

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

١، ٢ مقدمة

يشتمل هذا الفصل على جزأين هما: الإطار النظري والدراسات السابقة، حيث تناولت الباحثة في الإطار النظري موضوع قيم المواطنة العالمية ومبادئها، حيث تطرقت في البداية إلى مجموعة من النظريات العلمية، والاتجاهات الكلاسيكية والمعاصرة التي عالجت موضوعي القيم والفنون التشكيلية، ومن ثم تم التطرق إلى مفهوم القيم وتصنيفها وخصائصها، ثم بعد ذلك مفهوم المواطنة وأهميتها مع ذكر مكوناتها وجذورها، والمداخل الرئيسية في فهمها وأشكالها، بعد ذلك تناولت الباحثة المواطنة العالمية من حيث نشأتها، وأنواعها، وأهميتها، وأهدافها، وخصائصها وذكر معوقات الحل والمقترحة لها.

كما تناول الإطار النظري عدد من قيم المواطنة العالمية ومبادئها، ومن ثم التطرق إلى المواطنة العالمية العُمانية، من حيث الجذور، والنظريات العالمية التي تحدثت عنها، وتناول أيضًا التربية على المواطنة العالمية وأهميتها، وأهدافها، ومتطلباتها، ومن ثم تناول المناهج الدراسية بشكل عام وارتباطها بالمواطنة العالمية، والمناهج الدراسية العُمانية بشكل خاص، ودور المعلم في تنمية قيم المواطنة العالمية ومبادئها، وكذلك دور مناهج الفنون التشكيلية والأنشطة الفنية في تدريس هذه القيم والمبادئ وتعزيزها. في حين سلط الجزء الثاني من هذا الفصل الضوء على الدراسات السابقة العربية والأجنبية لمتغيرات الدراسة الحالية التي وردت مرتبة في تتابع زمني من الأقدم إلى الأحدث بغض النظر عن اللغة المكتوبة، وبيان أوجه التشابه والاختلاف بينها

وبين الدراسة الحالية ومدى الاستفادة منها، وارتأت الباحثة تصنيفها وعرضها في ثلاثة محاور رئيسية، ارتبط المحور الأول بالدراسات التي تناولت تصميم برامج تعليمية وتصورات مقترحة في المواطنة العالمية، وأشار المحور الثاني إلى الدراسات التي تناولت المواطنة العالمية وأهميتها في المناهج الدراسية والعملية التعليمية، مع ملاحظة ندرة الدراسات المرتبطة بالفنون التشكيلية في المحورين الأول والثاني لهذه الدراسة، وأخيراً أشار المحور الثالث إلى الدراسات التي تناولت البرامج المقترحة في مجال تدريس الفنون التشكيلية.

٢،٢ الإسهامات النظرية المتعلقة بدراسة القيم

إن العالم في تطور مستمر، حيث تظهر فيه نظريات، واختراعات، واتجاهات في كل مكان، والفنون التشكيلية تتأثر بالتيارات والاتجاهات في ميادينها، وقد تشكل تلك التيارات والاتجاهات تحديات للفنانين ومعلمي الفنون التشكيلية، وعليهم أن يكونوا قادرين على مواجهتها حاضراً ومستقبلاً، وأول هذه التحديات هو تحديد الاتجاهات والمداخل الحديثة التي لها أكبر الأثر على عمليتي تعليم الفنون وتعلمها. ومن هذا المنطلق، يسعى القائمون على التربية من خلال الفن إلى وضع الخطط، والنظريات المتعلقة بتحسين وتطوير مناهج وطرق تدريس الفنون وفق المبادئ والأسس الحديثة والمعاصرة، لكي يتلقاها الطالب خلال مراحل إعدادة للمستقبل قبل الخدمة وأثناءها من خلال البرامج الدراسية الجديدة والشاملة. لذلك اعتمدت الباحثة في بحثها على مجموعة من النظريات والاتجاهات الكلاسيكية والمعاصرة التي عالجت موضوعي القيم والفنون التشكيلية والتي كانت كالآتي:

أولاً: النظرية الوظيفية ودراسة القيم

تستند النظرية الوظيفية -بوصفها إحدى النظريات الأساسية في علم الاجتماع- إلى مجموعة من القضايا والمفاهيم والمصطلحات التي تعد شائعة بالدرجة التي تجعل من هذه النظرية أكثر انتشاراً واستخداماً لدى الدارسين والباحثين في علم الاجتماع. كما أن الريادة في منشأة التفكير الوظيفي كان لدوركايم

Durkheim، الذي اعتبر التحليل الوظيفي بمثابة جزء أساسي من صياغته لمهام التنظير والبحث في علم الاجتماع، ومع ذلك فقد تأثر تطور الوظيفية في صورتها الحديثة تأثيرًا قويًا بأعمال الأنثروبولوجيين، لذلك اضطبغت الأنثروبولوجيا في القرن التاسع عشر بالصبغة التأملية والتوثيق الغير وافي، ويؤرخ للأنثروبولوجيا الحديثة منذ الوقت الذي أصبح فيه الباحثون غير راضين عن هذا الاتجاه، وبدأوا بمضون فترات طويلة من الدراسة الميدانية في الثقافات المختلفة حول العالم، وهناك اثنان من مؤسسي العمل الميداني الأنثروبولوجي هما رادكليف براون Radcliffe Brown (١٨٨١ - ١٩٥٥) الكاتب البريطاني الذي تأثر بدوركايم تأثيرًا قويًا، وبرونيسلاو مالينوفسكي Bronislaw Malinowski (١٨٨٤ - ١٩٤٢) البولندي، ويشدد كل من رادكليف وبرونيسلاو على أنه يتعين علينا دراسة المجتمع أو الثقافة ككل إذا كنا نريد فهم نظمه الاجتماعية (عبدالجواد، ٢٠٠٢).

وفيما يلي سوف تستعرض الباحثة إسهامات بعض رواد هذه النظرية:

١- إسهامات إميل دوركايم Emile Durkheim في دراسة القيم

يعتبر دوركايم Durkheim من أنصار المذهب السوسيولوجي في علم الاجتماع الذي يقوم على فكرة النظر إلى المجتمع باعتباره نسقًا يتكون من أجزاء مترابطة، يؤدي كل جزء من أجزاء المجتمع وظيفة من خلال تقسيم العمل أو بناء الأدوار، وهذه الرؤية تشبه المجتمع بالكائن العضوي الذي يؤدي كل عضو من أعضائه وظيفة محددة، كما صور المجتمع وكأنه جزء من النظام الطبيعي يتطور تلقائيًا وفق حاجته الأساسية (أبو طاحون، ٢٠٠٠).

وكان دوركايم يفضل استخدام وظيفية أو هدف؛ وذلك لأنه يرى أن الظواهر الاجتماعية لا توجد في الأصل لتحقيق أية نتائج مفيدة، لذا فهو يرى ان غاية البحث هو كشف العلاقة بين الظواهر والحاجات

العامّة للكائن الحي، وهو يرى ان ثمة اتفاق عام على القيم والمعايير من جانب أعضاء المجتمع، وأن الاتفاق على القيم والمعايير بين أفراد المجتمع يمثل الهدف النهائي للنظام العام (صيام، ٢٠٠٩).

إن القيم عند دوركايم تصورات تتميز بالعمومية والالتزام، وترتب بإجراءات جزائية لكي تضمن الامتثال لقواعد السلوك، وهي من صنع المجتمع؛ أي أن المجتمع هو أساس القيم برغم قوتها الإلزامية، إلا أنها مرغوب فيها، وهكذا يتضح أن القيم عند دوركايم وليدة العقل الجمعي، وترتبط بحياتنا العملية ارتباطاً شديداً، وليست بمعزل عن هذه الحياة، لذلك أنكر دوركايم إمكانية تحرر الأفراد من قيم المجتمع واتخاذ موقف صريح منها سواء بالرفض أو التمرد، وإمكانية خلق الأفراد لقيم جديدة (فهيم، ١٩٩٩).

أشار دوركايم أن الفرد منذ ولادته يجد نفسه محاطاً بأحكام وقوانين اجتماعية تعبيرية لا يستطيع تفسيرها أو التقليل من أهميتها، كما لا يستطيع انتقادها أو التهجم عليها أو التهرب منها، لذلك فإن الشيء الوحيد الذي يستطيع الفرد القيام به هو طاعة هذه القوانين والاستسلام إلى أوامرها ونصوصها دون أي تردد أو تأخير (الحسن، ٢٠٠٥).

٢- ماكس فيبر Max Weber والتنظيمات البيروقراطية (نظرية الفعل الاجتماعي)

يرى معظم علماء الاجتماع أن ماكس فيبر Max Weber هو أول من حاول تقديم نظرية شاملة حول التنظيمات البيروقراطية، فاتصفت أطروحاته بالاتساق المنطقي، حيث نجد أن ماكس فيبر يفرض تمييزاً بين الطبقة والمكانة والقوة، مؤكداً أن هذا الثلاث يمثل قاعدة الأشكال المختلفة للترتيب الاجتماعي، تلك الأشكال التي تتعايش مع بعضها وأن لم تتطابق بالضرورة (ليلة، ٢٠١٥).

يركز (فيبر) في تحليله للبناء الاجتماعي على مفهوم الفعل الاجتماعي (Social Action)، والعلاقات الاجتماعية (Social Relationship)، والعلاقات المتبادلة بين المؤسسات الاجتماعية وتفسيرها في إطارها الاجتماعي ومسارها التاريخي الخاص، ويهتم أكثر من الذين سبقوه من علماء الاجتماع بتحليل

النشاطات والظواهر والأنظمة الاقتصادية وتفسيرها، ففي حين اقتصر تحليلات الذين سبقوه على مفاهيم البناء الاجتماعي (Social Structure) ومصطلحاته، تجاوز (ماكس فيبر) هذا المفهوم وأخذ بمعالجة قضايا أكثر تفصيلاً، فقد شبه هربرت سبنسر Herbert Spencer مثلاً المجتمع بالكائن العضوي، فجاء بفكرة الجسم الاجتماعي (The Social Body)، والكائن العضوي (Organism)، كما استخدم مفهوم التطور (The concept of evolution) في تحليله لتطور المجتمع، وكذلك ركز دوركايم Durkheim على تحليل مراتب تنظيمية تحافظ على تماسك البناء الاجتماعي، في حين نظر كارل ماركس Karl Marx إلى المجتمع من خلال تغيير البناءات الاجتماعية وعلاقات الإنتاج (زهري واسماعيل، ١٩٨٥).

٣- الوظيفة الحديثة عند تالكوت بارسونز Talcott Parsons

تالكوت بارسونز Talcott Parsons هو مؤسس الوظيفة الحديثة الذي عمل على التوليف بين المنظور البنائي الاجتماعي عند دوركايم، ومنظور الفعل الاجتماعي عند فيبر مع آراء من علماء اجتماعيين آخرين أبرزهم فرويد، حيث يرى بارسونز أن الناس يكتسبون القيم والمعايير (القواعد) والأدوار الأساسية من خلال التنشئة الاجتماعية، وأن النجاح في إدماج قيم المجتمع ومعاييره وأدواره شرط لازم للنظام الاجتماعي، وأن الإخفاق في اكتسابها أو قبولها علامة على الانحراف (عبد الجواد، ٢٠٠٢).

كما يرى (بارسونز) من خلال نظريته للمجتمع أنه يتكون من مجموعة من النظم المتفاعلة مع بعضها البعض، والتي تكسبه قدرًا من الاستقرار، وأن الأساق تُخضع الأفراد لكوكبة من ميكانيزمات الضبط الاجتماعي، تلك التي تعمل على وحدة المجتمع دون تفكك، وإذا كانت عملية الضبط من العوامل الهامة التي تحقق وحدة المجتمع، فإن القيم أيضاً لها دور مماثل في تحقيق التكامل الاجتماعي والاستقرار. ويضيف (بارسونز) أيضاً أن الفعل الاجتماعي الموجه نحو تحقيق هدف بذاته يعد نقطة البدء الأساسية في نظريته للنسق، كما أن البناء الاجتماعي هو البناء المعياري الذي يتمثل في الأدوار الاجتماعية المقررة التي

تسندها القيم السائدة في المجتمع، فأنساق القرابة أو الاقتصاد أو السياسة هي مجموعة من الأدوار الاجتماعية التي تحددها قيم المجتمع (صيام، ٢٠٠٩).

وتؤكد الوظيفية بصفة عامة وأعمال بارسونز بصفة خاصة على أهمية الإجماع القيمي (الاتفاق على القيم الأساسية) كشرط لقيام المجتمع بأداء وظائفه على نحو فعال.

واستناداً إلى ما سبق ترى الباحثة أن القيم هي مجموعة من السلوكيات المتعارف عليها دينياً واجتماعياً، وهي في مجتمعنا الإسلامي مرتبطة بالعقيدة والشريعة الإسلامية منظمة ومحددة في الكتاب الكريم والسنة النبوية المطهرة، فإمكان القول أنها وليدة المجتمع، وهي بذلك ارتبطت بالقوة الاجتماعية المستمدة من تضامن الأفراد ومشاركتهم في العمل وتوزيع الوظائف بينهم، ولا قيمة لقوة الفرد إلا باتحادها مع القوى الأخرى؛ إذ أن الفردية لا يتحقق فيها أي شيء من المظاهر الجماعية دون امتزاج العقول وتفاعل الأفراد، واختلاف الوظائف وتنوع الأعمال ذات الأهداف الواحدة والغايات المشتركة، والقيم أيضاً من جهة أخرى يتم اكتسابها من خلال التنشئة الاجتماعية للفرد، وأيضاً من خلال التفاعل مع الآخرين والأحداث، والذي بدوره يعمل على حفظ المجتمع وبقائه واستمراره، ويحفظ هويته وتميزه عن باقي المجتمعات الأخرى.

ثانياً: الإسهامات النظرية المتعلقة بدراسة الفنون التشكيلية

نظرية التربية الفنية النظامية (نظرية التربية الفنية المعتمدة على الفن بوصفه مادة دراسية)

تعتبر نظرية التربية الفنية المعتمدة على الفن (Discipline- Based Art Education) والمعروفة باختصار بـ (D.B.A.E) نظرية شاملة تم إنشاؤها للتعليم والتعلم في الفن ومن خلاله في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم تطويرها لتناسب صفوف ما قبل التعليم الجامعي، وبعد ذلك تم تشكيلها لتشمل تدريس الكبار والتعلم المستمر، ومتاحف الفنون، وقد صممت هذه النظرية من أجل التعامل، والخبرة، واكتساب

المحتوى من مجالات معرفية عديدة وهي: الإنتاج الفني، والنقد الفني، وتاريخ الفن، وعلم الجمال (التذوق الفني). وفي هذا الصدد يرى إيزنر Eisner أن هذه النظرية الحديثة (D.B.A.E) ما هي إلا امتداد ونتيجة لما طور من مشروعات في الستينات، وبحلول الثمانينات من القرن الماضي ظهر نموذج جيتي (Getty) للتربية الفنية، حيث تم وضع مصطلح التربية الفنية كأحد ميادين المعرفة النظامية (الثقة، ٢٠٠١). كما أشارت أبو زيد (٢٠١٣) في دراستها أن اتجاه (D.B.A.E) هو اتجاه جديد لمناهج التربية الفنية المعاصرة يهدف إلى تدريس الفن باعتباره أسلوبًا منظمًا داخل عملية التعلم رغم ظهوره منذ فترة.

اختلف الدراسون في ترجمة مصطلح (Discipline- Based Art Education) إلى اللغة العربية؛ ولعل أهم أسباب الاختلاف ما ذكره الضويحي (٢٠٠٤) يعود إلى تعدد معاني كلمتي (Discipline) و(Based) التي تُكون هذا المصطلح باللغة الإنجليزية؛ حيث أورد البعلبكي (١٩٩٢، ص. ٢٧٨) تسع ترجمات أو ألفاظ مقابلة بالعربية لكلمة (Discipline) الإنجليزية منها: فرع من فروع الدراسة، وتدريب وتهذيب، وانضباط، ونظام، وغيرها. أما اللفظ الثاني من ألفاظ هذه النظرية وهو (Based)، فقد ذكر البعلبكي أنه يحمل باللغة العربية معاني تفوق في عددها معاني اللفظ السابق، فهي قد وصلت إلى اثني عشر معنى، منها: أساس وقاعدة أسفل الشيء، والعنصر الأساسي في مزيج، وقاعدة المثلث، والاساس، وغيرها، ولكن أهم ترجمات هذا المصطلح (Discipline- Based Art Education) إلى العربية ترجمتان، وهما: التربية الفنية النظامية، والتربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية.

