# إطار مقترح لتضمين مفهومات المواطنة العالمية في مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية

د. هبة صابر شاكر علام *

**الملخص**

يهدف البحث للوقوف على واقع تضمين مفهومات المواطنة التقليدية، والعالمية بمقررات، ووثائق الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية. وتقديم إطار مقترح يتضمن أولويات المعايير، والأهداف، والموضوعات التي تتطلب دمجها بالمقررات الدراسية؛ من أجل تصميم برنامج فعال لتعليم المواطنة العالمية. وتمثلت عينة البحث في مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية ٢٠١٧/٢٠١٨ دون غيرها من المراحل الدراسية. بالإضافة إلى أهداف منهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨، ووثيقة منهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي ٢٠١٨. ودليلي معلم الدراسات الاجتماعية للصفين: الأول والثالث الإعداديين. بالإضافة لمجموعة من الخبراء، وصانعي السياسات التعليمية، وبعض مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وعددهم (٨).

واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في وضع الإطار النظري، وإعداد أدوات البحث، وتحليل محتوى مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بصفوفها الثلاثة، وبعض الوثائق المرتبطة بها. وتطبيق استبيان مفتوح عبر مقابلات مع خبراء، وبعض مؤلفي تلك المقررات خلال عام ٢٠١٨. وتم وضع إطار المنهج المقترح؛ في ضوء ما أسفر عنه التحليل، والمقابلات الشخصية من نتائج.

**الكلمات المفتاحية: إطار مقترح، المواطنة العالمية، مقررات الدراسات الاجتماعية، المرحلة الإعدادية.**

## Proposed Framework for Incorporating Global Citizenship Concepts into Courses Social studies in the preparatory stage

**Abstract**

The purpose of the research is to find out the reality of incorporating the concepts of traditional and global citizenship in courses and documents of social studies in the preparatory stage. And to provide a proposed framework that includes priorities for standards, objectives and topics requiring integration into curricula; in order to design an effective global citizenship education program. The research sample in the social studies courses in the preparatory stage 2017/2018, without the other stages of study. In addition to the objectives of the curriculum of social studies in the preparatory stage for the academic year 2017/2018, and the document of the curriculum of social studies for the stage of basic education 2018. The guide of the social studies teacher for grades I and III preparatory. In addition to a group of experts, educational policy makers, and some authors of social studies textbooks in the preparatory stage, their number (8).

The researcher followed the analytical descriptive approach in developing the theoretical framework, preparing the research tools, analyzing the content of the preparatory studies courses in the three grades, and some related documents. The application of an open questionnaire through interviews with experts, and some authors of those decisions during 2018. The proposed curriculum framework was developed; in the light of the resulting analysis, interviews of the results.

**Keywords: Proposed Framework, Global Citizenship, Social Studies Courses, Preparatory Stage.**

◆ مدرس المناهج وطرائق تدريس التاريخ – كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

## مقدمة

أفرزت ظاهرة العولمة مجموعة من التساؤلات عما تموج به من المفارقات، والتناقضات، والمعايير المزدوجة، والظواهر المتصادمة، والأخلاقيات المعوقة للسلام الاجتماعي والأمن البشري. ظهرت اتجاهات تكتل الدول، كما ظهرت نزعات للفرقة والاستقلالية بينها، وفي داخل الدولة الواحدة كذلك. كما أصيبت بعض الدول بالتوتر: الفكري، والسياسي، والثقافي بين العالمية والوطنية، وبين العام والخاص، وبين الاندماج مع السوق العالمية في قيمه ومواصفاته، وبين مطالب تنميتها الذاتية، وخصوصيات قيمها الثقافية والمؤسسية، وبين التنافس والمصالح الخاصة على حساب التكافل الاجتماعي، والصالح العام.

لكن ما يستلفت الانتباه أنه مع هذه الظروف الكئيبة؛ أن وعي المجتمع العالمي بالمتطلبات الضخمة المفروضة على أنظمة التعليم، وإدراك دوره الأساسي في تحقيق مبادىء العدالة، والمساواة، وتكافؤ الفرص بين المواطنين جميعهم، وتعليم حقوق الإنسان والحريات الإنسانية، ومبادىء الحكم، والمواطنة، واحترام التعددية: الإثنية، والثقافية، والدينية، والاجتماعية، وأهمية هذا التعليم في المحافظة على الحضارة وتقدمها، يُعد ملمحًا أساسيًا من ملامح هذا العصر.

فالاتجاه العالمي اليوم - في ضوء هذه المرحلة الجديدة من مراحل تطور النظام العالمي، وما حدث فيها من تغيرات نوعية في بنية الاقتصاد والسياسة والمجتمع، وما جرته معها من مشكلات جديدة غير مسبوقة في تاريخ الحضارة الإنسانية – ينحو بشدة صوب المجتمعات الإنسانية المفتوحة، وفي اتجاه التعددية، ونحو تأكيد مبدأ تعلم الحياة المشتركة، والعيش معًا من جانب أصحاب الديانات، والثقافات، والقوميات المختلفة.

ويُرجع بعض المفكرين؛ مثل: أحمد عبد الله الصغير (٢٠١٢ : ٩٤)؛ وميمونة درويش (٢٠١٦ : ٣٦٦) أسباب ظهور المواطنة العالمية خلال العقد الأخير من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين إلى عديد من التغيرات والتطورات العالمية؛ من أهمها:

(١) ارتفاع درجة الوعي العالمي، وظهور قيم التعددية الثقافية، وتزايد الاهتمام بالمجتمع المدني العالمي.

(٢) النمو المتزايد في صناعة الاتصالات، وتقنية المعلومات، الذي أدى إلى سهولة التواصل والتفاهم بين مختلف الثقافات.

(٣) بروز جيل جديد من الشباب أكثر استخدامًا للتقنيات الجديدة، وإقبالًا على الثقافات الشبابية المعاصرة وتواصلا مع القضايا العالمية، واطلاعًا على المستجدات الدولية، واهتمامًا بمصير البشرية.

(٤) التغيرات: السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية التي صاحبت العولمة.

(٥) ما يسود العالم من اضطرابات في العلاقات بين الدول، والمجتمعات.

والمواطنة العالمية – بصفة عامة – تشير إلى نزعة ترمي إلى التحرر من الحدود القومية، واعتبار الإنسانية أسرة واحدة وطنها العالم، وأعضاؤها أفراد البشر جميعًا؛ دون اعتبار لاختلافاتهم في اللغة، أو الجنس، أو الوطن.

ويؤكد كمال نجيب (٢٠٠٨ :٥) أن المواطنة - بمفهومها التقليدي- علاقة اجتماعية قانونية تقوم بين الفرد والدولة، وفي هذه العلاقة يقدم المواطن الولاء، والانتماء، واحترام قوانين هذا الوطن، والالتزام بقيمه وعاداته وتقاليده .. وتقدم الدولة الأمن والحماية على كل المستويات: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، وأهم ما يميز هذه العلاقة المساواة التامة أمام القانون.

في حين أوضح مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (٢٠١٤ : ٧) أن تعريفات المواطنة العالمية قد تنوعت، واختلفت المقاربات؛ إذ إن هذا التعريف لا يزال قيد التبلور،

وتنوعت تعريفات المواطنة العالمية من "مواطنة ما وراء الحدود الجغرافية أو الدولة الأمة"، إلى "الكونية" أو "المواطنة الكوكبية" التي تركز على مسؤولية المجتمع العالمي في الحفاظ على كوكب الأرض. لكن هذا التنوع في التعريفات لا يؤثر في كون المواطنة العالمية تمثل حس انتماء للإنسانية، وسعيًا للتضامن مع آخرين في هذا الكون لمعالجة مشاكله البارزة، وهي بذلك لا تمثل حالة قانونية. ويمكن النظر إلى مفهوم المواطنة العالمية كإطار نفس – اجتماعي للعمل الجماعي يولد حراكا مدنيًا؛ لخلق عالم أفضل. وهو يقوم على قيم كونية؛ مثل: حقوق الإنسان، والديمقراطية، والعدالة، وعدم التمييز، والتنوع، والاستدامة.

ومن المهم الإشارة في هذا الخصوص إلى أن التربية على المواطنة العالمية تهدف إلى تمكين المتعلمين الانخراط بنشاطات محلية وعالمية؛ لمواجهة المعضلات العالمية، وحلها ومن ثمَّ الإسهام بصورة استباقية في جعل العالم أكثر عدالة، وأمنًا، وسلامًا، وتسامحا، واستدامة. وهي تربية تحويلية تمنح المتعلمين الفرصة والكفايات لتحصيل حقوقهم والقيام بواجباتهم من أجل مستقبل وعالم أفضل. كما تستند التربية على المواطنة العالمية إلى عمليات تربوية تحويلية أخرى؛ مثل: التربية على حقوق الإنسان، التربية على التنمية المستدامة، التربية على التفاهم بين الثقافات والقوميات، والتربية على السلام.

كما يلح تقرير جاك ديلور وآخرون (١٩٩٥ : ٤٧-٤٨؛ ٨٢-٨٤) على أهمية تعليم المواطنة والتضامن العالميين، الذي يفترض تجاوز نزعة الانغلاق على الذات الوطنية، لصالح فهم الثقافات الأخرى، واحترام الاختلافات الثقافية والحضارية. ومسؤولية التربية في هذا الصدد تكمن في تنمية وعي الفرد بجذوره التاريخية والثقافات، وتعليمه -في الوقت ذاته-، احترام ثقافات الحضارات الأخرى. ومقرر التاريخ - على سبيل المثال - يمكن أن يساعد في تعزيز الهوية الوطنية، وإثارة المشاعر الوطنية، في الوقت نفسه الذي يجعل الطلاب يدركون أن للشعوب الأخرى تاريخا ثريًا زاخرًا بالعبر والدروس المفيدة. إن معرفة الثقافات الأخرى ودراستها يؤديان إلى إدراك مزدوج؛ إدراك المرء خصوصية ثقافته الذاتية، وإدراك وجود تراث مشترك للبشرية جمعاء. والمناهج -بهذا المعنى- تساعد في بناء عالم أكثر تضامنًا، واحترامًا للثقافات، والقيم الروحية لمختلف الحضارات.

وعلى أية حال، فإنه يتضح من مراجعة بعض الدراسات التي عنيت بتحليل مضمون الكتب الدراسية في المراحل الدراسية المختلفة في مصر في ضوء مدى تضمينها مفهومات المواطنة: التقليدية، والعالمية (أحمد يوسف سعد، ٢٠٠٤ ؛ مصطفى كامل السيد، ٢٠٠٢ ؛ رجاء أحمد عيد، حسام الدين أبو الهدى، صلاح محمد جمعة، ٢٠٠٨ ؛ حسين عبد الباسط، ٢٠٠٩ ؛ شبل بدران، ٢٠١٧) ما يلي:

- تظهر دراسة عملية دمج مفهومات والقضايا ذات الصلة بالتربية المدنية داخل المقررات الدراسية، أن هذا الدمج تم عن طريق نثر مفهومات في ثنايا الموضوعات الدراسية القائمة، وتفكيكها من حيث المفردات من ناحية، ومن حيث توزيعها الأقرب إلى العشوائية من ناحية أخرى. هذا الأمر – وبالتأكيد- لا يحقق تماسك البنية المعلوماتية، والثقافية المقدمة داخل النصوص التعليمية.
- تظهر دراسة المقررات المختلفة اهتمام المعنيين بإبراز حقوق المواطنين الاقتصادية والاجتماعية أكثر من الاهتمام بإبراز الحقوق السياسية داخل النصوص التعليمية.
- نجد أن ثمة إلحاح في المقررات الدراسية على واجبات المواطن دون حقوقه (السياسية بالذات)، ويُلاحَظ غياب بعض العناصر ذات الحساسية: السياسية، والثقافية، والقانونية؛ مثل: تكوين النقابات والانضمام إليها، وحق المحافظة على كرامة الطفل إذا أخطأ، وقانون الأحوال الشخصية، وحق الجنسية وتغييرها. ويعكس الأمر موقفا تقليديًا إزاء فكرة حقوق الإنسان والمواطنة.
- ولقد استند مخططو المناهج إلى المعلم عبر إعداد أدلة إرشادية لتكملة المهمة المنقوصة. لكنهم في ذلك قد راهنوا على ثقافات ومفهومات واتجاهات خفية وغير معلنة، تأتي

على هامش الجهد التدريسي للمعلم الذي لم يُعَدّ، أو يُدرَّبْ – في الأصل – على تدريس التربية المدنية. وقد تمضي أعماله في عكس الاتجاه المرغوب فيه، ونقيضه.

- تدني في مراعاة أهداف المناهج، ومحتوياتها عدد كبير من قيم المواطنة؛ مثل: العدالة – المساواة – الانتماء – المسؤولية الاجتماعية – التعايش مع الآخر – الحفاظ على البيئة، وترشيد استخدامها – نبذ العنف، والتطرف – المشاركة – التسامح – الحرية – احترام الملكية العامة – مراعاة الوحدة الوطنية – احترام القانون.

وفي دراسة قام بها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت (٢٠١٤ : ١٨ – ١٩) حول التربية على المواطنة العالمية في الدول العربية رصدت الدراسة أن الكتب المصرية تكرّس قدرًا كبيرًا من العناية بحقوق الإنسان. فيخصص الفصل المتعلق بحقوق الإنسان في كتاب التربية الوطنية للصف الثاني عشر – على سبيل المثال – وبعد تقديمه للإعلان العالمي لحقوق الإنسان، يجادل بأن الدول ليست ملزمة قانونيًا بالموافقة على هذا الإعلان، وأن المواثيق: الدولية، والإقليمية، والوطنية الأخرى الخاصة بحقوق الإنسان تتمتع بوزن قانوني أكبر. ويدافع النص عن الخصوصية الثقافية والسياسية للدول، ثم يسوق تلك الخصائص كمبرر لقرار الدولة بعدم تنفيذ جميع مواد الإعلان العالمي بتدقيق. ويُسلَّط الضوء على الميثاق العربي لحقوق الإنسان لعام ٢٠٠٥ بوصفه وثيقة تلبي مبادىء الإسلام، والديانات الرئيسة الأخرى، وتؤكد الإيمان بوحدة الوطن العربي.

وبناءً على ما تقدم نجد أن المقررات المصرية في المراحل الدراسية المختلفة بحاجة كبيرة إلى مراجعة؛ للوقوف على مدى معالجتها لمفهومات المواطنة التقليدية، والعالمية، والوقوف على أرض صلبة لطرح إطار مقترح جديد لتضمين مفهومات المواطنة العالمية – خاصة بكتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية المعنية الأولى بتلك القيم، ومعالجتها – يمكن وضع وثائق المنهج، والكتب المقررة في ضوئه. ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي في محاولة لمحاكاة العالم الذي يركض بسرعة نحو المواطنة العالمية Global citizenship، وتحقيق انتماء الفرد للإنسانية؛ بدلًا من الوقوف عند الحد المحلي، أو الإقليمي للمواطنة.

## مشكلة البحث

يمكن التعبير عن مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

**ما الإطار المقترح لتضمين مفهومات المواطنة العالمية في مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة البحثية الآتية:

١. ما واقع تضمين مفهومات المواطنة التقليدية، والعالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟
٢. ما واقع تضمين مفهومات المواطنة التقليدية، والعالمية بوثائق الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟
٣. ما الإطار المقترح تضمين مفهومات المواطنة العالمية في مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

## أهداف البحث

**هدف البحث إلى:**

١. الوقوف على واقع تضمين مفهومات المواطنة التقليدية، والعالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.
٢. التعرّف على مدى تضمين مفهومات المواطنة التقليدية، والعالمية بوثائق الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

٣. تقديم إطار مقترح يتضمن أولويات المعايير، والأهداف، والموضوعات التي تتطلب دمجها بالمقررات الدراسية؛ من أجل تصميم برنامج فعال لتعليم المواطنة العالمية في ضوء ما أسفر عنه حصر موضوعات الدروس في مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، والوثائق التعليمية الرسمية، وتصنيفها، وتقييمها؛ من حيث: ارتباطها بمفهومي المواطنة: التقليدية، والعالمية، بقصد توفير ما يحتاجه برنامج التربية على المواطنة العالمية من سياسات ومعلومات حول أنسب طريق لتخطيط هذا البرنامج في المرحلة الإعدادية، وتنظيمه، وتنفيذه.

## أهمية البحث

**تتمثل أهمية البحث فيما يلى:**

١. يُعد البحث استجابةً للتوجهات العالمية، في التربية على المواطنة العالمية كمحاولة لتنمية انتماء الفرد للإنسانية جمعاء؛ بغض النظر عن الحدود: الجغرافية، والثقافية، والاجتماعية.

٢. قد يمثل هذا البحث إضافة علمية جديدة تلفت انتباه القائمين على أمر مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية لواقع دمج مفهومات المواطنة العالمية، ومدى محاكاة تلك المقررات والوثائق لتلك المفهومات.

٣. تقديم دراسة نظرية تفصيلية حول المواطنة العالمية، والإطار المقترح للمقرر، يُتوقع أن تفيد القائمين على تخطيط مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وتطويرها فى ضوء مفهومات التربية على المواطنة العالمية.

٤. اقتراح إطار لدمج مفهومات المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية يمكن أن يسهم فى تنمية الانتماء الإنساني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٥. يؤمل أن تثير نتائج البحث الحالي اهتمام الباحثين لدراسة إمكانية تضمين مفهومات المواطنة العالمية بمراحل دراسية أخرى (الابتدائية – الثانوية – وحتى المرحلة الجامعية).

## حدود البحث

**تمثلت حدود البحث فى:**

### ➢ عينة البحث

- ✓ مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية ٢٠١٧/٢٠١٨ دون غيرها من المراحل الدراسية.
- ✓ أهداف منهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.
- ✓ وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي ٢٠١٨.
- ✓ نظرًا لعدم الحصول على دليل معلم الدراسات الاجتماعية الخاص بالصف الثاني الإعدادي؛ سيكتفى بدليلي الصفين: الأول الإعدادي " ظواهر طبيعية، وحضارة مصرية ٢٠٠٨/٢٠٠٩"، والثالث الإعدادي "جغرافية العالم وتاريخ مصر الحديث، الصف الثالث الإعدادي، ب. ت"
- ✓ مجموعة من الخبراء، وصانعي السياسات التعليمية، وبعض مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وعددهم (٨) (ملحق ٤).

- **منهج البحث، وأدواته:**

**بالنسبة لمنهج البحث: للإجابة عن أسئلة البحث، استُخدم المنهج الوصفي التحليلي في:**

١) وضع الإطار النظري للبحث حول إطار المنهج، والمواطنة العالمية.

٢) تحديد قائمة مفهومات المواطنة العالمية، وأبعادها.

٣) تحليل محتوى مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بصفوفها الثلاثة، وبعض الوثائق المرتبطة بها.

٤) تطبيق استبيان مفتوح عبر مقابلات مع خبراء، وبعض مؤلفي تلك المقررات خلال عام ٢٠١٨.

٥) وضع إطار المنهج المقترح؛ في ضوء ما أسفر عنه التحليل، والمقابلات الشخصية من نتائج.

## مصطلحات البحث

**تمثلت التعريفات الإجرائية للمصطلحات الرئيسة لهذا البحث، فيما يلي:**

- **المواطنة العالمية:** "مجموعة من المفهومات المطلوب تضمينها بمقرراتٍ الدراساتٍ الاجتماعيةٍ بالمرحلةٍ الإعدادية؛ بهدف تنمية انتماء الطلاب لعالم أكثر عدلًا، وتسامحًا، واستدامة، وإنسانية؛ بهدف بناء قدراتهم على المشاركة في حل القضايا العالمية، والتعاون الدولي، وتحمل المسؤولية؛ من أجل تحسين هذا العالم، ونبذ العنف والتطرف، والتحرك نحو وحدة الإنسانية القائمة على العدل والإنصاف بين الشعوب والثقافات، والديانات المختلفة".
- **إطار المنهج:** "دليل يمثل الخطوط الرئيسة لتضمين مفهومات المواطنة العالمية بمنهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، ويتضمن وضع رؤية للمنهج - في ضوء تحليل الاحتياجات-، ومعاييره ومؤشراته، والموضوعات المحورية التي يمكن من خلالها دمج مفهومات المواطنة العالمية، والقيم المتضمنة بها، مع مراعاة المدى والتتابع في وضع ذلك الإطار؛ بهدف تقديمها لخبراء وصانعي مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية، وا لقائمين عليها كموجه لإعداد وثيقة منهج تتضمن هذه القيم، وما قد ينتج عنها من كتب دراسية لتلك المرحلة".

## إجراءات البحث

للإجابة عن أسئلة البحث، اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- ✓ أولًا: بناء الإطار النظري للبحث.
- ✓ ثانيًا: إجراءات البحث، وشملت:
  - إعداد أدوات البحث.
  - تطبيق أدوات البحث، وتحليل المحتوى.
  - تطبيق الاستبيان؛ من خلال المقابلات الشخصية.
- ✓ ثالثًا: نتائج البحث، وتفسيرها، وتقديم إطار مقترح لتضمين مفهومات المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.
- ✓ رابعًا: توصيات البحث، ومقترحاته.

وفيما يلي وصف هذه الاجراءات بشيء من التفصيل:

## أولاً: بناء الإطار النظري للبحث

يتناول القسم الأول من البحث الحالي شرحًا تفصيليًا لمتغيرات البحث الأساسية، والتي تمثلت في المتغير الأول الرئيس: إطار المنهج Curriculum Framework، والمتغير الآخر: وهو المواطنة العالمية Global Citizenship. وفيما يلي عرض مفصل لهما.

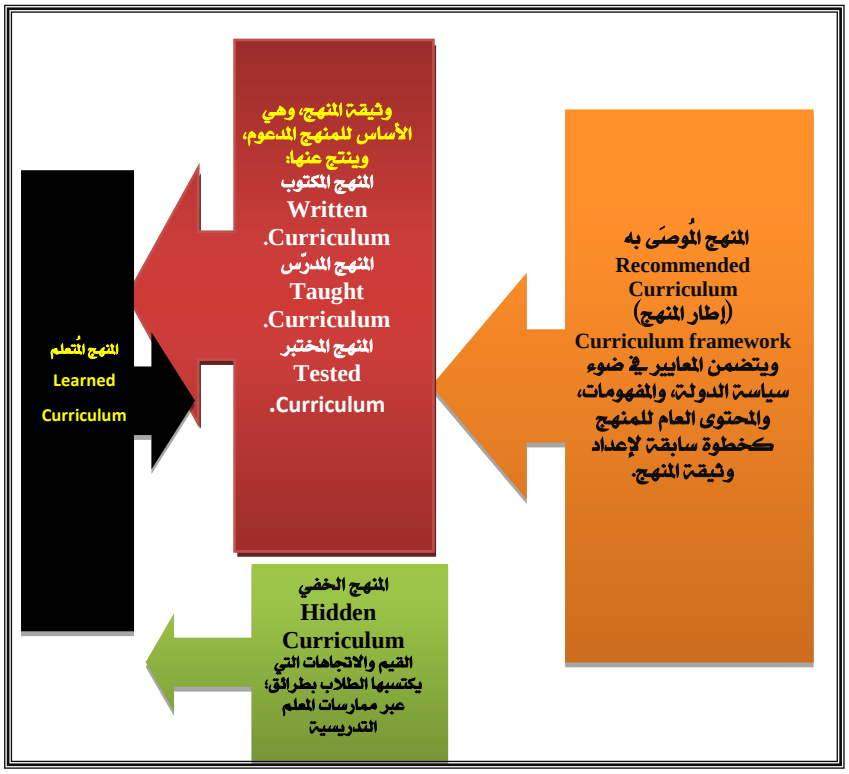
### (١) إطار المنهج Curriculum Framework:

أوضح كارل جلين Karl Glenn (1992: 5-6) أن إطار المنهج Curriculum Framework يُعد الخطوة الأساسية من خطوات تطوير المنهج، وقد بدأ في الولايات المتحدة الأمريكية أواخر الثمانينيات هذا المصطلح يسطع بشكل كبير في سماء صناعة المناهج الدراسية – رغم وجوده قبلها بفترة كبيرة –، تحت اتجاه يسعى للتحرك نحو وضع إطار لمناهج وطنية National curriculum framework؛ حيث أصدر وزير التعليم وليام بينيت William Bennett تقريرين يقدمان نموذجين للمدارس الثانوية الوطنية، عُرفا باسم "مناهج جيمس ماديسون Madison James "، وصارت أولى النماذج نحو إطار من المناهج الدراسية الوطنية؛ فنظرًا للامركزية التي تتسم بها الولايات المتحدة؛ فقد سعت لوضع إطار عام للمناهج يمثل الخطة العامة التي لابد أن تلتزم بها كل الولايات الأمريكية في وضع وثيقة المنهج (التي توضح عناصر المنهج بالتفصيل)، وصولًا للكتب المدرسية المقررة في المدارس.

وقد أكدت نولا فاي نيوسوم Nola Faye Newsome (1997 : 18) أن التربويين يؤكدون أن أطر المناهج جزء لا يتجزأ من عملية الإصلاح المنهجي المنظم، ويصبح دور هذه الأطر فاعلًا عبر تحديد الأهداف، والنتائج المتوقعة، وبالتالي يُعد الإطار دليلًا واضحًا، ومنظمًا تنظيمًا جيدًا لوضع وثيقة المنهج.

ودعمه أنيل سادجوبال Anil Sadgopal (2005 : 31) مؤكدًا أن إصلاحات المناهج Curricular reforms لا يمكن فصلها عن الإصلاحات الهيكلية كأُطر للمناهج المشتركة بين ولايات أو محافظات مختلفة؛ تحقيقًا لمبدأ تعميم "التعلم بدون عبء Learning Without Burden" على نطاق واسع.

وقد وضعت ليزلي هاريس Leslie J. Harris (2013 : 9) شكلًا تخطيطيًا وضحت من خلاله موقع إطار المنهج في عملية صناعة المناهج، وتطويرها بالنسبة لمكونات المنهج الأخرى، والعلاقة بينها، يوضحها الشكل التالي:

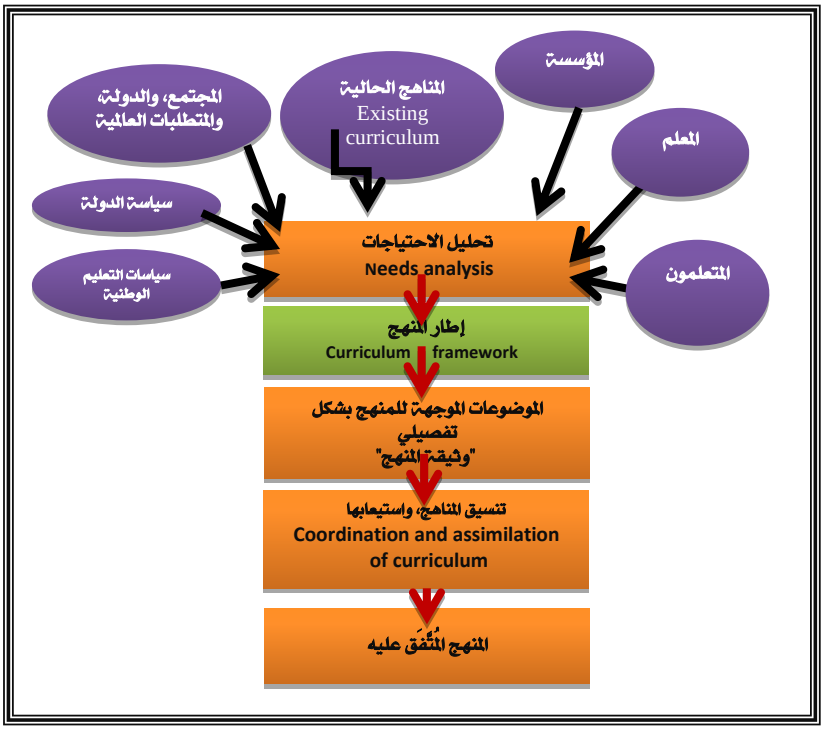



**شكل رقم (١): موقع إطار المنهج في عملية صناعة المناهج، وتطويرها**

*المصدر: Harris, L. J., 2013 : 9*

ويتضح من الشكل السابق أن إطار المنهج هو الخطوة الأولى المكتوبة في عملية صناعة المناهج الدراسية – خاصة في الدول التي تتسم باللامركزية في التعليم –؛ فيحدد فيه الخطوط العريضة للمنهج الجديد، فتوضع معاييره في ضوء السياسات التعليمية العامة للدولة وتنبثق منها، فضلًا عن المفهومات المتضمنة، والمحتوى العام للمنهج. يليله إعداد وثيقة المنهج التي توضح تلك المكونات بشكل تفصيلي وينتج عنها (المنهج المكتوب)، وكذلك طرائق وأساليب تدريسها (المنهج المدرّس)، وتقويمها (المنهج المختبر)، والقيم المتضمنة في المنهج (المنهج الخفي)، وينبثق عن إطار المنهج، ووثيقته معًا، المنهج الذي يُدرَّس بالمدارس.

وقد حدد المجلس الوطني للمناهج والكتب المدرسية National Curriculum & Textbook Board بدكا Dhaka (2012 : 3) خطوات عملية تطوير المناهج، وحدد موقع إطار المنهج خلالها، وكذلك وثيقته في الشكل التالي:




**شكل رقم (٢): خطوات عملية تطوير المناهج**

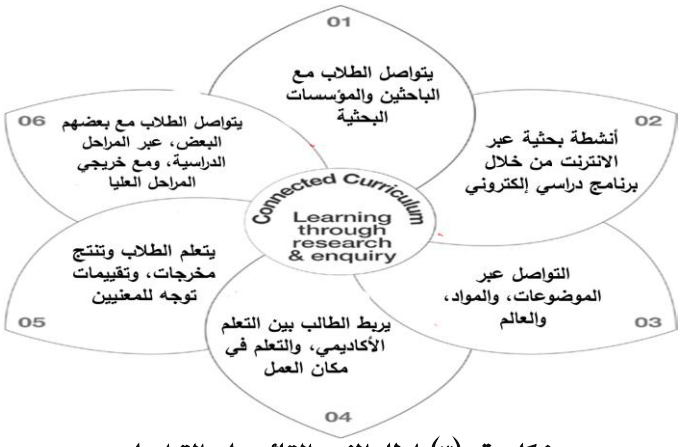
*المصدر: National Curriculum & Textbook Board, 2012 : 3*

وقد حصر مارك شاتر Mark Chater (2014 : 256) مكونات الإطار في كلّ من: المعايير، وما ينبثق منها من أهداف تعليمية لمرحلة ما، ومحتويات المنهج، ومفهوماته المتضمنة.

واتفق معه مجلس ولاية كاليفورنيا للتعليم California State Board of Education (2016 : V) موضحًا أن المبدأ التوجيهي لإطار مناهج التاريخ والدراسات الاجتماعية – على وجه التحديد – لابد أن يركز على الاستقصاء الطلابي، ويعتمد على كون الطلاب مشاركين نشطين في عملية التعلم؛ فيقومون بطرح أسئلة، ومناقشات، وإجراء بحوث مستقلة، وتقييم أدلة، وإجراء حوارات بطرق مقنعة، ويتمثل ذلك تفصيلا في وثيقة المنهج التي تنبثق من إطاره، وتحوي طرائق جديدة للتقييم، والاستراتيجيات التدريسية، والمواد التعليمية؛ تحقيقا للهدف النهائي، وهو: إعداد منهج يهدف خلق طلاب نشطين، ومدركين، ومشاركين.

في حين تحدث ديلي فونغ Dilly Fung (2017 : 4-7) عن ظهور مصطلح حديث في عالم صناعة أُطر المنهج في الدول الغربية، وهو: إطار المنهج القائم على التواصل Connected Curriculum framework الذي يقوم على معيارين أساسيين؛ هما:

- تبادل الممارسات المتميزة التي تحدث بالفعل في مؤسسات التعلم.
- تشجيع الفِكَر الإبداعية الجديدة؛ لإثراء المنهج الدراسي، وتحفيز تجارب الطلاب على نطاق أوسع. ويوضح الشكل التالي إطار المناهج القائمة على التواصل:




**شكل رقم (٣): إطار المنهج القائم على التواصل**

*المصدر: Fung, D., 2017 : 5*

وفيما يلي شرح تفصيلي لأبعاد إطار المنهج القائم على التواصل:

- **يتواصل الطلاب مع الباحثين والمؤسسات البحثية:** أي يتم توافر فرص منتظمة للطلاب؛ للتعرف على أبحاث المؤسسات البحثية، ويمكن أيضًا تشجيعهم أن يكونوا أعضاء في مجموعات بحثية، ويبدأون في وضع الأسئلة البحثية المختلفة المرتبطة بموضوعات المواد التي يدرسونها.
- **أنشطة بحثية عبر الإنترنت؛ من خلال البرامج الدراسية الإلكترونية:** التي تقدم سلسلة من أنشطة التعلم، خطوة بخطوة، بهدف تمكين الطلاب من اكتساب مهارات، وتطبيقها.
- **التواصل عبر الموضوعات، والمواد، والعالم:** يركز هذا البُعد على إكساب الطلاب القدرة على صناعة الروابط المفهوماتية بين مواد معينة وأخرى، وكذلك مع الطلاب في أنحاء العالم المختلفة؛ كي يستفيدوا من وجهات النظر الدولية، ويتطور لديهم الوعي بالثقافات المختلفة عن ثقافتهم.
- **يربط الطلاب بين التعلم الأكاديمي، والتعلم في مكان العمل:** أي يمتلك المهارات التي تؤهله للعمل المهني، والتعلم مدى الحياة؛ بمعنى أن يجهز المنهج الطلاب للحياة والعمل في عالم متغير.
- **يتعلم الطلاب، وتُنتج مخرجات، وتقييمات موجهة للمعنيين:** فيمكن أن تصبح بعض تقييمات الطلاب مخرجات لأبحاث بعض المؤسسات، والباحثين.
- **يتواصل الطلاب مع بعضهم البعض؛ عبر المراحل الدراسية، ومع خريجي المراحل العليا منهم:** وذلك من خلال مراحل التقييم التعاوني، والندوات، وتدريس الأقران.

