# البحث الخامس

# مستوى معرفة مفاهيم العولمة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمّان الثانية

د. جمال عبد الفتاح عوض العساف*
د. عمر محمد عبد الله الخرابشة**

## الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى معرفة مفاهيم العولمة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمّان الثانية.

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان باستخدام أداة الدراسة (استبانة مفاهيم العولمة) الواردة في دراسة سنجلاوي (٢٠٠١)، التي تكونت من (٥٠) عبارة من عبارات الاختيار من متعدد. وجرى التأكد من ثبات الاستبانة من قبل الباحثين عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) معلماً ومعلمةً، وحُسبت معامل الثبات باستخدام معادلة كودر رتشاردسون (KR 0.20)، إذ بلغ (٠,٨٨).

ولزيادة التأكد من ثبات الاستبانة أعيد تطبيق الاختبار على العينة ذاتها، وبلغ معامل الثبات للاستبانة (٠,٨٣)، ويُعد ذلك ملائماً لأغراض الدراسة.

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية (التاريخ، والجغرافيا، والدراسات الاجتماعية) لمرحلة التعليم الأساسي العليا للصفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر) في مديرية عمّان الثانية، وبلغ عددهم (٢٢٧) معلماً ومعلمةً. جرى اختيار (١٧٥) معلماً ومعلمةً لعينة الدراسة من خلال الطريقة العشوائية الطبقية، وقد تم التوصل إلى النتائج الآتية:

كان مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا أقل من المستوى المقبول تربوياً (٨٥٪).

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين مستوى معرفة الذكور والإناث لمفاهيم العولمة.

*كلية التربية – جامعة البلقاء – الأردن.
**كلية التربية – جامعة البلقاء – الأردن.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين مستوى معرفة حملة درجة البكالوريوس وبين مستوى معرفة حملة درجة الماجستير، لمصلحة حملة درجة الماجستير.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين مستويات المعرفة بحسب التخصصات (تاريخ، جغرافيا، الدراسات الاجتماعية)، لمصلحة معلمي التاريخ.

وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحثان التوصيات المناسبة.

## ١– المقدمة:

تميّز القرن الماضي أنه كان عصر التطرف الأقصى في كل شيء؛ أنتج الحروب العالمية الكبرى لأول مرةً في تاريخ الصراعات بين الدول والشعوب، كما أنه كان العصر الذي تحولت فيه بعض الأنظمة الفكرية إلى عقائد كيانية صاغت تجارب سياسية هائلة، وكانت تلك العقائد الجديدة تدعو جميعها إلى الثورة والتغيير الشامل. فالثورة كانت هدف النازية والفاشية، كما أصبحت الثورة العالمية أساس الحركات الاشتراكية كلها، وفي مقدمتها السوفييتية والصينية، فلم تكن (الإيديولوجيا) ترضى بأقل من تغيير مجرى التاريخ الإنساني كله، ولاسيما عندما أصبحت الثورة السياسية مقترنةً بثورة العلم وإنتاجاته الخارقة، وصولاً إلى الذرة، وصيغة المبادرة الاستراتيجية، ومن ثم انتهى القرن العشرون بإعلاء ثورة المال وحده فوق كل ثورة أخرى، وصار اسمها العولمة (Globalization)، أو فتح أبواب العالم أمام غزو المال وشريعته المطلقة، وقد أصبح على جميع الشرائع الأخرى أن تنسحب من دربها، وأن تلقي أسلحتها سلفاً، وقبل كل امتحان للمواجهة الفعلية (صفدي، ٢٠٠٠).

وهنا يبدو من الصعب اليوم الحديث عن المستقبل من دون التطرق إلى التعليم، لأن التعليم – فيما يتراءى من نتائجه وآثاره – أهم الأدوات لمواجهة المستقبل، كما أنه عملية مستقبلية على المدى القريب والبعيد ، فالإنسان هو ثمرة مثلما هو بذرتها، كما أنه غاية التنمية مثلما هو وسيلتها ، فطلبة اليوم هم قادة المستقبل، ومديرو شؤونه، ومن هنا تبدو ضرورة الربط بين المستقبل والتعليم كحلقة أولى.

ويشير عبد الدايم (٢٠٠٠) إلى أن فهم العلاقة بين العولمة والتربية – من منطلق أن تغير المعرفة وتغير العلم والتقانة ينبغي أن تقابله تربية من أجل التغير– يوجه النظر إلى غاية التربية، فغاية التربية تكوين إنسان قادر على التكيف مع المتغيرات والتعامل معها، من خلال امتلاك أدوات المعرفة والمهارات والقابليات والمواقف والاتجاهات، ومن هنا يجب أن تتسم التربية بسعيها إلى إنتاج فرد قابل للتعلم لا فرد متعلم.

وفي هذا الجانب استلزم الأمر إعادة النظر إلى المعلم على أنه جزء من العملية التعليمية ، وبنية أساسية من بناه، يتفاعل معها بصورة ديناميكية، يتأثر بها ويؤثر فيها، بما يضمن استقرار المجتمع وبقاءه، فلا غرو إذا كانت صورة المعلم هي صورة مجتمعه.

ويشير علي (٢٠٠١) استناداً إلى الدور المتغير للمعلم والطالب في عملية تربوية تموج بكثرة المؤثرات عليها، وذات الأبعاد الجديدة والوسائل الحديثة والتقنيات المتعددة، لكل ذلك فإن التغير يصبح حالة مفروضة. كما يؤكد أن تفرّع المناهج الدراسية أدى في عصر المعلومات إلى كسر تلك السلسلة المتصلة من المواد المترابطة، وفقاً لأغراض التعلم ومطالب المتعلم، بل أوشك الأسلوب المعهود لقوائم المسائل والتمارين – التي تعارفت عليها الأجيال – أن يندثر، بعدما صارت تلك القوائم السابقة التجهيز غير ملائمة لعصر بات يفرز كل يوم مشكلات لم تكن في الحسبان، وأصبح طرح الأسئلة بأهمية الإجابة عنها إن لم يزد.

وبهذا الإطار، وخروجاً من التقليدية في التربية يرى الحر (٢٠٠١) أن الصورة المستقبلية للتربية تكمن ببناء نظام تربوي يتمتع بالكفاية الداخلية والخارجية، ويكون قادراً على بناء إنسان تنسجم سماته ومهاراته

مع ما هو متوقع منه، فإن القضايا الآتية ستكون من أكثر المحاور إثارة للنقاش للوصول من خلالها إلى قرارات حاسمة في العملية التربوية.

– **المعيارية (Criteria)**: في الأهداف والكفاية التعليمية، والهيئة التدريسية، والهيئة الإدارية، والهيئة الإشرافية وتقويم المتعلمين والطلبة.

– **التعليم وسوق العمل**: للمواءمة بين العمل ونوع التعليم؛ مما يستوجب أن يلبي التعليم حاجات السوق والقطاعات التنموية بكفاية وفاعلية.

– **مهارات المتعلمين**: وتتنوع بين مهارات أساسية عصرية ومهارات عملية ولغات.

– **التنافس الحاد بين التعليم العام والتعليم الخاص**: وفيه تحديان (النوعية والكلفة).

– **الديمقراطية والتربية**: وفيه الاتجاه نحو حرية التعبير والتعددية بكل أشكالها.

– **مهنية التعليم**: العمل على جعل التعليم من الناحية المهنية موضع آليات عادلة لتصنيف المعلمين.

– **البحث العلمي والمعلوماتية**: ويقوم من خلال تشجيع البحث العلمي وربط القرارات بالأبحاث (الحر، ٢٠٠١: ١٥).

لأن المعلمين يمثلون فئة لا يستهان بها من المجتمع الأردني فإن هذه الشريحة لم تكن بمنأى عن هذه التحولات والتغيرات الاجتماعية والثقافية التي تحدث في العالم، "فالأردن يعتبر من الدول التي تحاول التفاعل والانفتاح على الآخرين، ومن خلال تبينها نظاماً متجهاً نحو الديمقراطية، وامتلاكها علاقات تسعى إلى تقويتها باستمرار مع المؤسسات التكنولوجية والمعلوماتية ، كما تسعى إلى تحديث مؤسسات الدولة؛ لتصبح مؤسسات أكثر فعالية وانفتاحاً على ميادين الاتصال والثقافة والتربية والاقتصاد. وقد أبدى الأردن مرونة متزايدة في استيعاب كثير من تجليات العولمة خاصة في ميادين التجارة والاقتصاد وأسواق العمل" (الزيود، ٢٠٠٤: ٥).

يضاف إلى ذلك تأكيد العديد من الباحثين التربويين (عويدات،١٩٩٧، وإبراهيم،٢٠٠٠ ) وجود أزمة قائمة في أدوار المعلم اليوم، ولعل سبب هذه الأزمة راجع إلى التغيرات الاجتماعية والثقافية المتسارعة، التي تجعل المعلم يعيش صدمة ثقافية بالغة الخطورة والأهمية، وهي التغيرات التي تضع المعلم في مواجهة قيم جديدة غير مألوفة يتوجب عليه تمثلها؛ مما يؤدي إلى إحداث خلل في تكيف الطلبة وطبيعة تعلمهم.

إن معرفة الوعي بمفاهيم العولمة لدى المعلم الأردني، ومفاهيم أنماط البنى في نظامه التعليمي يوقف الباحثين على حجم التغيرات التي طرأت على واقع العملية التربوية في الأردن، كما يوقف القادة التربويين، وراسمي السياسات التربوية، والمربين على التعامل مع المتغيرات العالمية المعاصرة، والمستجدات التي ترافق الواقع الجديد بوعي وبصيرة وحكمة وسداد؛ مما عزز إحساس الباحثين بوجود مشكلة تستحق الدراسة والبحث.

