الذكاء الثقافي وعلاقته بالمواطنة العالمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

د. هدي محمد السيد أبو العزم*

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى الذكاء الثقافي ومستوى المواطنة العالمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية، والتعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الثقافي والمواطنة العالمية، وكذلك التعرف علي الفروق بين الطلاب في الذكاء الثقافي والمواطنة العالمية وفقا لكل من النوع، والتخصص، والفرقة،، وتكونت عينة البحث من ٤١٨طالب وطالبة من طلاب الفرقتين الأولي والرابعة بواقع ٢٨٧ إناث، و١٣١ذكور، بمتوسط عمر ١٩.٥٢، وانحراف معياري ١.٨٧٠، واستخدم مقياس الذكاء الثقافي إعداد الباحثة، ومقياس المواطنة العالمية إعداد الباحثة، وقد أسفرت نتائج البحث عن ارتفاع مستوى الذكاء الثقافي، والمواطنة العالمية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات الطلاب على أبعاد مقياس الذكاء الثقافي ودرجاتهم على مقياس المواطنة العالمية، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب في الذكاء الثقافي، والمواطنة العالمية ترجع لكل من النوع، والتخصص، والفرقة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الثقافي - المواطنة العالمية - طلاب كلية التربية.

Cultural Intelligence and its relation to Global Citizenship among students of the Faculty of Education - Alexandria University, in light of some demographic variables

Dr. Huda Mohammed Elsaied Abo Elazm

Abstract

The current research aimed to find out the level of cultural intelligence and the level of global citizenship among students of the colledge of Education, University of Alexandria, and another aim was to recognize the relationship between cultural intelligence and global citizenship, also to identify the differences between students in cultural intelligence and global citizenship according to gender, specialization, and group. The sample consisted of 418 (131 Male and 287 Female) students selected from first and fourth year at the faculty of education, with a mean age of 19.52 and a standard deviation of 1.870. The researcher used the cultural intelligence scale, and global citizenship scale prepared by the researcher. The results of the study showed that the estimation of students studying at the Faculty of Education for their cultural intelligence was high level, and high level of global citizenship, there was a statistically significant positive correlation between students cultural intelligence and global citizenship, there was no a statistically significant differences in cultural intelligence to the variables gender, academic specialization, and group, and there was no a statistically significant differences in global citizenship to the variables gender, academic specialization, and group.

Key words:Cultural Intelligence - Global Citizenship - Students of the Faculty of Education.

◆ مدرس علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

مقدمة

يشهد عالم اليوم تغيرات جذرية في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية، والثقافية، والفكرية، والاجتماعية، والتربوية، وكان من نتائج تلك التغيرات اضطرار عدد من الأفراد لترك مناطقهم ومجتمعاتهم والانتقال إلى مناطق ومجتمعات أخرى، إما للعمل أو للدراسة، بالإضافة إلى ثورة المعلومات والاتصالات التي سهلت الاحتكاك بين الثقافات، وجعلت من العالم قرية صغيرة يسهل فيها الانتقال من بلد لآخر، مما يفرض علي هؤلاء الأفراد أن يعيشوا في ثقافة وبيئة جديدة مختلفة عن ثقافتهم وبيئتهم التي نشأوا فيها، وكذلك ضرورة التكيف والتأقلم مع متطلبات البيئة الجديدة ومقتضياتها الثقافية والاجتماعية للحصول على الانسجام والتناغم الثقافي. علاوة على ما أحدثته العولمة، وفيضان المعرفة من تأثيرات متعددة الأبعاد على أشكال ومحتوى الإطار الثقافي المحيط بالفرد، والتي ترتيب عليها استحداث آليات جديدة ومتجددة لأنماط التعامل السلوكي الإنساني، كما أفرزت هذه التأثيرات قيماً وأحكاماً إدراكية جديدة، هزَّت الموروثات الثقافية، التي احتضنت فكر الفرد ووعيه وثقافته وتعليمه عبر التاريخ الحديث والمعاصر.

ومن هنا تظهر الحاجة إلي امتلاك هؤلاء الأفراد لنوع جديد من الذكاء وهو الذكاء الثقافي والذي يشير إلى الطريقة التي يجب أن يفكر بها الفرد أو يمارسها للتكيّف مع سياقات ثقافات جديدة، علاوة علي أن الذكاء الثقافي لا يقتصر علي فهم الاختلافات الثقافية فحسب، بل يمتد ليشمل القدرة على فهم معتقدات الأخرين، وقيمهم، وكذلك القدرة علي تقبلهم واحترامهم وحسن التعايش معهم، فهو يلعب دورا مهما في اكتساب القدرات اللازمة للتكيف والتفاعل مع أفراد من بيئات مختلفة، والانفتاح علي العالم الخارجي.

وللذكاء الثقافي معان عديدة وربما تكون متكاملة فمن ناحية يشير إلى سلوكيات الفرد التي يمكن وصفها بالذكاء من وجهة نظر الأفراد في الثقافات الأخرى والتي تتضمن سرعة تطبيق المعلومات والمعارف التي سبق أن تعلمها واكتسبها الفرد عن هذه الثقافات ومن ناحية أخرى يشير الذكاء الثقافي إلى سمات ومهارات الأفراد سريعي التوافق مع الضغوط القليلة عندما يتفاعلون على نطاق واسع في الثقافات الأخرى (ناهد فتحي احمد، ٢٠١٢، ٤٢٠). فهو يمثل قدرة الفرد على الاتصال بغرض إدارة الاختلافات الثقافية في البيئات متعددة الثقافات، بالإضافة إلى احتضان الثقافات الأخرى، وفهمها وتفسيرها والاستفادة من تجاربها (Koc & Turan, 2018,247). كما نظرت اناس رمضان المصري (٢٠١٧، ١٨٨) إلى الذكاء الثقافي بأنه مجموعة من المهارات والقدرات التي يمتلكها الشخص للتفاعل والتواصل مع أصحاب الثقافات المختلفة، والتكيف مع مختلف البيئات الثقافية من خلال معرفته لتلك الثقافات، ووعيه لممارساته الثقافية، إلى جانب وجود الدوافع الداخلية التي تحفزه على التواصل مع تلك الثقافات والمتمثلة بمشاعره الإنسانية نحو الآخرين.

بالإضافة إلى الدور الذى يلعبه الذكاء الثقافي في تغيير طريقة تفكير الفرد، حيث يجعل تفكير الفرد اكثر مرونة وأكثر تقبلاً لأفكار الأخرين ومعتقداتهم وهذا يتفق من نتائج دراسة كريم فخري هلال، وزينب علي جاسم (٢٠١٧) والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الثقافي والتفتح الذهني، بالإضافة إلي أهميته في تحقيق الهوية النفسية، وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة وفقا لدراسة عماد فيصل هلال العزام، عبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١٨)، ودراسة فاطمة مدحت إبراهيم (٢٠١٨)، ودراسة Huachen (2015) والتي هدفت إلي الكشف عن العلاقة بين الذكاء الثقافي وكل من الراحة النفسية والقدرة علي العمل باستخدام الاستبيانات الخاصة بذلك، وتكونت العينة من ٢٦٧ طالب وطالبة من الجامعات الخاصة والعامة، وتوصلت الدراسة إلي وجود تأثير إيجابي للذكاء الثقافي علي الراحة النفسية للطلاب وأيضا علي القدرة الوظيفية.

لذا يمكن القول بأن الذكاء الثقافي يمثل مفتاح النجاح في التواصل مع الآخرين، وخاصة في العصر الحالي الذى يتسم بالتطور العلمي المذهل والتغير السريع، في ظل تنوع اللغات، وتباين

المعتقدات والاتجاهات، وما تفرضه آليات التطور من تحديات يستلزم مواكبتها، فنجاح الفرد وسعادته في هذه الحياه لا يتوقف على معامل الذكاء IQ كما كان يعتقد البعض من قبل، وإنما يتطلب ذكاءات آخري من بينها الذكاء الثقافي الذى يمكن الفرد من استخدام وتوظيف معارفه وخبراته في التعامل مع الآخرين ومعالجة المواقف التي يواجهها في بيئات ثقافية متنوعة، والتأقلم مع المستجدات التكنولوجية والاستجابة بشكل فعال للأحداث والمثيرات التي تنطوي عليها (إيمان محمد عباس أحمد،٢٠١٩، ١٦٥).

كما أن تفاعل الطلاب مع أفراد من بيئات ثقافية مختلفة تساعدهم في اكتساب المعرفة على الصعيدين المحلي والدولي والتي تؤثر بشكل كبير في أداء عمل الفرق الجماعية وهذا ما أكدته دراسة Randazzo-Davis & Nelson (2020) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الثقافي والمعرفة العالمية وأداء الفريق لدى طلاب الجامعة المشاركين في مشاريع جماعية تعاونية تشبيه بيئة عمل الشركات العالمية. كما تعالت الأصوات في كافة الدول إلي ضرورة إكساب الأفراد القيم والمعارف والمهارات التي تمكنهم من أن يكونوا مواطنين عالميين، يتبعون سبل العيش المستدامة، ويروجون لثقافة السلام ونبذ العنف، ويقدرون التنوع الثقافي. وهذا ما أكدته دراسة عماد محمد محمد عطية (٢٠١٤) إلى ضرورة وجود أفراد عالميين يؤمنون بالتغير ومواكبة المتغيرات العالمية، من خلال امتلاك القدرة على التفاهم، وتقبل الاختلاف بين الثقافات، والتعامل الإيجابي معها، والإيمان بحقوق الإنسان، وامتلاك الوعي التكنولوجي.

ويعد مفهوم المواطنة العالمية أحد المفاهيم الوافدة التي يروج لها الخطاب العالمي للإشارة والدعوة إلى مجتمع عالمي يؤمن بالتعددية، والانفتاح، والعدالة، ويوفق بين احترام الخصوصيات، ويؤسس على تقاسم قيم جديدة تسمى القيم العالمية المشتركة والتي تشكل أساسا قيميا موحدا يمكن من خلاله الانطلاق نحو معالجة القضايا الإنسانية التي تحيط بالمجتمع الدولي (إيمان جمعة محمد عبد الوهاب،٢٠١٨، ١٠٧). كما أصبحت التربية على المواطنة العالمية ضرورة حضارية لازمة في بناء المجتمعات المعاصرة لاسيما في ظل تزايد الهجرة بين الأفراد من أجل البحث عن فرص أفضل للعيش والحياة والعمل (عماد عبد اللطيف محمود عبد اللطيف،٢٠١٩ ، ٢٦٧). حيث لم تعد القومية ولا الوطنية الضيقة تتسع لما يريده الأفراد لا سيما في ظل الظروف التي تمر بهم الأمم وفي ظل تطلعات الأفراد لمستقبل أفضل لا يرتبط بمكان أو حدود. فالمواطن العالمي هو الذي لا يحدد فقط بمجتمعه المحلي أو الوطني بل يكون عضوا في مجتمعا عالميا.

وفي ظل تزايد الطرح الفكري على الساحة العالمية في الألفية الثالثة، يأتي الاهتمام بعالمية أو كوكبية المواطنة ومدي ارتباطها بالعولمة باعتبارها إحدى نتائجها، وعلاقة المواطنة الكوكبية بالتعددية الثقافية، وأهمية الذكاء الثقافي لاحتضان هذا التنوع والنجاح في التعايش مع مجتمع عالمي يضم ثقافات متعددة، واعتبار ذلك منطلق لإعادة تشكيل مفهوم المواطنة (نهلة سيد أبوعليوة، ٢٠١٧، ١٠٧). ومن ناحية تربوية أخري، فإن هدف تعزيز مفهوم المواطنة العالمية يأتي كهدف تربوي مطروح على جميع المجتمعات ليرمز إلى التحول من التوجه القومي للمواطنة نحو مزيد من الرؤى والمفاهيم المرتبطة بعالمية المواطنة ويترجم عبر تنوع المفاهيم، والمداخل، والتصورات المتنوعة لطبيعة المفهوم والتي تواجه نوعا من الاختلاف نابعا من تنوع السياقات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية التي تنشأ داخلها (Oxley& Morris, 2013,302).

ومن ثم جاء مفهوم المواطنة العالمية ليشمل التربية على الديمقراطية والتعددية والالتزام الجماعي، وقبول الاختلافات الثقافية ومعالجة المشكلات ضمن منظور عالمي، والتي تهدف إلى خدمة المجتمعات الإنسانية كافة وليس الأفراد فحسب (داليا الجيزاوي،٢٠١٧، ١٥٧). ولكي يصبح الفرد مواطنا عالميا قادرا علي العيش والاندماج في المجتمعات المتعددة ثقافيا لابد وان يتمتع بدرجة عالية من الذكاء الثقافي، لذا يلعب الذكاء الثقافي دورا حيويا ومهما في خلق المواطن العالمي القادر علي مواجهات التحديات والإلمام بالموضوعات والقضايا المحلية والعالمية.

مشكلة البحث

في السنوات الأخيرة، نمت فكرة "المواطنة العالمية" في الدوائر العلمية وتطورت إلى أن أصبحت تعرف باسم تعليم المواطنة العالمية، ويسعى تعليم المواطنة العالمية إلى تعميق التفاهم بين الثقافات من خلال دراسة القضايا عبر الوطنية الحالية، كما أصبح تعليم المواطنة العالمية في العقدين الماضيين راسخا في سياسة التعليم الوطنية والدولية. لذا ينبغي على الطالب الجامعي أن يكون مطلعا على التطورات العالمية في مختلف مجالات الحياة، ويراعي ما عليه من حقوق وواجبات، ويعمل على تعزيز التنوع الثقافي، والمساهمة في نشر قيم السلام العالمي والمحافظة على البيئة، والسعي لإيجاد حلول للمشكلات التي يعاني منها العالم؛ حيث اصبحنا اليوم نتحدث عن المواطنة العابرة للقارات، وعن المواطن العالمي، وعن عالما يزداد طابعة العالمي يوما بعد يوم.

وهذا ما أكدته دراسة Saperstein (2020) إلى الحاجة المستمرة لزيادة فرص التدريب للطلاب المعلمين سواء كانت قبل الخدمة أو أثناء الخدمة وذلك من خلال إعداد برامج للتدريب المهني، وعقد الدورات والندوات التي تساعد على تعلم المواطنة العالمية. ودراسة& Skårås , Carsillo Breidlid (2020) التي أكدت على الحاجة الماسة إلى تعليم المواطنة العالمية، والتصدي للظلم والقمع على المستويين الوطني والعالمي، ودراسة Koçoglu& Kaya (2020) التي أوصت بضرورة تقديم دورات تدريبية إضافية لكل من معلمي وطلاب التعليم العالي لزيادة الوعي بالمواطنة والمواطنة العالمية.

ونظرا لما يشهده العالم اليوم من تطورات كبيرة تفرض علينا ضرورة إكساب هؤلاء الطلاب المهارات المختلفة للمواطنة العالمية، وذلك من أجل التطلع نحو مستقبل أفضل لا يرتبط بمكان أو حدود، كما تمثل ثقافة المواطنة العالمية مطلبا حيويا ومهما في إعداد الأبناء لتحمل أدوارهم والقيام بها خير قيام من أجل المشاركة في بناء المجتمع محليا ودوليا، وتفاعله مع أفراده بشكل يسهم في تكوين مواطنين صالحين متمكنين من الحكم على ما يعترضهم من داخل مجتمعهم، ومؤثرين فيه بشكل إيجابي لأن المجتمع والوطن بشكل ككل بمؤسساته وأجهزته المختلفة في حاجة إلى الفرد المسئول علي الصاعدين المحلي والدولي.

وهذا لا يتسنى إلا إذا كان هؤلاء الطلاب يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء الثقافي الذى يمكنهم من اكتساب تلك المهارات، فالقدرة على التكيف مع أشخاص من ثقافات مختلفة، والتواصل مع بيئات ثقافية متعددة من المهارات الضرورية للنجاح في القرن الحادي والعشرين، فنجد أن معظم مجالات الحياة اليوم تطلب أفرادا لديهم معرفة بالثقافات الأخرى وقدرة على التفاعل الناجح مع أصحاب هذه الثقافات. ونظرا لكون الذكاء الثقافي عنصرا مهمة في نجاح وتكيف الفرد مع المحيط الذي يعيش فيه، وضروريا لكي يصبح مواطنا عالميا، جاء اهتمام الباحثة في دراسة مفهوم الذكاء الثقافي وعلاقته ببعض المتغيرات للوصول إلى فهم أعمق للمفهوم والعوامل التي تؤثر فيه، مما يساهم في حل المشكلات الناجمة عن اختلاف ثقافة الفرد عن ثقافة المجتمع الجديد خصوصا عندما ينتقل إليه بغرض العمل أو الدراسة أو الهجرة أو أي سبب كان، وعليه فإن البحث الحالي يسعي للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مستوى الذكاء الثقافي لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية؟
٢- ما مستوي المواطنة العالمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية؟
٣- ما العلاقة بين الذكاء الثقافي والمواطنة العالمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية؟
٤- هل يختلف الذكاء الثقافي لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية باختلاف كل من النوع (ذكور/ أناث)، والفرقة (الأولي/الرابعة)، والتخصص (علمي/ أدبي)؟
٥- هل تختلف المواطنة العالمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية باختلاف كل من النوع (ذكور/ أناث)، والفرقة (الأولي/الرابعة)، والتخصص (علمي/ أدبي)؟

أهداف البحث

١- التعرف على مستوى الذكاء الثقافي والمواطنة العالمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

٢- التعرف على العلاقة الارتباطية بين كل من الذكاء الثقافي والمواطنة العالمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

٣- الكشف عن الفروق بين طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية في الذكاء الثقافي، والمواطنة العالمية وفقاً لكل من النوع (ذكور/ أناث)، الفرقة (الأولي/الرابعة)، التخصص (علمي/ أدبي).