ولحسم الجدل بين الآراء المختلفة لخبراء المناهج حول الفروق بين وثيقة المنهج Curriculum Document، وإطاره Curriculum Framework؛ فلابد من إلقاء الضوء على مفهوم وثيقة المنهج، ومكوناتها؛ للوقوف على الفروق بينهما.

فقد عرّف محمود الضبع (٢٠٠٦ : ٢٢ – ٣٠) وثيقة المنهج بأنها: "خطة تفصيلية مكتوبة، تمثل التصور العام والخاص والرؤية المكتملة للمنهج المراد بناؤه، وتصميمه؛ حيث تتضمن أسس

بناء المنهج، ومرتكزاته، ودواعي بنائه، وعناصره، ومواصفاته، وضوابط إعداده، والمحتوى المقترح، وما يرتبط به، وتُعد وثائق المنهج هي الحاكم والمنظم لكل عناصر المنهج من فلسفة، وأهداف، ومحتوى، وطرائق تعليم وتعلم، ومصادر المعرفة والتكنولوجيا المقترح استخدامها في المنهج، وأساليب التقويم".

وفصّل مكونات الوثيقة على النحو التالي:

- الأهداف العامة.
- محاور المنهج، ووحداته.
- الأهداف الإجرائية، وما يقابلها من موضوعات تحققها، والأنشطة، وأساليب التعليم والتعلم.
- الخطة الدراسية.
- القضايا والمفهومات العالمية.
- وسائل التعليم والتعلم.
- التقويم.
- أساليب إعداد المعلم، وتدريبه.
- مواصفات الكتاب المدرسي.
- الملاحق.
- المراجع، والمصادر.

وبناءً على ما تقدم، يمكن توضيح الفروق والاتفاقات بين إطار المنهج Curriculum Framework، ووثيقته Curriculum Document على النحو التالي:

| إطار المنهج Curriculum Framework | وثيقة المنهج Curriculum Document |
|---|---|
| كلاهما يشملان رؤية للمنهج، وفلسفة. | |
| كلاهما يشملان معايير للمنهج، وما يقابلها من مؤشرات تدل على تحقيقها. | |
| يوضع في ضوء السياسة العامة للدولة، وتحليل الاحتياجات، والسياسات التعليمية. | توضع في ضوء إطار المنهج المحدد مسبقا من قبل صانعي القرارات. |
| يُوضعان لمرحلة دراسية معينة بصفوها المختلفة، أو عدة مراحل، أو منهج محدد | |
| يقدم المجالات العامة للموضوعات التي يجب أن يتضمنها المنهج في ضوء المعايير. | تقدم الخطوط التفصيلية لمرتكزات المنهج، وأسس بنائه، وكذلك الموضوعات التي يتضمنها منهج مادة ما، وما يجب أن يحويه من عناصر. |
| لابد لهما من الإشارة للقيم المتضمنة. | |
| يراعيان المدى (المرحلة – السنة الدراسية – الصف الدراسي)، والتتابع (مدى تسلسل الموضوعات المقدمة، ومحتواها). | |
| ليس بالضرورة أن تشتمل على استراتيجيات تدريسية، أو أنشطة، ووسائل تعليمية؛ فهي خطة عامة. | لابد أن تتضمن إشارة مباشرة للاستراتيجيات التي يجب أن يستخدمها المعلم في تدريس تلك الموضوعات، والأنشطة التي يمارسها الطلاب، والمواد التعليمية، كما تتضمن وضع أساليب، وأدوات تقويم تفصيلية لتقويم نواتج المنهج.. |
| ليس ضروريًا احتواؤها على خطة دراسية تفصيلية. | لابد أن تحتوي على خطة دراسية تفصيلية. |

واستنادًا على ما سبق؛ فقد بُنى الإطار المقترح في البحث الحالي لتضمين مفهومات المواطنة العالمية، على أن يحتوي (معايير دمج مفهومات المواطنة العالمية، ومؤشراتها، والموضوعات التي يمكن من خلالها تحقيق تلك المؤشرات لصفوف المرحلة الإعدادية الثلاثة بمنهج الدراسات الاجتماعية، والقيم المتضمنة بها) كل ذلك بالاعتماد على تحديد الاحتياجات من خلال تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية؛ للوقوف على واقع دمج أبعاد المواطنة العالمية بها من عدمه، وكذلك تطبيق استبيان مفتوح من خلال مقابلات شخصية مع صانعي القرار التعليمي من بعض مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة

الإعدادية، وخبراء التعليم؛ لتحليل السياق المجتمعي والتعليمي الداعم أو الرافض لدمج تلك القيم، وما يجب أن يتضمنه الإطار من احتياجات وموضوعات.

**(أ) مفهوم إطار المنهج:**

عرفته جانيت رامساي Janet K. Ramsay (148 : 1989) بأنه: "وضع الخطوط الرئيسة للمنهج التي يمكن من خلالها تمكين الطالب من المشاركة بفاعلية في مجتمع متغير، ومتنوع ثقافيًا؛ مستندًا إلى التطورات في مجالات البحث، ومعتمدًا على التقنيات التربوية السليمة".

كما عرفته راجيش R. Rajesh (4273 : 2002) بأنه: "مبادىء أساسية توصي بعدد من التغييرات بعيدة المدى، يتم خلالها استشارة المعنيين، وأصحاب المصلحة - الذين لم يلتفت إليهم أحد في صناعة المنهج كالطلاب، وأولياء الأمور- قبل وضعها في صورة نهائية قابلة للتنفيذ؛ بهدف تطوير الوعي الاجتماعي، والإحساس بالالتزام تجاه المجتمع، والشعور بالقوة لمكافحة الاستغلال، والظلم".

واتفق معها ديفيد دريسكول David P. Driscoll (4 : 2003) معرفًا إياه بأنه: "أداة تصف معايير التعلم - أي ما يجب أن يعرفه الطلاب، ويكونوا قادرين على القيام به- التي يُقدم في ضوئها المحتوى الأكاديمي، والمفهومات، والمهارات الأساسية في تخصص ما؛ مع مراعاة المدى Scope، والتتابع Sequence.

وعرفته مديرية التعلم وبرامج التقييم Directorate for learning and assessement programms بمالطا (٢٠١٢) بأنه:

- مرجع للعمل يستند إلى توافق عام في الآراء، وإسهام أصحاب المصلحة، وكذلك الملتزمين بتنفيذها.
- إطار حي Living framework يسمح بالتعديلات؛ وفقًا للتطورات الجديدة في أثناء التنفيذ.
- أداة سياسية وكذلك معلومات عن المعايير القياسية للتنفيذ، ومؤشراتها؛ استجابة للمتطلبات المتغيرة للأفراد والمجتمع.

وعرّفه ليزلي هاريس Leslie J. Harris (7-6 : 2013) بأنه: "دليل يقدم طريقةً لوصف ما هو مخطط أو مقصود في العملية التعليمية، وما يحدث بالفعل في مكونات تطوير المنهج، ويُعد مرحلة تسبق إعداد وثيقة المنهج، فهو خطة عامة توضع في ضوئها خطة تفصيلية ممثلة في وثيقة المنهج لصف أو مرحلة ما".

في حين عرّفه كلّ من: ديف بوكانان Dave Buchanan؛ وكاثي بابيني Kathy Babini؛ وفيرنون دومينجو Vernon Domingo (5 : 2018) بأنه: "إطار يتضمن المعايير، ومواد أخرى لدعم التعليم؛ مثل: المعايير، والمبادىء التوجيهية، والمصادر الأخرى".

**ويُعرّف إطار المنهج في البحث الحالي إجرائيًا بأنه:** "دليل يمثل الخطوط الرئيسة لتضمين مفهومات المواطنة العالمية بمنهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، ويتضمن وضع رؤية للمنهج -في ضوء تحليل الاحتياجات-، ومعاييره، ومؤشراته، والموضوعات المحورية التي يمكن من خلالها دمج مفهومات المواطنة العالمية، والقيم المتضمنة بها، مع مراعاة المدى والتتابع في وضع ذلك الإطار؛ بهدف تقديمها لخبراء وصانعي مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية، والقائمين عليها كموجه لإعداد وثيقة منهج تتضمن هذه القيم، وما قد ينتج عنها من كتب دراسية لتلك المرحلة".

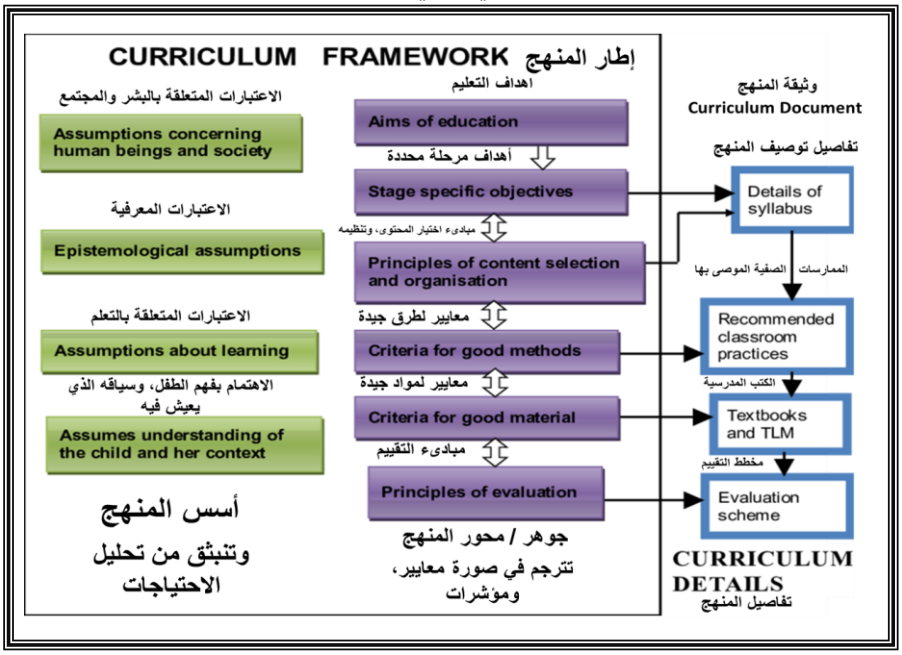
**(ب) مكونات إطار المنهج**

عرض شيلدون ستيرن Sheldon M. Stern (6-4 : 1998) الهيكل الكامل لإطار منهج التاريخ، والعلوم الاجتماعية وما يعتمد عليه من معايير، على النحو التالي:

- **المفهومات الأساسية الجوهرية العملية Practical Core Cncepts**: الهدف من منهج التاريخ والعلوم الاجتماعية هو تمكين الطلاب من خلال دراسة المنهج من اكتساب المعرفة، والمهارات، والتحكم في التعلم الذاتي لأنفسهم؛ للمشاركة - بذكاء، وعدالة، ومسؤولية - في الحياة المدنية، وفي التشاور حول القضايا المحلية، والوطنية، والدولية، والاستفادة من المصادر التاريخية والثقافية - المواقع التاريخية، والمتاحف، والمتنزهات، والمكتبات، ومصادر المعلومات متعددة الوسائط - ؛ أينما كانوا يعيشون، أو يسافرون.
- **المبادىء الستة التوجيهية Guiding Principles لتحقيق معايير عليا في تعليم التاريخ:**
  ١. يجب على كل طالب دراسة التاريخ كل عام.
  ٢. يجب أن يتعاون المعلمون على مستوى المراحل الدراسية؛ لخلق التسلسل التاريخي، الذي يتجنب الفجوات/الثغرات، والتكرارات.
  ٣. منهج التاريخ والعلوم الاجتماعية الفعال؛ لابد أن يدمج بين كلّ من: التاريخ، والجغرافيا، والاقتصاد، والعلوم المدنية، والحكومات.
  ٤. يجب أن تشجع دراسة التاريخ والعلوم الاجتماعية على احترام الحقوق الإنسانية، والمدنية للبشر كافة؛ أي خلق ما يسمى بالهوية الجماعية.
  ٥. يشتمل منهج التاريخ والعلوم الاجتماعية الفعال على عدة تخصصات، ومجالات دراسية.
  ٦. السرد التاريخي المتماسك لابد أن يتضمن الإعداد المستمر للتعلم الفعال في التاريخ، والعلوم الاجتماعية.
- **يركز إطار المنهج على حلقات دراسة محددة، ومعايير تعلم للتاريخ والجغرافيا، والاقتصاد، والمدنيات، والحكومات. وتشمل معايير تعليم التاريخ ما يلي:**
  ١. التسلسل الزمني والسبب Chronology and Cause: تعقيدات تأثير السببية التاريخية.
  ٢. الفهم التاريخي Historical Understanding: المصادفة، وعدم القدرة على التنبؤ بالتاريخ.
  ٣. البحث والأدلة ووجهة النظر Research, Evidence and Point of View : أنواع كثيرة من الأدلة، واستخداماتها.
  ٤. المجتمع، والتنوع، والقواسم المشتركة، والفرد Society, Diversity, Commonality, and the Individual: التفاعل المعقد بين المثل الوطنية، والممارسات في تحقيق أهداف المساواة لجميع الناس.
  ٥. التعلم البيني InterdisciplinaryLearning: الأبعاد الدينية، والأخلاقية، والفلسفية، والأدبية للتاريخ.
  ٦. التعلم البيني Interdisciplinary Learning: تأثير العلوم الطبيعية، والتكنولوجيا على التاريخ البشري.
- **يتضمن الإطار أيضاً المدى والتتابع Scope and Sequence** : أي يحدد بتدقيق قدرات التعلم التي يجب أن يحققها الطلاب في كل مستوى دراسي؛ فيحاول الإطار الجمع بين كلّ من: البنية، والمحتوى، والاتساق، والتماسك؛ دون المساس بالإبداع، والخيال.
- **موضوعات المعرفة الأساسية Core Knowledge Topics**: تقديم موضوعات متماسكة، مع تجنب الفجوات والثغرات في المعرفة المقدمة، والتكرار غير المبرر.

- **تدريس موضوعات فرعية Commonly Taught Subtopics:** أي يجب أن يوفر إطار المنهج موضوعات فرعية للمعلمين؛ لتمنحهم الفرصة لتحديد كيفية إدارة الوقت، وتنظيمه، وتدريس موضوعات خاصة؛ لمساعدة الطلاب في الوصول إلى أعلى مستويات الإنجاز، ويعتمد ذلك على إشعار المعلم بمرونة إطار المنهج المقدم.

وأوضحت سوجرا شوناوالا Sugra Chunawala وآخرون (24 : 2016) مكونات إطار المنهج تفصيلًا في الشكل التخطيطي التالي:

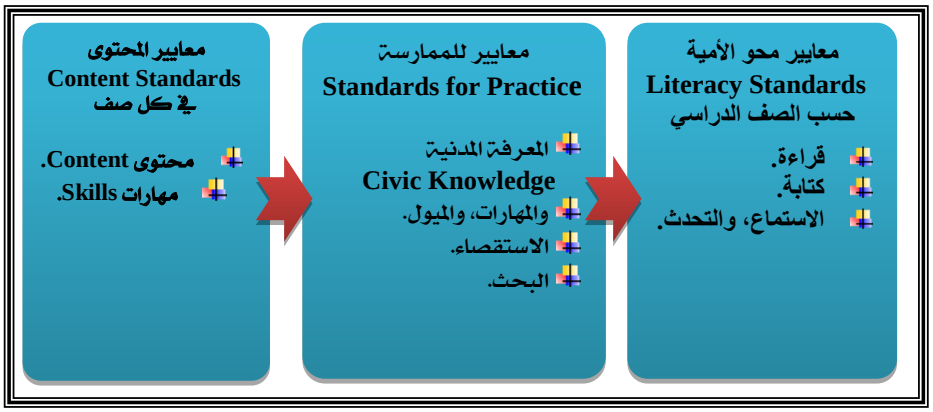



**شكل رقم (٤): مخطط تفصيلي لإطار المنهج، ونتائجه**

*المصدر: Chunawala, S., et.al, 2016 : 24*

ويلاحظ هنا أن إطار المنهج يتضمن أسس المنهج ومعاييره، ومحاوره الرئيسة؛ ولا يتضمن تفاصيل المنهج *Curriculum Details* التي تقع عادة تحت ما يسمى بـ "وثيقة المنهج" والتي تقدم المبادىء التفصيلية لتوصيف المنهج، وطرائق واستراتيجيات التدريس، وشكل الكتب المدرسية ومواصفاتها، وخطة التقييم التفصيلية، وإذا ما نظرنا للشكل السابق نجد أن القائمين على أمر المناهج –خاصة في الدول الغربية– يعتمدون على إطار المنهج Curriculum Framework في إعداد "وثيقة المنهج".

كما أوضح كلّ من: ديف بوكانان Dave Buchanan، وكاثي بابيني Kathy Babini، وفيرنون دومينجو Vernon Domingo (14 : 2018) أن هناك ثلاثة أركان لابد أن يتضمنها إطار منهج التاريخ، أو العلوم الاجتماعية، يوضحها الشكل التالي:




**شكل رقم (٥): الجوانب الثلاث التي يجب أن يتضمنها إطار منهج التاريخ، والعلوم الاجتماعية**

*المصدر: (Buchanan, D., Babini, K., Domingo, V., (2018: 14*

ودعمته جانيت رامساي Janet K. Ramsay (1989 : 149) مؤكدةً أن إطار المنهج لابد أن يوجه وثيقة المنهج نحو المكونات الأساسية للتعليم في بيئة فعالة؛ بهدف محاكاة المعايير التي يتضمنها هذا الإطار، وهذه المكونات هي: الفلسفة والأهداف، ومخرجات التعلم (أساليب التدريس، وتنمية تفكير الطلاب، وأساليب التعلم المعتمدة على المنافسة التعاونية بين الطلاب، والبيئة الفاعلة اللازمة لتطبيق ذلك).

في حين حدد أنجوس ماكفارلان Angus H. Macfarlane وآخرون (2008 : 104) خمس كفاءات رئيسة Key competencies لابد أن يحويها إطار المنهج في القرن الحادي والعشرين على النحو التالي:

- **التفكير ويكون حول جميع أنواع التفكير في جميع أنواع السياقات Thinking is about all kinds of thinking in all kinds of contexts**؛ ويشمل ذلك التفكير الإبداعي، والنقدي، والمنطقي، والقدرة على التفكير في التفكير، والوعي الذاتي، والتأمل وإصدار الأحكام.
- **صناعة المعنى Making meaning**: أي اكتشاف معنى الأفكار، والوصول إلى أساس الأشياء والفِكر.
- **التواصل مع الآخرين Relating to others**: بمعنى التواصل معهم حول المعرفة، والمهارات، والقيم، والاتجاهات اللازمة للعيش، واللعب، والعمل مع الآخرين. كما يشمل القدرة والميل لاتخاذ مجموعة متنوعة من الأدوار ضمن المجموعات المختلفة؛ مثل: القيادة، والتفاوض، وحل النزاعات.
- **إدارة الذات Managing self**: وتدور حول اتخاذ قرارات جيدة للفرد نفسه، مع إدارك أنه جزء من سياق اجتماعي أوسع، مترابط، واجتماعي. والأمر هنا يتعلق بالاستقلال الداخلي الذي ينبع من الشعور بالمسؤولية والاختيار. وتتضمن إدارة الذات القدرة على وضع الخطط، وتحديد الأهداف، وتقدير الوقت اللازم للأنشطة، كما أنها تدور حول تطوير الاستراتيجيات؛ للتغلب على العقبات، ومعرفة متى يلزم تغيير المسار.
- **المشاركة، والإسهام Participating and contributing**: وتنطوي على الحصول على رؤية بانورامية لما هو ممكن. وتنطوي على اقتراح موضوعات تشير إلى إمكانية أن يصبح الفرد عضوًا في مجتمعات متعددة (عائلة، قبيلة، مجموعات صداقة، أشخاص جمعهم اهتمامهم وشاركوا في حل مشكلة معينة)؛ وبالتالي يكتسب الطلاب الإحساس

بالإنجاز Sense of achievement الذي يأتي من الإسهام في المجتمعات: المحلية، والعالمية.

كما قدم كلّ من: ديف بوكانان Dave Buchanan، وكاثي بابيني Kathy Babini، وفيرنون دومينجو Vernon Domingo (15 : 2018) معايير الممارسة المتضمنة في مكونات إطار المنهج، على النحو التالي:

- وصف المعرفة المدنية، والمهارات، والميول.
- وضع أسئلة مركزة focused questions، وتحديد مشكلة، وإجراء الاستقصاءات.
- تنظيم المعلومات، والبيانات من مصادر أولية، وثانوية متعددة.
- تحليل الغرض، ووجهة نظر كل مصدر.
- تقييم مصداقية كل مصدر، وتدقيقه، وملاءمته.
- يجادل أو يشرح الاستنتاجات، باستخدام منطق، وأدلة صحيحة.
- تحديد الخطوات التالية، واتخاذ إجراءات واعية، ومناسبة.

واتفقت معهم راجيش R. Rajesh (4273 : 2002) مؤكدة أن إطار المنهج لابد أن يتضمن أيضًا مجموعة القيم التي لابد أن يكتسبها المتعلمون خلال دراستهم لمادة ما، وهي -على سبيل المثال-:

- ✓ أن يصبح الفرد فضوليًا لتعرُّف الأشياء والأحداث من حوله، والوعي بها.
- ✓ لديه الشجاعة لطرح أسئلة حول المعتقدات والممارسات.
- ✓ يسأل "ماذا" و "كيف"، و "لماذا"، ويحصل على إجابة عن أسئلته؛ من خلال الملاحظة الناقدة، والاستنتاج، والتشاور، والمناقشة، والمنطق.
- ✓ الاسترشاد بالحقائق، والأسباب، والمنطق، فيجب ألا يتحيز الفرد لرأيه، ويجب أن يكون هذا هو التوجه الرئيس لتعليم القيم التي يحتويها إطار المنهج بالمدارس.

وأيدها مارك ديفيز Mark R. Davies (64 : 2007) مؤكدًا أن إطار المنهج في القرن الحادي والعشرين لابد أن يسعى لإكساب الطلاب قيم ومهارات تمكنهم من تطوير رؤية أكثر ديمقراطية، وتساعدهم في تغيير الممارسات التي تمنع تحقيق هذه الرؤية؛ مثل: القدرة على فحص أشكال الاضطهاد، والعلاقات غير المتكافئة للسلطة، والممارسات غير العادلة، وغير الإنسانية.

وانطلاقًا مما تقدم؛ فقد تمثلت خطوات إعداد الإطار المقترح في النقاط الآتية:

- تحليل الاحتياجات (من خلال تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وغيرها من الوثائق المرتبطة بها، وتطبيق استبيان مفتوح من خلال مقابلات شخصية مع بعض مؤلفي تلك المناهج، وخبراء التعليم).
- تحديد فلسفة الإطار المقترح.
- تحديد معايير دمج مفهومات المواطنة العالمية بمناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، ومؤشراته، والتي تتناسب مع ما عُرِضَ من مكونات وأسس لبناء إطار منهج في القرن الحادي والعشرين.
- وضع موضوعات مقترحة يمكن من خلالها تحقيق تلك المخرجات، مع مراعاة المدى، والتتابع.
- تحديد القيم المتضمنة.

## الدراسات السابقة التي عنيت بإطار المنهج:

دراسة كينيث واتسون (2000) Kenneth L. Watson بعنوان: "تقييم إطار منهج على الانترنت: دراسة حالة". هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف كيف يؤثر إطار المنهج عبر الإنترنت على ديناميكية الفصول في أثناء تدريس الدراسات الاجتماعية. وكذلك كيف يقوم المعلمون بتكييف إطار المنهج عبر الانترنت على تدريس التاريخ، وفهم الطلاب الوثائق التاريخية. واختير منهج التاريخ الخاص بالحرب الأهلية في الولايات المتحدة كحالة ممثلة لهذه المناهج، جُمعت البيانات النوعية من خلال الملاحظات، والمقابلات، والمجلات، وأرشيف الطلاب، والعروض التقديمية، وتوصلت النتائج إلى وجود فجوة بين تصورات الطالب والمعلم حول دمج التكنولوجيا في تدريس الدراسات الاجتماعية.

دراسة مارك ديفيز (2002) Mark R. Davies بعنوان: "السياسة الثقافية، والمواطنة المهيمنة ضمن المعايير: تحليل معايير تعليم المواطنة المتضمنة بالمعايير الوطنية من أجل المدنية والحكومة، معايير تعلم الدراسات الاجتماعية في نيويورك، وإطار منهج الدراسات الاجتماعية الجديد بنيوجيرسي". هدفت هذه الدراسة إلى فحص السيطرة السائدة التي تستخدم التربية المدنية كوسيلة للحفاظ على الثقافة السائدة؛ من خلال التأكيد على القيم والممارسات التي تعزز تلك الهيمنة. ودُرِسَت قضايا السلطة وسيطرتها باستخدام المدخل الكيفي النقدي، وذلك من خلال تحليل الخطاب الرسمي والأيديولوجيا المتضمنة بالمعايير الوطنية للتربية المدنية، ومعايير تعلم الدراسات الاجتماعية بنيويورك، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الناس في نيويورك يسعون للحفاظ على المجتمع الطبقي، كما وجدت أن معايير تدريس التربية المدنية، والدراسات الاجتماعية فشلت في تسليح الطلاب بمهارات تمكنهم من ممارسة المشاركة المجتمعية النشطة، والتغيير الاجتماعي.

دراسة جينيفر ترافرز سيربون (2006) Jennifer Travers Cerbone بعنوان: "تلبية المعايير الوطنية للموسيقى، أو إطار منهج الفنون في ماساشوستس في إدراج الموسيقى بالفصول الدراسية". هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على تأثير التدريس بطرائق مختلفة للموسيقى على استيعاب الطلاب لها، دُرّسَ لطلاب الصف الرابع باستخدام (٣) طرائق مختلفة لتعليم الموسيقى في (٣) دروس متتالية. وتمت مواءمة الأهداف مع إطار منهج الفنون / الموسيقى في ماساتشوستس والمعايير الوطنية لتعليم الفنون، وتم القياس قبليًا وبعديًا، وأسفرت النتائج عن أن الطرائق الجديدة التي وضعت في حسبانها إطار منهج الفنون وتواءمت معه أدت إلى زيادة استعاب الطلاب للموسيقى بصورة أكبر من التقليدية.

دراسة كريستل هوكس (2010) Kristel W. Hawks بعنوان: "آثار تنفيذ تصنيف بلوم، والاستفادة من معايير فرجينيا؛ لمقاييس، وإطار منهج التعلم؛ لتطوير دروس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية". هدفت هذه الدراسة إلى تحديد ما إذا كان المعلمون الذين طوروا دروسهم طبقا لتصنيف بلوم، ومعايير ولاية فرجينيا لمقاييس التعلم، قد حققوا إنجازًا أكبر طبقا لمعايير تقييم الرياضيات للصف الرابع. وتألفت العينة من مجموعة من معلمي الرياضيات، وأسفرت النتائج عن أن متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية أعلى بكثير من متوسط درجات المجموعة التي اتبعت الإرشادات الخاصة بالكتاب المدرسي.

دراسة كاري شرودر(2013) Carrie J. Schroeder بعنوان: " مؤتمر الولايات المتحدة للأساقفة الكاثوليكيين لإطار منهج من أجل تطوير المواد الكاثوليكية للشباب في سن التعليم الثانوي: المنظورات التربوية واللاهوتية لمعلمي الدراسات الدينية في المدارس الثانوية الكاثوليكية بالولايات المتحدة". هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف وجهات نظر ستة من معلمي الدراسات الدينية فيما يتعلق بخبراتهم حول تأثير إطار المنهج على المحتوى اللاهوتي الذي يدرسونه، وعلى أصول وطرائق تدريسهم. واتبع الباحث المدخل الكيفي مُمثلا في إجراء مقابلات مع هؤلاء المعلمين الست. وأظهرت النتائج أن إطار المنهج يغير من المحتوى اللاهوتي الذي يتعلمه الطلاب

في الدراسات الدينيةفضلًا عن أن إطار المنهج دفع المعلمين لاتباع طرائق تقليدية تعتمد على المعلمين في التدريس بشكل روتيني تقليدي.

دراسة كارلوس لوبيز ماركانو (2013) Carlos Lopez Marcano بعنوان: تقييم لمدى مواءمة إطار مناهج اللغة الإنجليزية الإقليمي، وممارسات التدريس الصفية في المدرسة العليا بمنطقة متروبوليتان Metropolitan". هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف نظرية التعلم البنائية كما اقترحها إطار منهج اللغة الإنجليزية، ومعرفة ما إذا كانت تتماشى مع ممارسات تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وتألفت الدراسة من ٢٦ معلمًا يدرسون اللغة الإنجليزية من الصف العاشر إلى الصف الثاني عشر، وطبق عليهم استبيان، وملاحظات صفية مقننة، وأسفرت عن أن المعلمين لابد أن يُعْمِلوا التفكير في ممارساتهم التدريسية، وفي التخطيط لها.

دراسة ليزلي هاريس (2013)Leslie J. Harris بعنوان: "دراسة حالة لبرامج كليات التمريض؛ لوصف إدراج محتوى علم الشيخوخة في برامج التمريض المسجلة لدرجة الزمالة، استخدام إطار المنهج التعليمي". هدفت هذه الدراسة الوصفية إلى جمع المعلومات من محاضري التمريض حول كيفية تضمين محتوى علم الشيخوخة عن قصد في منهج كلية كلينيكوت للتمريض المنزلي. وأجريت دراسة حالة وصفية، واستخدمت المقابلات الشخصية، واستبانات مسحية، وتحليل الوثائق. وتوصلت النتائج إلى أن بعض أفراد عينة الدراسة يلتزمون -بشكل شخصي- بالمتطلبات المحددة بالمناهج المكتوبة والمدروسة لإدراج محتوى الشيخوخة في المناهج التي تم دُرِّسَتْ واخْتُبِرَتْ.

دراسة هايدي أرتل (2014) Heidi Ertl بعنوان: "تحليل ومقارنة معايير الدولة الأساسية المشتركة للرياضيات، وإطار منهج الرياضيات بسنغافورة". هدفت هذه الدراسة إلى إجراء تحليل مقارن بين المعايير الوطنية للرياضيات وأطر المنهج في المرحلة الأساسية والثانوية بالولايات المتحدة. واستخدمت استبانات لاستطلاع الآراء، وحُلِّلَ محتوى تلك المناهج، وأشارت النتائج إلى أن إطاري المنهجين يتشابهان في تغطية المحتوى، لكن معايير الدولة الأساسية تُظهر نسبًا أعلى من تلك المعايير للمرحلة الثانوية.

دراسة ليندسي راديس (2016) Lindsay M. Radice بعنوان: "دراسة حالة متعددة لاستقصاء طرائق التعليم المستخدمة من قِبَل معلمي المدرسة الكاثوليكية؛ لتنفيذ عناصر إطار المنهج العقائدية؛ من أجل تطوير الأدوات الكاثوليكية للشباب في سن المدرسة الثانوية". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة كيف تنفذ المناهج الكاثوليكية إطار المنهج الذي اعتُمِدَ عام ٢٠٠٨، وكذلك التعرف على الطرائق التدريسية التي يستخدمها المعلمون في التنفيذ، واتبعت هذه الدراسة منهج دراسة الحالة في الوصف والمقارنة بين ثلاثة سياقات لتنفيذ إطار المنهج؛ وهي: التعليم الرسمي، والتعليم المهني، والبيئة المدرسية. وعكست النتائج أن الطرائق الأكثر شيوعا التي يستخدمها معلمو المدارس الكاثوليكية تلك التي تعتمد على التكنولوجيا، والتعلم الجماعي، كما أن أكثر سياق يدعم التدريس طبقا لإطار المنهج هو التعليم الرسمي.

**ويلاحظ من عرض الدراسات السابقة ما يلي:**

- ✓ ندرة الدراسات العربية التي استخدمت مصطلح إطار المنهج -في حد علم الباحثة-، في حين أن الدراسات الأجنبية عنيت به، وبتحديد الفروق بينه وبين وثيقة المنهج؛ الأمر الذي يجعل البحث الحالي فرصة لتوضيح تلك الفروق.
- ✓ الدراسات السابقة - في الأغلب - دراسات تحليلية تقويمية لأُطر مناهج معينة.
- ✓ لم تتجاهل الدراسات السابقة ردود أفعال أصحاب المصلحة — المعلمين، الخبراء، القائمين على المناهج - حول أطر المنهج، وهو ما راعاه البحث الحالي خلال إجراءات وضع الإطار المقترح في دمج مفهومات المواطنة العالمية.
- ✓ الدراسات معظمها اتبعت المنحى الكيفي ممثلًا في (دراسات الحالة - الاستبانات المفتوحة - المقابلات المفتوحة - تحليل المحتوى).

- ✓ عنيت تلك الدراسات بتحليل احتياجات المجتمعات - خاصة تلك التي تتسم بالتعددية الثقافية-، والوقوف على مدى مراعاة أطر المناهج تلك الاحتياجات.
- ✓ موضوع إطار المنهج وتقويمه شغل حيزًا كبيرًا من اهتمامات الباحثين في الغرب منذ فترة زمنية طويلة حتى الآن؛ الأمر الذي يعطي مبررًا قويًا لانطلاق البحث الحالي نحو الخروج بإطار منهج مقترح لتضمين مفهومات المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.
- ✓ المواطنة العالمية من أنسب المجالات التي يمكن أن تحاكي مبادىء إعداد إطار منهج الدراسات الاجتماعية، ومعاييره بالقرن الحادي والعشرين.

وفيما يلي عرض المتغير الرئيس الثاني في البحث الحالي؛ وهو "المواطنة العالمية"؛ وذلك من حيث: بداية ظهور المفهوم، معناه، وأهدافه، ومعاييره، وأهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي عنيت بمعالجة مفهومات المواطنة العالمية، ومدى الاستفادة منها في البحث الحالي.

