مستوى الوعي بقضايا التربية على المواطنة العالمية لدى طلبة كليات التربية بالجامعات السعودية(١)

د. عائشة سيف صالح الأحمدي

كلية التربية – جامعة طيبة – المدينة المنورة

الإطار العام للدراسة

١. مقدمة

لقد أدرك الإنسان عبر تاريخه الطويل المخاطر والويلات التي جلبتها الصراعات والحروب المحلية والإقليمية والعالمية، والنتائج السلبية التي نجمت عنها في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، وأصبح لديه اعتقاد واضح بأن الحل لهذا كله هو إيجاد صيغة للتعاون والتفاهم بين الأمم والشعوب (جوارنة وآخرون ، ٢٠٠٩).

إن التغير الكبير الحادث على وجه العالم منذ بداية القرن الماضي وحتى اليوم وما صحبه من قلق بالغ إزاء مظاهر العنف والعنصرية وكره الأجنبي والقومية والعدوانية، وانتهاك حقوق الإنسان، وعدم التسامح الديني، واشتداد وتيرة الإرهاب والعنف المجتمعي بمختلف أشكاله وصوره، وما تعانيه الجماعات الفرعية والأقليات العرقية من عدم التمكين و التهميش والتمييز ضدها، وارتفاع مستوى القلق حيال المشكلات المرتبطة بالتفاوت العالمي في مستويات المعيشة ورفاهية الإنسان،واتساع شريحة السكان ممن تقع دخولهم دون مستوى خط الفقر (Le Roux، 2001) ومشكلات تغير المناخ ، وارتفاع نفقات العسكرة من إجمالي الدخول العالمية (Shultz, L., & Jorgenson, S., no publication date) جميعها عوامل حفزت القناعات داخل أروقة المنظمات و المؤتمرات الدولية

(١) تتقدم الباحثة بجزيل الشكر لعمادة البحث العلمي بجامعة طيبة على قيامها بدعم هذا البحث

بضـرورة إسهام السياسات التربوية في تنميـة التفاهم والتضامن والتسامح بين الأفـراد، وكذلك بين الطوائف الإثنية والاجتماعية والثقافية والدينية وبين الأمم ذات السيادة (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ٢٠٠١).

لقد كان عام ١٩٧٤م بالنسبة للتربية على مفهوم المواطنة العالمية عاماً حاسماً، حيث أقر المؤتمر العام لليونسكو في دورته الثامنة عشرة المنعقدة في باريس من ١٧ أكتوبر – ٢٣ نوفمبر بضرورة أن تكون التربية مشربة بالأهداف التي ينص عليها ميثـاق الأمم المتحدة والإعـلان العالمي لحقوق الإنسـان، وأن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماء كاملا ،و تحقيق حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، وتنميـة التفاهـم والتسامح والصداقة بـين الشعوب والجماعـات العنصرية أو الدينية، وإلى زيادة جهود الأمم المتحدة لحفظ السلام (Le Roux، 2001).

وتبـدو الحاجـة أكـثر إلحاحـاً بعـد أن بـات النظـام العالمي مع حلـول عقد التسعينيـات كونيا بكل مـا في هذه الكلمة من معنى، فالترابـط بين البشر بكافة أشكالـه و أنواعـه أخـذ في الازدياد، ولا يوجـد بلد أو منطقة أو أمـة تستطيع أن تعيش بمنعزل عن الآخرين. لقد أدى هذا التغير إلى إحداث انقلاب في كثير من المفاهيـم – الأسرة ، البلد ٠٠٠٠الخ – مما أوجب ضرورة صياغة نمط مختلف من الجنس البشري يحملون جنسيات مزدوجة فهم مواطنون في بلدهم ،وفي نفس الوقـت عالميـون في القرية العالمية وتحقيـق العيش بسلام يتطلـب تحقيق توازن بين حقوق ومصالح المواطنين ومسئولياتهم الوطنية مع أولئك المواطنين العالميين (wah، 2006).

لقد استنـدت دعاوي الترويج للمواطنة العالمية إلى مـبرر أن المشاكل العالمية لا يمكـن حلهـا إلا عالمياً ،وهـو مـا يتطلب تحفيـز الناس كـي يحتضنـوا مفهوم المواطنـة العالمية، وتحمل جميع ما يترتب عليها مـن مسئوليات نحو هذا الكوكب والاهتمام بقضايا من يعيشون معهم عليه، ويستوجب كل ذلك تزويدهم بالمعارف والحقائـق ومـا يترتب عليهـا مـن نتائج ،فالمعرفـة هي مفتـاح القـوة في تكوين الاتجاهـات اللازمة للتصدي للعـدد المتزايد من القضايا البيئيـة والاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

إن التوجهات الجديدة فرضت على مؤسسات التعليم العالي إلى جانب المؤسسات والمنظمات الأخرى التزامات نحو دورها في حل المشكلات العالمية الحالية والناشئة،والمساهمة في تأمين عالم أكثر سلماً مع البيئة وأقدر على تحقيق العدل في التعايش لكافة الشعوب،الأمر الذي حدا كثيراً من الجامعات إلى تركيز رؤيتها في الدخول في منافسة لاجتذاب وإعداد الأفراد الذين يتحركون عالمياً ويعملون من اجل الصالح العام لجميع بني البشر كما عبرت عن ذلك ساماراسيكيرا Samar asekera رئيسة جامعة البرتا عند تقديمها لخطة الجامعة في عام ٢٠٠٧ (Shultz، L.، &Jorgenson، S.، no publication date).

ومفهوم التربية على المواطنة العالميةeducation for Global Citizenship مفهوم حديث بعض الشيء ظهر أول ما ظهر في كتابات البريطاني ربرت بادن باول Robert Baden–Powell مؤسس الحركة الكشفية العالمية عام ١٩٢٠م ،التي تبنت نهج تعليم المواطنة على أساس بث قيم مدنية تجمع بين الولاء للمجتمعات الوطنية مع الشعور بالانتماء العالمي.والحركة جاءت متأثرة بأسلوب حركات التجديد التربوي مثل حركة ماريا منسيسوري،وقطعت على نفسها التزاماً لا ينفصل ببث أفكار ثقافة السلام والتواصل المفتوح دون تمييز على أساس الطبقة أو العقيدة أو الأصول،والتفاهم بين بلدان العالم،لتربط نفسها عمداً مع مبادئ عصبة الأمم المتحدة (Vallory ،2007).

لكن البداية الحقيقة للتربية على المواطنة العالمية كانت مع بداية تأسيس المعهد الدولي في جنيف عام ١٩٢٤م لتعليم أبناء الجيل الجديد من الذين يعملون بالخدمة المدنية الدولية في عصبة الأمم في مكتب العمل الدولي؛حيث قامت المدرسة على أسس برجماتية من حيث أن أبناء هؤلاء سوف يتعلمون بتلك المدرسة وسوف يعودون إلى بلدانهم في يوم ما ،كما قامت على أسس تتعلق برؤية القيم التي تدعوا إليها عصبة الأمم في ذلك الوقت.وعلى نفس النهج فتحت عام ١٩٦٢ مدارس أخرى مثل مدرسة الأطلنطي Atlantic College في ويلز وهي أول مدرسة تابعة لمجموعة معاهد ومدارس العالم الموحدة United World College،التي من أشهرها مدرسة Ecolint في جنيف والمدرسة الدولية للأمم المتحدة في نيويورك Mahlstedt، 2003) .

وفي أواخر حقبة الستينيات تزعمت المدارس الثلاثة وبعض المدارس الأخرى التي سارت على دربها ما يسمى ببرنامج دبلوم البكالوريا الدولية، ومنذ ذلك أصبحت المدرسة وصنوانها من التراث التاريخي للتربية على المواطنة العالمية. ومع بداية منح تلك المدارس لشهادات الدبلومة الدولية عام ١٩٧٢م بدأ نمو متزايد في أعداد المدارس الدولية حتى أضحى الآن ما لا يقل عن ألف مدرسة (Mahlstedt، 2003(١)) يطلق على خريجيها اليوم مصطلح « جيل الثقافة الثالثة » (٢) هايدن و طومبسون، ٢٠٠) .

إن الحركة الدولية كانت بالتأكيد إحدى القوى الدافعة وراء إيجاد ما سُمي ببرنامج دبلوم البكالوريا الدولية؛ والعلاقة بين التربية على المواطنة العالمية وبين نظم التربية القومية فرضها بعد ذلك قضيتان الأولى أن تغيير العالم لا سبيل له من غير نظام التعليم الذي تفرضه الدولة ، إضافة إلى الاهتمام المتنامي بين نظم التربية القومية وبين منظمة التربية الدولية المعروفة « بمنظمة البكالوريا الدولية » IBO (هايدن وطومبسون، ٢٠٠) .

ومن جهة أخرى ومع بداية نصف القرن الماضي، إبان انتهاء الحرب العالمية الثانية، ودخول مرحلة الحرب الباردة، وظهور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان،وتزامن ذلك مع زيادة الوعي في البلدان النامية، أعيد صياغة مفهوم التربية على المواطنة العالمية من كونه تعليم ممارسة الواجبات المدنية التي يجب على المواطنين القيام بها إلى كونه تعليماً يعزز التعاون من أجل التنمية، وبدأت تطفو على ساحات الحوار الفكري اهتمامات أخرى بقضايا جديدة للتربية على المواطنة العالمية: مثل حقوق الإنسان،وتقبل التنوع الثقافي المختلف، والتعايش السلمي، والبيئة والتنمية المستدامة.إلا أن المفهوم بدا أكثر بلورة بعد ١٩٩٠ مع سقوط جدار برلين وزيادة حجم القوى المؤثرة للعولمة – لاسيما العولمة الاقتصادية

(١) منتشرة في أنحاء العالم ٣٤٪ منها موجود في أوربا ،٢٢٪ في آسيا،١٤٪ في أمريكا اللاتينية،٩٪ في أمريكا الشمالية ، ومثلها في إفريقيا ، ٣ ٪ في منطقة البحر الكاريبي ، ومثلها في منطقة الشرق الأوسط،، ٦٪ في مناطق أخرى متفرقة يكاد يبلغ عدد خريجيها منذ تأسس حتى اليوم ٢٠٠٠٠خريج (Mahlstedt, 2003)

(٢) هم شباب لم تتمُ لديهم ثقافة الدولة الأم كما لم تتم لديهم ثقافة الدولة المضيفة التي يتعلمون فيها مؤقتاً داخل المدرسة الدولية المستضافة فيها (هايدن و طومبسون، ٢٠٠٠).

والسياسية -وما تبعها من سطوة وهيمنة للشركات وشيوع مفهوم القرية العالمية ليأخذ عمق وشمول أكبر لقضايا العدالة العالمية ، والبيئة ، والبقاء على قيد الحياة ، وحقوق الإنسان والمواطنة (Andrzejewski & Alessio، 1998).

وتحديد مفهوم التربية على المواطنة العالمية يتطلب الاتفاق على ماذا نعني بالموطنة العالمية فبحسب تعبير لين ديفيز (Lynn Davies، 2006) فإن مفهوم المواطنة العالمية يعكس تحولاً نحو حقوق الإنسان ومسئولياته،وبالتالي فإن التربية على المواطنة العالمية هو الدور الأكثر نشاطاً الذي يعطي تصوراً أبعد من الوعي بهذه القضايا.وتعريف ديفيز هذا ربما شكل معضلة لصانعي السياسات والتربويين عندما يشير إلى أن التركيز على الحقوق ليست غاية للعمليات فقط لكنها وسيلة لمعالجة القضايا التي تواجه المجتمع البشري مع تحقيق العدالة في نهاية هذه العمليات.

وواحدة من أهم وجهات النظر الواردة في تحديد مفهوم التربية على المواطنة العالمية وجهة نظر مجلس الأمن القومي في أوربا ضمن الإعلان العالمي للتعليم التي تنص على» أن التعليم من أجل المواطنة العالمية هو التعليم الذي يفتح عيون الناس وعقولهم على حقائق العالم»،والنقاش حول رؤية عالمية للتعليم من أجل المواطنة العالمية هو نقاش حول مختلف الحقائق في العالم، ويستتبع ذلك بالضرورة قبول المختلف (youth Forum Jeunesse ، 2008).

أما داور (Dower،2003) فيشير أنه لابد لنا من التمييز بين المواطنة المحلية والمواطنة العالمية وقيمة توفر بعد عالمي للحصول على الهوية العالمية، ففكرة المواطنة العالمية تأخذ من دستور الأخلاق العالمي مرجعية لها، مما يعني أن جميع البشر لهم بعض الحقوق الأساسية وجميع البشر عليهم واجبات نحو احترام وتعزيز هذه الحقوق.

أما مهوستد (Mahlstedt،2003) فيرى أن تحديد مفهوم التربية على المواطنة العالمية يتطلب تحديد أبعاد حرجة من منظور عالمي، والتي يعتقد ضرورة أن تصل

لجميع البشر: ماهية الوعي، والوعي بحالة الكوكب ووعي ثقافي مشترك بين بني البشر، ومعرفة طبيعة الديناميات العالمية، والوعي بالخيارات المتاحة للإنسان، فمحور الوعي العالمي ليس فقط لمحو الأمية الثقافية من المعارف التي يمكن للمرء ببساطة حفظها، بل العكس فهي القيم والمثل العالمية التي على المواطن العالمي الالتزام بها.

وبحسب تصنيف منظمة أوكسفام البريطانية فإن الإنسان العالمي يتميز بعدة خصائص هي (Davies،2007):

- يوسع دائرة محيطه ليشمل العالم، ولعب دور المواطن العالمي.
- يحترم التنوع الثقافي.
- لديه وعي بالكيفية التي يعمل بها العالم سياسياً وثقافياً واجتماعياً وتقنياً وبيئياً.
- يناضل من أجل إزالة الظلم الاجتماعي.
- مشاركاته ومساهماته في المجتمع على كافة المستويات من المحلية إلى العالمية.
- يعمل من أجل عالم أكثر إنصافا واستدامة.

وفي الأدبيات العربية يرى أبو النصر أن الإنسان العالمي هو الذي يؤمن أن الأنسنة هي الميزة التي تربط وتشد الناس بعضهم إلى بعض، والتي تتخطى كل الحواجز السياسية والعرقية والأثنية والثقافية التي تحول دون تآخيهم وتعاونهم،ويجسد ثقافة عالية شاملة جامعة تتناول مختلف نواحي المعرفة، فثقافة الإنسان العالمي ثقافة سياسية ليبرالية عميقة تنبع من الحقيقة القائلة بأن المعرفة عالمية ومشتركة بين الجميع وهي الأساس الذي يمكن أن يعتمده الإنسان في تعاطيه مع أخيه الإنسان، تخلو من شوائب الثقافة القومية الموجهة نحو شريحة إنسانية واحدة وليس نحو الشريحة الكبرى – الإنسانية بكافة أبعادها- (ابو النصر،٢٠٠١) .

ومن كل ما سبق يتضح أن مفهوم التربية على المواطنة العالمية مفهوم يستخدم للإشارة إلى مفاهيم التربية الهادفة إلى التعاون والتفاهم والسلام بين

الأمم على الصعيد الدولي والعلاقات الودية بين الأمم والشعوب ذات الأنشطة الاجتماعية والسياسية المختلفة ، ومبدأ حقوق الإنسان وحرياته الأساسية ، ويتضمن أيضا اقتران التعليم بالأهداف والمبادئ التي ينص عليها ميثاق الأمم المتحدة ، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان وحرياته الأساسية .

٢. مشكلة الدراسة وأسئلتها :

لعل السبب في تزايد المشكلات العالمية يعود إلى عدم إدراك الأفراد والمجتمعات لمعنى ومفهوم التعاون بين الأمم والشعوب، إذ إن هذا المفهوم يجب أن ينمو في الفرد منذ طفولته المبكرة، وهذا يعني تحمل التربية لمسئوليتها في هذا المجال من خلال تربية الأفراد تربية عالمية تكسبهم المعرفة والاتجاهات والقيم والمهارات المتعلقة بالسلوك السليم في هذا المجال (براهمة ،١٩٩٧) .