في ضوء ما سبق وباعتبار أن هذه النظرية هي من أحدث النظريات ومن أكثرها انتشارًا، ولم يكتب لأي نظرية سابقة أن تنتشر هذا الانتشار الواسع، كما أن لها أسس متينة بنيت عليها، ودعمها الكثير من التربويين بالأبحاث التي سهلت تطبيقها، وتقبل الناس لها، واعتمادها في النظام التربوي. اعتمدت الباحثة على نظرية (D.B.A.E) كأساس فلسفي قامت عليه هذه الدراسة، كما اعتمدت على الترجمة

القائلة بأنها: التربية الفنية المعتمدة على الفن بوصفه مادة دراسية قائمة بذاتها، حيث تم بناء البرنامج التدريسي المقترح في ضوءها كونها الأنسب لعينة الدراسة ولتحقيق أهدافها، والتي من خلال مجالاتها تم صياغة الأهداف السلوكية لكل جلسة من جلسات البرنامج؛ فهي تُعنى بالجوانب المعرفية والمهارية التي ستمكن الطلبة من اكتساب المعارف والمهارات المرتبطة بقيم المواطنة العالمية ومبادئها، وبالتالي سُنَّمي لديهم الحس الفني والخبرة الجمالية والثقافة الفنية البصرية، وهذا بدوره سيؤدي إلى بناء شخصياتهم وبناء قدراتهم وتفكيرهم الإبداعي بصورة شاملة متكاملة.

نظرية التربية الفنية المعتمدة على المجالات المختلفة (D.B.A.E)، هي اختصار ل (Discipline-Based Art Education)، وأول من أوجد اسم هذه النظرية هو وليم دوين جرير (William, Dwaine Greer) الذي قال (Greer, 1988, p.113):

"I have simply provided an identifying label for an approach to teaching art: I call it discipline- based art education".

ومن هذا النص يتضح أن اسم هذه النظرية من ابتكار جرير، كما يتضح منه أيضًا أن ثمة طريقة جديدة قد ظهرت وقتها، وأنها تختلف عن الطرق السابقة لتدريس الفنون في التعليم العام.

كما عُقد العديد من المؤتمرات للفنون والعلوم الإنسانية في فترة إدارة الرئيس الأمريكي (كنيدي)، من أهمها كما ذكر إيفلاند (Efland, 1987) مؤتمر جامعة ولاية بنسلفانيا الذي عُقد عام ١٩٦٥م الذي ناقش فكرة أن التربية يمكن أن تتم عن طريق الفن، وأن الفن نظام أو مادة دراسية مستقلة وقائمة بحد ذاتها، ومن الباحثين البارزين في ذلك المؤتمر إيمانويل باركان E. Barkan والذي توصل إلى أن هناك حاجة ماسة إلى نظرية يمكن أن تطبق في تدريس الفنون، وأن تلك النظرية ينبغي أن تحتوي على عمل الفنان، وتحتوي آراء وأفكار أولئك الذين يكتبون في الجماليات إضافة إلى آراء نقاد الفن، ومن هنا تكونت النظرية،

وقامت على الدعائم الأربعة التي اقترحها باركان في بحثه. وبذلك أخيراً اتضحت الصورة وقامت النظرية

على المواد الأربعة التالية:

(١) تاريخ الفن: Art History

(٢) علم الجمال: Aesthetics

(٣) النقد الفني: Criticism

(٤) الإنتاج الفني: Studio

واكتملت هذه الجوانب بعد أن تضافرت جهود عدد من الباحثين في مجال التربية الفنية ومن أهم هؤلاء هم: باركان Barkan، وجرير Greer، وفلدمان Feldman، وايفلانند Efland، وايزنر Eisner، وجلبيرت كلارك Gilbert Clark، واينيد زيمرمان Enid Zimmerman، وشامبان Chapman، وكارين هامبلين Karen Hamlen، وماكسين جرين Maxine Greene، وبدأ تطبيق النظرية في مدارس الولايات المتحدة في الثمانينات من القرن الماضي، وتم ترجمتها إلى العربية بمسميات مختلفة منها: التربية الفنية النظامية، والاتجاه التنظيمي في التربية الفنية، والاتجاه المعرفي المنظم، والتربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية، والتربية الفنية كأحد ميادين المعرفة المنظمة، والتربية الفنية المبنية على المعرفة (الضويحي، ٢٠٠٤).

ومن الضروري فهم طبيعة العلاقة بين المجالات الأربعة المذكورة سابقاً، حيث لا يمكن فصلها عن بعضها بعضاً؛ لذلك فإن ماهية تلك العلاقة هي علاقة قريبة جداً ومندمجة في نفس الوقت، ومن هنا يجب التأكيد على أن التوازن بين تلك المجالات شيء مطلوب وهام، وأن هذا التوازن لا يعني بالضرورة التساوي، بمعنى ندرس اليوم علم الجمال وغداً النقد الفني وبعد غد تاريخ الفن وهكذا دواليك، كذلك لا يعني أن يتم تقسيم عملية التدريس بنسب مئوية ثابتة لكل مجال منها (العامري، ٢٠٠٨).

وتشير دراسة العمودي (٢٠٠٣، كما ورد في العامري، ٢٠١٤) أن هناك خصائص تميز هذه النظرية وتحدد ماهيتها بشكل واضح، منها: أنها تمثل اتجاهًا تدريسيًا شاملاً للفنون التشكيلية والأدائية في كافة مراحل وأشكال التعليم، كما أنها تهدف إلى تنمية مفهوم الطلبة عن الفن من خلال خطط التدريس المنظمة منهجيًا في مجال الفنون، ومن بين هذه الخصائص أيضًا أنها تقوم على تدريس مواد فنية أساسية هي: علم الجمال (التذوق الفني)، وتاريخ الفن، والنقد الفني، والإنتاج الفني، بأسلوب منهجي منظم لطلبة المدارس، وذلك في إطار التربية الجمالية، كذلك تسعى إلى تأكيد دور ووظيفة الفن في الثقافة والمجتمع، من خلال التربية الفنية القائمة على إنتاج الفنون وفهمها وتذوقها وتقديرها، والاهتمام بالتعبيرات والمفاهيم في فنون الأطفال.

ولكون نظرية (D.B.A.E)، تعتبر أحد المداخل الهامة والمحتملة لتطبيق البرامج القوية في التربية الفنية (العامري، ٢٠١٦)، لذا قامت الباحثة ببناء برنامج في مجالي التصميم الابتكاري، والتصوير، في صورة أنشطة تعليمية في ضوء قيم المواطنة العالمية ومبادئها، معتمدة على الفكر الجديد لفلسفة التعليم في سلطنة عُمان، وقد راعت الباحثة تناسب أنشطة البرنامج مع الطالب، واحتياجاته، وهذا البرنامج عبارة عن وحدات مقترحة للصف العاشر الأساسي متضمنة قيم المواطنة العالمية ومبادئها الواجب أن يمر بها الطلبة. ولتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الوحدات في المجالات (المعرفية، والمهارية، والوجدانية)، تم بناء البرنامج المقترح وفقًا لنظرية التربية الفنية النظامية (Discipline-Based Art Education)، في مجالات: تاريخ الفن، والنقد الفني، وعلم الجمال، والإنتاج الفني، ومعتمدة اعتمادًا رئيسيًا على قيم المواطنة العالمية ومبادئها. وفيما يلي نبذة مختصرة عن كل مجال من المجالات الأربعة لهذه النظرية:

أولاً: الإنتاج الفني

يعتبر الإنتاج الفني أحد المجالات أو الدعامات الأربع لنظرية (D.B.A.E) حيث يعمل كمساعد أولي لعملية فهم الفن، ويتطلب من الطالب اتخاذ الخيارات المناسبة وحل المشكلات أثناء الإنتاج الفني، كما يجب أن تكون هذه الخيارات مستندة إلى المعرفة والخبرة. وترى أبو زيد (٢٠١٣) أن الإنتاج الفني كمرادف للإبداع هو ميدان يمارس فيه الطالب العديد من العمليات مثل التفكير والإحساس والإدراك والخيال والعمل والتعبير اللفظي والغير لفظي، وممارسة الإنتاج الفني يؤدي إلى إزالة الفروق بين الفن والحرفة من خلال التناول الذكي للخامة والأداة، وكيفية المزج بين الخيال وحساسية استخدام الأداة والأسلوب الفني المتبع (ص ١٤٨).

كما يرى العامري (٢٠١٤) أن للإنتاج الفني في هذه النظرية معنيين: الأول يتمثل في أعمال الفنانين والذي يستخدم كمصدر من المصادر العديدة لتدريس الفنون، أما المعنى الثاني فيعكس عملية الإنتاج الفني الخاص بالطلبة من خلال العملية التعليمية التعلمية، فالإنتاج يأخذ مستويين الأول على مستوى الفنان والآخر على مستوى الطالب. وترى الباحثة أنه في المستوى أو المعنى الأول لهذه النظرية والخاص بأعمال الفنانين قد اشتمل البرنامج التدريسي المقترح للدراسة على أعمال لفنانين عُمانيين وعالميين -تناولوا في أعمالهم قضية المواطنة العالمية- وهذا ساعد على تنمية الثقافة البصرية لدى الطلبة من خلال عملية النقد الفني، كما تنوعت مصادر التعلم في برنامج الدراسة؛ حيث اشتمل على مصادر متنوعة أخرى تحدثت عن موضوع كل جلسة من جلسات البرنامج، ومن جهة أخرى فإن المعنى الثاني أو المستوى الثاني للنظرية الذي أشار إليه العامري (٢٠١٤) والخاص بعملية الإنتاج الفني للطلبة تمثل في برنامج الدراسة الحالية في التعبير البصري للطلبة عن قضية المواطنة العالمية بالأساليب والتقنيات المختلفة، وبالتالي تنمية مهاراتهم الادائية وتحسينها.

ثانيًا: تاريخ الفن

يشير تاريخ الفن إلى تسجيل جميع الحركات الفنية والاتجاهات والأساليب التي مارسها الفنان عبر العصور المختلفة والثقافات المتنوعة. ويصف أرمسترونج (١٩٩٤)، كما ورد في العامري، ٢٠١٤، ص. ٤٨٥) أن تاريخ الفن " يركز على المعلومات والبيانات المتضمنة في الأعمال الفنية عبر حقبات زمنية وثقافات متعددة، فتاريخ الفن يحاول الإجابة عن: من أنتج تلك الأعمال، ولماذا، وفي أي ظروف أو تحت أي تأثير، وكنيجة لذلك فإن هذه المعلومات التاريخية تساعد الطلبة على إقامة علاقات جغرافية ذات تأثير سياسي واقتصادي واجتماعي وفلسفي والتي يمكن أن تكون عوامل مشتركة لتطوير ونشوء جميع الثقافات". وترى الباحثة بأن مجال تاريخ الفن هو تأكيد للحُقب التاريخية والزمنية التي مرت بها الفنون وتوثيق لتطورها المتسلسل عبر الحضارات المختلفة وما صاحب ذلك من إنتاج فني، ومن خلال الدراسة الحالية سيساعد تاريخ الفن الطلبة على قراءة تلك الأعمال الفنية المنتجة، وبالتالي سيدركون العلاقات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والجغرافية، والدينية المشتركة والمتباينة فيما بينها، كما سيساعدهم على تكوين اتجاهات إيجابية وإدراك دور الفن في المجتمع والتعبير عن قضاياها بلغة فنية تشكيلية.

ثالثًا: النقد الفني

النقد الفني في أبسط تعريفاته هو تقييم للأعمال الفنية، يستخدم فيها الطالب التعبير اللفظي أو حتى الكتابي من خلال مهارات متعارف عليها وهي: الوصف، والتحليل، والتفسير وصولاً إلى إصدار أحكام فنية لتلك الاعمال، ولجال النقد الفني أهمية كبيرة في تدريس الفنون التشكيلية؛ إذ يساعد على تكوين شخصية الطالب المبدعة والمثقفة، وبالتالي تكوين جيل مثقف فنيًا.

وأكد Ragans (٢٠٠٥)، كما ورد في الفارسي، ٢٠١٦، ص. ٤٠) على أهمية النقد الفني من

خلال تضمينه بمنهج الفن "فهو يهدف على اكتشاف وتنمية قدرة الفرد على إبداء الرأي ومناقشة العمل

الفني مع تقديم الأسباب الخاصة والمبررات المنطقية، والاعتماد على خبرات خاصة في التحليل وتنظيم الأفكار والوصول إلى حكم واضح".

وعرف الشاهين (٢٠٠٦، ص. ١٩) النقد الفني بأنه: "عملية تربوية تتيح للمتعلم فرصة التعبير عن عمله أو أعمال زملائه الآخرين بأسلوب موضوعي وفق طرق نقدية متسلسلة ومتدرجة؛ بهدف الوصول إلى درجة متقدمة من الفهم، وقراءة الأعمال الفنية، واستنباط القيم الجمالية، وإصدار الأحكام النقدية عليها". وذكر عطية (٢٠١٠، ص. ١٥) بأن "النقد الفني يمثل في أبسط مستوياته نوعًا من الحديث عن الفن، وهو يُعد بمثابة نشاط فني يشترط وجود العمل الفني والجمهور".

ومن خلال الدراسة الحالية تم تطبيق مجال النقد الفني بمشاهدة الطلبة للأعمال الفنية لعدد من الفنانين العُمانيين والعالميين، ومن ثم وصفها في ضوء تناولها لموضوعات مرتبطة بقضية المواطنة العالمية، وتفسير معاني الرموز والأشكال التي تحتوي عليها وتحليلها، ومن ثم إصدار حكمًا جماليًا حولها بمدى قدرة الفنان على إيجاد العلاقات بين الرمز ودلالاته التعبيرية وفق أسس معرفية، ودعم تلك الأحكام بالأدلة والأسباب المنطقية.

رابعًا: علم الجمال (التذوق الفني)

علم الجمال يعني بجماليات وغايات الفنون وأهدافها، التي يمكن أن تصدر نتيجة للرؤية الفنية والتي تسهل عملية البرهنة، فعند البرهنة نقرب تدريجيًا من مفهوم الجمال. كما أن علم الجمال يساعد الطلبة ليتعلموا ويختبروا الفنانين، ونقاد ومؤرخي الفن إلى جانب بعض المجالات الأخرى، ويمكن لمعلم الفن أن يقيس مدى تضمين هذا المجال المعرفي في العملية التدريسية من خلال طرح تساؤلات حول طبيعة ومعنى وقيمة الفن في الموقف التعليمي (العامري، ٢٠٠٥).

والتذوق الفني والجمالي هو الانعكاس النقدي للفن؛ من حيث الصعب أن يقوم الفرد بعملية النقد دون أن ينغمس في التذوق الفني، فالتذوق الفني والجمالي يؤكدان على تذوق القيم الجمالية في الطبيعة والتراث الفني، واللذان ينميان نظرة المتعلم الفلسفية حول الفنون بصفة عامة، وحول الطبيعة والبيئة بصفة خاصة، كما يهدف إلى تنمية المهارات النقدية وتربية حواس الفرد وإكسابه سلوكًا جماليًا، كما يهدف إلى تشجيع الطلبة على المحادثات المستمرة حول طبيعة الفن وأثره في الحياة، ومناقشة القيم الجمالية والحكم على الخصائص البصرية للبيئة المحيطة به (أبو زيد، ٢٠١٣).

وفي هذه الدراسة طُبّق مجال التذوق الفني (علم الجمال) من خلال الرؤية البصرية الفلسفية للأعمال الفنية التي تناولت قضية المواطنة العالمية، واستشعار جماليات الألوان والرموز في التعبير عن هذه القضية، ليتمكن من إصدار الحكم على هذه الأعمال وتقديم التفسيرات المنطقية حولها، وهذا بدوره سيساعد الطلبة في تكوين اتجاهات إيجابية نحو قدرة الفن على التعبير عنها.

٢، ٣ القيم

تمثل منظومة القيم أحد المكونات الأساسية لطبيعة السلوك الحياتي للإنسان في أي مجتمع من المجتمعات منذ القدم وحتى هذا العصر، فهي الوسيلة الوحيدة والملائمة لقيام الروابط المتعددة بين الناس، كما أنها المحرك للحياة الإنسانية، فتتأرجح الحياة بين القيم الإيجابية والسلبية، فإذا تغلبت الأولى استمرت حياة الأمم والشعوب في تطور وعطاء، وإن حدث العكس كانت الأثنية والركود، والزهد في العمل والتخلف وعدم الاستقرار (آل عبود، ٢٠١١).