## (٢) المواطنة العالمية Global Citizenship:

أكد ديفيد ويثرلي David Weatherly (57 : 2004) أنه منذ عام ٢٠٠٢ بدأ الاهتمام بالمواطنة العالمية حيث صارت جزءًا لا يتجزأ من مناهج المرحلة الثانوية بإنجلترا؛ فسُلِّط الضوء عليها بقوة في المناهج المعدلة، التي تسعى نحو منهج دراسي يحقق "الترابط العالمي Global Interdepen dence"؛ خاصة في الجغرافيا؛ لرفع مستوى الوعي الدولي؛ تحقيقًا لخطة إنجلترا للتنمية المستدامة في التعليم.

إلا أن لاري هيكمان Larry A. Hickman (65 : 2004) يؤكد أن الاتجاه نحو المواطنة العالمية ترجع جذوره إلى عام ١٩٤٨ عندما اعتمدت الأمم المتحدة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. فالمواطنة العالمية توسع دور الفرد إلى ما وراء القيود المفروضة التي تعزله عن العالم عبر الحواجز التي فرضها البشر أنفسهم؛ كالحواجز: الجغرافية، والدينية، والثقافية، والاجتماعية ... إلخ؛ كي يمكنهم ممارسة ما يُسمى "بحقوق الإنسان" أي تحقيق انتمائهم للإنسانية جمعاء. وساعدهم في ذلك ظهور كثير من وسائل التواصل العابرة للحدود الجغرافية خلال النصف الثاني من القرن الماضي كالفاكس والإنترنت، وغيرها من وسائل الاتصال الإلكترونية؛ مما أدى لبروز عالم جديد أكثر قوة، وبالتالي يصير الفرد طبقًا للمواطنة العالمية قادرًا على الضغط على حكومته لتمارس دورًا دوليًا أكبر لحل القضايا الساخنة التي تهم العالم أجمع، كالسلام، والإرهاب، وغيرها من القضايا ذات القواسم المشتركة.

ويؤيده كلّ من: بيني إنسلين Penny Enslin وماري تجاتاس Mary Tjiattas (151 : 2004) حيث أكدا أن الإطار القديم لحقوق الإنسان يحوي -بشكل ضمني- مبادىء المواطنة العالمية؛ وعليه يجب أن يكون هناك قانون عالمي عام يقوم على كفالة حقوق مواطنين عالميين؛ من خلال روابط فعالة عالميًا.

ودعم إيفا كاتزارسكا ميلر Iva Katzarska-Miller وآخرون الآراء السابقة (166 : 2012) مؤكدين أن المواطنة العالمية – كمفهوم - موجودة منذ أكثر من ٥٠ عامًا. ومع زيادة التغيرات في جميع مجالات الحياة (السياسية والاقتصادية والثقافية) نتيجة للعولمة؛ صرنا بحاجة إلى توليد أفراد قادرين على اجتياز عالم العولمة إلى فهم مفهوم المواطنة العالمية، وبالتالي بدأت تظهر مفهومات عدة للتخلص من مساوىء العولمة؛ مثل: الهوية العالمية Global identity، الكونية Cosmopolitanism، المواطنة العالمية World citizenship، والمواطنة الكوكبية Planetary citizenship.

وقد وضع كيكو سيكي Keiko Seki (94 : 1999) ضوابط للمواطنة العالمية استقاها من أعمال باولو فريري؛ أهمها أن المواطن يصير عالميًا عندما تبدأ هويته في التبلور، دون أن يتم أسرها

داخل عرق معين، أو هوية محلية أو إقليمية أو وطنية. فبدلًا من أن تتكون المشاركة من وجهات نظر خاضعة لسيطرة معينة، تصبح محققة نوعًا من الحوار الذي يتيح تبادل وجهات النظر دون خوف. ومن المهم ألا ينكر أحد حق الآخرين في اختياراتهم، أو يفرض رأيه عليهم، وبمعنى آخر لا تفرض الدول المتقدمة أو الرأسمالية الكبرى فِكرها وخياراتها على دول العالمين: الثاني، أو الثالث، و لكن تقوم المواطنة العالمية على أساس التساوي في الحقوق وتبادل وجهات النظر حول القضايا العالمية المشتركة. فالمواطنة العالمية Global citizenship تقوم على تنمية انتماء الفرد للإنسانية دون تمييز، وبالتالي لا تعني العولمة Globalization التي تتضمن هيمنة أو سيطرة الدول الأقوى على الأضعف بفِكرها.

كما يشير بهيخو باريخ Bhikhu Parekh (12 : 2003) إلى أهمية تعليم المواطنة العالمية؛ حيث يؤكد أن البشر يولدون ويعيشون في مجتمع سياسي معين، ويرتبطون به وبالمواطنين الآخرين من خلال علاقات خاصة تتمثل في المصالح المشتركة؛ للحفاظ على سلامة أراضيهم، واستقرار مجتمعاتهم، ونظام مشترك للحقوق والواجبات، ومناخ عام من الثقة المتبادلة، ويجب أن يتحملوا نصيبهم من العبء الجماعي. ومن المتوقع أن يدفعوا الضرائب التي غالبًا ما تفيد الآخرين، ويضحون بأرواحهم من أجل بلادهم ويؤجلون مطالبهم من أجل تلبية مطالب الآخرين الأكثر إلحاحًا، ولكن برغم ذلك كله فإننا لم نخرج خارج إطار المواطنة التقليدية Civic Citizenship Education، في حين أنه قد آن الأوان لنعطي فرصة للفِكر غير المألوفة - كالمواطنة العالمية- لتطفو على السطح، وهي ذلك النوع من المواطنة الذي يسعى لتشكيل انتماء الفرد للإنسانية جمعاء خارج الحدود الجغرافية، والثقافية، والاجتماعية، والدينية التي تتصل بمجتمعاتهم فحسب، وتجعلهم منغلقين عما يحدث في العالم أجمع؛ لتكوين حس إنساني جمعي ينبذ العنف، والتطرف، وعدم قبول الآخر خارج الأطر الجغرافية للفرد.

ويدعمه جون ميرز John P. Myers (483 : 2010) مؤكدًا أن إكساب المتعلمين المواطنة العالمية صار أمرًا لا مفر منه نتيجة للتغيرات الاجتماعية المتتالية؛ حيث أكد العلماء أن الهوية الوطنية الآن لابد أن تفسح المجال للانتماءات المدنية المتعددة وعبر الوطنية، حيث صارت الحدود بين الدول غير واضحة بسبب تدفقات الهجرة، والتقدم في تقنيات المعلومات، والترابط الاقتصادي المتنامي. فصارت المواطنة التقليدية في مواجهة أمرين؛ أولهما: من داخل الدولة القومية، فظهرت التعددية العرقية والاجتماعية التي تنادي بحقوقها المدنية، وثانيهما: أن انتماءات الأفراد الآن صارت عالمية تمتد خارج حدود الدولة الواحدة.

ويتفق معه كلّ من رولاند تورمي Roland Tormey و جيم جليسون Jim Gleeson (629 : 2012) حيث يران المواطنة العالمية Global Citizenship على أنها نوع من المواطنة ينطوي على إقامة روابط بين هويات الأفراد، وحياة واهتمامات الآخرين الذين نشترك معهم في الحس المجتمعي Sense of community. فقد صار الفرد في الوقت الحالي قادرًا على خلق الشعور بالتضامن مع الآخرين بدءًا من المستوى المحلي الوطني والإقليمي، ثم العالمي فيما يُسمى بالمواطنة العالمية التي تشكل تحديًا للفِكر التقليدية حول المواطنة.

ولم تبتعد منظمة اليونسكو عن الاتجاهات السابقة التي تنادي بضرورة الاهتمام بالتربية على المواطنة العالمية؛ فنجد أن كلًا من: روانو خافيير Ruano Javier، وجاليفي دانتي Galeffi Dante، وبونشيك روبرتو Ponczek Roberto (112-111 : 2015) أكدوا أن منظمة اليونسكو نظمت في ديسمبر ٢٠١٣ المنتدى الدولي الأول لليونسكو بعنوان "تعليم المواطنة العالمية: إعداد المتعلمين لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين" في بانكوك بتايلاند؛ وذلك من أجل دعم حملة أطلقها الأمين العام للأمم المتحدة بان كي مون "مبادرة التعليم العالمية (التعليم أولًا) Global Education First Initiative" (GEFI)، وشارك فيه أشخاص من مختلف الحكومات، وباحثين، وشركاء التنمية في المجتمع المدني. وكان الهدف هو توضيح إجراءات دمج مفهوم

المواطنة العالمية في التعليم. ونتيجة لذلك أصدرت اليونسكو وثيقة "تربية المواطنة العالمية: منظور ناشىء" تقدم نتائج مشاورات حول التساؤلات الآتية:

- لماذا المواطنة العالمية؟ ولماذا التربية على المواطنة العالمية الآن؟
- ما التربية على المواطنة العالمية؟
- ما الذي يجب القيام به على المستوى العالمي؛ لدعم التربية على المواطنة العالمية، وتعزيزها؟

وقد أشار التقرير النهائي للمنتدى الثاني لليونسكو حول التربية على المواطنة العالمية: بناء مجتمعات سلمية ومستدامة (4-5 : 2015) إلى أن جهود اليونسكو في دعم التربية على المواطنة العالمية لا تزال مستمرة؛ فقد عُقِدَ المنتدى الثاني لليونسكو بباريس في الفترة من ٢٨ إلى ٣٠ يناير ٢٠١٥ من أجل التحضير لما بعد عام ٢٠١٥، دعمًا لمبادرة (GEFI) السابق ذكرها، وبمناسبة الذكرى السنوية السبعين لليونسكو. ونُظم المنتدى من قِبَل شُعبة التعليم والتعلم والمحتوى، وقطاع التعليم باليونسكو بدعم من النمسا، وسلطنة عمان، وكوريا. وشمل شركاءً آخرين كمبادرة الأمين العام للأمم المتحدة، ومعهد مهاتما غاندي للتربية من أجل السلام والتنمية المستدامة (MGIEP) التابع لليونسكو، ومركز التعليم من أجل التفاهم الدولي التابع لمنظمة اليونسكو في آسيا والمحيط الهادي، ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي للحوار بين الأديان والثقافات (KAICIID)، وفرقة عمل مصفوفة التعلم.

وشارك في المنتدى الثاني لليونسكو حوالي ٢٥٠ مشاركًا من ٦١ دولة من جميع مناطق العالم من بينهم صانعو القرار والسياسات، والمعلمون والأكاديميون، والقطاع الخاص، وممثلو المجتمع المدني (الوطني، والإقليمي، والدولي)؛ فضلًا عن المتعلمين، وممثلي الشباب. وشملت المواضيع ممارسات التدريس، وتعليم السلام، وحقوق الإنسان، واحترام التنوع والتعليم بين الأديان، ومحاربة التمييز والعنف، والتعليم من أجل التنمية المستدامة ومشاركة الشباب. واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ووسائل الإعلام الاجتماعية، وحُدِّدَتْ الأسس المفهوماتية للتربية على المواطنة العالمية (GCED)، وكيفية تنميتها كواحد من أهداف التنمية المستدامة المستقبلية. في ضوء هذه الخلفية؛ ركزت المناقشات خلال المنتدى الثاني على استكشاف الروابط بين التعليم والسلام، بحثًا عن إجابات لأسئلة؛ مثل: ما العوائق التي تعترض السلام وكيف يمكن لـ GCED أن تساعد في بناء مجتمعات سلمية؟ ما أكثر الاستراتيجيات فعالية لتعزيز المواطنة العالمية من خلال التعليم، لا سيما في المجتمعات التي تنتشر بها المنازعات وسياقات العنف؟ ما الدروس المستفادة من تعليم السلام وحقوق الإنسان؟ كيف يتم تعليم وتعلم "المهارات الناعمة Soft skills"؛ مثل: الاحترام، والتضامن، والتعلم التعاوني، والتفاوض وغيرها، التي تُعد أساسية في تسهيل التغيير المستدام؟ كيف يمكن -ولأي غرض- أن نقيس نتائج تعلم GCED ؟ وخارج قطاع التعليم الرسمي، ما دور التعليم غير الرسمي الذي تقدمه وسائل الإعلام، أو منظمات المجتمع المدني، أو المنظمات الدينية، أو القطاع الخاص؟ كيف يمكن أن يكون الشباب أكثر انخراطا في عملية التربية على المواطنة العالمية؟ ما المناهج المأمولة؟

واتفقت مع ما سبق كاثرين هارتونغ Catherine Hartung (18 : 2017) مؤكدة أن مفهوم المواطنة العالمية قد اكتسب شعبية أكثر في الآونة الأخيرة؛ لقدرته على التحقق من صحة العمل السياسي للدول التي تشوبها الشكوك، وقد وُصِفَتْ بأنها "الأمل الأبيض الكبير Great white hope" في العلاقات الدولية؛ فضلًا عن إمكانية تحقيقها "الموازنة Counterbalance" بين التهديدات السياسية والاقتصادية، وذلك بدعم من منظمات دولية محترمة؛ مثل: اليونسكو، واليونسيف. فعلى سبيل المثال وصف موقع اليونسكو عام (٢٠١٤) تربية المواطنة العالمية GCE بأنها تهدف لتزويد المتعلمين من جميع الأعمار بالقيم، والمعارف، والمهارات التي ترتكز على احترام حقوق الإنسان، والعدالة الاجتماعية، والتنوع، والمساواة بين الجنسين، والتنمية المستدامة

وترسيخها. وتمكين المتعلمين من أن يكونوا مواطنين عالميين مسؤولين، يروجون لعالم ومستقبل أفضل للجميع.

وفي إطار تلك الجهود الدولية لمحاكاة المواطنة العالمية، لا يمكن أن تظل مصر واقفة مكتوفة الأيدي دون مواكبة هذا التقدم الكبير في تعليم المواطنة - العالمية منها على وجه التحديد-، في محاولة لإخراج الطالب المصري منتميًا للإنسانية جمعاء، وليس منغلقا على سياقه المحلي والإقليمي فحسب، وبناءً عليه فلابد من تضمين مفهومات المواطنة العالمية في المقررات التي يُعَدُّ همها الأول تنمية الانتماء ومشاركة الإنسانية جمعاء، والتي تمثلها مقررات الدراسات الاجتماعية، والتربية الوطنية على وجه التحديد.

### (أ) مفهوم المواطنة العالمية Global Citizenship:

أوضحت كاثرين هارتونغ Catherine Hartung (18 : 2017) أنه يمكن إرجاع مصطلح "المواطن العالمي Global citizen" إلى المفهوم اليوناني القديم "العالمي Cosmopolitan" بمعنى "مواطن العالم Citizen of the world".

وعرّف لويس دوجلاس Louise Douglas (89 : 2001) المواطن العالمي بأنه ذلك الشخص:

- المدرك للعالم الأوسع.
- الذي يحترم، ويقدر التنوع.
- لديه قدر من الفهم للكيفية التي يعمل بها العالم؛ اقتصاديًا، وسياسيًا، واجتماعيًا، وثقافيًا، وتقنيًا، وبيئيًا.
- الرافض للظلم الاجتماعي.
- الذي يشارك، ويسهم في المجتمع بجميع مستوياته؛ محليًا، وعالميًا.
- المستعد للعمل ليجعل العالم مكانًا أكثر إنصافًا، واستدامةً.
- الذي يتحمل مسؤولية تصرفاته.

كما عرّفها كريس أرمسترونج Chris Armstrong (349 : 2006) بأنها: "ذلك النوع من المواطنة الذي يشمل ثلاثة مكونات أساسية؛ هي: الخطاب العالمي لحقوق الإنسان، محاسبة عالمية لمسؤوليات المواطن، وأخيرًا المجتمع المدني العالمي Global civil society".

ويعرّفها إيفا كاتزارسكا ميلر Iva Katzarska-Miller وآخرون (167 - 166 : 2012) بأنها: "التزام أخلاقي نشط لتحسين العالم. وترتبط بالعدالة الاجتماعية، وحقوق الإنسان، والقضايا البيئية، والتعاطف، والتفاهم الثقافي بين مختلف الأفراد في العالم".

ويعرّفها كلّ من: ستيفن ريسين Stephen Reysen وإيفا كاتزارسكا ميلر Iva Katzarska-Miller (858 : 2013) بأنها: "الوعي، والرعاية، واحتضان التنوع الثقافي مع تعزيز العدالة الاجتماعية والاستدامة، إلى جانب الشعور بالمسؤولية تجاه أي تصرف".

في حين عرّفها سوهيون آن Sohyun An (26 : 2014) بأنها: "مهارة ضرورية لبناء الدولة والنجاح في السوق الحرة العالمية، وعولمة الأخلاق، والأيديولوجيات البيئية؛ فضلا عن ضروريتها للأمن القومي؛ وتقدم الأساس المنطقي لإصلاح التعليم العام، والمنظورات والقيم العالمية، والسياق اللازم لتهيئة الطلاب الأجانب في أي دولة من الدول".

ويعرّفها كارلوس ألبرتو توريس Carlos Alberto Torres (269 : 2015) بأنها: "ذلك النوع من المواطنة الذي يتطلب فهم العلاقات العالمية، والالتزام بالخير الجماعي؛ أي تتضمن فكرة "المواطنة الديمقراطية متعددة الثقافات" التي يساعد فيها التعليم الطلاب في تطوير قدراتهم على العمل

عبر الاختلافات الاجتماعية والثقافية، تلك المهارات الضرورية للمواطنة في بيئة عالمية متعددة الثقافات".

وعرّف كرستيان كوكس Cristian Cox استشاري منظمة اليونسكو (6-9 : 2017) المواطنة العالمية GCED (Global Citizenship Education) بأنها: "نموذج يطرح كيف يمكن للتعليم أن يطور المعرفة، والمهارات، والقيم، والمواقف التي يحتاجها المتعلمون لتأمين عالم أكثر عدلا، وسلمًا، وتسامحا، وشمولا، واستدامة، ويتضمن هذا المفهوم "التربية المدنية والمواطنة CCE " (Civic Citizenship Education)، لكن على نطاق أوسع من "حدودها الوطنية" مما يحول المحتوى التقليدي (الذي يشير إلى العيش معًا في السياقات المحلية، والوطنية، والعلاقة مع النظام السياسي الوطني) إلى منظور عالمي جديد يمثل تحولا مفهوماتيًا في الاعتراف بأهمية التعليم في فهم القضايا العالمية، وحلها، وأبعادها الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية والبيئية، كما يعترف بدور التعليم في تنمية المعرفة والقيم والمهارات بين المتعلمين، التي يمكن أن تسهل صور وآليات التعاون الدولي".

في حين عرّفها كلّ من: بول شيرمان Paul Sherman (635 : 2016)، و تانيا باخرو Tanya Bakhru وروبن روجرز Robin Rogers (23 : 2016) بأنها: "توجه نحو تقدير الترابط العالمي للبشر، واحترام التنوع الثقافي، وحقوق الإنسان، والالتزام بالعدالة الاجتماعية العالمية، والحساسية تجاه معاناة الناس في جميع أنحاء العالم، والقدرة على رؤية العالم كما يراه الآخرون، وتحمل الفرد مسؤولية أفعاله، ونيابة عن الآخرين".

ويعرفها مارتن هاي Martin Haigh (509 : 2016) بأنها: "تعلم العيش معًا (التعددية والوعي الثقافي)، بطريقة أخلاقية (العدالة الاجتماعية والإنصاف)، تعلم العيش في وئام مع موطننا (الاستدامة، ومحو الأمية البيئية)؛ تحقيقا للوعي العالمي Global Consciousness لمساعدة المتعلمين في توسيع آفاق تفكيرهم، وهويتهم الذاتية، لتشمل أشخاصًا آخرين بكل تنوعاتهم، وفي النهاية الانتماء للأرض بأكملها".

ويُعرّفها روميو لي Romeo B. Lee وآخرون (213 : 2017) بأنها: "الوعي، والاهتمام، وتبني التنوع الثقافي، وتعزيز العدالة الاجتماعية، والاستدامة البيئية، والشعور بالمسؤولية للعمل من أجل تحسين العالم".

وقد فرّق جون ميرز John P. Myers (485 : 2010) بين المواطنة العالمية والمواطنة التقليدية على النحو التالي:

| وجه المقارنة | المواطنة التقليدية National citizenship | المواطنة العالمية Global citizenship |
|---|---|---|
| الحالة Status | قانونية / مؤسسية | أخلاقية |
| العضوية Membership | محددة، ومقيدة | مفتوحة |
| الوحدة / المجموعة الأساسية Basic unit | الدولة القومية | العالم |
| المحيط Setting | المجتمعات الإقليمية | عابرة للحدود، مجتمعات متخيلة |
| مكان العمل Locus of action | النظام السياسي الوطني | المجتمع المدني العالمي |
| الهوية المدنية Civic identity | ثابتة (ولكن متنازع عليها) | مرنة ومتعددة |

**وتُعرّف الباحثة المواطنة العالمية إجرائيًا في البحث الحالي بأنها:** "مجموعة من المفهومات المطلوب تضمينها بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؛ بهدف تنمية انتماء الطلاب لعالم أكثر عدلا، وتسامحا، واستدامة، وإنسانية؛ بهدف بناء قدراتهم على المشاركة في حل القضايا العالمية، والتعاون الدولي، وتحمل المسؤولية من أجل تحسين هذا العالم،

ونبذ العنف والتطرف، والتحرك نحو وحدة الإنسانية القائمة على العدل والإنصاف بين الشعوب والثقافات، والديانات المختلفة".

**(ب) أهداف المواطنة العالمية:**

وضعت سمينا إيدو وآخرون Sameena Eidoo, et. al. (2011 : 64) خمسة أهداف رئيسة للمواطنة العالمية، على النحو التالي:

١. الفهم النقدي للعولمة، واستقصاء علاقات القوة الهرمية العالمية.
٢. العمل بمفهوم واسع وعميق لتعلم المواطنة.
٣. تبني النقد الذاتي، والنهج الانعكاسي لكيفية تورط الأفراد، والمجموعات، والأمم في المشكلات: المحلية والعالمية.
٤. المشاركة في وجهات النظر، والتنوع الثقافي؛ من خلال محو الأمية النقدية.
٥. استخدام وساطة المواطنة، وتمكين قوتها.

بينما أكدت تيتيانا كوشمانوفا Tetyana Koshmanova (2009 : 47 – 48) أن المواطنة العالمية تهدف تنمية المهارات العالمية للمشاركة الفعالة والتعلم مدى الحياة. وتتمثل تفصيلًا في الهدفين الآتيين:

١. الشعور بالترابط المستمر، والمسؤولية عن العالم، والتعاطف.
٢. احترام وقبول وجهات النظر، والثقافات المختلفة، والقدرة على التصرف عبر تحسين البيئة المدنية العالمية.

فبرغم الاختلافات الخارجية؛ فإن الإنسانية متحدة من خلال تشابه الاحتياجات والرغبات في الأساس.

أما ليزا مارتن Leisa A. Martin وآخرون (2012 : 159)، وجريج ويليام ميسياسزيك Greg William Misiaszek (2015 : 284) فيؤكدون أن الهدف الأسمى للمواطنة العالمية هو: خلق مجموعة من المواطنين العالميين الذين سيتصرفون بشكل متضافر، وطرائق خاصة لتحدي الظلم، وتعزيز الحقوق في أي مكان في العالم، وحددوا ثلاثة مداخل لتعليم المواطنة العالمية، وهدف كلّ منها على النحو التالي:

- ✓ **المواطنة الليبرالية الجديدة Neo-liberal citizenship**: وتهدف لخلق فهم عالمي لزيادة الربح العالمي عبر التوسع الاقتصادي.
- ✓ **المواطنة العالمية الراديكالية / المتطرفة Radical global citizenship**: والتي تهدف للقضاء على الهياكل العالمية التي تدعم غالبًا عدم المساواة – خاصة المالية – في العالم.
- ✓ **المواطنة العالمية التشاركية عبر الحدود Transformationalist global citiznsehip**: تهدف لتحقيق العدالة الاجتماعية على المستوى: المحلي، والإقليمي، والدولي، من خلال تعزيز العمليات التمكينية والقضاء على القمعية منها.

وقد أشار صبحي طويل (٢٠١٣ : ٥) إلى ثلاثة أهداف رئيسة للمواطنة العالمية، كما يلي:

- ➢ **التماهي أو التوحد**: وهو الشعور بالمصير المشترك؛ بدءًا من البيئة المحلية / الوطنية الاجتماعية، والثقافية، والسياسية، وانتهاءً بالمجتمع الإنساني العالمي ككل.
- ➢ **الفهم والوعي**: بمعنى إدراك التحديات المطروحة أمام المجتمعات من خلال فهم التكافل بين أنماط التغير الاجتماعي، والاقتصادي، والبيئي على المستويين: المحلي، والعالمي.

- **الالتزام بالعمل:** خاصة المدني والاجتماعي لتحقيق مشاركة مجتمعية إيجابية، أي التحول المبني على الشعور بالمسؤولية الفردية نحو المجتمعات؛ محليًا، ووطنيًا، وعالميًا.

في حين حدد تقرير اليونسكو "التربية على المواطنة العالمية: مواضيع وأهداف تعلمية" (٢٠١٥ : ١٦) سبعة أهداف لتعليم المواطنة العالمية، على النحو التالي:

١. تطوير فهم لبُنى الحوكمة العالمية، والحقوق، والمسؤوليات، والقضايا العالمية، والروابط بين النظم، وبين العمليات: العالمية، والوطنية، والمحلية.

٢. الاعتراف بالاختلاف، والهويات المتعددة، وتقويمها، كالاختلاف في الثقافة، واللغة، والدين، والجنس، وإنسانيتنا المشتركة، وتطوير المهارات للعيش في عالم يزداد تنوعًا.

٣. تطوير وتطبيق المهارات الأساسية للقراءة المدنية، على سبيل المثال الاستقصاء النقدي وتكنولوجيا المعلومات، والقرائية الإعلامية، والتفكير النقدي، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والتفاوض، وبناء السلام، والمسؤولية الشخصية والاجتماعية.

٤. دراسة المعتقدات، والقيم، وكيفية تأثيرها في عملية صنع القرار السياسي والاجتماعي، والتصورات حول العدالة الاجتماعية، والالتزام المدني.

٥. تطوير سلوكيات الاهتمام بالآخرين، والتعاطف معهم، والاهتمام بالبيئة، واحترام التنوع.

٦. تطوير قيم الإنصاف، والعدالة الاجتماعية، والمهارات اللازمة لتحليل عدم المساواة على أساس الجنس، أو الوضع الاجتماعي والاقتصادي، أو الثقافة، أو الدين، أو العمر ... وغيرها من القضايا بشكل نقدي.

٧. المشاركة والإسهام في القضايا العالمية المعاصرة على المستويات: المحلية، والوطنية، والعالمية، كمواطنين عالميين متطلعين، وملتزمين، ومسؤولين، ومتجاوبين.

وتفصيلًا لما سبق؛ فقد فرّق التقرير الذي أعده كرستيان كوكس Cristian Cox استشاري منظمة اليونسكو (10-5 : 2017) بين أهداف التربية على المواطنة التقليدية Civic citizenship education، وبين التربية على المواطنة العالمية Global citizenship education –وهو ما اعتمد عليه البحث الحالي– على النحو التالي:

| أهداف المواطنة التقليدية CCE | أهداف المواطنة العالمية GCED |
|---|---|
| ➢ مناقشة نظم الحكم؛ محليًا، وعالميًا، والمقارنة بينها. | ➢ مناقشة كيف تتفاعل هياكل الحكم، والقوانين العالمية، والمحلية الوطنية، واكتشاف معني المواطنة العالمية. |
| ➢ رصد المشكلات: المحلية، والعالمية، ومعرفتها. | ➢ تقييم الأسباب وراء المشكلات: المحلية، والإقليمية، والعالمية، والترابط بينها. |
| ➢ التركيز على الانتماءين: الوطني، والقومي. | ➢ التمييز بين الهوية الذاتية القائمة على الانتماءات المحلية، وغرس الشعور بالانتماء للإنسانية المشتركة. |
| ➢ تخبر التلاميذ عما يجب أن يفكروا فيه، ويفعلوه. | ➢ احترام الاختلاف، والتنوع بين الناس في الفِكَرِ، والمعتقدات. |
| ➢ التركيز على مفهومي: الانتماء، والولاء للسياق المحلي. | ➢ غرس التعاطف، والتضامن مع الإنسانية عامة. |
| ➢ التركيز على جهود الحكومات المحلية، والمنظمات المدنية، في مواجهة المشكلات القائمة، وتقديم الخدمات. | ➢ الوعي بالتدابير، والإجراءات المتخذة على الصعيد العالمي؛ لمواجهة المشكلات: المحلية، والدولية. |
| ➢ التأكيد على قيم أخلاقية متعلقة بالسياقات المحلية المباشرة داخل الأسرة، أو المدرسة، أو المجتمع المحلي، أو الوطن. | ➢ التأكيد على قيم إنسانية عليا؛ كالعدالة، والسلام، والديمقراطية، وقبول التنوع، والتسامح، والانتماء الإنساني، وحوار الحضارات، والأديان، والثقافات، والكرامة الإنسانية، والتنمية المستدامة. |
| ➢ الاهتمام والوعي بالقضايا المتعلقة بالشأن الداخلي كالزيادة السكانية، والبطالة، وقلة الإنتاج ...إلخ | ➢ حفز الاهتمام والوعي بالقضايا الدولية؛ (كالعنصرية، والهجرة، والفقر، والمجاعات، والحروب الأهلية، عدم المساواة بين الشمال والجنوب)، ومشكلات البيئة العالمية؛ (كالتصحر، ونقص المياه، والتلوث، والاحتباس الحراري، والتنوع البيولوجي .... إلخ). |
| ➢ تحدد أشكال مشاركة مقبولة؛ اجتماعيًا، وأخلاقيًا؛ وفق المعايير المحلية، ومجموعة الأنشطة المرتبطة بمناسبات كيوم اليتيم، ويوم المعاق، ومساعدة الفقراء بالمعونات، والتطوع في مشروعات بيئية صغيرة، والمسؤولية الاجتماعية إزاء الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي ... إلخ. | ➢ تطوير وتفعيل مهارات المشاركة الفعالة؛ محليًا، وعالميًا (التطوع، الاحتجاج السلمي، التصويت في الانتخابات، تكوين الرأي والتعبير عنه، التفاوض عند المنازعات، اللجوء للقضاء والتحكيم الدولي، المسؤولية تجاه البشر والعالم ... إلخ). |

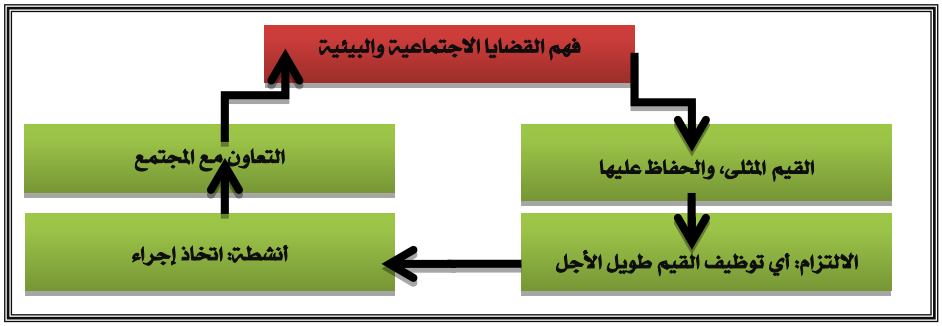
**نستخلص مما تقدم أنه ليس هناك اختلاف في أهداف المواطنة العالمية بين كثير من الدراسات السابقة التي تناولتها، وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في استخلاص الملامح الرئيسة التي تتسم بها أهداف المواطنة العالمية على النحو التالي:**

- ✓ **تتنوع أهداف المواطنة العالمية بين (أهداف اقتصادية – وسياسية- واجتماعية)، تتكاتف معًا؛ لتحقيق الإنصاف الإنساني.**
- ✓ **لتحقيق المواطنة العالمية لابد من تحقيق المواطنة المحلية والإقليمية، كخطوة أولية للانتقال للمواطنة العالمية القائمة على المساواة والعدل بين شعوب العالم أيًا كانت انتماءاتهم.**
- ✓ **جوهر المواطنة العالمية هو تحقيق المشاركة بين شعوب العالم أفرادً، وجماعات؛ لتحقيق الرفاهية، وغرس التعاطف الإنساني بينها.**
- ✓ **أهداف المواطنة العالمية تتسم بالمرونة، والقابلية للتطويع في مختلف المجتمعات؛ لمساعدة الطلاب في تحدي الظلم، وتعزيز الحقوق في أي مكان في العالم.**

### (ج) معايير التربية على المواطنة العالمية:

**أكد جراهام ميرسر Graham I. Mercer (1996 : 113) أن المواطنة العالمية تبدأ بفهم الاختلافات الثقافية، والقضايا الاجتماعية والبيئية، وبدون هذه الخطوة لا أساس لتحديد القيم طويلة الأجل التي لابد أن يكتسبها المواطن العالمي؛ كي يمكنه التأثير في مجتمعه المحلي، وصولا للتأثير في المجتمع العالمي عبر القضايا التي تشكل هاجسًا جماعيًا للأشخاص، أو المنظمات العالمية،**

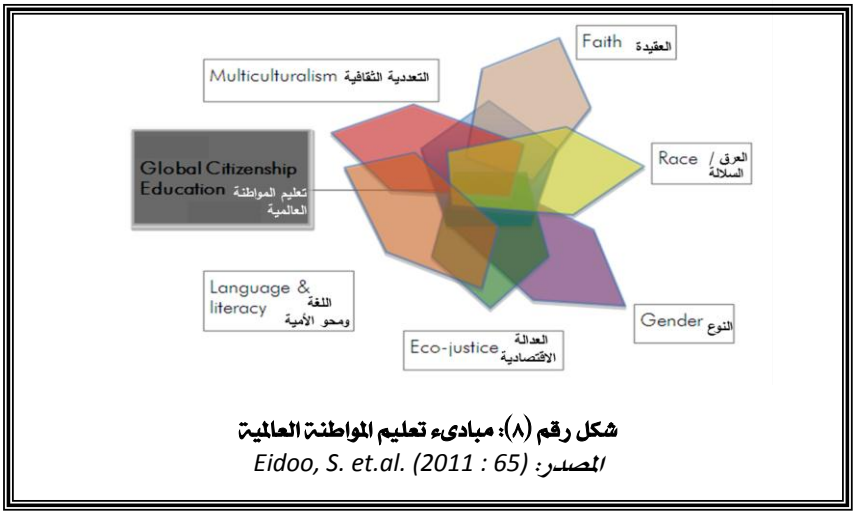
والالتزام بها لفترة طويلة. ويوضح شكل رقم (٧) مدخل المواطنة العالمية وفقاً لرؤية جراهام ميرسر Graham I. Mercer، على النحو التالي:




**شكل رقم (٧): مدخل المواطنة العالمية**

*المصدر: Mercer, G. I., 1996 : 113*

كما وضعت سمينا إيدو وآخرون Sameena Eidoo, et. al. (2011 : 65) ستة مبادىء ينبغي أخذها في الحسبان عند تعليم المواطنة العالمية، يوجزها الشكل التالي:




**شكل رقم (٨): مبادىء تعليم المواطنة العالمية**

*المصدر: Eidoo, S. et.al. (2011 : 65)*

وأشارت كلّ من: إليزابيث بكنر Elizabeth Buckner وسوزان جارنيت راسل Susan Garnett Russell (2013 : 739) إلى أن الدول الآن تؤكد بشكل متزايد على دمج المواطنة العالمية في المناهج الدراسية؛ لإعداد المواطنين لبيئة عالمية مترابطة. بهدف تكريس فكرة انتماء الطلاب لا لأمتهم فحسب؛ بل للعالم أجمع. وتشمل التربية على المواطنة العالمية القضايا العالمية، بما في ذلك حقوق الإنسان، والديمقراطية والعدالة الاجتماعية، والصراع. أي الاتجاه إلى نموذج ما بعد القومية Postnational model في التعليم، وتبني هذا النموذج فكرة المواطنة العالمية داخل مجتمع عالمي أوسع.

