتين الاستبانتين لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول خاص الشكر وفائق التقدير.

الباحثة: نرمين ميخائيل الريان

المتغيرات الديموغرافية

يرجى وضع إشارة (x) امام الإجابة المناسبة

1- الجنس

☐ ذكر ☐ انثى

2- المؤهل العلمي

☐ دبلوم كلية مجتمع ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا

3- سنوات الخبرة

☐ اقل من 5 سنوات ☐ 5 الى أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

أولا: استبانة الذكاء الثقافي: (أرجو وضع إشارة (x) أمام كل فقرة في المكان الذي يعبر عن وجهة نظرك)

الرقم	الفقرات	الدرجة				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	ابدا
1	يدرك المدير المعرفة الثقافية التي يستخدمها عندما يتفاعل مع الآخرين من خلفيات ثقافية مختلفة					
2	يكيف المدير معرفته الثقافية عندما يتفاعل مع أفراد من ثقافات غير مألوفة له					
3	يدرك المدير المعرفة الثقافية التي يطبقها في تفاعلاته مع الثقافات المتعددة					
4	يتأكد المدير من دقة معرفته الثقافية عندما يتفاعل مع افراد من ثقافات مختلفة					
5	يعرف المدير الانظمة القانونية والاقتصادية للثقافات الاخرى					
6	يعرف المدير مفردات اللغات الاخرى وقواعدها اللغوية					
7	يعرف المدير القيم الثقافية والمعتقدات الدينية للثقافات الاخرى					
8	يعرف المدير مراسيم الزواج في الثقافات الاخرى					
9	يعرف المدير الفنون والحرف اليدوية للثقافات الاخرى					
10	يعرف المدير قواعد التعبير غير اللفظية في الثقافات الاخرى					
11	يستمتع المدير عندما يتفاعل مع افراد من ثقافات مختلفة.					
12	لدى المدير الثقة بمقدرته على التفاعل مع السكان المحليين في ثقافة غير مألوفة له					

13	لدى المدير المقدرة على التفاعل مع ضغوط التكيف للثقافات الجديدة.					
14	يستمتع المدير بالعيش في ثقافات غير مألوفة له.					
15	لدى المدير الثقة بان لديه المقدرة للتعود على حالات التسوق في ثقافة مختلفة					
16	يغير المدير في سلوكه اللفظي (اللهجة، نبرة الصوت) عندما يتطلب التفاعل عبر الثقافي ذلك					
17	يستخدم المدير الوقفة او الصمت ليناسب المواقف المتباينة في الثقافات المختلفة					
18	ينوع المدير في معدل السرعة في كلامه عندما يتطلب الموقف عبر الثقافي ذلك					
19	يغير المدير سلوكه غير اللفظي عندما يتطلب التفاعل بين الثقافات ذلك					
20	يغير المدير تعبيرات وجهه عندما يتطلب التفاعل بين الثقافات ذلك					

ثانيا: استبانة القيادة التحويلية: (أرجو وضع إشارة (X) أمام كل فقرة في المكان الذي يعبر عن وجهة نظرك)

الرقم	الفقرات	درجة الممارسة				
	مدير مدرستي:	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	ابدا
1	يغرس الكبرياء في نفسي لارتباطي به / بها.					
2	يفضل المصلحة العامة على المصلحة الشخصية.					
3	يتصرف بطرق تزيد من احترامي له					
4	يظهر احساسا بالقوة والثقة.					
5	يتحدث عن مبادئه ومعتقداته الاكثر اهمية					
6	يحدد اهمية امتلاك احساس قوي بالهدف.					