## ٢– مشكلة الدراسة:

تبـــاينت آراء المربين حـــول طبيعة المهام التي ينبغي أن يقوم بها معلم عصر العولمة – في ظل الثورة

المعلوماتية – فوجه النقد إلى أدوار المعلم الممارسة حالياً تارة، واتهمت بالقصور عن أداء واجباتها المنوطة بها تارة أخرى، الأمر الذي يجعل المعلم هنا في حراك تربوي وصاحب مسؤولية جمة في الوقوف والتبصر والاستبصار لما يجري في هذا العالم، وينبغي أن تكون قدرته حاضرة في تسيير ذلك في الأهداف والخبرات التربوية المخطط لها، وهذا لن يكون ما لم يمتلك المعلم القدرة العميقة في الوعي بمفاهيم العولمة ومعانيها، فمدرسو الدراسات الاجتماعية – كغيرهم من مدرسي المواد الأخرى – يقوم وعيهم بالعولمة على تكوين نظرتهم إليها، وبالتالي يحددون الإجراءات التي يقترحونها للاستجابة لهذه الظاهرة، خاصة مع ما تمثله المرحلة الأساسية العليا من السلم التعليمي، بوصفها من المراحل المهمة التي تتجذر فيها المعارف ويترسخ التفاعل بين الطالب ومعلمه، وهي مرحلة مرتبطة بتشكل الشخصية التي ودعت الطفولة إلى مراحل التكوين الحقيقي للذات، ومن هنا جاءت هذه الدراسة بهذه المحددات للوقوف على مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا بمفاهيم العولمة.

## ٣– أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الاسئلة الآتية :

**٣–١–** ما مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لمفاهيم العولمة مقارنةً بالمستوى المقبول تربوياً؟

**٣–٢–** هل هناك فروق في مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لمفاهيم العولمة تعزى إلى متغيِّر الجنس (ذكور، إناث)؟

**٣–٣–** هل هناك فروق في مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لمفاهيم العولمة تعزى إلى المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير)؟

**٣–٤–** هل هناك فروق في مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لمفاهيم العولمة تعزى إلى التخصص (تاريخ، جغرافيا، دراسات اجتماعية)؟

## ٤– متغيرات الدراسة:

### ٤–١– المتغيرات المستقلة:

١– الجنس (ذكر، أنثى).

٢– المستوى العلمي (بكالوريوس، ماجستير).

٣– التخصص (اجتماعيات، تاريخ، جغرافيا).

### ٤–٢– المتغير التابع:

مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لمفاهيم العولمة.

## ٥– فرضيات الدراسة:

١– **الفرضية الأولى**: لا يوجد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا مستويات

معرفية بدلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمفاهيم العولمة مقارنةً بالمستوى المقبول تربوياً.

**٢– الفرضية الثانية:** لاتوجد فروق في مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا بدلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمفاهيم العولمة تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث).

**٣– الفرضية الثالثة:** لاتوجد فروق في مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا بدلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمفاهيم العولمة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير).

**٤– الفرضية الرابعة:** لاتوجد فروق في مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا بدلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمفاهيم العولمة تعزى إلى متغير التخصص (تاريخ، جغرافيا، دراسات اجتماعية).

## ٦– أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة من خلال المحاور الآتية:

١– يمكن أن تفيد نتائج الدراسة العاملين في مجال المناهج وطرائق التدريس من خلال تضمين مقررات الدراسات الاجتماعية بنية مفاهيمية مناسبة بأبعادها وتأثيراتها المختلفة.

٢– قد تساعد هذه الدراسة القائمين على شؤون التربية والتعليم في دائرة الإشراف والتوجيه على توجيه المعلمين لربط الخبرات المهنية بخبرات الأحداث الجارية في ممارساتهم التدريسية، على الدورات التدريبية.

## ٧– أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف مستوى معرفة مفاهيم العولمة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثانية، وعلاقة ذلك بمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص.

## ٨– التعريفات الإجرائية:

**٨–١– مستوى معرفة المعلمين:** قدرة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا على معرفة مفاهيم العولمة، وذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلم بعد استجابته لأداة الدراسة.

**٨–٢– الدراسات الاجتماعية:** مجموعة المواد المتعلقة بـ(التاريخ، والجغرافيا، والاجتماعيات) والتي تعنى بدراسة الإنسان من حيث علاقات الأفراد والجماعات بعضهم ببعض، والعلاقات التي تظهر بين الإنسان وبيئته، والمشكلات الناجمة عن جميع هذه العلاقات.

**٨–٣– معلم الدراسات الاجتماعية:** الفرد المعين من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن لتدريس مباحث (التاريخ، والجغرافيا، والاجتماعيات).

**٨–٤– مرحلة التعليم الأساسي العليا:** وتشتمل على الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم

الأساسي وهي (الثامن، والتاسع، والعاشر) وفق أنظمة وزارة التربية والتعليم في الأردن.

**٨–٥– مفاهيم العولمة**: مجموعة من المفاهيم المتعلقة بالظواهر والمتغيرات والمستجدات في مناحي الحياة المختلفة: السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، والتي تنقلها من نطاقها الضيق المحدود إلى النطاق العالمي اللامحدود.

## ٩– الإطار النظري:

بات إحداث تطوير على أداء المعلم التدريسي يشغل حيزاً كبيراً في أذهان المفكرين والقادة التربويين اليوم، ولعل هذا الاهتمام نابع مما يتعرض له المعلمون والمناهج الدراسية من ضغوط ومؤثرات سببتها المتغيرات العالمية المعاصرة.

لأن المعلمين يمثلون فئة لايستهان بها في المجتمع، فإن هذه الشريحة لم تكن بمنأى عن التحولات والتغيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية التي تحدث في العالم، فالدول المتوجهة نحو الحداثة تحاول التفاعل والانفتاح على الآخرين، من خلال تبني النظم ذات التوجهات الديمقراطية، وامتلاك علاقات تسعى إلى تقويتها باستمرار مع المؤسسات التكنولوجية الديمقراطية، وامتلاك علاقات تسعى إلى تقويتها باستمرار مع المؤسسات التكنولوجية والمعلوماتية العالمية ، كما تحاول بذل الجهد لتحديث مؤسساتها؛ لتصبح مؤسسات أكثر فعالية وانفتاحاً على ميادين الاتصال والثقافة والتربية والاقتصاد، ولتصبح أكثر مرونة في استيعاب كثير من تجليات العولمة ولاسيّما في ميادين التجارة والاقتصاد وأسواق المال.

ولذلك وجد الباحثان أن من المناسب معالجة الأدب النظري من خلال مراحل متعددة كما يلي:

### ٩–١– التطور التاريخي للعولمة:

شهدت الفترات الممتدة بين عام ١٩١٤ وسقوط الاتحاد السوفييتي تناقضات كثيرة وتقلصات ساخنة بين المراكز الاستعمارية، حتى إن رافقها وجود إشعاع بعيد للقوى التقدمية أو الاشتراكية في بعض مناطق العالم. أما اليوم فإن الهيمنة الأمريكية محسومة، بل إنها أبرز ملامح هذا العصر الذي يصفه الكثيرون بأنه عصر أمريكي، صحيح أن الغرب عموماً يحس بأزمته، بأشكالها المتعددة، إلا أنه اتجه إلى حل هذه الأزمات عن طريق تصديرها للدول النامية، وتجسيد القوة مع قواه الأمامية المتمثلة بالولايات المتحدة الأمريكية، بحجة أن هناك صراعاً حضارياً عميقاً بين الشرق والغرب، وليس بين الفقراء والأغنياء أو ما درجوا على تسميته تناقض الشمال والجنوب. والغرب عموماً والأمريكان خصوصاً كانوا في صدد البحث عن الأرضية التي تمكنهم من البناء عليها، وبالأنشطة المختلفة حتى انتهى بهم المطاف إلى الارتكاز على مفهوم العولمة (السعدون، ٢٠٠٠).

ولكن ليس بتلك الآلية المباشرة (الاستعمار العسكري المباشر)، بل الفكرة ذاتها لكن بألوان زاهية، وبلغة الاستعمار غير المباشر من خلال تحقيق ما يأتي:

**١–** عقد علاقات خاصة ثقافية، وتعليمية، وتدريسية.

**٢–** استخدام سلاح المعونة الاقتصادية والغذائية عن طريق الهبات والقروض.

**٣–** إيجاد روابط متينة مع بعض الفئات والشرائح الاجتماعية، ورجال الحكم والعسكريين من أجل الاعتماد عليهم في طريقة اتخاذ القرارات الهامة، والمحافظة على الوضع القائم، وذلك من أجل استمرار التبعية.

**٤–** استخدام أسلوب المعونة العسكرية لحماية الآمن الداخلي للأنظمة الديكتاتورية، وقمع أي حركة ثورية بالداخل، ودمجها ضمن الاستراتيجية الرأسمالية العالمية من خلال إقامة القواعد العسكرية، والدخول في الأحلاف واتفاقيات الأمن المتبادل (زكي، ١٩٩٣).

وبعيداً عن السرد والخوض المفرط في غمار جذور التكوين لهذا المفهوم يمكننا الإمعان وتلخيص المراحل التاريخية التي مر بها من خلال نموذج رولاند روبرتسون (Ronald Robertson) وفق ما أورد السعدون (١٩٩٩) على النحو الآتي:

**١–** منتصف القرن الثامن عشر: شهد تأسيس المجتمعات القومية ونموها، كما تعمقت فيه الأفكار الخاصة بالفرد والإنسانية على صعيد سلطة الحكم أو سلطة المجتمع.

**٢– مرحلة النشوء:** استمرت من منتصف القرن الثامن عشر حتى العام ١٨٧٠، الذي حدث فيه تحول حاد في فكرة الدولة المتجانسة الموحدة، ونشأ مفهوم أكثر تحديداً وفهماً للإنسانية وحاجات مجتمعاتها، وزادت الاتفاقات الدولية بين الدول المختلفة، وبدأ الاهتمام بموضوع القومية والعالمية، وأصبح النشاط السياسي أكثر تنظيماً، وكذلك نشأت المؤسسات الخاصة بتنظيم العلاقات.

**٣– مرحلة الانطلاق:** استمرت منذ عام ١٨٧٠ حتى عشرينيات القرن العشرين، ظهرت في هذه المرحلة مفاهيم كونية جديدة أفرزتها نتائج الحرب العالمية الأولى، مثل: المجتمع القومي، ومناطق النفوذ وعدم التدخل في الشؤون الداخلية، كما ظهرت مفاهيم أخرى تتعلق بالهويات القومية والفردية، وكذلك تمت المنافسات الكونية، كتنظيم الألعاب الأولمبية، وتم أيضاً تطبيق فكرة الزمن العالمي.

**٤– الصراع من أجل الهيمنة:** استمرت هذه المرحلة من العشرينيات حتى منتصف الستينيات، وبدأت الخلافات والحروب الفكرية والسياسية والعسكرية حول المصطلحات الناشئة بعملية العولمة، التي بدأت في مرحلة الانطلاق، كما جرى التركيز في الفترة ذاتها على الموضوعات الإنسانية بحكم حوادث الحروب المدمرة التي استخدمت التقدم العلمي والتقاني لخدمتها، مثل ما حدث عند إلقاء القنبلة النووية على اليابان.

**٥– مرحلة عدم اليقين:** بدأت منذ الستينيات حتى التسعينيات، جرى فيها إدماج العالم الثالث في المجتمع العالمي، وذلك بعد أن تبنى العالم أجمع موضوع إنهاء الحقبة الاستعمارية، وتصاعد الوعي الكوني من خلال الإطلالة على مشكلات المجتمعات المختلفة ونجاحاتها، كما شهدت هذه المرحلة نهاية الحرب الباردة، وانفراد القطب الواحد بالتقرير. وما تواجهه المجتمعات اليوم من مشكلات داخل المجتمع نفسه لهو من أبرز دلائل هذه المرحلة، ولقد زاد الاهتمام في هذه المرحلة بالمجتمع المدني العالمي، وتم تدعيم نظام

الإعلام الكوني، وخصوصاً في ظل استخدام أحدث التقنيات وأرخصها في التوصيل والانتشار (السعدون، ١٩٩٩).

**٩-٢- مظاهر العولمة:**

ترتيباً على جميع ما سبق يمكن إجمال مظاهر العولمة بالمظاهر الآتية:

**٩-٢-١- المظاهر الاقتصادية:** وتتمثل في زيادة معدلات التجارة العالمية، وحركة انتقال التكنولوجيا ورأس المال، والعمالة عبر حدود الدول، والزيادة الكبيرة في عدد الشركات المتعددة الجنسية مع اتجاهها نحو الاندماج والتكتل لخلق كيانات، وزيادة الترابط والتداخل بين الأسواق والبورصات المالية العالمية، وتنامي دور كل من مؤسسات التمويل الدولية مثل صندوق النقد والبنك الدوليين، والتكتلات الاقتصادية الإقليمية، وتسارع عمليات تحرير التجارة العالمية، وتوسع نطاقها، وخاصة في ظل اتفاقية الجات.

**٩-٢-٢- المظاهر الإعلامية:** وتتمثل في زيادة التدفق الإعلامي عبر الحدود الوطنية للدول، وهو تدفق تقف خلفه شركات إعلامية عملاقة، والثورة الهائلة التي تحققت في مجالات الاتصال والمعلومات مثل شبكة الإنترنت، وما تتيحه من إجراء الاتصالات، وتبادل المعلومات، وإجراء الحوارات حول العالم.

**٩-٢-٣- المظاهر الاجتماعية والثقافية:** وتتمثل في زيادة انتشار بعض أنماط القيم الثقافية والسلوكات الاجتماعية الغربية المرتبطة بالفن والملبس والمأكل والتسلية.

**٩-٢-٤- المظاهر السياسية:** وتتمثل في انهيار النظام الدولي القديم، وبروز ملامح نظام عالمي جديد، وتزايد المشكلات العالمية العابرة للحدود وتصاعد حدتها (المخدرات، وهجرة غير مشروعة، والإرهاب، وتلوث البيئة، وأمراض فتاكة...)، وتفاقم مشكلات العالم الثالث (حروب داخلية، وفوارق اجتماعية، وتدني التعليم والصحة، وزيادة عدد السكان، والفقر والبطالة...)، وتنامي المجتمع المدني العالمي.

فالعولمة لم تخلُ في أي مرحلة من تاريخها من نفع، ولكن النفع يعود أغلبه على مركز بثها وإشعاعها، وأغلب أضرارها تعود على الأطراف، ومن بين هذه الأطراف المنطقة العربية، إذ إن ظاهرة العولمة تعد من الظواهر الحتمية، بمعنى أن تقارب أجزاء العالم وتضاؤل المسافات الفاصلة بين جزء وآخر من العالم مادياً وفكرياً لا مجال لوقفه أو صده، ولكن من الممكن دائماً أن تحقق أمة من أمم الأطراف نهضة تحولها من طرف سلبي في التعامل الدولي إلى قوة فاعلة وإيجابية، ولا يمكن تصور حدوث هذه النهضة إلا إذا استعادت الدولة القومية قوتها (أمين، ١٩٩٩).

فإذا كانت الولايات المتحدة الأمريكية تريد من خلال الترويج لظاهرة العولمة أن تعمل على "أمركة" العالم، وبالتالي فرض أنماط الثقافة الاستهلاكية على البلدان النامية كذلك المتقدمة منها – وذلك من أجل سلبها هويتها الثقافية وتشويه المقومات الحضارية لهذه البلدان – فإن هذا لا يلغي وجود جوانب إيجابية (فرص) لظاهرة العولمة والتي تتمثل في الفرص الكثيرة التي تقدمها العولمة للبلدان النامية، وذلك من خلال إمكانية خلق الثروة عن طريق النمو الذي تحققه الصادرات، وتوسع التجارة العالمية للبضائع والخدمات،

والانتفاع بفن التكنولوجيا والأفكار والتصاميم المؤسساتية الجديدة في السوق المالي.

ونعتقد أن المناخ الدولي الآن أصبح مهيئاً أكثر من أي وقت مضى لتقبل أي صيغة من صيغ الوحدة العربية أو الإسلامية، وذلك إذا لمس منا الإصرار عليها، وإذا ما استطعنا تجاوز أي خلافات مفتعلة بيننا، وأي مؤثرات محتملة من أعدائنا الحقيقيين، والصهيونية العالمية، ودول الغرب المساندة لها.

إن امتلاكنا لإرادتنا لن يكون إلا بالاكتفاء الذاتي من الغذاء، وبامتلاك القوة العسكرية والاقتصادية التي تفرض على الجميع احترام هذه الإرادة، ولن يكون لنا هذا إلا عن طريق الدخول في التكتلات الاقتصادية – السياسية، وكلما استطعنا توسيع نطاق هذه التكتلات فيما بيننا كانت مشاركتنا إيجابية في صياغة مستقبلنا وصنعه، وصنع مستقبل ما يسمى بالنظام العالمي الجديد، بحيث يكون لنا دور أساسي فيه وليس دوراً هامشياً (النشار، ١٩٩٩).

## ٩–٣– أثر العولمة في النظام التربوي:

يرى جيتس Gates (1998) أنه وعلى الرغم من أن التعليم لا يكفي لمواجهة التحديات التي يطرحها عصر العولمة، يبقى جزءاً مهماً إجراءات المواجهة، وهو يتبنى في هذا المضمار وجهة نظر ويلز (Wiles) التي تشير إلى أن التاريخ الإنساني يحتوي على سباق بين التعليم والكارثة (ص٣٩٧)، لكن إذا كانت تحديات العولمة وآثارها تشمل العملية التربوية بذاتها فما العمل؟ وكيف للتربية أن تواكب عصر العولمة، وتقلل من أخطارها؟ جاءت الإجابة عن التساؤلات في تقرير اليونسكو (١٩٩٩) بعنوان: "التعليم ذلك الكنز المكنون"، وذلك بأن دعا إلى إعداد إنسان العصر لمواجهة مطالب الحياة في ظل العولمة، التي صاغها على الوجه الآتي.

### ٩–٣–١– تعلم لتعرف:

- إذ تختلف تربية عصر المعلومات عن غيرها في أمور عدة:
- كيف تعرف لا ماذا تعرف.
- تراكم المعلومات لا يعني زيادة المعرفة.
- تكامل المعرفة واتساع نطاقها.
- مداومة اكتساب المعرفة.
- تنمية المهارات الذهنية.

### ٩–٣–٢– تعلم لتعمل:

- وفيها تأهيل الفرد لتلبية مطالب المجتمع.
- التعامل مع عالم الواقع وعوالم الفضاء المعلوماتي.
- تنوع مطالب الحياة في مجتمع التعلم.
- تعدد أطوار العمل(العمل الجماعي، العمل عن بعد....).
- التعامل من خلال العمل ومن أجله.

– أهمية حنكة التعامل.

**٩–٣–٣– تعلم لتكون:**

– إضفاء الطابع الشخصي.
– تنمية ملكة الحكم على الأمور.
– تنمية الشعور بالمسؤولية الفردية.
– سرعة إنضاج الصغار.
– تنمية الإبداع والخيال.

**٩–٣–٤– تعلم لتشارك الآخرين:**

– التخلص من نزعات التعصب والعنف.
–اكتشاف الآخر من خلال اكتشاف الذات.
– تنمية مهارات الحوار مع الآخر.
– تنمية الرغبة في مشاركة الآخرين.

وأسهمت العولمة في اتساع الفجوة بين طبقات المجتمع، وزيادة حدة التفاوتات الاقتصادية والاجتماعية بين طبقات المجتمع الواحد؛ مما أدى إلى زيادة الأعباء الملقاة على الفقراء ومحدودي الدخل، كما أسهمت العولمة في ضعف أنماط التعاون بين المؤسسات التربوية والقطاعات الإنتاجية، وصعوبة ربط التطورات التكنولوجية الحديثة بحاجات المجتمع المحلي، وتنامي الاتجاه نحو خصخصة التعليم بسبب تنامي سياسات الاقتصاد الحر، الأمر الذي ينذر بأن يكون التعليم حكراً على أبناء الأغنياء ويحرم منه أبناء الفقراء لعدم قدرتهم على الإيفاء بمتطلباته المادية (عبد المعطي، ٢٠٠٨).

وسنحدد أبرز آثار العولمة وتحدياتها في العملية التربوية من خلال توضيح أثر العولمة في عناصر العملية التربوية، وفي المدرسة.

## ٩–٤– أثر العولمة في أهداف المؤسسة التربوية:

يمكن تلخيص أثر العولمة والمعلوماتية في أهداف المؤسسة التربوية بالنقاط الآتية:

**١–** إيجاد إنسان قادر على تعليم نفسه بصورة دائمة ومستمرة.

**٢–** إيجاد الفرد القادر على التواصل مع الأفراد الآخرين، والحوار الثقافي معهم... فرد منفتح على نفسه وثقافته، وغير منكمش.

**٣–** حدوث تحول في هدف التربية من الحصول على المعرفة إلى الوصول إلى مصادر المعرفة الأصلية وتوظيفها في حل المشكلات (علي، ٢٠٠١).

**٤–** إيجاد الفرد الذي يتحلى بأعلى درجات الحرية في عمله وانتقاله، وما يريد أن يتعلمه.

**٥–** إيجاد الفرد القادر على التعامل مع كل المعطيات التكنولوجية في عصر التقدم في العولمة والمعلوماتية.

**٦–** إيجاد الفرد الذي يحمل جملة من القيم الإنسانية، بحيث يعي أن يعيش في كيان اجتماعي يضم العالم بأسره (علي، ١٩٩٤).

**٩–٤–١– أثر العولمة والمعلوماتية في أساليب التدريس:**

يمكن ملاحظة ذلك في النقاط الآتية:

**١–** إن الطبيعة الثورية للتغير في كل من العولمة والمعلوماتية تتطلب لمواجهتها فرداً قادراً على حل المشكلات، والتكيف معها، وهذا يتطلب الحاجة إلى الأساليب التي تعتمد حل المشكلات، لكي يتمكن الفرد من التكيف في عالم يتغير باستمرار.

**٢–** اعتماد أساليب التدريس التي تعمل على تنمية التفكير الناقد لدى الفرد.

**٣–** تبني أساليب التدريس التي تمكن الفرد من امتلاك مهارات التحاور، والاتصال الفاعل بالآخرين، بحيث يشعر أنه يعيش في مجتمع واسع هو العالم بأسره، وأن بإمكانه التأثير بفاعلية في بناء هذا العالم.

**٤–** اعتماد أساليب التدريس التي تحقق كفاية عالية في استخدام الحاسوب وأدوات الاتصال، وتنبع ضرورة ذلك من كون الحاسوب وأدوات الاتصال ذات أهمية كبيرة في التواصل وإنجاز المهمات المنوطة بالفرد (غليون وسمير، ١٩٩٩).

**٥–** اعتماد أساليب التدريس التي تحقق فردية المتعلم، والتي سيساندها فقط الوسائل المعلوماتية (جيتس، ١٩٩٨).

**٦–** الاعتماد على أساليب التدريس التي تحقق للفرد المرونة في تطوير أدائه والتعامل مع أوضاع متباينة، يغلب عليها الطابع الفوضوي للوهلة الأولى، إذ إن التغيرات السريعة التي ترافق العولمة والمعلوماتية تؤدي إلى آثار اجتماعية ذات سمة فوضوية (جيتس، ١٩٩٨).

**٧–** اعتماد أساليب التدريس التي تعمل على إيجاد الأفراد الذين يتسمون بتعدد المواهب والقدرات، والذين يمتلكون المهارات الواسعة.

**٩–٤–٢– أثر العولمة والمعلوماتية في المدرسة:**

لا شك أن عصر العولمة يفرض تحديات كبيرة على المدرسة، إذ لم تعد المدرسة هي المصدر الوحيد الذي ينهل منه الناشئ المعرفة المنظمة، فقد أصبح التلفاز، وشبكة الإنترنت، وغيرهما من الوسائل منافساً قوياً للمدرسة، لا بل من الممكن أن تتم عملية التربية خارج أسوار المدرسة، وبالتالي لكي نعزز ونحافظ على دور المدرسة لا بد من العمل على إيجاد صف مفعم بالحيوية والنشاط، وذلك من خلال ما يمكن تقديمه عبر الوسائط المتعددة المتاحة للطالب داخل الصف، وتأهيل المعلمين لاستخدام تكنولوجيا التعليم.

**٩–٤–٣– أثر العولمة والمعلوماتية في المعلم:**

تواجه المعلم تحديات جمة، تمثل تغيراً أساسياً في دور المعلم وموقفه في العملية التربوية، فالمعلم كان يمثل ثقافة المجتمع (المطلوب منه نقلها إلى التلاميذ)، وهو مصدر السلطة والمعرفة، وقد أشار راشد (٢٠٠٢) أنه يتطلب من المعلم العصري في عالم اليوم – الذي يتصف بالتغير السريع والتطور – أن يكون لديه العديد

من الإمكانات والقدرات والمهارات والسمات والقيم والاتجاهات والاهتمامات الإيجابية، ما تمكنه من القيام بأدوار عديدة تستلزم لتربية الأجيال التربية التي تناسب متغيرات العصر.

وعليه، فالمعلم في الوطن العربي ينبغي أن تتغير أدواره لتواكب التحديات في جميع المجالات لتكوين الأدوار الجديدة كالآتي:

- وسيط تعليمي.
- منظم للعملية التعليمية التعلمية.
- قدوة ومثل أعلى.
- صاحب رسالة فكرية ثقافية حضارية قائمة على العقيدة والإيمان.
- معد للأهداف السلوكية.
- مشخص لأحوال الطلبة.
- مخطط لعملية التعلم.
- ضابط لعملية التعلم.
- مهندس اجتماعي يساعد على التواصل بين الطلبة .
- مفكر مستقبلي.
- صانع تغيير.
- ممارس للديمقراطية.
- باحث ممارس (الهاشمي،٢٠٠٧، ٢١٨).

**٩-٤-٤- أثر العولمة والمعلوماتية في المنهاج:**

أما من حيث أثر كل من العولمة والمعلوماتية في المنهاج فيمكن إيجازها فيما يأتي:

**١-** ستؤدي المعلوماتية مستقبلاً إلى إلقاء المنشورات الورقية والكتب المألوفة، لتحل محلها وسائل النشر الإلكترونية.

**٢-** سيكون المنهاج على درجة متقدمة من الغنى المعرفي؛ لما يتضمنه من اتصال بشبكة المعلومات التي تتيح الاطلاع على كمٍ هائلٍ من المعلومات.

**٣-** يعمل المنهاج على توفير المادة التي يرغبها الطالب، والتي تحتوي على طبيعة تفاعلية تعمل على إثارة واقعية الطلبة للتعلم، وليس بالضرورة أن يرتبط المنهاج بالمقررات الدراسية.

**٤-** يجب أن تركز المناهج على تنمية المهارات وتنوعها، بحيث تخلق الفرد القادر على مواجهة التغيرات السريعة للمجتمع، بحيث تتيح للفرد الوصول إلى مصادر المعرفة الأصلية، وتوظيف المعرفة بدلاً من حفظها. وأهم هذه المهارات القراءة والكتابة والحساب، إضافة إلى الحاسوب، وبالتالي فإن أسلوب التلقين والاستظهار يتناقض جوهرياً مع ظاهرة الانفجار المعرفي، وتضخم المادة التعليمية التي تسود عصر المعلومات.

ويشير هاندركس (Handrix) إلى أهم العناصر التي يجب احتواء المنهاج عليها، وهي وفق ما أورد في عويدات (١٩٩٧):

- دراسة البشرية والقيم العالمية.
- دراسة الأنظمة العالمية.
- دراسة القضايا والمشاكل العالمية.
- دراسة تاريخ العالم.

إضافة إلى المؤشرات السابقة يرى الباحث ضرورة أن تمتلك المناهج التربوية المقومات الآتية:

- أن تتجه أهداف المنهاج إلى توجيه أبناء المجتمع نحو فلسفتهم التي هي نابعة من تراثهم الثقافي وعادات مجتمعهم.
- أن يعمل المنهاج على تعزيز التراث الثقافي لدى المتعلمين.
- أن تعد المناهج بطريقة مناسبة بحيث تعمل على إكساب المتعلم خصائص بعينها، مثل: التفكير المنطلق، مرونة التفكير وتنمية التفكير بوسائل تربوية مبتكرة تتلاقى مع روح العصر، عدم التزمت الفكري، قبول الآخرين والتسامح، التعاون، الصدق، الأمانة... إلخ.
- أن تتضمن أهداف المنهاج منهجية واضحة من شأنها الارتقاء بمستوى المتعلم ليمتلك قدرات ومهارات تؤهله للتكيف مع متطلبات عصر العلم والتكنولوجيا والعولمة.
- تطوير أساليب تعليم اللغة العربية وتكثيف استخدامها في الحياة الاجتماعية.
- أن تسهم المناهج في تخريج أجيال ذات ولاءات للأمة العربية الإسلامية.
- تأكيد القواسم المشتركة بين الدول العربية والإسلامية في الدين واللغة والتاريخ؛ مما يعمل على تعزيز الهوية العربية والإسلامية والاعتداد بها.
- تقديم المادة العلمية المناسبة التي من شأنها الإسهام في إعداد الفرد ليكون الأقدر على تحمل الأعباء والمسؤوليات الجديدة في عصر العولمة بحيث تتضمن هذه المادة العلمية ما يعين الفرد على الاختيار بين البدائل واتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.

### ٩-٤-٥- أثر العولمة والمعلوماتية في الطالب:

لقد ولى الزمن الذي يُنظر فيه إلى الطالب على أنه متلقٍّ للمعرفة فقط، إذ تفرض علينا العولمة التعامل مع الطالب بوصفه شخصية لها استقلاليتها وتميزها من حيث الميول والقدرات، والعمل على تنمية التفكير الإيجابي لدى الطالب، من خلال ما تقدمه له المعلوماتية من بدائل للمعلومة التي يبحث عنها، كما أن العولمة والمعلوماتية تعمل على توفير فرص أكبر للطالب في اكتساب المعرفة ومهارات التعلم الدائم والذاتي؛ مما يوفر له استمرارية التعلم والتدريب الذاتي، مما يعزز من قدرة الطالب على التفاعل مع الرموز والمفاهيم الاقتصادية والثقافية والاجتماعية... إلخ، وتطوير قدرته للمساهمة في بناء الحضارة الإنسانية العالمية معلوماتياً، وتكنولوجياً في جميع نواحي الحياة.