كما أوضح بول شيرمان Paul Sherman (636 : 2016) أن منهجية التربية على المواطنة العالمية تستلزم تقديم فهم للقضايا، والثقافات، والمؤسسات العالمية للطلاب. أي محاولة لضمان أن الطلاب مستعدون لتولي دور المواطنين العالميين الكبار، والاضطلاع بالمسؤوليات المرتبطة بهم. وتشمل هذه العملية منهجًا دراسيًا أكثر قوة ينطوي على دمج الطلاب للمهارات، والقيم، والمواقف اللازمة للتواصل كمواطنين عالميين.

وقد حدد سكلاد M. Sklad وآخرون (334 – 331 : 2016) مجموعة من المعايير والمؤشرات لمناهج التربية على المواطنة العالمية، هي على النحو التالي:

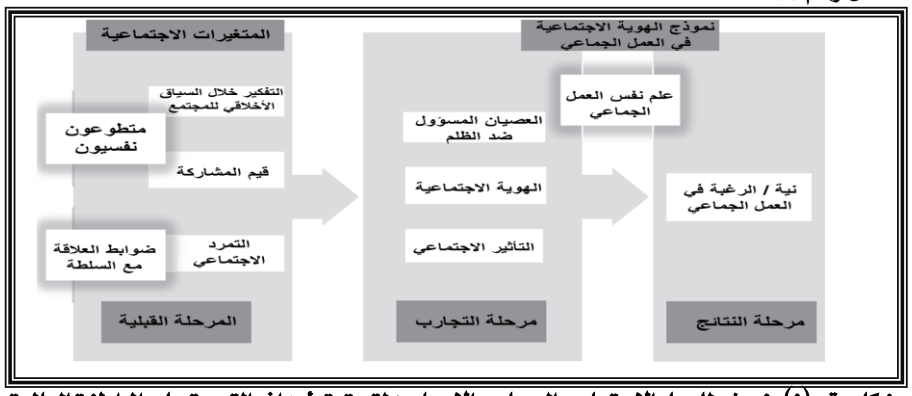
- المسؤولية الاجتماعية.
- الكفاءة العالمية.
- المشاركة المدنية العالمية.
- الكفاءة في التواصل بين الثقافات.
- الذكاء الثقافي (ما وراء المعرفة Metacognitive).
- الذكاء الثقافي (المعرفة Cognitive).
- الذكاء الثقافي (التحفيزي Motivational).
- الذكاء الثقافي (السلوكي Behavioral).
- عقلية عالمية عبر ثقافية.

ويمكن تحقيق هذه المعايير عبر مجموعة من المؤشرات، منها -على سبيل المثال-:

- ✓ التعرّف على أوجه الشبه والاختلاف بين الفرد، وغيره في البلدان الأخرى.
- ✓ تعلم كيفية تطبيق المواطنة العالمية على أرض الواقع.
- ✓ التعرّف على معوقات التنمية في البلدان المختلفة.
- ✓ التعرف على تصورات السكان المحليين.
- ✓ التعرف على وجهات نظر الآخرين.
- ✓ تعلم كيفية التواصل حول قضايا المواطنة العالمية.
- ✓ التعرف على أهمية الموقع في المواطنة العالمية.
- ✓ الوعي بالصور النمطية للبلدان الأخرى في ثقافة الفرد.
- ✓ تعلم آليات الحفاظ على المساواة الاجتماعية العالمية.
- ✓ امتلاك نظرة ثاقبة لوجهات النظر المختلفة حول العالم.

أما مارتن هاي Martin Haigh (510 - 509 : 2016) فقد أكد أن التربية على المواطنة العالمية مفهوم موضع اختلاف من قِبَل المعنيين؛ لكنه يشير إلى أن البشر يشتركون في عالم مترابط يخضع لتحديات: بيئية، واجتماعية، وسياسية، ولمواجهة هذه التحديات لابد أن يعمل الناس في العالم أجمع معًا لخلق بيئة مقبولة للأجيال القادمة. وتحقيق هذا الهدف يرتكز على ثلاثة معايير رئيسة؛ الأول: تحديد الهوية الذاتية Self-identification بالنسبة للبشرية جمعاء؛ بدلًا من الانتماء لمجموعة قبلية أو عائلية معينة. والثاني: الاستعداد للاعتراف بأن البشر يجب أن يعيشوا على نحو مستدام داخل بيئاتهم (أي محو الأمية البيئية Ecoliteracy). وأخيرًا: الوعي الأخلاقي Ethical awareness لأن العقبات التي تواجه المعيارين السابقين تتضمن مفهومات الحقوق المختلفة للحقوق مقابل المسؤوليات للفرد والجماعة، وكذلك مفهوماتنا المختلفة حول ما يحقق الإنصاف، والمساواة، والعدالة البيئية والاجتماعية، ودور البشر في الطبيعة.

وقد قدم فرانشيسكو فاتوري Francesco Fattori وآخرون (910 : 2015) نموذجًا متكاملًا للعمل الاجتماعي الجماعي الإيجابي لتحقيق أهداف التربية على المواطنة العالمية، يوضحه الشكل رقم (٩):




**شكل رقم (٩): نموذج للعمل الاجتماعي الجماعي الإيجابي؛ لتحقيق أهداف التربية على المواطنة العالمية**

*المصدر: Fattori, F., et al., 2015 : 910*

أما جويلن إي. كوريل Joellen E. CoryellJoellen E. Coryell وسبنسر B. J. Spencer B. J. Spencer وأولكساندرا سينو Oleksandra Sehin (147-146 : 2014) فقد قدموا نموذجًا مفهوماتيًا للمواطنة العالمية يتضمن ثلاثة معايير على النحو التالي:

- **المسؤولية الاجتماعية Social responsibility:** وترتبط بمستوى اهتمام الفرد بالترابط الاجتماعي مع الآخرين، والمجتمع والبيئة، وتشمل السعي الجاد لفهم التوقعات الثقافية للآخرين، ومعاييرهم، والاستفادة من هذه المعرفة في التواصل والتفاعل، والعمل بفاعلية خارج بيئة الفرد.
- **الكفاءة العالمية Global competences:** تطوير الكفاءات العالمية يتطلب الاعتراف بالقيود والقدرات الذاتية للانخراط في نقاط التلاقي بين الثقافات.
- **المشاركة المدنية العالمية Global civic engagement:** وتعني إظهار الاستعداد للعمل نحو الاعتراف بقضايا المجتمع: المحلي، والوطني، والعالمي، والاستجابة من خلال العمل الجماعي.

واتفقت معهم مونيكا كرونفلي Monica Kronfli (38-36 : 2011) حيث قسمت أبعاد، المواطنة العالمية ومعاييرها إلى قسمين؛ الأول: **الأبعاد الداخلية:** وتشمل الإحساس بالكفاءة الذاتية، والالتزام بالصالح العام للجميع، والثاني: **الأبعاد الخارجية:** وتشمل الوعي بالكيفية التي يعمل بها العالم، والاجرءات التي ترمي إلى تحسين العالم، والوقوف ضد المظالم، ووضعت الأبعاد الداخلية والخارجية في ثلاث نقاط تفصيلية على النحو التالي:

- **الكفاءة الذاتية Self-Efficacy (ثقة الفرد في قدراته على التغيير):** لابد أن يعتقد المواطنون العالميون أن بإمكانهم إحداث فرق، أو بشكل أكثر تحديدًا الإيمان بقدراتهم على إحداث تغيير إيجابي في القضايا العالمية. وبالتالي يجب على التربويين غرس الثقة في نفوس الطلاب، واحترام الذات؛ لتعزيز مفهوم "قوة الفرد **Power of one**".
- **المشاركة المدنية العالمية Global Civic Engagement:** أهم سمة للمواطن العالمي، فيقوم عبرها بدور نشط للتصدي لمشكلات العالم، فمع فشل القوى الدولية بشكل فردي وجماعي في توفير الحماية الكاملة للصالح العام؛ تساعد المواطنة العالمية في خلق

فرص ومساحات جديدة تشمل المجتمع المدني العالمي لمكافحة القضايا التي تؤثر فيهم. ويتكون المجتمع المدني العالمي من عديدٍ من المنظمات التطوعية، والجماعات، والجمعيات، والمجموعات الدينية، والحركات الاجتماعية؛ التي يتفاعل معها المواطنون بنشاط، ويواجهون أشكال الظلم كافة، ويتحملون مسؤولية متزايدة عن صحة ورفاهية أنفسهم، والآخرين، والعالم.

- **التأثيرات Impacts**: أي تأثير المناهج والبرامج في تنمية قيم المواطنة العالمية، حيث يواجه كثيرمن التربويين فجوة وندرة كبيرة في البحوث التي تدرس أثر مختلف جوانب التعليم المدرسي في تطوير نشاطات المواطنين العالميين؛ ولكنها بدأت تزداد في السنوات الأخيرة.

**وعليه تتبنى الباحثة في البحث الحالي ثلاثة معايير رئيسة للمواطنة العالمية بُنِيَ الإطار المقترح في ضوئها، على النحو التالي:**

- ✓ **المعيار الأول: المسؤولية الاجتماعية (الكفاءة الذاتية)**: بناء استعداد الفرد للتعاون، والترابط مع الآخرين، وبناء ثقتهم بأنفسهم، وقدراتهم على التغيير، وإحداث فروق في حياتهم، وحياة الآخرين.
- ✓ **المعيار الثاني: عقلية عالمية عبر ثقافية (معرفية، مهارية، وجدانية)**: أي التغلب على القيود العالمية، والتمرد اجتماعيًا على كل ما يمنع الفرد من التعرف والاندماج الثقافي مع الآخر المختلف عنهم ثقافيًا، أو دينيًا، أو اجتماعيًا، أو اقتصاديًا.
- ✓ **المعيار الثالث: المشاركة المدنية العالمية**: أي المشاركة الجماعية (العمل الجماعي) في حماية الصالح العام العالمي، ويتم ذلك من خلال: الأنشطة التطوعية، ومجابهة الظلم بكافة أشكاله من خلال مؤسسات المجتمع المدني العالمي، والقضاء على كل ما يسلب أي فرد في العالم حريته وقدراته في المشاركة وتحمل مسؤوليته أمام مشكلات العالم.

وعرض كلّ من: جويل فانغانيلا Joelle Fanghanela، و جلينيس كوسينب Glynis Cousinb (2012:40) وجهتي نظر للتربية على المواطنة العالمية، على النحو التالي:

- **منظور ما بعد الاستعمار Post-colonial prospective**: ينظر للمواطنة العالمية على أنها محاولة لتغريب العالم Westernising the world؛ أي تطبيق القيم والمفهومات الغربية على السياقات غير الغربية، وهو شكل من أشكال العالمية الجديدة Neo Universalism.
- **مدخل متعدد الثقافات Multiculturalist Approach**: يرتكز على احترامِ الاختلاف الثقافي، واحترام الثقافات المحلية لكل دولة، والبناء عليها وتنميتها وصولًا للمواطنة العالمية. وهذا المنظور يعالج نقاط ضعف منظور ما بعد الاستعمار، فالمدخل متعدد الثقافات هو ما تتبناه المنظمات الدولية المحترمة؛ مثل: اليونسكو، واليونسيف، وما تتبناه أيضًا الدراسة الحالية في محاولة تضمين مفهومات المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

ووضع كلّ من: علي عبدي Ali A. Abdi، ولينيت شولتز Lynette Shultz، وتاشيكا بيلاي Thashika Pillay (58 : 2015) محددات لتعليم المواطنة العالمية تتمثل في أنه برغم أن الطلاب يمكنهم أن يتعلموا كثيرًا من معلميهم؛ فإن المناهج وتدريسها ليست بديلة عن اكتساب الطلاب خبرات المواطنة العالمية؛ حيث يتم تعلم السلوك الديمقراطي بالعيش في مؤسسات تتمتع بالديمقراطية، مما ينعكس على تصرفات القائمين عليها وكذلك تصرفات الطلاب. فالخبرة المكتسبة في الثقافة المحيطة بالطلابِ تحتوي على إمكانات تعطيهم الثقة، والأمل، والعمل من أجل عالم مستقبلي أكثر ديمقراطية، وعدالة، وإنسانية.

**والبحث الحالي يتبنى المدخل متعدد الثقافات**، الذي يقوم في الأساس على الإنصاف والعدالة، والمساواة بين الشعوب في الحقوق والواجبات؛ دون هيمنة، أو سيطرة لثقافة على أخرى؛ كونها متقدمة أكثر منها. وبمعنى آخر، فإن التربية على المواطنة العالمية - في البحث الحالي - لا تعني **"التغريب"** أي نقل الفكر والثقافة الغربية وصبغ المجتمع المصري بها دون وعي كمنتج للعولمة التي تعني سيطرة ثقافة وفكر الأقوى على الأضعف؛ ولكن قائمة على مبدأ التكافؤ في الحقوق، والواجبات؛ تحقيقا للهدف الأسمى للمواطنة العالمية وهو الانتماء للإنسانية، ونبذ العنف والتطرف. وتنطلق المواطنة العالمية في البحث الحالي من مسلمة مفادها أن المواطنة المحلية جزء لا يتجزأ من المواطنة العالمية، ولكي يتم تحقيق أهداف المواطنة العالمية لابد أولا أن يمارس الفرد المصري حقوقه وواجباته محليًا. ولهذا؛ فقد راعت الباحثة في الإطار المقترح معالجة قضيتي: المواطنة التقليدية، والمواطنة العالمية.

## الدراسات السابقة التي عنيت بالمواطنة العالمية:

### أولاً: الدراسات العربية

دراسة مصطفى عبد الحميد حسن عناني (٢٠٠٨) بعنوان: "تفعيل دور الأنشطة الطلابية بكليات التربية في تنمية قيم المواطنة العالمية دراسة حالة بجامعة قناة السويس". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع قيام الأنشطة الطلابية بدورها في تنمية قيم المواطنة العالمية، وتحديد المعوقات التي تحول الأنشطة الطلابية عن القيام بدورها، وتدعيم الإيجابيات التي تظهرها الدراسة الميدانية. وتمثلت العينة في مجموعة من طلاب كلية التربية – جامعة السويس الفرقة الرابعة، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام المقابلات الشخصية، واستبانة طبقت على الطلاب، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج؛ أهمها: وضع إطار لتفعيل أنشطة الطلاب تهدف لتنمية المواطنة العالمية لديهم.

دراسة عائشة بنت سيف صالح الأحمدي (٢٠١٢) بعنوان: "مستوى الوعي بقضايا التربية على المواطنة العالمية لدى طلبة كليات التربية بالجامعات السعودية". هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على مستوى الوعي (المعرفة، الاتجاه) بقضايا التربية على المواطنة العالمية لدى طلبة كليات التربية، وعلاقتها ببعض المتغيرات: المعدل التراكمي، المستوى الدراسي، التخصص، العمر، الجنس، بلد مقر الكلية التي يدرس بها الطالب، العيش في الخارج لأكثر من ستة أشهر؛ فضلا عن تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات الصلة بنتائج الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياسي؛ أحدهما للمعرفة، والآخر للاتجاهات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج؛ أهمها: أن متغير العمر لم يكن عاملا ذا أهمية في قبول التنوع الثقافي.

دراسة صابر بن عوض جيدوري (٢٠١٢) بعنوان: "تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلبة المرحلة الجامعية". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة في تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلبة المرحلة الجامعية، ومن أجل ذلك صمم الباحث استبانة مكونة من (٣٠) فقرة وُزعت على ثلاثة أبعاد هي: بُعد السلام العالمي، وبُعد الحوار، وبُعد التسامح بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها. وقد تكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليتي: التربية، والعلوم بجامعة طيبة والبالغ عددهم (٢١١عضو هيئة تدريس)، وقد تكونت عينة البحث من (١٦٣) عضو، وبعد تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتصل بدورهم في تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلابهم تُعزى لمتغير الاختصاص لصالح التربية، كما أظهرت نتائج الدراسة الميدانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتصل بدورهم في تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلابهم لصالح الذكور. في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس

في ممارستهم لدورهم في تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلابهم تُعزى لمتغير المرتبة العلمية.

دراسة نورة سعود محمد السبيعي (٢٠١٣) بعنوان: "أثر البرامج الحوارية في الفضائيات، والفيس بوك، والتويتر، على تنمية قيم تربية المواطنة العالمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر البرامج الحوارية في الفضائيات والفيس بوك والتويتر في تنمية المواطنة العالمية لدى طالبات مقرر تربية مواطنة لقسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية جامعة الكويت وذلك في الفصل الدراسي الأول، والكشف عن أهم العوامل المؤثرة وبيان تأثيرها على وعي الطالبات من خلال إعداد قائمة من المعايير، والمؤشرات الخاصة بها وتصميم برنامج تجريبي في إطارين: نظري، وعملي، ومقياس وعي احتوى على (٣٢) بندًا لكل من قيم الواجبات، والمسؤوليات، والحوار، والمشاركة الفعالة للمواطنة العالمية، وأظهرت نتائج الدراسة في كل من المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمقياس الوعي للمجموعة التجريبية أن نسبة (٨٢٪) من التغير الذي حدث في المقياس ككل في المجموعة التجريبية يرجع إلى استخدام البرنامج المقترح الذي سلط الضوء على دور الإعلام في تحديد المجتمع المستقبلي، وأوصت بدور فعال للتربية في توعية المجتمع الكويتي.

دراسة عماد محمد محمد عطية (٢٠١٤) بعنوان: "واقع ممارسة طلبة الجامعة للمواطنة العالمية ودور الجامعة في تنميتها: جامعة أسوان نموذجًا". هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مفهوم المواطنة العالمية وأهدافها، وتعرّف مدى ممارسة طلبة الجامعة للمواطنة العالمية في ضوء التوجهات المعاصرة للتربية للمواطنة العالمية( جامعة أسوان نموذجًا)، والكشف عن واقع دور الجامعة في تنمية المواطنة العالمية لطلابها في ضوء التوجهات العالمية، ثم وضع تصور مقترح لدور الجامعة في تربية طلبتها للمواطنة العالمية في ضوء التوجهات العالمية لهذه المواطنة.واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج؛ أهمها: أن القصور في ممارسة الطلاب للمواطنة العالمية أدى إلي القصور في تضمين أهداف الكلية لأهداف وأبعاد المواطنة العالمية في إعداد الطلاب.

دراسة بشار عبد الله تليلان السليم (٢٠١٤) بعنوان: "تقويم طلبة الجامعات الأردنية لدور عضو هيئة التدريس في إكسابهم ثقافة الديمقراطية، وقيم المواطنة العالمية". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الفروق في مستوى الدور الذي يلعبه عضو هيئة التدريس وفقا لمتغيرات: الجنس، والجامعة، والكلية، ومستوى الدراسة، وتقديم مقترحات لتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في إكساب الطلبة ثقافة الديمقراطية، وتنمية قيم المواطنة العالمية لدى الطلبة في الجامعات الأردنية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة في (٣٨٧) طالبًا وطالبة، طبقت عليهم استبانة، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج؛ أهمها: وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لقيم المواطنة العالمية؛ بسبب اختلاف فئات متغيرات: الجنس، والجامعة، والكلية، ومستوى الدراسة.

دراسة زيد سليمان محمد العدوان، و فضية محمود بني مصطفى (٢٠١٥) بعنوان: "أثر برنامج تدريبي في تنمية مبادىء المواطنة العالمية لدى معلمي التاريخ في الأردن" .هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبيّ لمعلمي التاريخ في ضوء مبادئ المواطنة العالميّة، واختبار أثره في مستوى معرفتهم لتلك المبادئ في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (٢٦) معلمًا ومعلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية من معلمي التاريخ للمرحلة الأساسيّة العليا في مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا. ولتحقيق أهداف الدارسة بُنِيَ برنامج تدريبيّ في ضوء مبادئ المواطنة العالميّة، هي: السلام العالميّ، والديمقراطية،وحقوق الإنسان، الإنسان والبيئة، والتفكير العلميّ، والتكنولوجيا، والثقافات المتعددة. وأعِدَّ اختبار معرفيٌ لمبادئ المواطنة العالميّة. وبعد إجراء التحليلات الاحصائية المناسبة أظهرت نتائج الدارسة أن مستوى المعرفة القبلية لمعلمي التاريخ للمرحلة الأساسيّة العليا لمبادئ المواطنة العالميّة ان

أقل من المستوى المقبول تربويًا، ولصالح البرنامج التدريبيّ في كلّ مجال من مبادئ المواطنة العالمية وللمجالات مجتمعة.

دراسة سيف بن ناصر المعمري، وبدرية الصارمي (٢٠١٥) بعنوان: "درجة تضمين منهج الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان لجوانب التعلم المرتبطة بالمواطنة العالمية وأساليب المعلمين في تدريسها من وجهة نظرهم". هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة تضمين منهج الدراسات الاجتماعية لجوانب التعلم المرتبطة بالمواطنة العالمية، وأساليب المعلمين في تدريسها في وجهة نظرهم، والكشف عن أثر متغيرات الجنس، والتخصص، والخبرة التدريسية، والمرحلة الدراسية في آراء أفراد عينة الدراسة.ولتحقيق أهداف الدراسةأعِدَّت استبانة تكونت من(٤٣) عبارة، وطبِّقت على عينة بلغت نحو (١٩٢) معلما ومعلمة من العاملين في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة مسقط، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج؛ أهمها: أن منهج الدراسات الاجتماعية - في وجهة نظر معلمي المادة - يركز على جوانب التعلم المرتبطة بالمواطنة العالمية بدرجة متوسطة، فهو يركز- بالدرجة الأولى - على "القضايا والمشكلات البيئية العالمية"، ثم"التسامح مع الآخرين"، ويركز بالدرجة الثالثة على "القضايا الاقتصادية العالمية".

دراسة ميمونة بنت درويش الزدجالي (٢٠١٦) بعنوان: "تقديرات معلمي التربية الإسلامية لأهمية التربية من أجل المواطنة العالمية، والصعوبات التي تواجههم في تعزيزها لدى الطلبة بسلطنة عمان". هدفت هذه الدراسة إلى تعرف تقديرات معلمي التربية الإسلامية لأهمية التربية من أجل المواطنة العالمية، والصعوبات التي تواجههم في تعزيزها لدى الطلبة بسلطنة عمان. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقامت بإعداد استبانة تكونت من (٢٨) عبارة توزعت على محورين، طبقت على عينة عشوائية من (٤٥٠) معلمًا. وتوصلت النتائج إلى أن المتوسط العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأهمية التربية من أجل المواطنة العالمية والصعوبات التي تواجههم في تعزيزها لدى الطلبة بسلطنة عمان جاء مرتفعًا بدرجة كبيرة جدًا. وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت مجموعة من التوصيات، واقترحت بعض الموضوعات لدراسات مستقبلية.

دراسة يوسف يعقوب محمد الأحمد (٢٠١٨) بعنوان: "دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلبتهم في دولة الكويت". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلبتهم بدولة الكويت، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة وتكونت من (٥٩١) معلمًا ومعلمة، وُزِّعَتْ أداة الدراسة عليهم، وتوصلت الدراسة إلى أن دور معلمي الكويت في تنمية المواطنة العالمية جاء بدرجة تقدير متوسطة.

## ثانيًا: الدراسات الأجنبية

دراسة جون ميرز John P. Myers (٢٠١٠) بعنوان: "لفائدة العالم بأي وسيلة ممكنة: المعاني المبنية للمراهقين للمواطنة العالمية". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الطرائق التي يبني بها طلاب البرامج الدولية معانيهم حول المواطنة العالمية، وكيف يمكنهم أن يعبروا عن هوية عالمية مع التزامهم بمعتقداتهم المدنية الوطنية . وتألفت العينة من ٧٧ طالبًا، وجُمعت البيانات باستخدام منتديات المناقشة على الانترنت، والمقالات المكتوبة، وإجراء ٢٠ مقابلة. وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب فهموا المواطنة العالمية على أنها انتماء غير متجانس ومعقد شكلته مجموعة من المصادر. وهذا يعني أن تعليم المواطنة العالمية قد يشجع – في بعض الأحيان – الطلاب على الانفصال عن حياتهم المدنية الوطنية.

دراسة ليزا ماري ديوتي Lisa Marie Duty (2010) بعنوان: "تغيير مفهومات المعلمين للتعليم من أجل المواطنة في عالم معولم". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهومات المعلمين الأولية حول تدريس المواطنة العالمية، وكيف يطورون أفكارهم حولها. واتبعت الباحثة المدخل الكيفي ممثلا في دراسة حالة لمعلمي الدراسات الاجتماعية في ثلاث مدارس ثانوية، وأجريت

عديد من المقابلات الشخصية مع أفراد العينة، وكذلك اتُّبِعَ أسلوب المجموعات المركزة في جمع البيانات. وتوصلت النتائج إلى أن أفراد العينة كانت لديهم مفهوماتهم الخاصة حول كونهم مواطنين عالميين، كما أنهم يمارسون أشكالا جديدة من الوجود والعلاقة مع الآخرين.

دراسة مونيكا كرونفلي Monica Kronfli (2011) بعنوان: "التربية من أجل المواطنة العالمية: استكشاف اثنتين من الطرائق المنهجية". هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين منهجين لتعليم المواطنة العالمية، في مدرستين من المدارس العليا الكندية؛ إحداهما: دولية، والأخرى: رسمية، واتبعت هذه الدراسة أسلوب دراسة الحالة، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج؛ أهمها: ضرورة تعزيز الفرص الدولية لدعم المواطنة العالمية لدى الطلاب، كما أن هاتين المدرستين تفتقر الموارد والقدرات والدوافع التي تسهم في تنمية مفهومات المواطنة العالمية لدى خريجيها.

دراسة إيفا كاتزارسكا ميلر Iva Katzarska-Miller وآخرين (2012) بعنوان: "الاختلافات عبر القومية في المواطنة العالمية: مقارنة بين بلغاريا والهند والولايات المتحدة". هدفت هذه الدراسة إلى إجراء دراسة استقصائية لمفهوم المواطنة العالمية، والقيم المفترض أن تتضمنها المناهج لتمثيل المواطنة العالمية، والاختلافات عبر الوطنية بين المقررات التي تخاطب المواطنة العالمية. ورُكِّز على ثلاثة بلدان تختلف في عدد السكان، والوضع الاقتصادي. وطبقت استبانة على المشاركين من البلدان الثلاثة عبر الكمبيوتر. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج؛ أهمها: أن هناك اختلافات بين تعريفات المشاركين للمواطنة العالمية عبر الدول الثلاث، وهي جزء لا يتجزأ من السياقات الثقافية المختلفة؛ فالمواطنة العالمية هي هوية فريدة ممثلة بقيم مماثلة مؤيدة للمجتمع عبر السياقات الثقافية.

دراسة براباسارا ثانوسوان Prapassara Thanosawan، وكيفن لو Kevin Laws (2013) بعنوان: "المواطنة العالمية: تصورات مختلفة داخل اثنتين من مؤسسات التعليم العالي التايلاندية". هدفت هذه الدراسة إلى تفسير الكيفية التي تقوم بها الجماعة في تايلاند، وكذلك الجامعة الدولية التابعة لها بتنفيذ وتفسير الخطاب المتعلق بالمواطنة العالمية في برامجها الجامعية. واستُخدِمَ أسلوب دراسة الحالة لجامعتين، وأجريت خلالها عديد من المقابلات الشخصية مع كبار المدربين والمحاضرين، وكذلك المناقشات مع مجموعات مركزة من الطلاب. وأشارت النتائج إلى أن طلاب الجامعات التايلاندية لديهم تصورات مختلفة عن المواطنة العالمية مقارنة بالطلاب الدوليين. أما المقابلات مع كبار المدربين والمحاضرين أكدت أن الفرد كونه مواطنًا تايلانديًا جيدًا فذلك يُعد شرطًا أساسيًا في كونه مواطنًا عالميًا.

دراسة لورا إنجل Laura C Engel (٢٠١٤) بعنوان: "المواطنة العالمية والوطنية (إعادة) التشكيل: تحليل إصلاح تعليم المواطنة في إسبانيا". هدفت هذه الدراسة إلى تحليل المحاولات التي تمت لإصلاح تعليم المواطنة في المناهج الإسبانية عام ٢٠٠٦ لمواد (المواطنة وحقوق الإنسان)، واعتمدت في التحليل على المنهج الكيفي ممثلا في تحليل المحتوى عبر قوائم أعدت تتضمن المهارات اللازمة لتعليم المواطنة على الصعيدين: الوطني، والعالمي، وتوصلت النتائج إلى أن الكتب المطورة تركز بالفعل على مواضيع حقوق الإنسان، والمواطنة الوطنية والعالمية، والتنوع الثقافي والتعايش.

دراسة سولي إيجوز Sule Eguz (٢٠١٦) بعنوان: "تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية المستقبلية لتعليم المواطنة العالمية". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن إدراك معلمي الدراسات الاجتماعية لتعليم المواطنة العالمية في المستقبل، واتُبع المدخل الكيفي في هذه الدراسة، وتألفت العينة العمدية من (١٠) معلمين، (٥) رجال، و (٥) نساء؛ يدرسون في جامعةٍ أوندوكوز مايز في سامسون، تركيا. وأعدت نماذج المقابلات شبه المنظمة لجمع البيانات، وحُلِّلت تحليلا وصفيًا. وأشارت النتائج إلى أن عديدًا من تصورات المعلمين حول تعليم المواطنة العالمية ليست متطورة

بشكل كافٍ؛ فركزت عينة البحث – في أغلب الأحيان – على مفهومات الحقوق، والمسؤوليات، والوعي، والاحترام، والقيم العالمية، والثقافية.

دراسة روميو لي Romeo B. Lee وآخرون (2017) بعنوان: "الاتجاه نحو التكنولوجيا، واستخدام الشبكات الاجتماعية، ومتوسط الدرجات كمتنبىء لتحديد المواطنة العالمية لدى طلاب الجامعة الفلبينية". هدفت هذه الدراسة إلى دراسة تأثير التكنولوجيا واستخدام الشبكات الاجتماعية ودرجات طلاب الجامعة الفلبينية على تنمية المواطنة العالمية لديهم، وتألفت العينة من ٣٦٢٨ طالبًا، واتبعت الطرائق الكمية في الحصول على البيانات المطلوبة عبر إجراء دراسة مسحية. وتوصلت لمجموعة من النتائج؛ أهمها: أن النظرة الإيجابية للتكنولوجيا، وعدد الشبكات الاجتماعية التي يتفاعل معها المشاركون، ومعدل درجاتهم أثرت تأثيرًا كبيرًا في تحديد المواطنة العالمية من جانبهم، وكذلك أثرت في وعيهم وقيمهم الاجتماعية الإيجابية.

دراسة كرستيان كوكس Cristian Cox استشاري منظمة اليونسكو بالتعاون مع مركز آسيا والمحيط الهادئ للتعليم من أجل التفاهم الدولي (APCEIU) ، والمكتب الدولي للتربية (IBE-UNESCO)، والرابطة الدولية تقييم التقييم الدولي للإنجازات التعليمية (IEA) للدراسات المدنية والتربية المدنية (٢٠١٧) بعنوان: "مفهومات المواطنة العالمية في المبادىء التوجيهية لعشرة دول: تحليل مقارن". هدفت هذه الدراسة إلى إجراء بحث مشترك حول القضايا المتعلقة بتعليم المواطنة العالمية (GCED)، واتبعت أسلوب التحليل المقارن بين (١٠) عشرة بلدان بـ (أفريقيا، آسيا، أوروبا، أمريكا اللاتينية، جنوب شرق آسيا)، وحُلِّلَ محتوى مقرراتهما بالتعليمين: الابتدائي، والثانوي، في مجالي: التاريخ، والعلوم الاجتماعية، والتربية المدنية، والأخلاقية في ضوء قائمتين تبنتهما منظمة اليونسكو، وتوصلت النتائج إلى أنه يوجد منهجين فحسب من مناهج الدول العشرة تضمنت مفهومات المواطنة العالمية.