ورغم أن معظم النظم التعليمية قد مضى عليها مدة طويلة منذ تضمين قضايا البعد العالمي في مناهجها، إلا أن نتائج الدراسات تؤكد الحاجة لترجمة الاتفاقات الدولية إلى أفعال وطنية مختلفة، ففي أكثر البلدان حماساً نحو التوجه إلى تدريس المواطنة العالمية مثل بريطانيا، تشير نتائج الدراسات إلى الإخفاق في تحقيق الاندماج الثقافي، وتكوين الاتجاهات والمواقف نحو الصراعات العالمية بين الطلاب البريطانيين .كما تؤكد ورقة قدمت للمؤتمر الأوربي للشباب المنعقد في أسبانيا في الفترة ٢-٣ مايو ٢٠٠٨ على أنه ورغم دخول ثقافة التربية الدولية لنظم التعليم في دول أوربا الغربية في مرحلة مبكرة من نصف القرن الماضي إلا أن السياسات المدرسية مازالت تمارس شيئاً من التحيز ضد مجموعة من القضايا والحقائق العالمية مثل تلك التي تخص الصراع الدولي والاحتباس الحراري (Youth Forum Jeunesse ، 2008) ، كما تبين من دراسة للارسن و فادن (Larsen and Faden 2008) أن غالبية المعلمين من عينة الدراسة يشعرون بأنهم غير مستعدين أو unqualified to teach global education and GCE غير مؤهلين للتدريس وتعليم المواطنة العالمية (Larsen and Faden ، 2008) .وهذا ذاته ما أكدته نتائج دراسة أجرها ديفيز Davies، 2008)) لبحث احتياجات

المدرسين والدارسين في مجال تعليم المواطنة العالمية في المملكة المتحدة ، إن هناك حاجة لطرح العديد من قضايا الصراع القائمة آنذاك بشفافية ووضوح لاسيما فيما يرتبط بحرب العراق بدلاً من تجنبها خوفاً من إثارة التوتر العرقي في صفوف أبناء الثقافات المختلفة، وتعارض السياسية المعلنة مع الأنشطة العملية للتربية على المواطنة العالمية،حيث تم معاقبة الطلاب في بعض المدارس،الذين اقتطعوا من وقتهم المدرسي للانضمام لمسيرات ضد الحرب على العراق أو وصفوا بأنهم متغيبين دون إذن .

وفي الولايات المتحدة الأميركية فإن قضايا العدالة العالمية،والبيئة،والبقاء على قيد الحياة،وحقوق الإنسان والمواطنة هي في معظمها ليست عناصر رئيسية في المناهج الدراسية في المدارس، ولا ترقى إلى المستوى المطلوب في مؤسسات التعليم العالي، ونادرا ما تكون محط اهتمام من قبل المسئولين والمجالس المدرسية أو الأمناء ونقابات المعلمين، أو أن تطرق في برامج الكونغرس للإصلاح التعليمي (Andrzejewski & Alessio ،1999).

وفي الوطن العربي يرى البعض أن جوهر إشكاليات التعليم يكمن في الغياب الواسع والمتزايد للقضايا ذات الصبغة الإقليمية والدولية داخل مناهجه، والتي بدت الحاجة لها ملحة في الوقت الراهن أكثر من أي مرحلة سابقة في ضوء ما تشهده المنطقة من تحولات سريعة غاية في التعقيد على صعد مختلفة،وهو ما يزيد من أهمية الأخذ بزمام المبادرة لصياغة برنامج تربوي تركز محتوياته على إثارة الحس بالمشاركة الإنسانية تجاه قضايا البيئة،ومعاناة ضحايا الحروب والصراعات،وأن تسلط الضوء على القواعد الإنسانية الدولية التي يجب احترامها أثناء النزاعات ،ولعل ما يثار حول الذهنية العربية وما تفتقر إليه من تهيئة لقبول التباين والقدرة على اقتناص الفوارق يستوجب التركيز على نشر قيم التسامح والمساواة والإيمان بقيم حقوق الإنسان ورفض التعصب بمختلف أشكاله وتنوعاته وهذا ما أكدت عليه الوثيقة العربية للإعلان عن التربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام عام ١٩٧٤هـ (وطفة ، ١٩٩٩).

وفي المجتمع السعودي يُحمل كثير من النقاد نظام التعليم السعودي مسئولية ضعف الحصيلة المعرفية والقيمية نحو قضايا البعد الدولي، ففي مقال لفوزية البكر إشارة إلى افتقار خريجات الجامعات السعودية المعلومات الأساسية عن الدول الأخرى، أو دور بعض منظمات الأمم المتحدة، مثل اليونسكو، أو عن آلية العمل المتبعة في الأمم المتحدة. (البكر، ١٤٣٠).

كما تشير دراسة أخرى للجرف، AL-jarf (2005) طبقت على ٦٦ طالبة من طالبات المستوى الأول في تخصص اللغة الانجليزية بكلية الآداب جامعة الملك سعود إلى ضعف وعي الطالبات بمفهوم كثير من المفردات التي يسمعنها تتردد في الإعلام مثل: الأقليات ومجلس النواب أو الآلية للانتخابات أو مشاركة المرأة من عدمها في انتخابات مجالس البلديات في السابق أو اللاحق، ومحدودية المعرفة أو الانفتاح على المفاهيم العالمية ليس قصراً على الطالبات فقط بل هو الجزء المشترك الذي يمثل الغالبية وليس فقط من الطلبة بل من المعلمين والمعلمات وهو ما أظهرته دراسة للمانع (٢٠٠٣م) طبقت على المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام، إن أكثر من نصف العينة من المعلمين لم يسمعوا أصلا بتعليم يقدم أياً من المفاهيم العالمية. في حين أشارت شريحة من هؤلاء المعلمين إلى تخوفها من أن مثل هذا النوع من التعليم قد يؤدي إلى التقليل من الاعتناء بالثقافة العربية وهو ما يخلق نوعاً من التردد للحفاظ على الهوية، ويعد ذلك تعبيراً عن حالة الصراع بين الانفتاح على المفاهيم العالمية والحفاظ على ثقافة المجتمع.

وفي دراسة للعريفي (٢٠٠٩م) حول مفاهيم التعايش الإنساني في المرحلة المتوسطة ودورها في الحد من ظهور بعض المشكلات في تفاعل الطالبات الاجتماعي، تبين أن من الأمور التي مازال النظام التعليمي في المملكة يعاني فيها قصوراً هو التعامل مع البعد العالمي ومع المفاهيم الخاصة بالتعايش الإنساني سواء تجاه الثقافة المحلية أو الثقافات العالمية الأخرى المختلفة.

وتؤدي في العادة المناهج الدراسية دوراً كبيراً في استعراض هذه المفاهيم ومناقشتها مع الطلبة وخاصة في مواد الدراسات اللغوية والاجتماعية والتاريخية، وهو الأمر الذي لم يتحقق أيضا. فقد حللت الجرف (٢٠٠٣م) محتوى مناهج

التاريخ في التعليم العام ووجدت أن هذه المناهج لم تمنح البعد العالمي سوى ١,٥٪ فقط من مجموع الموضوعات المقررة في المنهج الدراسي لمادة التاريخ. وهذا نفسه ما جاءت به دراسة للصباغ (١٤٢٤هـ) أجريت على طالبات المرحلة الثانوية من عدم وجود وعي كاف بأبعاد فكرة التفاهم العالمي وضعف اهتمام الطالبات بالشؤون الدولية وعدم توجيه أي من الأنشطة من قبل المعلمات إلى أية أبعاد ذات علاقة بالبعد العالمي .

وتأسيسا على ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

س١: ما مستوى الوعي بقضايا التربية على المواطنة العالمية (مستوى المعرفة، والاتجاه) لدى طلبة كليات التربية بالجامعات السعودية؟

س٢: هل يختلف مستوى الوعي بقضايا التربية على المواطنة العالمية لدى طلبة كليات التربية بالجامعات السعودية باختلاف : المعدل التراكمي،المستوى الدراسي، التخصص،العمر،الجنس،بلد مقر الكلية التي يدرس بها الطالب،العيش في الخارج لأكثر من ستة أشهر؟.

٣.أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية بصفة رئيسة إلى الوقوف على مستوى الوعي (المعرفة ، الاتجاه) بقضايا التَّربية 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. بالإضافة إلى تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات صلة بنتائج الدراسة.

٤.أهمية الدراسة

- تتطرق الدراسة الحالية لموضوع جدير بالعناية حيث يُعوّل على التربية من أجل المواطنة العالمية في تعديل توجهات الأفراد وإكسابهم القدرة على مواجهة كثير من المشكلات العالمية بحلها محليا.

- الاستجابة إلى تلك النداءات التي يحفل بها الأدب التربوي العالمي، والتي تطالب بتعميم التربية على المواطنة العالمية ،فلم تشهد الكتابات التربوية عالمياً اتفاق في درجة أهمية قضية تربوية ما، بقدر ما سجله الاهتمام بقضية التربية على المواطنة العالمية عند كثير من الباحثين والمربين، وفي وثائق المنظمات الدولية على وجه الخصوص .

- يواجه نظام التعليم السعودي مجموعة من الانتقادات،لاسيما بعد التداعيات السلبية لأحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١ ، وربطها بقضايا الأمن الدولي،و دور المناهج في توليد الإرهاب وتغذيته. وهذا يتطلب تكثيف البحوث والدراسات التي تسلط الضوء على تلك الانتقادات و الوقوف على حقيقتها من خلال الكشف عن اتجاهات عينة شريحة من الطلاب في كليات التربية نحو كثير من قضايا التربية على المواطنة العالمية لاسيما فيما يتعلق بالعيش السلمي مع الآخر، وقبول الاختلاف معه.

- إن اتخاذ قرار من عدمه في دمج قضايا التربية على المواطنة العالمية هو مفترق طرق هام لكافة المجتمعات،فإما اختيار تشجيع الجمهور على الوعي بالمشكلات العالمية،أو التقهقر إلى العزلة.والسياسات التعليمية في المملكة – لاسيما في الآونة الأخيرة بعد انضمام المملكة لمنظمة التجارة العالمية – تسعى للانصهار في قالب العالمية الذي يتطلب دون شك الكشف عن الذخيرة المعرفية بقضايا التربية على المواطنة العالمية في مناهجها ومدى الحاجة لمواءمتها مع التوجهات الجديد نحو قضايا التربية الدولية والانفتاح العالمي .

٥-مصطلحات الدراسة :

- **الوعي بقضايا التربية على المواطنة العالمية :** كما يعرفه ابريمز يتضمن أبعاداً معرفية وعاطفية نحو قضايا عالمية،وتكوين اتجاهات ذات حساسية عالية للقضايا الدولية ومشكلات الأمم (Latham،2003) في حين يعرفه مجلس التعاون الجمركي CCC ومنظمة الشفافية الدولية

على أنه إدراك المعرفة النظرية للمفاهيم المشتركة والمختلفة بين الناس المختلفين في العرق، والعمر، والدين، والجنس، والثقافة، والقدرة المعرفية، وتجارب الحياة، والحالات الأسرية، التي تؤثر على وحدوية العالم (Latham، 2003).

وفي الدراسة الحالية يعرف الوعي على أنه إصدار أحكام قيمة على الأشياء والسلوكيات بحيث نرفضهما أو نقبلها بناء على قناعات أخلاقية، وغالبا ما يرتبط هذا الوعي بمدى شعورنا بالمسؤولية تجاه أنفسنا و تجاه الآخرين، و قياسه سيتم من خلال قياس مستوى المعرفة بقضايا التربية على المواطنة العالمية والوقوف على اتجاه الطلاب نحوها.

- **قضايا التربية على المواطنة العالمية :** هي جميع القضايا المكونة لمحتوى البرامج التعليمية التي جاءت في توصيات المؤتمرات الخاصة بالتربية على مفهوم السلام والتعاون الدولي وحقوق الإنسان وتحقيق التنمية المستدامة. والتي حددتها اليونسكو في أربع ركائز هي: الأمم المتحدة ودورها في حل المشكلات العالمية، حقوق الإنسان، ثقافات البلاد الأجنبية، الإنسان والبيئة، السلام العالمي. في حين حددتها منظمة أوكسفام البريطانية في خمسة محاور هي (Smith، ٢٠٠٥) العدالة الاجتماعية والمساواة، قبول التنوع، العولمة والاعتماد المتبادل، التنمية المستدامة، السلام والصراع. أما مهلستيدت (Mahlstedt، 2003) فقد حصرها في المجالات التالية: السلام العالمي، التوازن البيئي لتحقيق التنمية المستدامة، الاعتماد المتبادل بين الأمم ، التسامح بين الثقافات. ولم تخرج القضايا المتناولة في هذه الدراسة عن تلك القضايا.
- **مستوى المعرفة :** ما يكونه الفرد من حصيلة معلوماتية تتعلق بمجال معين ،وتعرف إجرائياً بدرجة الطالب على اختبار المعرفة بقضايا التربية على المواطنة العالمية الذي أعد لهذه الدراسة.
- **الاتجاهات:** هي ميل مكتسب (تعلمه الفرد) للاستجابة بطريقة محببة أو غير محببة وبصورة ثابتة تجاه شيء ما. وعرفت إجرائياً: استجابة

المفحوصين إيجاباً أو سلباً أو حياداً على فقرات أداة الدراسة التي أعدت لهذا الغرض تمثل اتجاه الطلبة نحو قضايا التربية على المواطنة العالمية.

٦.حدود الدراسة

تتحدد الدراسة في الحدود التالية :

- **حد مؤسسي**

تقتصر الدراسة على كلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة ، وكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة ، وكلية التربية بجامعة القصيم ببريدة.

- **حد بشري**

يقتصر تطبيق أدوات الدراسة (مقياس المعرفة، ومقياس الاتجاهات) على عينة عنقودية من طلاب وطالبات في مرحلة البكالوريوس في كليات التربية .

- **حد زمني**

تم توزيع وجمع أدوات الدراسة (مقياس المعرفة بقضايا التربية الدولية ومقياس الاتجاهات نحو تضمينها في المناهج) في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٠-١٤٣١هـ (٢٠٠٩-٢٠١٠م).

٧.الدراسات السابقة

٧-١ مراجعة الدراسات السابقة

بعد مراجعة الأدب التربوي المرتبط بموضوع الدراسة الحالية،أمكن الوصول إلى عدد من الدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع التربية على المواطنة العالمية. حيث قام عطاري (١٩٩٩) بدراسة هدفت إلى قياس مستوى الوعي العالمي لدى الطلاب الأجانب في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا،واستقصاء أثر

بعض المتغيرات المستقلة (الجنس، الحياة في الخارج، الجنسية، التخصص، المستوى الأكاديمي) على إجابات المشاركين . وقد استخدم الباحث استبانة ذات بعدين الأول لقياس مستوى الوعي العالمي والثاني لدراسة مواقف المشاركين من بعض القضايا العالمية. طبق الباحث أدواته على عينة مكونة من ٨٣٤ طالباً ، وقد كشفت النتائج أن الطلبة يتمتعون بمستوى عالٍ جدا من الوعي العالمي، حيث جاء محور» الاتصال عبر الثقافي» أعلى من غيره، وأن مواقفهم من القضايا العالمية كان إيجابيا» لاسيما فيما يخص التعاون الدولي، وبالمقارنة كان دور الهيئات الدولية القائمة والمقترحة الأقل تأييدا، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً دالة في الوعي العالمي للطلبة ومواقفهم من بعض القضايا العالمية عائد لمتغير الجنس لصالح الطالبات ، وأن هناك فروقاً عائدة لمتغير التخصص في وعي الطلبة لصالح طلبة كليتي الاقتصاد ومعارف الوحي والعلوم الإنسانية، فيما كانت الفروق في مواقف الطلبة على محور التعاون الدولي، ومحور الهيئات الدولية لصالح طلبة كليتي الاقتصاد والقانون ، كما تبين أن مستوى الوعي العالمي للطلبة يزيد مع تقدمهم في المستوى الدراسي، إذ إنهم يكونون أكثر إيجابية في مواقفهم من بعض القضايا العالمية ،فيما لم يكن لمتغير الحياة في الخارج تأثير على وعي الطلبة، وجاء الأثر عكسي بالنسبة لمواقفهم من بعض القضايا العالمية لصالح الطلبة الذين لم يسبق لهم العيش في الخارج.

وفي بريطانيا قام روبنس ورفاقه Robbins and et بدراسة اتجاهات مجموعة من المعلمين نحو التعليم من أجل المواطنة العالمية التحقوا ببرنامج تدريبي عام ٢٠٠١ في كلية التربية بجامعة ويلز ، بلغ عددهم ١٨٧ معلماً ومعلمة في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي جمعت استجاباتهم على استبيان ضم ثمانية محاور ترتبط بأهمية دمج قضايا المواطنة العالمية في مناهج المرحلة الابتدائية و الثانوية لاسيما قضايا المواطنة العالمية الخاصة بالعولمة الاقتصادية وأهميتها في خدمة القضايا المحلية، والدرجة التي تعامل فيها المستجيب مع قضايا عالمية من خلال مدرسته، ودرجة ثقته بمساهمة المناهج التي يدرسها في حل المشكلات العالمية، وفي تحقيق التنمية المستدامة. ومن أبرز ما توصلت الدراسة له أن ٧٦٪ من أفراد

العينــة يرون أن قضايا المواطنة العالميــة يجب أن يكون لها أولوية عالية،وأن ٦٤٪ منهم يرون أن تدريب المعلمين على تلك القضايا يمثل أولوية عالية،كما تبين وجود فــروق دالة إحصائيا بــين المعلمين تبعاً للتخصص لصالــح تخصص الجغرافيا مقابــل تخصصــات الموسيقى و التعليــم الديني، والعلوم ، واللغــات، وتكنولوجيا المعلومات (Robbins، M.، Francis، L. J.، Eliott، E. 2003).

كما قام مهلستيــدت Mahlstedt،2003 بدراسة سعــت إلى الإجابة على سؤال رئيسي مفاده هل من الممكن حقا تثقيف الطلاب نحو قيم المواطنة العالمية ، ضمن دراسة التخصصات الأكاديمية التقليديــة في مدارس البكالوريا الدولية وإذا كان كذلــك كيف للمعلمين القيام بذلك من خــلال دراسة نموذج مدارس العالم الموحد UWCs المانحــة لدرجة البكالوريا الدولية ممثــلاً في مدرسة العالم الموحد في دار السلام كنموذج لمدارس البكالوريا الدولية المنتشرة في أنحاء العالم، من خلال إجراء مقابــلات وتقديم استبيانات للمعلمين والقائمين علــى المدرسة ، والاكتفاء بإرسال عدد من الاستبيانات للمعلمين في بقية مدارس العالم المتحد المنتشرة في جميع أنحاء العالم،دارت أسئلتها حول خلفيات المعلمين، والمناخ المدرسي الموجود،والفلسفة التي يتبناهــا المعلم في تدريس المواطنة العالمية، والفلسفة الشخصية للمعلم في التعليم العالمي وأهميته ،وما مفهوم المواطن العالمي بالنسبة له، وأسئلة مختلفة عن أهداف التعليــم العالمــي في مدرسته ونمــط الإدارة المتبــع في تدريسهــا ،وزعت على جميع المعلمــين في مدارســ العام الموحد.حيــث أجاب على الاستبيانات عــدد٩٣٨ معلماً يشكلون ٣٠٪ من معلمي مدارس العالم الموحد، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: إن المعلمين اختلفــوا في تعريفهم للمواطنة العالمية وفق المنظور الفلسفي لبلدانهم، كما اختلفــوا في الاستراتيجيات المتبعــة في تدريس مواضيع التربيــة على المواطنة العالميــة وفــق تخصصاتهم ، حيــث جاءت مواد العلــوم الإنسانيــة والأدب والعلوم الاجتماعيــة والطبيعية أكثر رحابة في إعطاء مساحة لخدمة القضايا العالمية، كما تبين أن المعلمين يعتقدون أن الطلاب قد وصلوا إلى مستويات عالية في اتخاذ مواقف إيجابيــة من قضايا التعليم على المواطنــة العالمية، وإن كانت ردود أفعال الطالبات نحو عدد من القضايا جاء أكثر تمردا من الطلبة.

وفي دراسة للجرف (٢٠٠٣) هدفت إلى تحليل كتب التاريخ المقررة على طلاب الصف الرابع الابتدائي وحتى الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمعرفة ما إذا كانت مقررات التاريخ تقدم موضوعات تاريخ عالمية، وفي أي الصفوف تدرس تلك الموضوعات العالمية، ونسبة موضوعات التاريخ العالمية إلى موضوعات التاريخ المحلي والتاريخ الإسلامي، والمحاور التي تركز عليها الموضوعات العالمية. ولحصر وتصنيف موضوعات التاريخ العالمية، تم إعداد قائمة بموضوعات التاريخ العالمية التي يمكن تضمينها في كتب التاريخ شملت الأنظمة العالمية، الحقب التاريخية في العالم، الحضارات القديمة الأخرى، الإمبراطوريات، الأديان والعقائد الأخرى، الهجرات الإنسانية، أهم الحروب في العالم، الاستعمار وحركات التحرر والاستقلال في العالم، الرحلات الاستكشافية، تاريخ العلوم والتكنولوجيا، الثورة الصناعية، الثورات السياسية وظهور دول جديدة، المنظمات الدولية، الأحلاف والتكتلات السياسية والاقتصادية، الصراعات عبر التاريخ، القضايا الدولية المعاصرة، التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية وظهور النظام العالمي الجديد. وأظهرت نتائج تحليل المحتوى أن كتب التاريخ التسعة مجتمعة قد خصصت ٦٨,٥٪ للبعد الإسلامي، و٣٠٪ للبعد المحلي (تاريخ المملكة). أما البعد العالمي فلم يخصص له إلا ١,٥٪ فقط في كتب التاريخ مجتمعة.

كما قام زهي (Zhai ، 2004) بدراسة لغرض قياس اتجاهات ومواقف طلاب المرحلة الجامعية في تخصص الزراعة والصناعة والتجارة، من التنوع الثقافي الذي يعزز وحدة الجنس البشري، والترابط الإنساني وحقوق الإنسان العالمية التي تتجاوز الولاءات الوطنية المحدودة ، وأثر متغير الجنس ، والسفر للخارج ، ونسبة الاتصال مع أفراد دوليين على اتجاهات الطلبة ،حيث قام الباحث بتطبيق استبيان على ٢٢٦ طالباً في جامعة أوهايو لتحقيق أهداف دراسته ، ومن بين أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة : حصلت الفقرة المتعلقة بإضافة الثقافات المختلفة رصيداً للثقافة الأميركية على خيار «موافق» بمعدل ٤,٨٨ من ٦، فيما حصلت الفقرة المرتبطة بإحساس المستجيب بأنه عضو فاعل في المجتمع العالمي»

على متوسط منخفض ٢,٩٣ من ٦، وكان كل من عامل السفر للخارج، والاتصال مع أفراد دوليين عاملين مؤثرين إيجابيا على قبول التنوع الثقافي، فيما لم يكن العمر عاملاً ذا أهمية على قبول التنوع الثقافي.

وأنجز عيسى (٢٠٠٤) دراسة بعنوان « دراسة مقارنة لصيغ التربية الدولية بمرحلة التعليم الثانوي في مصر وبعض دول غرب أوربا»، حيث اعتمد الباحث المنهج الوصفي في مدخله الوثائقي المقارن، وكان من بين أبرز النتائج التي خرجت بها الدراسة وجود إدراك عالمي للدور الذي تلعبه التربية في تحقيق التفاهم الدولي والسلام العالمي في عالم تسوده الصراعات والتوترات والحرب، والحاجة إلى ردم الهوة بين ما يحدث في العالم وبين ما يدرس في الفصول ، كما كشفت الدراسة أن الجهود المبذولة للنهوض بصيغ التربية في مصر متناثرة وتحتاج إلى مزيد من الاهتمام والتنسيق، كما أن مشاركة كليات التربية والمؤسسات البحثية التربوية تحتاج إلى مزيد من العناية في تحديد مفهوم التربية الدولية ومجالاتها وكيفية التضمين .

كما أجرى ديفس(Davies،2006) دراسة وثائقية أخري دار موضوعها حول العلاقة بين التربية على المواطنة العالمية والتربية من أجل السلام، جاءت في جزءين، تناول الكاتب في الجزء الأول مفهوم التربية على المواطنة العالمية حيث يشير إلى أن مفهوم التربية على المواطنة العالمية مفهوم يعد جديداً نسبياً، حيث كانت البداية الحقيقة لإدراجه بصورة شائعة داخل المناهج في حقبة الستينيات، وهو أحد أكثر المصطلحات ميوعاً، لكنه على أية حال هو ما نعني به تحقيق العدالة الاجتماعية على سطح هذا الكوكب، بدلاً من اعتباره توفير حد أدنى من التعليم بقضايا العالمية من أجل رفع مستوى الوعي الدولي، وهذا ما يفرض تجاوز المحتوى المعرفي ونظام الاختبارات، فمتطلبات المنهج للتربية على المواطنة العالمية تفرض صياغته بمفهوم شمولي للطريقة التي يعمل بها العالم، والتحضير للمشاركة الفاعلة فيه. فيما ركز الكاتب في الجزء الثاني على تمحيص العلاقة بين مفهوم التربية على المواطنة العالمية ومفهوم التربية من أجل تحقيق السلام الذي يتعدى مفهوم التعددية الثقافية إلى مفهوم ذي صبغة سياسية حيث

تشـير الدراسات التـي أجريت في بريطانيا إبان حرب العـراق لبحث احتياجات المعلمين والطلاب في مجال التعليم من أجل المواطنة العالمية أن القضية الأساسية المصنفـة في الاستفتاء على قائمة الاحتياجات هي:معرفـة أسباب الكراهية بين الشـرق والغرب،وأسباب مشاركة بريطانيـا في الحرب،ليخلص الكاتب في نهاية الورقـة أنه لابد لمكونات أي برنامج ناجح للتربية على المواطنة العالمية أن تشمل: معرفـة أحداث العـالم الراهنة،بما فيهـا العلاقـات الدولية،لاسيمـا العلاقات الاقتصادية،مـن خـلال التحليـل النقـدي لمحتـوى وسائـل الإعلام،والرسائل الدينية،والخرافـات وأدب الكراهيـة والتطـرف والأصولية،وتعلـم المهـارات السياسيـة مثل الإقنـاع والتفاوض وكسب التأييد والحمـلات والتظاهر، وتكوين روح العمل المشترك مثل الانضمام للمحافل الدولية التي تعمل من أجل السلام.

كمـا قام سوكسفـورت (Schweisfurt،2006) بدراسـة في مقاطعة أونتاريو بكنـدا هدفـت إلى الإجابة علـى ثـلاث أسئلة رئيسيـة هي:ما هي طبيعـة إطار السياسـة العامة للتعليم مـن أجل المواطنة العالمية ،والعوامـل التي ساعدت على تنميتها؟وآليـة عمل المدرسين للعمل على تطويـر المعارف والمواقف والمهارات بين المتعلمين في هذا المجال؟ولجمع البيانات اعتمد الباحث منهج البحث النوعي من خـلال إجراء مقابلات مع المعلمين والطلاب في ٤٧مدرسة في أحياء ذات مستوى اقتصـادي وتركيبـة سكانية عرقيـة مختلفة،ومن أهم ما توصلـت إليه الدراسة مـن نتائج : إن السياسـات التعليمية في أونتاريو تصاغ أهدافها في سياق أغراض وأهـداف التربية علـى المواطنة العالمية مـن خلال التركيز علـى تحليل الأزمات المعاصـرة أو المسائـل ذات الأهمية الدولية (على سبيـل المثال الصحة و الرعاية الاجتماعيـة ، والكوارث ، وحقوق الإنسـان والتنمية الاقتصادية ونوعية البيئة) ، ضمـن سياق حقوق ومسؤوليات المواطنـة العالمية – والاستناد في ذلك على وثائق عالميـة مثل إعلان الأمم المتحدة العالمي لحقوق الإنسان (١٩٤٨) واتفاقية حقوق الطفـل (١٩٨٩) والسـيرة التاريخيـة لشخصيات ومنظمـات أحدثت تغييرا في الشـؤون العالمية (مثـل نيلسون مانديـلا؟،الأم تيريزا ؟،ديفيـد سوزوكي؟،جان فانييـه؟، الصليب الأحمر؟، أطباء بلا حدود،...الخ) ،وأن من أهم العوامل التي

ساعـدت على تنميـة التوجهات نحو تعزيـز تطوير المعارف والمهـارات في قضايا المواطنـة العالميـة في مقاطعة أونتاريـو ،هو طبيعة المنهج الحر الـذي أتاح فرصاً كبـيرة للمعلمـين للتحـرك في تسليط الضـوء عل القضايـا العالمية مثـل: العولمة الاقتصاديـة وانعكاساتهـا علـى الأنشطة البشريـة وأثرها على نظـم الطبيعية (الزراعة،الترفيه) ،الصراعات الدولية،وتنبيـه الطلاب أن لديهم رقيباً داخلياً لإصـدار أحكامهـم الخاصة في القضايا التي تحظى باهتمـام عالمي،كما أشارت النتائـج إلى أن المعلمـين وجـدوا العديد من الطرق لتحقيـق التزاماتهم العالمية سواء عن طريق المناهج الدراسية مثل العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية،وعلم الاجتمـاع(لاسيما فيما يخصـ الطبقات الاجتماعية ،والعلاقـات بين الأجناس ،أو مـن خلال الأنشطة ، كمـا توصلت الدراسة إلى أن مـن أهم الإجراءات التي اتخـذت في مقاطعـة أونتاريو لدعم قضايـا المواطنة العالميـة في مدارسها:إقامة النوادي الطلابية الاجتماعيـة المدعومة من قبل الوكالة الكندية للتنمية الدولية في ٣٠ مدرسة لجمـع التبرعات لأزمات الشعوب،و إيجاد منتدى الشباب الوطني الخاص بجمع أصوات الشباب على مستقبلنا العالمي(Schweisfurth،2006) .

كمـا قام كل مـن لي و لونـغ (lee and Leung ، 2006) بدراسة مقارنة عن تعليم المواطنة العالمية في كل من هونج كونج وشنغهاي في أربعة محاور هي: درجة الاهتمام بتدريس القضايا العالمية ، مدى الحاجة لتعزيز مفهوم المواطنة العالمية في المناهج،الموضوعـات الأكـثر أهمية في التربية على المواطنـة العالمية، والدعم الـذي يتوقعه المعلمون من أجـل تطوير الحملة العالمية لتعليـم متطلبات المواطنة العالميـة، وقد كشفـت نتائج الدراسة أن ١٧,٢٪ من عينـة الدراسة في المدارس الثانويـة في هونج كونج يرى أن تدريس القضايـا العالمية مهم، مقابل ٥١,٤٪ في شنغهاي . لكن٦٩٪ من المستجوبين في هونج كونج يرى أن دراسة القضايا المحلية هي أكثر أهمية من القضايا العالمية، مقابل ٢٦,٦٪ في شنغهاي ، كما أشار ٣٧٪ مـن أفراد العينة في هونج كـونج أن مفاهيم المواطنة في مناهـج المرحلة الثانوية تحتاج إلى تعزيز في المناهج مقابل ٥٥,٩٪ في شنغهاي.

وفي الولايات المتحدة الأميركية قام ميكس (Meeks، 2007) بدراسة هدفت إلى الوقوف على مدى إدراك مديري المدارس والمعلمين في ولاية تكساس لمفهوم التربية على المواطنة العالمية، واتجاهاتهم نحو تشريب المناهج بقضايا التربية العالمية، ومدى تأثر هذه العلاقة بمتغير العمر، والسفر للخارج، والتعليم، والجنس، وتركيبة السكان في المدينة التي تقع فيها المدرسة، وحصول المعلم على تدريب في تعليم قضايا المواطنة العالمية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث مقياسين الأولى لقياس إدراك المستجوبين لمفهوم التربية على المواطنة العالمية شمل ٣٢ بنداً من خلال تحديد أحد الاستجابات من بين خمسة خيارات، فيما شمل مقياس الاتجاه نحو دمج مفهوم التربية على المواطنة العالمية على ٣٤ بندا على مقياس إجابة مكون من ستة خيارات . طبق المقياسان على عينة بلغت ٤٣٤ مديراً ومعلماً ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة :أن هناك علاقة طردية موجبة بين إدراك أفراد العينة لمفهوم المواطنة العالمية وبين اتجاهاتهم نحو إدخال هذا المفهوم في المناهج الدراسية، كما أن متغير الجنس، والتركيبة السكانية للمدينة التي توجد بها المدرسة ،والمرحلة التعليمية غير مؤثرة ،فيما كان عامل العمر، والسفر للخارج ، والحصول على تدريب في المواطنة العالمية جميعها عوامل مؤثرة.

كما قام كل من هولدن و هيكس بدراسة(Holden and Hicks، 2007) لتحديد معرفة ٨٥٦ متدرباً التحقوا بدورة تدريبية في أحد الجامعات غرب بريطانيا من معلمي المراحل الابتدائية والثانوية والجامعية في سبع قضايا هي: أسباب الحروب في العالم، أسباب المجاعة في العالم، أسباب المشاكل البيئية، أسباب الزيادات السكانية في العالم، الأسباب التي أدت إلى المشاكل الاقتصادية في العالم الثالث، أسباب انتهاكات حقوق الإنسان في العالم. وقد كشف التحليل الإحصائي أن غالبية المتدربين زعموا أنهم إما يعرفون شيئاً أو بعض الشيء عن معظم المشاكل العالمية اليوم، حيث أفاد ٨١٪ من أفراد العينة أنهم يعرفون شيئاً عن أسباب الحروب في العالم، في حين أفاد ٧٩٪ أنهم يعرفون بعض الشيء عن أسباب المجاعة ،وكان ٧٤٪ من أفراد العينة قد أفاد أنهم يعرفون بعض الشيء عن أسباب المشاكل البيئية والزيادات السكانية والمشكلات الاقتصادية في العالم

الثالث، في حين أفاد ٧٥٪ أنهم يعرفون بعض الشيء عن أسباب انتهاك حقوق الإنسان .وقد كشفت نتائج الدراسة أن متغير العمر والمرحلة والعيش في الخارج للعمل أو الدراسة كانت جميعها متغيرات مؤثرة .

وقام كل من لارسن و فادن (Larsen and Faden ، 2008) بدراسة معرفة واتجاه مجموعة من المعلمين تطوعوا بحضور دورة تدريبية في صيف ٢٠٠٦، بقضايا التربية على المواطنة العالمية ضمن الحملة العالمية لتدريس المواطنة العالمية ، حيث اعتمد الباحثان على المنهجين النوعي والمسحي من خلال مراقبة أداء ثلاثة عشر معلماً يدرسون مواد الدراسات الاجتماعية وإجراء المقابلات معهم والإجابة على استفتاء قدم لهم، ومن بين النتائج التي توصلت لها الدراسة ما يلي : أن ٨٠٪ من المستجيبين يرون ضرورة تعليم الطلاب أن عليهم مسئولية تجاه كوكب الأرض ، والتعرف على الشعوب المختلفة والتنوع الثقافي محلياً وعالمياً وقيمة احترام الثقافات الأخرى المخالفة ، وأهم القضايا المطروحة عالمياً لاسيما القضايا المرتبطة بمعيشة الناس مثل قضية الفقر وأسبابها محلياً وعالمياً ، كما أفاد غالبية المعلمون أنهم يشعرون بأنهم غير مؤهلين لتدريس مواضيع المواطنة العالمية ، وأن هناك عدداً من المشكلات التي تعيق تدريس قضايا المواطنة العالمية وهي توالياً : الخوف من تدريس القضايا المثيرة للجدل ، ضعف دعم الإدارة المدرسية ، التخوف من معارضة الآباء لتدريس أبنائهم لتلك المواضيع .

٢-٧ التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الاستعراض السابق لاثنتي عشرة دراسة أجريت أو نشرت ما بين عامي ١٩٩٩ –٢٠٠٨م تناولت موضوع التربية على المواطنة العالمية ، يلاحظ أن الدراسة الحالية تشترك مع دراسة عطاري ١٩٩٩و دراسة كل لارسن و فادن (Larsen and Faden ، 2008) ودراسة كل من هولدن و هيكس Holden and Hicks،2007) في التعرف على إدراك العينات المبحوثة لقضايا التربية على المواطنة العالمية ،ودراسة عطاري ١٩٩٩ودراسة لي و لونغ (lee and Leung ، 2006)

ودراسة روبنس ورفاقه Robbins 2003، ،ودراسة زهي،(Zhai 2004) ، ودراسة ميكس (Meeks،2007) في قياس الاتجاه نحو قضية أو أكثر من قضايا التربية على المواطنة العالمية ،وما يمكن أن يحسب جهداً غير مسبوق لهذه الدراسة أنها ستعتمد مقياساً يكشف معرفة أفراد العينة المبحوثة – طلاب وطالبات كليات التربية بالجامعات السعودية – بقضايا المواطنة العالمية بدلاً من تقيم الإدراك الذاتي من قبل المستجيبين الذي اعتمدته دراسة لارسن وفادن(Larsen 2008 and Faden) ودراسة عطاري(١٩٩٩) ، ، ودراسة كل من هولدن و هيكس (Holden and Hicks،2007) ، ودراسة ميكس(Meeks،2007) حيث تم الاعتماد في جميع الدراسات سابقة الذكر على تقدير أفراد العينة للحكم على درجة معرفتهم بتلك القضايا من خلال خيار إجابة على مقياس لكرت، في حين اعتمدت الدراسة الحالية على اختبار تحصيلي.كما أن الدراسة تنفرد بتسليط الضوء على أثر البلد مقر الكلية التي يدرس بها الطالب ، فبحسب ما تفيد به مصادر المعلومات للبحوث والدراسات بما فيها محرك البحث Google Scholar أن التأثير الذي يمكن أن يحدثه كل من متغير البلد على وعي الأفراد بقضايا المواطنة العالمية لم يكن مجالاً غنياً بالدراسات والطرح، وهو ما ارتبط لدى الباحث بدرجة التفاوت في الانفتاح الثقافي للمجتمعات في المملكة العربية السعودية.

٨.إجراءات الدراسة

٨-١.منهج الدراسة

في البحث الحالي استخدم المنهج الوصفي المسحي الذي يتم فيه استجواب جميع أفراد العينة أو عينة كبيرة منهم بصورة غير مباشرة (مقياس المعرفة ، واستبيان الاتجاهات) ، كما هي الحال في هذا البحث – أو بصورة مباشرة (مقابلة) ، بهدف وصف وتحليل الظاهرة المدروسة(الوعي بقضايا التربية على المواطنة العالمية) ، وعقد المقارنات اللازمة ذات الصلة بمتغيرات البحث

لاستخلاص الاستنتاجات والدلالات المتعلقة بالإجابة على أسئلة الدراسة (العساف ،١٤٠٩ هـ) .

٨-٢.مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كليات التربية في جامعة الملك عبد العزيز وجامعة القصيم وجامعة طيبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ ٢٠٠٩/٢٠١٠، والبالغ عددهم ٥٢٥٢ طالباً وطالبة(١).

ولغايات الدراسة اختيرت العينة طبقية عنقودية (Cluster Stratified sampling)من الطلبة المسجلين داخل شعب مساقات متطلبات الكلية الإجبارية في كلية التربية بجامعة طيبة ، وكلية التربية بجامعة القصيم، وكلية التربية بجامعة الملك عبدا لعزيز، حيث إن هذه الجامعات تقع في مدن ثلاث تمثل تركيبات اجتماعية مختلفة من الانفتاح الثقافي هي :جدة ، والمدينة ،وبريدة، وبلغ عدد العينة ٩٢٢طالباً.

٨-٣.أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بتطبيق أداتين للبحث هما :

١. اختبار تحصيلي يقاس من خلاله مستوى معرفة طلبة كليات التربية بالجامعات السعودية ،احتوى على ٣٧سؤالاً موزعة على خمسة محاور هي:

- دور الأمم المتحدة ووكالتها، وعدد أسئلته٤ أسئلة.
- التوازن البيئي، وعدد أسئلته ٤ أسئلة.
- التراث الإنساني وثقافة الشعوب، وعدد أسئلته١٢سؤالاً.
- نشر ثقافة السلام ونزع السلاح، وعدد أسئلته ٨ أسئلة .
- العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان، وعدد أسئلته ٩ أسئلة.

(١) انظر:وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، الموقع على الانترنت www.mohe.gov.sa/

٢. استبانــة لقياس اتجاهات طلبة كليــات التربية بالجامعات السعودية نحو قضايــا التربية على المواطنــة العالمية، احتوت ٣٤ فقرة ،وزعت في خمسة محاور هي:

- الاتجاه نحو المنظمات الدولية ووكالاتها، و عدد عباراته ٦عبارات.
- الاتجاه نحو التعاون والتفاهم الدولي، وعدد عباراته ١٣عبارة.
- الاتجاه نحو قبول ثقافات الشعوب الأخرى وعدد عباراته٧عبارت.
- الاتجاه نحو نشر ثقافة السلام ونزع السلاح وعدد عباراته ٥ عبارات.
- الاتجاه نحو ثقافة تحقيق العدالة الاجتماعية و مبادئ حقوق الإنسان وعدد عبارته٣عبارات.

وجاء بناء أداتي الدراسة وفق الإجراءات التالية:

١. مراجعة الأدبيات المنشورة في موضوع الدراسة.

٢. تحديــد أبرز قضايا التربية على المواطنــة العالمية المكونة لمحتوى البرامج التعليمية التي جاءت في توصيات المؤتمرات الخاصة بالتربية على مفهوم السلام والتعاون الدولي وحقوق الإنسان وتحقيق التنمية المستدامة.

٣. التأكد من صدق وثبات أداتي الدراسة.

٨-٤-١. صدق الأدوات وثباتها:

٨-٤-١-١. الصدق الظاهري:

لتقدير ما إذا كانت أدوات الدراسة (مقياس المعرفة ، ومقياس الاتجاهات) تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين(١) لأخذ

(١) تتقدم الباحثة للمحكمين التالية أسماؤهم بالشكر على ما تفضلوا به من ملاحظات وهم : أ.د محروس غبان الأستاذ بقسم أصول التربية ،أ.د عبدا لله سليمان تخصص الأستاذ بقسم علم نفس،د. صابر جيدوري الأستاذ المشارك أصول تربية، د.نياف رشيد الجابري الأستاذ المشارك اقتصاديات التعليم ، أ.د سمير قطب الاستاذ بقسم أصول تربية، د. محاسن شمو الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس.

آرائهـم في المقياسـين من حيث نوعيـة المفردات وصياغتهـا ووضوحها، والمحور الـذي يمكن أن تصنـف ضمنه، إضافة إلى تحديد مدى صحـة الإجابة المختارة بالنسبة لكل سؤال في مقياس المعرفة، وأيضا مناسبة خيارات الاستجابة لمقياس الاتجاهات،كمـا طلب منهم أيضا إبـداء الرأي في المتغـيرات المؤثرة على الوعي بقضايا التربية على المواطنة العالمية وتوزيع المستويات داخل كل متغير، وفي ضوء الملاحظات تم تعديل المقياسين .

٨-٤-١-٢.ثبات الأدوات :

للتأكد من ثبات أدوات الدراسة تم تطبيقها على عينة تكونت من ٢٠٠ طالب وطالبـة في كلية التربية بينبع، وحساب معامـل الفا كرنباخ Alpha Cronbach ، حيث جـاءت جميع معاملات الفا كرنباخ عالية علـى مستوى المحاور و الاستبانة ككل كما يوضح جدول رقم (١).

جدول رقم(١)

معاملات الفا كرنباخ لأداتي الدراسة ومحاورها الفرعية Alpha Cronbach

مقياس المعرفة	معامل الف كرنباخ	مقياس الاتجاه	معامل الف كرنباخ
دور الأمم المتحدة ووكالاتها	٠,٦٧	الاتجاه نحو المنظمات الدولية ووكالاتها	٠,٧٩
التوازن البيئي	٠,٦١	الاتجاه نحو التعاون والتفاهم الدولي	٠,٨٨
التراث الإنساني وثقافة الشعوب	٠,٨٨	الاتجاه نحو قبول ثقافات الشعوب الأخرى	٠,٧٨
نشر ثقافة السلام ونزع السلاح	٠,٨٩	الاتجاه نحو نشر ثقافة السلام ونزع السلاح	٠,٨٧
العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان	٠,٨٩	الاتجاه نحو تحقيق العدالة الاجتماعية ومبادئ حقوق الإنسان	٠,٩٠
المقياس ككل	٠,٨٠	الاستبانة ككل	٠,٨٥

٩. متغيرات الدراسة:

يوضح جـدول رقم (٢) المتغيرات المستقلة التي عنيت الدراسة بمعرفة أثرها على وعي طلبة الجامعات السعودية بقضايا التربية الدولية (المعرفة والاتجاه).

جدول رقم (٢)

المتغير	المعدل التراكمي	الترميز في برنامج spss	المستوى الدراسي	الترميز في برنامج spss	التخصص	الترميز في برنامج spss	العمر	الترميز في برنامج spss	الجنس	الترميز في برنامج spss	مقر الكلية التي يدرس بها الطالب	الترميز في برنامج spss	العيش في الخارج لأكثر من ستة أشهر	الترميز في برنامج spss
مستويات توزيع المتغير	ممتاز	١	السنة الأولى (المستوى الأول والثاني)	١	التخصصات الأدبية	١	اقل من ٢٠ عاماً	١	ذكر	١	المدينة	١	نعم	١
	جيد جدا	٢	السنة الثاني (المستوى الثالث والرابع)	٢			٢٠ عاما إلى ٢٢ عاماً	٢			جدة	٢		
	جيد	٣	السنة الثالثة (المستوى الخامس والسادس)	٣	التخصصات العلمية	٢	من ٢٢ عاما إلى ٢٤ عاماً	٣	أنثى	٢	بريدة	٣	لا	٢
	مقبول	٤	السنة الرابع (المستوى السابع والثامن)	٤			أكبر من ٢٤ عاماً	٤						

ويمثل درجة وعي (المعرفة،الاتجاه) الطلبة في الجامعات السعودية بالقضايا المطروحة في التربية على المواطنة العالمية.

١٠. المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،و اختبار«ت» واختبار تحليل التباين الأحادي،ولتصنيف مستوى المعرفة بقضايا المواطنة العالمية التي يملكها الطلبة تم التمييز بين الفئات الثلاث(١) الآتية:

- إذا بلغ المتوسط الحسابي لأداء الطلبة على المحور ضمن الفترة ٠-٥٠٪ من درجة المحور اعتبر المستوى ضعيفاً.
- إذا بلغ المتوسط الحسابي لأداء الطلبة على المحور ضمن الفترة ٥٠-٧٥٪ من درجة المحور اعتبر المستوى متوسطاً.
- إذا بلغ المتوسط الحسابي لأداء الطلبة على المحور ضمن الفترة ٧٥-١٠٠٪ من درجة المحور اعتبر المستوى عالياً.

وبالنسبة للاتجاهات فقد بني الحكم وفق الآتي:من ٥-٤,٣ إيجابي، ومن ٤,٣-٣,٦ حيادي،ومن٦,٢-١سلبي.

١١. نتائج الدراسة:

١١-١.النتائج المرتبطة بالسؤال الأولى:

ما مستوى الوعي بقضايا التربية على المواطنة العالمية (مستوى المعرفة، والاتجاه) لدى طلبة كليات التربية بالجامعات السعودية؟

١١-١-٢ مستوى المعرفة:

بلغ متوسط الدرجة الكلية لمقياس المعرفة بقضايا التربية الدولية لدى طلبة الجامعات السعودية ١٤,٩٠درجة من أصل ٣٧ درجة كما يتضح من الجدول

(١) تم تصحيح مقياس المعرفة وفقا للمعايير التالية:إعطاء درجة صفر عن كل إجابة خاطئة، وكذلك كل سؤال حددت لها أكثر من إجابة ، أو ترك من دون إجابة.

رقم (٢) ، وهذه القيمة تشكل ما نسبته ٤٠,٢٧٪ من الدرجة الكلية. ويشير هذا إلى قصور في معرفة أفراد عينة الدراسة للقضايا الخاصة بالتربية على المواطنة العالميـة. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليـه دراسة عطاري١٩٩٩ ،ودراسة مهلستيدتـت(Mahistedt،2003) ، ودراسـة ميكس(Meeks،2007) ،ودراسـة هولدن وهيكس (Holden and Hicks،2007) التي كشفت عن مستويات عالية من معرفة الطلاب بالقضايا العالمية، وربما يعزى هذا إلى عدم وجود مساقات من فئة المتطلبـات الأساسية لجميع تخصصات كليات التربية تهتم بقضايا التربية على المواطنة العالمية ،إضافة إلى قصور دور وسائل الإعلام عن المعالجات الأكاديمية الفاعلـة للقضايـا المتصلة بالتربية الدوليـة. ويعزز هذا التعليل مـا أشارت إليه نتائـج دراسة الجـرف ٢٠٠٣ من أن كتـب التاريخ بدءًا من الصـف الربع وحتى الصـف الثالث ثانوي أكثر المواد رحابة في استيعـاب موضوعات المواطنة العالمية لم تخصص أكثر من ١,٥ للبعد العالمي.

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس المعرفة ككل وبحسب المجالات الرئيسية

مجالات مقياس المعرفة	عدد المستجيبين N	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دور الأمم المتحدة ووكالتها	٨٠٣	٤	١,٨٤	١,٠٨
الإنسان والبيئة	٨٠٢	٤	١,٣٩	٠,٨٧
التراث الإنساني وثقافة الشعوب	٨٠١	١٢	٤,٤٤	٤,٢٢
نشر ثقافة السلام ونزع السلاح	٨٠١	٨	٣,٤٠	٢,٠٥
العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان	٧٩٩	٩	٣,١٤	١,٧٩
المقياس ككل	٧٩٢	٣٧	١٤,٩٠	٦,٨١

١١-٢-٣ .الاتجاه:

بلـغ متوسط اتجاهات الطلبة نحو قضايا التربية على المواطنة العالمية ٤ , ٠٤، لمقابـل لخيـار الإجابـة «عالي»،مما يعني أن اتجـاه الطلبة نحـو قضايا المواطنة العالميـة اتجاه إيجابي بدرجة «عالي»،ولعل ذلك يعود إلى التحولات في التوجهات الإعلاميـة والأنشطة التعليمية اللامنهجية داخل الجامعات نحو قضايا المواطنة لاسيمـا بعد أحداث الحادي عشر من سبتمـبر ٢٠٠١،وزيادة الانتقادات الدولية نحـو وسائل التثقيـف والخطاب الإعلامي ومناهج النظـام التعليمية بشكل عام وتكالـب الاتهامـات في تركيزه على الأفـق الضيق للهوية الوطنيـة والقومية.كما يلاحـظ من الجـدول نفسه أن اتجـاه الطالبة كان الأعلى بالنسبـة لبعد التعاون والتفاهـم الـدولي ٤ , ١٤ المقابـل لخيـار الإجابة «عـالي»، تلاه تحقيـق العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان بمتوسط ٤ , ٠٤، فالاتجاه نحو قبول ثقافات الشعوب الأخـرى بمتوسـط ٣ , ٩٤،واحتل محـور الاتجاه نحـو المنظمات الدوليـة المرتبة الرابعة بمتوسط ٣ , ٩٠ ، وجاء محور نشر ثقافة السلام ونزع السلاح في المرتبة الأخـيرة. ويبدو أن المشاركين رغم اتجاههم الإيجابي نحو دور المنظمات الدولية إلا أنـه جـاء أقـل إيجابية من بقية المحـاور وقد يعود ذلـك إلا أن المستجيبين قد تساورهـم شكوك بشأن دورها تجـاه القضايا العربية والإسلامية، على حين جاء اتجاههـم محايداً نحو نشر ثقافة السلام ونـزع السلاح وهذا أيضا يمكن إيعازه لمـا يلاحظه المستجوبين من عدم وجود التزام عالمي يلزم جميع الدول بمعاهدات نزع السلاح لاسيما في المنطقة العربية، وقصر ذلك على البلدان العربية ،والتزام الصمت عندما يتعلق الأمر بإسرائيل.

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس الاتجاهات ككل والمجالات الرئيسية

أبعاد مقياس الاتجاهات	عدد المستجيبين N	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
الاتجاه نحو دور المنظمات الدولية ووكالاتها	٧٨٦	٦	٢٣,٤٥	٣,٩٠	٤,٦٦	٤
الاتجاه نحو التعاون والتفاهم الدولي	٧٩٦	١٣	٥٣,٨٨	٤,١٤	٩,٠٤	١
الاتجاه نحو قبول ثقافات الشعوب الأخرى	٧٨٤	٧	٢٧,٦	٣,٩٤	٥,٠٤	٣
الاتجاه نحو نشر ثقافة السلام ونزع السلاح	٧٨٦	٥	٢٠,٧٦	٢,٩٦	٤,٢١	٥
الاتجاه نحو تحقيق العدالة الاجتماعية و مبادئ حقوق الإنسان	٧٩٧	٣	١٢,١٢	٤,٠٤	٢,٢٥	٢
المقياس ككل	٧٩٨	٣٤	١٣٨,٨٨	٤,٠٨	١٩,٨٣	

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عطاري ١٩٩٩ونتائج دراسة برنس ورفاقه 2003،Robbins،ودراسة زهي 2004،zhai ، ودراسة هولدان هيكس 2007،Holden and Hicks ودراسة لارسن و فادن 2008،Larsen and faden) (في شطرها الأول، حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى أن مواقف المستجوبين نحو القضايا موضع الدراسة إيجابية وإن اختلفت في القضايا موضع الدراسة. كما تتفق في شطرها الثاني مع دراسة عطاري(١٩٩٩) من أن اتجاهات الطلبة بالنسبة لمحور دور المنظمات الدولية ووكالاتها ونشر ثقافة السلام ونزع السلاح جاء في الأقل من حيث ، قيم متوسطيهما مع بقية قيم المتوسطات لمحاور الدراسة.

١١-٣. النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني :

هـل يختلف مستـوى الوعي بقضايا التربيـة على المواطنـة العالمية لدى طلبة كليـات التربية بالجامعات السعودية ، باختـلاف : المعدل التراكمي،التخصص، العمر،الجنس،الجنسية، بلد الدراسة.

١١-٣-١ : بالنسبة للمعرفة :

١١-٣-١-١. المعدل التراكمي:

جـاءت متوسطات استجابات الطلبة علـى اختبار المعرفة كما يوضح الجدول رقـم (٥) وفقاً لمعدلاتهم التراكمية غير دالـة إحصائيا ، وقد تكون هذه النتيجة طبيعيـة بسبـب أن الإلمـام بقضايـا التَّربية على المواطنـة العالميـة ليست ضمن الكفايات التي تعمل كليات التربية في المملكة على تضمينها في مناهجها ، وبالتالي فإن المعدل لا يؤثر في إلمام الطلبة بتلك القضايا.

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس المعرفة ككل والمجالات الفرعية بحسب مستويات متغير المعدل التراكمي

مجالات مقياس المعرفة	توزيع مستويات متغير المعدل التراكمي	عدد المستجيبين N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
دور الأمم المتحدة ووكالتها	ممتاز	٨٨	٢٣,٠٤	٤,٠٠	٠,٥٨١	٠,٦٢٨
	جيد جدا	٣٣٥	٢٣,٢٩	٤,٠٦		
	جيد	٢١٧	٢٣,٥٢	٤,٣٧		
	مقبول	٥٢	٢٤,١٢	٤,٢٥		

مجالات مقياس المعرفة	توزيع مستويات متغير المعدل التراكمي	عدد المستجيبين N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الإنسان والبيئة	ممتاز	٨٧	٥٣,٧٤	١٠,٤٠	١,٥٠٠	٠,٢١٣
	جيد جدا	٣١٨	٥٤,١٣	٩,٣٨		
	جيد	٢١٤	٥٣,٠٥	٨,١٩		
	مقبول	٢١	٥٧,٠٠	٦,٤٤		
التراث الإنساني وثقافة الشعوب	ممتاز	٨٦	٢٨,٠٠	٤,١٨	١,٥٣٧	٠,٢٠٤
	جيد جدا	٣٢٦	٢٧,٢٨	٤,٥٤		
	جيد	٢١٥	٢٧,٩٩	٥,٩٨		
	مقبول	٢١	٢٩,٠٠	٥,٣١		
نشر ثقافة السلام ونزع السلاح	ممتاز	٨٧	٢١,٠١	٥,٣٢	٠,٢٠٠	٠,٨٩٦
	جيد جدا	٣٣٢	٢٠,٧٢	٤,٥٣		
	جيد	٢٢١	٢٠,٥٩	٣,٣٨		
	مقبول	٢٤	٢٠,٧٩	٢,٧٥		
العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان	ممتاز	٩٢	١١,٩٠	٢,٣٢	٠,٥١٨	٠,٦٧٠
	جيد جدا	٣٤٥	١٢,٢٠	٢,٢٥		
	جيد	٢٢٦	١٢,٠٥	٢,٢٥		
	مقبول	٢٥	١٢,٠٠	٢,٤٣		
المقياس ككل	ممتاز	٧٤	١٣٨,٠	٢٠,٥٨	٠,٧٩٠	٠,٥٠٠
	جيد جدا	٢٨٠	١٣٨,٩	١٩,١٥		
	جيد	١٨٩	١٣٧,٨	٢٠,١٢		
	مقبول	١٨	١٤٥,٠	١٨,٠٠		

١١-٣-١-٢متغير المستوى الدراسي :

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء فئات الطلبة على اختبار المعرفة بقضايا المواطنة العالمية على مستوى المقياس ككل ومجال المعرفة بقضايا العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان عائدة لأثر متغير المستوى الدراسي،فيما لم تكن قيمة «ف» دالة، بالنسبة لبقية المحاور.ولتحديد الفروق الدالة على مستوى المقياس ككل ومجال العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان ، تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe لتحديد دالة الفروق وجاءت نتائجه على النحو الآتي:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات الطلبة على مقياس المعرفة بين متوسطات إجابات طلبة السنة الأولى ،ومتوسطات إجابات طلبة السنة الرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة للمقياس ككل،ولمجال العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان عند مستوى شك ٠٠,٠٠٠..
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات الطلبة على مقياس المعرفة بين متوسطات إجابات طلبة السنة الثالثة ومتوسطات إجابات طلبة السنة الرابعة، لصالح طلاب السنة الرابعة للمقياس ككل،ولمجال العدالة الاجتماعية لمجال وحقوق الإنسان عند مستوى دلالة ٠،٠٥.

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس المعرفة ككل و المجالات الفرعية بحسب مستويات متغير المستوى الدراسي

مجالات مقياس المعرفة	توزيع مستويات متغير المستوى الدراسي	عدد المستجيبين N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
دور الأمم المتحدة ووكالتها	السنة الأولى	٦٣	١,٧٦	١,٠٢	١,٢٢٩	٠,٢٩
	السنة الثانية	٢٠٥	١,٧٥	١,١٣		
	السنة الثالثة	١٩٦	١,٨٥	١,٠٠		
	السنة الرابعة	٢٨٦	١,٩٣	١,٠٧		

مجالات مقياس المعرفة	توزيع مستويات متغير المستوى الدراسي	عدد المستجيبين N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الإنسان والبيئة	السنة الأولى	٦٣	١,٣١	١,٠٥	١,١٦	٠,٣٢
	السنة الثانية	٢٠٤	١,٣٠	٠,٨٨		
	السنة الثالثة	١٩٦	١,٤٤	٠,٨٤		
	السنة الرابعة	٢٨٦	١,٤٤	٠,٨٤		
التراث الإنساني وثقافة الشعوب	السنة الأولى	٦٣	٣,٩٤	٢,٥	٠,٤٧	٠,٧٥
	السنة الثانية	٢٠٤	٤,٣١	٧,٥		
	السنة الثالثة	١٦٥	٤,٤٩	٢,٠١		
	السنة الرابعة	٢٨٦	٤,٥٤	٢,٠٠		
نشر ثقافة السلام ونزع السلاح	السنة الأولى	٦٣	٢,٩٥	٢,١٤	٢,٠٧	٠,٠٨
	السنة الثانية	٢٠٤	٣,٢٤	٢,٠٥		
	السنة الثالثة	١٩٥	٣,٦٧	٢,١٤		
	السنة الرابعة	٢٨٦	٣,٤٤	١,٩		
العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان	السنة الأولى	٦٢	٢,٧٦	١,٨٢	٢,٤٩	٠,٠٤
	السنة الثانية	٢٠٣	٢,٩٢	١,٩٠		
	السنة الثالثة	١٩٥	٢,٢٠	١,٦٤		
	السنة الرابعة	٢٨٦	٣,٣٠	١,٦٩		
المقياس ككل	السنة الأولى	٦٢	١٣,٢٣	٦,٢٤	٢,٥٩	٠,٠٣
	السنة الثانية	٢٠٣	١٤,١٢	٩,٥		
	السنة الثالثة	١٩١	١٥,٤٣	٥,٢		
	السنة الرابعة	٢٨٦	١٥,٣٢	٥,٤		

والنتيجة في جزئها الأول نتيجة مقبولة، فالرصيد المعرفي للطلبة يزيد مع ارتقائهم في المستويات الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به نتائج دراسة عطاري ١٩٩٩، من تأثير المستوى الدراسي على حصيلة الطلبة المعرفية

في القضايا العالمية لصالح المستويات الأعلى. أما فيما يخص جزء النتيجة الثاني، فينسحب القول نفسه في تفسير هذه النتيجة على ما سبق ذكره في النتيجة السابقة، الخاصة بأثر المعدل التراكمي على مستوى معرفة الطلبة،من أن انخفاض تضمين مناهج كليات التربية لقضايا المواطنة العالمية في معظم المقررات التربوية لم يجعل لمتغير المستوى الدراسي أثراً واضحاً في معظم مجالات المعرفة بقضايا التربية على المواطنة العالمية.

١١-٣-١-٣متغيرالتخصص:

يشير الجدول رقم (٧) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين معرفة الطلبة بقضايا المواطنة العالمية تبعاً لمتغير التخصص.

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس المعرفة ككل والمجالات الفرعية بحسب التخصص.

مجالات مقياس المعرفة	التخصص	عدد المستجيبين N	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
دور الأمم المتحدة ووكالتها	أدبي	٤١١	١,٩١	١,٠٥	١,٣٧	١٧.٠
	علمي	٣١٤	١,٨٠	١,١١		
الإنسان والبيئة	أدبي	٤١١	١,٤٧	٨٥.٠	١,٧١	٠,٠٨
	علمي	٣١٣	١,٣٦	٠,٩٠		
التراث الإنساني وثقافة الشعوب	ادبي	٤١٠	٤,٦٣	٥,٤٣	١,٠٢	٠,٣٠
	علمي	٣١٤	٤,٣٣	٢,٣٤		
نشر ثقافة السلام ونزع السلاح	أدبي	٤١٠	٣,٥٣	١,٩٤	١,٠١	٣١.٠
	علمي	٣١٣	٣,٣٧	٢,١٧		

مجالات مقياس المعرفة	التخصص	عدد المستجيبين N	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
العدالة الاجتماعية وحقوق الانسان	أدبي	٤١١	٣,١٨	١,٧٠	١٦.٠-	٠,٨٦
	علمي	٣١٠	٣,٢١	١,٩٢		
المقياس ككل	أدبي	٤٠٩	١٥,٤	٧,٣٠	١,٢٨	٠,١٩
	علمي	٣٠٦	١٤,٧	٦,١٣		

ولعل ذلك يعزى إلى عدم تباين المساقات التدريسية لاسيما التربوية التي يتعرض لها الطلبة في الأقسام الإنسانية عنه في الأقسام العلمية في كليات التربية. وهذه النتيجة مغايرة لما تطرحه الأدبيات من أن الدراسات الأدبية ، تسمح بحيز معرفي أكبر لقضايا التربية على المواطنة العالمية من الدراسات ذات الطبيعة التجريبية ، وبالتالي فإن دارسيها يملكون من الرصيد المعرفي ما يفوق نظراءهم ممن يدرسون في أقسام المواد الطبيعة،ففي نتائج دراسة عطاري(١٩٩٩) إشارة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في وعي المبحوثين تعزى لمتغير التخصص لصالح طلاب كليتي الاقتصاد ومعارف الوحي والعلوم الإنسانية، كما تبين من نتائج دراسة روبنس ورفاقه ((Robbins and et،200 وجود فروق عائدة للتخصص نحو ثقة المعلمين بمساهمة المناهج التي يدرسونها في حل المشكلات العالمية لصالح تخصص الاجتماعيات، مع الأخذ في الاعتبار الاختلاف في طبيعة الدراستين عن الدراسة الحالية.

١١-٣-١-٤.متغير العمر:

يلاحظ من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أداء الطلبة على اختبار المعرفة يمكن أن تعزى للعمر على مستوى مقياس المعرفة ككل، وعلى مستوى جميع المجالات الفرعية.

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياسا المعرفة ككل وبحسب المجالات الفرعية بحسب مستويات متغير العمر

مجالات مقياس المعرفة	توزيع مستويات متغير العمر	عدد المستجيبين N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
دور الأمم المتحدة ووكالتها	٢٠ ≥	٩٠	١,٨٣	١,١٩	١,٣٣	٠,٢٥٤
	٢٠-٢٢	٣٦٨	١,٧٧	١,٠٨		
	٢٢-٢٤	٢٥٣	٩٤..١	١,٠١		
	٢٤ ≤	٨١	١,٩٦	١,١٦		
الإنسان والبيئة	٢٠ ≥	٩٠	١,٣٤	٠,٨٦	٠,٣١٧	٠,٨٦٧
	٢٠-٢٢	٣٦٧	١,٣٦	٠,٨٨		
	٢٢-٢٤	٢٥٣	١,٤٢	٠,٨٥		
	٢٤ ≤	٨١	١,٤٣	٠,٨٩		
التراث الإنساني وثقافة الشعوب	٢٠ ≥	٩٠	٣,٦٧	١,٩١	١,٦٩٣	٠,١٥
	٢٠-٢٢	٣٦٦	٤,٢٧	٢,٢١		
	٢٢-٢٤	٢٥٣	٤,٨٤	٦,٧٦		
	٢٤ ≤	٨١	٤,٦٧	٢,٢٤		
نشر ثقافة السلام ونزع السلاح	٢٠ ≥	٨٨	٣,٤٢	٢,٣٥	٠,٣٤٠	٠,٨٥١
	٢٠-٢٢	٣٦٨	٣,٤٧	٢,٠٤		
	٢٢-٢٤	٢٥٣	٣,٣٤	٢,٠٢		
	٢٤ ≤	٨١	٣,٣٠	١,٩٢		
العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان	٢٠ ≥	٨٩	٢,٩٧	١,٨٨	١,٩٣	٠,١٠٣
	٢٠-٢٢	٣٦٥	٣,٠٥	١,٨١		
	٢٢-٢٤	٢٥٣	٣,٤١	١,٧١		
	٢٤ ≤	٨١	٣,٠٧	١,٧٧		
المقياس ككل	٢٠ ≥	٨٧	١٣,٩	٥,٨٦	١,٥٠١	٠,٢٠٠
	٢٠-٢٢	٣٦٢	١٤,٥	٥,٨٩		
	٢٢-٢٤	٢٥٢	١٥,٦	٨,٤١		
	٢٤ ≤	٨٠	١٥,٢	٥,٨٥		

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة ميكس Meeks، 2007))، التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين متغير العمر وبين إدراك أفراد العينة لمفهوم المواطنة العالمية، ومع دراسة هولدن وهيكس Holden and Hicks، 2007))، التي كشفت نتائجها أن متغير العمر كان متغيراً فاعلاً على إدراك المعلمين للقضايا العالمية السبع التي عنيت الدراسة بها. وتجدر الإشارة هنا أنه لابد من الأخذ في الاعتبار اختلاف المجالات بين الدراسة الحالية مقارنة بالمجالات التي ركزت عليها الدراستان موضع المقارنة.

١١-٣-١-٥. متغير الجنس:

يشير الجدول رقم (٩) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء الطلبة على اختبار المعرفة بقضايا التربية على المواطنة العالمية تبعاً لمتغير الجنس للمقياس ككل ، وجميع المجالات الفرعية باستثناء مجال دور الأمم المتحدة ووكالاتها لصالح الطالبات .

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياسا المعرفة ككل والمجالات الفرعية بحسب مستويات الجنس

مجالات مقياس المعرفة	الجنس	عدد المستجيبين N	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
دور الأمم المتحدة ووكالتها	أنثى	٣٠٩	١,٨٦	١,٠٨	-٠,٤٨٤	٠,٩٢٦
	ذكر	٤٤٨	١,٨٩	١,٠٧		
الإنسان والبيئة	أنثى	٣٠٨	١,٣٢	٠,٨٤	-٢,٠١٥	٠,٠٤٤
	ذكر	٤٤٨	١,٤٥	٠,٨٨		
التراث الإنساني وثقافة الشعوب	أنثى	٣٠٨	٤,٦	٢,٢٦	-١,٩٥	٠,٠٤٨
	ذكر	٤٤٨	٤,٧١	٥,٢٦		
نشر ثقافة السلام ونزع السلاح	أنثى	٣٠٩	٣,٠٠	٢,٠٨	-٤,٨١	٠,٠٠٠
	ذكر	٤٤٦	٣,٧٣	٢,٠٠		
حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية	أنثى	٣٠٨	٢,٩٢	١,٧٣	-٣,١١	٠,٠٠٢
	ذكر	٤٤٥	٣,٣٣	١,٨٣		
المقياس ككل	أنثى	٣٠٥	١٣,٩١	٥,٦٨	-٤,٠٧	٠,٠٠٠
	ذكر	٣٠٩	١,٨٦	١,٠٨		

والمبرر لارتفاع حصيلة الطالبات المعرفية عن الطلاب يمكن إرجاعه هنا إلى أن حصيلة الإناث المعرفية ليس مصدره المناهج الدراسية ، بقدر ما هي نتيجة إطلاع فردي، فوجود مساحة أكبر من الوقت لدى الفتيات تمكنهن من البقاء وقتاً أطول في المنزل ، وبالتالي وجود مساحة أكبر لمتابعة مصادر المعرفة المختلفة من إنترنت، وتلفاز ،وصحافة ،وغيرها التي تفرد مساحة أكبر لمناقشة القضايا العالمية وآثارها على القرية الكونية.وتتفق هذه مع نتائج دراسة عطاري١٩٩٩ ،التي أشارت أن الطالبات حققن مستوى وعي أكثر من الطلاب.

١١-٤-١-٦.متغير بلد مكان الدراسة :

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقاً بين متوسطات أداء الطلبة على اختبار المعرفة بقضايا التربية على المواطنة العالمية ،عائد لبلد مكان الدراسة ،وللتأكد مما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ استخدم اختبار شيفية Scheffe لدالة الفروق الذي كشفت نتائجه عن ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلبة على مقياس المعرفة بين طلبة كلية التربية في مدينة جدة، وطلاب كلية التربية بمدينة بريدة لصالح طلاب مدينة جدة في المجالات التالية: دور الأمم المتحدة ووكالتها ،التوازن البيئي، نشر ثقافة السلام ونزع السلاح، العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان،وكذلك على مستوى المقياس ككل لصالح الطلاب الذين مقر كليتهم في مدينة جدة .

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلبة على مقياس المعرفة بين طلبة كلية التربية بالمدينة وطلبة كلية التربية بمدينة بريدة لصالح طلبة كلية التربية بالمدينة في المجالات التالية : دور الأمم المتحدة ووكالتها، التوازن البيئي ، نشر ثقافة السلام ونزع السلاح ، العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان،وكذلك على مستوى المقياس ككل لصالح الطلاب الذين مقر كليتهم في مدينة جدة.

والنتيجة هذه طبيعية فالوعي بقضايا المواطنة العالمية يتأثر بالانفتاح الثقافي للمجتمعات،وتعد جدة أكثر المدن السعودية التي عنيت الدراسة بها انفتاحاً، فالمدن الساحلية بالعادة هي أكثر انفتاحاً ثقافياً من المدن الداخلية،هذا إضافة إلى أن التركيبة السكانية تضم شرائح متعددة من الجنسيات و الأديان والعرقيات.كما أن المدينة تعد أكثر انفتاحاً من بريدةنتيجة لتركيبة ثقافية متنوعة ناجمة عن تركيبة سكانية ذات عرقيات إسلامية مختلفة،ومدينة سياحة دينية لكافة العرقيات،هذا على خلاف مدينة بريدةالمدينة التي مازالت تملك ثقافة ريفية محافظة ذات قالب واحد.

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس الاتجاهات ككل والمجالات الفرعية بحسب مستويات متغير مكان الدراسة للكلية التي يدرس بها الطالب

مجالات مقياس المعرفة	توزيع مستويات متغير مقر الكلية	عدد المستجيبين N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
دور الأمم المتحدة ووكالتها	جدة	٢٩٦	١,٩٧	١,٠٨	٣,٠٦	٠,٠١٦
	مدينة	٣٩٧	١,٨٥	١,٠٧		
	بريده	٩٤	١,٥٤	١,٠٩		
التوازن البيئي	جدة	٢٩٣	١,٥١	٠,٨٣	٣,٠٩	٠,٠١٥
	مدينة	٢٩٧	١,٣٦	٠,٨٨		
	بريده	٩٤	١,١٧	٠,٩٢		
التراث الإنساني وثقافة الشعوب	جدة	٢٩٥	٤,٦٧	٢,١٠	١,٠٩	٠,٣٥
	مدينة	٢٩٧	٤,٥٠	٥,٥٦		
	بريده	٩٤	٣,٧٦	٢,٣٢		
نشر ثقافة السلام ونزع السلاح	جدة	٢٩٦	٣,٣٤	١,٨٨	٣,٤٢	٠,٠٠٩
	مدينة	٢٩٦	٣,٦٤	٢,١٤		
	بريده	٩٣	٢,٨١	٢,١٣		
حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية	جدة	٢٩٦	٣,٢٨	١,٦٩	٤,٢١	٠,٠٠٢
	مدينة	٣٩٣	٣,٢٥	١,٨٦		
	بريده	٩٤	٢,٤٧	١,٦٨		
المقياس ككل	جدة	٣٩٣	١٥,٤٥	٥,١٣	٤,٤٦	٠,٠٠١
	مدينة	٣٩١	١٥,٣١	٧,٨٢		
	بريده	٩٣	١٢,٣٥	٦,٢٨		

١١-٣-١-٥. متغير العيش في الخارج :

كما يتضح من الجدول رقم (١١) ، فإنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الطلبة بقضايا التربية على المواطنة العالمية للطلبة الذين سبق لهم العيش في الخارج لأكثر من ستة أشهر ، وبين متوسطات معرفة الطلبة الذين لم يسبق لهم العيش في الخارج أكثر من ستة أشهر.

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس الاتجاهات والمجالات الفرعية بحسب مستويات متغير العيش في لأكثر من ستة أشهر في الخارج

مجالات مقياس المعرفة	توزيع مستويات متغير العيش في الخارج أكثر من ستة اشهر	عدد المستجيبين N	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
دور الأمم المتحدة ووكالتها	نعم	٢١٣	١,٨٤	١,٠٦	-٠,٤٨٢	٠,٦٣
	لا	٥٦١	١,٨٩	١,٠٨		
الإنسان والبيئة	نعم	٢١٣	١,٤١	٠,٩٢	٠,٢٤٥	٠,٨٠٧
	لا	٥٦١	١,٤٠	٠,٨٦		
التراث الإنساني وثقافة الشعوب	نعم	٢١٣	٤,٥٨	٢,٢٨	٠,٥٧٤	٠,٥٦
	لا	٥٥٩	٤,٤٣	٤,٨١		
نشر ثقافة السلام ونزع السلاح	نعم	٢١٢	٣,٣٧	٢,٠٤	-٠,٤٣٥	٠,٦٦
	لا	٥٦٠	٣,٤٤	٢,٠٦		
حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية	نعم	٢١٣	٣,٠٧	١,٨٤	-١,٠١	٠,٣٠
	لا	٥٥٧	٣,٢٢	١,٧٦		
المقياس ككل	نعم	٢١١	١,٨٤	٥,٨٠	-٠,٣٠١	٠,٧٦
	لا	٥٥٢	١,٨٩	٧,١٣		

وهذه النتيجة في باديء الأمر قد تبدو ملفتة للنظر إذا لم يكن لخبرة العيش في الخارج أثر طردي مع مستوى المعرفة ،لكنه قد يبدو طبيعياً إذا ما تم الأخذ بما يذهب إليه البعض من أن الحياة في الخارج تكون ذات تأثير ايجابي،إذا توفرت شروط معينة لها أهمها نوعية الخبرة ، التي تؤثر أكثر من مدة الخبرة في وعي الأفراد (Kamal and G ،1990). وهذه النتيجة تختلف مع ما جاءت به

نتائـج دراسة عطاري (١٩٩٩) إذا كانـت الفروق دائماً في صالح الذين لم يسبق لهم العيش هم أو أسرهم في الخارج.

١١-٣-٢.بالنسبة للاتجاهات

١١-٣-٢-١.متغير المعدل التراكمي:

جاءت متوسطات استجابات الطلبة على مقياس الاتجاهات كما يوضح الجدول رقم (١٢) وفقاً لمعدلاتهم التراكمية غير دالة إحصائيا،وهذه النتيجة متوافقة مع النتيجة المناظرة لها على مقياس المعرفة،وقد يعود ذلك كما أسلف القول إلى افتقار المنهج الدراسي لمناقشة تلك القضايا محور الاهتمام في البحث الراهن.

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس الاتجاهات ككل والأبعاد بمستويات متغير المعدل التراكمي

أبعاد مقياس الاتجاهات	توزيع مستويات متغير المعدل التراكمي	عدد المستجيبين N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو المنظمات الدولية ووكالاتها	ممتاز	٨٨	٢٣,٠٤	٤,٠٠	٠,٥٨١	٠,٦٢٨
	جيد جدا	٣٣٥	٢٣,٢٩	٤,٠٦		
	جيد	٢١٧	٢٣,٥٢	٤,٣٧		
	مقبول	٥٢	٢٤,١٢	٤,٢٥		
الاتجاه نحو التعاون والتفاهم الدولي	ممتاز	٨٧	٥٣,٧٤	١٠,٤٠	١,٥٠٠	٠,٢١٣
	جيد جدا	٣١٨	٥٤,١٣	٩,٣٨		
	جيد	٢١٤	٥٣,٠٥	٨,١٩		
	مقبول	٢١	٥٧,٠٠	٦,٤٤		

أبعاد مقياس الاتجاهات	توزيع مستويات متغير المعدل التراكمي	عدد المستجيبين N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو قبول ثقافات الشعوب الأخرى	ممتاز	٨٦	٢٨,٠٠	٤,١٨	١,٥٣٧	٠,٢٠٤
	جيد جدا	٣٢٦	٢٧,٢٨	٤,٥٤		
	جيد	٢١٥	٢٧,٩٩	٥,٩٨		
	مقبول	٢١	٢٩,٠٠	٥,٣١		
الاتجاه نحو نشر ثقافة السلام ونزع السلاح.	ممتاز	٨٧	٢١,٠١	٥,٣٢	٠,٢٠٠	٠,٨٩٦
	جيد جدا	٣٣٢	٢٠,٧٢	٤,٥٣		
	جيد	٢٢١	٢٠,٥٩	٣,٣٨		
	مقبول	٢٤	٢٠,٧٩	٢,٧٥		
الاتجاه نحو ثقافة مبادئ حقوق الإنسان	ممتاز	٩٢	١١,٩٠	٢,٣٢	٠,٥١٨	٠,٦٧٠
	جيد جدا	٣٤٥	١٢,٢٠	٢,٢٥		
	جيد	٢٢٦	١٢,٠٥	٢,٢٥		
	مقبول	٢٥	١٢,٠٠	٢,٤٣		
المقياس ككل	ممتاز	٧٤	١٣٨,٠	٢٠,٥٨	٠,٧٩٠	٠,٥٠٠
	جيد جدا	٢٨٠	١٣٨,٩	١٩,١٥		
	جيد	١٨٩	١٣٧,٨	٢٠,١٢		
	مقبول	١٨	١٤٥,٠	١٨,٠٠		

١١-٣-٢-٢.متغير المستوى الدراسي:

يتضح من الجدول رقم (١٣) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء فئات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو قضايا المواطنة العالمية بحسب المستوى الدراسي للمقياس ككل وللبعد الخاص بالتعاون والتفاهم الدولي،فيما لم تظهر

فروق عائدة لأثر متغير المستوى الدراسي على بقية الأبعاد ،وتتفق هذه النتيجة في شطرها الأول مع ما جاءت به دراسة عطاري (١٩٩٩) من أن هناك فروقاً دالة في مواقف الطلبة تبعا لمتغير المستوى الدراسي لصالح المستويات العليا . وللتأكد مما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ استخدم اختبار شيفية Scheffe لدالة الفروق الذي كشفت نتائجه عمَّا يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات طلبة السنة الأولى على مقياس الاتجاه ومتوسطات طلبة السنة الثانية لصالح طلبة السنة الثانية للمقياس الكلي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات طلبة السنة الأولى على مقياس الاتجاه ومتوسطات طلبة السنة الثالثة لصالح طلبة السنة الثالثة للمقياس الكلي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات طلبة السنة الأولى على مقياس الاتجاه وطلبة السنة الرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة للمقياس الكلي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلبة على مقياس الاتجاه في السنة الأول ومتوسطات طلبة السنة الرابعة لصالح طلاب السنة الرابعة بالنسبة لمحور الاتجاه نحو التعاون والتفاهم الدولي.
- لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً بين إجابات الطلبة في بقية الأبعاد الأربعة الأخرى، وينسحب القول ذاته في تفسير هذه النتيجة مع ما ذكر في نتيجة المتغير نفسه على مقياس المعرفة،وهو عدم اختلاف حصيلة الطالب المعرفية بين مستوى وآخر التي من المنتظر أن تؤثر في مواقفه واتجاهاته نتيجة عدم تضمين المناهج التربوية والمواد العامة لقضايا المواطنة العالمية التي يدرس الطالب معظمها في السنة الثالثة والرابعة في الغالب الأعم .

جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس الاتجاهات ككل و الأبعاد بحسب مستويات متغير المستوى الدراسي

أبعاد مقياس الاتجاهات	توزيع مستويات متغير المستوى الدراسي	عدد المستجيبين N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو المنظمات الدولية ووكالاتها	السنة الأولى	٤٩	٢٣,٦٨	٢,٩٩	٠,٣٧	٠,٨٢
	السنة الثانية	١٦٦	٢٣,٥٩	٥,٨٧		
	السنة الثالثة	١٧٣	٢٣,١٧	٤,٧١		
	السنة الرابعة	٢٥٣	٢٣,٦٦	٤,٠٥		
الاتجاه نحو التعاون والتفاهم الدولي	السنة الأولى	٤٧	٥٢,٦٧	٧,٤٩	٣,٣٤	٠,٠١
	السنة الثانية	١٥٧	٥٣,٩٣	٨,٦٢		
	السنة الثالثة	١٦٦	٥٢,٢٧	٨,٩٤		
	السنة الرابعة	٢٥٠	٥٥,٤٢	٩,٤٩		
الاتجاه نحو قبول ثقافات الشعوب الأخرى	السنة الأولى	٥٠	٢٧,٧١	٤,٠٣	١,٧٨	٠,١٣
	السنة الثانية	١٦٠	٢٦,٩٣	٤,٦٧		
	السنة الثالثة	١٦٦	٢٧,٦٠	٦,٦٠		
	السنة الرابعة	٢٤٨	٢٨,٢٨	٤,١٩		
الاتجاه نحو نشر ثقافة السلام ونزع السلاح.	السنة الأولى	٥٠	١٩,٩١	٣,٤٤	١,٨٧	٠,١١
	السنة الثانية	١٦٤	٢٠,٧٥	٥,٠١		
	السنة الثالثة	١٧٥	٢٠,٢٣	٣,٧٦		
	السنة الرابعة	٢٥٢	٢١,١٢	٣٢٤		
الاتجاه نحو ثقافة مبادئ حقوق الإنسان	السنة الأولى	٥٣	١٢,٠٣	٢,٣٩	١,٢٩	٠,٢٧
	السنة الثانية	١٧٢	١١,٩٦	٢,٣٩		
	السنة الثالثة	١٨٠	١١,٩٥	٢,٣٣		
	السنة الرابعة	٢٦٠	١٢,٣٦	٢,٠٥		
المقياس ككل	السنة الأولى	٣٩	١٣٨,٧	١٢,٨٨	٢,٥٦	٠,٠٣
	السنة الثانية	١٣٣	١٣٧,٨	٢٠,٠٧		
	السنة الثالثة	١٤٥	١٣٥	٢٢,١٤		
	السنة الرابعة	٢٢٤	١٤٢,٠	١٨,١٥		

١١-٣-٢-٣. متغير التخصص:

يشير الجدول رقم (١٤) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين اتجاهات الطلبة نحو قضايا التربية على المواطنة العالمية ترجع إلى متغير التخصص. وهذه النتيجة متوافقة مع النتيجة السابقة لنفس فئة العينة على مقياس المعرفة بالنسبة لمتغير التخصص، مما يخرج عن المألوف من حيث أن تخصص الإنسانيات توفر مساحة أكثر رحابة في توفير معرفة أكثر بالمجتمعات الأخرى، مما ينعكس بالضرورة على معدلات عالية من الإيجابية نحو القضايا التي تدعم التعاون والتفاهم والتعايش معاً (Robbins and et، 2003).وتختلف هذه النتيجة مع ما جاءت به نتائج دراسة عطاري ١٩٩٩ التي تشير إلى وجود فروق في مواقف الطلبة على محور التعاون الدولي ومحور الهيئات الدولية لصالح طلبة كليتي الاقتصاد والقانون.

جدول رقم (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس الاتجاهات ككل والأبعاد بحسب التخصص

أبعاد مقياس الاتجاهات	مستويات توزيع متغير التخصص	عدد المستجيبين N	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو المنظمات الدولية ووكالاتها	أدبي	٣٧١	٢٣,٥٤	٤,٢٢	١,٣٠	٠,١٩
	علمي	٢٦٦	٢٣,١٠	٤,٠٥		
الاتجاه نحو التعاون والتفاهم الدولي	أدبي	٣٦٤	٥٤,٢٧	٩,٤٤	١,٣٦	٠,١٧
	علمي	٢٥٢	٥٣,٣٠	٧,٨٣		
الاتجاه نحو قبول ثقافات الشعوب الأخرى	ادبي	٣٦٠	٢٧,٩١	٥,٢٣	٠,٦٩٠	٠,٣٣
	علمي	٢٥٩	٢٧,٥١	٤,٨٥		
الاتجاه نحو نشر ثقافة السلام ونزع السلاح	أدبي	٣٧٣	٢٠,٩٢	٤,١٨	١,٢٠	٠,٢٣
	علمي	٢٦٤	٢٠,٥٤	٣,٦٣		
الاتجاه نحو ثقافة مبادئ حقوق الإنسان	أدبي	٣٧٨	١٢,١١	٢,٢٤	-٠,٥٠	٠,٦١
	علمي	٢٧٧	١٢,٢٠	٢,٢١		
المقياس ككل	أدبي	٣٢١	١٣٩,٦	١٩,٨٥	١,٢٠	٠,٢٢
	علمي	٢٢١	١٣٧,٣	١٨,٢١		

١١-٣-٢-٤.متغير العمر:

يلاحظ من الجدول رقم (١٥) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في أداء الطلبة على اختبار المعرفة يمكن أن تعزى للعمر على مقياس الاتجاهات ككل ، وعلى مستوى جميع الأبعاد الفرعية، باستثناء بعد نشر ثقافة السلام، ونزع السلاح وللتأكد مما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، استخدم اختبار شيفية Scheffe لدلالة الفروق الذي كشفت نتائجه عمَّا يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلبة على مقياس الاتجاه للفئة العمرية من٢٠-٢٢عاما وبين متوسطات إجابات الطلبة للفئة العمرية التي تزيد أعمارهم عن ٢٤ عاماً لصالح طلبة الفئة الأخيرة.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلبة على مقياس الاتجاه للطلبة في الفئة العمرية من ٢٢-٢٤عاما وبين فئة الطلبة التي تزيد أعمارهم عن ٢٤ عاماً لصالح طلبة الفئة الأخيرة.

و هذه النتيجة تبدو غير مألوفة فالأفراد عادة ما يجنحون لتوسيع دائرة مسئولياتهم من الدائرة الأقل للدائرة الأكثر اتساعاً،أي من المحلية إلى العالمية مع التقدم في العمر. إلا أنها متوافقة مع نتائج الشطر الأول المقابل في جانب المعرفة، حيث لم يكن لعامل العمر تأثير يذكر. و تتفق هذه النتيجة في شطرها الأول مع ما أكدته دراسة زهي (Zhai ،٢٠٠٤) من أن متغير العمر لم يكن عاملاً ذا أهمية في قبول التنوع الثقافي، فيما تختلف مع ما توصلت إليه دراسة ميكس Meeks،2007)) من أن هناك علاقة موجبة بين اتجاهات فئة العينة نحو تشريب المناهج بقضايا المواطنة العالمية والتقدم في العمر. أما بخصوص الشطر الثاني من النتيجة فهي نتيجة طبيعية وبحسب المتوقع أن يجنح الطلبة لنشر ثقافة السلام ونزع السلاح كلما ازادوا تقدماً في العمر.

جدول رقم (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس ا لاتجاهات ككل و الأبعاد بحسب مستويات متغير العمر

أبعاد مقياس الاتجاهات	توزيع مستويات متغير العمر	عدد المستجيبين N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو المنظمات الدولية ووكالاتها	≥ ٢٠	٧٣	٢٣,٦٩	٣,٨٩	٠,١٣١	٠,٩٤
	٢٠-٢٢	٣١٥	٢٣,٣٦	٥,٤٠		
	٢٢-٢٤	٢٢٥	٢٣,٣٨	٤,٠٥		
	≤ ٢٤	٦٦	٢٣,٥٩	٣,٥٩		
الاتجاه نحو التعاون والتفاهم الدولي	≥ ٢٠	٦٩	٥٣,٦٠	٧,٩٠	٠,٩٤	٠,٤١
	٢٠-٢٢	٣٠٠	٥٣,٥٩	٩,٦٤		
	٢٢-٢٤	٢١٧	٥٣,٧٤	٨,٥٠		
	≤ ٢٤	٦٧	٥٥,٦١	٩,٣٣		
الاتجاه نحو قبول ثقافات الشعوب الأخرى	≥ ٢٠	٧٠	٢٧,٥٠	٤,٥٣	١,١٢٢	٠,٣٣
	٢٠-٢٢	٣١٠	٢٧,٣٨	٥,٤٥		
	٢٢-٢٤	٢١٨	٢٧,٧٤	٤,٨٩		
	≤ ٢٤	٦٣	٢٨,٦٣	٣,٩٢		
الاتجاه نحو نشر ثقافة السلام ونزع السلاح	≥ ٢٠	٧٣	٢١,٠١	٦,٦١	٣,٨٠٠	٠,٠١
	٢٠-٢٢	٣١٥	٢٠,٣٠	٣,٥٣		
	٢٢-٢٤	٢٢٣	٢٠,٧٠	٣,٦١		
	≤ ٢٤	٦٧	٢٢,٠٢	٢,١٦		
الاتجاه نحو ثقافة مبادئ حقوق الإنسان	≥ ٢٠	٧٣٣	١٢,٢٨	٢,١٨	٢,٤٣	٠,٠٦
	٢٠-٢٢	٣٣٠	١١,٩٠	٢,٣٥		
	٢٢-٢٤	٢٣٠	١٢,١٧	٢,١٧		
	≤ ٢٤	٧٠	١٢,٦٤	٢,٠٧		
المقياس ككل	≥ ٢٠	٦١	١٣٨,٦	١٨,٣٧	١,٣٥	٠,٢٥
	٢٠-٢٢	٢٦٠	١٣٧,٤	٢١,٠٠		
	٢٢-٢٤	١٩٣	١٣٨,٩	١٩,٤٨		
	≤ ٢٤	٥٨	١٤٣,٢	١٦,٣٥		

١١-٣-٢-٥ متغير الجنس

يشير الجدول رقم (١٦) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء الطالبات والطلاب على مقياس الاتجاه المقياس ككل،و جميع المجالات الفرعية عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠ باستثناء بعد دور الأمم المتحدة ووكالاتها لصالح الطالبات. ويمكن تبرير هذه النتيجة بنفس القول بالنسبة لمتغير الجنس على مقياس المعرفة من أن الفتيات في المملكة أكثر تعايشاً مع قضايا المواطنة العالمية ، وبالتالي أكثر قدرة على تكوين مواقف أكثر إيجابية من الذكور. وهذه النتيجة متسقة مع نتائج دراسة عطاري ١٩٩٩ ،ومختلفة مع النتائج التي توصل إليها ميكس(Meeks،2007) ، وهذه النتيجة لا يمكن للباحثة إيجاد تفسير قاطع لها ،ولكن تقدم محاولة لتفسيرها من خلال بعض المنظورات الأنثوية المعاصرة،وما أوردته بعض دراسات علم النفس الاجتماعي التي ترى أن النساء عبر معظم الثقافات أكثر تأييدا للسلم والتفاهم والاتصال عبر الثقافي وعلى المستوى المحلي أكثر دعماً للبرامج الاجتماعية والسياسية التي تستهدف المساواة في الحقوق مثل برامج مساعدة الفقراء ، وكبار السن، كما أنهن أقل محافظة على المؤشر السياسي والاقتصادي،وأقل عنصرية وشوفينية،وأقل كراهية للأجانب (Marshall،2005).

جدول رقم (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس

الاتجاهات ككل والأبعاد بحسب متغير الجنس

أبعاد مقياس الاتجاهات	توزيع مستويات متغير الجنس	عدد المستجيبين N	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو المنظمات الدولية ووكالاتها	أنثى	٢٦٧	٢٣,٣٠	٥,٠١	-١,٣٣٠	٠,١٨٤
	ذكر	٣٨٢	٢٣,٨٠	٤,٢٤		
الاتجاه نحو التعاون والتفاهم الدولي	أنثى	٢٥٠	٥٢,١٨	٩,٧٤	-٤,٧٣٦	٠,٠٠٠
	ذكر	٣٧٢	٥٥,٦٢	٧,٤٠		

أبعاد مقياس الاتجاهات	توزيع مستويات متغير الجنس	عدد المستجيبين N	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو قبول ثقافات الشعوب الأخرى	أنثى	٢٥٤	٢٦,٩٥	٤,٥٥	٣,٧٠١-	٠,٠٠٠
	ذكر	٣٧٨	٢٨,٣٩	٥,١١		
الاتجاه نحو نشر ثقافة السلام ونزع السلاح	أنثى	٢٦٤	١٩,٨٩	٤,٤٣	٥,٢٩٧	٠,٠٠٠
	ذكر	٣٨٣	٢١,٦٥	٣,٧١		
الاتجاه نحو ثقافة مبادئ حقوق الإنسان	أنثى	٢٧٩	١١,٧٥	٢,٣٦	٤,٥٨١-	٠,٠٠٠
	ذكر	٣٨٩	١٢,٥٤	١,٩٤		
المقياس ككل	أنثى	٢١٥	١٣٥,٣٢	٢١,٢٢	٤,٢٦٥-	٠,٠٠٠
	ذكر	٣٣٢	١٤٢,٥٨	١٦,٣٥		

١١-٣-٢-٦.متغير بلد الكلية التي يدرس بها الطالب :

يشير الجدول رقم (١٧) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء الطلبة للمقياس ككل، و جميع الأبعاد الفرعية باستثناء بعد قبول ثقافة الشعوب الأخرى ، وثقافة السلام ونزع السلاح عائد لمتغير البلد التي يدرس بها الطالب. وكما سبق القول في النتيجة الخاصة بتأثر مستوى المعرفة للطلبة بمتغير البلد التي يدرس بها الطالب نتيجة الأثر الذي تتركه درجة الانفتاح الثقافي للمجتمعات على وعي الطلبة بقضايا المواطنة العالمية بما يتضمنه من جانب معرفي وقيمي، فجدة أكثر المدن السعودية التي عنيت الدراسة بها انفتاحاً، على اعتبار أنها مدينة تنوعت مشاربها الثقافية والحضارية ، دون وجود ثقافة محددة تفرض على سكانها. كما أن المدينة تعد أكثر انفتاحاً من بريدة نتيجة للتركيبة الثقافية المتنوعة الناجمة عن تركيبة سكانية ذات عرقيات إسلامية مختلفة ، ومدينة سياحة دينية لكافة العرقيات، **هذا على خلاف مدينة بريدة المدينة التي تحكمها ثقافة جماعية موروثة صنعتها أجيال تفاعلت مع ظروفها ثم صاغتها كقوانين** . وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: لي و لونغ

(lee and Leung 2006) التـي أشـارت نتائجهـا إلى أن اتجاهات ١٧,٢ من معلمـي هونج كونج يرون ضرورة دمج القضايا العالمية في المناهج مقابل ٦٩٪ من المستجوبـين في شنغهـاي ، مع ملاحظة أنه ورغم أن مدينة هونج كونج لها السبق في الانفتاح الثقافي لكن شنغهاي تضاهيها في الوقت الحالي.

جدول رقم (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس الاتجاهات ككل والإبعاد بحسب بلد الكلية التي يدرس بها الطالب

أبعاد مقياس الاتجاهات	توزيع مستويات متغير بلد الكلية التي يدرس بها الطالب	عدد المستجيبين N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ف» F value	مستوى الدلالة Sig. (tailed-٢)
الاتجاه نحو المنظمات الدولية ووكالاتها	جدة	٣٦٣	٢٤,١٢	٥,٠١	٢,٩	٠,٠٣
	مدينة	٣٤٢	٢٣,٢٠	٤,٣٢		
	بريده	٦٩	٢٢,٩٤	٤,٤٠		
الاتجاه نحو التعاون والتفاهم الدولي	جدة	٢٥٤	٥٥,٣٦	١٠,٣٣	٣,٢١	٠,٠٢
	مدينة	٣٣٠	٥٣,٢٥	٧,٧٦		
	بريده	٦٤	٥٣,٣٩	٧,٨١		
الاتجاه نحو قبول ثقافات الشعوب الأخرى	جدة	٣٦٧	٢٨,١٩	٤,١٣	١,٤٢	٠,٢٣
	مدينة	٢٩٧	٢٧,٤٦	٥,٥٦		
	بريده	٣٢٧	٢٧,٤٦	٥,٧٣		
الاتجاه نشر ثقافة السلام ونزع السلاح	جدة	٢٧٣	٢٠,٨٧	٤,٢٣	٠,٧٦	٠,٥١
	مدينة	٣٣٥	٢٠,٩٥	٤,٢٥		
	بريده	٦٦	٢٠,١٩	٣,٤٨		
الاتجاه نحو ثقافة حقوق الإنسان	جدة	٢٧٥	١٢,٣٢	٢,١١	٤,٣١	٠,٠٠
	مدينة	٣٤٨	١٢,١٢	٢,٢٦		
	بريده	٧٤	١١,٧٢	٢,٤١		
المقياس ككل	جدة	٢٣٤	١٤٢,٥	١٩,٢٦	٤,٢٣	٠,٠٠٥
	مدينة	٢٨٧	١٣٦,٧	١٩,٤٣		
	بريده	٤٨	١٣٩,٠	١٨,٣٠		

ولإيجاد دالة الفروق بين متوسطات الطلبة بحسب متغير بلد الدراسة تم استخدام اختبار شيفية Scheffe الذي كشف عن :

- وجود فرق دال إحصائياً عند ٠,٠٥ بين متوسط اتجاهات الطلبة في مدينة جدة عن متوسط اتجاهات الطلبة في مدينة بريدة، لصالح طلبة مدينة جدة في الاتجاهات نحو المنظمات الدولية ووكالاتها، والاتجاه نحو التعاون والتفاهم الدولي.
- وجود فرق دال إحصائياً عند ٠,٠٥ بين متوسط اتجاهات الطلبة في مدينة جدة عن متوسط اتجاهات الطلبة في المدينة، لصالح طلبة مدينة جدة في الاتجاه نحو المنظمات الدولية ووكالاتها، والاتجاه نحو التعاون والتفاهم الدولي.
- وجود فرق دال إحصائياً عند ٠,٠٥ بين متوسط اتجاهات الطلبة في مدينة جدة عن متوسط اتجاهات الطلبة في مدينة بريدة، لصالح طلبة مدينة جدة في مجال ثقافة العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان.
- وجود فرق دال إحصائياً عند ٠,٠٥ بين متوسط اتجاهات الطلبة في مدينة جدة عن متوسط اتجاهات الطلبة في المدينة، لصالح طلبة مدينة جدة في مجال ثقافة العدالة الاجتماعية و حقوق الإنسان.
- وجود فرق دال إحصائياً عند ٠,٠٥ بين متوسط اتجاهات الطلبة في مدينة جدة عن متوسط اتجاهات الطلبة في مدينة بريدة، لصالح طلبة مدينة جدة على مستوى مقياس الاتجاهات ككل.
- وجود فرق دال إحصائياً عند ٠,٠٥ بين متوسط اتجاهات الطلبة في مدينة جدة عن متوسط اتجاهات الطلبة في المدينة ، لصالح طلبة مدينة جدة على مستوى مقياس الاتجاهات ككل.
- وجود فرق دال إحصائياً عند ٠,٠٥ بين متوسط اتجاهات الطلبة في المدينة عن متوسط اتجاهات الطلبة في مدينة بريدة ، لصالح طلبة المدينة على مستوى مقياس الاتجاهات ككل .

١١-٣-٢-٧.متغير العيش في الخارج لأكثر من ستة أشهر

يشير الجدول رقم (١٨) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الطلبة على مقياس الاتجاه نحو قضايا التربية على المواطنة العالمية للمقياس ككل، وجميع الأبعاد الفرعية باستثناء بُعد المنظمات الدولية ووكالتها، عائد للمتغير العيش في الخارج أكثر من ستة أشهر لصالح الفئة التي عاشت في الخارج أكثر من ستة أشهر. وتعتبر هذه النتيجة طبيعية ،فالطلاب الذين عاشوا في الخارج هم في العادة أكثر اهتماما بالأحداث العالمية ،وأكثر انفتاحاً ووعياً بالقضايا العالمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ميكس(Meeks،2007) من أن اتجاهات عينة مديري ومعلمي المدارس في تكساس نحو دمج قضايا المواطنة العالمية تأثرت بعامل السفر للخارج ، .فيما اختلف مع نتيجة دراسة عطاري(١٩٩٩) ، التي أشارت إلى أن العيش في الخارج لم يكن ذا تأثير كبير على اتجاهات الطلبة نحو بعض القضايا ذات الأهمية العالمية.

جدول رقم (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس الاتجاهات ككل والأبعاد بحسب متغير العيش في الخارج لأكثر من ستة أشهر

أبعاد مقياس الاتجاهات	التخصص	عدد المستجيبين N	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو المنظمات الدولية ووكالاتها	نعم	١٧٨	٢٤,٠٢	٥,٧١٥	١,٥٩٢	٠,١١٣
	لا	٤٩٠	٢٣,٢٧	٤,٢٣١		
الاتجاه نحو التعاون والتفاهم الدولي	نعم	١٦٦	٥٥,١٣	١٠,١٨٨	١,٩٨٢	٠,٠٥
	لا	٤٧٨	٥٣,٤١	٨,٦٤٦		
الاتجاه نحو قبول ثقافات الشعوب الأخرى	نعم	١٧٠	٢٨,٧٠	٤,٦٧٣	٣,٢٥٧	٠,٠٠١
	لا	٤٨٢	٢٧,٣٠	٥,١٤٦		

أبعاد مقياس الاتجاهات	التخصص	عدد المستجيبين N	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نشر ثقافة السلام ونزع السلاح	نعم	١٧٦	٢١,٥٢	٤,٥٨١	٢,٩٧٦	٠,٠٠٣
	لا	٤٩٣	٢٠,٤٠	٣,٤٠٨		
الاتجاه نحو ثقافة حقوق الإنسان	نعم	١٧٩	١٢,٥٦	١,٩٩٩	٣,٢١٤	٠,٠٠١
	لا	٥١٢	١١,٩٩	٢,٢٥٩		
المقياس ككل	نعم	١٤٨	١٤٣,٤١	٢٠,٤١	٣,٢٦٧	٠,٠٠١
	لا	٤١٨	١٣٧,١١	١٩,٣٣		

١٢. التوصيات:

- العمل على تكوين لجان داخل الأقسام المختلفة لتحليل المفاهيم الأساسية للتربية على المواطنة العالمية،وعمل قائمة بها، لتشريبها داخل المقررات المختلفة وفق طبيعة المقرر.
- زيادة الاهتمام بالبعد العالمي في الدراسات الجامعية من خلال المساقات الدراسية ، للبرامج الجامعية بشكل عام ، بحيث لا يقتصر ذلك على تخصص بعينه، كما لا يقتصر على قاعات الدرس،بل يمتد إلى مختلف النشاط الأكاديمي والثقافي، والرياضي والاجتماعي ،ويمكن معالجة ذلك في الجامعات السعودية من خلال تسليط الضوء على المنظور الإسلامي للعلاقة بين الأمم والشعوب.
- عمل ورش خاصة يديرها الطلاب الذين عاشوا في الخارج ، يتم من خلالها مناقشة القضايا العالمية، والاستفادة من مخزونهم المعرفي، ومواقفهم وتوجهاتهم للطلاب الذين لم يتح لهم هذه الخبرة، ولابد أن تعطى مثل هذه الورش أهمية للبعد العالمي،و التفاعل عبر القومي، وعبر الثقافي.

- ضرورة تزويد المكتبات بالمراجع، الكتب، والمجلات التي تبرز دور منظمة الأمم المتحدة ووكالاتها، والوثائق الدولية الخاصة بتدعيم تحقيق العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان،والمنشورات الداعمة لثقافة السلام ونزع السلاح،وتقبل التنوع في الثقافي وقبول الآخر المختلف.

- إلحاق أعضاء هيئة التدريس ببرامج تدريبية لتنمية المفاهيم الأساسية للتربية على المواطنة العالمية ،واستخدام طرق وأساليب التدريس المناسبة التي تساعد الطلاب على الربط بين الأحداث والقضايا الدولية الحالية بالمناهج الدراسية وتدعيم مفاهيم التربية على المواطنة العالمية.

- الاستفادة من الطلاب الأجانب الملتحقين بنظام التعليم العالي السعودي،بصفتهم مصدرا لثقافاتهم، ويمكن توظيف ذلك في إثراء الوعي العالمي للطلاب السعوديين،كما أنه من شأن هذا المنحى أن يعزز إحساسهم بالذات.

- إجراء مزيد من الدراسات حول القضايا ذات الصلة بموضوع الدراسة ،ولكنها وقعت خارج نطاقها ، فمثلاً هناك حاجة لتحديد دقيق للعلاقة بين التغيرات التي تحدث في وعي الطلاب واتجاهاتهم نحو القضايا الدولية وبين العيش في الخارج،لأن هناك كثيراً من العوامل التي تسهم في إحداث مثل هذه التغيرات . كما أن هناك حاجة أخرى لإدخال بعض المتغيرات مثل صلة التغيرات باهتمامات الطالب.

المراجع :

المراجع العربية :

- البكـر ، فوزية(١٤٣٠هـ/٢٠٠٩) ، المواطنـة المحليـة في مواجهة المواطنـة العالمية ، صحيفـة الجزيرة ، عدد ١٣٤٣٥ ، السبت ١٨ رجب ١٤٣٠الموافق ٢٠٠٩/٧/١١.
- براهمـة، موسى نبيل(١٩٩٧) ، مدى اهتمـام كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلـة الثانوية بمبادئ التربية الدولية في ضوء تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.
- الجـرف ، ريما سعد (٢٠٠٣) ، البعد العالمي في مناهج التاريـخ بالمملكة العربية السعودية،ندوة بناء المناهج: الأسس والمنطلقات ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.٢٠-٢١ مايو.
- الجمعيـة العامـة للأمم المتحـدة (٢٠٠١) ، العقد الدولي لثقافـة السلام و اللاعنف من أجـل أطفال العالم، تقرير الأمين العام، الدورة السادسة والخمسون ، ١٣ أيلول ٢٠٠١.
- جوارنـة ، محمـد والموسـى ، جعفر و إدعيـس ، أحمد و شديفات ، صادق و عيـادات ، وليد (٢٠٠٩) ، تطوير وحـدة تعليميـة في ضوء مبـادئ التربية العالميـة وأثرها في تحصيل طلبـة الصف الثامـن الأساسي في مادة التاريخ في الأردن ، مجلة علوم إنسانية ، العدد٤٢.
- عطاري(١٩٩٩) ،عـارف، الوعـي العالمـي لـدى الطـلاب الأجانـب في الجامعـة الإسلامية العالميـة ماليزيا واتجاهاتهم نحو بعض القضايا الدولية، مجلة مركز البحوث التربوية،العدد الخامس عشر،ص٢٢٩-٢٦٦.
- عيس ، أيمن عبد القادر (١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤) ، دراسة مقارنة لصيغ التربية الدولية بمرحلة التعليم الثانوي في مصر وبعض دول غرب أوروبا ، رسالة ماجستير غير منشورة .
- المانع ، عزيزة عبد العزيز (٢٠٠٣- ١٤٢٤هـ) ، القيم السلوكية في العمل: دراسة مقارنة بين المعلمين والمعلمات في المرحلة الثانوية» مركز البحوث جامعة الملك سعود.
- المنقري،محمـد(١٤٢٤/٢٠٠٣) ، قصـة السينمـا في مدينة جـدة السعوديـة.. حكاية فريـدة شنتها الرقيب المحافظ،صحفية فالشرق الأوسط،العدد٨٨٦٥، الجمعة ٣ محرم١٤٢٤هـ٧مارس٢٠٠٣.

المراجع الأجنبية :

- Andrzejewski, julie& alessio, john(1999). Education for global citizenship and social responsibility. progressive perspectives. vol. 1. no. 2.2-17.
- al-jarf, reima sado (2005). Do esl college students› comprehend news headlines? the 4th international literacy conference (litcon) entitled «teachers, practices and supportive cultures». universiti sains malaysia. penang, malaysia. august 1517-.
- Davies ,L. (2006). global citizenship; abstraction or framework for action?. educational review, vol.58, no.1, 525-.
- Davies, L. (2008). Global Citizenship Education. In M. Bajaj (Ed.). Encyclopedia of Peace Education. Charlotte: Information Age Publishing. Retrieved October 1, 2010, from http://www.tc.edu/centers/epe/entries.html.

- Holden ، Cathie& Hicks، David (2007) ، making global connections: the knowledge، understanding and motivation of trainee teachers ، teaching and teacher education، 23، 13 -23.
- Le Roux، Johan.(2001). Re-examining global educations relevance beyond 2000. Research in education، 65، 11 -70.
- Larsen ، Marianne & Faden ، Lisa (2008) ، Supporting the growth of global citizenship educators ، brock education ، vol 17، 2008.
- Lee،Wing&Leuwg Sai Wing(2006) ، Global citizenship education in hong kong and shanghai secondary schools:ideals، realities and expectations ، citizenship
- teaching and learning ، vol 2، no. 2، december 2006.
- Meeks(2007). Gregory B. The Relation Between Global Perspective and Global Education. International Journal of Arts & Sciences، vol.2، no.1،38 – 40.
- Mahlstedt، andrew (2003). Global citizenship education in practice: an exploration of teachers in the united world colleges، monograph : international comparative education school of education stanford university .
- Schweinfurt، Michele (2006). Education for global citizenship: teacher agency and curricular structure in ontario schools ، Educational Review ، vol. 58، no. 1، ، 41–50.
- Shultz، Lynette.، & Jorgenson، Shelane ، (no publication date). Global citizenship education in post secondary institutions: A review of the literature. Edmonton، AB: University of Alberta. Retrieved May 11th، 2010، from http://www.uofaweb.ualberta.ca/uai__globaleducation/pdfs/GCE__lit__review.pdf.
- Smith،Paula Bradley (2005). The Challenges of teaching Global Citizenship through Secondary Geography. Produced by citizED (a project of the Teacher Training Agency).
- Robbins،Mandy، Francis، Leslie، J.، Eliott، Elliott، (2003) Attitudes toward education for global citizenship among trainee teachers. Research in Education،no 69، 93- 98.
- wah ،paul yip kwok (2006) ، We humankind، our earth education for the global citizenship in the globalization era ، speech at alliance for international education conference، alliance for international education، shanghai.
- Vouth forum jeunesse (2008) ، Policy paper onglobal education: a global vision oneducation - an education for global citizenship، adopted at the council of members/ extraordinary general assembly 23- may 2008 (castelldefels، catalonia – spain).
- Vallory، Eduard(2.007). Global citizenship education :study of the ideological bases، historical development، international dimension، and values and practices of world scouting ، universitat pompeu fabra department of political and social sciences.

- Andrzejewski، Julie&alessio، john (1998). Education for global citizenship and social responsibility، john dewey project on progressive education . http://www.stcloudstate.edu/socialresponsibility/articles/documents/julieandrzejewskisecond__000.pdf.
- Zhai، Lijuan(2004). Global Perspectives And Attitudes Toward Cultural Diversity Among Summer Agriculture Students At The Ohio State University، Journal of Agricultural Education، Vol 45، No 2.
- Latham، Andrew A(2003). Liberal Education for Global Citizenship: Renewing Macalester's Traditions of Public Scholarship and Civic Learning، project pericles education and citizenship.
- Kamal.A.and.G (1990). Cross-Cultural and Attitudes of Qatari Students in the United States .International Journal Of Intercultural Relations.No 14، 123134-.
- Marshall(2005). Harriet. Briefing Paper for Trainee Teachers of Citizenship Education Gender and Citizenship. Produced by citizE (a project of the Teacher Training Agency) .