إن القيم هي كل الصفات ذات الأهمية البالغة للنواحي السيكولوجية، أو الاجتماعية، والأخلاقية، أو الجمالية، وتتصف بالصبغة الجماعية، وتعمل كموجهات للعقل والسلوك، فالقيم عبارة عن معايير أو

مقاييس تحدد ما هو المرغوب وغير المرغوب من الأمور والحسن والسيئ، الجميل والقبيح، كما أنها أحكام تقويمية (الأنصاري، ٢٠٠٦).

وترى الباحثة أن القيم تلعب دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع، وتُبنى عليها ثقافات الشعوب وحضاراتهم، وهي تختلف من مجتمع إلى آخر؛ فمثلاً تختلف قيم المجتمعات المسلمة عن غيرها من المجتمعات؛ حيث أنها تستمد أصولها من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، إذ أن العديد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة مليئة بالإشارات التربوية التي تحمل الكثير من القيم، وتدعو إلى الأخلاق الحميدة التي يجب أن يتحلى بها المسلم، كما أن الدين الإسلامي لم يدع جانباً من جوانب الحياة بجميع مجالاتها إلا كان له منظماً وموجهاً وضابطاً باتباع القيم الموجودة في القرآن والسنة، لكونها أفضل الطرق للحفاظ على اتزان الحياة.

١، ٣، ٢ مفهوم القيم

أشار الغامدي (٢٠١٠) إلى قيم المواطنة على أنها: "مجموعة الأخلاقيات والعادات والسلوكيات التي يتشربها الطالب من خلال التفاعل مع المواقف والخبرات، ويكون لها التأثير على أفكاره ومعتقداته، ويتحدد بها سلوكه لبناء رؤية صحيحة حول الحقوق والواجبات التي يتضمنها انتماءه وولائه لهذا الوطن" (ص. ٢٧).

وعرفها عبد الكافي (٢٠٠٥) على أنها: "المثاليات التي تسود بين الأفراد وتتغلغل في نفوسهم، وتتوارثها الأجيال وتدافع عنها قدر الإمكان" (ص. ١٨). ويرى (الغامدي، ٢٠٠٩، ص. ٢٥) "إن منظومة القيم التي يتبناها الفرد والمجتمع والدولة هي في حقيقتها المحرك الأساسي لأفكار وأفعال هذه الأطراف جميعاً، إضافة لذلك فهي تمثل المكون الأساس لشخصية المجتمع والأمة، والملمه الحقيقي لها، والقوة الدافعة نحو المحافظة على البقاء والنمو والتطور".

وذكر غانم (١٩٩٩، كما ورد في آل عبود، ٢٠١١) أن مفهوم القيم من المفاهيم المتعددة والمختلفة المعاني، ولعل مرجع ذلك التعدد هو تعدد المجالات التي يستخدم فيها هذا المفهوم، فقد استخدمه علماء الاقتصاد، وعلماء الاجتماع، وعلماء الفلسفة، وعلم النفس، ورجال الدين والسياسة والفن وغيرهم، فمنهم من يرى القيم مُرادفة للأهمية، ومنهم من تعامل معها على أنها معتقدات، ومنهم من رأى أنها معايير وأحكام تفضيلية تتضمن ما يجب على الناس أن يفعلوه.

وبناء على ذلك وحسب رأي الباحثة يمكن اعتبار القيم الإطار المرجعي الذي يشمل الأخلاق، والعادات، والسلوكيات، والمعتقدات، والأفكار لدى الفرد، وتعمل على توجيه سلوكه، ومن خلالها يتم الحكم على هذا السلوك وتقييمه بالسلب أو بالإيجاب، بالخير أم بالشر، في ضوء المعتقدات الدينية والأعراف الاجتماعية في كل المجتمعات.

٢، ٣، ٢ تصنيف القيم

يكاد يجمع المختصون والمهتمون بدراسة القيم في شتى مواقعهم على صعوبة تصنيف القيم، فهناك تصنيفات متنوعة ومتعددة بقدر تعدد نظرة العلماء لأساس تصنيفها والمجالات التي تنطلق منها، فنجد القيم في الدين، وفي الأخلاق، وفي الجمال، وفي العادات والتقاليد والثقافة، وفي كل ما يتعلق بأمور الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية وغيرها (سفيان، ١٩٩٩).

وتوجد هناك عدة تصنيفات للقيم تعتمد على أسس متشابهة، منها ما أشار إليها كل من: (دياب،

١٩٩٨؛ عبد الكافي، ٢٠٠٥؛ فهمي، ١٩٩٩؛ محمد، ٢٠٠٨) ويمكن إنجازها فيما يلي:

- معيار (مدى أهمية القيم لدى الناس) لدى العالم لاسويل (Lasswell) الذي صنف في ضوءه القيم إلى قيم: السيادة أو النفوذ، والغنى، والعطف، والمهارة، والاستقامة والاحترام، والحالة المعيشية الجيدة، والوعي.

- معيار (محتوى موضوع القيمة أو مجالها والنشاط المرتبط بها) لدى العالم وايت (White) الذي صنف

القيم إلى: جسمية، واجتماعية، وذاتية، وعملية، ومعرفية، وترويحية، وقيم اللعب، وقيم الأمن.

- معيار (نموها أو ظهورها أو وضوحها) لدياب التي صنفت القيم إلى: قيم ظاهرة يتم التعبير عنها بصراحة

في المجتمع، وقيم كامنة ضمنية وهي التي يستدل عليها من ملاحظة سلوك الناس.

- معيار (العمومية والخصوصية، فردية خاصة أو عامة اجتماعية) الذي استخدمه كاندي (Candy)

والمصنف إلى: أ- قيم عامة أو اجتماعية، وهي التي يعتنقها كل أفراد المجتمع مثل قيم: (المساواة،

والحرية، والتعاون، والشورى، والصدق، والأمانة). ب- القيم الخاصة أو الفردية، وهي المتعلقة بجماعة

أو فئة معينة داخل المجتمع الكبير، فهي قيم خاصة بالفرد مثل قيم (الطموح، والمثابرة).

- معيار (الديمومة أو عدم الديمومة) الذي تم فيه تصنيف القيم إلى: أ- قيم عابرة مثل القيم المتعلقة

بالموضة وغيرها. ب- قيم دائمة ومستمرة، وهي القيم الثابتة التي تنحدر من جيل إلى جيل، ويتمسك

بها المجتمع وهي عادةً تمس مقدسات المجتمع ودينه وضروريات الحياة.

وترى الباحثة أنه من الممكن إضافة تصنيف آخر للقيم وهو القيم التربوية يتم تنظيمها والتخطيط

لها على صورة منهج تربوي، يُقدم للطالب بشكل موضوعات مباشرة يدرسها، أو غير مباشرة تظهر مضمنة

في الموضوعات كمنهج خفي، مما يفترض أن يكون لها التأثير الإيجابي على سلوك الطلبة داخل المدرسة

وخارجها، وهذا فعلاً ما نلاحظه في بعض المناهج الدراسية من سعيها لغرس عدد من القيم لدى الطلبة.

٣، ٢، ٣ خصائص وسمات القيم

للقيم أهمية كبرى؛ فهي الدعامة الأساسية للمجتمع ومتى ما امتلكها الإنسان أحس بالانتماء

للوطن وللعالم، وشارك في خدمة الوطن والبشرية جمعاء وعرف حقوقه وواجباته، لذلك فإن للقيم أهميتها

التي من خلالها تتضح الخصائص والسمات التي تميزها كما ذكرها (إبراهيم، ٢٠٠٧؛ الزيود، ٢٠٠٦؛

عقل، ٢٠٠٦) في أنها تشكل معيارًا تفاضليًا يمثل إطارًا مرجعيًا للحكم على تصرفات الأفراد، بحيث يمكن التعرف على ما يمتلكه الفرد من قيم من خلال ما يصدر عنه من أقوال وأفعال في المواقف المختلفة، وأيضًا تعتبر القيم بمثابة معايير يعتمدها الفرد في تقييم سلوكياته وسلوكيات الآخرين من حوله، وكذلك في الحكم على الأفكار والمواقف من حيث كونها إيجابية مرغوبة أو سلبية غير مرغوبة، ومن خصائص القيم أيضًا أنها تعمل على وقاية الفرد من الانحراف؛ فهي تعمل كعامل ردع للانحراف السلوكي، وتلعب دورًا رئيسًا في حل الصراعات واتخاذ القرارات عند الأفراد، بالإضافة إلى أنها تساعد في بناء حياة الفرد وتشكيل شخصيته، وتحدد أهدافه وغاياته، فالفرد عندما يواجه بعض المواقف تحتم عليه اتخاذ بعض القرارات التي ينبغي أن تستند إلى قيم معينة.

٤، ٢ المواطنة

١، ٤، ٢ مفهوم المواطنة

إن بناء الإنسان المواطن الذي تقع عليه أعباء التنمية وبناء الوطن من أهم الأهداف التي يجب أن يعمل على تحقيقها كل مجتمع، وذلك بقيام المؤسسات التربوية بدورها الصحيح في تنمية ثقافة المواطنة لدى الطلبة من جهة، وتعزيز دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة ومبادئها وتدريبهم عليها من جهة أخرى. كذلك نجد أن التربية في الوقت الراهن تواجه العديد من التحديات والتغيرات نتيجة الثورة المعلوماتية والتكنولوجية، وما نتج عنها من غزو ثقافي وفكري زاد معه إحساس الفرد بالاعترا ب وعجزه عن مواجهة التغيرات، ولذا كان من الضروري على القائمين على العملية التعليمية مواجهة هذه التهديدات من خلال تضمين المناهج الدراسية لقيم المواطنة ومبادئها وتعزيزها بكل المقررات الدراسية حسب طبيعة كل مقرر، وما يمكن أن يقدمه في هذا الإطار.

وعند النظر لمصطلح المواطنة Citizenship نجد أن له حضوراً قوياً في المعاجم اللغوية الغربية، فهو يشير في اللغة الإنجليزية إلى المساهمة المباشرة أو غير المباشرة في حكم دولة ما، كما يعني في الوقت ذاته عملية أو حالة أو منزلة، يُعد الفرد بمقتضاها مواطناً Citizen لمجرد عيشه في رحاب دولة معينة ينتمي إليها ويحظى بحمايتها، ومن ثم يتجاوز مفهوم المواطنة المعنى المعجمي للمصطلح ليدل على شخص يتمتع بالحقوق السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، ويؤدي ما تفرضه عليه عضويته في المجتمع السياسي من التزامات وواجبات بالمشاركة النشطة والفعالة في شؤونه (عبدالرحمن، ٢٠١٤).

كما أن لها معانٍ عدة في المعاجم العربية، فيرى ابن منظور (١٩٩٠) أن المواطنة لغة " مشتقة من الوطن، والوطن هو المنزل الذي يقيم به الإنسان والجمع أوطان، ويقال: وطَنَ بالمكان وأوطَنَ به أقام، وأوطنه اتخذ وطناً، وأوطَنَ فلانٌ أرضاً وكذا أي اتخذها محلاً ومسكناً يقيم فيها، أما المؤطن فكل مقام قام به الإنسان لأمر ما فهو موطنٌ له" (ص. ١٩٩). والمواطنة في معجم مصطلحات عصر العولمة هي: " الدور الإيجابي للفرد بصفته مواطناً، وهي تعتمد على دعائمين أساسيتين: المشاركة الإيجابية من جانب الفرد في عملية الحكم، والمساواة الكاملة بين أبناء المجتمع الواحد كلهم" (عبد الكافي، ٢٠١٥، ص. ٤٥١). ومفهوم المواطنة تطور في الدولة الحديثة نتيجة التطورات السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، بالإضافة إلى ثورة المعلومات والإنترنت، لتصبح ركائز المواطنة المعاصرة هي الديمقراطية، وإشراك الشعب في الحكم، وتحقيق مبادئ المساواة وحقوق الإنسان (قرواني، ٢٠١٠).

لقد تعددت تعريفات المواطنة، وتنوعت أطر ومرجعيات المعالجة الفلسفية للموضوع، وتشعب الاختلاف حول ما إذا كان يجب توطين المواطنة والنظر إليها في إطار خصوصية السياق المحلي أو عولمتها في إطار السياق العالمي الشامل، كما تفرعت الآراء في التعريف والمفهوم في أماكن جغرافية مختلفة من العالم في ظل الاختلافات حول جوهر الموضوع ونموذجه وفكرته وأنماط حججه، فلم يستقر المصطلح بعد ليصبح

مفهوماً تحليلياً واضحاً، وعلى الرغم من ذلك يبقى للموضوع جوهر مستمد من أصله المتعمق في فترة

تاريخية قديمة، وفكرة يمكن التعامل معها في عموميتها (عبدالرحمن، ٢٠١٤).

واستناداً إلى ما سبق نجد أن مفهوم المواطنة شهد تغيرات عديدة في مضمونه واستخداماته

ودلالاته؛ فلم يعد فقط يصف العلاقة بين الفرد والدولة في شقها السياسي القانوني كما كان سابقاً، بل

دلت القراءة في الأدبيات والدراسات الحديثة على عودة الاهتمام بمفهوم المواطنة كمفهوم مجتمعي له أبعاده

المتعددة التربوية، والسياسية، والثقافية، والاقتصادية، والفلسفية.

وفي هذا الإطار فإن مفهوم المواطنة يحمل في ثناياه مجموعة من القيم العليا في حياة المجتمعات،

وهي المساواة بين الجميع والتمتع بالحقوق السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، كما أن للمواطنة

ثلاثة أركان رئيسة هي: الانتماء للأرض، والمشاركة، والمساواة، وحينما تتوافر هذه الأركان تتحول الأرض

إلى وطن ويتحول الإنسان الذي يعيش عليها إلى مواطن (ياسين، ٢٠٠٢ ب).

وقد عرف المجلس الوطني لحقوق الإنسان (٢٠١٤) المواطنة بأنها: "انتماء وعضوية كاملة ومتساوية

في المجتمع بما يترتب عليها من حقوق وواجبات، وهو ما يعني أن كافة أبناء الشعب الذين يعيشون فوق

تراب الوطن سواسية بدون أدنى تمييز قائم على أية معايير مثل الدين، أو الجنس، أو اللون، أو المستوى

الاقتصادي، أو الانتماء السياسي، والموقف الفكري" (ص. ١٤).

وينظر إلى المواطنة على أنها صفة الفرد الذي يعرف حقوقه ومسؤولياته تجاه المجتمع، وأن يشارك

بفعالية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجه المجتمع، والعمل الجماعي مع الآخرين، ومن الدراسات

التي اهتمت بتوضيح هذا المعنى دراسة أبو النور (٢٠٠٨)، التي استهدفت توضيح دور التنشئة الاجتماعية

في اكتساب قيم المواطنة ومهاراتها. ومن خلال السابق يمكن القول إن قضية المواطنة من القضايا القديمة

المتجددة التي ما تلبث أن تفرض نفسها عند معالجة أي بُعد من أبعاد التنمية بالمفهوم الإنساني الشامل بصفة عامة، ومشاريع الإصلاح والتطوير بصفة خاصة.

٢، ٤، ٢ المواطنة في الإسلام

إن شريعة الإسلام شاملة لجميع أبعاد الحياة البشرية ابتداءً من سلوك الإنسان وحتى تنظيم علاقات الدول ببعضها البعض، كما أن حب الوطن شعور فطري لدى الإنسان؛ إذ يميل إلى حب المكان الذي وُلد فيه ونشأ على أرضه، وميله إلى الدفاع عنه والحنين إليه إذا خرج منه، فقد ذُكر الوطن والديار والبلد في العديد من الآيات القرآنية الكريمة، كما في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا بَلَدًا آمِنًا وَارْزُقْ أَهْلَهُ مِنَ الثَّمَرَاتِ مَنْ آمَنَ مِنْهُمْ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ قَالَ وَمَنْ كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُ قَلِيلًا ثُمَّ أَضْطَرُّهُ إِلَى عَذَابِ النَّارِ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ﴾ (البقرة: ١٢٦)، وقوله تعالى: ﴿أُذِنَ لِلَّذِينَ يُقَاتِلُونَ بِأَنفُسِهِمْ ظِلْمًا وَإِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ نَصْرِهِمْ لَقَدِيرٌ* الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ بِغَيْرِ حَقٍّ إِلَّا أَنْ يَقُولُوا رَبُّنَا اللَّهُ وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَفَسَدَتِ الصَّوَامِعُ وَبِيعَ صُلُوكَاتُهَا وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا وَلَيَنْصُرَنَّ اللَّهُ مَنْ يَنْصُرُهُ إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ﴾ (الحج: ٣٩-٤٠).

والإسلام يعتبر كل دعوة إلى رابطة الجنس، أو النسب، أو العشيرة، أو المصاهرة، أو المصالح المشتركة دعوة جاهلية عمياء، كما جاء في قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِينُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبَّ إِلَيْكُمْ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَجِهَادٍ فِي سَبِيلِهِ فَتَرَبَّصُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ﴾ (التوبة: ٢٤). وفي هذا الصدد فإن العقيدة الإسلامية هي أساس وطنية المسلمين، فحدود الوطن التي تلزم التضحية في سبيله لا تقتصر على حدود قطعة الأرض التي يولد عليها المرء، بل إن الوطن يشمل القطر الخاص أولاً، ثم يمتد إلى الأقطار الإسلامية الأخرى، ومن ثم يوفق الإسلام بين شعور الوطنية الخاصة وشعور الوطنية العامة؛

لأن الإسلام قد فرضها فريضة لازمة لا مناص فيها: أن يعمل كل إنسان لبلده، وأن يتفانى في خدمته، وأن يقدم أكثر ما يستطيع من الخير للأمة التي يعيش فيها، ومن هنا كان المسلم أعمق وطنية، وأعظمهم نفعا لمواطنيه؛ لأن ذلك مفروضاً عليه من رب العالمين (شاهين، ٢٠١٣).

وفي تأصيل مفهوم المواطنة في الفكر الإسلامي فقد اعتقد بعض الباحثين في شؤون الفكر الإسلامي أن مفهوم المواطنة لها جذورها في الفكر الإسلامي، وأنها أخذت مفاهيم أخرى كالأمة والولاية، والتاريخ الإسلامي ملئ باستخدام كلمة الأمة الإسلامية، وهذه الأمة لا حدود جغرافية وسياسية لها مادامت العقيدة الإسلامية هي العامل الأساسي في تشكيلها السياسي عبر ثنائية دار الإسلام ودار الكفر، والأولى دار السلام والثانية دار الحرب، وهذه التقسيمات النظرية والفكرية خلاصتها أن المسلمين أينما أقاموا فهم ينتمون إلى أمة عقائدية واحدة هي أمة الإسلام (محسن، ٢٠١١).

ومن هذا المنطلق تتمثل فلسفة المواطنة في الدولة الإسلامية منذ اللحظة الأولى لقيام هذه الدولة في السنة الأولى للهجرة، وأطلق على هذا القالب الدستوري "صحيفة المدينة"، تم فيها تحديد حقوق وواجبات القوى والفعاليات الاجتماعية في المدينة المنورة على مختلف مكوناتها القبلية تجاه هذه الدولة الوليدة، حيث من المعروف تعدد الانتماءات القبلية والدينية فيها، فهي تضم قبائل عربية كالخزرج، والأوس، وبنو عوف، وبنو النجار وهم من أهم قبائل الأنصار، إضافة إلى المهاجرين المسلمين من قبيلة قريش وقبائل عربية أخرى، كما تضم مجموعات قبلية تدين بالديانة اليهودية، وأفراد لم يدخلوا الإسلام وبقوا على شركهم من مختلف القبائل. وحددت الصحيفة العلاقات بين السلطة وأفراد المجتمع داخل المدينة على تنوعاتهم الدينية والقبلية، ورسمت علاقات المجموعات مع مؤسسات الدولة الناشئة (المعمري، ٢٠١٢). ومن صحيفة المدينة التي تُعد وثيقة دستورية يمكن أن نأخذ منها الدعائم التي تقوم عليها المواطنة في الإسلام ومنها:

المساواة، والتكافل بين أبناء الوطن الواحد، والحماية، والنصرة، والحوار، والنصح، وكافة الشؤون المرتبطة بالتواحي الاجتماعية والاقتصادية.

أما التعريف الإسلامي للمواطنة فقد رأى هويدي الوارد في الحبيب (٢٠٠٥) بأنه ينطلق من خلال القواعد والأسس التي تنبني عليها الرؤية الإسلامية لعنصري المواطنة وهما الوطن والمواطن، وبالتالي فإن الشريعة الإسلامية ترى أن المواطنة هي تعبير عن الصلة التي تربط بين المسلم كفرد وعناصر الأمة، وهم الأفراد المسلمون، والحاكم والإمام، وتتوج هذه الصلات جميعاً الصلة التي تجمع بين المسلمين وحاكمهم من جهة، وبين الأرض التي يقيمون عليها من جهة أخرى. وبالتالي فإن الشريعة الإسلامية ترى أن المواطنة هي تعبير عن طبيعة وجوهر الصلات القائمة بين دار الإسلام (وطن الإسلام) وبين من يقيمون على هذا الوطن من المسلمين وغيرهم (عامر، ٢٠١٢).

كما أن المواطنة في الإطار الإسلامي تركز إلى قيم الإسلام التي تحدد الحقوق والواجبات المتبادلة، فإن كان مواطنو المجتمع كلهم مسلمين فالأمر واضح في تساويهم في الحقوق والواجبات المتبادلة بينهم وبين دولتهم، وإن كان في المجتمع أقلية غير مسلمة فمن حق هذه الأقلية التمتع بحقوق المواطنة، ارتكازاً للقيم الإسلامية التي تحمي حرياتهم الدينية ومصالحهم المادية والسياسية دون جور (حميش، ٢٠١٣).

وخلاصة القول فإن مفهوم الوطن في الدولة الإسلامية يشير إلى الملاذ الآمن الذي تنمو فيه، وتنطلق منه وتأوي إليه، وأن الوطن في الإسلام هو شكلاً من أشكال الجماعة التي جاءت تعاليمه لتشد من أزرها، فقد جاء الإسلام ليغرس لدى الأفراد حب الأوطان والانتماء إليها، فحين يُولد الإنسان في أرض وينشأ فيها، ويحيا بين أهلها، فإن فطرته تربطه بها فيحبها ويهتم بها، وحب الوطن والحنين إليه فطرة بشرية، يشترك فيها عامة الناس مؤمنهم وكافرهم، عربهم وعجمهم، أبيضهم وأسودهم.

٣، ٤، ٢ مكونات المواطنة

المواطنة هي العلاقة التي تجمع الفرد بوطنه، وهي نوع من الاتفاق بين الفرد ووطنه؛ حيث يكفل الوطن حقوقاً مثل الحماية والتعليم وحفظ النفس وغيرها، ويلزمه بعض الواجبات مثل الدفاع عن الدين والوطن والمشاركة في بنائه وحفظ خيراتهِ وغيرها، فلا يكفي لتحقيق المواطنة الاهتمام بالشكليات وترديد الشعارات والأناشيد التي نحفظها، بل هناك عناصر أساسية ينبغي أن تكتمل، ومكونات تقوم عليها المواطنة وتعتبر ركناً أساسياً في بناء شخصية الإنسان، تم ذكرها في العديد من المواضع، وذكر عامر (٢٠١٢) بعضاً من هذه المكونات وهي كالآتي:

١، ٣، ٤، ٢ الانتماء

يمثل الانتماء أحد مكونات المواطنة الأساسية ولا ينفصل عنها، وهو شعور داخلي يجعل الفرد يميل لمجموعة بشرية معينة وفي مكان ما (الوطن) على اختلاف تنوعه الديني والمذهبي، مما يجعل الفرد يندمج مع خصوصيات هذه المجموعة ويدافع عنها، وهناك تعريفات عدة لمصطلح الانتماء منها ما ذكره ابن منظور (د.ت أ، ص. ٣٤٢) حيث عرف الانتماء في اللغة العربية على أنه: "الزيادة والارتفاع، ويُقال انتمى فلان إلى فلان إذا ارتبط به في النسب، وهو الانتساب الحقيقي للدين والوطن فكراً تجسده الجوارح". ويُعرف اصطلاحاً بأنه يتضمن "الانتساب لكيان ما يكون الفرد متوحدًا معه، مندمجاً فيه باعتباره عضواً مقبولاً ومتقبلاً له، وله شرف الانتساب إليه ويشعر بالأمان فيه، وقد يكون هذا الكيان جماعة، أو طبقة، أو وطن" (خضر، ٢٠٠٠، ص. ٢٦-٢٧). وتعرف الشويحات (٢٠٠٣) الانتماء بأنه الانتساب الحقيقي للوطن الذي يعني الشعب والأرض فكراً وتجسده الجوارح عملاً والرغبة في تقمص عضوية ما لمحبة الفرد لذلك والاعتزاز بالانضمام للوطن والذي يعبر عن الصلات والعواطف والروابط التي تربط المواطن بوطنه.

إن الانتماء للوطن ليس مفاهيم مجردة، وإنما هي خبرة مُعاشه بين الوطن والمواطن، فعندما يستشعر المواطن من خلال خبرته أنه يعيش في ظل وطن يحميه ويدافع عنه وعن هويته، ويحقق له الحد الأدنى من الرعاية مع العدل والكفاية، في هذه الحالة تتكون وترسخ لديه قيم الانتماء لهذا الوطن، فالفرد لا ينتمي إلا لمجتمع يشعر فيه بالزمالة، ويحقق بين أفراد حاجاته ومطالباته عن طريق علاقات تقوم على لغة مشتركة وعادات وتقاليد مشتركة، وتراث ثقافي مشترك، يصب في بوتقة واحدة وهي خدمة المصلحة العامة للمجتمع والوطن ككل (بوهريّة، ٢٠١٥). ويتضمن الانتماء العديد من الأبعاد أشارت إليها بوزيان (٢٠١٤، ص. ٣٩-٣٨)، وهي في الآتي:

١. الهوية (Identity): حيث يسعى الانتماء إلى توطيد الهوية، وهي في المقابل دليل على وجوده، ومن ثم تبرز سلوكيات الأفراد كمؤشرات للتعبير عن الهوية وبالتالي الانتماء.

٢. الجماعية (Collectivism): إن الروابط الانتمائية تؤكد على الميل نحو الجماعية، ويعبر عنها بتوحد الأفراد مع الهدف العام للجماعة التي ينتمون إليها، وتؤكد الجماعة على كل من التعاون والتكافل والتماسك، وتعزز الجماعية كل من الميل إلى المحبة، والتفاعل والاجتماعية، وجميعها تسهم في تقوية الانتماء.

٣. الولاء (Loyalty): الولاء جوهر الالتزام، يدعم الهوية الذاتية، ويقوي الجماعية، ويركز على المسايرة، ويدعو إلى تأييد الفرد لجماعته ويشير إلى مدى الانتماء إليها، ومع أنه الأساس القوي الذي يدعم الهوية، إلا أنه في الوقت ذاته يعتبر الجماعة مسؤولة عن الاهتمام بكل حاجات أعضائها من الالتزامات المتبادلة للولاء، بهدف الحماية الكلية.

٤. الالتزام (Obligation): حيث التمسك بالنظم والمعايير الاجتماعية، وهنا تؤكد الجماعية على الانسجام والتناغم والإجماع، ولذا فإنها تولد ضغوطاً فاعلة نحو الالتزام بمعايير الجماعة لإمكانية القبول والإذعان كآلية لتحقيق الإجماع وتجنب النزاع.

٥. التواد (Affiliation): ويعني الحاجة إلى الانضمام أو العشرة، وهو من أهم الدوافع الإنسانية الأساسية لتكوين العلاقات والروابط، ويشير إلى مدى التعاطف الوجداني بين أفراد الجماعة والميل إلى المحبة والعطاء والإيثار والتراحم بهدف التوحد مع الجماعة، وينمي لدى الفرد تقديره لذاته وإدراكه لمكانته، وكذلك مكانة جماعته بين الجماعات الأخرى، ويدفعه إلى العمل للحفاظ على الجماعة وحمايتها لاستمرار بقائها وتطورها.

٦. الديمقراطية (Democracy): هي أساليب التفكير والقيادة، وتشير إلى الممارسات والأقوال التي يرددها الفرد ليعبر عن إيمانه بثلاثة عناصر وهي: أولها تقدير قدرات الفرد وإمكاناته مع مراعاة الفروق الفردية، وتكافؤ الفرص، وثانيها شعور الفرد بالحاجة إلى التفاهم والتعاون مع الغير، ورغبته بأن تتاح له الفرصة للنقد، وثالثها إتباع الأسلوب العلمي في التفكير.

٢، ٣، ٤، ٢ الحقوق

إن مفهوم المواطنة كما تناولته مختلف المراجع والأدبيات له علاقة تبدأ بين الفرد والدولة كما يحددها قانون تلك الدولة، وبما تتضمنه تلك العلاقة من حقوق وواجبات في تلك الدولة. ولقد استُخلصت جملة حقوق المواطنة من حقوق الإنسان، لهذا هناك من يرى بأن حقوق المواطنة هي حقوق الإنسان، وهناك من يفرق بينهما، والواقع بأن حقوق المواطنة هي تفصيلات لحقوق الإنسان، فكل دولة تترجم في قوانينها حقوق الإنسان، وتحاول تطبيقها؛ وعليه يمكن القول بأن حقوق الإنسان هي حقوق مواطنة، بينما حقوق المواطنة ليست حقوق إنسان عامة لأنها تتعلق بمواطن بعينه، وهو الذي يحمل جنسية البلد المتواجد فيه، وهي تختلف من بلد لآخر، وتمثل حقوق المواطنة في: الحقوق المدنية مثل: (الحق في الحياة، وحق الكرامة، وحق الأمن، وحق المساواة أمام القانون، وغيرها)، والحقوق السياسية مثل: (حق الانتخاب، حق العضوية في الأحزاب، والحق في تقلد الوظائف العامة، وغيرها)، والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية مثل: (الحق في العمل، الحق في الرعاية الصحية، حق توفير الحماية الاجتماعية، وغيرها) (كامل، ٢٠١٣).

لحقوق الإنسان خصوصية كبرى في الرؤية الإسلامية التي هي محل إجماع لدى الباحثين يمكن معها تتمثل في الشمول والعالمية؛ فقد جاءت الشريعة بتقرير كل أنواع الحقوق المدنية، والدينية، والسياسية، والاجتماعية، والثقافية، والعلمية، الجماعية منها والفردية باحترام هذه الحقوق وحمايتها وضمانها شاملاً لكل بني آدم، أو لكل إنسان بوصفه إنساناً لا أكثر من ذلك ولا أقل (بوزيان، ٢٠١٣).

وترى الباحثة أن مفهوم المواطنة يتضمن حقوقاً يتمتع بها جميع المواطنين حتى يكون للمواطنة معنى ويتحقق بموجبها انتماء المواطن وولاءه لوطنه، وتفاعله الإيجابي مع مواطنيه نتيجة القدرة على المشاركة الفعلية، وهي حقوق أقرتها الشريعة ووصفتها بالعالمية، وكما فرضت الشريعة الإسلامية الحق وجعلته من الضرورات الحياتية ألزمت بالواجب بنفس المرتبة ودون الفصل بينهما.

٣، ٣، ٤، ٢ الواجبات

إن مفهوم المواطنة خليط متجانس من الحقوق والواجبات لأنهما متكاملان ومتلاصقان؛ فلا يمكن رفع الصوت للمطالبة بإقرار الحقوق وفي الوقت نفسه رفض أداء الواجبات، ومن هذا المنطلق فإن المواطنة هي مشاركة نشطة في جماعة أو عدد من الجماعات، وهي عضوية نشطة في المجتمع ضمن إطار من الحقوق وكثير من الواجبات التي يحددها المجتمع والقانون، وتختلف الدول عن بعضها البعض في الواجبات المترتبة على المواطن باختلاف الفلسفة التي تقوم عليها الدولة، ومن أهم واجبات المواطن هي: احترام النظام، والتصدي للشائعات، وعدم خيانة الوطن، والحفاظ على الممتلكات، وتنمية الوطن. كما لخص (عبد الرحمن، ٢٠١٤) بعضاً من هذه الواجبات على النحو الآتي:

١- الإحساس بالهوية

جعل ارتباط المواطنة بالدولة الوطنية من الهوية الوطنية (الجنسية) أول عناصر المواطنة ومقومها الأساسي، ولقد دار الكثير من الجدل حول قصور دور الجنسية أو الهوية الوطنية في المواطنة في مواجهة

تحديات القرن الحادي والعشرين، وتزايد الاتصال والاعتماد المتبادل بين أجزاء العالم المختلفة، فأمام هذه التحديات تصاعدت المناداة بالمواطنة العالمية من أجل الكوكب الأرضي ككل، والتي رآها البعض مؤدية إلى تقسيم منظومة الولاءات الإنسانية، إلا أن البعض الآخر يرى أن التعارض بين المواطنة الوطنية والمواطنة العالمية هو تعارض ظاهري، حيث أن الأخيرة لا تُنكر الأولى، ولكنها تُعيد صياغتها بفهم مختلف في سياق جديد تتعايش فيه الأمم والدول منفتحة على بعضها البعض، وبهذا المنظور يجب أن تشمل المواطنة كلاً البعدين الوطني والعالمي في إطار ما يُعرف بالمواطنة المتعددة الأبعاد (Multidimensional Citizenship).

٢- المشاركة في الشؤون المدنية

تُعد المشاركة في الشؤون المدنية أحد أهم مكونات المواطنة الحديثة، ومن واجبات المواطن الصالح، حيث إنها من أخص مسؤوليات المواطنة وواجباتها، لكونها محك التمييز الفعلي بين الشخص الصالح والمواطن الصالح الذي يلتزم بالمشاركة الفعالة في شؤون مجتمعه، وآماله، وطموحاته؛ وتلك قيم نبيلة يجب ممارستها واقعياً، لأن عدم المشاركة تفسح المجال لمن لا يحملونها لتسيير الأمور العامة للدولة.

٣- تقبل القيم الأساسية للمجتمع

يُعد قبول القيم الأساسية للمجتمع والتخلي بها والعمل في إطارها وتوافق السلوك الفردي والجماعي مع معطياتها أحد أهم الشروط المسبقة لحق المواطنة. وتتمثل القيم الأساسية للمجتمع في مجموعة المثل العليا السائدة فيه والتي تمثل محرمًا لا يُمس.

كما أشارت قنديل (٢٠٠٨) إلى قسمين من واجبات ومسؤوليات المواطنة: الأول مسؤوليات تفرضها الدولة (المسؤوليات الإلزامية) وهي المسؤوليات التي تفرضها الدولة على المواطنين، مثل: الضرائب، والخدمة في القوات المسلحة، والالتزام بالقوانين التي تفرضها الدولة، والثاني (المسؤوليات الطوعية) وهي

مسؤوليات يقوم بها المواطنون طوعية دون فرض التزامات عليهم، مثل: المشاركة في تحسين الحياة السياسية والمدنية، وتضييق الفجوة ما بين الواقع الذي نعيشه والغايات التي نرجوها.

وقد أشيا مع ما تم ذكره فإن الانتساب الحقيقي للوطن والانتماء إليه والاعتزاز به، يحتم على الفرد المؤمن والمخلص لتعاليم دينه أن يكون ملتزماً بما لوطنه عليه من حقوق، ويحافظ على سلامة أمنه واستقراره، ومتضامناً مع مواطنيه غيوراً على وطنه، فالوطنية الحققة لا تكون بالقول بقدر ما تكون بالفعل، وتتطلب الإخلاص في العمل والصدق في التعامل والأمانة والغيرة على المصلحة العامة.

٤، ٤، ٢ جذور المواطنة

استمر كل من مصطلح المواطنة ومفهومها موضعاً للعديد من النقاشات الأكاديمية، وحقلاً لتجاذبات الممارسة السياسية، فتطور المفهوم وتعددت معاني المصطلح ومحتواه ومضامينه بتعدد السياقات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، وفي خضم هذا التطور تبلورت فكرة المواطنة لتصبح العمود الفقري لبناء الدولة الحديثة ووحدة مجتمعتها، والعنصر الإيجابي الذي توارت خلفه كل الهويات الأخرى غير الهوية الوطنية الشاملة (عبد الرحمن، ٢٠١٤).

ولم تأخذ المواطنة معنى واضحاً إلا عندما تركز شكل السلطة، وأصبح هناك ما يسمى الوطن، ولا بد من الإشارة هنا إلى أن السلطة على مجموعة معينة من الناس، قد سبقت السلطة على الأرض التي استقرت عليها هذه المجموعة في وقت ما، أو الأرض التي عاشت عليها مجموعة لم تعتمد التنقل في عيشها، أما تعبير "المواطن" فلم يكن له في تلك الفترة الدلالة السياسية، والاجتماعية السائدة اليوم، بل كان فرداً أو عضواً في الجماعة التي ينتمي إليها (بوزيان، ٢٠١٤).

ويرجع المفكرون الغربيون المواطنة إلى فترة قديمة جداً في التاريخ الإنساني، فرغم "أن مفهوم المواطنة

نشأ لدى اليونان والرومان، إلا أنه حظي بالاهتمام على يد عالم الاجتماع مارشال Marshall، وتطور

المفهوم نوعيًا باعتباره حقًا متنازعًا فيه، واتسع نطاق شموله وازداد تأثيره بتحسين آليات المشاركة واتخاذ

القرار بين المواطنين باعتبار أن الشعب مصدر السلطات" (تمام، ٢٠١٢، ص. ١٣٤).

وقد دخلت المواطنة في القرن العشرين مرحلة جديدة أدت إلى تزايد الاعتماد المتبادل بين شعوب

العالم ودوله، وثورة الاتصالات من إنترنت، وفضائيات، وغيرها أدت إلى تواصل غير مسبوق من حيث

الكم والكيف، ونتج عن ذلك ظهور أنواع جديدة من المواطنة، مثل: المواطنة الكونية أو العالمية، والمواطنة

الأوروبية، والمواطنة الثقافية، والمواطنة الرقمية (المعمرى، ٢٠٠٨).

٥، ٤، ٢ المداخل الرئيسية في فهم المواطنة

توجد العديد من المداخل والاتجاهات الفكرية التي فسرت المواطنة، وظهرت العديد من الرؤى المتباينة حول

هذا التفسير، وسعى العلماء إلى تداولها من أجل نشر تطلعاتهم وتصوراتهم المرتبطة بالمواطنة، لذا سوف

تكتفي الباحثة بخمسة مداخل ترى أنه من الضروري تناولها في هذه الدراسة ولخصتها كما في الآتي:

١. المدخل الليبرالي

ركز هذا المدخل على الحقوق أكثر من تركيزه على الواجبات والمسؤوليات، في الوقت الذي ركز

فيه المدخل الجمهوري والاجتماعي على المسؤوليات والالتزامات نحو الجماعة، ويرى ميلر (Miller, 2000)

أن النظرة الليبرالية للمواطنة هي السائدة ليست في النظرية السياسية فقط، بل أيضًا في أوساط الرأي العام،

وهذا المدخل بتركيزه على الحقوق يرى أن المواطنة عبارة عن مكانة قانونية يتمتع بها المواطن الذي ينتمي

إلى دولة معينة.

٢. المدخل الجمهوري

تعود جذور هذا المدخل إلى الإغريق، وبخاصة أفكار أرسطو، ولقد استمر هذا المدخل وتطور منذ

ذلك التاريخ حتى الآن بفضل اسهامات عدد من المفكرين المشهورين مثل: مكيافيلي (Machiavelli)،

وروسو (Rousseau)، وتوكفيل (Tocqueville)، ويعطي هذا المدخل أهمية كبيرة لوجود دستور وحكومة تشجع على المشاركة الفعالة في شؤون الجماعة أو في الشؤون العامة، وبعبارة أخرى يركز المدخل الجمهوري على قيام المواطنين بمسؤولياتهم اتجاه الجماعة، وفي هذا السياق يرى هيتز (Heater, 1999) أن كلاً من الفرد والدولة بحاجة إلى الآخر، وأن وجود الدولة يضمن حقوق الفرد، ودعم المواطنين يؤدي إلى استقرار الدولة.

٣. مدخل حقوق الإنسان

يرى المنادون بهذا المدخل أن حقوق الإنسان هي الأساس لحقوق المواطنة، وأنه في ظل العولمة لم تعد تلك الحقوق مسؤولية الدولة نفسها، ولكن ينبغي أن تكون هناك تدخلات لحماية المواطنين من انتهاك دولتهم لحقوقهم، ولقد جاء بهذا المدخل ترنر (Turner, 1993) الذي يرى أن التركيز على الحقوق حالياً قاد إلى تحول مهم في فكرة المواطنة، مما قاده إلى الاعتقاد بأن الدولة القومية لم تعد الإطار السياسي الأكثر ملائمة لاحتضان حقوق المواطنة.

٤. المدخل المجتمعي

يركز على الواجبات تجاه الجماعة ويقلل من قيمة الهوية الفردية، ويبدو أن قيم الفردية، والأناية التي نتجت عن الرأسمالية الليبرالية كانت الحرك الرئيس في ظهور هذا الاتجاه وتعزيزه (Miller, 2000).

٥. مدخل المجتمع المتعاضد

يمزج هذا المدخل بين الحقوق والواجبات، فهو أيضاً في هذا يلتقي مع المدخل الجمهوري، والفكرة الرئيسية لهذا المدخل تتمثل في أن المجتمع بحاجة إلى كل أفرادها ليساهموا في بنائه، كلاً حسب قدرته، ويرى هيتز (Heater, 1999) إن التعاضد يعتمد على الوعي بأن جميع المواطنين يحتاجون إلى إدراك الارتباط البيئي الكلي بين الحقوق والواجبات، لقد عبر الإسلام أفضل تعبير عن التعاضد بين أفراد المجتمع المؤمن في

عدد من الأحاديث منها عن أبي موسى -رضي الله عنه- عن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال: "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً"، وشبك بين أصابعه، متفق عليه.

٦، ٤، ٢ أشكال المواطنة

اتخذت المواطنة عبر المراحل التاريخية المختلفة مجموعة من الأشكال والأبعاد المتدرجة منها الآتي:

١. المواطنة التقليدية: وهي المواطنة المبنية على الخصوصية الثقافية، فالمجتمعات تتمتع بالخصوصية الثقافية التي أصبحت تتعارض مع الثقافة العالمية التي تسعى القوى المهيمنة على النظام العالمي إلى تسويقها بحجة أنها تصلح لكل المجتمعات (كينيج، ١٩٩٩، ص. ٢١٠).

٢. المواطنة الأيكولوجية: وهي تشير إلى الارتباط القوي بين الناس والبيئات الفيزيائية التي يعيشون فيها، وما يفرض عليهم هذا الارتباط من حقوق والتزامات تتعلق بأسلوب التعامل مع البيئة من حيث الاستغلال من ناحية، والحفاظ عليها من الناحية الأخرى، وكذلك حقوق الدفاع عن تلك العلاقة ضد أي تدخل خارجي لتعديلها أو تغييرها (ياسين، ٢٠٠٢ أ).

٣. المواطنة العالمية: وهي المواطنة المبنية على الاهتمام بالمشكلات العالمية، والمتغيرات الدولية فرضت نمطاً جديداً للتعاون والتفاعل، مما استوجب مفهوماً جديداً للمواطنة يتجاوز الاختلافات التاريخية والخصوصيات الثقافية، مما جعل الهوية الإنسانية والمواطنة العالمية تحل تدريجياً محل الهوية المحلية والمواطنة المحلية (Kenichi, 1995).

٥، ٢ المواطنة بين الوطنية والعالمية

إذا كانت المواطنة ارتبطت في العصر الحديث والمعاصر بالدولة الوطنية التي تمثل المكان الجغرافي الذي تُمارس فيه الحقوق والواجبات، باعتبار ارتباط هذه الممارسة ارتباطاً وثيقاً بالانتماء لجماعة سياسية لأي دولة، فعلى مدى العقدين الأخيرين تعرض الدور المركزي للدولة القومية باعتبارها المصدر الوحيد

للسلطة على المواطنة والديمقراطية لتحديد كبير على المستويين الداخلي والخارجي؛ فعلى المستوى الداخلي تؤكد الأعمال البحثية الحديثة أن هذا الدور قد شهد تحولاً كبيراً، بتصاعد دور العديد من المؤسسات غير الحكومية في الاهتمام بقضية المواطنة، فضلاً عن الدور التقليدي لمؤسسات الدولة ذاتها، وعلى المستوى الخارجي جاءت العولمة لتسعى إلى إذابة المجتمعات المختلفة بأنساقها الثقافية المحلية في النسق الثقافي الغربي العام فكراً واقتصاداً وسياسية. فقد ضغطت أشكال العولمة ومعطياتها ومتطلباتها على الدولة الوطنية ضغطاً شديداً، أسهم في عدم وضوح حدود حقوق المواطنة والتزاماتها وأشكال الديمقراطية المرتبطة بها، ليتغير مفهوم المواطنة ويتسع من مجرد حالة أو منزلة تحت سلطة الدولة، ليشمل نضالات سياسية واجتماعية مختلفة لإعادة توزيع المطالبات والحقوق والواجبات، ويُعد هذا التطور الأخير امتداداً ثقافياً للمواطنة يصف مشاعر الناس بالانتماء للمكان والبشر على امتداد رقعتهم الجغرافية (عبد الرحمن، ٢٠١٤).

لذا يرى البعض أن ربط المواطنة بالدولة الوطنية في عصر العولمة يضيق المفهوم ويقصره على واجبات المواطن تجاه الدولة التي ينتمي إليها فقط، وليس تجاه الإنسانية ككل، وهكذا دخل مبدأ المواطنة خلال العقد الأخير من القرن العشرين مرحلة فكرية جديدة، تعكس تزايد الاعتماد المتبادل بين شعوب العالم ودوله، نتيجة لثورة الاتصالات التي أدت إلى تواصل غير مسبوق بين البشر، ومن ثم ظهرت أنواع جديدة من المواطنة كالمواطنة الكونية Global أو العالمية Cosmopolitan، والقارية Continental، والثقافية Cultural، وأبرز أشكالها المواطنة الأوروبية التي تمنح المواطن الأوروبي حقوقاً في كافة بلدان القارة الموقعة على معاهدة ماستريخت (١٩٩٢) المؤسسة للاتحاد الأوروبي في عام ٢٠٠٤ (عبد الرحمن، ٢٠١٤).

إن تغير الزمن وتغير المفاهيم نتيجة تغير العلاقات المكانية والاقتصادية للعالم تغيراً جذرياً في أواخر القرن المنصرم أفضى إلى تغير حتمي في الإحساس بالهوية الوطنية؛ فقد أصبح من المستحيل تصدي أي دولة وطنية بمفردها لقضايا مثل الاحتباس الحراري العالمي، وتحرير أسواق رأس المال، وحقوق الإنسان،

وغيرها العديد من القضايا العالمية؛ حيث إنها كلها قضايا كبرى تدعو لاتخاذ القرارات بشأنها بشكل جماعي على مستوى يفوق المستوى الوطني. وفي هذا الإطار أشارت اليونسكو (UNESCO, 2015) المشار إليه في الرياح (٢٠١٧) إلى إن التغيرات في السياق العالمي - على سبيل المثال الاتفاقيات والمعاهدات الدولية، ونمو المنظمات والشركات وحركات المجتمع المدني وتطوير إطار عمل القانون الدولي لحقوق الإنسان - تترك آثاراً مهمة على صعيد المواطنة العالمية.

وفي إطار هذا الإدراك الجديد انتقل خطاب المواطنة إلى التركيز على المواطنة العالمية وإعداد مواطني الأرض، وأصبح على مواطني العالم التفكير عالمياً والعمل محلياً، بمعنى أنه على الفرد التفكير في أثر تصرفاته على بقية العالم، لأن المشكلات التي يعاني منها العالم حالياً لا تقتصر آثارها على دولة واحدة، بل تمتد لتؤثر على بقية العالم.

٦، ٢ المواطنة العالمية

أشار الحداد (٢٠٠٥) إلى أنه قد زاد الوعي والاهتمام بالمشكلات البيئية العالمية، كما زاد الاهتمام بحقوق الإنسان، والتطور التكنولوجي وسهولة الاتصالات حول العالم، والتوسع الاقتصادي العالمي، ونمو التكتلات الاقتصادية، وغيرها من التطورات العالمية التي جعلت المواطنة العالمية ضرورة ماسة لمواكبتها، كما أن البعد العالمي للمواطنة بات من الأمور الحتمية؛ حيث بدأت المسافات تتلاشى بين الدول جغرافياً وثقافياً. وأيضاً مع بروز العولمة وتداعياتها والانفتاح بين الثقافات لم تعد القومية ولا الوطنية الضيقة تتسع لما يريده الأفراد، لا سيما في ظل الظروف التي تمر بها الأمم وفي ظل تطلعات الأفراد لمستقبل أفضل لا يرتبط بمكان أو حدود (عبد اللطيف، ٢٠١٩).

"وتستمد فكرة المواطنة العالمية من فكرة الكونية، حيث أصبح المفهوم يدل على الطريقة التي لا تقتصر بها هوية الشخص ومسؤوليته الأخلاقية على مجتمعه المحلي (الأسرة أو الأمة)، بل أصبحت تحمل شعارًا إنسانيًا عالميًا" (David, 2010, p. 27).

كما إن من مظاهر الفكر المتطور ظهرت فكرة المواطنة العالمية، التي جاءت رد فعل لمعاناة البشر من الحروب، والمشكلات الاقتصادية، والسياسية، والصحية، والطبيعية، وهذه الفكرة لم تكن وليدة اللحظة، وإنما سبقها كثير من الجهود والمحاولات، فقد ناضلت الشعوب والحكومات، وعنيت الشرائع السماوية بكل ما هو مفيد للبشرية جمعاء، بل إن المنظمات الشعبية والدولية كان لها دورها الواضح في هذا الشأن (الموسى، ٢٠٠٥).

وتوصلت الباحثة من خلال الاطلاع على الأدبيات والكتب، والدراسات السابقة، إلى أن هناك مفاهيم أخرى ذات علاقة بمفهوم المواطنة العالمية (Global Citizenship)، حيث يتقاطع هذا المفهوم مع عدد من المفاهيم الأخرى ذات العلاقة مثل مفهوم العالمية أو الكونية (Universalite/ Global) التي أشار إليها (حسيبة، ٢٠٠٩) على أنها كلمة مشتقة من الكلمة الأجنبية (Universal) وهي تعني العالم، والكون، والمجال، والميدان، وأيضًا أشار إلى أنها تعني التعالي على الطابع الخصوصي والمحلي وتجاوز الانتماء الإثني في المجتمع العالمي متعدد الأعراق والجنسيات والطوائف.

وعليه أشار كل من (موني وإيفانز، ٢٠٠٩) إلى المواطنة العالمية (Global citizenship) (Cosmopolitanisms) الكوسمو بولتيك، وهي مشتقة أساسًا من الفلسفة اليونانية وتنقسم إلى قسمين كوسموس (Cosmos) وتعني العالم، وبوليس (Polis) ومعناه المدينة، وبذلك تكون المدينة الكونية أو العالم كله باعتباره مدينة واحدة" (ص. ١٥٨).

ولا تقوم فكرة المواطنة العالمية على أن يطبع الجميع بطابع واحد، ولكن على أساس من التنوع الذي يمكن التأليف بين الفرد وغيره من أفراد المجتمع العالمي، والهدف من ذلك هو إعداد مواطن على درجة عالية من الفهم والوعي بمجريات الأمور على مستوى العالم، يدرك أنه فرد يعيش في وطن كبير هو الكرة الأرضية، وكل ما يصيبها من خلل أو دمار مردود إليه مهما كان مكانه، وله دور وعليه مسؤولية تجاه كل ما يتعرض له العالم من مشكلات في الميادين كافة (المسلماني، ٢٠١٩). وترى الباحثة أن هذا يتطلب إعداد منهج دراسي قائم على تناول قضية المواطنة العالمية وتدريب المعلم عليه، هذا بالإضافة إلى تطوير ذاته ورفع مستواه العلمي والمهني من خلال البرامج التدريبية المعدة لذلك.

ومن خلال إطلاع الباحثة على الأدب التربوي الذي تناول موضوع المواطنة العالمية التي تطرقت إليه العديد من الدراسات والمنظمات العالمية مثل: (قافيش والعموري، ٢٠٠٣؛ Hosoya. S. 2000؛ UNESCO, 2015؛ UNESCO, 2017؛ UNESCO, 2018)، وكذلك (أبو عليوة، ٢٠١٧؛ طومبسون، ٢٠٠٢؛ منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٥؛ Farahani, 2014)، وجدت الباحثة العديد من التعريفات لمفهوم المواطنة العالمية منها تعريف عامر (٢٠١٢) الذي أشار إلى أنها: "جملة المفاهيم والمبادئ وأشكال الفهم ومنظومة القيم والاتجاهات، ومجموعة العادات والمهارات والسلوكيات الضرورية لتفعيل عضوية المواطن في المجتمع العالمي والتجارب مع القضايا والأحداث العالمية انطلاقاً من مفهوم المواطنة العالمية" (ص. ١٥٠).

واشترك حسن والخياري (٢٠١٤) مع عامر (٢٠١٢) في تحديد مفهوم المواطنة بأنها صفة المواطن التي تحدد حقوقه وواجباته، وتتميز بنوع من الولاء للبلاد ووحدها في أوقات السلم والحرب والتعاون مع المواطنين الآخرين في تحقيق الأهداف القومية، وتتمثل أيضاً في شعور الفرد بالروابط المشتركة بينه وبين أفراد جماعته، وأن مستقبله مرتبط بمستقبل الجماعة. بينما أشار عطية (٢٠١٤) في تعريفه للمواطنة العالمية إلى

مجموعة القيم والثقافة العالمية التي تأخذ اهتمامًا خاصًا في السياسات التربوية والمناهج المدرسية في مختلف المراحل الدراسية.

كما ويقصد بالمواطنة العالمية إيمان الفرد بضرورة التعايش السلمي مع الثقافات الأخرى حول العالم، وإلمامه بالقضايا العالمية ومشاركته في إيجاد الحلول المناسبة لها، وشعوره بالانتماء إلى العالم أجمع، واحترامه لمبادئ المساواة وحقوق الإنسان والتسامح والعدالة الاجتماعية، واهتمامه بالبيئة العالمية واهمية المحافظة عليها (أبو الكاس، ٢٠١٥).

وذكر أيضًا أن المواطنة العالمية تشير إلى مشاركة ووعي وإدراك الأفراد بواجبات والتزامات معينة تحقق الاندماج والتشارك وفق المعايير والقوانين والقيم الموجبة التي تعلي من شأن الفرد وتنهض به، والمحافظة على مصالح البيئة العالمية، وتحقيقًا لأهداف المسؤولية العامة من خلال الأطر الدولية والالتزام بقضايا ومشكلات العالم (السيبي، ٢٠١٣).

ويرى هيلد (Held, 1991) أن مواطني العالم مطالبون بالتفكير عالميًا وبالعمل محليًا، والمقصود من ذلك أن مواطني العالم ينبغي أن يفكروا في أثر تصرفاتهم على بقية العالم؛ فالمشكلات التي يعاني منها العالم لا تقتصر آثارها على دولة واحدة، بل تمتد لتؤثر في بقية الدول، وبذلك ينتقل خطاب المواطنة إلى التركيز على المواطنة العالمية، وعلى إعداد مواطني الكوكب الأرضي.

ويشير الصغير (٢٠١٢) إلى أن مفهوم المواطنة العالمية يُعد من المصطلحات المعاصرة التي برزت في القرن الحادي والعشرين، حيث يشتمل معاني الاعتراف بتعدد الأديان والثقافات على اختلافاتها، والمشاركة في حل الصراعات وتشجيع السلم والأمن العالمي، وفهم اقتصاد العالم، واحترام الايديولوجيات السياسية في العالم وتفهمها.

وعرف فراي (Fry, 2012) المواطنة العالمية على أنها مسار قوي لمساعدة الأفراد على تطوير فهمهم

للعالم وتطوير الرغبة لديهم لاتخاذ إجراءات تتلاءم مع كونه مواطنًا عالميًا. كما أكدت دراسة مكيدوجال

(Mcdougall, 2005) أن مفهوم المواطنة العالمية يتجسد فعليًا من خلال إشراك الفرد إما على المستوى

المحلي أو العالمي، وفي تحليل لتجارب الطلبة تبين بأن تربية المواطنة العالمية يمكن أن تؤدي إلى التطور الفردي

والفهم الثقافي المتبادل.

كما عُرفت المواطنة العالمية بأنها: " الوعي والانفتاح العالمي، واحتضان التنوع الثقافي، وتعزيز

العدالة الاجتماعية والمستدامة، والشعور بالمسؤولية نحو العمل" (Reysen et al, 2012, p29). وفي العقد

الأخير من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، برزت العديد من التغيرات والتطورات العالمية التي

أدت إلى ضرورة السعي إلى تكوين مواطنة عالمية، لعل من أبرزها ما أوضحه (عناي، ٢٠٠٨) وهي ما

يسود العالم من اضطرابات في العلاقات بين الدول والمجتمعات، وكذلك النمو المتزايد في صناعة الاتصالات

وتقنية المعلومات الذي أدى إلى سهولة التواصل والتفاهم بين مختلف الثقافات، والتغيرات السياسية والثقافية

والاجتماعية التي صاحبت العولمة.

كما هدفت المواطنة العالمية إلى تأصيل الهوية الاجتماعية، وتحقيق الالتحام الاجتماعي، حيث

صنف هوسويا (Hosoya, 2000) إدراكات المعلمين بشأن طبيعة التعلم من أجل التفاهم العالمي إلى ثلاثة

أبعاد، الأول توجه نحو الثقافة، والثاني تفاهم مشترك مع العالمية، والثالث اهتمام خاص بالقضايا الاجتماعية

والبيئية وقضايا السلام.

وتسعى أيضًا المواطنة العالمية إلى إعداد الأفراد لكي يتفاعلوا مع عالم يسوده تعدد الثقافات،

والتغيير المتسارع والمساهمة الفاعلة في قيادة العالم نحو التقدم والتطور، من منظور عالمي مبني على أساس

تحقيق العدل والمساواة والحرية وتأسيس الهوية الاجتماعية، وتحقيق الأمن والسلام الدولي (قافيش والعموري، ٢٠٠٣).

وبذلك بدأت المقارنات بين المواطنة المحلية وبين ما يسمى بالمواطنة العالمية، كما فعل هيرماس (Habermas, 1994) الذي رأى أن المواطنة المحلية لم تعد كافية للتعبير عما يحدث على الأرض من حيث حركة البشر والسلع عبر حدود الدولة القومية، وفي ظل العولمة أصبح من الصعب تجنب المواطنة المتعددة؛ أي أن يكون الإنسان مواطنًا في بلده، ومواطنًا في العالم الذي ينتقل فيه. لذلك تم تحديد عدد من المواصفات للمواطنة العالمية ذكرها (عامر، ٢٠١٢، ص. ٣٧) منها: "الاعتراف بوجود ثقافات مختلفة، واحترام حق الغير وحرية، والاعتراف بوجود ديانات مختلفة، كذلك فهم وتفعيل أيديولوجيات سياسية مختلفة وفهم اقتصاديات العالم، والاهتمام بالشؤون الدولية، والمشاركة في تشجيع السلام العالمي، والمشاركة في إدارة الصراعات بطريقة اللاعنف".

أظهرت العديد من الدراسات والبحوث أن خصائص المواطنة مشتركة إلى حد كبير بين دول العالم، ومن أهم هذه الخصائص الإلمام الواسع بالموضوعات والقضايا المحلية والعالمية، والإسهام الفعال في بناء المجتمع، واتخاذ قرارات عقلانية في مواجهة مشكلات البيئة، وامتلاك مهارات التفكير اللازمة للتكيف مع حضارة العصر، والتعايش معها، وعليه فإن المواطنة عالمية تمتد مسؤولياتها خارج الحدود الوطنية، لمواجهة المشكلات والقضايا العالمية التي تعترض التقدم الإنساني (مكرم، ٢٠٠٤).

مما سبق يتضح أنه حتى يتمكن الأفراد في المجتمع من ممارسة السلوكيات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، فإن عليهم أن يكونوا على دراية ووعي كافٍ بمعنى المواطنة العالمية، ومن ثم تكون لديهم القدرة على ممارستها في حياتهم اليومية، ومواكبة التغيرات الحادثة، وبالتالي تحقيق التعايش السلمي بين شعوب العالم.

١، ٦، ٢ نشأة المواطنة العالمية

لم تظهر المواطنة العالمية إلى حيز الوجود دفعة واحدة، وإنما مرت بمراحل تاريخية متعددة نتيجة لما شهده العالم من تطورات وتغيرات متسارعة على المستوى العالمي، لا سيما في ظل انخيار الحواجز بين الدول وتنامي مفاهيم حقوق الإنسان، والسلام العالمي، والثقافات المتنوعة، وأكدت دراسة لينش (Lynch, 1992) أن التربية على المواطنة يجب أن تطور التفكير العالمي بين الطلاب، فكان فكرة ظهور المواطنة العالمية في عام ١٩٧٢م، حيث أطلق ريشاردسون (Richardson, R, 1996) مشروع الدراسات العالمية، ووضع مواد تعليمية لتعزيز الدراسات العالمية.

كما شهدت بعض دول العالم عام ١٩٩٦م، وعيًا متزايدًا بالتربية المدنية في المدارس وأهمية تعزيز المواطنة العالمية في المناهج الدراسية لتواكب التطورات العالمية، حيث أكدت ضرورة أن يتعلم الطلاب المزيد من مفاهيم المواطنة العالمية وحقوق الإنسان والمسؤوليات العالمية (Education Department, 1996)، واقترحت بعض الدول مثل الصين تعليم الطلبة منهج التعليم المدني في المرحلة الإعدادية عام ٢٠٠١م، وضمنته مواضيع مثل المواطنة العالمية ومفردات الحياة والكرامة والمساواة والحرية التي ينبغي تدريسها في المدارس لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين (Curriculum Development Council, 2001).

وظهرت فكرة المواطنة العالمية بشكل أوضح مع بداية القرن الحادي والعشرين نتيجة تزايد الوعي بالمشكلات البيئية العالمية، والتطور التكنولوجي، وسهولة الاتصالات بين دول العالم، والتوسع الاقتصادي، وغيرها من التطورات العالمية التي جعلت المواطنة العالمية ضرورة ماسة لمواكبتها (المعمري والصارمي، ٢٠١٥)، فظهرت القيم التعددية الثقافية، وزيادة درجة الوعي العالمي، وتزايد الاهتمام بالمجتمع المدني (الزدجالي، ٢٠١٦)، وفي إعلان مايستريخت (Maastricht) بهولندا عام ٢٠٠٢م ظهر مفهوم المواطنة

العالمية بشكل رسمي، والذي عرفها على أنها: "التعليم الذي يفتح عيون وعقول الناس إلى العالم الأوسع، وتوعيتهم بتحقيق عالم أكثر عدالة وإنصاف وتقدير (الرياح، ٢٠١٧، ص. ٤٦).

كما سبق ترى الباحثة أن مفهوم المواطنة العالمية ظهر مع ظهور المجتمعات القديمة، وتطور بتطورها إلى أن أصبح بمفهومها الحالي؛ فعندما نضع المواطنة في محيطها الإقليمي والدولي، وانفتاحها على كل الأوطان، وتمازجها مع الثقافات الأخرى، واطلاعها على تجارب الآخرين دون انغلاق، والانفتاح الموزون على المحيط الآخر سيؤدي إلى ظهور مواطنة عالمية، الأمر الذي يتطلب تضمينها في المقررات الدراسية بمختلف مستويات التعليم وأشكاله، وفهم المسؤوليات الفردية والمجتمعية والوطنية المترتبة على ذلك.

٢، ٦، ٢ أنواع المواطنة العالمية

إن المواطنة العالمية بكافة أنواعها وأشكالها هي سمة مشتركة بين بني الإنسان التي عملت الشرائع على تنميتها وتغذيتها بالمبادئ الصحيحة لديمومتها لخدمة الإنسانية بجميع شعوبها، والدود عنها في جميع أوطانها، واحترام خصوصيتها، وبالتالي أحدثت العولة تغيرات عدة على مفهوم المواطنة، يظهر بشكل بارز من خلال تمييزها بين المواطنة القومية والمواطنة العالمية، وبالتالي ظهور أشكال مختلفة للمواطنة العالمية أشار إليها كل من كازرسكا وإيفا (Katzarska & Iva, 2018) في ثمانية أنواع تتمثل فيما يأتي:

١. المواطنة العالمية السياسية (Political global citizenship): تركز على نظام الحكم العالمي، وتعزيز

الديمقراطية، ودور المنظمات الدولية في الحفاظ على مجتمع عالمي منظم بطريقة جيدة.

٢. المواطنة العالمية الأخلاقية (Moral global citizenship): تهتم بالفهم المشترك لقانون أخلاقي

عالمي، مع التركيز على حقوق الإنسان.

٣. المواطنة العالمية الاقتصادية (Economic global citizenship): تشتمل على التنمية الاقتصادية

الدولية، وتأثيرات الأسواق والشركات الحرة.

٤ . المواطنة العالمية الثقافية (Cultural global citizenship): تتضمن الاستكشاف والوعي والكفاءة

الثقافية فيما يتعلق بالمجموعات والقيم المتنوعة.

٥ . المواطنة العالمية الاجتماعية (Social global citizenship): تركز على المجتمع المدني العالمي

والدعوة لحرية التعبير.

٦ . المواطنة العالمية الناقدة (Critical global citizenship): تهتم بالنشاط الذي يتحدى القمع ويركز

على تحطيم الهياكل العالمية.

٧ . المواطنة العالمية البيئية (Environmental global citizenship): تعتمد على التغييرات في معاملة

البشر ومسؤولياتهم تجاه الطبيعة.

٨ . المواطنة العالمية الروحية (Spiritual global citizenship): تركز على الروابط المتسامية بين

الأفراد والمجتمع، والتي تشمل الرعاية والصلات الروحية بين البشر.

٣، ٦، ٢ أهمية المواطنة العالمية

يأتي الاهتمام بالمواطنة العالمية من منطلق مساهمتها في تحقيق بناء شخصية متكاملة قادرة على

التفاعل الإيجابي مع الحاضر والمستقبل، كذلك تسهم بشكل فعال في النمو الروحي والأخلاقي والاجتماعي

والثقافي لدى الفرد، فهي تجعله مواطنًا عالميًا يسعى إلى فهم العالم، وقادرًا على اتخاذ القرار المناسب،

ويتحمل المسؤولية ولديه القدرة على المشاركة في تقديم الحلول للمشكلات الاجتماعية والسياسية والأخلاقية

على المستويين المحلي والعالمي، ولديه وعي بقيم المواطنة والانتماء واحترام الذات والآخرين وتنوع الثقافات،

وتعزيز قيم التعايش السلمي والتعاون بين الشعوب (طلبة والعتيبي، ٢٠١٨).

وتسهم المواطنة العالمية في توفير بُعد عالمي للحصول على الهوية العالمية؛ حيث أن فكرتها الجوهرية

تقوم على مواد الدستور الأخلاقي العالمي وتجعله مرجعية لها، وفيه أن البشر جميعًا لهم حقوق أساسية

وعليهم واجبات نحو احترام وتعزيز تلك الحقوق التي يتوقف عليها مسار الحياة على الأرض، ومنها السلام العالمي والتنمية المستدامة بكل أبعادها، ومن خلال ذلك يوصف الإنسان الذي يستطيع التفاعل على مستوى عالمي مع أي شخص مهما اختلفت ثقافته وموطنه وتزايد وعيه حول قضايا العالم، وما يترتب على ذلك من انتقال هويته من منظور وطني محدود، إلى مفهوم وطني أشمل وأعم للعالم كله، مع اكتسابه للعديد من المهارات كالمشاركة المدنية والفعالية السياسية، والتعاطف الثقافي، واحترام التنوع، والتأكيد على الحد من الفجوات بين الدول النامية والمناطق الفقيرة كمواطن عالمي تتمثل به تلك الخصائص (سيد وعبدالقادر، ٢٠٢٠).

٤، ٦، ٢ أهداف المواطنة العالمية

تهدف المواطنة العالمية كما أشارت (اليونسكو، ٢٠١٥؛ اليونسكو، ٢٠١٧؛ اليونسكو، ٢٠١٨) إلى الاعتراف بالاختلافات والهويات المتعددة وتقويتها، وتدعيم إحساس الأفراد بالفخر وغرس روح التضحية لصيانة كوكب الأرض وحمايته وتنمية استعدادهم على تحمل المسؤولية تجاه أنفسهم والبشرية جمعاء، كما تهدف إلى تطوير سلوكيات الاهتمام بالآخرين والتعاطف معهم وكذلك بالبيئة واحترام التنوع، وتطوير فهم لبني الحوكمة العالمية والحقوق والمسؤوليات والقضايا العالمية والروابط بين النظم، والعمليات العالمية، والوطنية، والمحلية.

كما هدفت المواطنة العالمية إلى تحقيق المساواة بين المواطنين من خلال تدريب الطلبة على احترام الاختلافات والتنوع الثقافي للناس (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٥، ص. ١٦)، وهدفت إلى زيادة الوعي بالقضايا والمشكلات العالمية المعاصرة، مثل: التفاهم العالمي، والتعاون، والسلام، ونزع السلاح، والدفاع عن حقوق الإنسان وحرياته (طومبسون، ٢٠٠٢، ص. ٩٣)، وتمكين الأفراد من المشاركة بنشاط في حل المشاكل الدولية (Farahani, 2014, p.935)، وتهدف أيضًا إلى تكوين الفرد

القادر على العمل وفق ثقافات مختلفة ويتجاوز المعوقات والحدود العرقية ويستطيع تفهم وتقبل تاريخ الأمم والشعوب، ويمتلك معارف إقليمية وجغرافية وتاريخية عميقة تمكنه من التحليل والنقد والاستنتاج (أبو عليوة، ٢٠١٧، ص. ١١٥).

من خلال السابق نجد أن المواطنة العالمية ركزت في أهدافها على إعداد مواطن لديه من الوعي الكافي بقضايا المواطنة العالمية ما يمكنه من ممارستها، وهذا الوعي لا يتأتى إلا من خلال التعليم؛ لما له من صلة مباشرة في تحقيق أهداف المواطنة العالمية؛ فهو مرتبط بشكل شخصيات الأفراد، ومرتبط بالتنشئة الاجتماعية، والثقافية، والسياسية، مما يجعله بوتقة تنصهر فيها مختلف التنوعات، نظرًا للمسؤوليات الكبيرة المنوطة بالتعليم في هذا المجال، وكذلك أهمية التنشئة الاجتماعية منذ الصغر على المواطنة العالمية بمشاركة الأسرة، والمدرسة، والمسجد، والمجتمع وغيرها من الوسائط التربوية الأخرى التي بدورها ستعزز قيم المواطنة العالمية ومبادئها.

٥، ٦، ٢ خصائص المواطنة العالمية

تختلف خصائص المواطنة العالمية التي يجب أن يتمتع بها المواطن من مجتمع إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى، وبالرغم من ذلك إلا أن تلك الاختلافات لا تمنع من وجود خصائص تتشابه في كثير من بلدان العالم، لذلك من الضروري توافر جملة من الخصائص والفضائل التي يجب أن تتمتع بها المواطنة العالمية في أي نظام سياسي، حيث ذكر كل من (Biol, B et al, 2013؛ Raoul et al, 2013) بعضًا من هذه الخصائص وهي أن مفهوم المواطنة العالمية غير محدد بنطاق واحد، وإنما عبارة عن مصطلح متعدد المفاهيم، ولذلك تتميز بأنها ليست منحة من السلطة أو هبة منها، وإنما هي مسؤولية ذات مفاهيم مختلفة، قانونية وسياسية واجتماعية، كذلك تميزت بأنها انتماء إلى تراب العالم أجمع، لا تحددها حدود الجغرافيا، ولا يترتب عليها علاقة من نوع خاص تربط الأفراد بعضهم ببعض، لكن تربطهم علاقة سامية متمثلة في إعمار

الأرض، وتميزت المواطنة العالمية بأنها عدل وإخاء وحرية، تؤدي إلى انسجام مشترك بين الأفراد من حيث المشاعر تحت مظلة القانون في إطار الحرية، وكذلك تميزت المواطنة العالمية بتعبيرها عن قيم أخلاقية وإنسانية تحافظ على كرامة الإنسان، وتمنع من الظلم والاستبداد، وهي -المواطنة العالمية- حالة مستمرة ومتغيرة، وليست ثابتة ومستقرة، تحتاج إلى فعالية أي أنها لا تُعد حالة نظرية، بل تتوقف على آليات التطبيق الفعال على كوكب الأرض، فلا مجال للشعارات والتنظير الأجوف فيها؛ لأن مصلحة العامة لكوكب الأرض تتأثر بها البشرية جمعاء.

٦، ٦، ٢ معوقات المواطنة العالمية

توجد معوقات وتحديات تواجه المواطنة العالمية تحول دون ممارستها بالشكل المطلوب، وبالتالي تؤدي إلى نتائج سلبية على العلاقة التي تربط الأفراد بكوكب الأرض، ومن تلك المعوقات والتحديات ما ذكرها كل من (الأحمدي، ٢٠١٢؛ جيدوري، ٢٠١٢؛ السبيعي، ٢٠١٣؛ السويدي، ٢٠٠١؛ العدوان وبن مصطفى، ٢٠١٥؛ عناني، ٢٠١٨) وهي ضعف المساواة والإخلاق بهذا المبدأ المقدس بكافة مستوياته، سواء تعلق الأمر بالتمييز على أساس عنصري، أو مذهبي، أو منطقي، أو اجتماعي، أو نوعي، ومن المعوقات أيضًا التي واجهت المواطنة العالمية قلة الضمانات الدستورية والسياسية والقانونية لحقوق الأفراد وحرّياتهم، أو ضعف فاعلية تلك الضمانات. والممارسات السلبية التي تمارسها إدارات بعض الدول على أرض الواقع عند تقديمها للخدمات المختلفة للأفراد هي إحدى المعوقات التي واجهتها المواطنة العالمية، والتي تتمثل في صعوبة احترام القوانين والأنظمة، وتطبيقها بصورة مخالفة للمثالية النظرية، والتصنيف الطبقي للأفراد، والضعف والتهاون في تطبيق العقوبات المنصوص عليها بالتشريعات، والانتقائية في التعامل مع القضايا المختلفة للمواطنين، وضعف الأجهزة الرقابية وضعف كفاءتها تؤدي إلى انتشار الفساد وانعدام

الثقة بين المواطن والمنظومة الدولية، وظهور الأمراض الاجتماعية المتمثلة في الفقر، والبطالة، وانتشار الجرائم، والفهم الخاطئ لمفهوم العشائرية، والتبعية، والعنصرية.

من خلال ما تم عرضه، تبين أن للمواطنة العالمية تحديات كثيرة، ظهرت بعضها كعوامل ذاتية مرتبطة بالشخص ذاته، كاختلاف التكوين والثقافة والحرية مع ما في النفس من رغبات وأهواء ساهمت وتسببت في وجود هذه التحديات، وظهرت بعض هذه العوامل مرتبط بالأنظمة والقوانين التي تضعها الدولة، ويُستهان في تطبيقها مما يؤدي إلى انتشار الفساد وانعدام الثقة بين المواطن والمنظومة الدولية.

٦، ٧، ٢ الحلول المقترحة للتغلب على معوقات المواطنة العالمية

مقابل تلك المعوقات والتحديات توجد حلول للتغلب عليها اقترحها كل من (الأحمدي، ٢٠١٢؛ جيدوري، ٢٠١٢؛ السليم، ٢٠١٤؛ عبد اللطيف، ٢٠١٩؛ عبد الوهاب، ٢٠١٨؛ المسلماني، ٢٠١٩)، أولها الإيمان والالتزام بمبدأ المساواة بين كافة المواطنين، وأن الوطن للجميع ويتم ترجمة ذلك الالتزام بالمنظومة التشريعية الدولية التي تحكم الجميع في كافة أنحاء العالم نصًا وتطبيقًا، وثانيها تمثل في إجراء الإصلاحات التشريعية المحلية على كافة المستويات الدستورية والقانونية، ومواءمتها مع المعايير الدولية خاصة فيما يتعلق بحقوق الإنسان وحرياته، وثالثها توفير الضمانات الكافية المتعلقة بحقوق الإنسان وحرياته على المستوى الدستوري، خاصة تلك المتعلقة بتجذير الديمقراطية على مستوى العالم، ورابعها تفعيل تطبيق التشريعات الدولية على أرض الواقع، وتفعيل الأجهزة الرقابية العالمية، والحزم في تطبيق التشريعات لفرض هيبة القانون الدولي ومعاينة الفاسدين، وأخيرًا نبذ الأمراض الاجتماعية جميعها والممارسات السلبية من قبل الجميع، وتنمية الإحساس لديهم بأن المصلحة العامة فوق الجميع، والتشجيع على الانتماء إلى النظام العالمي.

٨، ٦، ٢ مواصفات وخصائص المواطن العالمي

يرى أبو النصر (٢٠٠١، كما ورد في الأحدي، ٢٠١٢) أن الإنسان العالمي هو الذي يؤمن أن الانسانية هي الميزة التي تربط وتشد الناس بعضهم إلى بعض، والتي تتخطى كل الحواجز السياسية والعرقية والإثنية والثقافية التي تحول دون تأخيهم وتعاونهم، ويجسد ثقافة عالية شاملة جامعة تتناول مختلف نواحي المعرفة.

تحددت مواصفات المواطنة العالمية على أنها: (الاعتراف بوجود ثقافات مختلفة- احترام حق الغير وحرية- الاعتراف بوجود ديانات مختلفة- فهم وتفعيل أيديولوجيات سياسة مختلفة- فهم اقتصاديات العالم- الاهتمام بالشؤون الدولية- المشاركة في تشجيع السلام الدولي- المشاركة في إدارة الصراعات بطريقة اللاعنف)، وهذه المواصفات لمواطن القرن الواحد والعشرين يمكن فهمها بشكل أفضل في صورة كفاءات تنميها مؤسسات المجتمع لتزيد فاعلية الارتباط بين الأفراد على المستوى الشخصي والاجتماعي والمحلي والقومي والدولي، ويكون ذلك بتنمية قدرات معينة للتفكير تحسم وتنظم في الوقت نفسه الاختلافات الثقافية، ومواجهة المشكلات والتحديات كأعضاء في مجتمع عالمي واحد (تاوضروس، ٢٠١٨).

ويحدد عصام هلال المشار إليه في عام (٢٠١٢، ٥٧) بعض من مواصفات المواطن العالمي الذي يتمكن من تفعيل مقومات المواطنة الفاعلة، وهي أنه إنسان يقف مع التقريب بين الثقافات المختلفة، ويقف ضد كل من عمليتي إزاحة الثقافات المحلية والقومية والانغلاق الثقافي، كذلك هو إنسان يدرك أن سلبات المنجزات التكنولوجية في مجال الاتصال لا يمكن التخلص منها إلا بالتسلح بالتفكير النقدي في ضوء معايير الخصوصية الثقافية، ويتميز المواطن العالمي بأنه إنساناً يفكر تفكيراً جدياً، يؤمن بالحركة والتعبير وبالتالي فهو متفائل يرفض نظرية الدوائر المغلقة التي سادت تفكيرنا لفترات طويلة، ويقدر نتائج العلم ويسعى إلى المشاركة في إنتاج المعرفة واستثمارها، ويفكر تفكيراً ذا سياق كوكبي، وهو يتعامل مع بيئته

مستثمرًا لها استثمار أمثل، وهو إنسان ينطلق في تفكيره من المستقبلية التي لا تتجاهل البعد الماضي للخصوصية الثقافية مدرك أن الجدل بين الماضي والمستقبل هو الذي يصنع الحاضر الدينامي، ويدرك أن التكتاف بين التكتلات الاقتصادية بين الدول التي تصارع الفقر هو العامل الرئيسي الذي يمكنها من تجاوز محتنها، كما يدرك أن هذه التكتلات قد تقابل بتحديات كبيرة تحتاج إلى توضيحات بدونها سوف تتحول إلى دول خارج سياق التاريخ، هذا بالإضافة إلى أنه يتصف بإدراكه أن العدل في إقسام لقمة العيش والعدل في إنتاجها والعدل في توفير فرص حياة كريمة بين البشر وهذا أساس قيام العولمة الديمقراطية، ويدرك أيضًا أن الحوار بين الثقافات والأديان هدف يتمنى تحقيقه، ولكن تحقيقه لا يتم إلا في سياق تكافؤ القوى التي تستند إليها هذه الثقافات، ولبناء هذا الإنسان فنحن في حاجة إلى تربية تنويرية جديدة تعتمد أساسًا جديدة، تربية تنطلق من مبدأ التغيير وتسير على هدى الإبداع وتعتمد على الحوار وتُعَلِّي من القيم الديمقراطية، تربية منفتحة تعتمد على معطيات التكنولوجيا.

وبحسب تصنيف منظمة أوكسفام البريطانية فإن الإنسان العالمي يتميز بعدة خصائص ذكرها (Davies, 2007) كما ورد في الأحمدي، (٢٠١٠)، منها أن الإنسان العالمي يسعى إلى توسيع محيطه ليشمل العالم، ويلعب دور المواطن العالمي، وهو بذلك يحترم التنوع الثقافي، ويتكون لديه الوعي بالكيفية التي يعمل بها العالم سياسيًا، وثقافيًا، واجتماعيًا، وتقيًا، وبيئيًا، فيناضل من أجل إزالة الظلم الاجتماعي، ويشارك في المجتمع على كافة المستويات المحلية والعالمية.