أهمية البحث

١- دراسة مفهوم الذكاء الثقافي كمحاولة لإثراء هذا المفهوم، والتعرف على وجهات النظر المختلفة المفسرة له.

٢- دعم التصورات النظرية المرتبطة بالذكاء الثقافي لدى فئة مهمة من فئات المجتمع وهى طلاب الجامعة.

٣- تقديم أداه عملية مضبوطة لقياس الذكاء الثقافي، والمواطنة العالمية لدى طلاب الجامعة.

٤- إلقاء الضوء على أهمية المواطنة العالمية باعتبارها أحدى الموضوعات المهمة المطروحة على الساحة العالمية والتي تزداد بزيادة عولمة العالم في الألفية الثالثة.

٥- الدعوة بأهمية ترسيخ مفهوم المواطنة العالمية لدي طلاب الجامعة باعتبارهم الثروة الحقيقية للوطن بما يحملونه من قيم وطاقات وقدرات تمثل حصاد مراحل التعليم.

٦- زيادة وعي الشباب الجامعي بالمفاهيم العالمية الحديثة ، والأعمال التشاركية العالمية.

٧- توجيه القائمين على عمليتي التربية والتعليم إلى تصميم العديد من البرامج التربوية والنفسية التي يمكن أن تسهم في رفع مستويات الذكاء الثقافي والمواطنة العالمية لدى طلاب الجامعة.

حدود البحث

١- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على الذكاء الثقافي، والمواطنة العالمية.

٢- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

٣- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٠م.

٤- الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على طلبة وطالبات كلية التربية بالفرقتين الأولي والرابعة.

مصطلحات البحث

١- الذكاء الثقافي: Cultural Intelligence

تُعرف الباحثة الذكاء الثقافي بأنه: قدرة الفرد على الانفتاح عبر البيئات الثقافية المختلفة بما يشبع حاجاته واهتماماته نحو التعرف عليها ومحاولة فهم العادات والتقاليد والنظم السائدة من خلال الوعي بالعمليات المعرفية المستخدمة وذلك بهدف التواصل بفعالية مع أفراد هذه الثقافات وفقاً لأربعة مكونات أساسية وهي:

المكون السلوكي: Behavioural Component

يشير إلى قدرة الفرد على استخدام مجموعة متنوعة من التعبيرات والإشارات والرموز اللفظية وغير اللفظية عند التعامل مع أفراد من بيئات ثقافية متعددة.

المكون الدافعي: Motivational Component

يشير إلى قدرة الفرد على توجيه اهتماماته نحو التعلم والعمل مع أفراد من بيئات ثقافية متنوعة.

المكون المعرفي: Cognitive Component

يشير إلى قدرة الفرد على معرفة العادات، والتقاليد، والأعراف، والقيم، والمعايير التي تساعده على فهم التشابهات والاختلافات الثقافية المتعددة.

المكون ما وراء المعرفي: Metacognitive Component

يشير إلى قدرة الفرد على الوعي بالعمليات المعرفية المستخدمة كتخطيط، والترتيب، والتنظيم، عند التعامل مع المواقف المتنوعة ثقافياً.

ويعرف إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجاباته على مواقف المقياس الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

٢- المواطنة العالمية: Global Citizenship

تُعرف الباحثة المواطنة العالمية بأنها: وعي الأفراد بالمسئوليات والواجبات التي تحقق لهم الاندماج والتشارك وفقا للقوانين والمعايير العالمية، والقدرة على تقييم القضايا العالمية واحتضان التنوع الثقافي، والمساهمة في خدمة المجتمع والارتقاء به محليا وعالميا، وفقا لثلاثة مكونات أساسية وهي:

المسئولية الاجتماعية: Social Responsibility

تشير إلي قدرة الفرد علي احترام التنوع الثقافي، وحقوق الإنسان، والدعوة إلي العدالة الاجتماعية، والتعاطف مع معاناة الناس والترابط معهم عبر أنحاء العالم.

الكفاءة العالمية: Global Competence

تشير إلي قدرة الفرد علي تقييم القضايا العالمية من جوانب متعددة، وإيجاد حلول جديدة للمشكلات المرتبطة بها، وفهم الثقافات والاختلافات الثقافية.

الاندماج المجتمعي العالمي: Global Civic Engagement

تشير إلي قدرة الفرد في بناء المجتمع والمساهمة في جهود التنمية سواء بالرأي، أو العمل، أو التمويل، وحث الآخرين علي المشاركة المحلية والعالمية.

وتعرف إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجاباته على مواقف المقياس الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

الإطار النظري

أولاً: الذكاء الثقافي

ظهرت نظرية الذكاء الثقافي على يد كل من Soon Ang، وChristopher Earley والفكرة الأساسية للنظرية هي أن حاجة الأفراد للتعامل مع نظرائهم في بيئات مختلفة ثقافياً تتطلب قدرات لازمة لاكتساب نوع من الحساسية للاختلافات الثقافية بما يحقق التفاعل الكفء والبناء مع هذه الاختلافات، خصوصاً مع تعدد هذه التفاعلات والحاجة الملحة للتعامل مع الآخر، فالأفراد ذوي الذكاء الثقافي المرتفع يكونوا أكثر نجاحاً عند التفاعل مع السياقات الثقافية المختلفة مقارنتا بالأفراد ذوي الذكاء الثقافي المنخفض (in:Chenari, Rafati & Dehbashi, 2017,176)

واعتمد كل من(2003,30) Early & Ang في تفسيرهم للقواعد النظرية لمفهوم الذكاء الثقافي على النظريات الحديثة للذكاء، وأشارا إلى أهمية تكوين عوامل الذكاء الثقافي ودورها الفعال والمؤثر في فهم الاختلافات الثقافية والاجتماعية، وإن تلك العوامل مترابطة مع بعضها

البعض، وعليه فإن أفضل تعريف للذكاء الثقافي بأنه بناء متعدد الأبعاد يشتمل على العناصر المعرفية والدافعية والسلوكية. فالذكاء الثقافي يعد أحد أنواع الذكاء الجديدة التي تشكل أهمية كبيرة في أماكن العمل، ويعرف بأنه قدرة الفرد على التعامل مع أفراد من بيئات ثقافية مختلفة، ويجعله أكثر فعالية في التعامل مع مجالات متعددة مثل الإدارة، والقيادة، ويشتمل على أربعة أبعاد رئيسية هي البعد المعرفي، والبعد ما وراء المعرفي، والبعد الدافعي،والبعد السلوكي(Farhadi, Ardabili, & Daryani, 2013,1037).

أهمية الذكاء الثقافي

١- يلعب الذكاء الثقافي دوراً حيوياً في تنمية الأبداع الفردي على المستويين المحلي والدولي. فقد أكدت دراسة Yunlu, Clapp-Smith, & Shaffer (2017)والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الثقافي والإبداع الفردي، وتوصلت إلي ارتباط البعد المعرفي، والبعد ما وراء المعرفي، والبعد الدافعي للذكاء الثقافي إيجابياً بالإبداع الفردي.

٢- إمكانية التنبؤ بمستويات الابتكار في ضوء مكونات الذكاء الثقافي (Chenari, Rafati & Dehbashi, 2017,171).

٣- يعتبر الذكاء الثقافي من المحاكات الهامة لإدارة العمل عبر بيئات ثقافية متعددة، كما يساعد على التواصل مع أفراد من مهن ومنظمات ومؤسسات مختلفة (Koc & Turan, 2018, 242).

٤- يساعد الذكاء الثقافي في التنبؤ باتجاهات المعلمين اتجاه التلاميذ اللاجئين وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة Alev& Kara (2021) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الثقافي لدى معلمي المدارس الابتدائية، واتجاهاتهم اتجاه التلاميذ اللاجئين، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى الذكاء الثقافي للمعلمين، ووجود علاقة موجبة بين الذكاء الثقافي واتجاهات المعلمين نحو التلاميذ اللاجئين.

مفهوم الذكاء الثقافي:

بالرغم من حداثة مفهوم الذكاء الثقافي إلا أنه حظي باهتمام الباحثين في مجالي علم النفس والإدارة، ويعد Early & Ang(2003,59) أول من اطلقا مفهوم الذكاء الثقافي ويعرف بأنه: قدرة الشخص على التكيف بفعالية في سياقات ثقافية جديدة. وعرف Ang,elat (2007,336) الذكاء الثقافي بأنه: قدرة الفرد على العمل والإدارة بفعالية في بيئات متنوعة ثقافياً، وهو بناء متعدد الأبعاد يستهدف المواقف التي تنطوي على الاختلافات الناشئة بين الثقافات الأخرى. وذكر Livermore (2015,4) الذكاء الثقافي بأنه قدرة الفرد علي العمل بفعالية عبر مجموعة متنوعة من السياقات مثل الاختلاف الثقافي، والعراقي، واختلافات الأجيال، والثقافات التنظيمية. كما عرفه Ang & Van Dyne (2015,3) بأنه قدرة الأفراد على العمل بفعالية في المواقف التي تتصف بالتعددية الثقافية.

وأشار كل من Brancu, Munteanu & Golet (2016,337) للذكاء الثقافي بأنه قدرة تتيح للأفراد العمل والتصرف بشكل مناسب وفعال عبر ثقافات متعددة.كما أشار كل من Chenari, Rafati & Dehbashi (2017,172) للذكاء الثقافي بأنه قدرة الفرد على الفهم، والتفسير، والعمل بطريقة فعالة داخل البيئات التي تتميز بالتعددية الثقافية. بينما ذكرت نهلة سيد أبوعليوة (٢٠١٧،١١٦) الذكاء الثقافي بانه القدرة على العمل بفعالية مع مجموعات متنوعة من السياقات الثقافية المختلفة والتي تمكن الفرد من النجاح في التغلب على المشكلات القائمة منذ الأزل والمرتبطة بالأقليات والعنصرية والحساسية الثقافية، كما تساعده على العمل عبر الحدود بفعالية وتنميته ليتمكن من التواصل مع الجميع.

وذكر أيضا كل من نزار راسم اللبدي، محمد العبدالله، عمر إسماعيل حمزة العوراني (٢٠١٩، ٣٣) الذكاء الثقافي بأنه: قابلية الفرد لإقامة علاقات شخصية تتسم بالكفاءة في مواقف تتسم بالتنوع الثقافي وقدرته على فهم الإشارات والرموز اللفظية وغير اللفظية في ثقافة مغايرة

لثقافته الأصلية والاستجابة لهذه الإشارات بشكل صحيح. وفي ضوء ما سبق عرضه ترى الباحثة أن هناك شبة اتفاق حول تعريف الذكاء الثقافي بأنه قدرة الفرد علي العمل بفعالية في البيئات التي تتسم بالتعدد والتنوع الثقافي.

مكونات الذكاء الثقافي:

أشار كل من Ng, Van Dyne & Ang (2012) في كتابهم للذكاء الثقافي بأنه: عبارة عن مجموعة من المهارات التي تشتمل على المكونات الفكرية Intellectual والدافعية Motivational والسلوكيةBehavioral مع التركيز بشكل خاص على حل المشكلات بين الثقافات. وذكر Livermore (2011,6-7) أربعة مكونات للذكاء الثقافي، الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي: ويشير إلى قدرة الفرد على اكتساب الخبرات المتنوعة ثقافيا، وهذا يتطلب من الفرد أن يكون لديه وعي بعمليات التفكير الخاص به وبالآخرين، وأن يكون لديه القدرة على التخطيط بفعالية في ضوء الاختلافات الثقافية، الذكاء الثقافي المعرفي: ويشير إلى قدرة الفرد على معرفة الاختلافات والتشابهات بين الثقافات وهذا لا يعني أن يكون الفرد خبيرا بكل الثقافات التي تواجهه ولكن لديه معرفه ببعض الاختلافات الثقافية الأساسية ومدى تأثيرها عليه وعلى الآخرين، الذكاء الثقافي الدافعي: ويشير إلى ثقة الفرد واهتمامه بالعمل الفعال في بيئات ثقافية متنوعة، الذكاء الثقافي السلوكي: ويشير إلى قدرة الفرد على التكيف السلوكي عبر الثقافات المختلفة، وهذا يتطلب من الفرد امتلاك مجموعة من الاستجابات المرنة التي تتناسب مع المواقف الثقافية المتعددة.

بينما أشار Ang & Van Dyne (2015, 3-7) إلي أربعة مكونات للذكاء الثقافي هي:

الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي: ويشير إلى مستوي الوعي الثقافي للفرد أثناء تفاعله مع أفراد من خلفيات ثقافية مختلفة، ويعكس العمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد لاكتساب وفهم المعرفة الثقافية، ويقيس قدرة الفرد على التخطيط المسبق أثناء وبعد المشاركة الثقافية.

الذكاء الثقافي المعرفي: ويشير إلى قدرة الفرد على معرفة المعايير، والقيم، والممارسات، والعادات المرتبطة بالثقافات المختلفة، وذلك القدرة على فهم أوجه الشبة والاختلاف بين الثقافات، فهو يشير إلى فهم موسع للأنظمة الثقافية، ويكتسب من خلال التعلم، والخبرات الشخصية.

الذكاء الثقافي الدافعي: ويشير إلى قدرة الفرد على توجيه طاقة نحو التعلم والعمل في المواقف التي تتصف بالاختلافات الثقافية.

الذكاء الثقافي السلوكي: ويشير إلى قدرة الفرد على التوافق اللفظي وغير اللفظي عند التفاعل مع أفراد من بيئات ثقافية متنوعة.

وأكد كل من Brancu, Munteanu & Golet (2016, 337) علي أربعة مكونات للذكاء الثقافي هي:

الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي (الاستراتيجي):Metacognitive Cultural Intelligence

ويشير إلي العمليات المعرفية التي يستخدمها الأفراد لاكتساب وفهم المعارف الثقافية المرتبطة بثقافة معينة، ويرتبط ذلك بمستوي الوعي الثقافي للفرد ويتضمن مجموعة من العمليات مثل التخطيط، والمراقبة، والمراجعة.

الذكاء الثقافي المعرفي: Cognitive Cultural Intelligence

يشير إلي المعرفة بالقواعد، والممارسات، والاتفاقيات الموجودة بالثقافات المختلفة، ويكتسب من خلال التعلم والخبرات الشخصية.

الذكاء الثقافي الدافعي:Motivational Cultural Intelligence

يشير إلي القدرة على توجيه الانتباه وتحفيز الفرد نحو التعلم والعمل في المواقف التي تتميز بالاختلافات الثقافية، ويعد من العناصر الأساسية للذكاء الثقافي.

الذكاء الثقافي السلوكي:Behavioural Cultural Intelligence

تشير إلي القدرة على إظهار الأفعال اللفظية وغير اللفظية الملائمة عند التفاعل مع أفراد من ثقافات مختلفة.

كما يمثل الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي والذكاء الثقافي المعرفي المكونات المعرفية للذكاء، ويركز الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي على العمليات المستخدمة لفهم الثقافة كما يمثل مستوي الوعي الثقافي لدي الفرد أثناء التفاعلات بين الثقافات المختلفة (Rockstuhl, Seiler, Ang, Van Dyne, & Annen, 2011, 827). وتضيف دراسة Ang, Van Dyne, Koh, & Ng, (2004) إلي إمكانية التنبؤ بالحكم الثقافي، واتخاذ القرار، وإنجاز المهام في ضوء المكونات ما وراء المعرفية والمعرفية للذكاء الثقافي. وفي ضوء ما سبق عرضه تعرف الباحثة الذكاء الثقافي بأنه: قدرة الفرد على الانفتاح عبر البيئات الثقافية المختلفة بما يشبع حاجاته واهتماماته نحو التعرف عليها ومحاولة فهم العادات والتقاليد والنظم السائدة من خلال الوعي بالعمليات المعرفية المستخدمة وذلك بهدف التواصل بفعالية مع أفراد هذه الثقافات وفقاً لأربعة مكونات أساسية (الدافعي- المعرفي- ما وراء المعرفي- السلوكي).

خصائص الأفراد ذوي الذكاء الثقافي المرتفع:

يتميز الأفراد ذوي الذكاء الثقافي المرتفع بأن لديهم عقول متفتحة، وقدرة علي فهم النظم الثقافية المختلفة سواء كانت اقتصادية أو تشريعية أو اجتماعية، ولديهم وعي بالمعايير، والأعراف، والممارسات المرتبطة بالثقافات المختلفة (Rockstuhl, Seiler, Ang, Van Dyne, & Annen, 2011,827).

كما أشار Farhadi, Ardabili & Daryani (2013,1037) إلى مجموعة من الخصائص التي تساعد على رفع مستوي الذكاء الثقافي للفرد وهي:

١- الوعي: ويقصد به وعي الفرد بثقافته الخاصة، وفهم كيفية تأثيرها على سلوك الآخرين، فهي بمثابة الخطوة الأولي لتحقيق المرونة الثقافية.

٢- الانفتاح: ويقصد به احترام الآخرين، والرغبة في التعلم منهم دون تحيز أو عنصرية.

٣- الثبات والمثابرة: ويقصد بها قدرة الفرد على الصمود، ومواجهة ضغوط الحياة، والتغلب على المواقف الصعبة والاستفادة منها.

هذا وأضاف Koc & Turan (2018,241-246) أن الأفراد ذوي الذكاء الثقافي المرتفع يكونوا أكثر قدرة على التواصل مع الآخرين، والعمل بفعالية مع النظم التعليمية، والرغبة المرتفعة في المشاركة في الأنشطة التعليمية، بالإضافة إلى كونهم أكثر نشاطا، وحزما، وتفاعلا مع البيئات العالمية.

ثانياً: المواطنة العالمية

حظيت تنمية المواطنة بمكانة كبيرة في الأجندة التربوية في كثير من دول العالم في العقدين الأخرين، والمواطنة مشتقة من الوطن حيث ترتبط الوطنية بمفهوم حب الوطن، أما المواطنة Citizenship فهي صفة المواطن والتي تحدد حقوقه وواجباته الوطنية. وبالرغم من أن مفهوم المواطنة في الدول العربية قد اكتسب عبر تطوره العديد من الخصائص والمبادئ التي تنظر إلى المواطنة بمفهومها التقليدي والذي ارتكز على النظر إلى المواطنة على أنها مفهوم قانوني يمتلك فيه المواطن الحقوق القانونية، والمدنية والسياسية، إلى جانب تمتعه بالحقوق الفردية، وغيرها من الحقوق والمبادئ التي تصب في المفهوم التقليدي للمواطنة والتي تطورت فيما بعد للربط ما بين المواطنة والديمقراطية، فإن التغيرات والتطورات المعاصرة قد فرضت مراجعة ذلك المفهوم والبحث عن مفهوم معاصر قادر على التعامل مع هذه التغيرات والتطورات.

كما شهد مفهوم المواطنة في القرن الحادي والعشرين تطوراً اتسم بالعالمية وتحددت مواصفات المواطنة العالمية بالاعتراف بوجود ثقافات مختلفة، احترام حق الغير وحريته، احترام المذاهب المختلفة والأديان السماوية، فهم الأيديولوجيات السياسية، فهم اقتصاديات العالم، تشجيع السلام الدولي. فالمواطنة الإيجابية تقتضي التفتح على المواطنة العالمية، باعتبارها ثقافة جديدة تهدف إلى ترسيخ تربية دولية قائمة على قبول الاختلاف والحوار والتعايش السلمى ونبذ العنف والتطرف.

مفهوم المواطنة العالمية

عرف Reysen, Larey, & Katzarska (2012,29) المواطنة العالمية بأنها: الوعي والانفتاح العالمي، واحتضان التنوع الثقافي، وتعزيز العدالة الاجتماعية والمستدامة، والشعور بالمسئولية عن العمل. وعرفت نورة سعود محمد السبيعي(٢٠١٣، ٢٦٣) المواطنة العالمية بأنها مشاركة ووعي وإدراك الأفراد بواجبات والتزامات معينة تحقق الاندماج والتشارك وفق المعايير والقوانين والقيم الموجبة التي تعلي من شأن الفرد وتنهض به، والمحافظ على مصالح البيئة العالمية، ومحققا أهداف المسئولية العامة من خلال الأطر الدولية والالتزام بقضايا ومشكلات العالم. وأشار Kayışoğlu (2016,299) إلى المواطنة العالمية بأنها: تحقيق القوي العظمي وإدراك آثارها على حياة الإنسان، وفهم الثقافات والاختلافات الثقافية، والنظر إلى المشكلات العالمية من وجهات نظر متعددة، والوصول إلى أفكار عالمية جديدة، بالإضافة إلى كونه بناء متعدد الأبعاد يتكون من المسئولية الاجتماعية، والكفاءة العالمية، والمشاركة المدنية العالمية. وذكرت نهلة سيد أبوعليوة (٢٠١٧، ١٠٩) المواطنة العالمية بأنها: الشعور بالانتماء إلى المجتمع الأوسع والإنسانية المشتركة، يكون ذلك في إطار الترابط السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والترابط بين المستوى المحلي والوطني والعالمي.

بينما عرف Yüksel & Ereş (2018, 1069) المواطنة العالمية بأنها: قدرة الفرد على تقييم القضايا العالمية من جوانب متعددة، وإيجاد حلول جديد للمشكلات المرتبطة بها، وتفسير التغيرات العالمية، وتحليل آثار هذه التغيرات على حياة الأفراد، والوعي بوجود ثقافات مختلفة. وكذلك أشار Osiadacz (2018, 46) إلى المواطنة بأنها: مفهوم متعدد الأبعاد يشمل الهوية الوطنية، والمشاركة السياسية والمدنية، والوعي الثقافي. فالمواطنة العالمية لا تعني الانتماء إلي مجتمع سياسي معين، ولكن تعني التفكير والإدراك بوجود مجتمعات مختلفة. وتتضمن المواطنة العالمية القدرة على طرح الأسئلة والتفكير النقدي، واكتشاف وجهات النظر المتباينة، ووضع الافتراضات على الصعيدين المحلي والدولي، بالإضافة إلى توسيع مفهوم العدالة الاجتماعية على الصعيدين المحلي والدولي(Yüksel & Ereş ,2018,1070).

وفي ضوء ما سبق تري الباحثة أن المواطنة العالمية تعمل على ترسيخ الهوية الإنسانية والاعتزاز بها والتضحية من أجلها، بالإضافة إلى الانفتاح على الثقافات الأخرى والتفاعل معها على المستوي العالمي، كما تعد انعكاسا للشعور بالانتماء إلى مجتمع أوسع يتخطى الحدود الوطنية، ويمثل هذا الشعور العامل المشترك بين البشر ويتغذى من أوجه الترابط بين الصاعدين المحلي والدولي، فالمواطنة العالمية تعد وسيلة لمعالجة بعض القضايا العالمية التي نوجهها اليوم مثل القضايا البيئية، والاجتماعية، والفقر، وحقوق الإنسان، والسلام، ونبذ العنف، والإرهاب.

نشأة المواطنة العالمية:

فقد نشأ مفهوم المواطنة العالمية نتيجة لما شهده العالم من تطورات وتغيرات متسارعة على المستوى العالمي لاسيما في ظل انهيار الحواجز بين الدول وتنامي مفاهيم حقوق الإنسان، والسلام العالمي، والثقافات المختلفة، وذلك بهدف نشر ثقافة السلام العالمي والتفاهم الدولي وإتاحة الحرية للتنقل والعيش في مختلف دول العالم (عماد عبد اللطيف محمود عبد اللطيف،٢٠١٩، ٢٧١). وزادت درجة الوعي العالمي، والدعوة إلى تفعيل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وظهور قيم التعددية الثقافية، وتزايد الاهتمام بالمجتمع المدني العالمي (ميمونة بنت درويش الزدجالية،٢٠١٦، ٣٦٦). حيث تسعي المواطنة العالمية إلي فهم العلاقات المتبادلة بين الأفراد بطريقة تقدر التنوع البشري الكوني لكونها فلسفة أخلاقية تهتم بفهم دور الفرد في العمل على تحويل الأيديولوجيات لفكرة المساواة في ظل الإنسانية وخطاب المواطنة العالمية يفسح المجال أمام المواطن العالمي باعتباره جزءا لا يتجزأ من العلاقات الاجتماعية العالمي. ونجد أن هناك تباين حول تحديد مفهوم المواطنة العالمية فالبعض يري أن المواطنة العالمية تتحقق من خلال الهوية الأخلاقية

بمعني أن يكون هناك إلتزام أخلاقي في تعاملنا مع بعضنا البعض بصرف النظر عن الموقع الجغرافي، أو الجنس، أو الديانة، بينما يري البعض الأخر بأنها تحقق من خلال التفاعل مع المنظمات والمؤسسات العالمية(Su, Bullivant & Holt, 2013,1). فقد تطورت فكرة المواطنة العالمية في مظاهرها المتنازع عليها والمتعددة من خلال فكرة الكوكبية أو العالمية والتي تشير إلى الطريقة التي لا تقتصر بها هوية الفرد ومسئوليته الأخلاقية على مجتمعه المحلي المتمثل في الأسرة أو الأمة، بل أصبحت تحمل شعارا إنسانيا عالميا (Jefferess,2008,27).

وقد تعددت مفاهيم المواطنة العالمية ومنها المواطنة الكوكبية، والمواطنة الشاملة، والمواطنة ما بعد الوطنية، والمواطنة عبر الحدود الوطنية، وقد يرجع ذلك إلى تناوله من قبل باحثين في مجالات وتخصصات مختلفة كالتربية والفلسفة والسياسة فالتربويون يركزون على تشكيل الوعي والأساليب المستخدمة في غرس مبادئ المواطنة العالمية، بينما الفلاسفة يركزون على الجانب الأخلاقي للمواطنة العالمية. ويشير اليونسكو إلى المواطنة العالمية بأنها: الشعور بالانتماء الذى يتجاوز الجماعة الوطنية إلى المجتمع العالمي الأوسع والإنسانية المشتركة، وتركز في ذلك على الترابط السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، والترابط بين المحلي والوطني والعالمي(Unesco,2015,14). فالمواطنة العالمية تشير إلى حقوق وواجبات الأفراد باعتبارها أعضاء في الكيان العالمي، ولا ترتبط بوجودهم داخل كيان دولة معينة أو مكان معين، والفكرة باختصار هي أن هوية الفرد تتجاوز الحدود السياسية والجغرافية وأن الحقوق والواجبات والمسئوليات تستمد من العضوية في فئة أوسع، وبالتالي يمكن للفرد أن يتنازل عن جنسيته أو هويته المحلية أو يعتبرها المركز الثاني بعد العضوية في المجتمع العالمي، فالمجتمع العالمي يشكل أفراده بالرغم من تواجدهم في أماكن مختلفة، وتقوم العلاقات بينهم على الاحترام المتبادل على الرغم من اختلاف معتقداتهم الدينية، والسياسية، والاجتماعية، وكذلك يربطهم اتفاقيات واهتمامات مشتركة في المجالات المختلفة سواء كانت الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية أو البيئية (نهلة سيد أبوعليوة، ٢٠١٧، ١١٠). وهذا ما أكدته دراسة رمضان البرهومي (٢٠١٥، ٢٦) عن اتساع دلالة مفهوم المواطنة بما يتجاوز حدودها الجغرافية، وامتداداتها التاريخية، ولهذا أكدت على أننا بحاجة إلى الاشتغال على هذا المعنى بما يتجاوز التجريد الفلسفي لنتدرج باتجاه التعاطي مع أبرز القضايا تشعبا وتوغلا في مسيرة الفكر البشري المنفتحة على تحولات متفاوتة في عمقها وتأثيراتها حتى يمكن أن نشكل أساسا فلسفيا لكونية المواطنة بحيث تقوم على مبدأ التنوع الثقافي.

خصائص المواطن العالمي:

أوضحت (نهلة سيد أبوعليوة، ٢٠١٧، ١١٥)مجموعة من المواصفات الواجب توافرها في المواطن حتي يصبح مواطنًا عالميًا وهي:

١- يتمتع بالقدرة على المنافسة على مستوى العالم.

٢- لدية القدة على التعامل وفق ثقافات مختلفة، ويتجاوز المعوقات والحدود العرقية، ويستطيع تفهم وتقبل تاريخ وثقافات الأمم والشعوب، وهو ما يتفق مع ما تم إبرامه من معاهدات سياسية خلال الحقبة الماضية.

٣- كثير الحراك بين دول العالم، ويجيد العديد من اللغات.

٤- يمتلك معارف إقليمية وجغرافية وتاريخية عميقة تمكنه من التحليل والنقد والاستنتاج.

كما أشارت إيمان جمعة محمد عبد الوهاب(٢٠١٨، ١٤٤) إلى خصائص المواطن العالمي والمتمثلة في التالي:

١- **المعرفة:** فالمواطن العالمي لأبد أن يكون قادر على الاعتراف إطار بيئته السياسية والاجتماعية، واستيعاب البعد الثقافي والاقتصادي والبيئي، والسياسي، ومراعاة التنوع الوطني والديني، والهويات المشتركة التي تمثل جسور لعبور الفروق الفردية، والثقافية، والعرقية، والدينية.

٢- **القيم:** فالمواطن العالمي يوظف معرفته بالقضايا العالمية المشتركة في نقل القيم العالمية كالعدالة، والمساواة، والكرامة، واحترام حقوق الإنسان.

٣- **الكفاءات:** فالمواطن العالمي لدية الكفاءات التي تسمح بإبداء وجهة نظره محلياً وعالمياً بشكل نقدي ومنظم وخلاق، واتخاذ وجهات نظر مختلفة تعبر عن فهم القضايا والمواقف من مختلف الأبعاد، ولديه كفاءات اجتماعية مثل التعاطف، والتضامن، والقدرة على فض الصراعات، ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الأفراد من سياقات مختلفة، من اجل إيجاد حلول مشتركة للمشكلات العالمية.

وبالتالي فإن إعداد المواطن العالمي يرتبط بشكل كبير بانتمائه وانضمامه لمجموعة يدرك مبادئها ويلتزم بها، وهناك ارتباط بين الوعي العالمي والمتمثل في المعرفة والارتباط بالآخرين، والبيئة المعيارية التي يتم من خلالها إعداد الفرد، وتغرس الأنماط الثقافية الجديدة لدى المواطن، وتقيم مدي تحققها في الواقع الفعلي(نهلة سيد أبوعليوة،٢٠١٧، ١٠٨). وعليه فأن المواطن العالمي لابد وأن يحمل جملة من السمات النابعة عن مزيج من المعرفة والمهارات والقيم التي تشكل النموذج المفاهيمى للمواطن العالمي، والتي يجب أن تمثل الغايات الكبرى والأهداف الرئيسة للتربية من أجل المواطنة العالمية، فالمواطن العالمي هو المواطن الذي يشعر بالقلق اتجاه قضايا عالمية متعددة مثل العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان والتجارة العالمية والحراك والانتقال بين الدول.

تنمية قيم المواطنة العالمية:

١- التحلي بعاطفة قوية نحو قيم السلام والحوار والتسامح وتجسيدها من خلال ممارستها والتشجيع عليها في المراحل التعليمية المختلفة.

٢- المشاركة بفعالية في الندوات والمحاضرات التي تدعو إليها وتنظمها المدارس والجامعات والمؤسسات العامة والخاصة التي تتناول قضايا التربية على قيم المواطنة العالمية، والتي من شأنها نشر قيم السلام والحوار والتسامح وحقوق الإنسان، إلى جانب المشاركة في مختلف الندوات والمؤتمرات والفعاليات المتصلة بهذه القيم.

٣- المشاركة في إعداد وتنظيم وإدارة دورات تثقيفية وتدريبية للكوادر والشباب الجامعي، لحثهم على المساهمة في نشر وتعزيز ثقافة المواطنة العالمية في فضاء المؤسسة الجامعية.

٤- المشاركة في التخطيط لبرامج التوجيه الديني والقيمي والخلقي في المدارس والجامعات، والإسهام في توضيح وترسيخ الجانب التطبيقي لقيم السلام والحوار والتسامح والقيم الأخلاقية والإنسانية في حياة الفرد والمجتمع.

٥- تدريب الطلبة على التلقائية وروح الجرأة الأدبية والمبادرة في تقديم الراي وتبريره والدفاع عنه وكذلك قبول الاختلاف في الرأي والاتجاه، والتسامح بشأن هذا الاختلاف، واحترام الرأي الآخر وتقديره، ودعم آداب الحوار واحترام كرامة الإنسان، ونبذ العنف والكراهية والتعصب، والتأكيد على أهمية التعاون والمشاركة والإيثار، وتبصيرهم بمشروعية الاختلاف وقيمته وحيويته لتجديد الفكر ووضوح الرؤية والوصول إلى الحقيقة.

٦- تحقيق مشروعات عربية مشتركة لتعلم كيفية تسوية النزاعات في ظل احترام التعددية والتفاهم والسلام والتنوع الثقافي(داليا الجيزاوي،٢٠١٧، ١٦٢- ١٦٣).

دراسات سابقة

وفيما يلي عرض للدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث، والتي اشتملت على محورين أساسيين وهما موضحين كالتالي:

أولًا: دراسات تناولت الذكاء الثقافي

١- دراسة دعاء محمد سعد الشهراني (٢٠١٦)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الثقافي وعلاقته بجودة الحياة لدى الطلاب والطالبات السعوديين المبتعثين إلى المملكة المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣) من الطلاب والطالبات السعوديين الذين يدرسون بجامعات ومعاهد لندن، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الثقافي وجودة الحياة لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى عدد سنوات الاغتراب، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس فيما عدا بعد المعرفة ولصالح الطالبات، ووجود فروق في متوسطات درجات الذكاء الثقافي تعزى لاختلاف المراحل الدراسية.

٢- دراسة Brancu, Munteanu & Golet (2016)

هدفت الدراسة إلي التعرف على مستوي الذكاء الثقافي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال برومانيا وذلك بهدف التنبؤ بقدراتهم على مواجهة التفاعلات بين الثقافات المختلفة في المستقبل، وتكونت عينة الدراسة من ١١٣ طالبا وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين يدرسون في الخارج كانت درجاتهم على البعد السلوكي للذكاء الثقافي مرتفعة مقارنتا بالطلبة الذين لم يدرسوا في الخارج، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الثقافي تعزي لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور، وأوصت الدراسة بأهمية البعد الدافعي والسلوكي في التكيف مع الثقافات المختلفة.

٣- دراسة سعاد سبتي الشاوي، و وفاء فائق حمودي (٢٠١٧)

هدفت الدراسة إلي التعرف علي درجة الذكاء الثقافي والذكاء الأخلاقي وقيم التسامح لدي طالبات كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات، وإيجاد الفروق في الذكاء الثقافي والذكاء الأخلاقي وقيم التسامح تبعا لمتغير المرحلة الدراسية (الفرقة الرابعة - والفرقة الأولي)، وكذلك إيجاد العلاقة بينهم، وتكونت عينة البحث من ٢١١ طالبة، وتوصلت الدراسة إلي ارتفاع مستوي الذكاء الثقافي لدى طالبات كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المرحلة الرابعة والمرحلة الأولى في الذكاء الثقافي.

٤- دراسة اناس رمضان المصري (٢٠١٧)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوي الذكاء الثقافي لدى الطلبة الموهوبين الملتحقين ببرنامج موهبة الصيفي الإثرائي، وإذا ما كان هذا المستوى يختلف باختلاف جنس الموهوب، المستوى التعليمي لـ (الأب - الأم)، الترتيب الميلادي للموهوب، عدد الأخوة، المستوى الاقتصادي، نوع السكن، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٦) موهوب وموهوبة، وتوصلت الدراسة إلي أن مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة الموهوبين جاء مرتفعا وجاء مجال ما وراء المعرفة بالمرتبة الأولي بينما جاء مجال المعرفة بالمرتبة الأخيرة، وكذلك توصلت النتائج إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الثقافي تعزى للمتغيرات الديموغرافية.

٥- دراسة زهير عبد الحميد (٢٠١٧)

هدفت الدراسة إلي التعرف علي مستوى الذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعة مستخدمي الفيس بوك، والتعرف على الفروق في الذكاء الثقافي تبعًا إلى متغيرات الجنس، وساعات الاستخدام، وعدد الأصدقاء، وجهة التواصل، والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من ٢٣٠طالب وطالبة من جامعة الأقصى وجامعة القدس المفتوحة، وتوصلت النتائج إلى تمتع أفراد عينة الدراسة بمستوى مرتفع من الذكاء الثقافي، في حين لم يتبين وجود فروق في الذكاء الثقافي وفقا لمتغيرات الجنس، وساعات الاستخدام، وعدد الأصدقاء، وجهة التواصل، والمستوى الدراسي.

٦- دراسة فاطمة مدحت إبراهيم (٢٠١٨)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الثقافي وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالب وطالبة من طلاب الجامعة المستنصرية، وتوصلت

الدراسة إلى تمتع طلاب الجامعة بمستوى عال من الذكاء الثقافي، ووجود علاقة موجبة بين الذكاء الثقافي وجودة الحياة، وأوصت الدراسة بأهمية توعية الطلبة بمهارات الذكاء الثقافي، وحثهم على المشاركة في الندوات والدورات الثقافية.

٧- دراسة Koc & Turan(2018)

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الثقافي والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من ٣٧٧ طالبا وطالبة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مكونات الذكاء الثقافي (المعرفي، و ما وراء المعرفي، والدافعي، والسلوكي) والمهارات الاجتماعية، وكذلك إمكانية التنبؤ بالمهارات الاجتماعية في ضوء مكونات الذكاء الثقافي، وتوصي الدراسة بضرورة عمل دورات تدريبية لتعزيز مهارات الذكاء الثقافي داخل بيئات التعلم، والقيام بالأنشطة التي تزيد من تفاعل الطلاب مع الثقافات الأخرى مثل برامج تبادل الطلاب، والرحلات التعليمية في الداخل والخارج وذلك من اجل تعزيز الذكاء الثقافي لدى طلاب الجامعة.

٨- دراسة عماد فيصل هلال العزام، وعبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١٨)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة الأردنيين وغير الأردنيين في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة ١٢٢٨طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة الأردنيين كان متوسطا باستثناء بعد ما وراء المعرفي فقد كان مرتفعا، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا لمستوى الذكاء الثقافي تعزي لمتغيرين النوع والمستوي الدراسة، في حين تبين أن الذكاء الثقافي المعرفي يختلف باختلاف النوع ولصالح الذكور، وأن الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي يختلف باختلاف مستوي الطالب ولصالح طلبة الدراسات العليا.

٩- دراسة Kang, Kim& Park (2019)

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير توجه أهداف التعلم، والاستعداد للتدريب على الكفاءة التدريسية للثقافات المتعددة، والذكاء الثقافي للمعلم، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي لتوجه أهداف التعلم على رفع الكفاءة التدريسية للثقافات المتعددة، والذكاء الثقافي للمعلمين، وتشير الدراسة إلى أن التوجه نحو أهداف التعلم تسهم في تعزيز فعالية التدريس للثقافات المتعددة والذكاء الثقافي للمعلمين، وتوصي بضرورة عمل ورش مكثفة لتدريب المعلمين على كيفية التعامل بفعالية مع الثقافات الأخرى وخصوصا في عصر الانفتاح الثقافي والسياسي والاجتماعي الذى نعيش فيه.

١٠- دراسة نزار راسم اللبدي، ومحمد العبدالله، وعمر إسماعيل حمزة العوراني (٢٠١٩)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوي الذكاء الثقافي عند الطلبة العرب الدارسين في جامعة البلقاء وعلاقته ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من ١١١ طالبا، وتوصلت الدراسة إلي ارتفاع مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلاب العرب الدارسين في جامعة البلقاء، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الثقافي وفقا لمتغير النوع (ذكور/ أناث)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الثقافي وفقا لمتغيرين التخصص الأكاديمي، والمستوي الدراسي.

ثانيًا: دراسات تناولت المواطنة العالمية

١- دراسة Kayışoğlu (2016)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوي المواطنة العالمية للطلاب المعلمين في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة البحث من ٤٨٥ طالبا من الطلاب المعلمين الملتحقين بالفرقتين الثالثة والرابعة، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوي المواطنة العالمية للطلاب المعلمين وأنهم بحاجة

إلى تطورها، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي المواطنة العالمية وفقاً لمتغيري النوع، ومستوي دخل الأسرة.

٢- دراسة Yüksel & Ereş (2018)

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين إدراكات المواطنة العالمية ومستوي الذكاء الثقافي لدي المعلمين وتكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ مدرساً ومدرسة بالمدارس الثانوية، وتوصلت ا لدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين إدراكات المواطنة العالمية ومستوي الذكاء الثقافي للمعلمين، وأن تصورات المعلمين حول المواطنة العالمية ليست متوفرة لديهم بدرجة كافية، وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة السياسات التعليمية وتضمين الاختلافات الثقافية في جميع الممارسات التعليمية.

٣- دراسة Gogebakan-Yildiz (2018)

هدفت الدراسة إلى تقويم فعالية برنامج التدريب على المواطنة العالمية المعد للمعلمين والبالغ عددهم ٣٢معلماً تركيا، واستغرق التدريب على البرنامج ١٣ جلسة، وأسفرت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي، ورفع مستوي كفاءة المواطنة العالمية للمعلمين، بالإضافة إلى تمكين المعلمين من تعميق معرفتهم بالمواطنة العالمية، وتوسيع مدركاتهم للاستعلام عن مختلف القضايا المرتبطة بالتعددية الثقافية مثل حقوق المرأة والطفل، والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

٤- دراسة سميرة محارب العتيبي (٢٠١٩)

هدفت الدراسة إلي التعرف علي مستوي التفكير الأخلاقي والمواطنة لدى طالبات جامعة أم القرى، والتعرف علي العلاقة بين التفكير الأخلاقي والمواطنة، وتكونت عينة الدراسة من ١٦٦ طالبة، وتوصلت الدراسة إلي أن جميع طالبات العينة لديهن درجة مرتفعة من المواطنة، ووجود علاقة موجبة بين كل من درجات مقياس التفكير الأخلاقي ودرجات مقياس المواطنة، وأيضا عدم وجود فروق بين طالبات عينة الدراسة علي مقياس المواطنة وفقا لمتغيري التخصص والمستوى الدراسي.

٥- دراسة Koçoglu& Kaya (2020)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الإحساس بالمواطنة والمواطنة العالمية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طالبا جامعيا وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب الجامعة لديهم مستويات مرتفعة من الآراء حول المواطنة والمواطنة العالمية، وكذلك وجود علاقة متوسطة المستوى بين الشعور بالمواطنة والمواطنة العالمية، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم دورات تدريبية إضافية لكل من معلمي وطلاب التعليم العالي لزيادة الوعي بالمواطنة والمواطنة العالمية.

التعليق على الدراسات السابقة

١- اتفقت الدراسات السابقة على أهمية تمتع طلاب الجامعة بمستويات مرتفعة من الذكاء الثقافي، ويرجع ذلك إلى أن كل طالب لدية الذكاء الثقافي يجد نفسة متفهما لكثير من المواقف والتصرفات الجديدة مهما كانت نادرة، لأنه سيفهمها من خلال سياقاتها، ويكون أكثر قدرة على التعامل العاطفي مع أفراد الثقافات الأخرى، فالأفراد ذوي الذكاء الثقافي المرتفع يكون لديهم الرغبة في طرح الأسئلة، ووضع الذات في مواقف جديدة، ويكون لديهم شعور بالمتعة نتيجة تفاعلهم مع أفراد من بيئات ثقافية مختلفة، بالإضافة إلى أهميته في تكوين المواطن العالمي وكان ذلك أحد الأسباب التي دفعت الباحثة للقيام بهذا البحث.

٢- عدم وجود دراسات عربية - في حدود علم الباحثة- اهتمت بدراسة العلاقة بين الذكاء الثقافي والمواطنة العالمية وكان ذلك سببا آخر من أسباب قيام الباحثة بهذا البحث.

٣- تباينت نتائج الدراسات السابقة بشأن وجود فروق في الذكاء الثقافي ترجع إلى كل من النوع والتخصص والفرقة الدراسية.

فروض البحث

من خلال عرض الإطار النظري واستناداً إلى ما انتهت إليه الدراسات السابقة من نتائج، فإن البحث الحالي يفترض الفروض التالية:

١- يوجد مستوي مرتفع من الذكاء الثقافي لدى طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

٢- يوجد مستوي مرتفع من المواطنة العالمية لدى طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

٣- توجد علاقات ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على أبعاد مقياس الذكاء الثقافي ودرجاتهم على أبعاد مقياس المواطنة العالمية.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس الذكاء الثقافي ترجع إلى النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (علمي/أدبي)، والفرقة (الأولي/ الرابعة).

٥- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس المواطنة العالمية ترجع إلى النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (علمي/أدبي)، والفرقة (الأولي/ الرابعة).

إجراءات البحث

أولا: مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية بالفرقتين الأولي والرابعة، وتم اشتقاق العينة بطريقة عشوائية، حيث بلغ عدد المشاركون في الدراسة الأساسية للبحث (٤١٨) طالبًا وطالبة (١٣١ذكرًا، و٢٨٧ أنثى)، بالأقسام العلمية (رياضيات- كيمياء- فيزياء- بيولوجي) بلغ عددهم (٢١٧) طالب وطالبة، والأقسام الأدبية (لغة عربية- لغة إنجليزية- علم نفس- فلسفة واجتماع) بلغ عددهم (٢٠١) طالب وطالبة، كما بلغ عدد طلاب الفرقة الأولي (١٩٨) طالب وطالبة، وعدد طلاب الفرقة الرابعة (٢٢٠) طالب وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين (١٧: ٢٢) سنة بمتوسط عمري (١٩,٥)، وانحراف معياري (١,٨٧٠).

ثانياً: المنهج

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لمناسبته لطبيعة البحث، حيث يسعي البحث الحالي للتعرف على مستوى الذكاء الثقافي، ومستوى المواطنة العالمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

ثالثاً: أدوات البحث

اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية:

١- مقياس الذكاء الثقافي (إعداد/ الباحثة)

تم بناء مقياس الذكاء الثقافي في البحث الحالي، وفقاً للخطوات التالية:

أ- الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس وتشخيص الذكاء الثقافي لدى طلاب الجامعة والذي يُعرفه الباحثة بأنه: قدرة الفرد على الانفتاح عبر البيئات الثقافية المختلفة بما يشبع حاجاته واهتماماته نحو التعرف عليها ومحاولة فهم العادات والتقاليد والنظم السائدة من خلال الوعي بالعمليات المعرفية المستخدمة وذلك بهدف التواصل بفعالية مع أفراد هذه الثقافات، ويشتمل على أربعة مكونات أساسية وهى :

المكون السلوكي: Behavioural Component
يشير إلى قدرة الفرد على استخدام مجموعة متنوعة من التعبيرات والإشارات والرموز اللفظية وغير اللفظية عند التعامل مع أفراد من بيئات ثقافية متعددة.
المكون الدافعي: Motivational Component
يشير إلى قدرة الفرد على توجيه اهتماماته نحو التعلم والعمل مع أفراد من بيئات ثقافية متنوعة.
المكون المعرفي: Cognitive Component
يشير إلى قدرة الفرد على معرفة العادات، والتقاليد، والأعراف، والقيم، والمعايير التي تساعده على فهم التشابهات والاختلافات الثقافية المتعددة.
المكون ما وراء المعرفي: Metacognitive Component
يشير إلى قدرة الفرد على الوعي بالعمليات المعرفية المستخدمة كتخطيط، والترتيب، والتنظيم، عند التعامل مع المواقف المتنوعة ثقافياً.
ويعرف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجاباته على مواقف المقياس الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.
ب - صياغة مفردات المقياس :
تم صياغة مفردات المقياس، بعد قيام الباحثة بمراجعة الأطر النظرية، والبحوث السابقة، في مجال الذكاء الثقافي ومنها: دراسة عماد فيصل هلال عزام، وعبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١٨)، ودراسة نزار راسم اللبدي، محمد العبدالله، عمر إسماعيل حمزة العوراني (٢٠١٩)، ودراسة Brancu, Munteanu & Golet (2016) ، ودراسة Koc & Turan(2018) ، ودراسة Kang, Kim& Park (2019) ، وكذلك الاطلاع على العديد من مقياس الذكاء الثقافي ومنها: مقياس محمد السيد عبد الوهاب (٢٠١١)،ومقياس سعاد سبتي عبود، وفاء فائق حمودي (٢٠١٧)، ومقياس إيمان محمد عباس (٢٠١٩)،ومقياس نزار راسم اللبدي، محمد العبدالله، عمر إسماعيل حمزة العوراني (٢٠١٩)، ومقياس Van Dyne, Ang, & Koh (2008).
ج-تقدير درجات المقياس:
تكون المقياس في صورته المبدئية من ٢٤موقف مقسمين علي أربعة أبعاد رئيسية، وكل موقف يشتمل علي ثلاث بدائل تتراوح دراجاتهم ما بين (١:٣)، وحيث أن المقياس مكونة من ٢٤ موقف، فإن الدرجة العظمي للمقياس هي ٧٢ درجة، والدرجة الصغرى للمقياس هي ٢٤درجة.
د- تطبيق أداة القياس:
قامت الباحثة بتطبيق المقياس على (٣٠٠) من الطلبة الذين يمثلون عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث ، تراوحت أعمارهم ما بين ١٧: ٢٢ سنة بمتوسط عمري (١٩,٥)، وانحراف معياري (١,٨٧)، من طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية في العام الدراسي ٢٠١٩ - ٢٠٢٠م.
هـ- الخصائص السيكومترية للمقياس:
قامت الباحثة بتقدير مؤشرات الصدق والثبات لمقياس الذكاء الثقافي ، وجاءت النتائج على النحو التالي:أولاً: صدق المقياس
استخدم في حساب صدق المقياس التحليل العاملي الاستكشافي، حيث قامت الباحثة باستخدام طريقة Principal axis extraction والتدوير باستخدام طريقة Avarimax extraction ويوضح جدول (١) الجذور الكامنة قبل وبعد تدوير المحاور ونسبة التباين المفسر لكل عامل، والنسبة التجميعية.

جدول (١) الجذور الكامنة قبل وبعد تدوير المحاور ونسبة التباين المفسر لكل عامل، والنسبة التجميعية (ن=٣٠٠)

العوامل	الجذور المستخلصة من عملية التحليل قبل التدوير			الجذور المستخلصة من عملية التحليل بعد التدوير		
	القيمة	نسبة التباين المفسر٪	النسبة التجميعية٪	القيمة	نسبة التباين المفسر٪	النسبة التجميعية٪
١	٤.٢٢٩	١٧.٦٢١	١٧.٦٢١	٣.٩٤٧	١٦.٤٤٥	١٦.٤٤٥
٢	٣.٨٧٥	١٦.١٤٥	٣٣.٧٦٦	٣.٩٥٥	١٦.٤٧٩	٣٢.٩٢٤
٣	٣.٧٧٦	١٥.٧٣٣	٤٩.٤٩٩	٣.٨٧٠	١٦.١٢٥	٤٩.٠٤٩
٤	٣.٥٧٥	١٤.٨٩٥	٦٤.٣٩٤	٣.٦٨٣	١٥.٣٤٥	٦٤.٣٩٤

ويتضح من جدول (١) أن نتائج التحليل العاملي قد أسفرت عن وجود أربعة عوامل تفسر مجتمعة (٦٤.٣٩٤) من نسبة التباين الكلي لمواقف المقياس، وهي نسبة مرتفعة من التباين المفسر بواسطة هذه العوامل الأربعة، كما يتضح من هذا الجدول أن الجذور الكامنة للعوامل الأربعة هي على الترتيب (٣.٩٤٧)، (٣.٩٥٥)، (٣.٨٧٠)، (٣.٦٨٣)، وتفسر نسبة تباين من التباين الكلي للمواقف (١٦.٤٤٥)، (١٦.٤٧٩)، (١٦.١٢٥)، (١٥.٣٤٥)،علي الترتيب.

بينما يوضح جدول (٢) تشبعات مواقف مقياس الذكاء الثقافي بالعوامل الأربعة بعد التدوير المتعامد للمحاور بطريقة varimax Aحسب معيار كايزر.

جدول (٢) تشبعات مواقف مقياس الذكاء الثقافي بالعوامل الأربعة (ن= ٣٠٠)

المواقف	التشبعات				المواقف	ا لتشبعات			
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	٠.٧٦٨				١٣				٠.٩٠٤
٢				٠.٤٣٨	١٤	٠.٤٩٢			
٣			٠.٥٠٥		١٥		٤.٩٧		
٤			٠.٦٥٩		١٦			٠.٧٣١	
٥	٠.٥٢٢				١٧	٠.٧٣٤			
٦		٠.٤١٧			١٨				٠.٧٦٨
٧				٠.٩١٤	١٩		٠.٥٢٢		
٨	٠.٧٥٤				٢٠	٠.٦٥٣			
٩		٠.٩٢٣			٢١		٠.٨٧٢		
١٠			٠.٥٤٧		٢٢		٠.٩٠٧		
١١				٠.٤٣٣	٢٣			٠.٥٧٣	
١٢			٠.٦٥٩		٢٤				٠.٧٦٦

يتضح من جدول (٢) أن المقياس يتكون من أربعة عوامل تشبعت عليهم جميع مواقف المقياس؛ حيث أن التشبع يكون دال على العامل إذا كان لا يقل عن ٠.٣، وهذا يعني أن مقياس الذكاء الثقافي تكون من أربعة مكونات يمكن أن نطلق عليهم، المكون الدافعي وتكون من ٦ مواقف تراوحت تشبعاتهم من (٠.٤٩٢: ٠.٧٥٤)، والمكون المعرفي وتكون من ٦ مواقف تراوحت تشبعاتهم من (٠.٤١٧: ٠.٩٢٣)، والمكون ما وراء المعرفي وتكون من ٦ مواقف تراوحت تشبعاتهم من (٠.٥٠٥: ٠.٧٣١)، والمكون السلوكي وتكون من ٦ مواقف تراوحت تشبعاتهم من (٠.٤٣٣: ٠.٩١٤)، لذا يمكن القول بأن مقياس الذكاء الثقافي صادق في قياسه للغرض الذي وضع من أجله.

ثانياً: ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين كالتالي:

أولاً: طريقة ألفا كرو نباخ:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة "ألفا كرو نباخ" لعينة مكونة من (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية، وذلك لحساب معامل ثبات المقياس ككل بعد حذف درجة الموقف في مقياس الذكاء الثقافي، ويوضح جدول (٤) قيم معاملات الثبات.

جدول (٣) معامل الثبات بطريقة الفا لكل موقف ومعامل ثبات المقياس ككل(ن= ٣٠٠)

رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط
١	٠.٧٩٨	٩	٠.٨١١	١٧	٠.٧٩٩
٢	٠.٨١٦	١٠	٠.٨٢٦	١٨	٠.٧٩٣
٣	٠.٨٢٧	١١	٠.٧٢٧	١٩	٠.٧٨٣
٤	٠.٨١٣	١٢	٠.٧٨٦	٢٠	٠.٨١٨
٥	٠.٨٢٣	١٣	٠.٧٧٩	٢١	٠.٨١٧
٦	٠.٨٢٥	١٤	٠.٨١٢	٢٢	٠.٨٢١
٧	٠.٨٢١	١٥	٠.٨١٩	٢٣	٠.٨٠٨
٨	٠.٨٢٤	١٦	٠.٨٠٤	٢٤	٠.٨١٤
معامل الثبات الكلي للمقياس					٠.٨٢٨

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات ثبات مواقف المقياس تتمتع بدرجة عالية من الثقة وأنها أقل من معامل ثبات المقياس ككل (٠.٨٢٨)، وبالتالي يتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

ثانيا: التجزئة النصفية للمقياس

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية للمقياس وبلغت قيمة معامل الثبات لسبيرمان (٠.٨٣٩)، مما يشير إلي ارتفاع معامل الثبات الكلي للمقياس.

٣- الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الثقافي

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لمواقف المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مواقف المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٤) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مواقف المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن=٣٠٠)

رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الموقف	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط
١	٠,٧٨٧**	٧	٠,٨٤٤**	١٣	٠,٨١٢**	١٩	٠,٦٩٩**
٢	٠,٨٠٦**	٨	٠,٧٥٢**	١٤	٠,٧٦١**	٢٠	٠,٨٦٦**
٣	٠,٧٩٧**	٩	٠,٨٥٧**	١٥	٠,٨٠٧**	٢١	٠,٧٩٥**
٤	٠,٨٠٧**	١٠	٠,٧٤٢**	١٦	٠,٨٠٢**	٢٢	٠,٨١٧**
٥	٠,٦٨٧**	١١	٠,٨٣٣**	١٧	٠,٧٦٤**	٢٣	٠,٧٠١**
٦	٠,٧٧٨**	١٢	٠,٧٧٢**	١٨	٠,٨٢٨**	٢٤	٠,٨١١**

وكذلك قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول (٥) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٣٠٠)

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الدافعي	٠.٨٦٧**	المعرفي	٠.٨٢٣**	ما وراء المعرفي	٠.٨٥٧**	السلوكي	٠.٨٩٢**

ويتضح من جدول (٤)، وجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط لكل موقف من مواقف المقياس مرتبطة ارتباطا موجبا مع الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك ارتباط الدرجة الكلية للبعد مع الدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى أن مفردات المقياس متماسكة داخليا.

و- الصورة النهائية للمقياس

تكون المقياس في صورته النهائية من ٢٤موقف مقسمين علي أربعة أبعاد رئيسية، وكل موقف يشتمل علي ثلاث بدائل تتراوح دراجاتهم ما بين (٣:١)، ويوضح جدول (٦) أبعاد مقياس الذكاء الثقافي والمواقف التي ينتمي إليها كل بعد.

جدول (٦) أبعاد مقياس الذكاء الثقافي والمواقف التي ينتمي إليها كل بعد.

البعد	أرقام المواقف	العدد
المكون الدافعي	١-٥- ٨- ١٤- ١٧- ٢٠	٦
المكون المعرفي	٦-٩- ١٥- ١٩- ٢١- ٢٢	٦
المكون ما وراء المعرفي	٣-٤- ١٠- ١٢-١٦-٢٣	٦
المكون السلوكي	٢-٧-١١-١٣-١٨-٢٤	٦
العدد الكلي		٢٤

٢- مقياس المواطنة العالمية

تم بناء مقياس المواطنة العالمية في البحث الحالي، وفقاً للخطوات التالية:

أ- الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مستوى المواطنة العالمية لدى طلاب الجامعة وتعرفها الباحثة بأنها: وعي الأفراد بالمسئوليات والواجبات التي تحقق لهم الاندماج والتشارك وفقا للقوانين والمعايير العالمية، والقدرة على تقييم القضايا العالمية واحتضان التنوع الثقافي، والمساهمة في خدمة المجتمع والارتقاء به محليا وعالميا وفقا لثلاثة مكونات أساسية وهي:

المسئولية الاجتماعية: Social Responsibility

تشير إلي قدرة الفرد علي احترام التنوع الثقافي، وحقوق الإنسان، والدعوة إلي العدالة الاجتماعية، والتعاطف مع معاناة الناس والترابط معهم عبر أنحاء العالم.

الكفاءة العالمية: Global Competence

تشير إلي قدرة الفرد علي تقييم القضايا العالمية من جوانب متعددة، وإيجاد حلول جديدة للمشكلات المرتبطة بها، وفهم الثقافات والاختلافات الثقافية.

الاندماج المجتمعي العالمي: Global Civic Engagement

تشير إلي قدرة الفرد في بناء المجتمع والمساهمة في جهود التنمية سواء بالرأي، أو العمل، أو التمويل، وحث الآخرين علي المشاركة المحلية والعالمية.

وتعرف إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجاباته على مواقف المقياس الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

ب - صياغة مفردات المقياس:

تم صياغة مفردات المقياس، بعد قيام الباحثة بمراجعة الأطر النظرية، والبحوث السابقة، في مجال المواطنة، والمواطنة العالمية ومنها: دراسة عماد محمد محمد عطية (٢٠١٤)، ودراسة سيف بن ناصر المعمري، وبدرية الصارمي (٢٠١٥)، ودراسة ميمونة بنت درويش الزدجالية (٢٠١٦)، ودراسة سميرة محارب العتيبي (٢٠١٩)،ودراسة Reysen, Larey, & Katzarska. (2012) ، ودراسة Oxley & Morris(2013) ،ودراسة Morais & Ogden (2011) ، وكذلك الاطلاع على العديد من مقياس المواطنة ومنها: مقياس سميرة محارب العتيبي (٢٠١٩).

ج- تطبيق أداة القياس:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عدد من الطلبة المشاركين في الدراسة الاستطلاعية للبحث، وبلغت (٣٠٠) طالب وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين ١٧: ٢٢ سنة بمتوسط عمري (١٩,٥)، وانحراف معياري (١,٨٧)، من طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية في العام الدراسي ٢٠١٩ - ٢٠٢٠م، وذلك بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

د - الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت الباحثة بتقدير مؤشرات الصدق والثبات لمقياس المواطنة العالمية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس

تم حساب صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، حيث قامت الباحثة باستخدام طريقة Principal axis extraction والتدوير باستخدام طريقة A varimax extraction ويوضح جدول (٧) الجذور الكامنة قبل وبعد تدوير المحاور ونسبة التباين المفسر لكل عامل، والنسبة التجميعية.

جدول (٧) الجذور الكامنة قبل وبعد تدوير المحاور ونسبة التباين المفسر لكل عامل، والنسبة التجميعية (ن=٣٠٠)

العوامل	الجذور المستخلصة من عملية التحليل قبل التدوير			الجذور المستخلصة من عملية التحليل بعد التدوير		
	القيمة	نسبة التباين المفسر٪	النسبة التجميعية٪	القيمة	نسبة التباين المفسر٪	النسبة التجميعية٪
١	٦.٨٤٦	٣٢.٦٠٢	٣٢.٦٠٢	٥.٨٨٠	٢٨.٠٠٢	٢٨.٠٠٢
٢	٥.٤٦٤	٢٦.٠١٨	٥٨.٦٢٠	٥.٤٤١	٢٥.٩١٠	٥٣.٩١٢
٣	٤.٤٣٢	٢١.١٠٥	٧٩.٧٢٥	٥.٤٢١	٢٥.٨١٣	٧٩.٧٢٥

ويتضح من جدول (٧) أن نتائج التحليل العاملي قد أسفرت عن وجود ثلاث عوامل تفسر مجتمعة (٧٩.٧٢٥) من نسبة التباين الكلي لعبارات المقياس، وهي نسبة مرتفعة من التباين المفسر بواسطة هذه العوامل الثلاث، كما يتضح من هذا الجدول أن الجذور الكامنة للعوامل الثلاث بعد عملية التدوير هي على الترتيب (٥.٨٨٠)، (٥.٤٤١)، (٥.٤٢١)، وتفسر نسبة تباين من التباين الكلي للعبارات (٢٨.٠٠٢)، (٢٥.٩١٠)، (٢٥.٨١٣)، على الترتيب.

بينما يوضح جدول (٨) تشبعات عبارات مقياس المواطنة العالمية بالعوامل الثلاث بعد التدوير المتعامد للمحاور بطريقة A varimax حسب معيار كايزر

جدول (٨) تشبعات عبارات مقياس المواطنة العالمية بالعوامل الثلاث (ن=٣٠٠)

المواقف	التشبعات			المواقف	التشبعات		
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٠.٤٧٣			١٢			٠.٤٨٤
٢	٠.٦٤٦			١٣			٠.٧٥٠
٣	٠.٩٠٨			١٤	٠.٤٦٩		
٤			٠.٥٦٨	١٥			٠.٥٨١
٥		٠.٨١٢		١٦		٠.٦١٤	
٦	٠.٩٠٨			١٧		٠.٤٣٥	
٧			٠.٦١٢	١٨		٠.٧٥٧	
٨	٠.٥٦٤			١٩			٠.٥٠٨
٩		٠.٧٥١		٢٠		٠.٥٤١	
١٠		٠.٥٥٤		٢١			٠.٤٧٣
١١	٠.٦٩٩						

يتضح من جدول (٨) أن المقياس يتكون من ثلاث عوامل تشبعت عليهم جميع مواقف المقياس، حيث أن التشبع يكون دال على العامل إذا كان لا يقل عن ٠,٣، وهذا يعني أن مقياس المواطنة العالمية تكون من ثلاث أبعاد يمكن أن نطلق عليهم، بعد المسئولية الاجتماعية وتكون من ٧ مواقف تراوحت تشبعاتها من (٠.٤٦٩: ٠.٩٠٨)، وبعد الكفاءة العالمية وتكون من ٧ مواقف تراوحت تشبعاتها من (٠.٤٣٥: ٠.٨١٢)، وبعد الاندماج المجتمعي العالمي وتكون من ٧ مواقف تراوحت تشبعاتها من (٠.٤٧٣: ٠.٧٥٠)، لذا يمكن القول بأن مقياس المواطنة العالمية صادق في قياسه للغرض الذي وضع من أجله.

ثانياً: ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين كالتالي:

أولاً: طريقة ألفا كرو نباخ:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة "ألفا كرو نباخ" لعينة مكونة من (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية، وذلك لحساب معامل ثبات المقياس ككل بعد حذف درجة الموقف في مقياس المواطنة العالمية، ويوضح جدول (١١) قيم معاملات الثبات.

جدول (٩) معامل الثبات بطريقة الفا لكل موقف ومعامل ثبات المقياس ككل(ن=٣٠٠)

رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط
١	٠.٧١٧	٨	٠.٧٠٩	١٥	٠.٧١١
٢	٠.٧٠٣	٩	٠.٧١٠	١٦	٠.٦٩٧
٣	٠.٧١٦	١٠	٠.٧٠٩	١٧	٠.٧٠٠
٤	٠.٧٠٧	١١	٠.٧٠١	١٨	٠.٧٠٦
٥	٠.٧٠٢	١٢	٠.٧١٣	١٩	٠.٧٠٩
٦	٠.٧١٦	١٣	٠.٧١٢	٢٠	٠.٦٩٥
٧	٠.٧١١	١٤	٠.٧١٤	٢١	٠.٧٨٤
معامل الثبات الكلي للمقياس					٠.٧١٩

يتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات ثبات مواقف المقياس تتمتع بدرجة عالية من الثقة وأنها أقل من معامل ثبات المقياس ككل (٠.٧١٩)، وبالتالي يتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

ثانيا: التجزئة النصفية للمقياس

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية للمقياس وبلغت قيمة معامل الثبات لسبيرمان (٠.٧٤٠)، في حالة عدد المواقف الفردي Unequal Length، بينما بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس لجوتمان (٠.٧٣٥) مما يشير إلي ارتفاع معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقتي سبيرمان، وجوتمان.

٣- الاتساق الداخلي لمقياس المواطنة العالمية

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لمواقف المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مواقف المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١٠) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مواقف المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن=٣٠٠)

رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط
١	٠.٦٣٠**	٨	٠.٧١٤**	١٥	٠.٥٤٦**
٢	٠.٥٢٥**	٩	٠.٥٧٨**	١٦	٠.٦٥٣**
٣	٠.٦٨١**	١٠	٠.٧٠٢**	١٧	٠.٧٠٥**
٤	٠.٥٧٠**	١١	٠.٦٨٣**	١٨	٠.٦٥٧**
٥	٠.٥١٧**	١٢	٠.٦٨٠**	١٩	٠.٧١٣**
٦	٠.٦٨١**	١٣	٠.٦٠٠**	٢٠	٠.٦٨٥**
٧	٠.٧٠٠**	١٤	٠.٥١١**	٢١	٠.٧٠٤**

وكذلك قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول (١١) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٣٠٠)

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
المسئولية الاجتماعية	٠.٨٠٦**	الكفاءة العالمية	٠.٧١٠**	الاندماج المجتمعي العالمي	٠.٨٩٠**

ويتضح من جدول (١٠)، وجدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط لكل موقف من مواقف المقياس مرتبطة ارتباطا موجبا مع الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك ارتباط الدرجة الكلية للبعد مع الدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى أن مفردات المقياس متماسكة داخليا.

هـ- الصورة النهائية للمقياس وتقدير الدرجات

تكون المقياس في صورته النهائية من ٢١موقف مقسمين علي ثلاثة أبعاد رئيسية، وكل موقف يشتمل علي ثلاث بدائل تتراوح دراجاتهم ما بين (٣:١)، وحيث أن المقياس مكونة من ٢١ موقف، فإن الدرجة العظمي للمقياس هي ٦٣ درجة، والدرجة الصغرى للمقياس هي ٢١درجة، ويوضح جدول (١٢) أبعاد مقياس المواطنة العالمية والمواقف التي ينتمي إليها كل بعد.

جدول (١٢) أبعاد مقياس المواطنة العالمية والمواقف التي ينتمي إليها كل بعد.

البعد	أرقام المواقف	العدد
المسئولية الاجتماعية	١، ٢، ٣، ٦، ٨، ١١، ١٤	٧
الكفاءة العالمية	٥، ٩، ١٠،١٦، ١٧، ١٨، ٢٠	٧
الاندماج المجتمعي العالمي	٤، ٧، ١٢، ١٣، ١٥، ١٩، ٢١	٧
العدد الكلي		٢١

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص الفرض الأول علي أنه: يوجد مستوى مرتفع من الذكاء الثقافي لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استُخدمت الإحصائيات الوصفية (الوسيط، والانحراف المعياري)، ولذلك لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس الذكاء الثقافي ككل، وللأبعاد الفرعية التي يتألف منها، كما تم الاعتماد على المعيار التالي إذا تراوحت قيمة المتوسط الحسابي من (١- ١.٦٦) كان مستوى الذكاء الثقافي منخفض، وإذا تراوحت قيمة المتوسط من (١.٦٧- ٢.٣٣) كان مستوى الذكاء الثقافي متوسط، وإذا تراوحت قيمته المتوسط من (٢.٣٤- ٣) كان مستوى الذكاء الثقافي مرتفع، ويوضح جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الثقافي وأبعاده.

يتضح من جدول (١٣) أن طلاب كلية التربية يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء الثقافي حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمقياس ككل (٢.٣٥٣)، وانحراف معياري (٠.٣٣٦١)، أما فيما يتعلق بأبعاد الذكاء الثقافي؛ فقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الذكاء الثقافي في البعد الدافعي بمتوسط حسابي (٢.٤٤٧)، وانحراف معياري (٠.٣٩٤)، وجاء بالمرتبة الأولي، كما جاء البعد السلوكي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٤٢٦)، وانحراف معياري (٠.٤٢٩)، بينما جاء البعد المعرفي للذكاء الثقافي في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢.٣٤٢)، وانحراف معياري (٠.٣٩٧)، والبعد ما وراء المعرفي جاء في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢.١٩٦)، وانحراف معياري (٠.٣٩٢).

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الثقافي وأبعاده (ن=٤١٨)

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	الدافعي	٢.٤٤٧	٠.٣٩٤	١	مرتفع
٢	المعرفي	٢.٣٤٢	٠.٣٩٧	٣	متوسط
٣	ما وراء المعرفي	٢.١٩٦	٠.٣٩٢	٤	متوسط
٤	السلوكي	٢.٤٢٦	٠.٤٢٩	٢	مرتفع
	الذكاء الثقافي	٢.٣٥٣	٠.٣٣٦١		مرتفع

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Brancu, Munteanu & Golet (2016)، ودراسة سعاد سبتي الشاوي، و وفاء فائق حمودي (٢٠١٧)، دراسة اناس رمضان المصري (٢٠١٧)، ودراسة زهير عبد الحميد (٢٠١٧)، و دراسة فاطمة مدحت إبراهيم (٢٠١٨)، و دراسة زهير عبد الحميد (٢٠١٧) والتي توصلت جميعاً إلى ارتفاع مستوى الذكاء الثقافي لدى طلاب الجامعة، بينما توصلت دراسة عماد فيصل هلال العزام، عبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١٨) إلى وجود مستويات متوسطةٍ للذكاء الثقافي وأبعاده لدى طلاب الجامعة الأردنيين فيما عدا بعد ما وراء المعرفة كان مرتفعا.

فقد دلت النتائج إلى ارتفاع مستوى الذكاء الثقافي لدى طلاب الجامعة وقد يرجع ذلك إلى ما يفرضه علينا العصر الحالي من انفتاح على كافة الثقافات والمجالات، والتعرف على أوجه الشبة والاختلاف بين هذه الثقافات، بالإضافة إلى تفاعل هؤلاء الطلاب مع أفرادٍ من بيئات وثقافات مختلفة نتيجة انضمامه لعالم أكبر وهو الجامعة والتي تمثل مجتمعا جديدا يضم أفراد من بيئات ثقافية متباينة، فالذكاء الثقافي ظهر كضرورة أكاديمية فرضها موضوع التلاقي بين الحضارات، لتجعل الفرد قادرا على التكيف والتفاعل الكفء في مختلف المواقف التي تتميز بالتنوع الثقافي.

بالإضافة إلى تمتع هؤلاء الطلاب بمجموعة من الذكاءات الأخرى والتي تمثل الركائز الأساسية للذكاء الثقافي ومنها الذكاء الاجتماعي الذى يساعد هؤلاء الطلاب على فهم حاجات الآخرين، فهو بمثابة المفتاح الأساسي للأداء الناجح في الحياة، والذكاء العملي الذى يساعد الطالب على الملاءمة بين حاجاته من ناحية وبين متطلبات البيئة من ناحية أخرى، علاوة على تمتع هؤلاء الطلاب بدرجة مرتفعة من الذكاء الانفعالي والذى يمثل دافعا ومحركا لسلوك الفرد.

وقد جاء البعد الدافعي للذكاء الثقافي في المرتبة الأولي لأنه بمثابة المحرك والحافز لتعلم الطالب المزيد والتعامل بفعالية في المواقف المختلفة ثقافيا، كما يعكس اهتمامه للتعامل مع أفراد ينتمون إلى ثقافات أخرى، فهؤلاء الطلاب يوجهون انتباههم وطاقاتهم نحو المواقف الثقافية المتعددة على أساس الاهتمام الداخلي والثقة في فعاليتهم الثقافية، وقد يمثل هذا اتجاه إيجابي فاذا لم يتوفر الدافع لدى الفرد فلم تحدث عملية التعلم، بينما جاء البعد السلوكي في المرتبة الثانية وهذا يدل على تمتع طلاب كلية التربية بمخزون مرن من الاستجابات السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تساعدهم في التعامل مع المواقف الثقافية المتنوعة، وكذلك القدرة على فهم النبرات والإيماءات والإيحاءات الموجود في الثقافات المختلفة.

هذا وجاء المكون المعرفي في المرتبة الثالثة بمستوى متوسط، وهذا يدل على حاجة طلاب كلية التربية إلى مزيد من الاطلاع لمعرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الثقافات ومعرفة التفاصيل المتضمنة في الثقافة المغايرة، مثل نسق القيم، والمعايير، والعادات، والأنظمة الاقتصادية والقانونية، وأنماط التفاعلات الاجتماعية، وكذلك جاء المكون ما وراء المعرفي في المرتبة الرابعة بمستوى متوسط وهذا يدل أيضاً على حاجة الطلاب إلى التدريب على كيفية التخطيط، وإصدار الأحكام، بمعنى أن يكون لديه وعي بعمليات التفكير الخاص به وبالآخرين، وأن يكون لديه القدرة على التخطيط بفعالية في ضوء الاختلافات الثقافية.

نتائج التحقق من الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني علي أنه: يوجد مستوى مرتفع من المواطنة العالمية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استُخدمت الإحصائيات الوصفية (الوسيط، والانحراف المعياري)، ولذلك لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس المواطنة العالمية ككل، وللأبعاد الفرعية التي يتألف منها، كما تم الاعتماد على نفس المعيار السابق، ويوضح جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المواطنة العالمية وللأبعاد الفرعية.

يتضح من جدول (١٤) أن طلاب كلية التربية يتمتعون بمستوى مرتفع من المواطنة العالمية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمقياس ككل (٢.٥٦٤)، وانحراف معياري (٠.٢١٢)، أما فيما يتعلق بأبعاد المواطنة العالمية؛ فقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى المواطنة العالمية لجميع أبعاد المقياس، وجاء بعد المسئولية الاجتماعية في المرتبة الأولي بمتوسط حسابي (٢.٧٣١)، وانحراف معياري(٠.٢٣٧)، كما جاء بعد المشاركة المجتمعية العالمية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٥٢٢)، وانحراف معياري(٠.٣٤٦)، بينما جاء بعد الكفاءة العالمية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢.٤٣٩)، وانحراف معياري(٠.٢٥٨).

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات
المعيارية لمقياس المواطنة العالمية وللأبعاد الفرعية (ن=٤١٨)

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	المسئولية الاجتماعية	٢.٧٣١	٠.٢٣٧	١	مرتفع
٢	الكفاءة العالمية	٢.٤٣٩	٠.٢٥٨	٣	مرتفع
٣	الاندماج المجتمعي العالمي	٢.٥٢٢	٠.٣٤٦	٢	مرتفع
المواطنة العالمية		٢.٥٦٤	٠.٢١٢	مرتفع	

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Koçoglu& Kaya (2020) والتي توصلت إلى أن طلاب الجامعة لديهم مستويات مرتفعة من الآراء حول المواطنة والمواطنة العالمية، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة Kayışoğlu (2016) والتي توصلت إلى انخفاض مستوي المواطنة العالمية للطلاب المعلمين وأنهم بحاجة إلى تطورها، ودراسة Gogebakan-Yildiz (2018) والتي توصلت إلى ضرورة تمكين المعلمين من تعميق معرفتهم بالمواطنة العالمية، وتوسيع مدركاتهم للاستعلام عن مختلف القضايا المرتبطة بالتعددية الثقافية مثل حقوق المرأة والطفل، والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

وقد يرجع ذلك إلى مواكبة طلاب الجامعة للتطورات التي يفرضها العصر الحالي من انفتاح على كافة مجالات الحياة، وخاصة في ظل انهيار الحواجز بين الدول، والتي جعلت من العالم قرية صغيرة؛ وعليه كان لابد أن يمتلك هؤلاء الطلاب ما يعينهم على مسايرة هذه التغيرات وذلك من خلال الاطلاع على التطورات العالمية في مختلف مجالات الحياة، ومراعات ما عليهم من حقوق وواجبات، والعمل على تعزيز التنوع الثقافي، والمساهمة في نشر قيم السلام العالمي والمحافظة على البيئة، والسعي لإيجاد حلول للمشكلات التي يعاني منها العالم، وهذا ما يعرف بالمواطنة العالمية.

فمفهوم المواطنة العالمية أصبح ينمو وينتشر نتيجة للتحولات التي طرأت على هيكل النظام السياسي العالمي والكوكبية وتغير دور الدولة وظهور التكتلات السياسية الكبيرة التي وفرت فرص الانتماء إلى كيانات وجماعات أكبر وسيطرة بعض المفاهيم مثل مفهوم المجتمع العالمي والمجتمع المدني، ولعل تنمية قيم المواطنة العالمية يتطلب إيجابية من الطلاب نحو وطنهم والانتماء له ووعيا بقضاياه السياسية، والاجتماعية كأساس للمواطنة العالمية (مصطفي عبد الحميد حسن عناني، ٢٠٠٨، ٦١:٦٠). وقد يرجع ذلك أيضا إلى شعور هؤلاء الطلاب بالمسئولية اتجاه مجتمعهم المحلي والدولي، وكذلك تمتعهم بمجموعة من الكفاءات التي تسمح لهم بإبداء وجهة نظرهم محليا وعالميا بشكل نقدي ومنظم وخلاق، واتخاذ وجهات نظر مختلفة تعبر عن فهم القضايا والمواقف من مختلف الأبعاد، ولديهم كفاءات اجتماعية مثل التعاطف، والتضامن، والقدرة على فض الصراعات، ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الأفراد من سياقات مختلفة، من اجل إيجاد حلول مشتركة للمشكلات العالمية.

نتائج التحقق من الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث علي أنه: توجد علاقات ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على أبعاد مقياس الذكاء الثقافي، ودرجاتهم على أبعاد مقياس المواطنة العالمية.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط التتابعي Product moment لـ بيرسونPearson وذلك لحساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس الذكاء الثقافي ، ودرجاتهم على مقياس المواطنة العالمية ، ويوضح جدول (١٥) معاملات الارتباط.

ويتضح من جدول (١٥) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الثقافي والدرجة الكلية لمقياس المواطنة العالمية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٩٦)، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الثقافي وأبعاد المواطنة العالمية عند مستوي دلالة ٠.٠١.

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الذكاء الثقافي
ودرجات أبعاد المواطنة العالمية (ن=٤١٨)

الأبعاد	الدافعي	المعرفي	ما وراء المعرفي	السلوكي	الدرجة الكلية
المسئولية الاجتماعية	٠.٥٤١❖❖	٠.٦٤١❖❖	٠.٤٦٧❖❖	٠.٥٨٢❖❖	٠.٦٣٤❖❖
الكفاءة العالمية	٠.٥٦٢❖❖	٠.٥٤٤❖❖	٠.٤٤٤❖❖	٠.٦٠٣❖❖	٠.٦٧٢❖❖
الاندماج المجتمعي العالمي	٠.٦٠١❖❖	٠.٤٦٧❖❖	٠.٤٩٤❖❖	٠.٥٩٨❖❖	٠.٥٩١❖❖
الدرجة الكلية	٠.٥٣٢❖❖	٠.٥٨٢❖❖	٠.٥٥٣❖❖	٠.٦٢١❖❖	٠.٦٩٦❖❖

❖❖ مستوي دلالة ٠.٠١

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Yüksel & Ereş (2018) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدراكات المواطنة العالمية ومستوي الذكاء الثقافي للمعلمين، ودراسة naghipour& Galavandi (2015). والتي توصلت إلى وجود تأثير إيجابي ومباشر للذكاء الثقافي على سلوك المواطنة التنظيمي، ودراسة Reza & Mohsen(2018) والتي توصلت إلى إمكانية التنبؤ بسلوك المواطنة في ضوء مكونات الذكاء الثقافي، ووجود علاقة موجبة بين الذكاء الثقافي وسلوك المواطنة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء المتطلبات العالمية التي فرضت علينا أن نكون مواطنين عالميين متطلعين على كل ما يحدث من أحداث حول العالم، وقادرين على التعامل مع تنوع الثقافات العالمية، وتشابكها في العصر الحديث، وكذلك أن نكون عناصر إيجابية من خلال المشاركة ونشر الوعي على الصعيدين المحلي والدولي، وهذا لا يتسنى إلا إذا كنا نمتلك مستويات مرتفعة من

الدافعية التي تعد بمثابة المحرك الأساسي، والمعرفة التي تساعدنا على فهم الاختلافات والتشابهات القائمة بين البلدان المختلفة، وكذلك التعرف على العادات والتقاليد والأنماط السائدة حول العالم، وكذلك القدرة على التخطيط والقدرة على فهم الأخرين وقراءة مشاعرهم وإيماءاتهم، وكل ذلك يمكن اختصاره في كلمة واحد وهو الذكاء الثقافي.

فالذكاء الثقافي يعد نشاطا اجتماعيا وجزءً رئيسا من حياة الفرد وجانبًا مهمًا لنجاحه محلياً وعالمياً، ومن يتمتع بمهارات الذكاء الثقافي تتفتح أمامه العديد من ميادين المعرفة، ويحقق العديد من المكاسب في شتي مجالات الحياة بصفة عامه، وفى مجال العلاقات الاجتماعية بصفة خاصة، فكم من حقوق هدرت، وكم من أحكام أصدرت بطريقة خاطئة بسبب قصور الذكاء الثقافي، فهو يجعل الفرد قادرا على التصرف بطريقة مثمرة في الحالات التي تتميز بالتنوع الثقافي، بالإضافة إلى امتلاك عقل متفتح يستوعب المعلومات الجديدة والغريبة عن تلك الثقافات.

نتائج التحقق من الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع علي أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس الذكاء الثقافي ترجع إلى النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (علمي/أدبي)، والفرقة (الأولي/ الرابعة).

وللتحقق من صحة الفرض الرابع قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي في اتجاهين Tow-Way Analysis of variance ويوضح جدول (١٦) المتوسط، والانحراف المعياري، والعدد، للمجموعات حسب تفاعل المتغيرات المستقلة النوع (ذكور/ وإناث)، والتخصص (علمي/ وأدبي)، والفرقة (الأولي/ الرابعة)، وذلك في المتغير التابع (الذكاء الثقافي)، لكل مجموعة فردية مستقلة، وقيمة اختبار شابيرو- ويلك لاعتدالية توزيع العينة، وقيمة اختبار ليفين لتجانس التباين.ويتضح أيضاً من جدول (١٦) توافر شرط الاعتدالية، حيث بلغت قيمة اختبار شابيرو- ويلك (٠.١٢٥) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) مما يدل على اعتدالية توزيع العينة، وأيضا توافر شرط التجانس للمجموعات المستقلة؛ حيث بلغت قيمة اختبار ليفين لتجانس التباين (١.٢٧٠) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥).

جدول (١٦) المتوسط، والانحراف المعياري، والعدد، للمجموعات المستقلة وقيمة اختبار ليفين وقيمة اختبار شابيرو- ويلك

النوع	الفرقة	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
أنثي	الأولي	علمي	٥٦.٤٦٣٠	٨.٣٨٢	١٠٨
		أدبي	٥٧.٤٥١	٧.٠٣٢	٣١
	الرابعة	علمي	٥٥.٠٦٥	٨.٤٤١	٤٦
		أدبي	٥٦.٨٣٣	٨.٢٢٤	١٠٢
	المجموع		٥٦.٤٧٧	٨.١٨٨	٢٨٧
ذكر	الأولي	علمي	٥٦.٣٨٤	١٠.٤٩٢	١٣
		أدبي	٥٦.٨٠٤	٨.١٦٣	٤٦
	الرابعة	علمي	٥٦.٧٤٠	٦.٨٤٧	٥٠
		أدبي	٥٥.١٣٦	٧.٨٨٧	٢٢
	المجموع		٥٦.٤٥٨	٧.٨٣١	١٣١
الكلي	الأولي	علمي	٥٦.٤٥٤	٨.٥٨٢	١٢١
		أدبي	٥٧.٠٦٤	٧.٦٨٦	٧٧
	الرابعة	علمي	٥٥.٩٣٧	٧.٦٥٨	٩٦
		أدبي	٥٦.٥٣٢	٨.١٦٠	١٢٤
	المجموع		٥٦.٤٧١	٨.٠٦٨	٤١٨
قيمة اختبار شابيرو- ويلك	٠.١٢٥	غير دالة	قيمة اختبار ليفين	١.٢٧٠	غير دالة

ويوضح جدول (١٧) نتائج تحليل التباين الأحادي في اتجاهين وذلك بعد التحقق من الشروط اللازمة لاستخدمه، وقيمة مربع آيتا الجزئي.

جدول (١٧) نتائج تحليل التباين في اتجاهين، وقيمة مربع آيتا

مصدر التباين	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة	مربع آيتا الجزئي
النوع	٢.٣٥٨	٠.٠٣٦	غير دالة إحصائيا	٠.٠٠٣
الفرقة	٤٦.٧١٥	٠.٧١٠	غير دالة إحصائيا	٠.٠٠٢
التخصص	١٠.٤٣١	٠.١٥٩	غير دالة إحصائيا	٠.٠٠١
التأثير المتبادل بين النوع والفرقة	٢.٠٨٦	٠.٠٣٢	غير دالة إحصائيا	٠.٠٠٠
التأثير المتبادل بين النوع والتخصص	٦٥.٤٧٤	٠.٩٩٥	غير دالة إحصائيا	٠.٠٠٢
التأثير المتبادل بين الفرقة والتخصص	٦.٥٢٤	٠.٠٩٩	غير دالة إحصائيا	٠.٠٠١
التأثير المتبادل بين النوع والفرقة والتخصص	٣٣.١٢٢	٠.٥٠٤	غير دالة إحصائيا	٠.٠٠١

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة "ف" المحسوبة لمتغير النوع تساوي (٠.٠٣٦) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥)، كما بلغت قيمة مربع آيتا الجزئية (٠.٠٠٣) وهى كمية ضئيلة جدا من التباين الكلي في درجات مقياس الذكاء الثقافي، وهذا يعني أن متغير النوع فسر(٠.٣٪) من التباين الكلي في درجات مقياس الذكاء الثقافي، وهذا يؤكد عدم وجود تأثير لمتغير النوع (ذكور/أناث) علي درجات مقياس الذكاء الثقافي أي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب علي مقياس الذكاء الثقافي ترجع إلي متغير النوع.

وكذلك يتضح من جدول(١٧) أن قيمة "ف" المحسوبة لمتغير الفرقة تساوي (٠.٧١٠) وهي أيضاً غير دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥)، كما بلغت قيمة مربع آيتا الجزئية (٠.٠٠٢) وهى كمية ضئيلة جدا من التباين الكلي في درجات مقياس الذكاء الثقافي، وهذا يعني أن متغير الفرقة (الأولي/الرابعة) فسر (٠.٢٪) من التباين الكلي في درجات مقياس الذكاء الثقافي، وهذا يؤكد عدم وجود تأثير لمتغير الفرقة (الأولي/الرابعة) علي درجات مقياس الذكاء الثقافي أي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب علي مقياس الذكاء الثقافي ترجع إلي متغير الفرقة.

وبالمثل نجد أن قيمة "ف" المحسوبة لمتغير التخصص تساوي (٠.١٥٩) وهي أيضاً غير دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥)، كما بلغت قيمة مربع آيتا الجزئية (٠.٠٠١) وهي كمية ضئيلة جدا جدا من التباين الكلي في درجات مقياس الذكاء الثقافي ، وهذا يعني أن متغير التخصص (علمي/أدبي) فسر (٠.١٪) من التباين الكلي في درجات مقياس الذكاء الثقافي، وهذا يؤكد عدم وجود تأثير لمتغير التخصص (علمي/أدبي) علي درجات مقياس الذكاء الثقافي أي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب علي مقياس الذكاء الثقافي ترجع إلي متغير التخصص.

وأيضاً يتضح من جدول (١٧) عدم وجود تأثير متبادل لكل من متغير النوع والفرقة والتخصص حيث بلغت قيمة "ف" (٠.٥٠٤) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥)، وهذا يعني استقلالية كل من المتغيرات عن بعضهم البعض. وبالرجوع إلى جدول (١٨) وإعادة النظر بقيم المتوسطات الخاصة بكل متغير نجد أنها متقاربة جدا مع بعضها مما يؤكد عدم وجود فروق بين الطلاب في الذكاء الثقافي ترجع إلى متغير النوع، ومتغير الفرقة، ومتغير التخصص.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دعاء محمد سعد الشهراني (٢٠١٦) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس فيما عدا بعد المعرفة ولصالح الطالبات، و دراسة سعاد سبتي الشاوي، و وفاء فائق حمودي. (٢٠١٧) إليعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المرحلة الرابعة والمرحلة الأولى في الذكاء الثقافي، ودراسة اناس رمضان المصري (٢٠١٧) إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الثقافي تعزى لمتغير النوع، ودراسة زهير عبد الحميد (٢٠١٧) التي توصلت إلي عدم وجود فروق في الذكاء الثقافي وفقا لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، ودراسة نزار راسم اللبدي، محمد العبدالله، عمر إسماعيل

حمزة العوراني (٢٠١٩) والتي توصلت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الثقافي وفقا لمتغير النوع (ذكور/ أناث).

واختلفت مع دراسة دعاء محمد سعد الشهراني (٢٠١٦) والتي توصلت إلى وجود فروق في متوسطات درجات الذكاء الثقافي تعزى لاختلاف المراحل الدراسية، و دراسة (Brancu, Munteanu & Golet (2016 والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الثقافي تعزي لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور، ودراسة نزار راسم اللبدي، محمد العبدالله، عمر إسماعيل حمزة العوراني (٢٠١٩) والتي توصلت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الثقافي وفقا لمتغيرين التخصص الأكاديمي، والمستوي الدراسي.

وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الذكاء الثقافي، والعوامل المؤثرة على نموه، وامتلاك القدرات التي ترفع من مستواه لدى طلاب الجامعة، حيث إن ارتفاع مستوى الذكاء الثقافي يعتمد على سلامة الإدراكات الحسية، بالإضافة إلى سلامة الدماغ من المشكلات التي تعيق عملياته الذهنية والمعرفية، بالإضافة إلى وجود الطالب بالبيئة الجامعة، وهي بمثابة بيئة خصبة لاكتساب مهارات الذكاء الثقافي نظرا لاحتوائها على أفراد من بيئات ثقافية متعددة ومتنوعة، لذا نجد أن الطلاب في الجامعة يتعرضون لنفس المثيرات، ويختلطون مع بعضهم البعض ويمارسون مختلف الأنشطة الثقافية والاجتماعية، بغض النظر عن عوامل النوع، أو الفرقة، أو التخصص، وهذا ما ساعد على تقلص الفروق التي ترجع إلى هذه العوامل

وقد يرجع ذلك أيضا إلى الدوافع التي تدفع الطلبة إلى الإنجاز والنجاح، فالنجاح في بناء علاقات متميزة مع الآخرين، ليست قاصرة على أحد سواء كان ذكرا م أنثي، أو على تخصص معين، أو مرحلة دراسية معينة، علاوة على أن التطور التكنولوجي والتقني، وثورت المعلومات والاتصالات التي يشهدها العصر الحالي قد سهلت التقارب الثقافي، ولم تعد قاصرة على فئة معينة أو مرحلة معينة، بل شملت جميع فئات الطلاب بمختلف توزيعاتهم الديموغرافية، والتعليمية، والاجتماعية، والاقتصادية، دون تمييز.

نتائج التحقق من الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس علي أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس المواطنة العالمية ترجع إلى النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (علمي/أدبي)، والفرقة (الأولي/ الرابعة).

وللتحقق من صحة الفرض الخامس قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي في اتجاهين Tow-Way Analysis of variance ويوضح جدول (١٨) المتوسط، والانحراف المعياري، والعدد، للمجموعات حسب تفاعل المتغيرات المستقلة النوع (ذكور/ وإناث)، والتخصص (علمي/ وأدبي)، والفرقة (الأولي/ الرابعة)، وذلك في المتغير التابع (المواطنة العالمية)، لكل مجموعة فردية مستقلة، وقيمة اختبار شابيرو- ويلك لاعتدالية توزيع العينة، وقيمة اختبار ليفين لتجانس التباين.

ويتضح من جدول (١٨) توافر شرط الاعتدالية، حيث بلغت قيمة اختبار شابيرو- ويلك (٠.٩٠١) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) مما يدل على اعتدالية توزيع العينة، وأيضا توافر شرط التجانس للمجموعات المستقلة؛ حيث بلغت قيمة اختبار ليفين لتجانس التباين (١.٩٢٤) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥).

جدول (١٨) المتوسط، والانحراف المعياري، والعدد، للمجموعات المستقلة وقيمة اختبار ليفين وقيمة اختبار شابيرو- ويلك

النوع	الفرقة	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
أنثي	الأولي	علمي	٥٣.٦٣٨	٤.٧٤٦	١٠٨
		أدبي	٥٣.٣٨٧	٤.٢٠٨	٣١
	الرابعة	علمي	٥٣.٤١٣	٥.١٩٦	٤٦
		أدبي	٥٣.٩٦٠	٣.٨٩٦	١٠٢
	المجموع		٥٣.٦٨٩	٤.٤٦٦	٢٨٧
ذكر	الأولي	علمي	٥٦.٠٧٦	٢.٣٦١	١٣
		أدبي	٥٣.٥٤٣	٥.١١٠	٤٦
	الرابعة	علمي	٥٤.١٨٠	٤.٥٠٧	٥٠
		أدبي	٥٤.٥٩٠	٣.٣٨٩	٢٢
	المجموع		٥٤.٢١٣	٤.٤٢٧	١٣١
الكلي	الأولي	علمي	٥٣.٩٠٠	٤.٦٠٦	١٢١
		أدبي	٥٣.٤٨٠	٤.٧٣٩	٧٧
	الرابعة	علمي	٥٣.٨١٢	٤.٨٣٩	٩٦
		أدبي	٥٤.٠٧٢	٣.٨٠٦	١٢٤
	المجموع		٥٣.٨٥٤	٤.٤٥٥	٤١٨
قيمة اختبار شابيرو- ويلك	٠.٩٠١	غير دالة	قيمة اختبار ليفين	١.٩٢٤	غير دالة

ويوضح جدول (١٩) نتائج تحليل التباين الأحادي في اتجاهين وذلك بعد التحقق من الشروط اللازمة لاستخدمه، وقيمة مربع آيتا الجزئي.

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين في اتجاهين، وقيمة مربع آيتا

مصدر التباين	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة	مربع آيتا الجزئي
النوع	٦٧.١٧٤	٣.٤٧١	غير دالة إحصائيا	٠.٠٠٨
الفرقة	١.٠٦١	٠.٠٥٣	غير دالة إحصائيا	٠.٠٠٠
التخصص	١٤.٠٦٧	٠.٧٠٦	غير دالة إحصائيا	٠.٠٠٢
التأثير المتبادل بين النوع والفرقة	٦.٠٤٤	٠.٣٠٣	غير دالة إحصائيا	٠.٠٠١
التأثير المتبادل بين النوع والتخصص	٢٤.٦٦١	١.٢٣٨	غير دالة إحصائيا	٠.٠٠٣
التأثير المتبادل بين الفرقة والتخصص	٥٩.٠٩٨	٢.٩٦٦	غير دالة إحصائيا	٠.٠٠٧
التأثير المتبادل بين النوع والفرقة والتخصص	١٩.٣٩٦	٠.٩٧٣	غير دالة إحصائيا	٠.٠٠٢

يتضح من جدول(١٩) أن قيمة "ف" المحسوبة لمتغير النوع تساوي (٣.٤٧١) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥)، كما بلغت قيمة مربع آيتا الجزئية (٠.٠٠٨) وهى كمية ضئيلة جدا من التباين الكلي في درجات مقياس المواطنة العالمية، وهذا يعني أن متغير النوع فسر(٠.٨٪) من التباين الكلي في درجات مقياس المواطنة العالمية ، وهذا يؤكد عدم وجود تأثير لمتغير النوع (ذكور/أناث) علي درجات مقياس المواطنة العالمية أي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب علي مقياس المواطنة العالمية ترجع إلي متغير النوع.

وكذلك يتضح من جدول(١٩) أن قيمة "ف" المحسوبة لمتغير الفرقة تساوي (٠.٠٥٣) وهي أيضاً غير دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥)، كما بلغت قيمة مربع آيتا الجزئية (٠.٠٠٠) وهذا يعني أن متغير الفرقة (الأولي/ الرابعة) فسر (٠.٠٪) من التباين الكلي في درجات مقياس المواطنة العالمية، وهذا يؤكد عدم وجود تأثير لمتغير الفرقة (الأولي/الرابعة) علي درجات مقياس المواطنة العالمية أي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب علي مقياس المواطنة العالمية ترجع إلي متغير الفرقة.

وبالمثل نجد أن قيمة "ف" المحسوبة لمتغير التخصص تساوي (٠.٧٠٦) وهي أيضاً غير دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥)، كما بلغت قيمة مربع آيتا الجزئية (٠.٠٠٢) وهي كمية ضئيلة جدا من التباين الكلي في درجات مقياس المواطنة العالمية، وهذا يعني أن متغير التخصص (علمي/أدبي) فسر (٠.٢٪) من التباين الكلي في درجات مقياس المواطنة العالمية، وهذا يؤكد عدم وجود تأثير لمتغير التخصص (علمي/أدبي) علي درجات مقياس المواطنة العالمية أي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب علي مقياس المواطنة العالمية ترجع إلي متغير التخصص.