ويحدد عويدات (١٩٩٧) في دراسته للتحديات والتغيرات المستقبلية الملامح الأساسية لإعداد الطالب في القرن الحادي والعشرين، من خلال التركيز على ركائز رئيسة هي:

- الإعداد الوجداني والعقلي والجسمي.
- الإعداد الوطني القومي.
- الإعداد للشخصية المؤمنة بالعمل والإنتاج والإتقان.
- الإعداد والتدريب على المواطنة والمشاركة الاجتماعية والسياسية.
- إعداد الطالب لتقبل التغيير، وسرعة الاستجابة، والمرونة في مواجهته.
- تطوير الإبداع والابتكار لخلق القدرة على صنع المستقبل.
- الإعداد المهاري... فالكثير مما نعلمه اليوم ستقل قيمته في المستقبل؛ مما يدعونا إلى التركيز على إعداد الإنسان متعدد المهارات.
- اكتساب التفكير الناقد والمنهجية العقلية.
- إعداد الإنسان المؤمن بالله – سبحانه وتعالى – سلوكاً وقيماً.
- استيعاب التكنولوجيا واستثمارها في النظام التربوي.

لذلك كان لزاماً على مناهج الدراسات الاجتماعية أن تحتضن الأهداف التربوية لتساير دينامية التطور على الساحة المجتمعية بكل حلقاتها، فما يحدث في أقصى الغرب لا يبعد أثره عن الشرق والعكس صحيح، فوسائل الاتصال الحديثة جعلت من ترابط الأحداث وانعكاساتها أسرع مما يتصوره العقل. فمعلم اليوم هو من يعيش محلياً ويفكر عالمياً، الأمر الذي وضع معلم الدراسات الاجتماعية موضع الأهمية الخاصة عن غيره من المعلمين؛ نظراً لظروف تلك المفاهيم وطبيعتها التي ينبغي أن يتعايش معها ويستجليها فهماً وعلماً ومنهاجاً، فحدود المناهج الموضوعة ربما لاتستوعبها حركة التغيرات المفاهيمية السائدة؛ لذلك كان التصدي وعبء المواجهة على ذلك المعلم المتميز إن وجد، الأمر الذي حدانا على الوقوف على مستوى وعي هذا المعلم حول ما تحمله العولمة من بنية مفاهيمية، وهو ما يعد أهمية خاصة لهذه الدراسة، إذا ما اقترنت بمجال الدراسات الاجتماعية وطبيعتها، ولاسيما المؤسسات التربوية.

## ١٠– الدراسات السابقة:

### ١٠–١– الدراسات العربية:

– تناولت العديد من الدراسات موضوع العولمة من جوانب مختلفة، إذ أجرى سنجلاوي (٢٠٠١) دراسةً هدفت إلى تقصي معرفة معلمي المرحلة الثانوية لمفاهيم العولمة وتقديرهم لدرجة أهميتها، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين لمفاهيم العولمة كان دون المستوى المقبول تربوياً، وكذلك وجود فروق في مستوى المعرفة لمصلحة الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً في أهمية تضمين مفاهيم العولمة في كتب الدراسات الاجتماعية، وهناك علاقة ارتباطية بين مستوى المعرفة بالمفاهيم ودرجة تقدير الأهمية.

– وقام وطفة والعبد الغفور(٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى معرفة الموقف العام من ظاهرة العولمة ضمن محاور ثلاثة هي: محور الموقف من العولمة، الثقافة والعولمة، الدين والعولمة. واشتملت عينة الدراسة على (٣٧٦) عضو هيئة تدريس ممن يعملون في جامعة الكويت للعام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣)، وقد استخدم الباحث أسلوب الإحصاء الوصفي وتحليل التباين متعدد المتغيرات. وكانت نتائج الدراسة على النحو الآتي:

المحور الأول: الموقف العام من العولمة، إذ يرى أغلب أفراد عينة الدراسة في العولمة ظاهرة إيجابية، باستثناء الجانب القيمي، كما يرون أن القيم التي تؤكدها العولمة هي قيم سلبية.

المحور الثاني: الثقافة العربية والعولمة، يرى أغلب أفراد العينة أن العولمة تعزز هويتنا الثقافية، وأنها تؤثر إيجابياً في ثقافتنا العربية، فهي تثريها، وتدفع بها، بما في ذلك اللغة العربية.

المحور الثالث: الدين والعولمة، يرى أغلبية أفراد العينة أن العولمة لا تسبب خطراً على الدين، لكونه قادراً بذاته، وبحصانته الذاتية على صون الهوية الدينية، ومقارعة تحديات العولمة على مستوى الحياة الثقافية والدينية.

– وأجرى الخوالدة (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى بحث مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بظاهرة العولمة وتصوراتهم لتأثيراتها في التعليم الجامعي، وتعرف مدى وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بظاهرة العولمة، واشتملت عينة الدراسة على (١٠٠٠) عضو هيئة تدريس ممن يدرسون في الجامعات الأردنية للعام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣)، وقد استخدم الباحث أسلوب الإحصاء الوصفي وتحليل التباين متعدد المتغيرات والمقارنات البعدية. وكشفت الدراسة عن إظهار أعضاء هيئة التدريس وعياً عالياً للبعد السياسي للعولمة ، كما أظهر أعضاء هيئة التدريس تصوراتهم لتأثيرات ظاهرة العولمة في التعليم الجامعي كما يلي:

مجال أهداف التعليم الجامعي ومجال العملية التعليمية ومجال فلسفة التعليم ومجال معايير تقويم التعليم ومجال أنماط التعليم الجامعي.

كما أشارت الدراسة إلى ضرورة تعميق فهم أعضاء هيئة التدريس بظاهرة العولمة في المجالين الاجتماعي والثقافي.

– وفي دراسة الحميد (٢٠٠٤) التي هدفت إلى بحث أبرز الآثار المختلفة للعولمة في آليات تطوير المناهج الدراسية، وأثر ذلك في طرائق التدريس وأساليبه مما أدى إلى ظهور اتجاهات جديدة في التدريس وبناء المناهج في المملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكان من نتائج البحث أن المنهج الدراسي في ظل العولمة في المملكة العربية السعودية عليه مراعاة العديد من الأمور كالتركيز على التدريب؛ لمواجهة المشكلات الناشئة، إضافة إلى مراعاة متطلبات السوق العالمية، كما أشارت الدراسة إلى أن المجال الترابطي لدراسة المعرفة يعد أهمية قصوى؛ لأن جميع فروع المعلومات تترابط وتتشابك مع بعضها وتعطي نظرة كلية.

– وقام السلطان(٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى تقديم صور مقترحة عن أولويات التجديد التربوي في ظل التحديات التي يفرضها نظام العولمة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وكان من نتائج البحث بيان أن من مرتكزات التجديد في ظل العولمة ركيزتين أساسيتين هما: التجديد التقني والتكنولوجي.

كما قدمت الدراسة بعض المقترحات حول تشجيع المعلمين على الابتكار والتجديد في عمليات التعلم والتعليم، وتوفير البرامج التدريبية التي تساعدهم على التحول من كونهم ناقلين للمعرفة إلى مشاركين ومطورين لها، قادرين على التفاعل المستمر مع تحولاتها، كما دعت الدراسة إلى إعطاء مزيد من الصلاحيات والمرونة للمدارس في الجوانب المالية والإدارية، وإلى تقليل النزعة المركزية لإدارات التعليم، وتشجيع المدارس على إقامة برامج تتعلق بإدخال التقنية وأنظمة المعلومات.

**١٠–٢– الدراسات الأجنبية:**

أجرى كل من ويلسون وويرنر (Wilson & Werner, 1980) دراسة بعنوان "وجهات نظر في عولمة التربية" هدفت إلى إبراز مفاهيم العولمة وقضاياها التي يجب أن تركز عليها مناهج الدراسات الاجتماعية في ظل عولمة التربية. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من المقالات والكتب والدراسات التي تناولت موضوع تربية العولمة، ومن خلال تحليل تلك الكتب والدراسات كشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

**١–** كانت أبرز القضايا تدور حول: التنوع الثقافي، والمجتمع الإنساني، والتنمية والتكنولوجيا... إلخ.

**٢–** هناك عدد من الصعوبات يواجهها مطورو مناهج الدراسات الاجتماعية، وتتلخص أبرز هذه الصعوبات في كيفية اختيار القضايا والحالات المتعلقة بالعولمة.

**٣–** يقع على كاهل معلم الدراسات الاجتماعية دور كبير في عملية إيصال مثل هذه القضايا والحالات إلى الطلبة بطريقة تمكنهم من فهم أحداث العالم الذي تحول إلى قرية كونية ( Global Village).

– وأجرى بيليكانو (Pellicano, 1982) دراسة بعنوان "التعليم الكوني"، هدفت الدراسة إلى معرفة أهمية تضمين التعليم الكوني في مناهج الدراسات الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من المقالات والكتب التي تناولت موضوع التعليم الكوني، وذلك من خلال استخدام تحليل المضمون، حيث كشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

**١–** على مخططي مناهج الدراسات الاجتماعية أن يضمنوا هذه المناهج الموضوعات الكونية الملحة.

**٢–** لا يعد المنهاج عصرياً ومحققاً للأهداف المرجوة منه ما لم يتضمن مقترحات التعليم الكوني.

**٣–** إن الهدف الرئيس من تعليم الدراسات الاجتماعية هو إعداد الطلبة لأن يكونوا إنسانيين وعقلانيين ومواطنين يشاركون في هذا العالم الذي تحوّل إلى قرية صغيرة.

– وأجرت ماك فارلاند (Mcfarland, 1982) دراسةً بعنوان "اليابان كبؤرة مهمة للتعليم العالمي"، هدفت إلى معرفة أثر العمر والخبرة في فهم قضايا التعليم الكوني في بعض المدارس اليابانية، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٠) طالباً وطالبة من مختلف المراحل الدراسية، وذلك من خلال إعداد قائمتين؛ الأولى

تشتمل على عدد من القضايا الكونية، والثانية تحتوي على جملة من الأسئلة المفتوحة حول العولمة. وقد دلت نتائج الدراسة على أنه كلما زاد عمر الطالب وخبرته زاد استيعابه لقضايا التعليم الكوني، كما أكدت الدراسة ضرورة التركيز على برامج التعليم الكوني منذ المراحل الدراسية المبكرة.

– وقام فليمنج (Fleming, 1991) بدراسة بعنوان "تشكيل الدراسات الاجتماعية والتربية العولمية". هدفت إلى الكشف عن تركيبة كل من منهاج كاليفورنيا ونيويورك للدراسات الاجتماعية، ومعرفة محتوى مقترحات اللجنة الوطنية للدراسات الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من منهاج كاليفورنيا ونيويورك، ومقترحات اللجنة الوطنية، وذلك من خلال استخدام تحليل المحتوى. توصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

**١–** يجري التركيز على موضوعات التداخل الإنساني والبيئي.

**٢–** لم يحظَ تاريخ العالم وتاريخ الحضارات القديمة بالاهتمام إلا في بعض الدراسات المقتضبة.

**٣–** تم تأكيد أهمية تدريس المشكلات العالمية، مثل: التلوث البيئي، والإرهاب، والحرب... إلخ.

– وأجرى ريمي (Remy, 1992) دراسةً بعنوان "عولمة التعليم"، هدفت إلى التعرف إلى مدى حيادية معلم الدراسات الاجتماعية في قضية عولمة التعليم. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٥) معلماً للمراحل الدراسية المختلفة، وذلك من خلال إعداد استبيان لذلك الغرض، وقد وجد أن غالبية المعلمين لاتتوافر لديهم الحيادية والموضوعية إزاء القضايا العالمية التي يدرسونها، في حين أن القسم الآخر من المعلمين – وهو القسم القليل – أكد ضرورة الانعتاق من التحيز للحضارة التي ينتمي إليها المعلم أو الدولة التي هو عضو فيها، وذلك من أجل تعليم الطلبة قيمة التفاهم العالمي. ولقد أكدت الدراسة كذلك أن الحيادية والموضوعية لا تؤثر سلباً في عملية خلق مواطنين صالحين ينتمون إلى وطنهم أو دولتهم القومية، بل عليهم أن يتعلموا ويشاركوا داخل نظامهم الوطني ويغيروا هذا النظام ليصبح مرآة تعكس الحقائق العالمية.

– وقام كل من توكر وإيفانز (Tucker & Evans, 1995) بدراسة حملت عنوان "تحدي العصر العالمي"، هدفت إلى إبراز دور الدراسات الاجتماعية في عملية تطوير منظور عالمي لدى الطلبة، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: كيف يمكن للدراسات الاجتماعية أن تسهم في تطوير منظور عالمي لدى الطلبة؟ تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الكتب والمقالات ذات العلاقة بموضوع عولمة الدراسات الاجتماعية، واستخدم تحليل المحتوى من أجل الوقوف على ذلك الغرض. وخلصت الدراسة إلى أن الدراسات الاجتماعية قادرة على أن تسهم إسهاماً كبيراً في بناء ذلك المنظور من خلال تبنيها للأهداف الآتية:

**١–** إكساب الطلبة معرفة متنوعة عن العالم (جغرافية، وثقافية، وعرقية، ولغوية، واقتصادية...).

**٢–** تفهم المشكلات القائمة والمشكلات المحتملة ذات المضامين العالمية.

**٣–** التخطيط لأنماط مستقبلية بديلة.

**٤–** المشاركة المسؤولة في العالم.

– وأجرت باربارا (Barbara, 2000) دراسة بعنوان "الدراسات الاجتماعية الأمريكية في القرن الحادي والعشرين: تدويل المنهاج للمواطنين العالميين". هدفت الدراسة إلى التشديد على أن هدف الدراسات الاجتماعية هو عرض الظروف المعاصرة بدقة، ومن دون تحيز من أجل مساعدة الطلبة على تطوير فهم عميق للقضايا المعاصرة، ومن أجل تعليمهم كيفية المشاركة في بناء المستقبل. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلتين الثانوية والمتوسطة الذين درسوا في المدارس الأجنبية، وتم استخدام المقابلة مع هؤلاء الطلبة. ووجد أنهم أكدوا قضية تحيز المناهج الأمريكية لأمريكا. فالأمريكيون لا ينظرون إلى العالم إلا من زاوية أمريكية فقط، ولذا يجب التركيز على تطوير مناهج تتناغم مع القضايا والاهتمامات الدولية والعالمية، وإعطاء الطلبة الفرصة كي يكونوا مواطنين عالميين. ولقد حوت هذه الدراسة ملحقين يتضمنان مقترحات حول عولمة منهاج الدراسات الاجتماعية.

– كما أجرى بيزولي وهاوي (Pezzoli & Howe, 2001) دراسةً بعنوان "العولمة والتخطيط التربوي: تحليل محتوى الخطط" في الولايات المتحدة الأمريكية. وهدفت الدراسة إلى تحليل محتوى خطط المساقات الدراسية التي تتناول التخطيط التربوي لتعرّف مدى تمثيلها للنظرات العولمية. وقد استمر جمع هذه الخطط لمدة عامين، حيث تم جمع (٧٥) خطة، تم استثناء (٦) منها لعدم كفاية شروط وضوحها، وعليه بلغت عينة التحليل (٦٩) خطة مثلت مساهمات (٦٠) مدرساً جامعياً من (٢٨) معهداً عالمياً.

وقد جرى تحليل محتوى الخطط وفق جملة التصنيفات المفاهيمية كما يأتي:

"تشديد تام على العولمة": وتضمن هذا التصنيف المقررات الدراسية التي تتصل بالعلاقة بين البيئة والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، وقد مثلت (١٠) مقررات من أصل (٦٩) مقرراً، ومثلت ما نسبته (١٤٪).

"التخطيط في ضوء الاقتصاد السياسي العالمي": وتضمن هذا التصنيف سبعة مساقات من أصل (٦٩) مساقاً، ومثل ما نسبته (١٠٪)، وفي هذا التصنيف تنظر المساقات الدراسية إلى العولمة على أنها تكامل في رأس المال الاقتصادي والتدفق البشري بين الدول في سياق العولمة.

"التخطيط في ضوء المتغيرات الاجتماعية": وتضمن مجموعة من المساقات الدراسية تباينت بحسب اهتمام القائمين على تدريس المساقات، حيث ظهرت الفئات الفرعية الآتية:

**١–** الاهتمام بالعامل الجنسي في عملية التنمية (ذكور، إناث).

**٢–** الاهتمام بالمستوى التقني للدولة من حيث كونها بلداً متقدماً أو نامياً.

**٣–** الاهتمام بالأطر الثقافية التي يجب أن تعمل في سياق العولمة.

وقد خلصت الدراسة إلى إبراز النتائج الآتية:

**١–** لا يوجد اتفاق بين المدرسين الجامعيين لمساقات التخطيط على موضوعات العولمة التي يجب أخذها في الحسبان.

**٢–** تتباين المقررات الدراسية من حيث ميلها إلى التنظير، أو إكساب الفرد طرق التعامل مع

التخطيط ضمن سياق العولمة.

**٣-** ما زالت مسألة التخطيط في ظل العولمة بحاجة إلى دراسات أكثر عمقاً.

أجرت بن بيرتز (Ben-Bertez, 2001) دراسة بعنوان: "الدور المستحيل لمدربي المعلمين في ظل عالم متغير"، وهدفت الدراسة إلى مناقشة المتطلبات الخارجية التي تلقي بنفسها على برامج تدريب المعلمين في الوقت الحالي، والتي تتضامن مع المتطلبات والحاجات الداخلية لكل من المعلمين وطلبتهم، وتتمثل المتطلبات الخارجية بتهديدات العولمة ومتطلبات التلاؤم معها، وما يتطلب ذلك من تغيير في الخصائص الداخلية للفرد.

وقد بينت نتائج الدراسة أن دور تدريب المعلمين دور شبه مستحيل، وقد عمل البحث على تحليل المتطلبات الخارجية، حيث حددتها الباحثة بالعولمة، والمهنية للتعليم، والمطالبات العديدة للخبراء التي تنادي لجعل هدف التعليم هو الفهم.

كما جرى تحليل هذه المتطلبات الخارجية في ضوء عاملي: تأكيد الذات، والضبط لدى المعلمين، إذ أظهر التحليل النوعي أن هناك عدم توافق بين نظرة المعلم لمهنة التعليم، ومتطلبات هذه المهنة، ومن شأن هذا أن يعمل على زيادة التعقيد في دور مدرب المعلمين.

وقد خلصت الباحثة إلى تصوير الدور المستقبلي لتدريب المعلمين، إذ أبرزت الملاحظات الآتية:

يعد تدريب المعلمين وبرامج تدريبهم عموماً مشروعاً سياسياً محضاً يهدف إلى تشكيل صورة التربية في المستقبل.

### ١٠-٣- التعليق والمناقشة:

ويلاحظ مما سبق تشديد الدراسات على عولمة مناهج الدراسات الاجتماعية من أجل إيجاد الطلبة المشاركين والقائمين، والقضايا العالمية، فمعظمها استخدم أسلوب تحليل المحتوى كما في (Willson, 1980)، و(Fleiming, 1991)، و(Pillecow, 1992)، و(Tucker, 1995)، واتفقت هذه الدراسات على وجوب تضمين الدراسات الاجتماعية قضايا التعليم التكويني في مناهج الدراسات الاجتماعية، كذلك إيلاء دورات تدريب المعلمين توجيهاً خاصاً نحو مفاهيم العولمة وقضاياها، كما في دراسة (Tucker, 1995)، و(Ben-Betez, 2001)، و(السلطان، ٢٠٠٤)، و(الحميد،٢٠٠٤)، وتناولت كذلك بعض الدراسات ، أثر العولمة في النواحي الثقافية والدينية والاجتماعية، كما في دراسة (وطفة والعبد الغفور٢٠٠٣)، و(الخوالدة ٢٠٠٣)، كما أكدت ضرورة تكثيف الوعي بظاهرة العولمة خلال البرامج التدريبية من الناحية الثقافية والاجتماعية والتقنية، ومن هنا تتفرد هذه الدراسة بهدف دراستها، مما يشكل نقطة بحثية جديدة في الجانب التربوي المتعلق بدراسة هذه الظاهرة.

## ١١- الطريقة والإجراءات:

اتبعت الدراسة منهجية مسحية وصفية في جمع بياناتها بأداتها من عينة دراستها وتحليلها، ونقدم في ما يلي وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وأدواتها.

### ١١-١- مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية (التاريخ، والجغرافيا، والاجتماعيات) لمرحلة التعليم الأساسي العليا للصفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر) في مديرية تربية عمّان الثانية، وبلغ عددهم (٢٢٧) معلماً ومعلمةً، والجدول الآتي يوضح ذلك بحسب متغيرات الدراسة.

**الجدول (١) توزيع مجتمع الدراسة بحسب متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى العلمي.**

| المستوى العلمي | الجنس | اجتماعيات | جغرافيا | تاريخ |
|---|---|---|---|---|
| بكالوريوس | ذكور | ٣٣ | ٣٤ | ٢٧ |
| | إناث | ٤٦ | ٢١ | ٢٢ |
| المجموع | | ٧٩ | ٥٥ | ٤٩ |
| ماجستير | ذكور | ١ | ١٣ | ٦ |
| | إناث | ٢ | ١٥ | ٧ |
| المجموع | | ٣ | ٢٨ | ١٣ |
| المجموع | ذكور | ٣٤ | ٤٧ | ٣٣ |
| | إناث | ٤٨ | ٣٦ | ٢٩ |
| المجموع العام | | ٨٢ | ٨٣ | ٦٢ |
| | | ٢٢٧ | | |

### ١١-٢- عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (١٧٥) معلماً ومعلمةً في مديرية تربية عمّان الثانية لمحافظة العاصمة، وبنسبة (٧٧٪) من حجم المجتمع، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية وفقاً لمتغيرات الجنس، والمستوى العلمي، والتخصص. والجدول (٢) يبين توزيعهم بحسب هذه المتغيرات.

**الجدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الجنس، والمستوى العلمي، والتخصص.**

| المتغير | الفئات | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| المستوى العلمي | بكالوريوس | ١٤٥ | ٨٢,٩ |
| | ماجستير | ٣٠ | ١٧,١ |
| المجموع | | ١٧٥ | ٪١٠٠ |
| التخصص | تاريخ | ٤٨ | ٢٧,٤ |
| | جغرافيا | ٦٥ | ٣٧,١ |
| | اجتماعيات | ٦٢ | ٣٥,٤ |
| المجموع | | ١٧٥ | ٪١٠٠ |
| الجنس | ذكور | ٧٦ | ٤٣,٤ |
| | إناث | ٩٩ | ٥٦,٦ |
| المجموع | | ١٧٥ | ٪١٠٠ |

**١١-٣- أداة الدراسة:**

**١١-٣-١-** تكونت أداة الدراسة من استبانة تتكون من عبارات تتعلق بمفاهيم العولمة من نوع الاختيار من متعدد، وكان لكل عبارة أربعة بدائل، واحد منها صحيح، وبلغ عدد العبارات (٥٠) عبارة، وتم الاستعانة باستبانة مفاهيم العولمة الواردة في دراسة سنجلاوي (٢٠٠١)، إذ قام الباحث باستخراج دلالات الصدق من خلال عرض الأداة على (١٤) محكماً، منهم (٤) أساتذة جامعات في تخصص علوم سياسية، و(٤) أساتذة في تخصص علم الاجتماع، و(٢) من أساتذة تخصص الاقتصاد، و(٢) من الأساتذة في تخصص علم النفس، و(٢) من الأساتذة في تخصص الدراسات الاجتماعية، إذ أجمع المحكمون على شمولية الأداة لمفاهيم العولمة وصلاحيتها للدراسة.

**١١-٣-٢-** جرى التأكد من ثبات الأداة من قبل الباحثين من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) معلماً ومعلمةً، وحُسب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر رتشاردسون (KR-20). وقد بلغ معامل الثبات للأداة (٠,٨٩)، وجرى إعادة التطبيق بعد أسبوعين على العينة نفسها لزيادة التأكد من الثبات، وعن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل ثبات الأداة (٠,٨٦)، ويعد ذلك ملائماً لأغراض الدراسة.

**١١-٤- المعالجة الإحصائية:**

استخدم اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Sample T. Test) لاختبار الفروق بين متوسط الإجابات والمتوسط المقبول تربوياً (٨٥٪)، وهي النسبة المفترضة التي يجب أن تكون متوافرة لدى المعلمين، كما أشار محكمو الأداة، وذلك للإجابة عن السؤال الأول، وكذلك استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T. Test) للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث، واستخدم تحليل التباين (ANOVA)، وذلك للإجابة عن السؤال الرابع.

**١٢- نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**١- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:**

ما مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لمفاهيم العولمة مقارنة بالمستوى المقبول تربوياً (٨٥٪)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار (ت) للعينة الواحدة (One-Sample T. Test)، لاختبار الفروق بين متوسط الإجابات والمتوسط المقبول تربوياً (٨٥٪)، إذ يلاحظ من بيانات الجدول (٣) وجود مستوىً منخفض في معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لمفاهيم العولمة، حيث بلغ متوسط الإجابات لديهم (٥٤,٥٩٪)، وهو أصغر من المتوسط المقبول تربوياً (٨٥٪). كما أثبتت نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط الإجابات (٥٤,٥٩٪) و المتوسط المقبول تربوياً (٨٥٪)، إذ بلغت قيمة (ت)

المحسوبة (١٩,٤٠١)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (١,٩٦) عند درجات حرية (١٧٤).

**الجدول (٣)**

**نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة**

| المتوسط المقبول تربوياً | متوسط الإجابات | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | درجات الحرية | قيمة (ت) الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٨٥٪ | ٥٤,٥٩٪ | ٢٠,٧٣ | ١٩,٤٠١ | ١٧٤ | ١,٩٦ | ٠,٠٠٠* |

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

وربما يعود ذلك إلى انغماس المعلمين الشديد في توجيه متابعتهم وأنشطتهم في ظل ما يدور في الكتاب المدرسي، وعدم السعي إلى محاكاة مهارات البحث، وإثراء الكتاب المدرسي والحصص الدراسية والتفاعل الصفي بمظاهر الأحداث الجارية ومجرياتها، والثقافة المعاصرة التي إن وجدت قد تكسب الطلبة نوعاً من إثارة الدافعية والحيوية داخل الحصة الدراسية، وهذا ما حمله توجيه دراسة (Barbara, 2000).

غير أن الأمر كذلك قد يعود إلى عدم بروز هذا المحور في إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية، إذ تقتصر آلية دوراتهم الحديثة على مهارات الأداء التدريسي التي تتمحور بين الوسيلة والطريقة من دون مراعاة إدماج الأحداث الجارية في السياق التدريبي وما لها من أثر في إثراء المعلمين وطلبتهم وحيويتهم، وإثراء أنفسهم وطلبتهم، وهو ما اتفقت به هذه النتيجة مع دراسة سنجلاوي (٢٠٠١)، وما وجهت إليه دراسة (Tucker & Evans, 1995)، ودراسة (Bin-Bertez, 2001).

## ٢ – النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق في مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لمفاهيم العولمة تعزى إلى متغيِّر الجنس (ذكور، إناث)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T. Test) لاختبار الفروق في مستوى المعرفة في مفاهيم العولمة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا بحسب الجنس، إذ يلاحظ من بيانات الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين مستوى معرفة الذكور وبين مستوى معرفة الإناث، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١,٤٩٤)، وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (١,٩٦) عند درجات حرية (١٧٣).

**الجدول (٤)**

**نتائج اختبار (ت) يبين مستوى المعرفة لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس**

| الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | درجات الحرية | قيمة (ت) الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | ٥٨,٠٥ | ٢١,٦٦ | ١,٩٤٩ | ١٧٣ | ١,٩٦ | ٠,٠٥٣ |
| إناث | ٥١,٩٤ | ١٩,٦٩ | | | | |

وربما يعود ذلك إلى زيادة حدود الاندماج والتواصل والتفاعل داخل المجتمع الواحد، فلم تعد حلقات العمل والخروج من المنزل والتواصل الاجتماعي بجميع مستوياته حكراً على الذكور دون الإناث، إذ أصبحت المرأة شريكة للرجل في سياق البناء التنموي والاجتماعي بأشكاله المختلفة من تنقل وترحال، فلم تعد ثقافة التنشئة الاجتماعية قائمة على حدودية المسؤولية الذكورية، بل أصبحت المرأة تسير بجانبه بل تنافسه في أغلب الأحيان، إذ تشير الإحصاءات إلى ارتفاع معدلات البطالة بين الذكور لا الإناث، ولا سيما ما تؤديه وسائل الإعلام اليوم من تأكيد ودعم لهذا الدور. هذه النتيجة اختلفت مع ما توصلت إليه دراسة سنجلاوي (٢٠٠١) من تفوق الذكور على الإناث، وربما يعود ذلك إلى اختلاف بيئة تطبيق أداة الدراسة، وطبيعة اختلاف السياق الاجتماعي ما بين المناطق الحضرية (العاصمة) والقروية ذات الطابع المحافظ لدور المرأة، إضافةً إلى الفارق الزمني في ظروف إجراء الدراستين بين (٢٠٠١–٢٠٠٨).

### ٣– النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل هناك فروق في مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لمفاهيم العولمة تعزى إلى المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T. Test) لاختبار الفروق في مستوى المعرفة في مفاهيم العولمة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا بحسب المؤهل العلمي، إذ يلاحظ من بيانات الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) يبين مستوى معرفة حملة مؤهل البكالوريوس وبين مستوى معرفة حملة مؤهل الماجستير، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٨,٩٣٥)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (١,٩٦) عند درجات حرية (١٧٣). كما يلاحظ أن المتوسط الحسابي لمستوى معرفة حملة الماجستير أكبر منه لدى حملة البكالوريوس، إذ بلغ المتوسط الحسابي لمستوى المعرفة لدى حملة مؤهل الماجستير (٨٠,١٣٪)، والبكالوريوس (٤٩,٣١).

**الجدول (٥)**

**نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة يبين مستوى المعرفة لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

| المؤهل العلمي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | درجات الحرية | قيمة (ت) الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بكالوريوس | ٤٩,٣١ | ١٧,٦١ | ٨,٩٣٥ | ١٧٣ | ١,٩٦ | ٠,٠٠٠* |
| ماجستير | ٨٠,١٣ | ١٤,٩٩ | | | | |

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

وربما يعود ذلك إلى المجهودات الحثيثة المنوطة بطالب الدراسات العليا من مهمات بحثية ولاسيما التوجيه الفكري والعلمي الموجود في المساقات الدراسية أثناء فترة الدراسة؛ مما شكل مسيراً نحو التعرض لهذه المفاهيم والتعايش مع قضاياها، ولاسيما ما يتم نقاشه وبحثه وتفصيله في تلك المسائل والقضايا، الأمر الـذي أكسب هـذه الفئة التبصر الأكثر والوعي الأوسع بهذه المفاهيم، وهذا ما أكدته نتيجة دراسة

.(Mcfarland, 1982)

## ٤– النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل هناك فروق في مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا لمفاهيم العولمة تعزى إلى التخصص (تاريخ، جغرافيا، اجتماعيات)؟.

للإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين (ANOVA)، أي اختبار (ف) للعينات المستقلة (F-test) لاختبار الفروق في مستوى المعرفة في مفاهيم العولمة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا بحسب التخصص، إذ يلاحظ من بيانات الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين مستويات المعرفة بحسب التخصصات (تاريخ، جغرافيا، اجتماعيات)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢٨,٠٠٣)، وهي دالة إحصائياً عند درجات حرية (١٧٢).

**الجدول (٦)**

**نتائج تحليل التباين (ANOVA) لمستوى المعرفة لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص.**

| التخصص | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ف) المحسوبة | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| تاريخ | ٦٩,٠٨ | ٢٠,٥٤ | ٢٨,٠٠٣ | ١٧٢ | ٠,٠٠٠* |
| جغرافيا | ٥٤,٩٢ | ١٩,٣٠ | | | |
| اجتماعيات | ٤٣,٠٣ | ١٤,٤٦ | | | |

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

ولتعرف دلالة هذه الفروق استخدم الباحثان اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، إذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الثلاثة (تاريخ، جغرافيا، اجتماعيات)، ويلاحظ من خلال اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (الجدول ٧ ) أن الفروق كانت دالة إحصائياً بين متوسطات معرفة معلمي التاريخ بمفاهيم العولمة وبين متوسطات معرفة معلمي الجغرافيا والاجتماعيات، لمصلحة معلمي التاريخ.

**الجدول(٧) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية**

| التخصص | تاريخ | جغرافيا | اجتماعيات |
|---|---|---|---|
| تاريخ | -- | ١٤,١٦٠٣* | ٢٦,٠٥١١ * |
| جغرافيا | ١٤,١٦٠٣* | -- | ١١,٨٩٠* |
| اجتماعيات | ٢٦,٠٥١١ * | ١١,٨٩٠* | -- |

* يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

وربما يعود ذلك إلى طبيعة المساقات التي تمت دراستها ضمن الخطة الدراسية، وما احتوته من خبرات مفاهيمية ملائمة لموضوع الدراسة، إضافةً إلى طبيعة المناهج التعليمية التاريخية التي قد تتعرض للخبرات المفاهيمية الواردة في أداة الدراسة، وهذا ما وجهت إليه دراسة (الحميد، ٢٠٠٤).

## ١٣- الاستنتاجات:

من خلال النتائج السابقة للدراسة يستنتج الباحثان ضرورة الأخذ بما يلي:

**١٣-١-** تكثيف عملية الوعي بظاهرة العولمة من خلال المؤسسة التربوية الرسمية، لا بل كيف يستثمر هذا الوعي من الناحية الوظيفية، وفي ميادين تطبيق الممارسات التدريسية لدى المعلمين.

**١٣-٢-** رصد البناء المفاهيمي التربوي للمناهج الدراسية في الدول المتقدمة ، وكيفية محاكاة هذا البناء في المناهج المحلية للدول العربية بما يؤصل الفائدة وينميها.

**١٣-٣-** ضرورة التركيز على التوجيه المجتمعي المستمر، للوعي بظاهرة العولمة ومفاهيمها ، وكيفية الاستثمار الجيد لجوانبها المفيدة، هذا التوجيه الذي يشمل جميع فئات المجتمع.

**١٣-٤-** ضرورة توجيه خطط إعداد المعلمين، في كل المراحل التعليمية الجامعية، للاستفادة من التوجهات العالمية، المعنية بظاهرة العولمة، مع الحفاظ على الثوابت القومية والدينية.

**١٣-٥-** عقد الورشات الحوارية التربوية لتبادل الخبرات والأدوار التربوية الحديثة، في الميدان المدرسي ، للنهوض بالأداء التدريسي في الوعي بمظاهر العولمة ، وكيفية الإفادة منها في جميع التخصصات .

## ١٤- المقترحات:

**١٤-١-** تكثيف الدورات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية لمختلف المراحل التعليمية من أجل إثرائهم بالبنية المفاهيمية للعولمة، وتزويدهم بمقترحات طرائقية للتدريس.

**١٤-٢-** تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية للمفاهيم المناسبة للعولمة، والإفادة من المفاهيم الواردة في أداة الدراسة.

**١٤-٣-** عمل دراسات تحليلية لخطط الدراسة الجامعية لمختلف تخصصات الدراسات الاجتماعية.

**١٤-٤-** إجراء دراسات تحليلية للمقررات الدراسية ومدى مراعاتها لقائمة المفاهيم الواردة في أداة الدراسة.

# المراجع

## المراجع العربية:


– إبراهيم، فوزي. (٢٠٠٠). *المناهج المعاصرة*. الإسكندرية: منشأة المعارف.

– أمين، جلال. (١٩٩٩). *العولمة التنمية العربية*. (ط١)، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

– الحر، عبد العزيز محمد. (٢٠٠١). *مدرسة المستقبل*. الدوحة: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

– الحميد، صالح عبد الكريم. (٢٠٠٤). العولمة وآليات تطوير المناهج، وانعكاساتها على طرق وأساليب التدريس. بحث مقدم في ندوة "*العولمة وأولويات التربية*"، جامعة الملك سعود (٢٠-٢٢) نيسان ٢٠٠٤.

– جيتس، بيل. (١٩٩٨). المعلوماتية بعد الإنترنت. (عبد السلام رضوان: مترجم)، *عالم المعرفة*، الكويت، (٢٣١).

– الخوالدة، تيسير محمد. (٢٠٠٣). *مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بظاهرة العولمة، وتصوراتهم لانعكاساتها على التعليم الجامعي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

– راشد، علي. (٢٠٠٢). *خصائص المعلم وأدواره*. القاهرة: دار الفكر العربي.

– زكي، رمزي. (١٩٩٣). *الليبرالية المستبدة، دراسة في الآثار الاجتماعية والسياسية لبرامج التكيف في الدول النامية*. (ط١)، القاهرة: عالم الكتب.

– الزيود، ماجد محمد. (٢٠٠٤). *الصراع القيمي لدى الشباب الجامعي في الأردن في ضوء التغيرات العالمية المعاصرة*. رسالة دكتورة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

– السعدون، يوسف والعالي، عبد الرحمن. (١٩٩٧). منظمة التجارة العالمية. كتاب الرياض، العدد (٥٨).

– السلطان، فهد سلطان. (٢٠٠٤). المدرسة وتحديات العولمة *الثانوية*: التجديد المعرفي والتكنولوجي نموذجاً. بحث مقدم في ندوة " *العولمة وأولويات التربية*" ، جامعة الملك سعود (٢٠-٢٢) نيسان ٢٠٠٤.

– سنجلاوي، محمد. (٢٠٠١). *تقصي معرفة معلمي المرحلة لمفاهيم العولمة ودرجة تقديرهم لأهميتها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

– صفدي، مطاوع. (٢٠٠٠). إيديولوجيا العولمة عنوان وحيد لفكر الألفية الثالثة ماذا أكد العرب لمقاومة العنصرية المالية الجديدة (Online). استرجع:
http://www.ho-me.ch/~spaw7739/2.htm.

– عبد الدايم، عبدالله. (٢٠٠٠). *نحو فلسفة تربوية عربية*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

– عبد المعطي، أحمد حسين. (٢٠٠٨). *الجودة والاعتماد بالتعليم*. (ط١)، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

– علي، نبيل. (١٩٩٤). العرب وعصر المعلومات. *عالم المعرفة*، الكويت، (١٨٤).
– علي، نبيل. (٢٠٠١). الثقافة العربية وعصر المعلومات. *عالم المعرفة*، الكويت، (٢٧٦).
– عويدات، عبد الله. (١٩٩٧). التربية والمستقبل من منظور أردني. *ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي، التربية بين الأصالة والمعاصرة*، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
– النشار، مصطفى. (١٩٩٩). *ضد العولمة*. (ط١)، القاهرة: دار قباء.
– الهاشمي، عبدالرحمن والعزاوي، فائزة. (٢٠٠٧). *المنهج والاقتصاد المعرفي*. عمان: دار المسيرة.
– وطفة، علي، والعبد الغفور محمد.(٢٠٠٣).الثقافة العربية والإسلامية إزاء تحديات العولمة وفرصها: آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، الأمانة عمان، العامة لاتحاد الجامعات العربية، (٤١) نيسان، ١٠٠– ١٥٧.
– اليونسكو. (١٩٩٩). *التعليم ذلك الكنز المكنون*. القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو.

## المراجع الأجنبية:

-Barbara, G. (2000). US. Social Studies in the 21st Century, Internationalizing the Curriculum for Global Citizens, *The Social Studies*, .91(6) 257.

-Ben, B. (2001). The Impossible Role of Teacher Educators in a Changing World, *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 48-56.

-Fleming, P. (1991). Social Studies Reform and Global Education, *The Social Studies*, Vol.82, 11-15.

-Mcforland, M. (1982). "Japan as a Focus Culture for Global Education", *The Social Studies*, No.1, 164-167.

-Pellicana, R. (1982). "Global Education: A Macro Perspective for Citizenship Education", *The Social Studies*, 74 (1) 125-129.

-Pezzoli, K. & How, D. (2001). Planning Pedagogy and Globalization: A Content Analysis of Syllabi, *Journal of Planning Education and Research*, 20, 365-375.

-Remy, R. (1992). Global and International Education, *The Social Studies*, 71 (1) 215-225.

-Tucker, J. & Evans, A. (1995). The Challenge of a Global Age, *Middle East Journal*, 49 (3) 181-195.

**<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠١٠/٥/٧، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠١٠/٧/٥>>**