7	يركز اهتمامه بشكل كامل على التعامل مع الاخطاء والشكاوى والاخفاقات					
8	يؤكد على اهمية التحلي بالحس الجماعي بالمهمة المراد تحقيقها.					
9	يتحدث بتفاؤل عن المستقبل					
10	يتحدث بحماس عما يجب انجازه.					
11	يقدم رؤية مقنعة عن المستقبل.					
12	يظهر ثقة بأن الاهداف سوف يتم تحقيقها.					
13	يعيد فحص الافتراضات الناقدة للتأكد من درجة مناسبتها.					
14	يبحث في وجهات النظر المختلفة عند حل المشكلات					
15	يتيح لي الفرصة للنظر الى المشكلات من زوايا مختلفة.					
16	يقترح طرقا جديدة للنظر في كيفية انجاز المهمات.					
17	يقضي وقتا في التعليم والتدريب.					
18	يعاملني كفرد وليس مجرد عضو في جماعة.					
19	يرى ان لدي حاجات ومقدرات وطموحات مختلفة عن الآخرين					
20	يساعدني في تطوير نقاط قوتي.					

الملحق(4)

جـامـعـة الـشـرق الأوسـط
MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: د ر خ/ ٢٠٣/ ٦٢٦
التاريخ: ٢٠١٦/٣/١٥

معالي وزير التربية والتعليم المحترم

تحية طيبة، وبعد:

تقوم الطالبة **نرمين ميخائيل الريان** بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: **درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة المديرين لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين** استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرّم بتسهيل مهمة تطبيق الباحثة لأدوات دراستها وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم.

ونحن إذ نشكر معاليكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، فإننا نؤكد بأن المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة ستبقى سرّية، ولن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

رئيس الجامعة

أ.د. ماهر سليم

المملكة الأردنية الهاشمية
ديوان وزارة التربية والتعليم
الرقم: .....
٢٧ آذار ٢٠١٦
الى مدير ادارة: البحث التربوي

الملحق (5)

وزارة التربية والتعليم

الرقم ١٥٠٠٨\١٠/٣
التاريخ ١٨ جمادى الثاني ١٤٣٧
الموافق ٢٠١٦/٠٣/٢٧

السيـــد مديـــــــر إدارة التعليـــــــم الخـــــــاص

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالبة نرمين ميخائيل الريان تقوم بإجراء دراسة عنوانها "درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة المديرين لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة والقيادة التربوية في جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانة على عينة من المعلمين في المدارس التابعة لإدارتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن تتم مطابقة الاستبانة المرفقة مع الاستبانة المطبقة.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم

د. نايل حجازين
مدير البحث والتطوير التربوي بالوكالة

نسخة/ لمدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ لمدير البحث والتطوير التربوي بالوكالة
نسخة/ لرئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف ١٠/٣
المرفقات: (٤) صفحات

الملحق (6)

وزارة التربية والتعليم

100 نهضة

الرقم ١٠/٣/١٥٥٥٠
التاريخ ٢٠ جمادى الثاني ١٤٣٧
الموافق ٢٠١٦/٠٣/٢٩

السيد مديـر إدارة مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالبة نرمين ميخائيل الريان تقوم بإجراء دراسة عنوانها "درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة المديرين لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة والقيادة التربوية في جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى بيانات ومعلومات من إدارتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

واقبلوا الاحترام

/ وزير التربية والتعليم

د. نايل حجازين

مدير البحث والتطوير بالوكالة

المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التربية والتعليم

نسخة/ لمدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ لمدير البحث والتطوير التربوي بالوكالة
نسخة/ لرئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف ١٠/٣

الملحق (7)

الرقم ع ١ ٢٠٨٥٦
التاريخ
الموافق ع ٢٠١٦/٨/١٥

مديري المدارس الخاصة ومديراتها

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

أرجو تسهيل مهمة الطالبة **"نرمين ميخائيل الريان "** من طلبة درجة الماجستير في **كلية العلوم التربوية** بجامعة **الشرق الاوسط** حيث أنها تقوم بإجراء دراسة بعنوان : **"درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج اجنبية ودولية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة المديرين لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين"** حيث ستقوم بتطبيق استبانة على عينة من المعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة في العاصمة عمان ، راجيا تقديم المساعدة الممكنة لها على ان يتم مطابقة أداة الدراسة المرفقة مع الاداة المطبقة.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم