مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

اسم المقال: دور الذكاء الثقافي وأساليب التكيف في مستوى المشكلات التي يواجهها الطلبة العمانيون المبتعثون
اسم الكاتب: مروة بنت ناصر الراجحية
رابط ثابت: https://political-encyclopedia.org/index.php/library/9259
تاريخ الاسترداد: 2026/11/01 17:58 +03

الموسوعة السياسيّة هي مبادرة أكاديمية غير هادفة للربح، تساعد الباحثين والطلاب على الوصول واستخدام وبناء مجموعات أوسع من المحتوى العلمي العربي في مجال علم السياسة واستخدامها في الأرشيف الرقمي الموثوق به لإغناء المحتوى العربي على الإنترنت.
لمزيد من المعلومات حول الموسوعة السياسيّة – Encyclopedia Political، يرجى التواصل على info@political-encyclopedia.org

استخدامكم لأرشيف مكتبة الموسوعة السياسيّة – Encyclopedia Political يعني موافقتك على شروط وأحكام الاستخدام المتاحة على الموقع https://political-encyclopedia.org/terms-of-use

تم الحصول على هذا المقال من موقع مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ورفده في مكتبة الموسوعة السياسيّة مستوفياً شروط حقوق الملكية الفكريّة ومتطلبات رخصة المشاع الإبداعي التي ينضوي المقال تحتها.

جامعة الشارقة
UNIVERSITY OF SHARJAH

مجلة جامعة الشارقة

مجلة علمية محكمة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية



المجلد 20، العدد 1
شعبان 1444 هـ / مارس 2023م

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 1996-2339

https//:doi.org/10.36394/jhss/20/1/7

دور الذكاء الثقافي وأساليب التكيف في مستوى المشكلات التي يواجهها الطلبة العمانيون المبتعثون

مروة بنت ناصر الراجحية[1]

تاريخ الاستلام: 8-04-2021 **تاريخ القبول: 11-07-2021**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء الثقافي، وأساليب التكيف، ومستوى المشكلات (الأكاديمية والثقافية، والنفسية، والاقتصادية) التي يواجهها الطلبة العمانيون المبتعثون للدراسة في الخارج من خلال وجود أساليب التكيّف كمتغير وسيط. بالإضافة إلى ذلك، فإنها سعت للتحقق من اختلاف مستوى هذه المشكلات وفقا لمتغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتفاعل بينهما. تكونت عينة الدراسة من 3331 طالب وطالبة من الطلبة العمانيين المبتعثين للدراسة في مختلف مؤسسات التعليم العالي خارج سلطنة عمان. وقد تم استخدام ثلاثة مقاييس لجمع البيانات وهي: مقياس المشكلات التي يعاني منها الطلبة المبتعثون، ومقياس الذكاء الثقافي، ومقياس أساليب التكيف. وأثبتت نتائج الدراسة وجود نموذج سببي يفسر العلاقات المباشرة وغير المباشرة (من خلال أساليب التكيف الإيجابية) بين الذكاء الثقافي والمشكلات التي يواجهها الطلبة المبتعثون، وقد قدمت الدراسة مجموعة من المقترحات للدراسات المستقبلية وبعض التوصيات حول إعداد وتهيئة الطلبة المبتعثين ومتابعتهم أثناء الدراسة. (631 كلمة)

الكلمات الدالة: الطلبة المبتعثون، العمانيون، المشكلات، الذكاء الثقافي، التكيف.

(1) جامعة السلطان قابوس (سلطنة عمان)

malrajhi@squ.edu.om

المقدمة:

يعد ابتعاث الطلبة للدراسة في الخارج من العوامل التي تسهم في تطوير المنظومة التعليمية والرقي بها من خلال تنوع الثقافات وتشارك المعارف والخبرات والمناهج بين الدول المختلفة، بالإضافة إلى اختلاط الطلبة من مختلف أقطار العالم مما يمنحهم فرصا متنوعة للاطلاع واكتساب خبرات متعددة. وقد نهجت سلطنة عمان توفير عدد من البعثات الدراسية مشمولة التكاليف سنويا للطلبة العمانيين للدراسة في الخارج. وأشار الكتاب الإحصائي السنوي الصادر من المركز الوطني للإحصاء والمعلومات بسلطنة عمان (2019) أن إجمالي عدد الطلبة المقبولين للدراسة بالخارج في عام 2017- 2018 بلغ 1985 طالباً وطالبة، بينما بلغ عدد الطلبة المقيدين في الجامعات والكليات خارج السلطنة 8240، وبلغ عدد الطلبة الخريجين خلال نفس العام 3515.

وكما هو معلوم فإن الطلبة المحليين غالبا يواجهون مشكلات وتحديات مختلفة خلال مسيرتهم الدراسية، فكيف بالطلبة المبتعثين الذين يضطرون للابتعاد عن موطنهم وطلب العلم في بيئة وثقافة قد تكون مختلفة عن بيئتهم تماما. وقد اقترح أوبيرج (Oberg, 2006) أربع مراحل يعاني منها أي فرد مغترب والتي تنطبق أيضا على الطلبة المبتعثين. فقد أشار أوبيرج بأن الفرد يبدأ بمرحلة أشبه بمرحلة شهر العسل (honeymoon stage) والتي يبدو له فيها كل شيء جميل ومثير للدهشة في ذلك البلد الجديد، ولكنه سرعان ما ينتقل بعد ذلك إلى مرحلة التراجع أو الانحسار (regression stage) والتي يبدأ فيها بالمعاناة النفسية وعدم تقبل الكثير من الأمور، ثم ينتقل الفرد بعد ذلك إلى مرحلة التكيف (adjustment stage)، تليها أخيرا مرحلة التعافي (recovery stage) التي يكون فيها الفرد قد تمكن كليا من التعايش مع البيئة الجديدة والتعود عليها. وبالمثل، فقد صنف كانال وجاولي (Khanal & Gaulee, 2019) المشكلات التي تواجه الطلبة المبتعثين إلى ثلاث مراحل رئيسية وهي: مرحلة قبل المغادرة أو السفر (pre-departure)، ومرحلة بعد المغادرة (post-departure)، ومرحلة بعد الدراسة (post-study). وقد أشار الباحثَين إلى أنه من التحديات الشائعة بين الطلبة المبتعثين من دول مختلفة في مرحلة قبل المغادرة: الحصول على معلومات شاملة ودقيقة حول الجامعة التي سيدرس فيها الطالب وطبيعة التخصص، وصعوبة إنهاء تأشيرات السفر والوثائق المطلوبة من بعض الدول. أما بالنسبة لمرحلة بعد المغادرة، فمن التحديات التي تواجه الطلبة: الصدمة الثقافية (cultural shock) والتمييز العنصري (racism)، والتحديات النفسية، والتحديات المالية والمعيشية، والتحديات الأكاديمية. وفيما يخص مرحلة بعد الدراسة، فإن من التحديات التي يواجهها الطلبة هي القلق من المستقبل الوظيفي غير المضمون، ورغبة بعض الطلبة في الحصول على وظيفة في نفس بلد الابتعاث والتي تكون مرتبطة بصعوبات أكبر فيما يتعلق بالشروط

والإجراءات، والتعرض لصدمة ثقافية معاكسة (reverse cultural shock) عند العودة إلى البلد الأصلي.

وتكاد تكون مرحلة بعد المغادرة - وهي المرحلة التي يصل فيها الطالب إلى بلد الابتعاث ويبدأ مشوار دراسته- المرحلة الأصعب على الطلبة والتي ركزت عليها معظم الدراسات السابقة وذلك للكشف عن التحديات والمشكلات التي تواجه الطلبة في هذه المرحلة. وقد لخص الحضيبي (2014) مجموعة من المشكلات التي من الممكن أن تواجه الطلبة المبتعثين إلى الخارج في هذه المرحلة مثل مشكلات السكن، ومشكلات اللغة، والمشكلات الدراسية، والنفسية وغيرها. بل إن كثيرا من الدراسات (مثل: التميمي، 2019؛ والحضيبي، 2014؛ وMalaklolunthu & Selan, 2011؛ وSnoubar, 2017) خلصت إلى أن هذه المشكلات من الممكن أن تصنف إلى مشكلات أكاديمية، ونفسية (أو شخصية)، واقتصادية، وثقافية، وإدارية، واجتماعية.

وترتبط هذه المشكلات بمجموعة من العوامل التي تسهم إما في زيادة مستوى شعور الطلبة بوجود المشكلة، أو في التقليل من مستوى المشكلة لديهم. ومن هذه العوامل: سمات الشخصية (Shu, McAbee, & Ayman,., 2017)، والصدمة الثقافية (Presbitero, 2016)، والضغوط النفسية والاكتئاب (Akhtar & Herwig, 2015; Gebregeris, Huang, & Hong, 2019)، والذكاء الثقافي (cultural intelligence) (Brancu, Munteanu, & Golet, 2016, 2016; Presbitero, 2016; Shu et al., 2017)، وأساليب التكيف (الزيود، 2013؛ Akhtar & Herwig, 2017; Mokhothu & Callaghan, 2018).

وبناءً على ذلك، فقد هدفت الدراسة الحالية إلى التوصل إلى نموذج سببي يفسر التأثير المباشر للذكاء الثقافي في مستوى المشكلات (الأكاديمية والثقافية، والمشكلات النفسية، والاقتصادية) التي يواجهها الطلبة العمانيون المبتعثون للدراسة في الخارج، والتأثير غير المباشر من خلال أساليب التكيف كمتغير وسيط. كما أنها سعت إلى التحقق من وجود اختلاف في مستوى هذه المشكلات يعود إلى متغيرات الجنس والسنة الدراسية، والتفاعل بينهما.

المشكلات التي يعاني منها الطلبة المبتعثون

تعددت الدراسات التي تحققت من المشكلات التي يعاني منها الطلبة المبتعثون، فعلى سبيل المثال تحقق كل من ملاكلولنثو وسيلان (Malaklolunthu & Selan, 2011) من المشكلات التي يعاني منها الطلبة المبتعثون في الجامعات الماليزية الخاصة. وقد تكونت عينة الدراسة من 250 طالبًا وطالبة يدرسون في مرحلتي الدراسات الجامعية

والدراسات العليا ومبتعثون من دول مختلفة. استخدم الباحثون استبانة «مشكلات الطلبة المبتعثين» والتي تقيس مستوى المشكلات على ستة أبعاد. وقد كشفت نتائج الدراسة أن المشكلات الأكاديمية كانت الأعلى لدى الطلبة، متبوعة بالمشكلات الدينية، ثم الشخصية، ثم الاجتماعية، ثم الاقتصادية، ثم مشكلات اللغة. بالإضافة إلى ذلك قام جبهارد (Geb-hard, 2012) بإجراء دراسة نوعية للكشف عن التحديات التي يواجهها الطلبة المبتعثون في إحدى جامعات الولايات المتحدة، حيث قام الباحث بإجراء مقابلات لعدد 85 طالبًا وطالبة، بالإضافة إلى الملاحظة، وتحليل المحتوى ليوميات مجموعة من الطلبة، وقد أشار الباحث إلى أن هناك ثلاثة أنواع رئيسة من التحديات التي يواجهها الطلبة للتكيف مع البيئة الجديدة وهي: تحديات أكاديمية، وتحديات اجتماعية، وتحديات التعامل مع المشاعر، ومن التحديات الأكاديمية التي يواجهها الطلبة هو تحدي اللغة، والقدرة على التفاعل داخل الصف، كما اتضحت التحديات الاجتماعية في قدرة الطلبة على التفاعل مع الطلبة الأمريكان، أما التحديات الخاصة بالمشاعر فكانت الشعور بالإحباط والغربة. وفي دراسة سنوبار (Snoubar, 2017) التي أجريت على 367 طالب مبتعث بمرحلة الدراسات العليا في تركيا، اتضح أن المشكلات الأكاديمية كانت هي الأعلى لدى الطلبة، متبوعة بالمشكلات الاقتصادية، ثم الضغوطات النفسية وتحديات التفرقة العنصرية.

أما بالنسبة للطلبة العرب المبتعثين للدراسة في الخارج، فهناك بعض الدراسات التي أجريت للكشف عن المشكلات التي يواجهونها، ومن هذه الدراسات دراسة الحضيبي (2014) التي هدفت للتعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين إلى الولايات المتحدة في مرحلتي الدراسات الجامعية والدراسات العليا. إذ قام الباحث بتصميم استبانة تغطي ثلاثة محاور من المشكلات استجاب عليها 60 طالبًا وطالبة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المشكلات الأكاديمية كان الأعلى لدى هؤلاء الطلبة، تبعها المشكلات الاقتصادية، ثم المشكلات النفسية، كما اتضح من النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى هذه المشكلات تعزى لمتغير الجنس، أو العمر، أو المرحلة الدراسية. كما سعت دراسة السعايدة وآخرون (2015) للكشف عن المشكلات التي تواجه الطلبة الخليجيين المبتعثين في الجامعات الأردنية. تكونت عينة الدراسة من 200 طالب وطالبة، وقام الباحث بتطوير استبانة تقيس المشكلات الأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية لدى هؤلاء الطلبة، وقد أوضحت النتائج أن المشكلات النفسية كانت الأعلى لدى عينة الدراسة، متبوعة بالمشكلات الأكاديمية ثم الاجتماعية، وأشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى هذه المشكلات. أما بالنسبة لمتغير العمر، فقد اتضح أن المشكلات النفسية والاجتماعية ظهرت بمستوى أعلى لدى الطلبة الذين تتراوح أعمارهم من 23-18 سنة مقارنة بالطلبة الذين تتراوح أعمارهم من 28-24 سنة، بينما لم تظهر فروق بين المراحل العمرية في المشكلات الأكاديمية.

كما بحثت دراسة العبد المنعم (2017) المعوقات الإدارية التي يواجهها مجموعة من الطلبة السعوديين المبتعثين لدولتي أمريكا وبريطانيا. وقد تكونت عينة الدراسة من 540 طالبًا وطالبة استجابوا على استبانة صممت لقياس المعوقات الإدارية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أعلى المعوقات الإدارية التي واجهها الطلبة كانت المعوقات المتعلقة بسفارة بلد الدراسة، ثم معوقات وزارة التعليم، ثم معوقات متعلقة بالمبتعث، ثم المعوقات المتعلقة بالملحقية الثقافية، وأخيرا المعوقات المتعلقة بالمشرف الدراسي والجامعة المبتعثين لها. وتحققت التميمي (2019) من المشكلات التي يعاني منها طلبة الدراسات العليا السعوديون المبتعثون، حيث تكونت عينة الدراسة من 69 طالب وطالبة، وقد قامت الباحثة ببناء استبانة تقيس ستة أبعاد من المشكلات، وأوضحت النتائج أن الطلبة يعانون من مستوى عالٍ من المشكلات الاقتصادية والإدارية، ومستوى متوسط من المشكلات الأكاديمية، والشخصية، والاجتماعية، ومستوى ضعيف من المشكلات الثقافية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في جميع المشكلات التي يعاني منها الطلبة تعزى لمتغير الجنس والتخصص. بالإضافة إلى ذلك فقد ظهرت فروق دالة إحصائيا في المشكلات الأكاديمية فقط تعزى لمتغير مدة الدراسة ولصالح الطلبة الذين تتراوح مدة دراستهم من 3-1 سنوات مقارنة بالطلبة الذين تبلغ مدة دراستهم أقل من سنة واحدة، والطلبة الذين تبلغ مدة دراستهم 3 سنوات وأكثر. وكما اتضح من الدراسات السابقة، فإن أنواع المشكلات الشائعة بين الطلبة المبتعثين هي المشكلات الأكاديمية، والنفسية أو الشخصية، والاجتماعية، والثقافية، والإدارية، والاقتصادية.

علاقة الذكاء الثقافي بالمشكلات التي يواجهها الطلبة المبتعثون وبأساليب التكيف معها

يتأثر مستوى شعور الطلبة المبتعثين بهذه المشكلات أو قدرتهم على التكيف معها بمستوى تمتعهم بمهارات الذكاء الثقافي، وقد عرّف أنج وفان داين (Ang & Van Dyne, 2008) الذكاء الثقافي بأنه قدرة الفرد على التعامل والتصرف الفعال في البيئات المتنوعة ثقافيا، وقد قام إيرلي وانج (Earely & Ang) كما ورد في Ang & Van Dyne, 2008 بتأطير الذكاء الثقافي ليشمل أربعة مكونات رئيسية وهي المكون ما وراء المعرفي، والمكون المعرفي، والمكون الدافعي، والمكون السلوكي. حيث يشير المكون ما وراء المعرفي إلى قدرة الفرد العقلية لاكتساب وفهم المعرفة الثقافية التي يحصل عليها من خلال تفاعله مع الثقافات المختلفة، ويتضمن القدرات العقلية العليا، أما المكون المعرفي فيشير إلى المعرفة المكتسبة حول المعايير والتقاليد والممارسات في الثقافات المختلفة التي يتم اكتسابها من خلال التجارب الشخصية والدراسية، بينما يشير المكون الدافعي إلى الاهتمام والاستمتاع بتجربة العيش مع الثقافات الأخرى، ومقدار الجهد الموجه لفهم هذه الثقافات. وأخيرا

يشير المكون السلوكي إلى القدرة على التحكم وضبط السلوكيات اللفظية وغير اللفظية بما يتناسب مع الثقافات المختلفة. وقد تعددت النماذج التي طُورَت لفهم مكونات الذكاء الثقافي والتي يتشابه بعضها مع هذا النموذج (مثل: Du Blessis, 2011). وقد اعتمدت الدراسة الحالية على نموذج إيرلي وانج إذ إن المقياس الذي تم استخدامه مبني على المكونات الأربعة لهذا النموذج.

وقد تحقق عدد من الباحثين من علاقة الذكاء الثقافي لدى الطلبة المبتعثين بمستوى المشكلات التي يواجهونها. فعلى سبيل المثال، كشف كيبريجيرجس وآخرون (Gebreger-gis et al., 2019) عن العلاقة بين الذكاء الثقافي وكل من الضغط الناتج عن التعايش مع الثقافات الأخرى (acculturative stress) والاكتئاب لدى عينة مكونة من 506 طالب وطالبة مبتعثين للدراسة في الصين، وقد أوضح الباحثون أن هناك علاقة سالبة بين الذكاء الثقافي لدى الطلبة ومستوى كل من الضغوط الثقافية والاكتئاب. وعند استخدام الانحدار المتعدد الهرمي اتضح أن الذكاء الثقافي قد فسر نسبة 2% و 5% من التباين في كل من الضغوط الثقافية والاكتئاب على التوالي، حيث اتضح أن الطلبة الذين لديهم مستوى عالٍ من الذكاء الثقافي كانت لديهم مستويات أقل من الضغوط الثقافية والاكتئاب. وأشارت دراسات أخرى إلى علاقة الذكاء الثقافي بمتغيرات نفسية أخرى مثل الضغوط النفسية، والرفاهية النفسية لدى الطلبة المبتعثين (مثل: Ayoob, Wani, Ahmad, Jan, & Dar, 2015; Nguyen, Jefferies, & Rojas, 2018).

وبالإضافة إلى التأثير المباشر للذكاء الثقافي على مستوى المشكلات التي يواجهها الطلبة فإنه من الممكن أن يؤثر عليها من خلال تأثيره على مستوى أساليب التكيف لديهم. فمثلا قام برسبيتيرو (Presbitero, 2016) بدراسة دور الذكاء الثقافي في العلاقة بين الصدمة الثقافية والصدمة الثقافية العكسية (reverse cultural shock) على التكيف النفسي والثقافي لدى الطلبة المبتعثين، حيث قام الباحث بإجراء دراستين في أستراليا أحدهما على الطلبة المبتعثين الجدد، والأخرى على الطلبة الذين عادوا إلى ديارهم بفترة بسيطة قبل إجراء الدراسة. وأشارت نتائج الدراستين إلى أن الذكاء الثقافي كان له دور وسيط في تخفيف التأثير السلبي للصدمة الثقافية والصدمة الثقافية العكسية على مستوى التكيف النفسي والثقافي.

كما هدفت دراسة موكوثو وكالاجهان (Mokhothu & Callaghan, 2018) للتحقق من علاقة الذكاء الثقافي لدى الطلبة المبتعثين بالتكيف الثقافي الاجتماعي في عينة مكونه من 263 طالبًا وطالبة مبتعثين يدرسون في مختلف جامعات جنوب أفريقيا، وقد كشفت نتائج الدراسة أن المكون الدافعي للذكاء الثقافي كان المكون الوحيد الذي ارتبط بكل من التكيف الثقافي الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي للطلبة. بالإضافة إلى ذلك، قام سوهارتي

وهاندوكو، وهيوروتا (Suharti, Handoko, & Huruta, 2019) بدراسة أثر كل من الذكاء الثقافي، والتفاعل الثقافي (cultural interactions)، ودعم الجامعة المُضيفة على السلوك التكيفي للطلبة المبتعثين، حيث تكونت عينة الدراسة من 123 من الطلبة الإندونيسيين الذين يدرسون في جامعات مختلفة في الخارج، وباستخدام تحليل الانحدار اتضح أن الذكاء الثقافي يفسر 54.2% من السلوك التكيفي لدى الطلبة.

علاقة أساليب التكيف بالمشكلات التي يعاني منها الطلبة المبتعثون

وكما أن الذكاء الثقافي يؤثر على مستوى المشكلات التي يعاني منها الطلبة المبتعثون، أو على أساليب التكيف معها، فإن أساليب التكيف بدورها تؤثر على مستوى المشكلات التي يواجهها الطلبة المبتعثون، فغالبا ما يتبع الطلبة المبتعثون أساليب تكيف مختلفة لتمكنهم من التعامل مع المشكلات التي تواجههم والتخفيف من حدة معاناتهم. ومن الأساليب التي يتبعها الطلبة للتكيف طلب المساعدة من الآخرين، وتكوين صداقات مع الطلبة القريبين من ثقافتهم وخلفياتهم، وملاحظة الطلبة من حولهم والتقليد، والتأمل والخروج في رحلات مع زملائهم، وقراءة الكتب، والمشاركة في الأنشطة التي تنظمها الجامعة (Gebhard, 2012; Snoubar, 2017).

وقد تحقق أخطر وهيرويج (Akhtar & Herwig, 2017) من ثلاثة أنواع لأساليب التكيف لدى الطلبة المبتعثين في الجامعات الألمانية وهي: الأساليب التأملية (reflective coping)، وأساليب الكبت (suppressive coping)، والأساليب الدفاعية (reactive coping) وتأثيرها على الرفاهية النفسية للطلبة (well-being). حيث تكونت عينة الدراسة من 533 طالب وطالبة من ثقافات مختلفة، وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد لتأثر المتغيرات الديموغرافية (العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، والتخصص، والدرجة العلمية، والمصدر الرئيس للدعم المادي) وتأثير أساليب التكيف على الرفاهية النفسية، اتضح أن النموذج الأول (المتغيرات الديموغرافية) يفسر نسبة قليلة جدا من التباين في الرفاهية النفسية، وعند إضافة أساليب التكيف في النموذج، ارتفعت نسبة التباين المفسر في المجموعات الثقافية الثلاث، وقد اتضح أن أساليب الكبت كان لها التأثير الأقوى حيث ارتبطت بعلاقة سالبة مع الرفاهية النفسية للطلبة. وبالرغم من التأثير المنخفض لأساليب التكيف التأملية إلا أنها ارتبطت بعلاقة موجبه مع الرفاهية النفسية، أما بالنسبة لأساليب التكيف الدفاعية فقد ارتبطت أيضا بعلاقة سالبة من الرفاهية النفسية إلا أن تأثيرها كان أقل من أساليب الكبت.

وتحققت دراسة سارفان ومحمد وإلياس (Sarvan, Mohamad, & Alias, 2019) من الأساليب التكيفية التي يستخدمها الطلبة المغتربون في ماليزيا للتعافي من الاكتئاب والشعور بالحنين للوطن (homesickness)، فقد تكونت عينة الدراسة من 29 طالبًا

وطالبة تم تشخيصهم في وقت سابق بواسطة مقياسين أحدهما يقيس الاكتئاب والآخر يقيس الحنين للوطن بأنهم يعانون من هذه الأعراض، إلا أن هؤلاء الطلبة رفضوا الخضوع لأي تدخل علاجي؛ لذلك تم أخذ موافقة هؤلاء الطلبة على أن يتم تطبيق المقياسين عليهما مرة أخرى بعد ثلاث أشهر ونصف من التطبيق الأول. وجد الباحثون أن تسعة طلبة قد تعافوا من الاكتئاب والحنين للوطن، بينما عشرون منهم لم يتعافوا، وبعد أن تم التأكد من تعافي الطلبة التسعة بواسطة أخصائي علاج نفسي، قام الباحثون بإجراء مقابلة لهؤلاء الطلبة للتعرف على أساليب التكيف التي اتبعوها للتعافي من الاكتئاب والحنين للوطن. بينما استجاب الطلبة العشرون الذين لم يتعافوا على استبانة تقيس المشكلات التي يعاني منها الطلبة والتي كانت سببا في شعورهم بالاكتئاب والحنين للوطن. وقد أشارت نتائج المقابلة أن من أهم الأساليب التي اتبعها الطلبة للتكيف كانت مشاركة مشاكلهم مع أفراد آخرين لا يعانون من الاكتئاب والحنين للوطن، والتفكير بإيجابية، وإبقاء أنفسهم منشغلين دائما، وممارسة الأنشطة الرياضية والقراءة، أما نتائج الاستبانة فقد أوضحت أن من أهم المشكلات التي كان الطلبة يعانون منها هي مشكلات اللغة، والتفاعل الاجتماعي، والمشاكل الأكاديمية، والشعور بالوحدة والضغط النفسي. وهناك دراسات أخرى تحققت من أساليب التكيف بأنواعه المختلفة (الاجتماعي، والثقافي، والأكاديمي) لدى الطلبة المبتعثين في بيئات متعددة (مثل: الجهني، 2016؛ وShafaei & Razak, 2016).

التعقيب على الدراسات السابقة

اتضح مما سبق أن الطلبة المبتعثين بمختلف ثقافاتهم وخلفياتهم يعانون من مشكلات متعددة خلال فترة وجودهم في بلد الدراسة، ومن ثم فإنه من المهم جدا الوقوف على هذه المشكلات ودراستها وفهم أهم العوامل المرتبطة بها من أجل مساعدة هؤلاء الطلبة على التعامل معها، ومن خلال استطلاع الباحثة، فإنها لم تستطع العثور على أي دراسة أجريت خصيصا على الطلبة العمانيين المبتعثين للتحقق من المشكلات التي تواجههم سوى دراسة البنوي والنوافلة والعثمان (2011) والتي أجريت على 107 طالب وطالبة من سلطنة عمان، و56 طالب وطالبة من ماليزيا المقيدين في مختلف المراحل الدراسية (الجامعية والعليا) بجامعة مؤتة، وذلك للتحقق من مستوى شعورهم بالحنين للوطن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن النسب الأعلى لاستجابات الطلبة على مقياس الحنين للوطن كانت «موافق بشدة» (38.37%) و «موافق» (22.27%)، مما يدل على معاناة الطلبة من ظاهرة الحنين للوطن، وأشارت النتائج أيضا إلى أن الإناث أكثر ميلا للحنين للوطن مقارنة بالذكور، كما اتضح أن الطلبة العمانيين كانوا أكثر شعورا بالحنين للوطن مقارنة بالماليزيين.

إلا أن دراسة البنوي وآخرون (2011) لم تركز على الطلبة العمانيين فقط، كما أنها لم تركز على التحقق من أبعاد مختلفة للمشكلات التي قد يعاني منها الطلبة وإنما ركزت فقط على الحنين للوطن. إضافة إلى ذلك، فإن هذه الدراسة أُجريت على الطلبة المبتعثين في جامعة واحدة وهي جامعة مؤتة.

ويتضح أيضا من الدراسات السابقة أن هناك مجموعة من الدراسات التي ركزت على تأثير الذكاء الثقافي على المشكلات التي يعاني منها الطلبة المبتعثين إلا أن هذه الدراسات ركزت فقط على تأثير الذكاء الثقافي على الجوانب النفسية، ولم تركز على أنواع أخرى من المشكلات (مثل: الأكاديمية، أو الثقافية، أو الاقتصادية). كما أن هناك دراسات تحققت من تأثير الذكاء الثقافي على أساليب التكيف لدى الطلبة المبتعثين، وبالمثل فإن هناك دراسات تحققت من تأثير أساليب التكيف على مستوى المشكلات لدى الطلبة المبتعثين. إلا أنه لا توجد دراسات –على حد علم الباحثة- تحققت من الدور الوسيط لأساليب التكيف في العلاقة بين الذكاء الثقافي ومستوى المشكلات لدى الطلبة المبتعثين.

وبناءً على ذلك، فإن الدراسة الحالية تضيف إلى الدراسات السابقة وتعزز المعرفة الموجودة في هذا الجانب، إذ أنها ستسهم في الكشف عن المشكلات التي يعاني منها الطلبة العمانيون المبتعثون في ثلاثة مجالات (الأكاديمية والثقافية، والنفسية، والاقتصادية)، كما أنها تستهدف عينة أكبر من الطلبة العمانيين المبتعثين في جامعات مختلفة حول العالم. بالإضافة إلى ذلك، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى اختبار النموذج الوسيط لدور أساليب التكيف (الايجابية، والسلبية) في العلاقة بين الذكاء الثقافي والمشكلات التي يعاني منها الطلبة المبتعثون.

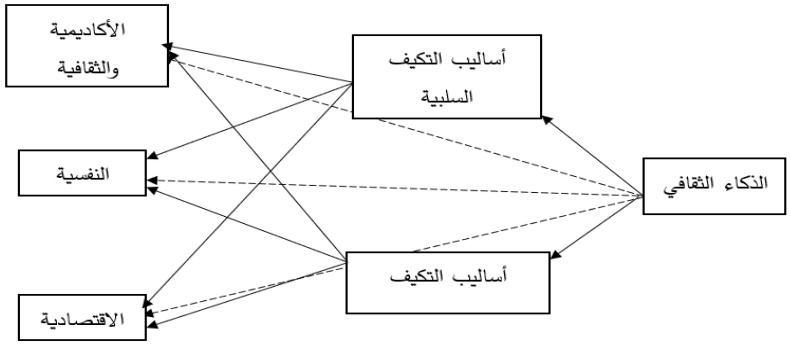
مشكلة الدراسة وأسئلتها

سعت الدراسة الحالية للتحقق من العلاقة بين الذكاء الثقافي والمشكلات التي يعاني منها الطلبة العمانيون المبتعثون (الأكاديمية والثقافية، والنفسية، والاقتصادية) مع وجود أساليب التكيف (الإيجابية والسلبية) كمتغير وسيط من خلال ثلاثة مسارات رئيسية وهي:

1. التأثير المباشر للذكاء الثقافي في مستوى المشكلات (الأكاديمية والثقافية، والنفسية، والاقتصادية) والتأثير المباشر للذكاء الثقافي في أساليب التكيف (الإيجابية والسلبية).
2. التأثير المباشر لأساليب التكيف (الإيجابية والسلبية) في مستوى المشكلات (الأكاديمية والثقافية، والنفسية، والاقتصادية).

3. التأثير غير المباشر للذكاء الثقافي في مستوى المشكلات من خلال الدور الوسيط لأساليب التكيف.

ويوضح شكل 1 نموذج نظري لهذه العلاقات:



شكل 1: النموذج النظري لعلاقة الذكاء الثقافي وأساليب التكيف بالمشكلات التي يعاني منها الطلبة

وبناءً على ذلك، فإن الدراسة الحالية سعت للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشكلات التي يعاني منها الطلبة العمانيون المبتعثون تعزى لمتغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والتفاعل بينهما؟
2. هل يؤثر الذكاء الثقافي تأثيرا مباشرا على مستوى المشكلات التي يواجهها الطلبة العمانيون المبتعثون؟
3. هل تؤثر أساليب التكيف تأثيرا مباشرا على مستوى المشكلات التي يواجهها الطلبة العمانيون المبتعثون؟
4. هل يوجد دور وسيط لأساليب التكيف في العلاقة بين الذكاء الثقافي ومستوى المشكلات التي يواجهها الطلبة العمانيون المبتعثون؟

أهمية الدراسة

تظهر أهمية هذه الدراسة في جوانب متعددة أهمها:

1. الفئة المستهدفة هم الطلبة العمانيون المبتعثون للدراسة في الخارج، والذين يؤمل منهم أن يعودوا للمساهمة في بناء الوطن وتنميته، ولذلك فإن دراسة المشكلات

التي يواجهونها ستساهم في الاقتراب من واقعهم والسعي إلى مساندتهم في التعامل معها.

2. توفر هذه الدراسة خلفية معرفية للمسؤولين خصوصا في وزارة التعليم العالي وغيرهم من الجهات ذات العلاقة في السفارات والملحقيات الثقافية حول أهم التحديات التي تواجه الطلبة المبتعثين، وتساعدهم على تعديل بعض المعايير أو الخطط المتبعة مع هؤلاء الطلبة.

3. توفر الدراسة خلفية معرفية لتنفيذ البرامج التدريبية المساندة للطلبة المبتعثين لتعزيز مهارات الذكاء الثقافي وأساليب التكيف الإيجابية لديهم، والتي من الممكن أن يتم تنفيذها من خلال الملحقيات الثقافية في دول دراستهم، كما يمكن تبني هذا النوع من البرامج مع الطلبة المرشحين للابتعاث، أي قبل مغادرتهم للدراسة في الخارج.

التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

المشكلات: تعرف الباحثة المشكلات على أنها جميع التحديات أو الصعوبات التي تواجه الطلبة المبتعثين للخارج والتي تعيق عملية تكيفهم مع بلد الابتعاث. وأنواع هذه المشكلات:

المشكلات الأكاديمية والثقافية: وهي الصعوبات التي تواجه الطلبة في مجال دراستهم مثل: صعوبات اللغة، أو المواد الدراسية، أو نظام التعليم، بالإضافة إلى الصعوبات التي يواجهها الطالب بسبب اختلاف ثقافة بلد الابتعاث عن ثقافته الأصلية ومنها صعوبة فهم عادات وتقاليد الثقافة الأخرى، وصعوبة تكوين صداقات مع جنسيات أخرى، والافتقار إلى مهارات التواصل.

المشكلات النفسية: وهي المشاعر السلبية التي تواجه الطلبة بسبب وجودهم خارج الوطن مثل الشعور بالوحدة، أو العزلة، أو الاكتئاب، أو الحنين للوطن، أو عدم الثقة بالنفس.

المشكلات الاقتصادية: وهي المشكلات التي تتعلق بالوضع المادي للطالب في بلد الابتعاث مثل غلاء المعيشة، أو ارتفاع أسعار الكتب أو المواد الدراسية، أو مشكلات متعلقة بالإعانة المالية التي يتلقاها من بلده.

ويعرّف كل نوع من المشكلات إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل بعد من مقياس المشكلات (المشكلات الأكاديمية والثقافية، والمشكلات النفسية، والمشكلات الاقتصادية).

الـذكاء الثقافـي: عرفـه أنـج وفـان دايـن (Ang & Van Dyne, 2008) علـى أنـه قـدرة الفـرد علـى التعامـل والتصـرف الفعـال فـي البيئـات المتنوعـة ثقافيـا.

ويعـرف إجرائيـا علـى أنـه الدرجـة الكليـة التـي يحصـل عليهـا الطالـب فـي مقيـاس الـذكاء الثقافـي.

التكيـف: يعرفـه عبـد الله (2001) بأنـه «مجموعـة الاسـتجابات وردود الأفعـال التـي يعـدل بهـا الفـرد سـلوكه وتكوينـه النفسـي أو بيئتـه الخارجيـة لكـي يحـدث الانسـجام المطلـوب، بحيـث يشـبع حاجاتـه ويلبـي متطلبـات بيئتـه الاجتماعيـة والطبيعيـة» (ص. 38).

ويصنـف أصحـاب المقيـاس الـذي تـم اسـتخدامه فـي الدراسـة الحاليـة (Aldhafri et al., 2009) أسـاليب التكيـف إلـى بعديـن همـا:

أسـاليب التكيـف الإيجابيـة (adaptive coping styles): ويُعبّـر عـن أسـاليب مثـل: السـعي للحصـول علـى الدعـم الروحـي (الدينـي)، والدعـم الاجتماعـي، وحـل المشـكلات، والتفكيـر الإيجابـي، وتطويـر العلاقـات الشـخصية.

أسـاليب التكيـف السـلبية (maladaptive coping styles): ويُعبّـر عـن أسـاليب مثـل: لـوم النفـس، والبـكاء، والتجاهـل، وإخفـاء المشـاعر، والتوقعـات المصحوبـة بالقلـق.

ويعـرف كل بعـد إجرائيـا علـى أنـه الدرجـة الكليـة التـي يحصـل عليهـا الطالـب فـي كل بعـد مـن أبعـاد مقيـاس التكيـف (أسـاليب التكيـف الإيجابيـة، وأسـاليب التكيـف السـلبية).

منـهج الدراسة:

اتبعـت هـذه الدراسـة المنهـج الوصفـي لأنـه الأنسـب لطبيعـة الدراسـة وأهدافهـا، فمـن خلالـه يتـم جمـع الحقائـق عـن ظاهـرة مـا ووصفهـا مـع محاولـة تفسـيرها وتحليلهـا (الدليمـي وصالـح، 2014).

مجتمع الدراسة :

يتكـون مجتمـع الدراسـة مـن جميـع الطلبـة المقيديـن بالدراسـة فـي مؤسسـات التعليـم العالـي خـارج السـلطنة، والذيـن بلـغ عددهـم 8252 (62% ذكـور) فـي عـام 2019-2018 حسـب إحصائيـة مركـز القبـول الموحـد (حمـد النعمانـي، تواصـل شـخصي، 21 ينايـر، 2020).

وقـد اسـتهدفت الباحثـة مجتمـع الدراسـة كامـلا للحصـول علـى عينـة الدراسـة، حيـث تـم اتبـاع أسـلوب العينـة المتاحـة فـي الوصـول إلـى أفـراد العينـة وذلـك عـن طريـق إرسـال رابـط

الأداة المستخدمة إلكترونيا إلى بريدهم الإلكتروني بالتعاون مع كل من مركز القبول الموحد ومؤسسة سالكون المجتمعية الخاصة بالطلبة العمانيين المبتعثين.

عينة الدراسة

بلغ العدد الكلي لعينة الدراسة 1333 طالب وطالبة (51.2% ذكور) وهو ما يشكل نسبة 16.15% من مجتمع الدراسة والتي تعد عينة ممثلة للمجتمع حسب معايير اختيار حجم العينة (Israel, 1992)، وقد توزع أفراد العينة على دول مختلفة حول العالم، كانت النسبة الأكبر منهم في المملكة المتحدة (48.68%)، والولايات المتحدة (26.70%)، كما توزع أفراد العينة بين المراحل الدراسية المختلفة (بكالوريوس 89%، وماجستير 4.4%، ودكتوراه 6.7%)، ومختلف السنوات الدراسية، إذ كان معظم الطلبة في السنة الأولى (35.6%) وأقلهم في السنة الدراسية السابعة (1.2%)، بالإضافة إلى ذلك فقد تنوعت لغة الدراسة بين اللغة الإنجليزية (95.9%)، والعربية (1.1%)، والألمانية (2.4%)، والفرنسية (0.5%).

أدوات الدراسة

تم استخدام ثلاث أدوات رئيسية لجمع البيانات، حيث قامت الباحثة ببناء مقياس خاص بالمشكلات التي يعاني منها الطلبة العمانيون المبتعثون، بالإضافة إلى ذلك تم استخدام مقياس فان داين، وأنج وكو (Van Dyne, Ang, & Koh, 2008) للذكاء الثقافي، ومقياس الظفري وآخرون (Aldhafri et al., 2009) لقياس أساليب التكيف لدى الطلبة.

مقياس المشكلات التي يواجهها الطلبة المبتعثون

بالرغم من وجود بعض المقاييس العربية التي استخدمت لقياس مستوى المشكلات التي يعاني منها الطلبة المبتعثون (مثل: التميمي، 2019؛ الحضيبي، 2014؛ والسعايدة وآخرون، 2015)، إلا أن جميع هذه المقاييس لم تكن مناسبة ليتم استخدامها في الدراسة الحالية وذلك لعدة أسباب منها أن بعض المقاييس طويلة جدا وتقيس متغيرات أو تحتوي على عبارات ليست من اهتمام الباحثة، كما أن هذه المقاييس تفتقر لبعض الجوانب التي ترغب الباحثة في قياسها أو أنها تقيس مشكلات عامة ليست مخصصة للطلبة المبتعثين؛ لذلك ارتأت الباحثة بناء مقياس يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية وذلك بعد الرجوع والاستفادة من هذه المقاييس، وقد تم الإشارة إلى مراحل إعداد المقياس وخصائصة السيكومترية في دراسة أخرى (الراجحية، قيد الإعداد).

وبالرغم من تصميم المقياس في نسخته الأولى ليشمل أربعة أبعاد رئيسية (المشكلات

الأكاديمية، والمشكلات النفسية، والمشكلات الثقافية، والمشكلات الاقتصادية)، أسفر التحليل العاملي الاستكشافي عن ثلاثة عوامل في البنية النهائية للمقياس وهي: المشكلات الأكاديمية والثقافية (ألفا لكرونباخ= 0.86، مثال: صعوبة دراسة المواد بلغة الجامعة المبتعث إليها)، والمشكلات النفسية (ألفا لكرونباخ= 0.84، مثال: عدم الثقة بالنفس)، والمشكلات الاقتصادية (ألفا لكرونباخ= 0.83، مثال: عدم القدرة على تنظيم المصروفات المالية). وقد تم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، والتحليل العاملي الاستكشافي (الراجحية، قيد الإعداد)، وعن طريق صدق الاتساق الداخلي (ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد) حيث تراوحت معاملات الارتباط من 0.58-0.41 للمشكلات الأكاديمية والثقافية، ومن 0.72-0.50 للمشكلات النفسية، ومن 0.71-0.43 للمشكلات الاقتصادية، وتُسجل الاستجابات على مقياس لايكرت خماسي يعبر عن درجة مواجهة المشكلة يتراوح من «بدرجة قليلة جدا» (1) إلى «بدرجة كبيرة جدا» (5)، إذ تعبّر الدرجة الأعلى عن مستوى أعلى من المشكلات.

مقياس الذكاء الثقافي

تم استخدام مقياس الذكاء الثقافي لفان داين وآخرون (Van Dyne et al., 2008) الذي قام الباحثون بتطويره على عينة من طلبة الجامعة في سنغافورة. يتكون المقياس من 20 عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي: البعد ما وراء المعرفي، والبعد المعرفي، والبعد الدافعي، والبعد السلوكي، والتي سبق تعريفها في الإطار النظري للدراسة. يصحح المقياس على تدرج لايكرت سباعي يتراوح من 1 (غير موافق بشدة) إلى 7 (موافق بشدة). وقد تراوحت قيم ألفا لكرونباخ للنسخة الأصلية من المقياس بين 0.71 (البعد ما وراء المعرفي) و0.85(البعد المعرفي).

وقام كاظم والزبيدي (Kazem & Alzubaidi, 2014) بترجمة المقياس ودراسة خصائصه السيكومترية على طلبة الجامعة في سلطنة عمان كما تم استخدام المقياس أيضا على طلبة الجامعة العمانيين بواسطة المعولي وكاظم والظفري (2017). ولأغراض الدراسة الحالية، اكتفت الباحثة بأخذ الدرجة الكلية للمقياس والتعامل مع الذكاء الثقافي كدرجة كلية بغض النظر عن هذه الأبعاد، كما أنها أعدت نسخة مختصرة من المقياس بحذف بعض عباراته المتكررة والتي تحمل نفس المضمون تقريبا، وبالتالي فإن النسخة النهائية للمقياس تكونت من 16 عبارة.

وقد تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس والتي تراوحت بين 0.88 و0.89، وتم التحقق من ثبات المقياس بواسطة معاملات الاتساق الداخلي (ألفا لكرونباخ) والتي بلغت 0.89.

مقياس أساليب التكيف:

أعد الظفري وآخرون (Aldhafri et al., 2009) مقياس أساليب التكيف على عينة من الطلبة (متوسط العمر 15.75) في سلطنة عمان، ويتكون المقياس من 30 عبارة تختبر الأساليب التي يتبعها الطلبة للتعامل مع المشكلات التي يواجهونها، كما تم استخدام المقياس أيضا في دراسات أخرى على الطلبة العمانيين (مثل: Al.Bahrani, Aldhafri, Alkha-rusi, Kazem, & Alzubaidi, 2013).

وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بإعداد نسخة مختصرة من المقياس اعتمادا على نتائج دراسة الراجحية وعجوة والخروصي (2021) التي استخدمت المقياس على عينة من طلبة الجامعة العمانيين وذلك بحذف بعض العبارات التي كانت معاملات ارتباطها ضعيفة (أقل من 0.30)، وأيضا بحذف بعض العبارات المتكررة في المعنى. تتكون النسخة المختصرة من 16 عبارة موزعة على بعدين وهما: أساليب التكيف الإيجابية (9 عبارات، مثال: أطلب النصيحة من شخص مؤهّل)، وأساليب التكيف السلبية (8 عبارات، مثال: ألوم نفسي)، ويصحح المقياس على تدرج لايكرت خماسي يقيس مدى استخدام المستجيب لكل أسلوب من أساليب التكيف، ويتراوح من 0 (لا أستخدمها أبدا) إلى 5 (أستخدمها بشكل كبير).

وقد تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد والدرجة الكلية للبعد، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين 0.32 و0.64 في بعد أساليب التكيف السلبية، وبين 0.43 و 0.67 في بعد أساليب التكيف الإيجابية. كما تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق معاملات الاتساق الداخلي (ألفا لكرونباخ)، وقد بلغت 0.77 لأساليب التكيف السلبية، و0.84 لأساليب التكيف الإيجابية.

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

تم تصميم مقياس المشكلات التي يواجهها الطلبة المبتعثين إلكترونيا وإرسال رابط الأداة إلى الطلبة المبتعثين عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي بالتعاون مع مؤسسة سالكون المجتمعية الخاصة بالطلبة المبتعثين (ملاحظة: تم الاعتماد على شبكات التواصل الاجتماعي فقط في التطبيق الاستطلاعي)، حيث تم جمع بيانات التطبيق الاستطلاعي خلال شهر يناير 2020.

تم بعد ذلك تحليل بيانات الدراسة الاستطلاعية والخروج بالنسخة قبل النهائية (قبل التحليل العاملي والذي تم إجراؤه على العينة الفعلية) من مقياس المشكلات، بالإضافة المقياسين الآخرين (أساليب التكيف والذكاء الثقافي)، وتم تعديل الرابط الإلكتروني للأداة بحيث يشمل المقاييس الثلاثة.

تـم بعـد ذلـك التواصـل مـع المسـؤولين فـي مركـز القبـول الموحـد عـن طريـق وزارة الرياضـة والثقافـة والشـباب الذيـن قامـوا بدورهـم بتسـهيل عمليـة جمـع بيانـات التطبيـق الفعلـي بإرسـال الرابـط الالكترونـي لجميـع الطلبـة المبتعثيـن عـن طريـق البريـد الالكترونـي وبواسـطة الملحقيـات الثقافيـة، وقـد اسـتمرت فتـرة التطبيـق الفعلـي مـن بدايـة شـهر نوفمبـر حتـى منتصـف شـهر مـارس 2020.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشكلات التي يعاني منها الطلبة العمانيون المبتعثون تعزى لمتغيري الجنس، والسنة الدراسية والتفاعل بينهما؟

تـم اسـتخدام تحليـل التبايـن المتعـدد الثنائـي (Two Way MANOVA) للكشـف عمـا إذا كانـت هنـاك فـروق دالـة إحصائيـا فـي مسـتوى المشـكلات التـي يواجههـا الطلبـة المبتعثـون تعزى لمتغيـري الجنـس والسـنة الدراسـية والتفاعـل بينهمـا، فبالنسـبة لمتغيـر السـنة الدراسـية فقـد تم دمج فئـات السـنة الدراسـية الخامسـة والسادسـة والسـابعة مـع فئـة السـنة الدراسـية الرابعـة وسـميت ب»الرابعـة وأكثـر» وذلـك بسـبب قلـة أعـداد الطلبـة فـي هـذه الفئـات ممـا يصعـب المقارنـة مـع أعـداد الطلبـة فـي المجموعـات الأخـرى، وتـم بعـد ذلـك التحقـق مـن الافتراضـات الـلازم تحققهـا لإجـراء تحليـل التبايـن المتعـدد ومنهـا والاعتداليـة عـن طريـق معامـلات الالتـواء والتفلطـح والتـي كانـت جميعهـا ضمـن الحـدود المقبولـة (-2 و 2)، وافتـراض الخطيـة مـن خـلال شـكل الانتشـار والـذي أوضـح وجـود علاقـة خطيـة بيـن المتغيـرات التابعـة فـي جميـع مجموعـات المقارنـة، بالإضافـة إلـى الارتبـاط المتعـدد بيـن المتغيـرات التابعـة (multicolinearity) والـذي أوضـح أن جميـع معامـلات الارتبـاط كانـت دالـة إحصائيـا عنـد مسـتوى دلالـة (α=0.05) وكانـت قيمهـا أقـل مـن 0.80، حيـث بلغـت قيمـة معامـل الارتبـاط 0.55 بيـن المشـكلات الأكاديميـة والثقافيـة والمشـكلات النفسـية، و 0.26 المشـكلات الأكاديميـة والثقافيـة والمشـكلات الاقتصاديـة، و0.33 بيـن المشـكلات النفسـية والمشـكلات الاقتصاديـة بيـن ممـا يشـير إلـى عـدم وجـود الارتبـاط المتعـدد، كمـا تـم التحقـق أيضـا مـن تجانـس مصفوفـات التبايـن – التغايـر مـن خـلال اختبـار Box's M، وبعـد إجـراء هـذا الاختبـار وجـد أن قيمـة Box's M تسـاوي 57.80 وكانـت غيـر دالـة إحصائيـا (القيمـة الاحتماليـة= 0.057) ممـا يشـير إلـى تحقـق التجانـس (Pallant, 2010; Tabachink & Fidell, 2014) .

يعـرض جـدول 2 المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لدرجـات المشـكلات التـي يواجههـا الطلبـة فـي كل مجموعـة مـن مجموعـات المقارنـة، كمـا يوضـح جـدول 3 نتائـج تحليـل التبايـن المتعـدد الثنائـي.

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات وفقا لمتغيري النوع والسنة الدراسية (ن= 1333)

المجموعة	ن	المشكلات الأكاديمية والثقافية		المشكلات النفسية		المشكلات الاقتصادية	
النوع		م	ع	م	ع	م	ع
ذكور	682	2.19	0.58	2.26	0.80	3.17	0.85
إناث	651	2.04	0.61	2.54	0.83	3.38	0.87
السنة الدراسية							
الأولى	475	2.02	0.55	2.37	0.82	3.24	0.90
الثانية	316	2.14	0.61	2.43	0.82	3.37	0.85
الثالثة	241	2.20	0.60	2.50	0.87	3.36	0.83
الرابعة أو أكثر	301	2.21	0.66	2.36	0.83	3.16	0.86

ن= حجم المجموعة م= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

جدول 3

نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد الثنائي للفروق في المشكلات التي يواجهها الطلبة المبتعثون وفقا للجنس والسنة الدراسية والتفاعل بينهما

مصدر التباين	ويليكس لامبدا	قيمة (ف)	درجات الحرية للفرض	درجات الحرية للخطأ	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
الجنس	0.90	43.93	3	1323	0.000	0.091
السنة الدراسية	0.97	4.07	9	3219.98	0.000	0.009

مصدر التباين	ويليكس لامبدا	قيمة (ف)	درجات الحرية للفرض	درجات الحرية للخطأ	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
الجنس X السنة الدراسية	0.98	2.39	9	3219.98	0.011	0.005

يتضح من جدول 3 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى المشكلات التي يعاني منها الطلبة العمانيون المبتعثون تعزى للتفاعل بين الجنس والسنة الدراسية، وأشار حجم الأثر إلى أن 0.5% من التباين في مستوى المشكلات يعزى إلى التفاعل بين الجنس والسنة الدراسية وهو حجم أثر صغير حسب معايير كوهن (Lak-ens, 2013).

ويلخص جدول 4 نتائج تحليل التباين المتعدد لكل نوع من أنواع المشكلات لمعرفة الفروق التي تعزى إلى متغيري الجنس والسنة الدراسية والتفاعل بينهما، وقد تم استخدام تصحيح بونفيروني (Bonferroni) بقسمة مستوى الدلالة 0.05 على عدد المتغيرات التابعة (3) وذلك للتقليل من احتمالية الوقوع في الخطأ من النوع الأول، وبالتالي فقد تم اختبار الفروق عند مستوى دلالة يساوي 0.016.

جدول 4

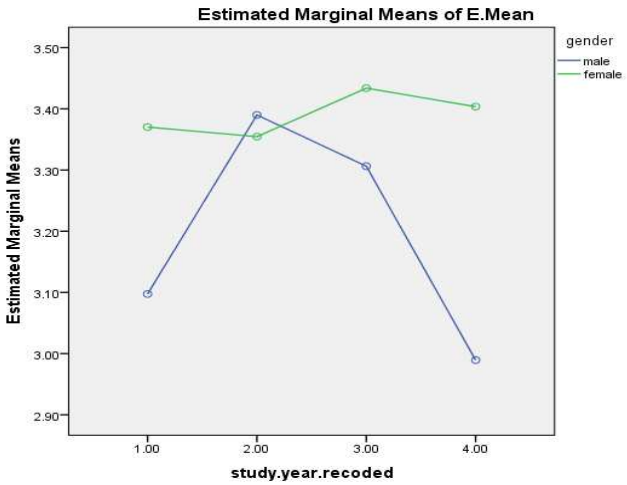
نتائج تحليل المتعدد لكل نوع من المشكلات (Test Of Between Subject Effects) التي يواجها الطلبة المبتعثون وفقا للجنس والسنة الدراسية والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
	الأكاديمية والثقافية					
الجنس	6.61	1	6.61	18.58	0.000	0.014
السنة الدراسية	7.53	3	2.51	7.05	0.000	0.016

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
الجنس X السنة الدراسية	0.99	3	0.33	0.92	0.426	-
الخطأ	471.66	1325	0.35			
			النفسية			
الجنس	20.36	1	20.36	30.16	0.000	0.022
السنة الدراسية	3.66	3	1.22	1.81	0.143	-
الجنس X السنة الدراسية	2.91	3	0.97	1.43	0.230	-
الخطأ	894.28	1325	0.67			
			الاقتصادية			
الجنس	11.77	1	11.77	15.95	0.000	0.012
السنة الدراسية	7.66	3	2.55	3.46	0.016	0.008
الجنس X السنة الدراسية	8.67	3	2.89	3.91	0.008	0.009
الخطأ	978.01	1325	0.73			

يتضح من جدول 4 أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.016 تعزى للتفاعل بين الجنس والسنة الدراسية فقط في المشكلات الاقتصادية، ويشير حجم الأثر إلى أن 0.9% من التباين في المشكلات الاقتصادية يعزى للتفاعل بين الجنس والسنة

الدراسية وهو حجم أثر صغير حسب معايير كوهن (Lakens, 2013). ويوضح شكل 2 هذا التفاعل.



شكل (2): التفاعل بين الجنس والسنة الدراسية في المشكلات الاقتصادية

يتضح من شكل 2 أن الإناث بشكل عام يواجهن مستوى أعلى من المشكلات الاقتصادية مقارنة بالذكور، ما عدا في السنة الثانية حيث يتقاطع المنحنى ويظهر أن الذكور لديهم مستوى أعلى من المشكلات الاقتصادية مقارنة بالإناث، إضافة إلى ذلك فإن مستوى المشكلات الاقتصادية لدى الذكور يرتفع بشكل ملحوظ من السنة الأولى حتى السنة الثانية ولكنه يبدأ بالانخفاض تدريجيا حتى السنة الرابعة، أما بالنسبة للإناث فإن مستوى المشكلات الاقتصادية ثابت تقريبا مع ارتفاع وانخفاض بسيط جدا بين السنوات الأربع.

كما يتبين أيضا من جدول 4 أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى المشكلات الأكاديمية والثقافية، والمشكلات النفسية تعزى لمتغير الجنس، إذ أن الإناث (م= 2.04، م = 2.54 للمشكلات الأكاديمية والثقافية، والمشكلات النفسية على التوالي) يُظهرن مستوى أعلى من المشكلات في هذين النوعين مقارنة بالذكور، ويشير حجم الأثر إلى أن 1.4% من التباين في المشكلات الأكاديمية والثقافية، و2.2% من التباين في المشكلات النفسية يعزى إلى متغير الجنس، وكلاهما حجمي أثر صغيرين حسب معايير كوهن (Lakens, 2013).

ويتضح أيضا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في المشكلات الأكاديمية والثقافية تعزى إلى السنة الدراسية، وعند إجراء اختبار شافية للمقارنات البعدية اتضح أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين السنة الأولى والثالثة (فرق المتوسطات= -0.18، القيمة الاحتمالية=

0.002) وبين السنة الأولى والرابعة (فرق المتوسطات= -0.19، القيمة الاحتمالية=0.000) وجميعها لصالح السنة الدراسية الأولى، مما يعني أن الطلبة في السنة الدراسية الأولى يواجهون مشكلات أكاديمية وثقافية أعلى من الطلبة في السنوات المتقدمة (مثل: الثالثة والرابعة)، ويشير حجم الأثر إلى أن 1.6% من التباين في المشكلات الأكاديمية والثقافية يعزى إلى متغير السنة الدراسية، وهو حجم أثر صغير حسب معايير كوهن (Lakens, 2013).

السؤال الثاني: هل يؤثر الذكاء الثقافي تأثيرا مباشرا على مستوى المشكلات التي يواجهها الطلبة العمانيون المبتعثون؟

تمهيدا للإجابة عن السؤال الثاني وما يليه من الأسئلة، فقد تم أولا فحص معاملات ارتباط بيرسون بين هذه المتغيرات وقد ظهرت معظم الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 ماعدا كل من: الارتباط بين الذكاء الثقافي وأساليب التكيف السلبية، والارتباط بين الذكاء الثقافي والمشكلات الاقتصادية، والارتباط بين أساليب التكيف الإيجابية والمشكلات الأكاديمية والثقافية، والارتباط بين أساليب التكيف الإيجابية والمشكلات الاقتصادية.

تم بعد ذلك بناء النموذج النظري المتوقع للعلاقات بين هذه المتغيرات كما تم الإشارة إليه سابقا في مقدمة الدراسة (شكل 1) باستخدام أسلوب تحليل المسار ببرنامج AMOS24، حيث تم بناء نموذج سببي ينظم العلاقة بين المتغير المستقل (الذكاء الثقافي)، والمتغيرات الوسيطة (أساليب التكيف الإيجابية والسلبية)، والمتغيرات التابعة (المشكلات الأكاديمية والثقافية، والنفسية، والاقتصادية).

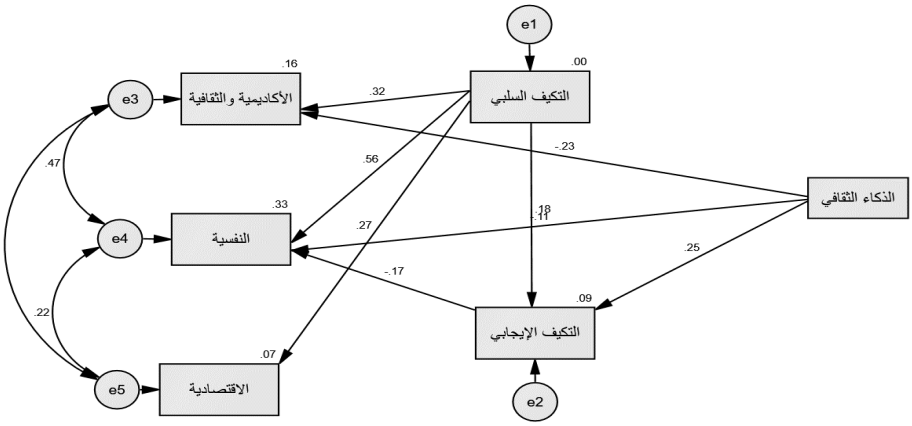
وللتأكد من ملاءمة النموذج المقترح لبيانات الدراسة تم استبعاد كافة المسارات غير الدالة بعد التحليل، ثم تم التأكد من مؤشرات حسن المطابقة، إلا أن المؤشرات كانت ضعيفة مما أدى إلى لجوء الباحثة إلى مؤشرات تحسين النموذج (modification indices)، والتي ظهر فيها مسار آخر لم يكن موجود في النموذج الأصلي وهو المسار بين أساليب التكيف السلبية والإيجابية بالإضافة إلى ارتباط بعض أخطاء القياس ببعضها، ويوضح جدول 5 مؤشرات حسن المطابقة.

جدول 5

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج النهائي للمسارات بين متغيرات الدراسة

RM-SEA	NFI	IFI	GFI	AGFI	TLI	CFI	CMIN/DF
0.03	0.99	0.99	0.99	0.98	0.97	0.99	2.95

يتضح من جدول 5 أن النموذج حقق مؤشرات عالية لحسن المطابقة حيث وقعت جميع القيم في المدى المتعارف عليه مما يعني أن النموذج النهائي يطابق بيانات الدراسة بطريقة جيدة. ويوضح شكل 3 النموذج النهائي الذي يوضح اتجاه المسارات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة.



شكل 3: النموذج النهائي للمسارات بين متغيرات الدراسة

وللإجابة عن السؤال الثاني فيما يتعلق بالتأثير المباشر للذكاء الثقافي على مستوى المشكلات التي يواجهها الطلبة العمانيون المبتعثون، يعرض جدول 6 تأثير الذكاء الثقافي على مستوى المشكلات وعلى المتغير الوسيط (أساليب التكيف).

جدول 6

التأثيرات المباشرة للذكاء الثقافي على أساليب التكيف والمشكلات التي يواجهها الطلبة

اتجاه التأثيرات المباشرة		قيمة درجة التأثير β	قيمة "ت" المحسوبة
الذكاء الثقافي	التكيف الإيجابي	0.25	9.56
	المشكلات الأكاديمية والثقافية	0.23-	9.48-
	المشكلات النفسية	0.11-	4.88-

ملاحظة: جميع المسارات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.001

يتبين من جدول 6 ومن شكل 3 وجود مسار دال إحصائيا بين الذكاء الثقافي والتكيف الإيجابي في الاتجاه الموجب، ومسار دال إحصائيا بين الذكاء الثقافي والمشكلات الأكاديمية والثقافية، وبين الذكاء الثقافي والمشكلات النفسية وكلاهما في الاتجاه في السالب، بينما لم تكن باقي المسارات دالة إحصائيا.

السؤال الثالث: هل تؤثر أساليب التكيف تأثيرا مباشرا على مستوى المشكلات التي يواجهها الطلبة العمانيون المبتعثون؟

وفيما يتعلق بتأثير أساليب التكيف (الإيجابية والسلبية) على مستوى المشكلات التي يواجهها الطلبة، يعرض جدول 7 التأثيرات المباشرة لأساليب التكيف على المشكلات التي يواجهها الطلبة.

جدول 7

التأثيرات المباشرة لأساليب التكيف على المشكلات التي يواجهها الطلبة

اتجاه التأثيرات المباشرة		قيمة درجة التأثير β	قيمة "ت" المحسوبة
التكيف الإيجابي	المشكلات النفسية	0.17-	8.06-
التكيف السلبي	المشكلات الأكاديمية والثقافية	0.32	12.68
	المشكلات النفسية	0.56	24.47
	المشكلات الاقتصادية	0.27	10.05

ملاحظة: جميع المسارات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.001

يتضح من جدول 7 وشكل 3 أن هناك تأثيرا مباشرا بين أساليب التكيف الإيجابية والمشكلات النفسية في الاتجاه السالب، وبين أساليب التكيف السلبية وكل من: المشكلات الأكاديمية والثقافية، والمشكلات النفسية، والمشكلات الاقتصادية وجميعها في الاتجاه الموجب، ويتبين أن أعلى درجة تأثير كانت بين التكيف السلبي والمشكلات النفسية، ثم التكيف السلبي والمشكلات الأكاديمية والثقافية.

السؤال الرابع: هل يوجد دور وسيط لأساليب التكيف في العلاقة بين الذكاء الثقافي ومستوى المشكلات التي يواجهها الطلبة العمانيون المبتعثون؟

وفيما يتعلق بالدور الوسيط لأساليب التكيف في العلاقة بين الذكاء الثقافي ومستوى المشكلات التي يواجهها الطلبة العمانيون المبتعثون فيتضح من شكل 3 أن هناك مسارا واحد فقط غير مباشر بين الذكاء الثقافي والمشكلات النفسية من خلال الدور الوسيط للتكيف الإيجابي، حيث يرتبط الذكاء الثقافي بشكل مباشر بأساليب التكيف الإيجابي وفي الاتجاه الموجب، وترتبط أساليب التكيف الإيجابي بشكل مباشر بالمشكلات النفسية وبالاتجاه السالب، مما يعني أن ارتفاع الذكاء الثقافي لدى الطلبة يؤدي إلى ارتفاع مستوى أساليب التكيف الإيجابية لديهم وبالتالي انخفاض مستوى المشكلات النفسية. وباستخدام اختبار سوبل (Sobel, 1982) للحكم على دلالة تأثير المسار غير المباشر، فقد أشارت النتائج إلى أن قيمة التأثير غير المباشر (β)

تساوي -0.04، وبلغت قيمة «ت» المحسوبة -6.24، بخطأ معياري يساوي 0.005، وقيمة احتمالية أقل من 0.001.

المناقشة:

سعت الدراسة الحالية للتحقق من اختلاف مستوى المشكلات التي يعاني منها الطلبة العمانيون المبتعثون للدراسة في الخارج (المشكلات الأكاديمية والثقافية، والمشكلات النفسية، والمشكلات الاقتصادية) وفقا لمتغيرات الجنس، والسنة الدراسية والتفاعل بينهما. كما اختبرت الدراسة التأثير المباشر للذكاء الثقافي وغير المباشر - من خلال أساليب التكيف - على مستوى هذه المشكلات.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقا دالة إحصائيا في مستوى المشكلات الاقتصادية تعزى إلى التفاعل بين الجنس والسنة الدراسية، حيث تبين من خلال هذا التفاعل أن الإناث بشكل عام لديهن مستوى أعلى من المشكلات الاقتصادية مقارنة بالذكور، كما أن مستوى المشكلات الاقتصادية لدى الإناث كان ثابتا نوعا ما، وفي المقابل ظهر انخفاض ملحوظ جدا في مستوى هذه المشكلات لدى الذكور من بعد السنة الثانية. وتشير هذه النتيجة إلى أن الإناث يواجهن مشكلات اقتصادية في بلد الابتعاث أكثر من الذكور كما أن مستواها يبقى مرتفعا على طول سنوات الدراسة، بعكس الذكور الذين يواجهون هذه المشكلة في بداية سنواتهم ولكنهم يستطيعون بعد ذلك إدارة مصروفاتهم ومستوى حياتهم الاقتصادية بشكل عام؛ مما يبرر الانخفاض الكبير خلال سنوات الدراسة.

أما بالنسبة للمشكلات الأكاديمية والثقافية، والمشكلات النفسية فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى التفاعل بين الجنس والسنة الدراسية، ولكن ظهرت فروقا دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس، إذ اتضح أن الإناث لديهن مستوى أعلى من هذه المشكلات مقارنة بالذكور. ومن المثير للانتباه اختلاف هذه النتيجة مع كل من الحضيبي (2014)، والسعايدة وآخرون (2015)، والتميمي (2015) التي لم تجد فروقا بين الذكور والإناث في جميع أنواع المشكلات التي يواجهونها بالرغم من تشابه أنواع المشكلات مع الدراسة الحالية، وقد يعزى ذلك إلى أن الأداة المستخدمة وطبيعة عينة الدراسة بالإضافة إلى ظروف الابتعاث بين الدول المختلفة قد تؤثر في مدى ظهور هذه الفروق.

ومما يبرر ظهور المستوى المرتفع للمشكلات الأكاديمية والثقافية، والنفسية لدى الإناث مقارنة بالذكور هو طبيعة المجتمع العماني وأساليب التنشئة التي تختلف بين الذكور والإناث والتي تؤثر في مدى قدرتهم على التعامل مع التحديات في مجتمع مختلف. فالمتعارف عليه أنه غالبا ما تقضي الإناث وقتاً أطول داخل المنزل بين أفراد الأسرة

خصوصا في المراحل الدراسية الأولى (سنوات المدرسة)، بعكس الذكور الذين يقضون وقتاً أكبر خارج المنزل ويتفاعلون مع أفراد المجتمع في مختلف المواقف والأماكن التي تجعلهم يكتسبون قدرة أكبر على التعامل مع شخصيات مختلفة، ومع أحداث متعددة تنعكس على تجربة عيشهم خارج بلدهم، بالإضافة إلى ذلك فقد أظهرت عدة دراسات أن الإناث بشكل عام أكثر عرضة لبعض المتغيرات النفسية والانفعالية مقارنة بالذكور مثل: الضغوط النفسية (عرنكي، 2017؛ الفقيه، 2016)، والاكتئاب (المعمرية، 2018)، والحنين للوطن (البنوي وآخرون، 2011) مما قد يبرر ظهور مستوى أعلى من المشكلات النفسية لدى الاناث.

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المشكلات الأكاديمية والثقافية تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث تبين أن الطلبة في السنة الدراسية الأولى يواجهون هذا النوع من المشكلات أكثر من الطلبة في السنوات الدراسية الثالثة والرابعة وهو أمر متوقع، إذ أن من الطبيعي أن يتعرض الطلبة في سنتهم الدراسية الأولى إلى ما يسمى بالصدمة الثقافية ونوع من الانحسار والتراجع (Khanal & Gaulee, 2019; Oberg, 2006) مما يجعلهم عرضة لمواجهة هذا النوع من المشكلات، إلا أنهم يبدأون بالتكيف بعد ذلك مما يقلل مستوى هذه المشكلات لديهم في سنوات دراستهم المتقدمة.

وقد استخلصت الدراسة النموذج النهائي للعلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء الثقافي، وأساليب التكيف، ومستوى المشكلات، حيث اتضح أن الذكاء الثقافي يؤثر بشكل مباشر وبالاتجاه السالب على مستوى المشكلات الأكاديمية والثقافية ومستوى المشكلات النفسية، أي أن ارتفاع مستوى الذكاء الثقافي لدى هؤلاء الطلبة يؤدي إلى انخفاض مستوى شعورهم بهذه المشكلات، وفي المقابل فإنه لم يَظهر تأثير مباشر للذكاء الثقافي على المشكلات الاقتصادية. ومن الطبيعي أن يكون للذكاء الثقافي تأثيرا مباشرا على المشكلات النفسية والمشكلات الأكاديمية والثقافية وذلك بسبب طبيعة هذه المشكلات وتأثرها بالبيئة الثقافية المحيطة بالطالب. فاختلاف الثقافة التي يعيش فيها الطالب ببلد الابتعاث عن ثقافة موطنه الأصلي تؤثر بلا شك في حياة الطالب الأكاديمية والثقافية من خلال تعامله مع زملاء دراسة وأساتذة وشعب مختلف، مما يؤثر أيضا على وضعه النفسي. وعكس ذلك، فإن طبيعة المشكلات الاقتصادية لا تتصل بدرجة كبيرة بالبيئة الثقافية التي تحيط بالطالب وطبيعة تعايشه مع الآخرين. وفي نتائج مماثلةٌ كشفت الدراسات السابقة عن الدور المهم للذكاء الثقافي في مستوى بعض المشكلات التي يعاني منها الطلبة مثل الضغوط الثقافية والاكتئاب والرفاهية النفسية (Ayoob et al., 2015; Gebregergis et al., 2019).

كما كشف النموذج النهائي للدراسة عن وجود تأثير مباشر للذكاء الثقافي في أساليب التكيف الإيجابية، بالإضافة إلى وجود تأثير غير مباشر للذكاء الثقافي في المشكلات النفسية من خلال أساليب التكيف الإيجابية، وقد أثبتت دراسات سابقة (مثل: Mokhothu & Callaghan, 2018, Suharti et al., 2019) التأثير المباشر للذكاء الثقافي على أساليب التكيف، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي تحققت من الدور الوسيط لأساليب التكيف في العلاقة بين الذكاء الثقافي والمشكلات التي يواجهها الطلبة المبتعثون، والذي يعد إضافة جديدة في هذه الدراسة التي أوضحت وجود تأثير وسيط لأساليب التكيف الإجابي فقط في العلاقة بين الذكاء الثقافي والمشكلات النفسية، فمن خلال نموذج الدراسة يمكن استنتاج أن ارتفاع مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة المبتعثين يؤدي إلى ارتفاع مستوى أساليب التكيف الإيجابي لديهم مما يؤدي بدوره إلى انخفاض مستوى المشكلات النفسية التي يواجهونها.

وأوضحت نتائج الدراسة أيضا أن هناك تأثيرا مباشرا لأساليب التكيف السلبية على جميع أنواع المشكلات. حيث أوضح نموذج الدراسة أن ارتفاع أساليب التكيف السلبية يؤدي إلى ارتفاع كل من المشكلات الأكاديمية والثقافية، والمشكلات النفسية، والمشكلات الاقتصادية، وهذا يؤكد على الدور المهم الذي تلعبه أساليب التكيف السلبية في مستوى هذه المشكلات؛ فلجوء الطالب إلى أساليب مثل البكاء، والقلق، والتمني، واللوم وغيرها يؤدي إلى ارتفاع مستوى شعورهم بهذه المشكلات. وفي نتيجة مشابهة أشار كل من أخطر وهيرويج (Akhtar & Herwig, 2017) إلى أن أساليب الكبت والأساليب الدفاعية التي تعد من أساليب التكيف السلبية ارتبطت بعلاقة سالبة مع الرفاهية النفسية لدى الطلبة المبتعثين، وفي المقابل ارتبطت أساليب التكيف التأملية (والتي تعد من الأساليب الموجبة) بعلاقة موجبة مع الرفاهية النفسية، كما أن هناك دراسات أخرى أكدت الدور المهم لأساليب التكيف في مختلف المتغيرات النفسية لدى الطلبة المبتعثين (مثل: Sarvan et al., 2019; Shafaei & Razak, 2016).

وفي الختام فقد أثبتت الدراسة فاعلية النموذج السببي المقترح- باستثناء بعض العلاقات غير الدالة- الذي أكد العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء الثقافي، وأساليب التكيف، ومستوى المشكلات التي يعاني منها الطلبة المبتعثون، كما كشفت الدراسة عن وجود بعض الاختلافات في مستوى المشكلات التي يواجهها الطلبة وفقا لمتغيرات الجنس، والسنة الدراسية. وتؤكد الباحثة على أهمية الأخذ بعوامل الذكاء الثقافي وأساليب التكيف بعين الاعتبار في البرامج التأسيسية أو في المراحل الأولى لإعداد الطلبة للسفر للخارج من خلال توعيتهم بأهمية هذه العوامل وتدريبهم على تطويرها.

المحددات والتوصيات:

من محددات الدراسة الحالية اعتمادها على المنهج الوصفي الكمي فقط، بالإضافة إلى قلة عدد المستجيبين من الطلبة المبتعثين في الدول العربية مقارنة بالدول الأجنبية- رغم محاولة الباحثة الحصول على أكبر عدد ممكن- مما أدى إلى صعوبة المقارنة بين مستوى المشكلات التي يعاني منها الطلبة المبتعثون وفقا لبلد الابتعاث أو للغة الدراسة.

لذا فإن الباحثة تقترح إجراء دراسات أخرى تتناول أبعاداً مختلفة من المشكلات التي يواجهها الطلبة المبتعثون مثل المشكلات الاجتماعية، أو الشخصية، أو الإدارية وغيرها، بالإضافة إلى استهداف عينة أكبر من الطلبة تغطي جميع الطلبة المبتعثين إن أمكن ومقارنة هذه المشكلات وفقا لبلد الدراسة، ولغة الدراسة. كما يمكن إعداد دراسات مستقبلية تتبع المنهج النوعي لتتحقق من المشكلات التي يعاني منها الطلبة المبتعثون. وتقترح الباحثة أيضا إجراء دراسات تجريبية تتحقق من فعالية بعض البرامج التدريبية التي تهدف إلى تعزيز الذكاء الثقافي وأساليب التكيف لدى الطلبة ودراسة أثرها على المشكلات التي يواجهونها.

وبناء على ما توصلت له الدراسة من استنتاجات فإن الباحثة تقدم بعض التوصيات التي تقترح عدداً من التطبيقات العملية والتي تسهم في تهيئة الطلبة للابتعاث، وهذه التوصيات هي:

1. تنظيم برامج تدريبية للطلبة المبتعثين قبل مغادرتهم إلى بلد الابتعاث من قبل جهات الاختصاص في وزارة التعليم العالي تساهم في إعداد الطلبة وتهيئتهم للدراسة في بلد الابتعاث، من خلال توعيتهم بالتحديات أو المشكلات التي من المتوقع أن يواجهونها، وتعريفهم بمفهوم الصدمة الثقافية وكيفية التعامل معها، بالإضافة إلى تدريبهم على بعض المهارات مثل أساليب التكيف الإيجابية ومهارات الذكاء الثقافي.
2. توعية الطلبة قبل مغادرتهم إلى بلد الابتعاث بمقدار الدعم المالي المقدم لهم وبأهمية التخطيط والإنفاق الجيد لإدارة مصروفاتهم وتجنب المشكلات الاقتصادية، مع التركيز على الإناث وعلى الطلبة بشكل عام في السنوات الدراسية الأولى وذلك لما أظهرته الدراسة من ارتفاع المشكلات الاقتصادية لدى هاتين الفئتين.
3. تنظيم برنامج تعريفي متكامل (orientation program) للطلبة بعد وصولهم إلى بلد الابتعاث من قبل الملحقيات الثقافية التابعة للسلطنة، بحيث يسهم في تهيئة الطالب نفسيا وأكاديميا وثقافيا، وبناء جسر من التواصل مع المسؤولين العمانيين في تلك البلاد.
4. إنشاء منصة إلكترونية أو جمعية افتراضية خاصة بالطلبة العمانيين المبتعثين في كافة الدول، بحيث تجمع بين هؤلاء الطلبة وتتيح لهم فرصة المناقشة والاستفسار

وتقديم الدعم النفسي لبعضهم البعض على أن يكون تحت إشراف المختصين بوزارة التعليم العالي.

5. إعداد آلية لتوفير الإرشاد النفسي للطلبة المبتعثين والتي من الممكن تضمينها في المنصة الإلكترونية، بحيث يتاح للطلبة التواصل عن بعد -الإرشاد عن بعد- مع بعض المختصين في الإرشاد النفسي والتوجيه.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

البنوي، نايف و النوافلة، قاسم و العثمان، حسين (2011). المتغيرات المؤثرة في مؤشرات التكيف النفسي الاجتماعي (الحنين للوطن) لدى الطلبة الوافدين في جامعة مؤتة. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، *17*(1)، 207-237.

التميمي، نوف (2019). المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا المبتعثين للخارج بجامعة الامير سطام بن عبد العزيز. مجلة العلوم التربوية، *18*، 474-419.

الجهني، عبد الرحمن (2016). علاقة التكيف الاجتماعي بالتفكير ما وراء المعرفي وسمات الشخصية لدى الطلبة السعوديين المبتعثين إلى نيوزلندا. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، *73*، 296-255. https:doi//: 10.12816/0030321/org

الحضيبي، إبراهيم (2014). المشكلات التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين في الولايات المتحدة الأمريكية. مجلة جامعة شقراء، *2*، 56-11.

الدليمي، عصام و صالح، علي (2014). البحث العلمي: أسسه ومناهجه. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

الراجحية، مروة و عجوة، عائشة و الخروصي، خالد (2021). معتقدات طلبة الجامعة نحو الإرشاد النفسي وعلاقتها بأساليب التوافق. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، *45*(1)، 174-147.

الزيود، اسماعيل (2013). مدى تكيف الطلبة الوافدين الدارسين في الجامعات الأردنية حيال الظروف المعيشية والدراسية. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، *6*(3)، 409-395.

السعايدة، جهاد و العواودة، أمل و الحديدي، هناء (2015). مشكلات الطلبة الوافدين من دول الخليج العربي في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم. دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، *42*(1)، 64-49. https:// doi.org/10.12816/0019879

عبد الله، محمد (2001). مدخل إلى الصحة النفسية. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العبد المنعم، فهد (2017). المعوقات الإدارية التي تواجه الطلبة المبتعثين في دولتي الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة والسبل المقترحة للتغلب عليها: دراسة ميدانية. دراسات تربوية ونفسية، *94*، 143-99.

عرنكي، رغدة (2017). الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، *37*(3)، 109-91. https://doi.org/10.36024/1248-037-003-005

الفقيه، عبدالله (2016). الضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية النادرة. مجلة القلم، *5*، 159-131. https://doi.org/10.35695/1946-000-005-006

المركز الوطني للإحصاء والمعلومات (2019). الكتاب الإحصائي السنوي (بيانات *2018*). www.ncsi.gov.om

المعمرية، رقية و الظفري، سعيد (2018). التنبؤ بمستويات الاكتئاب من خلال أنماط التنشئة الوالدية لدى طلبة الحلقة الثانية بسلطنة عمان. مجلة البحث العلمي في التربية، *19*، 84-59. https://doi.org/10.21608/jsre.2019.33843

المعولي، نوال و كاظم، علي و الظفري، سعيد (2017). الذكاء الثقافي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية في سلطنة عمان. المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط، *33*(5)، 110-90. https://doi.org/10.12816/0042452

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Akhtar, M., & Herwig, B. (2015). Acculturative stress among international students in context of socio-demographic variables and coping styles. *Current Psychology, 34,* 803-815. https://doi.org/10.1007/s12144-015-9303-4

Al-Bahrani, M., Aldhafri, S., Alkharusi, H., Kazem, A., & Alzubiadi, A. (2013). Age and gender differences in coping style across various problems: Omani adolescents' perspective. *Journal of Adolescence, 36*, 303-309. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.11.007

Aldhafri, S., Kazem, A., Alzubiadi, A., Yousif, Y., Albahrani, M., & Alkharusi, H. (2009, December). *Developmental aspects for Omani adolescents (12–18 years): Piloting instrument and initial findings* [Conference paper]. The International Conference on Education for Teaching 2009, Muscat, Oman.

Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network. In S. Ang and L. Van Dyne (Eds.). *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement and applications* (pp. 3-15). M.E,Sharpe. Retrieved from: https://ebookcentral.proquest.com/lib/squ-ebooks/reader.action?docID=1968841&ppg=6

Ayoob, M., Wani, N., Ahmad, M., Jan, M., & Dar., B. (2015). Cultural intelligence as a predictor of acculturative stress and psychological well-being among college students. *Journal of Indian Academy of Applied Psychology, 41*(1), 86-94.

Brancu, L., Munteanu, V., & Golet, I. (2016). Understanding cultural intelligence factors among business students in Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 221*, 336 – 341. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.123

Du Blessis, Y. (2011). Cultural intelligence as managerial competence. *Alternation, 18*(1), 28-46.

Gebhard, J. (2012). International students' adjustment problems and behaviors. *Journal of International Students, 2*(2), 184-193. https://doi.org/10.32674/jis.v2i2.529

Gebregergis, W., Huang, F., & Hong, J. (2019). Cultural intelligence, age and prior travel experience as

predictors of acculturative stress and depression among international students studying in China. *Journal of International Students, 9*(2), 511-534. https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.964

Israel, G. (1992). *Determining sample size.* Florida cooperative extension service, University of Florida (Fact sheet PEOD-6). Retrieved from: https://www.academia.edu/21353552/Determining_Sample_Size_1

Kazem, A., & Alzubaidi, A. (2014, April). *Psychometric Analysis of the Cultural Intelligence Scale (CQS) in the Arab culture* [Paper presented] The International Psychological Applications Conference and Trends (InPACT) 2014, Porto, Portugal.

Khanal, J., & Gaulee, U. (2019). Challenges of international students from pre-departure to post-study: A literature review. *Open Journal in Education, 9*(2), 560-581. https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.673

Lakens. D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontier in Psychology, 4,* 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863

Malaklolunthu, S., & Selan, P. (2011). Adjustment problems among international students in Malaysian private higher education institutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15*, 833–837. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.194

Mokhothu, T., & Callaghan, C. (2018). The management of the international student experience in the South African context: The role of sociocultural adaptation and cultural intelligence. *Acta Commercii-Independent Research Journal in the Management Sciences, 18*(1), 1-11. https://doi.org/10.4102/ac.v18i1.499

Nguyen, A., Jefferies, J., & Rojas, B. (2018). Short term, big impact? Changes in self-efficacy and cultural intelligence, and the adjustment of multicultural and monocultural students abroad. *International Journal of Intercultural Relations, 66,* 119-129. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.08.001

Oberg, K. (2006). Cultural Shock: Adjustment to new cultural environment (reprint). *Curare, 29*, 142-146.

Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual* (4th ed). Open University Press.

Presbitero, A. (2016). Culture shock and reverse culture shock: The moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation. *International Journal of Intercultural Relations, 53*, 28–38. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.05.004

Sarvan, C., Mohamad, M., & Alias, A. (2019). Coping strategies used by international students who recovered from homesickness and depression in Malaysia. *International Journal of Intercultural Relations, 68,* 77-87. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.11.003

Shafaei, A., & Razak, N. (2016). International postgraduate students' cross cultural adaptation in Malaysia: Antecedents and outcomes. *Research in Higher Education, 57*, 739-767. https://doi.org/10.1007/s11162-015-9404-9

Shu, F., McAbee, S., & Ayman, R. (2017). The HEXACO personality traits, cultural intelligence, and international student adjustment. *Personality and Individual Differences, 106*, 21-25. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.024

Snoubar, Y. (2017). International students in Turkey: Research on problems experienced and social services requirements. *The Journal of International Social Research, 10*(50), 800-808. https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1712

Sobel, M. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology, 13*, 290-312. https://doi.org/10.2307/270723

Suharti, L., Handoko, Y., & Huruta, A. (2019). Linking cultural intelligence and adaptive performance: do intercultural interactions and host university support play important roles? *Business, Management and Education, 17*, 36-48. https://doi.org/10.3846/bme.2019.8831

Tabachink, B., & Fidell, L. (2014). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). England: Pearson Education Limited.

Van Dyne, L., Ang, S., & Koh, C. (2008). Development and validation of the CQS: The cultural intelligence scale. In S. Ang and L. Van Dyne (Eds.). *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement and applications* (pp. 3-15). M.E,Sharpe. Retrieved from: https://ebookcentral.proquest.com/lib/squ-ebooks/reader.action?docID=1968841&ppg=6

Romanized Arabic References: **الترجمة الصوتية لمصادر ومراجع اللغة العربية:**

ulbunuī nāyifan wa al-nnawāfilatu qāsimun wa al'uthmānu ḥissayni 2011). almutaghayyirāti almu'uatthirati fī mu'uasshirāti al-ttakayyufi al-nnafsiyyi alijtimā'iyyi alḥanīna lil-waṭani ladā al-ṭṭilabati alwāfidīna fī jāmi'ati mu'utatu majallatu almanārati lil-buḥwthi wa-al-ddirāsāti 17(1)237 207- ،.

al-ttamīmiyyu nūfa 2019). almushakkalāti allatī tawājuhi ṭalā'āabi al-ddirāsāti al'ulyā al-mbt'thyn lil-khāriji bijāmi'ati al-amyr siṭāma bn 'abdi al'azīzi majallatu al'ulūmi al-ttarbawiyati 18، 474 419-.

aljahanniyyu 'abda al-Raḥmāni 2016). 'alā'āaqata al-ttakayyufi alijtimā'iyyi bi-al-ttafkīri mā warā'u alma'rifiyyi wasimāti al-sshakhṣiyyati ladā al-ṭṭilabati al-ssu'ūdiyyīna al-mbt'thyn 'ilā nyūzlndā dirāsātu 'arabiyyatu fī al-ttarbiyati wa'ilmi al-nnafsi 73296 255- ،. https:// doi. org / 10. 12816 / 0030321

al-ḥdyby 'ibrāhym 2014). almushakkalāti allatī tawājuhi al-ṭṭilabati al-ssu'ūdiyyīna al-mbt'thyn fī

alwilāayāti almuttaḥidati al'amrīkiyyati majallatu jāmi'ati shaqrā'i 256 11- ،.

al-dlymy 'iṣāmun wa ṣāliḥun 'aliyya 2014). albaḥtha al'ilmiyya 'ususuhu wamanāhijuhu dāra al-rriḍwāna lil-nnashri wa-al-ttawzī'i

al-rrājiḥiyyatu mrwatan wa 'ajwatun 'ā'ishatan wa al-khrwṣy khālida 2021). mu'taqadātin ṭulubatin aljāmi'ata naḥwa al'irshādi al-nnafsiyyi wa'alā'āaqatihā bi'asālībi al-ttawāfuqi almajallatu al-ddawliyyatu lil-'ābḥāthi al-ttarbawiyati 45(1)174 147- ،.

al-zzuyūdu asmā'īlu 2013). mudā takayyufi al-ṭṭilabati alwāfidīna al-ddārisīna fī aljāmi'āti al'urduniyyati ḥīāla al-ẓẓurwfi alma'īshiyyati wa-al-ddirāsiyyati almajallatu al'urduniyyatu lil-'ulūmi alijtimā'iyyati 6(3)409 395- ،.

al-s'āydh jihādun wa al-'wwdh 'amalun wa alḥadydiyyu hanā'a 2015). mushakkalāti al-ṭṭilabati alwāfidīna min dū'ali alkhalīji al'arabiyyi fī aljāmi'āti al'urduniyyati min wajhati naẓarihim dirāsātun al'ulūma al'insāniyyata wa-al-ijtimā'iyyata 42(1)64 49- ،. https:// doi. org / 10. 12816 / 0019879

'abdu al-lhi muḥammada 2001). madkhalun 'ilā al-ṣṣiḥḥati al-nnafsiyyati dāru alfikri lil-ṭṭibā'ati wa-al-nnashri wa-al-ttawzī'i

al'abdu almuna"amu fahda 2017). almu'awwiqāti al'idāriyyati allatī tawājuhi al-ṭṭalabati al-mbt'thyn fī dawlatī alwilāayāti almuttaḥidati al'amrīkiyyati wa-al-mamlakati almuttaḥidati wa-al-ssabali almuqtaraḥati lil-ttaghallubi 'alayhā dirāsatu maydāniyyatu dirāsātu tarbawiyatu wanafsiyyatun 94143 99- ،.

'rnkī raghadata 2017). al-ḍḍughūṭa al-nnafsiyyata ladā ṭalabatin jāmi'atin albalqā'a al-ttaṭbīqiyyata wa'alā'āaqatahā biba'ḍi almutaghayyirāti majallatu ittiḥādi aljāmi'āti al'arabiyyati lil-buḥwthi fī al-tta'līmi al'āliyyi 37(3)109 91- ،. https:// doi. org / 10. 36024 / 1248- 037- 003- 005

ilfiqīhi 'abdālllaha 2016). al-ḍḍughūṭa al-nnafsiyyata ladā ṭalabatin kulliyyatin al-ttarbiyata al-nnādirata majallatu alqalami 5159 131- ،. https:// doi. org / 10. 35695 / 1946- 000- 005- 006

almarkazu alwaṭaniyyu lil-'iḥṣā'i wa-al-ma'lūmāti 2019). alkitāba al'iḥṣā'iyya al-ssanawiyya bayānātin 2018). www. ncsi. gov. om

almu'ammariyyatu ruqiyyatan wa al-ẓẓafariyyu sa'īda 2018). al-ttanabbu'ua bimustawayāti alikti'iābi min khilāla 'anmāṭi al-ttanshi'iati alwālidiyyati ladā ṭalabati alḥalqati al-tthāniyati bisalṭanati 'ammāni majallatu albaḥthi al'ilmiyyi fī al-ttarbiyati 1984 59- ،. https:// doi. org / 10. 21608 / jsre. 2019. 33843

almi'waliyyu nawālun wa kāẓimun 'aliyyun wa al-ẓẓafariyyu sa'īda 2017). al-ddhakā'a al-tthaqāfiyya fī ḍaw'i ba'ḍi almutaghayyirāti al-ddīmūghrāfiyyati fī salṭanati 'ammāni almajallatu al'ilmiyyatu likulliyyati al-ttarbiya#i- jāmi'atan 'asayawṭṭu 33(5)110 90- ،. https:// doi. org / 10. 12816 / 0042452

The role of cultural intelligence and adaptation styles regarding the problems faced by Omani international students

Marwa Nasser Alrajhi[1]

Abstract:

The current study aimed to examine the direct and indirect relationships between cultural intelligence, and the problems (academic, cultural, psychological, and economic) faced by Omani international students, using the adaptation styles as mediators. In addition, the study investigated the differences in these problems based on gender, study year, and their interactions. The study sample consisted of 1333 students enrolled in different higher educational institutions abroad. Three questionnaires were used to collect the data: International Students' Problems, Cultural Intelligence, and Adaptation Styles. The study findings approved the casual model that explained the direct and indirect (through positive adaptation styles) relationships between cultural intelligence and the problems. The study provided some suggestions for future research and some recommendations to prepare international students to have a better experience and to follow up with them during their study. (137 words)

Keywords: International students, Omani, problems, cultural intelligence, adaptation styles.

(1) Sultan Qaboos University (The Sultanate of Oman)
malrajhi@squ.edu.om