وأيضاً يتضح من جدول (١٩) عدم وجود تأثير متبادل لكل من متغير النوع والفرقة والتخصص حيث بلغت قيمة "ف" (٠.٩٧٣) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥)، وهذا يعني استقلالية كل من المتغيرات عن بعضهم البعض. وبالرجوع إلى جدول (٢٠) وإعادة النظر بقيم المتوسطات الخاصة بكل متغير نجد أنها متقاربة جدا مع بعضها مما يؤكد عدم وجود فروق بين الطلاب في المواطنة العالمية ترجع إلى متغير النوع، ومتغير الفرقة، ومتغير التخصص.

واتفقت مع نتائج دراسة Kayışoğlu (2016) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي المواطنة العالمية وفقا لمتغيري النوع، ودراسة سميرة محارب العتيبي (٢٠١٩) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين طالبات عينة الدراسة علي مقياس المواطنة وفقا لمتغيري التخصص والمستوي الدراسي.

وقد يرجع ذلك إلى وجود مادة التربية الوطنية ضمن المواد التي يدرسها الطالب قبل التحاقه بالتعليم العالي وهي مادة يدرسها جميع الطلاب باختلاف نوع الطالب، أو تخصصه، وهي تهدف إلى تنمية الحس الوطني لدى الطلاب، بالإضافة إلى تضافر جهود كل من الأسرة، والمدرسة، والمجتمع، فالأسرة هي الأساس في إيجاد مواطن يعرف الحقوق والواجبات، فأساليب التنشئة تلعب دورا مهما في تعزيز الشعور بالانتماء وإدراك ما له من حقوق، وما عليه من واجبات وتشجعه على المشاركة المجتمعية واحترام الثقافات الأخرى واحترام الراي الآخر، والمدرسة يأتي دورها في إعداد التلميذ إعدادا عقليا وخلقيا من خلال القدوة الحسنة ثم التنشئة الاجتماعية السليمة المحافظة على عقيدتها وعادتها وتراثها، كما يأتي دور المجتمع في بناء علاقات اجتماعية متينة بين الأفراد وبعضهم البعض، فالمواطنة هي سمة عامة لا يمكن اقتصرها على فئة دون الأخرى، أو تخصص دون الأخر، فنحن جميعا نعيش على أرض واحدة لها نفس القيم والأصول.

وقد يرجع ذلك أيضا إلى ثورة المعلومات والاتصالات، والتحول إلى الجيل الرقمي والذى ترتيب عليه انتشار العديد من وسائل التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك وتوتير وغيرها من البرامج التي ساعدت على توصيل المعلومات، وسهلت العديد من الخدمات، كما ارتبط القالب الحواري في تلك الوسائل بامتداد اجتماعي وإنساني للغة التفاهم والحديث وإبداء الراي حول القضايا المحلية والعالمية، وإحياء للثقافات المحلية والعالمية، فمن خلال هذه البرامج نستطيع القيام بعملية تعزيز للقيم السائدة في مجتمعنا ونقلها للمجتمعات الأخرى، والتعرف على الحقوق والواجبات اتجاه عالمنا المحلي والدولي، وبث روح المسئولية، والمشاركة الفعالة على الصعيدين المحلي والدولي، والإلمام الواسع بالموضوعات والقضايا المحلية والعالمية، وهذا ما ساعد على تقلص الفروق التي ترجع إلى هذه العوامل.

توصيات ومقترحات البحث

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، وفي ضوء إطارها النظري يمكن الوصول إلى بعض التوصيات والمقترحات كالتالي:

١- مساهمة المؤسسات الأخرى وخاصة الإعلامية من خلال تقديم البرامج والمحاضرات والاحتفالات بالمناسبات الوطنية على المستويين المحلي والدولي، وذلك لرفع الوعي بأهمية الشعور بالمواطنة العالمية، وأبعادها المختلفة كغطاء يقي المجتمع من الأخطار، وخصوصا نشر مبدا المشاركة العالمية.

٢- العمل على إطلاق مبادرات عديدة تهدف إلى تعهد الحوار والتعاطف بين الشباب من مختلف الثقافات بدءا من المشاريع المدرسية وحتي برامج التعليم والتبادل التي تشمل أنشطة تشاركية ثقافية وفنية ورياضية.

٣- توفير خبرات عملية من شأنها تطوير المفاهيم الثقافية، وإكساب مهارات المواطنة العالمية، من خلال الأعمال التطوعية وبرامج خدمة المجتمع.

٤- تضمين المناهج الدراسية لكافة المراحل لمواضيع تساهم في رفع الذكاء الثقافي والمواطنة العالمية.

٥- تحديد مدى فعالية الخدمات والأنشطة الطلابية بالجامعة في تحقيق الذكاء الثقافي، والمواطنة العالمية لطلاب الجامعة.

٦- دراسة العلاقة بين الذكاء الثقافي وجودة الحياة لدى المبتعثين وغير المبتعثين ثقافياً من طلاب الجامعة (دراسة مقارنة).

٧- دراسة مستوى الذكاء الثقافي لدى المغتربين وغير المغتربين من طلاب الجامعة (دراسة مقارنة).

٨- دراسة العلاقة بين الذكاء الثقافي والرضا الوظيفي لدى المعلمين.

٩- نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الثقافي وجودة الحياة والنجاح الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

١٠- إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات المواطنة العالمية لدى طلاب الجامعة.

المراجع

١- اناس رمضان المصري. (٢٠١٧). مستوي الذكاء الثقافي لدى الطلبة الموهوبين الملتحقين ببرنامج موهبة الصيفي الإثرائي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٥(٢)، ١٨٦- ٢٠٨.

٢- إيمان جمعة محمد عبد الوهاب. (٢٠١٨). رؤية بنائية مقترحة لتوطين المفاهيم الوافدة في الفكر التربوي العربي على ضوء مدخل إعادة بناء المفاهيم، *مجلة كلية التربية ببنها*، ٦(١١٦)، ٩٣- ١٨٩.

٣- إيمان محمد عباس أحمد.(٢٠١٩). الذكاء الثقافي وعلاقته بقلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٢(٢٠)، ١٦٤- ٢٢٤.

٤- داليا الجيزاوى. (٢٠١٧). المواطنة العالمية وآفاقها المستقبلية في الوطن العربي، *مجلة الطفولة والتنمية*، ٨(٢٩)، ١٥٧-١٦٥.

٥- دعاء محمد سعد الشهراني. (٢٠١٦). الذكاء الثقافي وعلاقته بجودة الحياة لدى الطلاب والطالبات السعوديين المبتعثين إلى المملكة المتحدة، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (١٦٨)،٩٠٩- ٩٣٣.

٦- رمضان البرهومي. (٢٠١٥). *كونية المواطنة والتنوع الثقافي، أشغال الندوة الوطنية: المواطنة بين الأصالة والعولمة*. تونس: دار الكتب الوطنية ومركز مسارات للدراسات الفلسفية والإنسانيات.

٧- زهير عبد الحميد النواجحة. (٢٠١٧). الذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعات مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي: الفيس بوك نموذجا، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، ٣٧(٢)، ١٥٣- ١٦٥.

٨- سعاد سبتي عبود الشاوي، و وفاء فائق حمودي. (٢٠١٧). الذكاء الثقافي والأخلاقي وعلاقتهما بقيم التسامح لدى طالبات كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات، *المجلة الأوربية لتكنولوجيا علوم الرياضة*،٧ (١١)، ٥٢٩- ٥٣٨.

٩- سميرة محارب العتيبي. (٢٠١٩). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمواطنة وأبعادها لدى طالبات جامعة أم القري، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٠(٢)، ٢١٠- ٢٣٤.

١٠- سيف بن ناصر المعمري، وبدرية الصارمي.(٢٠١٥). درجة تضمين منهج الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان لجوانب التعليم المرتبطة بالمواطنة العالمية وأساليب المعلمين في تدريسها من وجهة نظرهم، *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*- مجلس النشر العلمي- جامعة الكويت،٤١(١٥٦)،١٦٩-٢١٠.

١١- عماد عبد اللطيف محمود عبد اللطيف.(٢٠١٩). دور الجامعة في تعزيز مهارات المواطنة العالمية لطلابها في ضوء متطلبات سوق العمل (دراسة ميدانية بجامعة سوهاج)، *المجلة التربوية*،(٦٢)، ٢٤٨- ٣٦١.

١٢- عماد فيصل هلال العزام، عبد الناصر ذياب الجراح. (٢٠١٨). القدرة التنبئية لحالات الهوية النفسية بالذكاء الثقافي لدى الطلبة الأردنيين وغير الأردنيين في جامعة اليرموك، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،٢٦(٥)، ٣٦٧-٣٩٨.

١٣- عماد محمد محمد عطية. (٢٠١٤). واقع ممارسة طلبة الجامعة للمواطنة العالمية ودور الجامعة في تنميتها: جامعة أسوان نموذجاً، *مركز تطوير التعليم الجامعي – كلية التربية – جامعة عين شمس*، (٢٧)، ٢٠٤-٢٨٢.

١٤- فاطمة مدحت إبراهيم. (٢٠١٨). الذكاء الثقافي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (٣٩)، ١٥٦٩ – ١٥٨٧.

١٥- كريم فخري هلال، وزينب علي جاسم. (٢٠١٧). الذكاء الثقافي وعلاقته بالتفتح الذهني لدى طلبة جامعة بابل. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (٣٦)، ٢٧٨- ٢٩٢.

١٦- محمد السيد عبد الوهاب. (٢٠١١). الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الثقافي: دراسة على طلاب الجامعة، *مجلة دراسات عربية*، ١٠(٣)، ٥٢٣- ٥٨٤.

١٧- ميمونة بنت درويش الزدجالية.(٢٠١٦). تقديرات معلمي التربية الإسلامية لأهمية التربية لأجل المواطنة العالمية والصعوبات التي تواجههم في تعزيزها لدى الطلبة بسلطنة عمان، *المجلة التربوية- مجلس النشر العلمي- جامعة الكويت*،٣١(١٢١)،٣٦٣ -٣٩٢.

١٨- ناهد فتحي أحمد.(٢٠١٢). الذكاء الثقافي وعلاقته بالحكمة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية: صيغة مصرية من مقياس الذكاء الثقافي ، *مجلة دراسات عربية*، ١١(٣)، ٤١٩- ٤٦٧.

١٩- نزار راسم اللبدي، محمد العبدالله، عمر إسماعيل حمزة العوراني. (٢٠١٩). مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة الدارسين في جامعة البلقاء التطبيقية، *دراسات- العلوم التربوية*، ٤٦(١)،٣٠- ٥١.

٢٠- نهلة سيد أبوعليوة.(٢٠١٧). أفكار حول المواطنة العالمية (الكوكبية)، *مجلة الطفولة والتنمية*، ٨(٢٩)، ١٠٧-١٢١.

٢١- نورة سعود محمد السبيعي.(٢٠١٣). اثر البرامج الحوارية في الفضائيات والفيس بوك والتوتير على تنمية قيم تربية المواطنة العالمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣(٤٢)، ٢٥٧- ٢٩٤.

22- Alev, S. & Kara, M.(2021). The Relationship between Cultural Intelligence and the Attitudes towards Refugee Students: A Study on Primary School Teacher, participatory Educational Research, 8 (1), 109-122.

23- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y. (2004). The measurement of cultural intelligence. Paper presented at the Academy of Management Meeting's Symposium on Cultural Intelligence in the 21st Century. New Orleans, LA.

24- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). 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.

25- Ang, S., & Van Dyne, L. (2015). Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications. Armonk, New York: Routledge.

26- Brancu, L., Munteanu, V. & Golet, I. (2016). Understanding cultural intelligence factors among business students in Romania, Social and Behavioral Sciences, 221, 336- 341.
27- Chenari,A.; Rafati,R.& Dehbashi,A.(2017). The Relationship between Cultural Intelligence and Effectiveness with the Innovation Levels among Principals of Eastern Tehran District, International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences, 6(3),171-188.
28- Earley, C., & Ang, S. (2003). Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford, CA7 Stanford Business Books.
29- Farhadi,M., Ardabili,F.,S. & Daryani,S.,M.(2013). Study of the relationship of culture intelligence on citizenship behavior of the bank branches directors (case study: the private banks of Ardabil), Journal of Novel Applied Sciences, 2 (3), 1036-1040.
30- Gogebakan-Yildiz,D.(2018).Global citizenship training program for teacher candidates, Educational Research and Reviews, 13 (12), 436-446.
31- Huachen, S.(2015).Cultural intelligence, psychological well-being, and employability of Taiwan's Indigenous college students, National Chiayi University. Canadian center of Science. 7(11),147:158.
32- Jefferess,D.(2008). Global citizenship and the cultural politics of benevolence, Critical Literacy: Theories and Practices,2(1),27-36.
33- Kang, H-S., Kim, E-J. & Park, S.(2019). Multicultural teaching efficacy and cultural intelligence of teachers: The effects of learning goal orientation and training readiness, International Journal of Educational Management, 33(2), 265-275.
34- Kayışoğlu, N.,B.(2016). Investigation of global citizenship levels of pre-service Physical Education teachers, Educational Research and Reviews, 11(6), 299-306.
35- Koc,K. & Turan,M.,B.(2018). The impact of cultural intelligence on social skills among university students, Journal of Education and Learning, 7(6), 241-249.

36- Koçoglu, E. & Kaya, B.(2020). Analyzing the Relation between the Sense of Citizenship and Global Citizenship in the Context of Students of Higher Education Institution, African Educational Research Journal, 8 (3), 627-639.
37- Livermore, D. A. (2011). The Cultural Intelligence Difference: Master the One Skill You Can't do without in today's Global Economy. New York: American Management Association (AMACOM).
38- Livermore, D. A. (2015). Leading with Cultural Intelligence: The New Secret to Success. (2nded). New York, NY: American Management Association (AMACOM).
39- Morais, D. & Ogden,A.,C.(2011). Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale, Journal of Studies in International Education,15(5), p445-466.
40- Naghipour, K.& Galavandi, H.(2015). The Causal Model of Relationship between Cultural Intelligence, Organizational Citizenship behavior and Organizational Commitment among High-school Teachers of Naghadeh, Iran, Journal for Management and Development Process,8(2),135-158.
41- Ng,Y., Van Dyne, L. & Ang, S. (2012). Cultural Intelligence: A review, Reflections, and Recommendations for Future Research. In A. M. Rayan, F. T. L. Leong, and F. L. Oswald (Eds.), Conducting Multinational Research: Applying Organizational Psychology in the Workplace (pp. 29-58). Washington, DC: American Psychological Association (APA).
42- Osiadacz, E.(2018). Global Citizenship, Journal of Educational Research and Practice, 27 (2),44-47.
43- Oxley ,L.& Morris ,P.(2013):Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions, British Journal of Education studies, 61 (3), 301-325.
44- Randazzo-Davis, M. & Nelson, C. (2020). International Business Education Using Global Virtual Teams: Relationship between Cultural Intelligence, Global Knowledge, and Team Performance, International Journal for Business Education, (160), 42-61.
45- Reysen, S., Larey, L., & Katzarska. M., (2012). College course

curriculum and global Citizenship. International Journal of Development Education and Global Learning, 4, 27–39.

46- Reza, M. & Mohsen, D. (2018). Predicting Organizational Citizenship Behavior based on Cultural Intelligence and Conflict Management, Organizational Culture Management, 16(2) ,461-484.

47- Rockstuhl, T., Seiler, S., Ang, S., Van Dyne, L., & Annen, H. (2011). Beyond general intelligence (IQ) and emotional intelligence (EQ): The role of cultural intelligence (CQ) on cross-border leadership effectiveness in a globalized world. Journal of Social Issues, 67(4), 825-840.

48- Saperstein, E.(2020). Global Citizenship Education Starts with Teacher Training and Professional Development, Journal of Global Education and Research, 4 (2), 125-139.

49- Skårås, M. , Carsillo, T. & Breidlid, A. (2020). The Ethnic/Local, the National and the Global: Global Citizenship Education in South Sudan, British Journal of Educational Studies, 68 (2), 219-239.

50- Su, F., Bullivant, A. & Holt, V. (2013). Global Citizenship Education. In Curtis, W., et al (Eds) Education studies - An issues based approach (3rd Edition). Exeter: Sage/Learning Matters.

51- Unesco. (2015).Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, France.

52- Yüksel, A., & Ereş, F.(2018). The Correlation between Global Citizenship Perceptions and Cultural Intelligence Levels of Teachers Universal, Journal of Educational Research, 6(5), 1069-1076.

53- Yunlu, D., G., Clapp-Smith, R. & Shaffer, M.(2017). Understanding the Role of Cultural Intelligence in Individual Creativity, Creativity Research Journal, 29(3), 236-243.