## ويلاحظ من عرض الدراسات السابقة ما يلي

- ✓ المواطنة العالمية من الموضوعات المهمة التي عنيت بها الدراسات العربية، والأجنبية على حد سواء منذ ظهورها وحتى الآن؛ نظرًا للحاجة الملحة لها في أي وقت، واستجابة للتطورات العالمية؛ سواء التكنولوجية.
- ✓ لم تقتصر الدراسات التي عنيت بمفهوم المواطنة على الباحثين بشكل فردي فحسب، بل عنيت أيضًا المؤسسات الدولية ذات الثقل على الساحة العالمية كاليونسكو به منذ فترة بعيدة، وحتى الآن، الأمر الذي يدعم البحث الحالي في تناول المواطنة العالمية كموضوع ملح، ومهم في مجال المناهج.
- ✓ تنوعت الدراسات السابقة بين دراسات تحليلية تقويمية للمناهج حول مفهوم المواطنة العالمية، وبين دراسات أخرى اقترحت برامج وأطر لدمج المفهوم في مقررات المراحل الدراسية المختلفة.
- ✓ عنيت بعض الدراسات السابقة بدراسة آراء أصحاب المصلحة، والمعنيين بالمناهج حول واقع دمج المفهوم، وهو ما التفتت إليه الباحثة في البحث الحالي من خلال الاستبيان الذي طبق من خلال مقابلة بعض مؤلفي مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وكذلك بعض خبراء المناهج؛ لتحليل الاحتياجات وبناء إطار واقعي يتضمن مفهومات المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بتلك المرحلة.
- ✓ تنوعت المناهج البحثية للدراسات التي عنيت بمفهوم المواطنة العالمية بين الكمية والكيفية، والبعض الآخر جمع بين الاتجاهين البحثيين، وهو ما اتبعته الباحثة في البحث الحالي؛ حيث حُلِّلَ محتوى مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؛ في ضوء مفهومات المواطنة العالمية، وأهدافها، ومجالاتها كميًا، واستخدام

استبانة مفتوحة حُلِّلَ محتواها بشكل كيفي؛ للوقوف على واقع تضمين المفهوم بتلك المناهج.

- ✓ المواطنة العالمية كانت - ولا تزال – من الموضوعات المهمة التي تتطلب دراسات مستمرة حتى نصل بالتعليم المصري إلى مصاف الدول التي تنادي بانتماء الفرد للإنسانية وللكون أجمع، والخروج عن الانغلاق والتقوقع في السياق المحلي. ولن يكون هذا البحث هو الأخير من نوعه في هذا المجال؛ بل لابد أن تأتي دراسات أخرى تدعم هذا المفهوم المهم (المواطنة العالمية) في التعليم المصري، وإعداد معلميه، وهو ما تضعه منظمة اليونسكو صوب أعينها حتى الآن.
- ✓ لا توجد دراسة واحدة تناولت قيم المواطنة العالمية في المرحلة الإعدادية، ومفهوماتها؛ مما يجعل البحث الحالي خطوة أولى لدمج تلك المفهومات بمقررات الدراسات الاجتماعية بتلك المرحلة.

وبعد أن عرضت الباحثة موضوع المواطنة العالمية بالتفصيل، ومدى الاستفادة من الأدبيات والدراسات السابقة في البحث الحالي، ننتقل الآن إلى توضيح تفصيلي للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في البحث الحالي؛ وصولًا للإطار المقترح.

## ثانياً: إجراءات البحث

### (١)إعداد أدوات البحث

### (١) قائمتا تحليل محتوى مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؛ في ضوء الفرّق بين مفهومي المواطنة: التقليدية، والعالمية، ومجالات كلّ منهما:

تم تبني قائمتين قام في ضوئهما كرستيان كوكس Cristian Cox استشاري منظمة اليونسكو بالتعاون مع مركز آسيا والمحيط الهادئ للتعليم من أجل التفاهم الدولي (APCEIU) ، والمكتب الدولي للتربية (IBE-UNESCO) ، والرابطة الدولية تقييم التقييم الدولي للإنجازات التعليمية (IEA) للدراسات المدنية والتربية المدنية؛ بإجراء بحث مشترك حول القضايا المتعلقة بتعليم المواطنة العالمية (GCED) في إطار التعليم ٢٠٣٠. وأجرى بحثًا مقارنًا بين (١٠) بلدان بـ (أفريقيا، آسيا، أوروبا، أمريكا اللاتينية، جنوب شرق آسيا)، وحُلِّلَ محتوى مقرراتهما بالتعليمين: الابتدائي، والثانوي، في مجالي: التاريخ والعلوم الاجتماعية، والتربية المدنية والأخلاقية؛ في ضوء القائمتين اللتين تبنتهما منظمة اليونسكو، على النحو التالي:

- ➢ **القائمة الأولى**

وتتناول أهداف كلّ من: التربية على المواطنة العالمية، والتربية على المواطنة التقليدية "رؤية اليونسكو"، والتي أعدها فريق كرستيان كوكس Cristian Cox استشاري منظمة اليونسكو (10-5 : 2017)، وهي على النحو التالي:

| أهداف المواطنة التقليدية CCE | أهداف المواطنة العالمية GCED |
|---|---|
| ➢ مناقشة نظم الحكم؛ محليًا، وعالميًا، والمقارنة بينها. | ➢ مناقشة كيف تتفاعل هياكل الحكم، والقوانين العالمية، والمحلية الوطنية، واكتشاف معني المواطنة العالمية. |
| ➢ رصد المشكلات: المحلية، والعالمية، ومعرفتها. | ➢ تقييم الأسباب وراء المشكلات: المحلية، والإقليمية، والعالمية، والترابط بينها. |
| ➢ التركيز على الانتماءين: الوطني، والقومي. | ➢ التمييز بين الهوية الذاتية القائمة على الانتماءات المحلية، وغرس الشعور بالانتماء للإنسانية المشتركة. |
| ➢ تخبر التلاميذ عما يجب أن يفكروا فيه، ويفعلوه. | ➢ احترام الاختلاف، والتنوع بين الناس في الفِكر، والمعتقدات. |
| ➢ التركيز على مفهومي: الانتماء، والولاء للسياق المحلي. | ➢ غرس التعاطف، والتضامن مع الإنسانية عامة. |

| | |
|---|---|
| ➢ التركيز على جهود الحكومات المحلية، والمنظمات المدنية، في مواجهة المشكلات القائمة، وتقديم الخدمات. | ➢ الوعي بالتدابير، والإجراءات المتخذة على الصعيد العالمي؛ لمواجهة المشكلات: المحلية، والدولية. |
| ➢ التأكيد على قيم أخلاقية متعلقة بالسياقات المحلية المباشرة داخل الأسرة، أو المدرسة، أو المجتمع المحلي، أو الوطن. | ➢ التأكيد على قيم إنسانية عليا؛ كالعدالة، والسلام، والديمقراطية، وقبول التنوع، والتسامح، والانتماء الإنساني، وحوار الحضارات، والأديان، والثقافات، والكرامة الإنسانية، والتنمية المستدامة. |
| ➢ الاهتمام والوعي بالقضايا المتعلقة بالشأن الداخلي كالزيادة السكانية، والبطالة، وقلة الإنتاج ...إلخ | ➢ حفز الاهتمام والوعي بالقضايا الدولية؛ (كالعنصرية، والهجرة، والفقر، والمجاعات، والحروب الأهلية، عدم المساواة بين الشمال والجنوب)، ومشكلات البيئة العالمية؛ (كالتصحر، ونقص المياه، والتلوث، والاحتباس الحراري، والتنوع البيولوجي .... إلخ). |
| ➢ تحدد أشكال مشاركة مقبولة؛ اجتماعيًا، وأخلاقيًا؛ وفق المعايير المحلية، ومجموعة الأنشطة المرتبطة بمناسبات كيوم اليتيم، ويوم المعاق، ومساعدة الفقراء بالمعونات، والتطوع في مشروعات بيئية صغيرة، والمسؤولية الاجتماعية إزاء الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي ... إلخ. | ➢ تطوير وتفعيل مهارات المشاركة الفعالة؛ محليًا، وعالميًا (التطوع، الاحتجاج السلمي، التصويت في الانتخابات، تكوين الرأي والتعبير عنه، التفاوض عند المنازعات، اللجوء للقضاء والتحكيم الدولي، المسؤولية تجاه البشر والعالم ... إلخ). |

## ➢ القائمة الثانية :

**وترتبط بالمعارف، والقيم، والمهارات بين المواطنة التقليدية CCE، والمواطنة العالمية GCED داخل النصوص التعليمية "رؤية اليونسكو""، والتي أعدها فريق كرستيان كوكس Cristian Cox استشاري منظمة اليونسكو (14-10 : 2017)**

| المجال | المواطنة التقليدية CCE | المواطنة العالمية GCED |
|---|---|---|
| – المبررات<br>– تعريف المصطلح | ➢ تقديم مبررات: اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، وثقافية، وأخلاقية لموضوع (**المواطنة**)<br>➢ المواطنة: توصيفها، وتعريف معناها. | ➢ تقديم مبررات: اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، وثقافية، وأخلاقية لموضوع (**المواطنة العالمية**).<br>➢ المواطنة العالمية: توصيفها، وتعريف معناها. |
| **فئات المجال المعرفي** | ➢ كل ما يتعلق من معلومات حول الدولة الوطنية كالنظام السياسي ونظام الحكم، الخصائص السكانية والجغرافية للدولة، مشكلات البيئة الداخلية .... إلخ.<br>➢ حقوق وواجبات المواطن داخل الوطن، الدستور والقانون المحلي، الاقتصاد المحلي وموارده...إلخ.<br>➢ تاريخ الدولة وتطورها ...إلخ.<br>➢ معلومات جغرافية وتاريخية عن الأماكن والشعوب. | (١) **أنظمة الإدارة والمؤسسات والعمليات الدولية:**<br>➢ منظمة الأمم المتحدة، وهيئاتها، وغيرها من الأنظمة العالمية، وتفاعل الدولة الوطنية معها.<br>➢ مؤسسات عبر وطنية (شركات وبنوك عبر وطنية، منظمات أهلية عالمية ... إلخ).<br>➢ الاعتماد المتبادل بين الدول اقتصاديًا.<br>➢ العلاقات الدولية (سياسية، ثقافية ... إلخ).<br>(٢) قوانين، وحقوق إنسانية:<br>➢ حقوق: الإنسان، الطفل، المرأة، وذوي الاحتياجات الخاصة .. إلخ.<br>➢ الاتفاقيات، والعهود الدولية.<br>➢ القانون الدولي.<br>(٣) قضايا عالمية:<br>➢ العولمة – العدالة الاجتماعية، أو عدم المساواة بين الشعوب – الشمال والجنوب – الفقر العالمي – التنمية المستدامة – حوار الحضارات والثقافات والأديان – نقص المياه – التغير المناخي – تلوث البيئة - الإرهاب – الأوبئة والأمراض – التنوع البيولوجي – المجاعات – اللاجئين - الحروب الأهلية – حق تقرير المصير للدول والشعوب ... إلخ.<br>(٤) **نماذج وأمثلة لمواطنين عالميين:**<br>➢ لاعبو الكرة والرياضيين المحترفين -الشخصيات العامة المؤثرة على الصعيد الدولي -أصحاب المهارات المهنية ذوو السمعة العالمية – شخصيات لها مكانات دولية وسمعة عالمية ... إلخ. |

| | | |
|---|---|---|
| فئات المواقف الاجتماعية- الوجدانية | ➢ الاعتزاز بالهوية الوطنية والقومية– الانتماء الأسري والعائلي والوطني والإقليمي – الولاء – المسؤولية الاجتماعية تجاه الوطن – قيمة التجانس الثقافي –التضامن مع الإطار الإقليمي - المشترك الديني واللغوي والتاريخي مع الإقليم..... إلخ.<br>➢ الاعتزاز بالتراث الوطني، والحفاظ على موارد الدولة. | **(١) الهوية والانتماء:**<br>➢ الإنسانية والأمة كمرجعين مميزين للهوية.<br>➢ الهويات المدمجة المحلية، والإقليمية، والعالمية.<br>**(٢) قبول التنوع والاختلاف بين الشعوب:**<br>➢ التعاطف والاحترام بين الثقافات.<br>➢ نبذ التمييز والعنصرية.<br>➢ احترام التراث الإنساني على تنوعه.<br>➢ حرية المعتقد، وحرية ممارسة الشعائر.<br>➢ التفاعل الثقافي بين الشعوب (في الفنون، والآداب، ودور الترجمة في ذلك).<br>**(٣) قيم إنسانية من أجل المواطنة العالمية:**<br>➢ التسامح - التعاون الدولي – المسؤولية الإنسانية –التضامن الإنساني – السلام العالمي – الديمقراطية – العدالة بين الدول، والشعوب - الحوار – الاحترام المتبادل – التنمية المستدامة – حماية البيئة – الكرامة الإنسانية .... إلخ. |
| فئات المجال السلوكي | ➢ الانخراط في أنشطة المجتمع المدني المحلي أو الإقليمي، المشاركة في الفعاليات التنموية المحلية أو الإقليمية، الانغماس في مناقشة القضايا الاجتماعية والثقافية والسياسية المحلية، وجمع المعلومات حولها. | ➢ الانخراط في أنشطة المجتمع المدني العالمي.<br>➢ المشاركة في أنشطة تنموية عالمية.<br>➢ الاهتمام بالنقاش حول القضايا: الاجتماعية، والثقافية، والسياسية ذات الامتداد العالمي.<br>➢ التعاون مع المنظمات الدولية ذات المهام الإنسانية. |

## (٢) استبانة رؤى خبراء ومؤلفي المناهج حول واقع مفهوم المواطنة العالمية في مناهج ومقررات المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية، وفرص دمجها:

في ضوء خطوات إعداد إطار العمل المقترح لدمج مفهومات المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، والتي نصت على ضرورة تحليل محتوى المناهج السابقة، والأخذ في الحسبان بآراء المعنيين في صناعة تلك المناهج، وفي ضوء نتائج تحليل محتوى كتب ووثائق الدراسات الاجتماعية أعدت الباحثة استبانة؛ للتعرّف على آراء خبراء ومؤلفي مقررات الدراسات الاجتماعية حول واقع وفرص دمج مفهوم المواطنة العالمية بمقررات المرحلة الإعدادية، وتمثلت خطوات إعداد الاستبانة فيما يلي:

- **تحديد الهدف من الاستبانة**

ويتمثل في التعرّف على آراء خبراء ومؤلفي المناهج حول واقع مفهوم المواطنة العالمية في مناهج ومقررات المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية، وأسباب غيابها، وفرص دمجها؛ كنقطة انطلاق مع تحليل المحتوى؛ للوقوف على أرض صلبة عند إعداد الإطار المقترح لدمج مفهوم المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

- **تحديد مصادر اشتقاق الاستبانة في صورتها الأولية:**

الإطار النظري، والدراسات السابقة لمتغيرات البحث الرئيسة (إطار المنهج، المواطنة العالمية)؛ مثل: كينيث واتسون Kenneth L. Watson (2000)؛ مارك ديفيز Mark R. Davies (2002)؛ مصطفى عبد الحميد حسن عناني (٢٠٠٨)؛ جون ميرز John P. Myers (2010)؛ ليزا ماري ديوتي Lisa Marie Duty (2010)؛ مونيكا كرونفلي Monica Kronfli (2011)؛ إيفا كاتزارسكا ميلر Iva Katzarska-Miller وآخرون (2012)؛ عائشة بنت سيف صالح الأحمدي (٢٠١٢)؛ صابر بن عوض جيدوري (٢٠١٢)؛ براباسارا ثانوسوان Prapassara Thanosawan وكيفن لو Kevin Laws (2013)؛ لورا إنجل Laura C Engel (2014)؛ محمد محمد عطية (٢٠١٤)؛ سولي إيجوز Sule Eguz (2016)؛ روميو لي

Romeo B. Lee وآخرون (2017)؛ دراسة كرستيان كوكس Cristian Cox استشاري منظمة اليونسكو بالتعاون مع مركز آسيا والمحيط الهادئ للتعليم من أجل التفاهم الدولي (APCEIU) ، والمكتب الدولي للتربية (IBE-UNESCO) ، والرابطة الدولية تقييم التقييم الدولي للإنجازات التعليمية (IEA) للدراسات المدنية والتربية المدنية (٢٠١٧).

- نتائج تحليل محتوى مقررات، ووثائق الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

- **تحديد أسئلة الاستبانة:**

وذلك بناءً على مصادر اشتقاقها، وشملت مجموعة من الأسئلة المفتوحة دارت حول مايلي:

- نظرتهم، وتقييمهم لمفهوم المواطنة العالمية.
- واقع دمج مفهوم المواطنة العالمية في مقررات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بصورتها الحالية.
- مستقبل دمج مفهوم المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية (الفرص - المعوقات).
- تفضيلاتهم بشأن دمج مفهوم المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية (مقرر مستقل، أم دمج المفهوم بين ثنايا المقررات القائمة).
- مدى قابلية السياق التعليمي، والمجتمعي في مصر للتجاوب مع مفهوم المواطنة العالمية، أو مقاومته، وأسباب ذلك.
- أسباب ضعف أهداف، وقيم المواطنة العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؛ طبقا للنتائج التي أسفر عنها التحليل.

- **ضبط الاستبانة في صورتها النهائية**

قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المُحكَّمِين المتخصصين في مجالِ مناهج الدراسات الاجتماعية، وأعيد صوغ بعض الأسئلة، وعُدّلت؛ في ضوء آرائهم؛ وصولا لصورتها النهائية.

- **صدق الاستبانة**

اعتمدت الباحثة في حساب صدق الاستبانة على صدق المحتوى؛ عبر عرضها على بعض المتخصصين في المجال، واستبعاد الأسئلة التي أجمع المحكمون على استبعادها.

## أ) إجراءات تحليل محتوى مقررات، وبعض وثائق الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وتطبيق الاستبيان المفتوح:

### (١) للإجابة عن سؤال البحث: الأول، والثاني؛ وهما:

١. ما واقع تضمين مفهومات المواطنة العالمية والتقليدية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

٢. ما واقع تضمين مفهومات المواطنة العالمية والتقليدية ببعض وثائق الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

## اتُبِعَتْ الإجراءات الآتية :

✓ **تحديد مفهوم تحليل المحتوى**

يُعرّف بأنه: "أحد أساليب البحث العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي، والمنظم، والكمي للمضمون الظاهري" (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٨٧ : ٢٢)، ونستخدم هنا تحليل المحتوى كونه أسلوبًا في البحث العلمي لوصف المحتوى الظاهر وصفًا موضوعيًا منظمًا، وكميًا، أو كيفيًا، أو كليهما.

✓ **تحديد أداة تحليل المحتوى:**

استُخدمت قائمتان تبناهما كرستيان كوكس Cristian Cox استشاري منظمة اليونسكو بالتعاون مع مركز آسيا والمحيط الهادئ للتعليم من أجل التفاهم الدولي (APCEIU)، والمكتب الدولي للتربية (IBE-UNESCO)، والرابطة الدولية للتقييم الدولي للإنجازات التعليمية (IEA) للدراسات المدنية والتربية المدنية للتحليل (ملحقي ١، ٢).

✓ **تحديد فئة التحليل**

عُدَّت الفِقرة وحدة للتحليل، ويقصد بالفقرة جملة، أو أكثر تعبر عن فكرة واحدة، أو عدة فِكر.

✓ **تحديد وحدة التعداد**

عُدَ التكرار وحدة التعداد؛ فعندما تتطابق فقرة من فقرات المحتوى على أي قيمة، أو فئة، أو هدف من الأهداف، أو الفئات المتضمنة في **"قائمة اليونسكو لمفهومي المواطنة التقليدية والعالمية"** يتم وضع علامة (√) في الخانة المقابلة لها في الجدول المعد لتسجيل نتائج التحليل.

✓ **حساب ثبات التحليل**

بعد أن قامت الباحثة بتحليل محتوى الكتب الدراسية والوثائق التعليمية المتعلقة بمرحلة التعليم الإعدادي، أعيد التحليل بواسطة باحث آخر وذلك بالنسبة لمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وكذلك بالنسبة لبعض الوثائق المرتبطة بها. وحُسِبَ معامل الثبات لكل الكتب الدراسية في المواد المختلفة وفي الصفوف المختلفة، وكذلك بالنسبة للوثائق؛ وذلك باستخدام معادلة سبيرمان لحساب الثبات (سعد عبد الرحمن، ١٩٩٨ : ١٦٦ – ١٧٥).

واتضح أن معامل الثبات في تحليل محتوى الكتب الدراسية للدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية وفي الصفوف الثلاثة وكذلك معامل الثبات في تحليل محتوى بعض الوثائق يتراوح في جميع الحالات بين ٠.٨٨ : ٠.٩٣ وهو معامل ثبات مرتفع، مما يشير إلى ثبات عملية التحليل، وإمكانية الاعتماد عليه.

✓ **تطبيق الاستبانة المفتوحة** على بعض مؤلفي مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وبعض الخبراء المعنيين، خلال شهري: ٧، ٨ من عام ٢٠١٨؛ للوقوف على واقع دمج مفهوم المواطنة العالمية بتلك المقررات، وفرص ومعوقات تضمينها. وطُبّقَ إما بالمقابلة الشخصية، أو باستخدام الوسائل التكنولوجية، وإرسال الاستبيان عبرها، والحصول على الإجابات من خلالها أيضًا (ملحق ٣).

## (٢) للإجابة عن السؤال البحثي الثالث، وهو:

٣. ما إطار العمل المقترح لتضمين مفهومات المواطنة العالمية في مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

بالاعتماد على نتائج تحليل المحتوى لمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية للصفوف الثلاثة، وكذلك بعض الوثائق التعليمية المرتبطة بها، وما أسفرت عنه نتائج تطبيق الاستبيان المفتوح، أُعِدَّ إطار مقترح لتضمين مفهومات المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؛ حيث حُدد فيه (فلسفته، معاييره، ومؤشراته، وموضوعاته، والمفهومات المتضمنة به).

وبعد أن عرضنا لكيفية إعداد أدوات البحث، ننتقل الآن إلى النتائج التي توصلت إليها الباحثة، وتفسير مغزاها.

## ثالثًا: نتائج البحث، وتفسيرها

### أولًا: نتائج الإجابة عن السؤال الأول؛ وهو: ما واقع تضمين مفهومات المواطنة العالمية والتقليدية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

حُلل ٦ كتب للدراسات الاجتماعية ٢٠١٧/٢٠١٨ للصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية، طبقًا للقائمتين اللتين حددهما كرستيان كوكس Cristian Cox استشاري منظمة اليونسكو (٢٠١٧) وسبق الإشارة لهما، وجاءت النتائج على النحو التالي:

#### (١) المواطنة التقليدية والعالمية في مقررات الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الإعدادي

تضم كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة بمرحلة التعليم الإعدادي، التي حُللت، (٦) كتب؛ حيث حُلل بالكامل كتابان لكل صف دراسي.

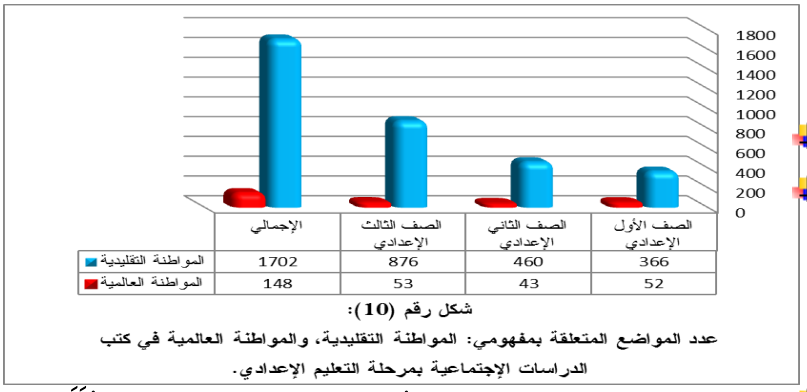
ويوضح الجدول رقم (١) نتائج تحليل محتوى هذه الكتب.

**جدول رقم (١) عدد المواضع المتعلقة بمفهومي: المواطنة التقليدية، والمواطنة العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الإعدادي.**

| السنة الدراسية | عدد المواضع المتعلقة بمفهوم المواطنة التقليدية | ٪ من الإجمالي | عدد المواضع المتعلقة بمفهوم المواطنة العالمية | ٪ من الإجمالي | الإجمالي | ٪ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأول الإعدادي | ٣٦٦ | ٨٧.٥٩ | ٥٢ | ١٢.٤٤ | ٤١٨ | ١٠٠ |
| الثاني الإعدادي | ٤٦٠ | ٩١.٤٥ | ٤٣ | ٨.٥٤ | ٥٠٣ | ١٠٠ |
| الثالث الإعدادي | ٨٧٦ | ٩٤.٢٩ | ٥٣ | ٥.٧٠ | ٩٢٩ | ١٠٠ |
| الإجمالي | ١٧٠٢ | ٩٢ | ١٤٨ | ٨ | ١٨٥٠ | ١٠٠ |

يوضح الجدول رقم (١) الفروق بين مدى تضمين قيم وفئات مفهوم المواطنة التقليدية، وقيم وفئات مفهوم المواطنة العالمية. ويتبين من بيانات هذا الجدول تدني عدد المواضع المتعلقة بمفهوم المواطنة العالمية بالصف الأول الإعدادي؛ حيث بلغت نسبة مواضع المواطنة العالمية إلى المواطنة التقليدية ١٢.٤٤٪، بينما بلغت هذه النسبة في الصف الثاني الإعدادي ٨.٥٤، وأقل من ذلك بالنسبة لكتب الصف الثالث الإعدادي حيث بلغت هذه النسبة ٥.٧٠٪. ولم يتجاوز إجمالي عدد مواضع المواطنة العالمية إلى عدد مواضع المواطنة التقليدية في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة بمرحلة التعليم الإعدادي ٨٪.

ويشير الشكل رقم (١٠) إلى تدن واضح في تضمين قيم المواطنة العالمية في مناهج الدراسات الاجتماعية؛ الأمر الذي يشير إلى قُصور واضح أو إهمال أو تجاهل لقيم المواطنة العالمية في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بالتعليم الإعدادي بصفوفه كافة.




شكل رقم (10):

عدد المواضع المتعلقة بمفهومي: المواطنة التقليدية، والمواطنة العالمية في كتب الدراسات الإجتماعية بمرحلة التعليم الإعدادي.

## مجالات وفئات المواطنة العالمية كما وُرِدَت في المقررات الدراسية التي حُلِّلَت

يوضح الجدول رقم (٢) مجالات وفئات المواطنة العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية بالصفوف الثلاثة بمرحلة التعليم الإعدادي.

**جدول رقم (٢):مجالات وفئات المواطنة العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الإعدادي.**

| السنة الدراسية | إجمالي عدد الفئات | فئات المجال المعرفي | فئات المجال الاجتماعي الوجداني | فئات المجال السلوكي |
|---|---|---|---|---|
| الأول الإعدادي | ٤ فئات | (فئتان) الوعي بقضايا البيئة (مرتان)، التنوع البيئي (١٠ مرات). | (فئة واحدة) حماية البيئة وتجميلها. | (فئة واحدة) مناقشة مشكلات البيئة الطبيعية العالمية (٣٩ مرة). |
| الثاني الإعدادي | ٨ فئات | (٦ فئات) الحرية، التنوع البيئي (٢٣ مرة)، العولمة(مرتان)، قضايا البيئة العالمية (٣ مرات)، التنمية المستدامة (٣مرات)، شخصيات علمية أجنبية. | (فئتان) حماية البيئة والمحافظة عليها (٦ مرات)، مناطق ودول أجنبية (٥ مرات). | لا يوجد |
| الثالث الإعدادي | ٥ فئات | (٤ فئات) العولمة (١٢ مرة)، ومواثيق دولية (١٨ مرة)، علاقات دولية (١١ مرة)، اتفاقيات دولية (٣ مرات). | (فئة واحدة) عدم المساواة بين الشمال والجنوب (٩ مرات). | لا يوجد |

**ويتبين من بيانات جدول (٢) ما يلي:**

(أ) تضمين المجال المعرفي لأكبر عدد من الفئات (١٢ فئة)، بينما تضمن المجال الاجتماعي – الوجداني (٤ فئات) فحسب. وحظى المجال المهاري السلوكي على أدنى مستوى من تضمين فئاته بالكتب المدرسية؛ حيث لم يأتِ في هذا المجال بأكثر من فئة واحدة.

(ب) تضمن كتاب الصف الثاني الإعدادي العدد الأكبر من فئات المواطنة العالمية (٨ فئات)، في حين تضمن كتاب الصف الثالث الإعدادي (٥ فئات)، وجاء كتاب الصف الأول في أدنى مستوى من حيث عدد فئات المواطنة العالمية التي يشتمل عليها (٤ فئات).

(ج) جاء ترتيب فئات المجال المعرفي من حيث عدد المواضع الأكثر تكراراً على النحو التالي: التنوع البيئي (٢٣ مرة) في الصف الثاني، (١٠ مرات) في الصف الأول، مواثيق دولية (١٨

مرة) والعولمة (١٢ مرة)، وعلاقات دولية (١١ مرة) ثم اتفاقيات دولية (٣ مرات)، وقضايا البيئة العالمية (٣ مرات) وكذلك التنمية المستدامة (٣ مرات)، والوعي بقضايا البيئة (مرتان).

أما عن ترتيب فئات المجال الاجتماعي الوجداني فنجده على النحو التالي: عدم المساواة بين الجنوب والشمال (٩ مرات)، حماية البيئة وتجميلها (٦ مرات)، مناطق ودول أجنبية (٥ مرات).

(د) هناك غياب كامل في كتاب الدراسات الاجتماعية لفئات أساسية وقيم مهمة من قيم المواطنة العالمية؛ مثل: العدالة والمساواة بين الناس، والانتماء، والمشاركة، والتسامح، واحترام القانون، ونبذ العنف والتطرف ... وغيرها من الفئات المهمة للمواطنة العالمية.

**ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الثاني؛ وهو: ما واقع تضمين مفهومات المواطنة العالمية، والتقليدية ببعض وثائق الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟**

المواطنة التقليدية والعالمية في بعض الوثائق التعليمية ذات الصلة بمقررات الدراسات الاجتماعية التي حُللت بمرحلة التعليم الإعدادي

حُسِبَ إجمالي عدد تكرار المواضع التي تعبر بالنص أو بالمعنى عن هدف من أهداف المواطنة التقليدية، وتلك التي تعبر عن هدف من أهداف المواطنة العالمية داخل كل وثيقة من الوثائق التالية:

١. قائمة الأهداف العامة للدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الإعدادي.
٢. وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الإعدادي.
٣. أدلة معلم الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الإعدادي (دليل الصفين: الأول، والثالث الإعداديين).

وتعرض الباحثة فيما يلي نتائج تحليل هذه الوثائق:

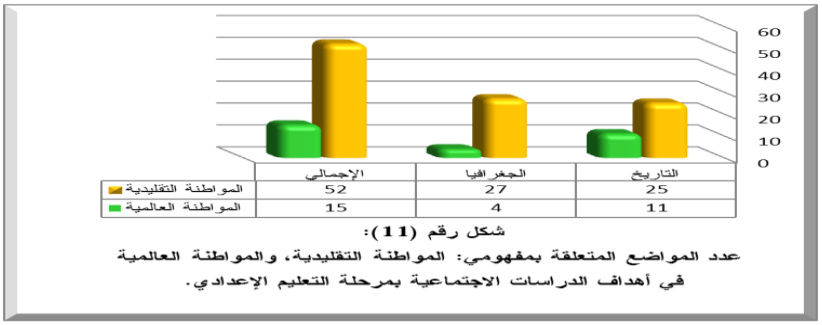
- بالنسبة لتحليل **أهداف منهج الدراسات الاجتماعية** بالصفوف الثلاثة بمرحلة التعليم الإعدادي، نجد أنها اشتملت على (٥٢) هدفاً؛ منها (٣١) هدفاً لمادة التاريخ، (٢١) هدفاً لمادة الجغرافيا. ويوضح الجدول رقم (٣)، وشكل رقم (١١) نتائج عملية التحليل.

**جدول رقم (٣):عدد المواضع المتعلقة بمفهومي: المواطنة التقليدية، والمواطنة العالمية في أهداف الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الإعدادي.**

| اسم المقرر | عدد المواضع المتعلقة بمفهوم المواطنة التقليدية | ٪ من الإجمالي | عدد المواضع المتعلقة بمفهوم المواطنة العالمية | ٪ من الإجمالي | الإجمالي | ٪ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التاريخ | ٢٥ | ٦٩.٤٤ | ١١ | ٣٠.٥٥ | ٣٦ | ١٠٠ |
| الجغرافيا | ٢٧ | ٨٧.٠٩ | ٤ | ١٢.٩٠ | ٣١ | ١٠٠ |
| الإجمالي | ٥٢ | ٧٧.٦١ | ١٥ | ٢٢.٣٨ | ٦٧ | ١٠٠ |

ويتضح من البيانات الواردة في الجدول رقم (٣) أن عدد المواضع المتعلقة بمفهوم المواطنة التقليدية تتجاوز بكثير عدد المواضع المتعلقة بمفهوم المواطنة العالمية، حيث بلغت نسبة تضمين مواضع المواطنة التقليدية ٦٩.٤٤٪، في حين لم تتجاوز نسبة عدد مواضع المواطنة العالمية من عدد مواضع المواطنة التقليدية ٣٠.٥٥، في مادة التاريخ، ١٢.٩٠ في مادة الجغرافيا. وبلغت نسبة عدد مواضع المواطنة العالمية إلى عدد مواضع المواطنة التقليدية في مجمل أهداف الجزء الخاص من التاريخ والجزء الخاص من الجغرافيا في مادة الدراسات الاجتماعية ٢٢.٣٨٪.

ويشير شكل رقم (١١) إلى وجود قصور كبير في مدى تضمين قيم وفئات المواطنة العالمية في أهداف منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية مقارنة بقيم المواطنة التقليدية.




شكل رقم (11):

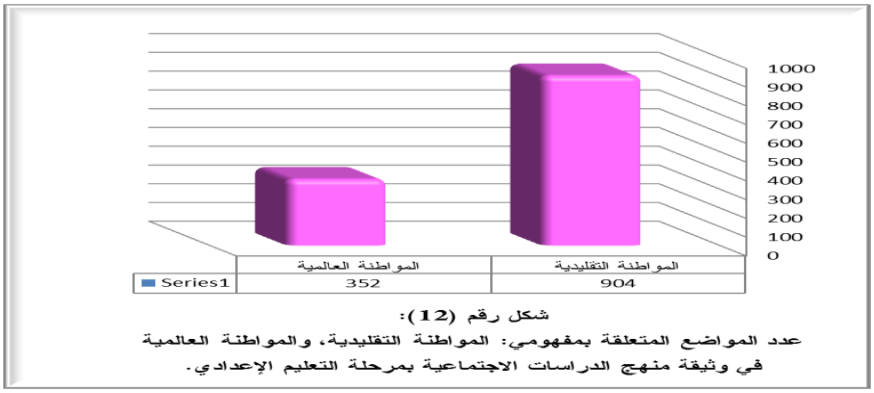
عدد المواضع المتعلقة بمفهومي: المواطنة التقليدية، والمواطنة العالمية في أهداف الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الإعدادي.

**نتائج تحليل محتوى وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية:** بالنسبة لتحليل محتوى وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية في ضوء مدى تضمينها لأهداف أو فئات المواطنة العالمية، يوضح الجدول رقم (٤)، نتائج هذا التحليل:

**جدول (٤) عدد المواضع المتعلقة بمفهومي: المواطنة التقليدية، والمواطنة العالمية في وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الإعدادي.**

| عدد المواضع المتعلقة بمفهوم المواطنة التقليدية | ٪ من الإجمالي | عدد المواضع المتعلقة بمفهوم المواطنة العالمية | ٪ من الإجمالي | الإجمالي | ٪ |
|---|---|---|---|---|---|
| ٩٠٤ | ٧١.٩٧ | ٣٥٢ | ٢٨.٠٢ | ١٢٥٦ | ١٠٠ |

ويتبين من الجدول السابق، وشكل رقم (١٢) أن نسبة عدد المواضع المتعلقة بمفهوم المواطنة العالمية من عدد المواضع المتعلقة بمفهوم المواطنة التقليدية تبلغ ٢٨.٠٢٪ الأمر الذي يشير بوضوح إلى تدني هذه النسبة مقارنة بنسبة مواضع المواطنة التقليدية التي تصل إلى ٧١.٩٧٪.




شكل رقم (12):

عدد المواضع المتعلقة بمفهومي: المواطنة التقليدية، والمواطنة العالمية في وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الإعدادي.

**نتائج تحليل محتوى أدلة معلم الدراسات الاجتماعية:**

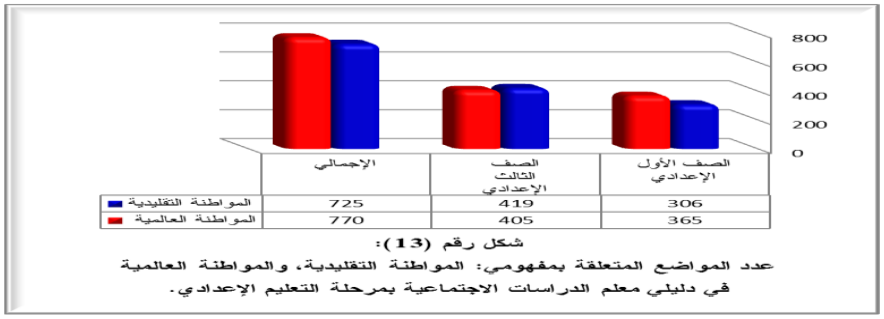
اشتمل التحليل هنا على دليلين متاحين فحسب؛ وهما: دليلا معلم الدراسات الاجتماعية للصفين: الأول، والثالث الإعداديين (نظراً لصعوبة الحصول على دليل معلم الدراسات الإجتماعية للصف الثاني الإعدادي؛ لعدم توافره لدى المعلمين؛ بسبب كون الوزارة لا تطبع منه إلا أعداداً قليلة وتمد بها بعض المكتبات المدرسية دون أخرى)، ويوضح الجدول رقم (٥)، نتائج تحليل هذين الدليلين.

**جدول رقم (٥) عدد المواضع المتعلقة بمفهومي: المواطنة التقليدية، والمواطنة العالمية في دليلي معلم الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الإعدادي.**

| | عدد المواضع المتعلقة بمفهوم المواطنة التقليدية | ٪ من الإجمالي | عدد المواضع المتعلقة بمفهوم المواطنة العالمية | ٪ من الإجمالي | الإجمالي | ٪ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصف الأول الإعدادي | ٣٠٦ | ٤٥.٦٠ | ٣٦٥ | ٥٤.٣٩ | ٦٧١ | ١٠٠ |
| الصف الثالث الإعدادي | ٤١٩ | ٥٠.٨٤ | ٤٠٥ | ٤٩.١٥ | ٨٢٤ | ١٠٠ |
| الإجمالي | ٧٢٥ | ٤٨.٤٩ | ٧٧٠ | ٥١.٥٠ | ١٤٩٥ | ١٠٠ |

يتضح من الجدول رقم (٥) ارتفاع نسبة عدد مواضع المواطنة العالمية من مواضع المواطنة التقليدية؛ حيث بلغت في دليل معلم الصف الأول الإعدادي ٥٤.٣٩٪ وهي نسبة أعلى من نسبة عدد مواضع المواطنة التقليدية التي بلغت ٤٥.٦٠٪. كما وصلت هذه النسبة في دليل معلم الصف الثالث الإعدادي إلى نسبة ٤٩.١٥ من عدد مواضع المواطنة التقليدية التي بلغت نسبتها ٥٠.٨٤٪.

على أي حال، فإن الشكل رقم (١٣) يشير إلى ارتفاع هذه النسبة مقارنة بنسب مواضع المواطنة العالمية في الوثائق التعليمية الأخرى التي عرضناها من قبل، وقد يرجع إلى تضمن أدلة المعلم - كما ذكرنا سابقا - للقضايا والمفهومات المتضمنة، قضايا الحياة المدنية ومن بينها المواطنة التقليدية والعالمية وكذلك إلى محاولة مؤلفي الكتب تعويض النقص في هذه المفهومات في الكتب الدراسية بتوجيه المعلم إلى تدارك هذا الضعف في عملية التدريس.




شكل رقم (13):
عدد المواضع المتعلقة بمفهومي: المواطنة التقليدية، والمواطنة العالمية في دليلي معلم الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الإعدادي.

**ملخص الوزن النسبي للمواضع المتعلقة بمفهومي المواطنة التقليدية، والمواطنة العالمية في مجمل الوثائق التعليمية المرتبطة بمقررات الدراسات الاجتماعية التي حُلِّلت:**

ويتناول الجدول رقم (٦)، ملخصًا لنتائج تحليل محتوى جميع الوثائق موضوع البحث الحالي: أهداف الدراسات الاجتماعية، ووثيقة منهج الدراسات الاجتماعية، ودليلي معلم الدراسات الاجتماعية.

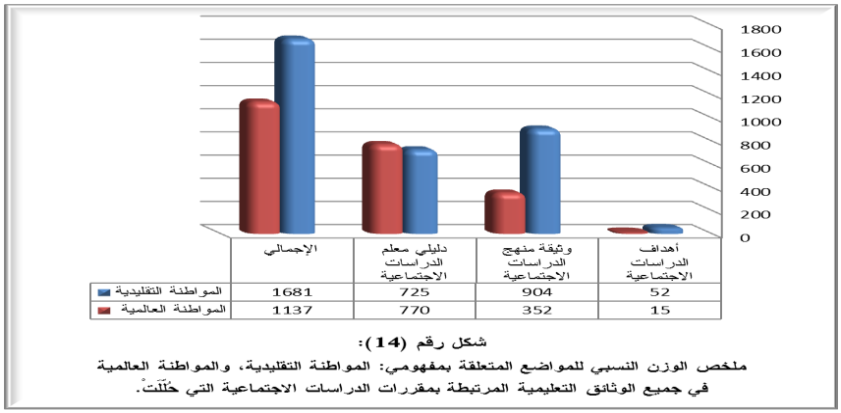
**جدول رقم (٦) ملخص الوزن النسبي للمواضع المتعلقة بمفهومي: المواطنة التقليدية، والمواطنة العالمية في جميع الوثائق التعليمية المرتبطة بمقررات الدراسات الاجتماعية التي حُلِّلت.**

| الوثيقة | عدد المواضع المتعلقة بمفهوم المواطنة التقليدية | ٪ من الإجمالي | عدد المواضع المتعلقة بمفهوم المواطنة العالمية | ٪ من الإجمالي | الإجمالي | ٪ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أهداف الدراسات الاجتماعية | ٥٢ | ٧٧.٦١ | ١٥ | ٢٢.٣٨ | ٦٧ | ١٠٠ |
| وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية | ٩٠٤ | ٧١.٩٧ | ٣٥٢ | ٢٨.٠٢ | ١٢٥٦ | ١٠٠ |
| دليلا معلم الدراسات الاجتماعية | ٧٢٥ | ٤٨.٤٩ | ٧٧٠ | ٥١.٥٠ | ١٤٩٥ | ١٠٠ |
| الإجمالي | ١٦٨١ | ٥٩.٦٥ | ١١٣٧ | ٤٠.٣٥ | ٢٨١٨ | ١٠٠ |

يطرح الجدول رقم (٦) ملخصًا لمجمل نتائج تحليل محتوى بعض الوثائق التعليمية المتاحة، المرتبطة بمقررات الدراسات الاجتماعية التي حُلّلت. ونستنتج من بيانات هذا الجدول ما يلي:

جاء الوزن النسبي الأعلى للمواضع التي ركزت على مفهوم المواطنة العالمية في دليلي معلم الدراسات الاجتماعية٥١.٥٪، في حين جاء محتوى وثيقة أهداف الدراسات الاجتماعية في مستوى أدنى في تضمنها لمواضع المواطنة العالمية.

ويوضح الشكل رقم (١٤) النتيجة السابقة، وربما يرجع هذا التباين بين محتوييّ: الأهداف، ودليليّ المعلم إلى أن أدلة المعلم تعني كثيرًا بأداء المعلم داخل الفصل، وبالجوانب الاجتماعية والوجدانية التي ربما يصعب التعبير عنها في الأهداف، وبالتالي في محتوى الكتب المدرسية.




شكل رقم (14):

ملخص الوزن النسبي للمواضع المتعلقة بمفهومي: المواطنة التقليدية، والمواطنة العالمية في جميع الوثائق التعليمية المرتبطة بمقررات الدراسات الاجتماعية التي حُلّلت.

**أهداف التربية على المواطنة العالمية في الوثائق التعليمية المرتبطة بالمقررات الدراسية التي حُلّلت:**

يوضح الجدول رقم (٧) عدد مواضع أهداف المواطنة العالمية في هذه الوثائق كالتالي:

**جدول رقم (٧) أهداف وُردَت في الوثائق المختلفة، وتعبر عن أهداف التربية على المواطنة العالمية.**

| م | الوثيقة / الأهداف | الأهداف العامة للدراسات الاجتماعية | وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية | دليل معلم الدراسات الاجتماعية |
|---|---|---|---|---|
| ١ | مناقشة كيف تتفاعل هياكل الحكم والقوانين: العالمية، والمحلية الوطنية، واكتشاف معنى المواطنة العالمية. | × | √ (٣٣) | √ (٥٧) |
| ٢ | تقييم الأسباب وراء المشكلات: المحلية، والإقليمية، والعالمية، والترابط بينها. | √ (٥) | √ (٢٧) | √ (٨٨) |
| ٣ | التمييز بين الذاتية القائمة على الانتماءات المحلية، وغرس الشعور بالانتماء للإنسانية المشتركة. | √ (٢) | √ (٤٧) | √ (٩٢) |
| ٤ | احترام الاختلاف، والتنوع بين الناس في الفِكر، والمعتقدات. | × | √ (٤٢) | √ (٩٧) |
| ٥ | غرس التعاطف، والتضامن مع الإنسانية عامة. | × | √ (١٧) | √ (٨٢) |
| ٦ | الوعي بالتدابير، والاجراءات المتخذة على الصعيد العالمي؛ لمواجهة مشكلات محلية، ودولية. | √ (٣) | √ (٢٢) | √ (٧٧) |
| ٧ | التأكيد على قيم إنسانية عليا: كالعدالة والسلام، والديمقراطية، وقبول التنوع، والتسامح والانتماء الإنساني، وحوار الحضارات والأديان، والثقافات، والكرامة الإنسانية. | × | √ (١٣٢) | √ (١٧٤) |
| ٨ | حفز الاهتمام والوعي بالقضايا الدولية (كالعنصرية، والهجرة، والفقر، والمجاعات، والحروب الأهلية، عدم المساواة بين الشمال والجنوب)، ومشكلات البيئة العالمية (كالتصحر ونقص المياه والتلوث، والاحتباس الحراري، والتنوع البيولوجي ...إلخ). | √ (٥) | √ (٣٢) | √ (٨٥) |
| | الإجمالي | ١٥ | ٣٥٢ | ٧٧٠ |

**نستنتج من بيانات الجدول رقم (٧) ما يلي:**

(أ) أن الفروق بين الوثائق التعليمية التي حُلِّلت من حيث مدى تضمينها أهداف التربية على المواطنة العالمية فروقًا كبيرة. ويقع دليلا معلم الدراسات الاجتماعية في أعلى مستوى من مستويات تضمين أهداف التربية على المواطنة العالمية بما قيمته ٧٧٠ تكرارًا لمواضع المواطنة العالمية، تليها وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية بتكرارات قيمتها ٣٥٢ تكرارًا، وتأتي الأهداف العامة للدراسات الاجتماعية في أدنى مستوى وقيمتها ١٥ تكرارًا.

(ب) يقع هدف التأكيد على القيم الإنسانية العليا؛ مثل: العدالة، والتسامح، والديمقراطية ... إلخ في مقدمة أهداف التربية على المواطنة في أدلة معلم والدراسات الاجتماعية، وكذلك في وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية في حين يقع هدف "مناقشة كيف تتفاعل هياكل الحكم والقوانين العالمية والمحلية الوطنية واكتشاف معنى المواطنة العالمية" في أدنى مستوى من مستويات أهداف المواطنة العالمية بتكرارات قيمتها (٥٧) تكرارًا في دليلي معلم الدراسات الاجتماعية، (٣٣) تكرارًا في وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية، بينما يغيب كليًّا في باقي الوثائق.

(ج) من الواضح أن الوزن النسبي لمواضع المواطنة العالمية في الوثائق التعليمية أكبر – نسبيًا- من مثيلتها في الكتب المدرسية التي حُللت. وقد يرجع ذلك للاهتمام بتوجيه المعلم في أدلة المعلم إلى مراعاة قيم المواطنة العالمية في عملية التدريس، وكذلك مراعاة مؤلفي وثيقة المنهج لهذه القيم. وربما يصعب على مؤلفي الكتب تضمين الموضوعات الدراسية لهذه القيم، أو أنها تهمل أو تُتَجاهل من جانبهم. وقد يكون غياب الوعي بأهمية أبعاد المواطنة العالمية سببًا من أسباب غيابها عن المقررات الدراسية.

(د) ربما يمكن تفسير ضعف أو غياب قيم المواطنة العالمية عن قائمة الأهداف العامة للدراسات الاجتماعية بأن الأهداف والمعايير أكثر تطابقًا والتصاقًا واقعيًا بعملية تأليف الكتب المدرسية ومحتواها المعرفي، والوجداني، والمهاري السلوكي. في حين قد يرجع ارتفاع مستويات الوزن النسبي لقيم المواطنة العالمية بأدلة المعلم ووثيقة منهج الدراسات الاجتماعية إلى عدم الالتزام بتوحيد مسؤولية تأليف الكتب المدرسية وأدلة المعلم؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى تباين رؤى المؤلفين المختلفين. كما أن التباين بين محتوى وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية في تضمنها قيم المواطنة العالمية، ومحتوى الكتب المدرسية بخصوص هذه القيم قد يفسر بتباين مؤلفيهَا أو لعدم الالتزام الكامل في تأليف الكتب المدرسية بوثيقة المنهج المعَّدة لهذا الغرض.

**رؤى خبراء، ومؤلفي المناهج حول واقع مفهوم المواطنة العالمية في مناهج، ومقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية، وفرص دمجها:**

يوضح الجدول رقم (٨) نتائج الاستبيان الذي طبِّقَ حول رؤى مجموعة من خبراء ومؤلفي كتب المرحلة الإعدادية - الذين تمت مقابلتهم عقب الانتهاء من تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية (ملحق ٤)- بالتفصيل حول الموضوعات التالية:*

* تشكر الباحثة وزير التربية والتعليم الأسبق بمصر، وأستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس: الأستاذ الدكتور / محب محمود كامل الرافعي، والأساتذة المشاركين في تأليف كتب المرحلة الإعدادية: الأستاذ الدكتور/ أحمد شلبي ، الأستاذ الدكتور/ يحيي عطية سليمان ، الأستاذ الدكتور/ علي الجمل، الدكتور/ حنان عبد السلام عمر، وجميعهم أساتذة بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس، كما تشكر الباحثة الأستاذ الدكتور/ جيهان كمال محمد أستاذ المناهج وطرق التدريس ومدير المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ود/ أماني عبد العزيز الباحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية "شعبة تطوير المناهج، وختامًا تشكر الباحثة الأستاذ/ محمد مصطفى محمد الجيزاوي مدير عام الإدارة العامة للتعليم العام والتوجيهات الفنية بمحافظة الإسكندرية.

- نظرتهم، وتقييمهم لمفهوم المواطنة العالمية.
- واقع دمج مفهوم المواطنة العالمية في مقررات المرحلة الإعدادية بصورتها الحالية.
- مستقبل دمج مفهوم المواطنة العالمية بمقررات المرحلة الإعدادية (الفرص – المعوقات).
- تفضيلاتهم بشأن دمج مفهوم المواطنة العالمية بمنهج المرحلة الإعدادية (مقرر مستقل أم دمج المفهوم بين ثنايا المقررات القائمة).
- مدى قابلية السياق التعليمي، والمجتمعي في مصر للتجاوب مع مفهوم المواطنة العالمية، أو مقاومته، وأسباب ذلك.
- أسباب ضعف أهداف، وقيم المواطنة العالمية في مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية طبقا للنتائج التي أسفر عنها التحليل.

**جدول رقم (٨) رؤى خبراء ومؤلفي مقررات الدراسات الاجتماعية حول واقع مفهوم المواطنة العالمية في مناهج ومقررات المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية، وفرص دمجها.**

| م | الموضوع | رؤى الخبراء وبعض المشاركين في تأليف كتب المرحلة الإعدادية |
|---|---|---|
| ١ | مفهوم المواطنة العالمية | ✓ **أكد وزير التربية والتعليم الأسبق بمصر** أن مفهوم المواطنة العالمية مفهوم أساسي ينبغي تضمين القضايا المرتبطة به في محتوى المناهج بالمرحلة الإعدادية؛ لإعداد جيل لديه وعي واتجاهات وقيم المواطنة العالمية التي تمكنه من تطوير المجتمع إلى الأفضل، وتحسين جودة الحياة والبيئة في المستقبل.<br>✓ وترتبط المواطنة العالمية – في نظر مجموعة الخبراء– بمفهومات ينبغي تنميتها لدى فئات المجتمع المختلفة عبر التأكيد على قيم إنسانية عليا: كالعدالة، والسلام، والديمقراطية، وقبول التنويع، والتسامح، والانتماء الإنساني، وحوار الحضارات والأديان والثقافات، والكرامة الإنسانية، والتنمية البيئية المستدامة، والتفاهم الدولي، بهدف بناء التشارك في عالم أفضل للجميع.<br>✓ ويؤكد الخبراء أن المواطنة العالمية من المفهومات المهمة التي ترتبط بحقوق الإنسان، والعدالة الاجتماعية، والتنمية البيئية المستدامة، والتفاهم الدولي، وتطوير وتفعيل مهارات المشاركة الفعالة؛ محليًا، وعالميًا، ومنها: التطوع والاحتجاج السلمي، التصويت في الانتخابات، التفاوض عند المنازعات، المسؤولية البيئية ليصبح الأفراد مواطنين عالميين.<br>✓ ترتبط المواطنة العالمية – في وجهة نظر الخبراء– بتنمية مفهومات السلام وحقوق الإنسان، والعدالة الاجتماعية، والتنمية البيئية المستدامة، والتفاهم الدولي، ليصبح الأفراد مواطنين عالميين؛ بهدف بناء عالم أفضل للفرد والمجتمع وهي من المفهومات المهمة التي ينبغي تنميتها لدى المتعلمين منذ الصغر.<br>✓ كما يشير الخبراء إلى أن المواطنة العالمية من المفهومات المهمة التي ينبغي تنميتها لدى جميع أفراد المجتمع من خلال تنمية حقوق الإنسان، والسلام، والعدالة الاجتماعية والتنمية البيئية المستدامة، والتفاهم الدولي، ليصير الأفراد مواطنين عالميين؛ بهدف بناء عالم أفضل للفرد، والمجتمع الأوسع. |
| ٢ | واقع دمج مفهوم المواطنة العالمية في مقررات المرحلة الإعدادية بصورتها الحالية | ✓ أشار وزير التربية والتعليم الأسبق بمصر أن مناهج العلوم والدراسات الاجتماعية تتضمن بعض القضايا المرتبطة بالمواطنة العالمية لكن نسبتها قليلة.<br>✓ وأشار مؤلفو كتب المرحلة الإعدادية إلى أن مقررات المرحلة الإعدادية لا تتضمن مفهومات المواطنة العالمية برغم مناسبة كثير من موضوعاتها لهذا السياق، حيث يتم تناول الموضوعات بشكل تقليدي لا يرتبط بأبعاد المواطنة العالمية وقيمها؛ فيما عدا بعض الاجتهادات الشخصية من بعض المعلمين في أثناء تنفيذ الدرس.<br>✓ كما أكد المؤلفون أن المناهج بالمرحلة الإعدادية رغم أنها تتضمن موضوعات وأنشطة يمكن من خلالها تنمية المواطنة العالمية؛ فإن واقع دمج تلك المفهومات في محتواها ضعيف ويحتاج إلى إعادة نظر.<br>✓ وأوضح المؤلفون أنه يتم تناول بعض مفهومات المواطنة العالمية، ولكن بشكل سطحي غير متعمق.<br>✓ في حين أكدوا أن منهج الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية مناسب جدًا لتنمية مفهومات المواطنة العالمية بمحتواه؛ حيث يتضمن موضوعات عن الأرض، والفضاء، والوطن العربي، وجغرافيا العالم، وقاراته، وهي موضوعات ينبغي أن يتم تضمين المواطنة العالمية بها؛ إلا أن الواقع ليس كذلك؛ حيث تُتناول الموضوعات بشكل تقليدي لا يستهدف تنمية المواطنة العالمية، يكتفي بسرد المعلومات للحفظ والاستظهار فحسب. |

| م | الموضوع | | رؤى الخبراء وبعض المشاركين في تأليف كتب المرحلة الإعدادية |
|---|---|---|---|
| ٣ | مستقبل دمج مفهوم المواطنة العالمية بمقررات المرحلة الإعدادية (الفرص – المعوقات) | الفرص | ✓ أوضح الأستاذ الدكتور محب الرافعي وزير التربية والتعليم الأسبق بمصر أن الفرص تتمثل في وجود خطة التنمية ٢٠٣٠/٢٠٢٠ التي تتخذ التنمية المستدامة محورا لها وكذلك تنمية قيم المواطنة العالمية المرتبطة بقضايا التنمية المستدامة؛ فضلا عن التوجه نحو تطوير التعليم في مصر واعتبار ٢٠١٩ عام تطوير التعليم وتبني الدولة استراتيجية تطوير التعليم كمشروع قومي بدعم سياسي ومجتمعي.<br>✓ أكد مؤلفو كتب المرحلة الإعدادية أن نجاح مفهوم المواطنة العالمية في مناهجنا يرتبط بضرورة تبني مركز تطوير المناهج لها من خلال الأنشطة، والمشروعات الحية المرتبطة بواقع المتعلمين؛ لتنمية الحس البيئي، وأبعاد المواطنة العالمية المختلفة.<br>✓ كما أشار الخبراء إلى أنه يمكن دمج مفهومات المواطنة العالمية في إطار تطوير المناهج، والنظم الجديدة للتعليم التي أقرتها الوزارة.<br>✓ يمكن تطوير المنهج وفق أبعاد المواطنة العالمية.<br>✓ واتفق المؤلفون والخبراء على أنه ينبغي على وزارة التربية والتعليم، ومركز تطوير المناهج أن يتبنى أبعاد المواطنة العالمية في مناهج المرحلة الإعدادية بصفوفها الثلاثة؛ من خلال الأنشطة، والمشروعات لتنمية الحس البيئي، وأبعاد المواطنة العالمية المختلفة لدى المتعلمين. |
| | | المعوقات | ✓ أشار وزير التربية والتعليم الأسبق بمصر أن المعوقات تتمثل في ضعف إعداد المعلمين وتنمية قيم المواطنة العالمية لديهم. فضلا عن مقاومته التغيير من قِبَل بعض القيادات التعليمية بالمرحلة الإعدادية، والمعلمين؛ لتعودهم على محتوى المناهج التي يقومون بتدريسها، وتبنيهم استراتيجيات تدريس وأساليب تقويم تؤكد الحفظ والتذكر.<br>✓ أما مؤلفو الكتب تمثلت المعوقات لديهم في غياب الرؤية العالمية لدى بعض المسؤولين والخبراء، وضعف الاستجابة للمستجدات العالمية.<br>✓ مقاومة البعض للتغيير.<br>✓ مقاومة التغيير، وضعف الاستجابة للمستجدات الحديثة.<br>✓ عدم الرغبة في التطوير، والتجديد، وقصور تطوير المناهج على الحذف، والإضافة التي تضعف المحتوى، وبنيته.<br>✓ ضعف الاستجابة للتطورات العالمية.<br>✓ عدم الاهتمام بالأبحاث، والرسائل العلمية لتطبيقها في المناهج. |
| ٤ | تفضيلاتهم بشأن دمج مفهوم المواطنة العالمية بمنهج المرحلة الإعدادية (مقرر مستقل أم دمج المفهوم بين ثنايا المقررات القائمة) | | **مقرر مستقل:**<br>✓ أشار واحد من مؤلفي كتب المرحلة الإعدادية فحسب إلى أنه يفضل معالجة مفهوم المواطنة العالمية في مقرر مستقل.<br>**مبررات ذلك من وجهة نظر الخبراء ومؤلفي كتب المرحلة الإعدادية:**<br>✓ حتى يتم الاهتمام به بشكل خاص، ويُبنى بما يحقق أهداف المواطنة العالمية. |
| | | | **الدمج بين ثنايا المقررات:**<br>✓ اتفق الأستاذ الدكتور محب الرافعي وزير التربية والتعليم الأسبق بمصر، ومؤلفو كتب المرحلة الإعدادية – فيما عدا أحد المؤلفين- أن الدمج بين ثنايا المقررات أفضل.<br>**مبررات ذلك من وجهة نظر الخبراء، ومؤلفي كتب المرحلة الإعدادية:**<br>✓ أشار وزير التربية والتعليم الأسبق بمصر أن السبب في ذلك إلى أن المواطنة العالمية تتضمن عددًا كبيرًا من القضايا المرتبطة بعديدٍ من الموضوعات المختلفة في محتوى المناهج؛ مثل: العلوم، والدراسات الاجتماعية، والتربية الدينية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية؛ بحيث تتكامل معًا؛ لتنمية قيم المواطنة العالمية عند الطلاب.<br>✓ ليكونَ أكثر فعالية وحتى لا يزيد العبء على المتعلمين، ولتصبح أكثر عمقًا، وأكثر ارتباطا بحياة المتعلمين، وواقعهم.<br>✓ لأنه أكثر أثرًا على المتعلمين.<br>✓ حتى لا يزيد العبء على المتعلمين، وأيضًا لربط المعلومات المتضمنة بالمنهج بالمواطنة العالمية؛ مما يثري أبعادها، ويدرسها المتعلمون في أكثر من مقرر لتصبح أكثر عمقا، وارتباطا بحياتة وواقعه. |

| م | الموضوع | رؤى الخبراء وبعض المشاركين في تأليف كتب المرحلة الإعدادية |
|---|---|---|
| ٥ | مدى قابلية السياق التعليمي والمجتمعي في مصر للتجاوب مع مفهوم المواطنة العالمية، أو مقاومته، وأسباب ذلك | ✓ اتفق جميع الخبراء – بما فيهم وزير التربية والتعليم الأسبق بمصر- ومؤلفو كتب المرحلة الإعدادية الذين تمت مقابلتهم على أن السياق التعليمي والمجتمعي قابل للتجاوب مع مفهوم المواطنة العالمية.<br>**تفسير ذلك من وجهة نظر الخبراء، ومؤلفي كتب المرحلة الإعدادية:**<br>✓ أشار وزير التربية والتعليم الأسبق بمصر إلى أن سبب ذلك يتمثل في وجود عديدٍ من الدراسات والبحوث التي تتناول المواطنة العالمية.<br>✓ أن تشكيل وتربية أبنائنا، وتنمية القيم والعادات المختلفة لديهم تقع على عاتق المدرسة من خلال المناهج الدراسية، والتي ينبغي بناؤها وتطويرها؛ بما يلبي الاحتياجات العالمية، فهي السبيل لتنمية مفهومات المواطنة العالمية.<br>✓ المجتمع انعكاس لما تتم تربية الأبناء عليه.<br>✓ السياقان: التعليمي، والمجتمعي قابلان للتجاوب؛ لأن المواطنة العالمية ترتبط بتنمية المسؤولية الفردية، والجماعية نحو العالم فهي ذات أبعاد منطقية يسهل إقناع المتعلمين بها.<br>✓ التعليم في الصغر كالنقش على الحجر؛ فتربية أبنائنا منذ الصغر على المفهومات والقيم الطيبة يترك أثرًا في نفوسهم، وينطبق الأمر نفسه على مفهومات المواطنة العالمية، فعندما نربي ونعلم أبنائنا منذ الصغر على قيم السلام، والمسؤولية البيئية، والتفاهم ... وغيرها؛ فسوف تؤثر في شخصياتهم، وعلاقاتهم بالآخرين، وبالمجتمع والبيئة من حولهم، وسوف تنعكس استجابة السياق التعليمي على استجابة المجتمع. |
| ٦ | تفسيرهم لضعف أهداف وقيم المواطنة العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية | **وزير التربية والتعليم الأسبق بمصر:**<br>✓ أن الأسباب ترجع لعدم وعي مطوري المناهج بقضايا المواطنة العالمية، وأهمية تضمينها في محتوى المناهج، وتنمية قيم المواطنة العالمية.<br>✓ عدم اطلاع مطوري المناهج على أحدث الدراسات، والبحوث التربوية في مجال المواطنة العالمية للاستفادة منها في إعداد المناهج، وتطويرها.<br>**في حين بدى تفسير مؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وبعض الخبراء على النحو التالي:**<br>✓ عدم الوعي بقضايا المواطنة العالمية، وأهمية تنميتها.<br>✓ لأن مفهومات المواطنة العالمية، وقيمها، وأهدافها حديثة على مناهجنا وبالتالي مناهج المرحلة الإعدادية لم تتناولها، أو تعالجها بعمق (بشكل تفصيلي).<br>✓ المنهج طبيعته موضوعاته هي السبب في عدم تطرقه للمواطنة العالمية؛ لأنها عن الوطن العربي.<br>✓ السبب حداثة المصطلح، وعدم الإلمام به.<br>✓ عدم تضمينها في الأهداف العامة للمناهج بشكل واضح، وبالتالي لم تتضح في باقي عناصر المنهج.<br>✓ عدم وضوح المفهوم في ذهن القائم على إعداد محتوى المنهج، وأنشطته.<br>✓ عدم وضوح المفهوم في ذهن القائمين على تنفيذ المناهج.<br>✓ ضعف الإمكانات المادية، وعدم توافر الوقت الذي يسمح بتنفيذ تلك الأنشطة؛ وبالتالي لا يتم تضمينها في الأساس.<br>✓ السبب هو الالتزام بالمعايير التي تضعها الوزارة ومركز تطوير التعليم، والتي تركز بشدة على المادة العلمية والمواطنة بمفهومها التقليدي، أما المواطنة العالمية بالنسبة لهم مصطلح حديث لم يتم تبنيه في المعايير في الأساس، وترتب عليه عدم وجودها في المناهج. |

## تستخلص الباحثة مما تقدم مايلي

أن التحليلات، والمقابلات السابقة تظهر لنا صورة قاتمة؛ حيث يخيم على مجتمعنا وثقافتنا – ومنذ أمد طويل- أجواء الأزمة السياسية، والقانونية، والثقافية، والأخلاقية التي تحيط بقضية المواطنة، وقد تغلغلت هذه الأزمة إلى السياق التربوي للعملية التعليمية لتحرم التلميذ من معرفة حقوقه الإنسانية الأساسية كمواطن في هذا المجتمع.

والأمر الراجح، هو أنه إذا استمرت المناهج التعليمية في مصر، متجاهلةً قضايا المواطنة المحلية والعالمية وفق رؤية تربوية، واجتماعية حقيقية للتغيير، والتجديد في أحوال التعليم

والمجتمع؛ فإن أوضاع التربية على المواطنة، والثقافة المصرية بصورة عامة، وصورة الحياة ستزداد قتامة، وتراجعاً في المستقبل.

وهنا تعرض الباحثة بعض الملاحظات النقدية التي استخلصتها من تحليل محتوى كتب، ومقررات الدراسات الاجتماعية، والوثائق التعليمية المرتبطة بها لمرحلة التعليم الإعدادي:

• أولى هذه الملاحظات ما يتصل بخصائص قيم وفئات المواطنة التقليدية والعالمية التي تضمنتها الكتب المدرسية والوثائق التي حُللت، فإن أغلب هذه القيم والفئات توجد في شكل إشارات، أو مفهومات متناثرة لا علاقة تربطها ببعضها، أو أنها تأتي في ثنايا دروس تتصل بطبيعتها بدراسة بعض الظواهر العالمية؛ مثل: الجغرافيا، والتي تتضمن كثيراً من مفهومات ذات علاقة بالبيئة العالمية، ومشكلات العالم الطبيعية، والتنمية العالمية .. وغيرها من تلك المفهومات التي يجب دراستها بحكم طبيعة مادة الجغرافيا، وليس بهدف مقصود لتنمية قيم المواطنة العالمية.

• كما يظهر من تحليل محتوى المقررات المختلفة أن تضمين بعض قيم المواطنة تم عن طريق نثر المفهومات في ثنايا الموضوعات الدراسية القائمة ، وتفكيكها من حيث المفردات من ناحية، ومن حيث توزيعها الأقرب إلي العشوائية من ناحية أخري. هذا الأمر – وبالتأكيد- لا يحقق تماسك البنية المعلوماتية والثقافية المقدمة داخل النصوص التعليمية بشأن هذه المفهومات المفككة؛ فكرياً، وتنظيمياً؛ بما لا يسهم في تكوين إدراك متماسك، ومحدد المعالم لدي المتعلمين تجاه القضايا المتضمنة، ومنها بالتالي قضايا المواطنة المحلية والعالمية. ناهيك عن بلورة مهارات تفكير لازمة لممارستها.

• ويمكن تفسير منهجية النثر العشوائي لهذه المفهومات والقضايا وغيرها، وبعثرتها علي الموضوعات والدروس المعدة سلفا في ضوء شكلية الإجراء، وعدم جدية الوزارة في تعليم المواطنة بصورة شاملة وفعالة. فتحولت القضايا والمفهومات المذكورة في الكتب المدرسية وأدلة المعلم إلي مجرد إشارات مقتضبة علي هامش النص التعليمي تحت عبارة (قيم متضمنة). وبقي النص كما هو، بما يعني أن جهداً تعليمياً رسمياً صادقاً في تغيير صورة المواطنة والديمقراطية داخل النصوص التعليمية ذات المضمون التقليدي بهذا الشأن كأن لم يكن .

• كما يهيمن على ثقافة المدرسة وأساليب الاتصال التعليمية منهج التلقين والحفظ على حساب منهج الحوار والنقد، الأمر الذي يؤدي إلى إنتاج أجيال غير مؤهلة للتفكير المبدع الخلاق، مستعدة لتقبل ما يملى عليها من أعلى، ولا تعترف بحق الآخرين في الاختلاف. وهذه بطبيعة تكوينها غير قادرة على حمل رسالة المواطنة التقليدية، أو العالمية، والديمقراطية، وحقوق الإنسان، مؤهلة للتبعية الفكرية سواء للسلطة الحاكمة، ووسائل إعلامها، أو جماعات التطرف السياسي التي ترفع لواء الدين وتعارض الديمقراطية.

وفي ضوء تلك النتائج، ننتقل الآن إلى الإطار المقترح لتضمين مفهومات المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بصفوفها الثلاثة.

للإجابة عن السؤال الثالث، وهو: ما الإطار المقترح تضمين مفهومات المواطنة العالمية في مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

في ضوء ما نُوقش في الإطار النظري حول كيفية إعداد إطار المنهج، وما نصت عليه الأدبيات من ضرورة تحليل الاحتياجات أولا، كنقطة انطلاق لوضع تصور مقترح لإطار المنهج؛ حددت الباحثة فلسفة الإطار المقترح في النقاط الآتية:

١. انطلق الإطار المقترح من تحليل الاحتياجات، التي تمثلت في:

إدراك، ومراعاة السياسات التعليمية العامة لمصر؛ فلم يخرج الإطار المقترح على الخطة التعليمية العامة للدولة، كما طبق استبيان مفتوح من خلال المقابلات الشخصية مع بعض مؤلفي مقررات الدراسات الاجتماعية، وخبراء التعليم المعنيين، وهم من يوكل إليهم إصلاح مقررات التعليم، وذلك إما بمقابلة شخصية أو إلكترونية، بهدف تحليل السياق المجتمعي والتعليمي الداعم أو الرافض لدمج تلك القيم، وما يجب أن يتضمنه الإطار من احتياجات

وموضوعات. وبالتالي رُوعيت الاحتياجات المجتمعية والعالمية على حد سواء؛ فانطلق النموذج من مسلمة مفادها أنه لن تتحقق المواطنة العالمية دون البدء بتحقيق المواطنة المحلية أولا، وعليه شمل الإطار المقترح تدرجًا في الموضوعات من المواطنة المحلية، وصولا للعالمية.

مجالات الموضوعات التي اقترحت راعت – في وجهة نظر الباحثة – المعلم، والمتعلم على حد سواء؛ فركزت معظمها على أنشطة تحاكي المواطنة العالمية يمكن للطلاب تنفيذها بإرشاد، وتوجيه من معلميهم. فكانت غالبية الموضوعات قائمة على الاستقصاء الطلابي؛ تحقيقا للهدف النهائي؛ وهو: خلق طلاب نشطين، ومدركين، ومشاركين.

لم يتم وضع الإطار المقترح بعيدًا عن المناهج الحالية؛ بل وُضِعَ في ضوء نتائج تحليل مقررات الدراسات الاجتماعية الحالية بالمرحلة الإعدادية، وبعض الوثائق المرتبطة بها. فحُدّد مدى شمولها من عدمه لمفهومات المواطنة العالمية، وأهدافها؛ فحُلِّلَ محتوى مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية وعددها (٦) كتب، كتابان لكل صف في ضوء أهداف المواطنة العالمية، وقيمها، ومفهوماتها. وتحليل مجموعة من الوثائق المرتبطة بمقررات الدراسات الاجتماعية بتلك المرحلة، وهي: وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الإعدادي ٢٠١٨، دليلا معلم الدراسات الاجتماعية للصفين الأول والثالث الإعداديين، وأهداف منهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.

وبالتالي تم تتبع الخطوة السابقة لوضع إطار مقترح للمنهج، وهي تحليل الاحتياجات طبقًا لنموذج المجلس الوطني للمناهج والكتب المدرسية National Curriculum & Textbook Board بدكا Dhaka (2012 : 3) الذي وضع خطوات عملية تطوير المناهج، وأولها تحليل الاحتياجات، ثم وضع إطار المنهج الجديد.

٢. قامت فلسفة الإطار المقترح كذلك على مدخل التعددية الثقافية في تعليم المواطنة العالمية، الذي يقوم في الأساس على الإنصاف، والعدالة، والمساواة بين الشعوب في الحقوق، والواجبات دون هيمنة، أو سيطرة لثقافة على أخرى، كونها متقدمة أكثر منها. وبمعنى آخر، أن التربية على المواطنة العالمية في الإطار المقترح لا تعني "التغريب" أي نقل الفكر، والثقافة الغربية، وصبغ المجتمع المصري بها؛ دون وعي كمنتج للعولمة التي تعني سيطرة ثقافة، وفكر الأقوى على الأضعف؛ ولكن الإطار قائم على مبدأ التكافؤ في الحقوق، والواجبات تحقيقا للهدف الأسمى للمواطنة العالمية؛ وهو الانتماء للإنسانية، ونبذ العنف، والتطرف.

ويمكن الآن أن نعرض لتصور مقترح لإطار منهج يدمج مفهومات المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية على النحو التالي:

**إطار مقترح لتضمين مفهومات المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية**

| الصف الأول الإعدادي | | | |
|---|---|---|---|
| المعيار | المؤشرات | مجالات الموضوعات المقترحة | المفهومات المتضمنة |
| المسؤولية الاجتماعية (الكفاءة الذاتية) | **يمكن تحقيق هذا المعيار من خلال أن يصبح الطالب قادرًا على أن:**<br>١. يعرّف مفهوم المواطنة العالمية.<br>٢. يطرح أمثلة للمواطن العالمي، وقدراته في مساعدة الآخرين في الثقافات المختلفة.<br>٣. يكوّن اتجاهات سلبية نحو ممارسة العنف، والتطرف.<br>٤. يُعرّف مفهوم التسامح.<br>٥. يحدد واجبات المواطن العالمي، وحقوقه.<br>٦. يفرّق بين الانتماء الوطني، والعالمي.<br>٧. يتعرف على أدواره كمواطن عالمي.<br>٨. يحدد خصائص المواطن العالمي الفاعل. | **معنى المواطنة، والمهارات اللازمة لبناء قدرات الفرد على التغيير**<br>▪ معنى المواطنة المحلية، والعالمية.<br>▪ أمثلة للمواطن العالمي المثالي من محيط الجماعة، ومن خارجها.<br>▪ أدوار المواطن العالمي.<br>▪ معنى التسامح، والاعتدال.<br>▪ معنى التعصب، والتطرف.<br>▪ حقوق المواطن العالمي، وواجباته.<br>▪ نماذج تاريخية عالمية، ومعاصرة للمواطنة.<br>▪ معنى الولاء الوطني، والانتماء للإنسانية.<br>▪ الغايات الاجتماعية المشتركة تتجاوز المصالح الشخصية.<br>▪ خصائص المواطن العالمي الفاعل. | المواطنة العالمية - المواطن العالمي - التسامح - التطرف - التعصب - الانتماء الإنساني - الغايات الاجتماعية - المواطن الفاعل. |
| المعيار | المؤشرات | مجالات الموضوعات المقترحة | المفهومات المتضمنة |
| المعيار الثاني: عقلية عالمية عبر ثقافية (معرفية، مهارية، وجدانية) | **يمكن تحقيق هذا المعيار من خلال أن يصبح الطالب قادرًا على:**<br>١. إدراك حقوقه، وواجباته الإنسانية.<br>٢. امتلاك مهارات العمل الإنساني؛ لتغيير حياة البشرية.<br>٣. يُعَرف معنى المساواة.<br>٤. نبذ التعصب للعرق، أو الدين، أو النوع.<br>٥. يفرّق بين حقوق، وواجبات المواطن العالمي.<br>٦. يكون اتجاهات إيجابية نحو الإنصاف، والعدالة، والاندماج مع الحقوق الإنسانية لغيره من البشر.<br>٧. يدرك أضرار التعصب الديني، والثقافي.<br>٨. القيام بأنشطة تهدف للحوار البناء مع غيره من البشر في جميع أنحاء العالم عبر الحدود.<br>٩. يقارن بين كلّ من: التسامح، والتعصب.<br>١٠. يوازن بين حقوقه، وواجباته المحلية، والعالمية. | **حقوق المواطنة العالمية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وواجباتها، وأصول التعددية الثقافية والدينية والعرقية وأهمية إقامة ثقافة الحوار والتسامح المتبادل**<br>▪ أضرار التعصب الديني أو الثقافي.<br>▪ مفهوم السلام .<br>▪ معنى العمل الإنساني المنتج.<br>▪ الاختلافات الجسمية والسلوكية بين مواطني العالم.<br>▪ معنى المساواة.<br>▪ المساواة بين الناس في العالم أجمع.<br>▪ حقوق الفرد، وواجباته في المجتمع العالمي.<br>▪ العلاقة بين الحقوق، والواجبات العالمية.<br>▪ أهمية موازنة الحقوق الفردية مع المصلحة الإنسانية.<br>▪ أنشطة تتضمن المشاركة في العمل المنتج في المجتمع العالمي.<br>▪ معنى الملكية العالمية للكون.<br>▪ معنى الحوار داخل الجماعة في الفصول وفي الأسرة، وعبر الحدود.<br>▪ الحوار الدولي والتعايش المشترك.<br>▪ معنى التسامح مع الاختلافات بين الزملاء وفي المجتمعين: المحلي، والعالمي.<br>▪ التسامح مع الاختلافات بين الثقافات والأديان.<br>▪ معنى التفاهم الدولي.<br>▪ حقوق وواجبات الطفل كمواطن عالمي.<br>▪ التسامح في مقابل الإرهاب.<br>▪ قيمة الحوار في مقابل التعصب.<br>▪ أضرار التعصب الديني، أو الثقافي. | حقوق - واجبات -مساواة - واجبات عالمية - المشاركة - الملكية العالمية - الحوار - التعصب - التعصب الديني - التعصب الثقافي - التسامح. |

| الصف الأول الإعدادي | | | |
|---|---|---|---|
| المعيـــار | المؤشـــــرات | مجالات الموضوعـــــات المقترحة | المفهومات المتضمنة |
| المعيار الثالث: المشاركة المدنية العالمية | **يمكن تحقيق هذا المعيار من خلال أن يصبح الطالب قادراً على:**<br>١.تعريف مفهوم النظام الدولي.<br>١. تحديد مفهوم المواطنة العالمية، وأبعادها المختلفة.<br>٢. تلخيص أنواع العلاقات بين الدول.<br>٣. مشاركة زملائه في أنشطة تطوعية محلية، وعالمية.<br>٤. يدرك قيمة الاختلاف بين الثقافات، وفوائده.<br>٥. ممارسة طرائق سلمية في حل المشكلات المحلية ، والعالمية التي تواجه مجتمعه.<br>٦. تحديد مستويات التعاون.<br>٧. ممارسة أنشطة تعكس أهمية قيمة التعاون.<br>٨. تفسير لجوء الدول للاعتماد المتبادل. | ▪ الأبعاد العالمية والإيجابية لقيم التعاون الدولي ومبادئ العيش المشترك<br>▪ معنى النظام الدولي<br>▪ ، وطبيعته بصورة مبسطة.<br>▪ معنى المواطنة العالمية.<br>▪ أنواع العلاقات بين الدول، ومجالاتها.<br>▪ العالم ينقسم إلى دول مختلفة لكل منها حكومة.<br>▪ مبدأ " العيش المشترك " بين الشعوب.<br>▪ الإسهام في أنشطة التطوع.<br>▪ الاختلاف بين الثقافات، والعقائد الدينية بين الشعوب .<br>▪ أهمية حل المشكلات بالطرائق السلمية.<br>▪ طبيعة العلاقات بين الدول.<br>▪ انتماءات المجتمع: المحلية، والقومية، والدولية .<br>▪ معنى التعاون في مستوياته المتعددة.<br>▪ معنى التعاون الدولي.<br>▪ أنشطة تتضمن ممارسة علاقات التعاون مع زملائه<br>▪ التسامح مع الثقافات والعقائد الأخرى داخل المجتمع وبين المجتمعات.<br>▪ معنى الاعتماد المتبادل بين الدول. | النظام الدولي - المواطنة العالمية - العيش المشترك - سلمية - تعاون دولي - الاعتماد المتبادل - التطوع - تسامح - انتماء. |

**إطار مقترح لتضمين مفهومات المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية**

| الصف الثاني الإعدادي | | | |
|---|---|---|---|
| المعيار | المؤشرات | مجالات الموضوعات المقترحة | المفهومات المتضمنة |
| المسؤولية الاجتماعية (الكفاءة الذاتية) | يمكن تحقيق هذا المعيار من خلال أن يصبح الطالب قادرًا على أن:<br>١. يعطي أمثلة تعكس قيمة التسامح بين البشر.<br>٢. يفرّق بين مفهوم المواطنة المحلية (التقليدية)، والمواطنة العالمية.<br>٣. .يحلل شروط المواطنة العالمية.<br>٤. يمارس بعض الأنشطة التي تعكس سلوك المواطن العالمي.<br>٥. يحدد طبيعة العلاقة بين التعددية الدينية، والاجتماعية، والثقافية، والمواطنة العالمية.<br>٦. يدرك الفرق بين الذات، والانتماء للإنسانية. | **معنى المواطنة، والمهارات اللازمة لبناء قدرات الفرد على التغيير.**<br>▪ أمثلة للتسامح.<br>▪ الخدمات المتوفرة في المجتمع المحلي، والعالمي، وما ينقصه من خدمات.<br>▪ مفهوم المواطنة التقليدية، والعالمية.<br>▪ شروط المواطنة العالمية.<br>▪ دور المواطن العالمي في الممارسة السياسية.<br>▪ ممارسة المواطنة العالمية.<br>▪ التعددية الدينية، والمواطنة العالمية.<br>▪ مفهوم الهوية الذاتية، والإنسانية.<br>▪ التعددية الاجتماعية، والمواطنة العالمية.<br>▪ التعددية الثقافية، والمواطنة العالمية. | التسامح - مواطنة تقليدية - مواطنة عالمية - تعددية دينية - هوية ذاتية - هوية إنسانية - تعددية اجتماعية - تعددية ثقافية. |
| المعيار الثاني: عقلية عالمية عبر ثقافية (معرفية، مهارية، وجدانية) | **يمكن تحقيق هذا المعيار من خلال أن يصبح الطالب قادرًا على أن:**<br>١. يدرك قيمة الاختلافات بين البشر في العالم.<br>٢. يفسر الحكمة حول التنوع الإنساني.<br>٣. يحدد طرق التفاهم والتعايش مع غيره من البشر حول العالم.<br>٤. يلخص الحقوق السياسية، والاقتصادية للمواطن العالمي.<br>٥. يكون إتجاهاً إيجابياً نحو العدل العالمي.<br>٦. يمارس مجموعة من الأنشطة التي تهدف المحافظة على البيئة العالمية، وحمايتها من المخاطر.<br>٧. يحدد معنى العدالة في المجتمع العالمي.<br>٨. يضرب أمثلة توضح قيمة التفاهم بين الدول، والشعوب في حل النزاعات.<br>٩. يتمسك بحقه في تقرير مصيره كمواطن عالمي.<br>١٠. يفرّق بين المقاومة، والإرهاب. | **حقوق المواطنة العالمية الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، وواجباتها، وأصول التعددية الثقافية، والدينية، والعرقية، وأهمية إقامة ثقافة الحوار، والتسامح المتبادل**<br>▪ الاختلافات الدينية بين المواطنين العالميين.<br>▪ التسامح مع الاختلاف بين الثقافات.<br>▪ التنوع الإنساني والتفاهم والتعايش بين الثقافات والأديان.<br>▪ الحقوق الشخصية، والاجتماعية للمواطن العالمي.<br>▪ الحقوق السياسية للمواطن العالمي.<br>▪ الحقوق الاقتصادية للمواطن العالمي.<br>▪ عدم التعارض بين حقوق المرء، وحقوق الآخرين في العالم.<br>▪ الحقوق العالمية للمرأة، والطفل.<br>▪ العدل في السلوك اليومي للإنسان العالمي.<br>▪ مفهوم السلام العالمي.<br>▪ البيئة الطبيعية العالمية، وأهمية العمل على حمايتها.<br>▪ معنى التضامن العالمي، وأهمية السلام العالمي.<br>▪ مبدأ المساواة بين الشعوب، والدول .<br>▪ معنى العدالة في المجتمع الدولي.<br>▪ أمثلة لحل المشكلات الدولية عن طريق التفاهم، والحوار.<br>▪ حق الشعوب في تقرير المصير.<br>▪ مبدأ الكيل بمكيالين في تقرير المصير.<br>▪ الحق العالمي في مقاومة الاحتلال.<br>▪ نماذج معاصرة لمقاومة الاحتلال من جميع أنحاء العالم .<br>▪ الفرق بين المقاومة، والإرهاب. | الثقافة - العدل - السلام العالمي - تفاهم دولي - حوار - تقرير المصير - مقاومة - احتلال - إرهاب. |

| الصف الثاني الإعدادي | | | |
|---|---|---|---|
| المعيار | المؤشرات | مجالات الموضوعات المقترحة | المفهومات المتضمنة |
| المعيار الثالث: المشاركة المدنية العالمية | **يمكن تحقيق هذا المعيار من خلال أن يصبح الطالب قادرًا على أن:**<br>١. يدراك التحديات التي تواجه البشر في العالم بكافة أنواعها.<br>٢. يحدد التسلسل الزمني للتقسيمات السياسية للدول.<br>٣. يكون إتجاهات إيجابية نحو حل القضايا الدولية، والإقليمية.<br>٤. يحدد أهم مشكلات المجتمع الدولي المعاصر، وسُبل مواجهتها.<br>٥. يُعرّف معنى حوار الحضارات.<br>٦. يتعاون مع زملاءه في تحديد صور التعايش العالمي المشترك.<br>٧. يصنف أنظمة الحكم في مصر، والعالم.<br>٨. يقارن بين حقوق الإنسان في الإعلان العالمي للأمم المتحدة، والدستور المصري. | **الأبعاد العالمية، والإيجابية لقيم التعاون الدولي، ومبادئ العيش المشترك**<br>▪ التحديات التي تواجه العالم.<br>▪ تاريخ التقسيمات السياسية للدول.<br>▪ المقومات القومية للدول.<br>▪ المنظمات: العربية، والإسلامية، والإقليمية، والدولية.<br>▪ دور المنظمات الدولية في تدعيم القضايا القومية.<br>▪ علاقة المجتمع بالدول، والمنظمات الإقليمية، والعربية، والدولية.<br>▪ أهم مشكلات المجتمع الدولي المعاصر.<br>▪ كيف يمكن حل مشكلات المجتمع الدولي المعاصر؟<br>▪ معنى حوار الحضارات، وأهميته.<br>▪ الإرهاب : معناه، ومخاطره؛ محليًا، ودوليًا.<br>▪ إجراء دراسة حول صورة التعايش المشترك في العالم المعاصر .<br>▪ أنظمة الحكم في العالم، وفي مصر.<br>▪ مشكلات البيئة المحلية، والعالمية.<br>▪ المشكلات الصحية؛ وطنيًا، وعالميًا.<br>▪ حقوق الإنسان في الإعلان العالمي، وفي الدستور المصري. | منظمات - قضية - قومية - حضارة - نظام حكم - حقوق الإنسان - دستور. |

## إطار مقترح لتضمين مفهومات المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية

| الصف الثالث الإعدادي | | | |
|---|---|---|---|
| المعيار | المؤشرات | مجالات الموضوعات المقترحة | المفهومات المتضمنة |
| المسؤولية الاجتماعية (الكفاءة الذاتية) | **يمكن تحقيق هذا المعيار من خلال أن يصبح الطالب قادراً على أن:**<br>١. يحدد دور المواطنة العالمية في الوقت الراهن، وأهميتها.<br>٢. يعدد مظاهر التعددية الثقافية بين شعوب العالم.<br>٣. يمارس أنشطة فعّالة تعكس اكتسابه لقيم المواطنة العالمية.<br>٤. يفرّق بين مفهومات التعصب، والتطرف، والإرهاب.<br>٥. يحلل الآثار العالمية للتعصب، والإرهاب.<br>٦. يقاوم التعصب، والتطرف في مجتمعه، والعالم أجمع. | **معنى المواطنة، والمهارات اللازمة لبناء قدرات الفرد على التغيير**<br>▪ المواطنة العالمية : أهميتها، ومظاهرها.<br>▪ التعددية الثقافية، والفكرية داخل المجتمع، وبين شعوب العالم المختلفة.<br>▪ المعايير القانونية لاكتساب حق المواطنة العالمية، والجنسية، أو إسقاطها.<br>▪ أنشطة تتضمن ممارسة أدوار فعالة للمواطنة العالمية.<br>▪ الالتزام بالقيم الأخلاقية، والوطنية، وعلاقتها بواجبات المواطن تجاه العالم.<br>▪ مفهومات: التعصب، والتطرف، والإرهاب.<br>▪ الآثار الاجتماعية العالمية للتعصب، والتطرف، والإرهاب.<br>▪ كيف يمكن للمجتمع العالمي أن يقاوم التعصب، والتطرف، والإرهاب. | معايير قانونية - مواطنة عالمية - جنسية - تعصب - تطرف - إرهاب. |
| المعيار الثاني: عقلية عالمية عبر ثقافية (معرفية، مهارية، وجدانية)<br>ال | **يمكن تحقيق هذا المعيار من خلال أن يصبح الطالب قادراً على:**<br>١. يدرك قيمة الاختلافات الدينية، والسياسية، والاجتماعية بين البشر.<br>٢. يقدر الآخر المختلف عنه دينيًا، وثقافيًا، واجتماعيًا، وسياسيًا، واقتصاديًا.<br>٣. يُعرّف العولمة، والاعتماد المتبادل بين دول العالم.<br>٤. يحدد سُبل حماية حقوقه بأنواعها المختلفة في العالم.<br>٥. يدرك خطورة انتهاك القانون المحلي، والدولي.<br>٦. يفرّق بين مميزات، وعيوب قبول الآخر.<br>٧. يطرح فِكَرًا لتطوير العالم الإنساني.<br>٨. يعترف بحق الشعوب في جميع أنحاء العالم في تقرير مصيرها.<br>٩. يقاوم الإرهاب بكافة أشكاله.<br>١٠. يشارك زملاءه من أي مكان في العالم في أنشطة تحقق السلام العالمي، وتكافح الإرهاب. | **حقوق المواطنة العالمية الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، وواجباتها، وأصول التعددية الثقافية، والدينية، والعرقية، وأهمية إقامة ثقافة الحوار، والتسامح المتبادل**<br>▪ صور الاختلافات الدينية، والسياسية، والاجتماعية بين المواطنين في العالم.<br>▪ فهم ماهية العولمة، والاعتماد المتبادل بين الدول والشعوب.<br>▪ أساليب حماية الحقوق الشخصية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية للأفراد، والدفاع عنها في جميع أنحاء العالم.<br>▪ أساليب حماية الحقوق السياسية، والاجتماعية للمجتمع والدفاع عنها.<br>▪ معنى الالتزام بالقانون المحلي، والدولي، ونتائج انتهاكه.<br>▪ التسامح وقبول الآخر في المجتمع العالمي: المميزات، والعيوب.<br>▪ كيف يمكن أن نطور العالم الإنساني؟<br>▪ النظام العالمي الراهن، وأهم المشكلات العالمية: الفقر، والمجاعات، والظلم الاجتماعي.<br>▪ التسامح في العقائد الدينية المختلفة، الاختلافات الثقافية بين الدول.<br>▪ معنى حوار الحضارات، وأهميته. | العولمة - حقوق - قانون - قبول الآخر - عقيدة دينية - الفقر - المجاعات - الظلم الاجتماعي - الإرهاب. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | ▪ حق الشعوب في تقرير المصير.<br>▪ الفرق بين الإرهاب، ومقاومة الاحتلال.<br>▪ نماذج من الإرهاب المعاصر، وأضراره، وضحاياه من أنحاء العالم كافة.<br>▪ أسباب الإرهاب، وعوامل مقاومته.<br>▪ دور المواطن في مواجهة الإرهاب.<br>▪ دور المواطن في دعم مبدأ حق تقرير المصير.<br>▪ أنشطة تتضمن المشاركة في أعمال لدعم حق تقرير المصير، والسلام العالمي، ومكافحة الإرهاب. | |
| **الصف الثالث الإعدادي** | | | |
| **المعيار** | **المؤشرات** | **مجالات الموضوعات المقترحة** | **المفهومات المتضمنة** |
| **المعيار الثالث: المشاركة المدنية العالمية** | **يمكن تحقيق هذا المعيار من خلال أن يصبح الطالب قادراً على أن:**<br>١. يطرح أمثلة للقوميات المختلفة حول العالم.<br>٢. يتتبع تاريخ العقائد الدينية.<br>٣. يحلل العلاقات التي تربط بين المجتمعات المختلفة، والقوى الكبرى في العالم.<br>٤. يفسر أسباب ظهور هيئات التعاون الدولي، وأنشطتها.<br>٥. يفرّق بين حوار، وصدام الحضارات.<br>٦. يكون اتجاهات إيجابية نحو العيش المشترك مع شعوب العالم.<br>٧. يمارس أنشطة مدنية عالمية تحاكي الحوار، والمناقشات التي تُجرى في المنظمات الدولية المختلفة لحل مشكلة ما. | **الأبعاد العالمية والإيجابية لقيم التعاون الدولي ومبادئ العيش المشترك**<br>▪ نماذج لبعض القوميات في العالم.<br>▪ تاريخ بعض القوميات المعاصرة.<br>▪ تاريخ العقائد الدينية، وأصولها.<br>▪ العلاقات التي تربط المجتمع، والقوى الكبرى.<br>▪ هيئات التعاون الدولي، وأنشطتها.<br>▪ دور كل هيئة في أداء رسالتها بالنسبة للمجتمع الدولي.<br>▪ المنظمات الإقليمية العربية، والأفريقية، والأسيوية، والدولية.<br>▪ دور المنظمات الدولية في مواجهة المشكلات العالمية المعاصرة.<br>▪ العيش المشترك بين الشعوب: الصورة العالمية الراهنة، وإيجابياتها، وسلبياتها.<br>▪ دور المجتمع في المنظمات الدولية الرئيسة، وانعكاساته.<br>▪ حوار الحضارات أم صدام للحضارات؟<br>▪ أنشطة تتضمن القيام بمحاكاة منظمات قومية ودولية عالمية مختلفة، وما يدور بها من أعمال، ونقاشات. | قومية - عقيدة - هيئات دولية - منظمات - عيش مشترك - حضارة - حوار. |

## رابعًا: توصيات البحث، ومقترحاته

### (١) توصيات البحث

**في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج توصي الباحثة بـ:**

- ضرورة تطوير مقررات الدراسات الاجتماعية (بالمرحلة الابتدائية)، والتاريخ (بالمرحلة الثانوية) في ضوء مبادىء الديمقراطية، والتعددية، والتعايش السلمي مع الآخر؛ وطنيًا، وعالميًا.
- أن يراعي واضعو وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية دمج مفهومات المواطنة العالمية؛ لإتاحة الفرصة أمام مؤلفي الكتب المدرسية أن يراعوا أبعاد المواطنة العالمية في ثناياها.
- توفير فرص حرية التعبير وحرية الاختيار أمام الطلاب، وتوسيع قاعدة المشاركة العالمية أمامهم، وتوفير فرص الحوار العالمي، والتواصل لتدعيم قيمة التسامح بين الفرد والإنسانية جمعاء.
- إدراج مادة التربية على المواطنة العالمية في برامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية عامة والتاريخ على وجه الخصوص؛ لبناء جيل من المعلمين يرفض العلاقات التقليدية الأبوية في إطار الحياة المدرسية.
- الاهتمام بتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية؛ بحيث تشمل برامج التدريب جانبين أساسيين؛ هما:

**الجانب المعرفي:** ويهدف هذا الجانب إلى تحقيق فهم المعلمين فهمًا عميقًا، وكافيًا لطبيعة المواطنة العالمية، ومجالاتها، وقيمها المختلفة.

**الجانب التربوي:** ويرتكز هذا الجانب على تدريب المعلم على طرائق تنظيم علاقات التعليم والتعلم في سياق ديمقراطي، والتوسع في قاعدة المشاركة مع تلاميذه في مناقشة وصوغ برامج وقرارات العمل اليومية، وممارسة العلاقات الديمقراطية داخل نظامنا التعليمي، وتقليل حدة الهرمية البيروقراطية داخل الفصل.

- تطوير عمليات تقويم التربية على المواطنة العالمية في التعليم المصري، ويتطلب ذلك وضع نظام دقيق للتقويم الشامل يتضمن: الأهداف، والمحتوى، وطرق التعليم والتعلم، ومصادر المعرفة والتكنولوجيا المستخدمة في المنهج، وكذلك الوسائل والأنشطة التعليمية وانتهاءً بعمليات التقويم، وأساليبه.
- ضرورة الاهتمام بتعليم المواطنة: المحلية، والعالمية، والديمقراطية، والتعددية، ومبادىء الحياة المشتركة؛ لأن المواطنين لا يولدون ديمقراطيين، ولا ذوي أذهان تفهم معنى التعددية الثقافية والدينية، وأهمية التماسك الاجتماعي، والتسامح مع الآخر المختلف؛ وطنيًا، وعالميًا. ولا يعد بناء المؤسسات الديمقراطية - في حد ذاته - كافيًا لكي يجعل المواطنين يسلكون في حياتهم اليومية؛ وفقًا لمبادىء الديمقراطية، وقيم التعددية، والعمل معًا من أجل الصالح العام. ولذلك فإن تعلم قيم الديمقراطية، والمواطنة، وغيرها من مبادىء الحياة المدنية المعاصرة، تعد متطلبات أساسية لممارسة المواطنين للحياة الديمقراطية الصواب التي تقوم على نظام التعاون الفعال، والمشاركة من جانب المواطنين.

### (٢) مقترحات البحث:

**تقترح الباحثة إجراء مزيدٍ من البحوث، حول ما يلي:**

- وضع إطار مقترح؛ لتضمين مفهومات المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية.

- وضع إطار مقترح؛ لتضمين مفهومات المواطنة العالمية بمقررات التاريخ بالمرحلة الثانوية.
- تصميم برامج إثرائية؛ لتنمية مفهومات المواطنة العالمية بمراحل التعليم المختلفة (بدءًا من مرحلة رياض الأطفال، وحتى المرحلة الجامعية).
- تطوير برامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية عامةً، والتاريخ خصوصًا؛ لتضمين مفهومات المواطنة العالمية.
- تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية، والإعدادية؛ في ضوء أبعاد المواطنة العالمية.
- دراسة تصورات معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية حول المواطنة العالمية.
- دراسة تصورات الطلاب بالمراحل الدراسية المختلفة حول المواطنة العالمية.

# المـــــــراجع

## أولاً: المراجع العربية:


١. أحمد عبد الله الصغير. (٢٠١٢). تصور مقترح لدور المدرسة في تربية تلاميذها للمواطنة العالمية في ضوء بعض التوجهات العالمية المعاصرة (دراسة تحليلية). **مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط**، المجلد (٢٨)، العدد (٢)، ص ص: ٨٣-١٢٢.

٢. أحمد يوسف سعد. (٢٠٠٤). صورة المواطنة في النصوص التعليمية بين منهجيات التمكين ومحتويات التعبئة. **الندوة الإقليمية الأولى حول التربية والشباب والمواطنة، تونس: ١٧-١٩ يوليو ٢٠٠٤.**

٣. اليونسكو. (٢٠١٥). التربية على المواطنة العالمية: مواضيع وأهداف تعلمية. **منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. بيروت: لبنان.**

٤. بشار عبد الله تليلان السليم. (٢٠١٤). تقويم طلبة الجامعات الأردنية لدور عضو هيئة التدريس في إكسابهم ثقافة الديمقراطية وقيم المواطنة العالمية. **مجلة البحث العلمي**

٥. **في التربية، مصر، العدد: ١٥، المجلد: ٣، ص ص ٦١٥-٦٤٠.**

٦. جاك ديلور وآخرون. (١٩٩٥). تقرير اليونسكو للتعليم: التعلم .. ذلك الكنز المكنون . القاهرة : **مركز مطبوعات اليونسكو.**

٧. رجاء أحمد عيد، حسام الدين أبو الهدى، صلاح محمد جمعة. (٢٠٠٨). ثقافة المواطنة الحلقة الأضعف في تدريس الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام. **المؤتمر العلمي الأول: تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية الذي عقدته الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**- دار الضيافة جامعة عين شمس: ١٩-٢٠ يونيو، المجلد (١)، ص ص: ١٤٣ – ١٦٥.

٨. رشدي أحمد طعيمة. (١٩٨٧). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**. القاهرة، دار الفكر العربي.

٩. زيد سليمان محمد العدوان، و فضية محمود بني مصطفى. (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي في تنمية مبادىء المواطنة العالمية لدى معلمي التاريخ في الأردن. دراسات – **العلوم التربوية، الأردن، مجلد: ٤٢، العدد: ١، ص ص ١٢٧-١٣٨.**

١٠. سعد عبد الرحمن. (١٩٩٨). **القياس النفسي: النظرية** والتطبيق. القاهرة، دار الفكر العربي.

١١. سيف بن ناصر المعمري، وبدرية الصارمي. (٢٠١٥). درجة تضمين منهج الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان لجوانب التعلم المرتبطة بالمواطنة العالمية وأساليب المعلمين في تدريسها من وجهة نظرهم. **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، السنة: ٤١، العدد: ١٥٦، ص ص ١٦٩ – ٢١٠.**

١٢. شبل بدران. (٢٠١٧). مكانة المواطنة في التعليم: التربية على المواطنة في المناهج الدراسية، سلسلة الدراسات السياسية والاستراتيجية. الهيئة المصرية العامة للكتاب: القاهرة.

١٣. صابر بن عوض جيدوري. (٢٠١٢). تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلبة المرحلة الجامعية. شؤون اجتماعية، الإمارات، **مجلد: ٢٩، العدد: ١١٦، ص ص ٧٧-١١٠.**

١٤. صبحي طويل. (٢٠١٣). التعليم من أجل المواطنة العالمية: إطار عمل مطروح للتداول. **بحث ونظرة استشرافية بشأن التعليم، منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم: اليونسكو.**

١٥. عائشة بنت سيف صالح الأحمدي. (٢٠١٢). مستوى الوعي بقضايا التربية على المواطنة العالمية لدى طلبة كليات التربية بالجامعات السعودية. **رسالة الخليج العربي، السعودية، السنة ٣٣، العدد: ١٢٤، ص ص: ٢٠١-٢٥٨.**

١٦. عماد محمد محمد عطية. (٢٠١٤). واقع ممارسة طلبة الجامعة للمواطنة العالمية ودور الجامعة في تنميتها: جامعة أسوان نموذجا. **دراسات في التعليم الجامعي، مصر، العدد: ٢٧، ص ص ٢٠٤-٢٨٢.**

١٧. كمال نجيب. (٢٠٠٨). **دليل المواطنة. الهيئة القبطية الإنجيلية للخدمات الاجتماعية والتنمية، القاهرة: قطاع المناهج.**

١٨. محمود الضبع. (٢٠٠٦). **المناهج التعليمية:** صناعتها وتقويمها. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٩. مصطفى عبد الحميد حسن عناني. (٢٠٠٨). تفعيل دور الأنشطة الطلابية بكليات التربية في تنمية قيم المواطنة العالمية **دراسة حالة بجامعة قناة السويس. التربية المعاصرة، مصر، السنة: ٢٥، العدد: ٧٩، ص ص ٥٩ – ١٣٣.**

٢٠. مصطفى كامل السيد. (٢٠٠٢). "حقوق الإنسان في المقررات الدراسية في التعليم الأساسي في مصر". في : الرهان على المعرفة : **حول قضايا تعليم ونشر حقوق الإنسان، ص ص: ٢٤٢ – ٢٥٨ .**

٢١. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. (٢٠١٤). **التربية على المواطنة العالمية: إطار توجيهي للدول العربية، بيروت ٢٠١٤.**

٢٢. ميمونة بنت درويش الزدجالي. (٢٠١٦). تقديرات معلمي التربية الإسلامية لأهمية التربية من أجل المواطنة العالمية والصعوبات التي تواجههم في تعزيزها لدى الطلبة بسلطنة عمان. **المجلة التربوية، الكويت، المجلد:٣١، العدد: ١٢١، ص ص ٣٦٣-٣٩٢.**

٢٣. نورة سعود محمد السبيعي. (٢٠١٣). أثر البرامج الحوارية في الفضائيات والفيس بوك والتويتر على تنمية قيم تربية المواطنة العالمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، **مجلد: ٣، العدد: ٤٢، ص ص ٢٥٧-٢٩٤.**

٢٤. يوسف يعقوب محمد الأحمد. (٢٠١٨). دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلبتهم في دولة الكويت. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة آل البيت: كلية العلوم التربوية.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:


**25.** Abdi, A. A.; Shultz, L. & Pillay, T.. (2015). ***Decolonizing Global Citizenship Education*.** Sense Publishers, The Netherlands.

**26.** An, S.. (2014). Preparing Elementary Teachers as Global Citizenship Educators. The **Journal** of Education, Trustees of Boston University, Vol. 194, No. 3, EDUCATION IN A GLOBAL AGE (2014),pp. 25-38.

**27.** Armstrong, C.. (2006). Global Civil Society and the Question of Global Citizenship. Voluntas: International **Journal** of Voluntary and Nonprofit Organizations, Published by: Springer, Vol. 17, No. 4 (December 2006), pp. 349-357.

**28.** Bakhru, T. & Rogers, R.. (2016). **Global Citizenship as a Feminist Pedagogical Tool**. Social Alternatives, Themed Article, Vol. 35 No. 3, pp. 18-24.

**29.** Buchanan, D., Babini, K., Domingo, V.. (2018). **Review of the Massachusetts History and Social Science Curriculum Framework-2018.** MCSS Conference, Bridgewater State University, March 9, 2018.

**30.** BucknerBuckner, E. & Russell, S. G.. (2013). **Portraying the Global:** Cross-national Trends in Textbooks'Portrayal of Globalization and Global Citizenship. International Studies Quarterly, International Studies Association, Vol. 57, pp. 738–750.

**31.** California State Board of Education. (2016). **History social sciences framework for California public schools: Kindergarten Trough Grade Twelve.** Published by the California Department of Education Sacramento.

**32.** Cerbone, J. T.. (2006). **Meeting the national standards for music and/or the Massachusetts arts curriculum eramework in inclusion music classroom**. Unpublished master of music, Faculty of the department of music education, university of Massachusetts Lowell.

**33.** Chater, M.. (2014). The fire next time? A critical discussion of the National Curriculum Framework for RE and the policy recommendations in the Review of Religious Education in

England. British **Journal** of Religious Education, Taylor & Francis Group, Vol. 36, No. 3, pp. 256–264.

**34.** Chunawala, S., et.al.. (2016). **Science Education for Diversity - India Country Report.** A Position Paper, Indian Academy of Sciences (Bangalore), Indian National Science Academy (New Delhi), The National Academy of Sciences, India (Allahabad).

**35.** Coryell, J. E.; Spencer1, Spencer, B. J. & Sehin, O.. (2014). **Cosmopolitan Adult Education and Global Citizenship**: Perceptions From a European Itinerant Graduate Professional Study Abroad Program. Adult Education Quarterly, SAGE, Vol. 64, No. 2, pp. 145–164.

**36.** Cox, C.. (2017). **Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis.** UNESCO Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding (APCEIU), In-Progress Reflections No. 9 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment.

**37.** Davies, M. R.. (2002). **Cultural politics and hegemonic citizenship within the standards :** an analisis of the citizenship education standards within the national standards for civics and governement, New York's learning standards for social studies, and the New Jersey social studies curriculum framework. Unpublished phd ,The Graduate School of Education Rutgers, The State University of New Jersey.

**38.** Davies, M. R.. (2007). **Curriculum for [Dis] Empowerment:** Uncovering Hegemony within the "New Jersey SocialStudies Curriculum Framework". Counterpoints, Peter Lang AG, Vol. 315, pp. 53-68.

**39.** Directorate for learning and assessement programs. (2012). **A National Curriculum Framework for All.** Government of Malta, Available online @: https://curriculum.gov.mt/en/Resources/The-NCF/Pages/default.aspx

**40.** Douglas, L.. (2001). **Valuing global citizenship. Teaching Geography**, Geographical Association, Vol. 26, No. 2, pp. 89-90.

**41.** Driscoll, D. P.. (2003). **Massachusetts History and Social Science Curriculum Framework**. The Commonwealth of Massachusetts, department of education, Commissioner of Education.

**42.** Duty, L. M.. (2010). **Changing Teachers' Conceptualizations of Teaching for Citizenship in a Globalized World**. Unpublished Phd, The Ohio State University.

**43.** Eguz, S.. (2016). Prospective social studies teachers' perceptions of global citizenship education. International **Journal** of Eurasia Social Sciences, IJOESS, Vol. 7, No. 24, pp. 30-49.

**44.** Eidoo, S. et. al.. (2011). "Through the Kaleidoscope": Intersections Between Theoretical Perspectives and Classroom Implications in Critical Global Citizenship Education. Canadian **Journal** of education, Canadian Society for the Study of Education, Vol. 34, No. 4, pp. 59-85.

**45.** Engel, L. C.. (2014). **Global citizenship and national (re) formations:** Analysis of citizenship education reform in Spain. Education, Citizenship and Social Justice, SAGE publications, Vol. 9, No. 3, pp. 239–254.

**46.** Enslin, P. & Tjiattas, M.. (2004). Cosmopolitan Justice: Education and Global Citizenship. Theoria: A **Journal** of Social and Political Theory, Berghahn Books in association with the Faculty of Humanities, Developmentand Social Sciences, University of KwaZulu-Natal, South Africa, No. 104, COSMOPOLITAN JUSTICE: A SYMPOSIUM (August 2004), pp. 150-168.

**47.** Ertl, H.. (2014). **An analysis and comparison comparison of the common core state standards for mathematics and the Singapore mathematics curriculum framework.** Unpublished master of science , The University of Wisconsin-Milwaukee.

**48.** Fanghanela, J. & Cousin, G.. (2012). '**Worldly' pedagogy: a way of conceptualising teaching towards global citizenship.** Teaching in Higher Education, Taylor & Francis, Vol. 17, No. 1, February 2012, pp. 39_50.

**49.** Fattori, F., et al.. (2015). A proposal for an integrated model of prosocial behavior and collective action as the expression of

global citizenship. European **Journal** of Social Psychology, John Wiley & Sons, Ltd, Vol. 45, pp. 907–917.

**50.** Fung, D.. (2017). **the Introducing Connected Curriculum framework in Connected Curriculum for Higher Education.** Published by: UCL Press.

**51.** Glenn, K.. (1992). MENC Horizons: Toward a National Curriculum Framework. Music Educators **Journal**, Sage Publications, Vol. 78, No. 6, pp. 4-8.

**52.** Haigh, M.. (2016). Fostering Global Citizenship – tree planting as a connective Practice. **Journal** of Geography in Higher Education, Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group VOL. 40, NO. 4, pp. 509–530.

**53.** Harris, L. J.. (2013). **A Case Study of Connecticut Community Colleges Nursing Programs to Describe Gerontological Content Inclusion in Associate Degree Registered Nursing Programs Using an Educational Curriculum Framework**. Unpublished phd, College of Education, Nursing and Health Professionals, University of Hartford, Connecticut.

**54.** Hartung, C.. (2017). **Global citizenship incorporated: competing responsibilities in the education of global citizens. Discourse:** studies in the cultural politics of education, Taylor & Francis Group, VOL. 38, NO. 1, pp. 16–29.

**55.** Hawks, K. W.. (2010). **The Effects of Implementing Bloom's Taxonomy and Utilizing the Virginia Standards of Learning Curriculum Framework to Develop Mathematics Lessons for Elementary Students**. Unpublished phd, The Faculty of the School of Education, Liberty University.

**56.** Hickman, L. A.. (2004). **Pragmatism, postmodernism, and global citizenship.** Metaphilosophy, Published by: Wiley Vol. 35, No. 1/2, pp. 65-81.

**57.** Javier, R. ; Dante, G. ; Roberto, p.. (2015). **The Constellation of Twinned NGOs-Schools:** A New Transdemocratic Horizon in the Global Citizenship Education proposed by UNESCO for the Post-2015 Sustainable Development Agenda. Future Human Image, ISSN, Vol. 1, No.4.

**58.** Koshmanova, T.. (2009). **Global Citizenship education for sustainable development of teacher canadidates in the USA.** Образование Через Всю Жизнь: Непрерывное Образование В Интересах Устойчивого Развития, Vol. 7 , pp. 44-48.

**59.** Kronfli, M.. (2011). **Educating for global citizenship: an exploration of two curricular methods.** Master of Arts, Department of Adult Education and Counselling Psychology, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

**60.** Lee, R. B.; et. al.. (2017). Attitude towards technology, social media usage and grade-point average as predictors of global citizenship identification in Filipino University Students. International **Journal** of Psychology, International Union of Psychological Science ,Vol. 52, No. 3, pp.213–219.

**61.** Macfarlane, A. H., et.al. (2008). **Indigenous epistemology in a national curriculum framework?.** Ethnicities, Sage Publications, Ltd. Vol. 8, No. 1, pp. 102-127.

**62.** Marcano, C. L.. (2013). **An assessement of the alignment of the Puerto Rico's english curriculum framework and classroom teaching practices at the high school level in the Metropolitan area.** Unpublished phd, School of Education, University of Turabo.

**63.** Martin, L. A., et al.. (2012). **Preparing Students for Global Citizenship in the Twenty-First Century: Integrating Social Justice through Global Literature**. The Social Studies, Vol. Taylor & Francis Group, LLC , 103, pp.158–164.

**64.** Mercer, G. I.. (1996). The Global Citizenship MBA Orientation Program: Action Learning at the University of Michigan Business School. **Journal** of Business Ethics, Published by: Springer, Vol. 15, No. 1, pp. 111-120.

**65.** Miller, I. K., et. al.. (2012). Cross-national differences in global citizenship: comparison of Bulgaria, India, and the United States. **Journal** of Globalization Studies, Vol. 3, No. 2, November 2012, pp. 166–183.

**66.** Misiaszek, C. W.. (2015). Ecopedagogy and Citizenship in the Age of Globalisation: connections between environmental and global citizenship education to save the planet. European **Journal** of Education, John Wiley & Sons Ltd , Vol. 50, No. 3, pp. 280 – 292.

**67.** Myers, J. P.. (2010). 'To benefit the world by whatever means possible': adolescents' constructed meanings forglobal citizenship. British Educational Research **Journal**, Wiley on behalf of BERA, Vol. 36, No. 3, pp. 483-502.

**68.** National Curriculum & Textbook Board. (2012). **National Curriculum 2012** : English, Classes VI-X. Available on line @: http://www.portalnctb.gov.bd/cmp/curriculum/English1440352774.pdf

**69.** Newsome, N. F.. (1997). **Transforming the curriculum: A study on the implementation of Kentucky's curriculum framework.** Unpublished phd, The Graduate School, University of Kentucky.

**70.** Parekh, B.. (2003). **Cosmopolitanism and Global Citizenship.** Review of International Studies, Cambridge University Press, Vol. 29, No. 1, pp. 3-17.

**71.** Radice, L. M.. (2016). **A Multiple Case Study Investigation into the Instructional Methodologies utilized by Catholic School Religion Teachers to Implement the Doctrinal Elements of Curriculum Framework for the Development of Catechetical Materials for Young People of High School Age.** Unpublished phd, School of Theology and Religious Studies, Catholic University of America.

**72.** Rajesh, R.. (2002). **National Curriculum Framework and Its Values: A Parent's Perspective**. Economic and Political Weekly, Economic and Political Weekly Vol. 37, No. 42, pp. 4273-4277.

**73.** Ramsay, J. K.. (1989). **The Bilingual/ESOL Curriculum Framework of the Denver Public Schools.** TESOL Quarterly, Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc, Vol. 23, No. 1, pp. 147-152.

**74.** Reysen, S. & Miller, I. K.. (2013). A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. International **Journal** of Psychology, Routledge Routledge, Vol. 48, No. 5, pp. 858–870.

**75.** Sadgopal, A.. (2005). **On the Pedagogy of Writing a National Curriculum Framework:** Some Reflections from anInsider. Social Scientist, Social Scientist, Vol. 33, No. 9/10, pp. 23-36.

**76.** Schroeder, c. J.. (2013). **The U.S. Conference of Catholic Bishops' Doctrinal Elements Of A Curriculum Framework For The Development Of Catechetical Materials For Young People Of High School Age**: Pedagogical And Theological Perspectives of Religious Studies Teachers in U.S. Catholic Secondary Schools. Unpublished phd, The Faculty of the School of Education, Leadership Studies Department, Catholic Educational Leadership Program, The University of San Francisco.

**77.** Seki, K.. (1999). Global citizenship and cultural identities. Hitotsubashi **Journal** of Social Studies, Hitotsubashi University, Vol. 31, No. 2 (December 1999), pp. 85-95.

**78.** Sherman, P.. (2016). **Preparing social workers for global gaze**: locating global citizenship within social work curricula. Social Work Education, Taylor & Francis Group, Vol . 35, No . 6, pp. 632–642.

**79.** Sklad, M. et. al.. 'Going Glocal': a qualitative and quantitative analysis of global citizenship education at a Dutch liberal arts and sciences college. High Educ (2016), **Cross Mark, Springer, Vol.72, pp.323–340.**

**80.** Stern, S. M.. (1998). Improving History Education for All Students: The Massachusetts History and SocialScience Curriculum Framework. The **Journal** of Education, Challenges and Resources, Vol. 180, No. 1, pp. 1-13.

**81.** Thanosawan, P. & Laws, K.. (2013). **Global citizenship: differing perceptions within two Thai higher education institution**s. Journal of Higher Education Policy and Management, Routledge, Taylor Francis group,Vol. 35, No. 3, pp. 293–304.

**82.** Tormey, R. & Gleeson, J.. (2012). **The gendering of global citizenship: findings from a large-scale quantitative study on global citizenship education experiences. Gender and Education,** Taylor & Francis, Vol. 24, No. 6, pp. 627–645.

**83.** Torres, C. A.. (2015). Global Citizenship and Global Universities. The Age of Global Interdependence and Cosmopolitanism. European **Journal** of Education, John Wiley & Sons Ltd , Vol. 50, No. 3, pp. 262 – 279.

**84.** UNESCO. (2015). **Final report: Second UNESCO Forum on Global Citizenship Education:** Building Peaceful and Sustainable Societies. UNESCO Paris, 28-30 January 2015, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, In support of UNESCO's 70th, Anniversary Celebrations.

**85.** Watson, K. L.. (2000). **The InfoTective: The Evaluation of an On-line Curriculum Framework:** A Case Study. Unpublished phd, The Faculty of the Curry School of Education, University of Virginia.

**86.** Weatherly, D.. (2004). **Global citizenship and the American high school curriculum.** Teaching Geography, Geographical Association, Vol. 29, No. 2, pp. 57-59.

# ملاحق البحث

## ملحق (١)

## أهداف كلّ من: التربية على المواطنة التقليدية Civic citizenship education، والتربية على المواطنة العالمية Global citizenship education "رؤية اليونسكو"

| أهداف المواطنة التقليدية CCE | أهداف المواطنة العالمية GCED |
|---|---|
| ➢ مناقشة نظم الحكم؛ محليًا، وعالميًا، والمقارنة بينها. | ➢ مناقشة كيف تتفاعل هياكل الحكم، والقوانين العالمية، والمحلية الوطنية، واكتشاف معني المواطنة العالمية. |
| ➢ رصد المشكلات: المحلية، والعالمية، ومعرفتها. | ➢ تقييم الأسباب وراء المشكلات: المحلية، والإقليمية، والعالمية، والترابط بينها. |
| ➢ التركيز على الانتماءين: الوطني، والقومي. | ➢ التمييز بين الهوية الذاتية القائمة على الانتماءات المحلية، وغرس الشعور بالانتماء للإنسانية المشتركة. |
| ➢ تخبر التلاميذ عما يجب أن يفكروا فيه، ويفعلوه. | ➢ احترام الاختلاف، والتنوع بين الناس في الفِكرِ، والمعتقدات. |
| ➢ التركيز على مفهومي: الانتماء، والولاء للسياق المحلي. | ➢ غرس التعاطف، والتضامن مع الإنسانية عامة. |
| ➢ التركيز على جهود الحكومات المحلية، والمنظمات المدنية، في مواجهة المشكلات القائمة، وتقديم الخدمات. | ➢ الوعي بالتدابير، والإجراءات المتخذة على الصعيد العالمي؛ لمواجهة المشكلات: المحلية، والدولية. |
| ➢ التأكيد على قيم أخلاقية متعلقة بالسياقات المحلية المباشرة داخل الأسرة، أو المدرسة، أو المجتمع المحلي، أو الوطن. | ➢ التأكيد على قيم إنسانية عليا؛ كالعدالة، والسلام، والديمقراطية، وقبول التنوع، والتسامح، والانتماء الإنساني، وحوار الحضارات، والأديان، والثقافات، والكرامة الإنسانية، والتنمية المستدامة. |
| ➢ الاهتمام والوعي بالقضايا المتعلقة بالشأن الداخلي كالزيادة السكانية، والبطالة، وقلة الإنتاج ...إلخ | ➢ حفز الاهتمام والوعي بالقضايا الدولية؛ (كالعنصرية، والهجرة، والفقر، والمجاعات، والحروب الأهلية، عدم المساواة بين الشمال والجنوب)، ومشكلات البيئة العالمية؛ (كالتصحر، ونقص المياه، والتلوث، والاحتباس الحراري، والتنوع البيولوجي .... إلخ). |
| ➢ تحدد أشكال مشاركة مقبولة؛ اجتماعيًا، وأخلاقيًا؛ وفق المعايير المحلية، ومجموعة الأنشطة المرتبطة بمناسبات كيوم اليتيم، ويوم المعاق، ومساعدة الفقراء بالمعونات، والتطوع في مشروعات بيئية صغيرة، والاضطلاع بالمسؤولية الاجتماعية إزاء الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي ... إلخ. | ➢ تطوير وتفعيل مهارات المشاركة الفعالة؛ محليًا، وعالميًا (التطوع، الاحتجاج السلمي، التصويت في الانتخابات، تكوين الرأي والتعبير عنه، التفاوض عند المنازعات، اللجوء للقضاء والتحكيم الدولي، المسؤولية تجاه البشر والعالم ... إلخ). |

Cox, C.. (2017). *Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis*. UNESCO **&** Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding (APCEIU).

## ملحق (٢)

## قائمة المعارف والقيم والمهارات للمواطنة التقليدية CCE، والمواطنة العالمية GCED داخل النصوص التعليمية "رؤية اليونسكو"

| المجال | المواطنة التقليدية CCE | المواطنة العالمية GCED |
|---|---|---|
| - المبررات<br>- تعريف المصطلح | ➢ تقديم مبررات: اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، وثقافية، وأخلاقية لموضوع (المواطنة)<br>➢ المواطنة: توصيفها، وتعريف معناها. | ➢ تقديم مبررات: اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، وثقافية، وأخلاقية لموضوع (**المواطنة العالمية**).<br>➢ المواطنة العالمية: توصيفها، وتعريف معناها. |
| فئات المجال المعرفي | ➢ كل ما يتعلق من معلومات حول الدولة الوطنية كالنظام السياسي ونظام الحكم، الخصائص السكانية والجغرافية للدولة، مشكلات البيئة الداخلية .... إلخ.<br>➢ حقوق وواجبات المواطن داخل الوطن، الدستور والقانون المحلي، الاقتصاد المحلي وموارده...إلخ.<br>➢ تاريخ الدولة وتطورها ...إلخ.<br>➢ معلومات جغرافية وتاريخية عن الأماكن والشعوب. | (١) **أنظمة الإدارة والمؤسسات والعمليات الدولية:**<br>➢ منظمة الأمم المتحدة، وهيئاتها، وغيرها من الأنظمة العالمية، وتفاعل الدولة الوطنية معها.<br>➢ مؤسسات عبر وطنية (شركات وبنوك عبر وطنية، منظمات أهلية عالمية ... إلخ).<br>➢ الاعتماد المتبادل بين الدول اقتصاديًا.<br>➢ العلاقات الدولية (سياسية، ثقافية ... إلخ).<br>(٢) **قوانين، وحقوق إنسانية:**<br>➢ حقوق: الإنسان، الطفل، المرأة، وذوي الاحتياجات الخاصة .. إلخ.<br>➢ الاتفاقيات، والعهود الدولية.<br>➢ القانون الدولي.<br>(٣) **قضايا عالمية:**<br>➢ العولمة - العدالة الاجتماعية، أو عدم المساواة بين الشعوب - الشمال والجنوب - الفقر العالمي - التنمية المستدامة - حوار الحضارات والثقافات والأديان - نقص المياه - التغير المناخي - تلوث البيئة - الإرهاب - الأوبئة والأمراض - التنوع البيولوجي - المجاعات - اللاجئين - الحروب الأهلية - حق تقرير المصير للدول والشعوب ... إلخ.<br>(٤) **نماذج وأمثلة لمواطنين عالميين:**<br>➢ لاعبو الكرة والرياضيين المحترفين -الشخصيات العامة المؤثرة على الصعيد الدولي -أصحاب المهارات المهنية ذوو السمعة العالمية – شخصيات لها مكانات دولية وسمعة عالمية ... إلخ. |
| فئات المواقف الاجتماعية- الوجدانية | ➢ الاعتزاز بالهوية الوطنية والقومية– الانتماء الأسري والعائلي والوطني والإقليمي –الولاء – المسؤولية الاجتماعية تجاه الوطن – قيمة التجانس الثقافي – التضامن مع الإطار الإقليمي - المشترك الديني واللغوي والتاريخي مع الإقليم..... إلخ.<br>➢ الاعتزاز بالتراث الوطني، والحفاظ على موارد الدولة. | (٤) **الهوية والانتماء:**<br>➢ الإنسانية والأمة كمرجعين مميزين للهوية.<br>➢ الهويات المدمجة المحلية، والإقليمية، والعالمية.<br>(٥) **قبول التنوع والاختلاف بين الشعوب:**<br>➢ التعاطف والاحترام بين الثقافات.<br>➢ نبذ التمييز والعنصرية.<br>➢ احترام التراث الإنساني على تنوعه.<br>➢ حرية المعتقد، وحرية ممارسة الشعائر.<br>➢ التفاعل الثقافي بين الشعوب (في الفنون، والآداب، ودور الترجمة في ذلك).<br>(٦) **قيم إنسانية من أجل المواطنة العالمية:**<br>➢ التسامح - التعاون الدولي – المسؤولية الإنسانية - التضامن الإنساني - السلام العالمي - الديمقراطية - العدالة بين الدول، والشعوب - الحوار - الاحترام المتبادل - التنمية المستدامة - حماية البيئة - الكرامة الإنسانية .... إلخ. |

| | | |
|---|---|---|
| **فئات المجال السلوكي** | ➢ الانخراط في أنشطة المجتمع المدني المحلي أو الإقليمي، المشاركة في الفعاليات التنموية المحلية أو الإقليمية، الانغماس في مناقشة القضايا الاجتماعية والثقافية والسياسية المحلية، وجمع المعلومات حولها. | ➢ الانخراط في أنشطة المجتمع المدني العالمي.<br>➢ المشاركة في أنشطة تنموية عالمية.<br>➢ الاهتمام بالنقاش حول القضايا: الاجتماعية، والثقافية، والسياسية ذات الامتداد العالمي.<br>➢ التعاون مع المنظمات الدولية ذات المهام الإنسانية. |

Cox, C.. (2017). Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis. UNESCO & Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding (APCEIU).

## ملحق (٣)

## استبانة رؤى مؤلفي، وخبراء المناهج حول واقع مفهوم المواطنة العالمية في مناهج ومقررات المرحلة الإعدادية، وفرص دمجها بجمهورية مصر العربية

عزيزي الخبير

تجري الباحثة بحث يدور حول وضع إطار لتضمين مفهومات المواطنة العالمية في مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، والاستبانة الموجودة بين يدي سيادتكم تهدف إلى تعرف رأيكم حول **واقع مفهوم المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وفرص دمجها**، وتتألف الاستبانة من ستة أسئلة مفتوحة تتطلب من حضراتكم إبداء الرأي بالتفصيل حول كلّ منها.

**مع العلم أن جميع المعلومات التي سوف تسفر عنها الاستبانة لن تستخدم ألألغرض البحث العلمي .**

**شكرًا لحسن تعاونكم**
**الباحثة**

١. ما نظرتك، وتقييمك لمفهوم المواطنة العالمية؟

.....

.....

٢. ما واقع دمج مفهوم المواطنة العالمية في مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بصورتها الحالية؟

.....

.....

٣. ما مستقبل دمج مفهوم المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

الفرص:.....

.....

المعوقات: .....

.....

٤. ما تفضيلاتك بشأن دمج مفهوم المواطنة العالمية بمقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية (مقرر مستقل، أم دمج المفهوم بين ثنايا المقررات القائمة)؟

مقرر مستقل:.....

.....

.مبررات هذا التفضيل:.....

.....

.....

الدمج بين ثنايا المقررات القائمة:.....

.....

مبررات هذا التفضيل:.....

.....

٥. هل تعتبر السياقين: التعليمي، والمجتمعي في مصر قابلين للتجاوب مع المواطنة العالمية أم مقاومين له؟ ولماذا؟

.....

.....

تفسير ذلك:.....

.....

٦. قامت الباحثة بتحليل جميع كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وكذلك بعض الوثائق المرتبطة بها، ووجدت أن الوزن النسبي لأهداف، وقيم المواطنة العالمية يقل كثيراً بشكل لافت للنظر عن أهداف المواطنة التقليدية، وقيمها.

ما تفسيركم لضعف أهداف المواطنة العالمية، وقيمها في كتب، ووثائق الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

.....

.....

## ملحق (٤)

## قائمة بأسماء الخبراء، ومؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية الذين تمت مقابلتهم، وطُبقَ الاستبيان المفتوح عليهم*

| الخبير | المسمى الوظيفي |
|---|---|
| الأستاذ الدكتور/ أحمد شلبي. | أستاذ بقسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس. |
| الدكتور / أماني عبد العزيز. | باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية "شُعبة تطوير المناهج". |
| الدكتور/ حنان عبد السلام عمر. | مدرس بقسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس. |
| الأستاذ الدكتور/ جيهان كمال محمد. | أستاذ المناهج وطرائق التدريس ومدير المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. |
| الأستاذ الدكتور/ علي الجمل. | أستاذ بقسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس. |
| الأستاذ الدكتور / محب محمود كامل الرافعي. | وزير التربية والتعليم الأسبق بمصر، وأستاذ المناهج وطرائق التدريس بجامعة عين شمس. |
| الأستاذ/ محمد مصطفى محمد الجيزاوي. | مدير عام الإدارة العامة للتعليم العام والتوجيهات الفنية بمحافظة الإسكندرية. |
| الأستاذ الدكتور/ يحيي عطية سليمان. | أستاذ بقسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس. |

* تم ترتيب أسماء السادة الخبراء، ومؤلفي الكتب أبجديًا.

## ملحق (٥)

## قائمة بكتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، والوثائق المرتبطة بها التي حُلل محتواها

### (أ) كتب الدراسات الاجتماعية

علي أحمد الجمل وآخرون. (٢٠١٧/٢٠١٨). **الدراسات الاجتماعية: ظواهر طبيعية وحضارة مصرية**. الصف الأول الإعدادي (الفصل الدراسي الأول)، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني: قطاع الكتب، مصر.

علي أحمد الجمل وآخرون. (٢٠١٧/٢٠١٨). **الدراسات الاجتماعية: ظواهر طبيعية وحضارة مصرية**. الصف الأول الإعدادي (الفصل الدراسي الثاني)، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني: قطاع الكتب، مصر.

يحيى عطية سليمان وآخرون. (٢٠١٧/٢٠١٨). **الدراسات الاجتماعية: وطننا العربي: ظواهر جغرافية وحضارة إسلامية**. الصف الثاني الإعدادي (الفصل الدراسي الأول)، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني: قطاع الكتب، مصر.

يحيى عطية سليمان وآخرون. (٢٠١٧/٢٠١٨). **الدراسات الاجتماعية: وطننا العربي: ظواهر جغرافية وحضارة إسلامية**. الصف الثاني الإعدادي (الفصل الدراسي الثاني)، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني: قطاع الكتب، مصر.

محمد صبري محسوب وآخرون. (٢٠١٧/٢٠١٨). **وطني حياتي: الدراسات الاجتماعية: جغرافية العالم وتاريخ مصر الحديث**. الصف الثالث الإعدادي (الفصل الدراسي الأول)، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني: قطاع الكتب، مصر.

محمد صبري محسوب وآخرون. (٢٠١٧/٢٠١٨). **وطني حياتي: الدراسات الاجتماعية: جغرافية العالم وتاريخ مصر الحديث**. الصف الثالث الإعدادي (الفصل الدراسي الثاني)، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني: قطاع الكتب، مصر.

### (ب) الوثائق التعليمية

وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم العام، مكتب تنمية مادة الدراسات الاجتماعية: "**أهداف منهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨**".

وزارة التربية والتعليم، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية: "**وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي ٢٠١٨**"، متاح على: http://moe.gov.eg/ccimd/pdf/socail_quality1.pdf

وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب: "**دليل المعلم، الدراسات الاجتماعية: ظواهر طبيعية وحضارة مصرية**"، الصف الأول الإعدادي، ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب: "**دليل المعلم، الدراسات الاجتماعية: جغرافية العالم وتاريخ مصر الحديث**"، الصف الثالث الإعدادي، ب. ت.