كما أشارت اليونسكو (UNESCO, 2018) إلى خمس سمات رئيسة للمواطن العالمي أولها ركز على أن يتسم المواطن العالمي بأنه داعم للمواقف والاتجاهات، ومحققًا للهوية الجماعية التي تتجاوز الفروق الثقافية، أو الدينية، أو العرقية، أو غيرها من الاختلافات، وثانيها اتجه إلى أنه يتسم بالمعرفة العميقة بالقضايا العالمية والقيم العالمية مثل العدل، والمساواة، والكرامة، والاحترام، وثالثها ركز على أن يكون لدى المواطن

العالمي مهارات إدراكية مثل التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، ورابع سمة للمواطن العالمي أن يمتلك مهارات غير إدراكية (اجتماعية) مثل: التعاطف وحل النزاعات، ومهارات الاتصال والتواصل والتفاعل مع الناس من خلفيات وأصول مختلفة، أما السمة الخامسة التي أشارت إليها اليونسكو في وصف المواطن العالمي أنه يتسم بقدرات سلوكية حتى يتم العمل بشكل جماعي وتعاوني ومسؤول لإيجاد حلول عالمية للتحديات العالمية، والسعي من أجل الصالح الجماعي.

وترى الباحثة أن خصائص ومواصفات الإنسان العالمي التي ذكرتها الدراسات والبحوث السابقة تؤكد على بناء إنسان عالمي يحس بالانتماء للبشرية جمعاء، وفعالاً يفهم قضايا المواطنة العالمية ويواجه التحديات التي تواجهها، وبالتالي يدرك بأن العالم أجمع وطنه، ويرى دوره كمواطن عالمي ويساهم بشكل فاعل على المستويين المحلي والعالمي، لذلك كان من الضروري تشخيص واقع المواطنة العالمية والقيم المستخلصة منها، ومن ثم العمل على تنميتها لدى الطلبة من خلال البرامج والأنشطة والمناهج الدراسية لإيجاد جيل متمكن على المستوى الفكري والمهاري.

٧، ٢ قيم المواطنة العالمية ومبادئها

تُستمد منظومة القيم من مجموع القيم والعادات والتقاليد المتجذرة تاريخياً في ثقافة المجتمع ووعيه الجمعي، ويُعد الدين بما يحويه من قيم أخلاقية دينية ودينية، المنهل الأساسي والأساس الراسخ لعناصر منظومة القيم الاجتماعية كلها، كما تختلف القيم الأساسية من مجتمع إلى آخر باختلاف المجتمعات في خصوصيتها الثقافية وتفرد تجربتها التاريخية، وما تحويه وثائقها الدستورية وقوانينها من نصوص ومواد تعكس هذه القيم.

إن مجموعة من القيم مثل الانتماء، والمشاركة الفعالة، والديمقراطية، والتسامح، والعدالة، التي تؤثر على شخصية الفرد فتجعله أكثر إيجابية في إدراك ما له من حقوق، وما عليه من واجبات نحو كل من

الوطن الذي يعيش فيه، وأمته، والعالم بأسره، يعبر ذلك عن المواطنة العالمية (عبد اللطيف، ٢٠١٩)، وعلى الرغم من اختلاف قيم المواطنة بين الشعوب، إلا أن هناك قيمًا تمثل القاسم المشترك بين مختلف المجتمعات وأغلب الثقافات لدى الشعوب على مر العصور، ومنها حب الوطن، والمساواة، والعدل، والنظام والالتزام، والتوازن، والحرية، والمشاركة، والانتماء والولاء، والمسؤولية، وهذه القيم تمثل الجانب الإنساني والعالمي لمفهوم المواطنة (آل عبود، ٢٠١١).

ولذا تحتم المواطنة العالمية بتأكيد الانتماء إلى مجتمع كبير يتسامى فوق الحدود القطرية أو القومية، تتجلى فيه الإنسانية المشتركة على أساس من الترابط بين الشعوب وبين المجتمع المحلي والعالمي، وتستند المواطنة العالمية إلى القيم العالمية المتمثلة في السلام العالمي والحرية والعدالة والمساواة وحقوق الإنسان والديمقراطية وعدم التمييز والتنوع، ويتم تضمين ذلك بالأنشطة والمواقف الحياتية التي تسعى إلى بناء أمة وعالم أفضل ومستقبل مشرق (عناني، ٢٠١٨؛ اليونسكو، ٢٠١٧).

إن تنمية قيم المواطنة تؤدي إلى تعزيز شعور الفرد بالانتماء إلى مجتمعه وقيمه ونظامه وبيئته وثقافته، ويتمثل ذلك في سلوكه وفي دفاعه عن قيم وطنه ومكتسباته، وتتضمن التربية من أجل المواطنة تنمية معرفة الفرد بمجتمعه، وتفاعله إيجابًا مع أفرادها بشكل يساهم في تكوين مواطنين صالحين متمكنين من الحكم على ما يعترضهم داخل مجتمعهم وخارجه، وتهدف تنمية المواطنة إلى تطوير معارف الناشئ العامة المتعلقة بالأمور الاجتماعية والسياسية، وتنمية الإحساس بالواجب نحو المجتمع المحلي والدولي (أبو حشيش، ٢٠١٠).

لذا يُعتبر اعداد الطالب للمواطنة العالمية ضرورة ملحة، خاصة في ظل العولمة والتقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التي جعلت العالم قرية صغيرة، وهذا ما يتطلب الاهتمام بتنمية الشعور بالانتماء إلى مجتمع عالمي يتسامى فوق الحدود القطرية أو القومية، وترجمة ذلك بالأنشطة والسلوكيات والمواقف (سيد وعبد القادر، ٢٠٢٠).

ومن هذا المنطلق أيضًا يؤكد (العامري وآخرون، ٢٠١٨) على أن قضية المواطنة وبناء المواطن

الفني من أكثر القضايا التي كثيرًا ما ارتبطت بمقومات التربية الفنية، فدراسة التراث الوطني والإقليمي والعالمي، ودراسة تاريخ الفن محليًا وإقليميًا وعالميًا، وعقد المقارنات بين ما هو محلي مرتبط بأصالة ومعاصرة في آن واحد، والقيام بعمليات التحليل والنقد والتذوق الفني للعديد من النماذج والأعمال الفنية للوقوف على مدى ارتباطها بقضايا وأبعاد فلسفية واجتماعية وبيئية، كل ذلك يشير بقوة ودلالات ارتباط دراسة وممارسة الفن بقيم ومبادئ المواطنة على اتساع عمقها وتكاملها.

وعلى ما سبق ستقوم الباحثة بعرض مجموعة من قيم المواطنة العالمية ومبادئها وتجميعها في هذه الدراسة، كما ذكرت في عدد من البحوث والدراسات والأدبيات السابقة، ومنها (الحري وبارعيدة، ٢٠١٩؛ سيد وعبدالقادر، ٢٠٢٠؛ طلبة والعتيبي، ٢٠١٨؛ عبد اللطيف، ٢٠١٩؛ عناني، ٢٠١٨؛ المسلماني، ٢٠١٩) وكذلك بعض من الاتفاقيات الدولية والمنظمات، منها (اليونسكو، ٢٠١٧)، وهي في الآتي:

١، ٧، ٢ قيمة السلام العالمي

إن إشاعة السلام بين أفراد المجتمع من أهم قيم المواطنة وأكثرها حساسية، والإخلال بها يعني تخلخل المجتمع وتهديد الأمن فيه، وهي مرتبطة بقيم العدالة والحرية وتُبنى عليهما، فأساسها سلامة الأنفس والأموال والأعراض، ومنها أيضًا سلامة الصحة العامة بعدم تعريض صحة الناس للخطر، وسلامة المباني والسلامة المرورية، والنقل والطيران والغذاء (الرباح، ٢٠١٧).

كما أن فكرة السلام فكرة قديمة اتجه إليها حكماء العصور الماضية، وحمل لواءها الفلاسفة الرواقيون منذ القرن الثالث قبل الميلاد، حين أهابوا بالإنسانية أن تحرر نفسها مما يفرق بين الإنسان وأخيه

الإنسان من فروق اللغات والأديان والأوطان، ونظروا إلى الناس جميعًا وكأنهم أسرة واحدة فانونها العقل ودستورها الأخلاق (جيدوري، ٢٠١٠).

وإلى هذه الفكرة دعا الدين الإسلامي إلى السلام في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا أَذْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَآفَّةً وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ ۚ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ﴾ (القرآن الكريم، البقرة: ٢٠٨)، وقوله تعالى: ﴿وَإِنْ جَنَحُوا لِلسِّلْمِ فَاجْتَحِ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ ۚ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾ (القرآن الكريم، الأنفال: ٦١). لذا فتحقيق السلام من أهم مقاصد الشريعة الإسلامية التي تهدف لحفظ الأنفس والأموال، والأعراض.

إن السلام العالمي، أو السلام على الأرض، يعبر عن الحالة المثالية للسعادة والحرية والسلام داخل وبين جميع الشعوب والأمم على الأرض؛ فبواسطته تتحقق المثل الإنسانية العليا التي جعلها الله تعالى غاية للحياة الدنيا، وضرورة لتأمين الناس من الضغط، وتأمينهم من الخوف، وتأمينهم من الظلم، وتأمينهم من الضر، كما يُعد ضرورة لتحقيق العدل المطلق في الأرض، ومن ثم ينبغي تنشئة الطلبة على الممارسات السلمية في حياتهم اليومية، وهذا يتطلب تشجيع الطلبة على التفكير الناقد، والثقة في الذات، والشجاعة في إبداء الرأي، والنقد الذاتي، والوعي بحقوق وواجبات الفرد كمواطن في المجتمع الذي يعيش فيه، كما يجب تزويدهم بالمعلومات والمهارات اللازمة لحل الصراعات بأساليب سلمية بعيدة عن العنف (الجندي وعصمت، ٢٠٠٩؛ الخراشي، ٢٠١٤؛ السهلاني، ٢٠١٧؛ شبكة، ٢٠١٢؛ غازي، ٢٠٠٨؛ منزو، ٢٠١٤).

ودعمًا لثقافة السلام العالمي تُخصص عام (٢٠٠٠) للاحتفال بالسنة الدولية لثقافة السلام، ودعت الأمم المتحدة إلى ضرورة احترام حقوق الإنسان، ونشر التسامح والتضامن والأمن على مستوى العالم (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ٢٠٠١).

إن التربية من أجل السلام العالمي تعمل على ثلاثة محاور، أولها المحور المعرفي الذي تُقدم فيه للمتعلم حقائق ومفاهيم ومعلومات غرضها توسيع مدارك المتعلم حول إيجابيات السلام، وأخطار العنف وأشكاله ونتائجه السلبية على الفرد والمجتمع والعالم، وثانيها يتجه نحو تشكيل مواقف المتعلم واتجاهاته نحو تفضيل السلوك اللاعنفي (السلمي)، أما المحور الثالث فيركز على تنمية قدرات ومهارات المتعلم على استخدام وتطبيق الاستراتيجيات والأساليب التي تساعد في حل الخلافات وتجنب العنف (جيدوري، ٢٠١٠).

٢،٧،١،١ مهارات السلام العالمي

من خلال اطلاع الباحثة على عدد من البحوث والدراسات السابقة والأدبيات، سعت في هذه الدراسة إلى ذكر عدد من مهارات السلام العالمي التي تسعى المواطنة العالمية لإكسابها الطلبة ومنها مهارات نشر ثقافة التسامح، وتنشئة المواطنين على الأهداف العامة كي يصبحوا مواطنين أكثر عالمية وتسامحاً، ودمج مفهوم المواطنة العالمية بها (شريف الدين، ٢٠١١)، ومهارة تنمية قيم التعاون الدولي والسلام العالمي والعيش المشترك التي أشار إليها (بو سنينة، ٢٠٠٦)، كما ذكر (عناي، ٢٠٠٨؛ أبو النور، ٢٠٠٨) عددًا من مهارات السلام العالمي وهي الاعتراف بالثقافة الكونية، وتوطيد أصر الصداقة والتضامن بين الشعوب في ظل احترام التعددية الثقافية والدينية، وصيانة التعدد والتنوع الثقافي، وتبني ثقافة الحوار والتسامح المتبادل لكل الجماعات والشعوب، ونبذ العنف والإرهاب.

وهكذا نجد أن قيمة السلام مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمواطنة العالمية، وهي مطلب ملح في جميع المجتمعات الإنسانية؛ لأن السلام هو الذي يمنح المجتمعات استقراراً اجتماعياً، واقتصادياً، وثقافياً، فالنزاعات المسلحة وغياب الاستقرار السياسي لهما انعكاسات خطيرة على مؤشرات التنمية، يتضح ذلك جلياً في الدول التي تعاني من الحروب والنزاعات المسلحة كالصومال والسودان والعراق واليمن وفلسطين وغيرها من

الدول الأخرى، لذلك فإن القيم الموجهة نحو احترام الآخر والتسامح معه، هي القيم التي من شأنها أن تساعد في الانتقال من ثقافة الحروب إلى ثقافة السلام المرتكز على حقائق التعددية وآلية الحوار بين الثقافات (جيدوري، ٢٠١٠).

٢، ٧، ٢ مبدأ حقوق الإنسان

يتداخل مفهوم المواطنة مع مفهوم حقوق الإنسان تداخلاً كبيراً، بحيث يمكن القول إنهما وجهان لعملة واحدة، ونكتشف هذا التداخل عندما نرجع إلى تاريخ الاهتمام بكليهما؛ فالاهتمام بقضية حقوق الإنسان هو اهتمام بأن يكون للفرد هوية في مجتمعه، أي تأكيد على مواطنة الفرد في المجتمع وانتمائه إلى كيان اجتماعي أكبر، وعلى نفس المنوال فإن الاهتمام بعضوية الفرد في المجتمع كمواطن هو اهتمام بحقوق هذا المواطن بوصفه إنساناً بشراً، وهو اهتمام أيضاً بما يتوقع من هذا المواطن من واجبات يجب عليه أن يؤديها في إطار عام من المسؤولية الاجتماعية (زايد، ٢٠١٩).

وترى الباحثة أيضاً أنه لا يجب الخلط بين مفهومي المواطنة وحقوق الإنسان؛ حيث تركز حقوق الإنسان على المفاهيم الأخلاقية للأفراد، بينما المواطنة فتقوم على المفاهيم السياسية، وتشير حقوق الإنسان إلى الحقوق الأساسية التي يتمتع بها عموم البشر، ويشترك معه مفهوم المواطنة العالمية في الخروج من نطاقها الضيق (المواطنة) إلى نطاقها الواسع وهو العالمية لتشمل حقوق جميع أفراد المجتمعات بدون تحديد.

ومن خلال اطلاع الباحثة على المراجع المتعلقة بمبدأ حقوق الإنسان، فقد قامت بجمع إطار نظري حول الموضوع لتعطي القارئ فكرة واضحة حولها، حيث وجدت أن حقوق الإنسان تشير إلى القضايا الحياتية التي تعيشها الشعوب، مثل: حق التعليم، وحفظ الكرامة الإنسانية، وحق الشعوب في تقرير مصيرها، وحقوق المرأة والطفل، وغيرها من الحقوق التي أكدها الدين الإسلامي، وجاءت في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والاتفاقيات الدولية (سعيد، ٢٠٠١؛ عبد الكافي، ٢٠٠٥).

وستناقش الباحثة بعض القضايا المرتبطة بحقوق الإنسان حسب ما أشارت إليها الأدبيات وهي

كالآتي:

أولاً: مفهوم حقوق الإنسان

ذهب الكثير من الباحثين إلى اعتبار حقوق الإنسان من الحرمات، ولا يجوز لصاحبها التفريط بها، لأن الله تعالى تفضل بها على الإنسان، فحمايتها قربي لله تعالى، وحقوق الإنسان في نظر الإسلام فرائض إلهية وواجبات شرعية، وليست مجرد حقوق وحسب.

إن الحق في اللغة هو الشيء الثابت، والحق نقيض الباطل، وجمعه حقوق وحقائق، وحق الأمر يحق حقاً وحقوقاً، صار حقاً وثبت، ومعناه وجب يجب وجوباً، وحقق الشيء أثبتته وأوجبه، ويقال: أحققت الأمر إحقاقاً، إذا أحكمته وصححته، وأصل الحق المطابقة والموافقة، كمطابقة الباب في حقه لدورانه عن الاستقامة (ابن منظور، ١٩٨١). والحق هو: "الثابت الذي لا يسوغ أفكاره، واليقين بعد الشك، والواجب والعدل والأمر المقضي، والحال" (صليبا، ١٩٩٤، ص. ٤٨٣).

أما في الاصطلاح فقد أورد الكثير من العلماء تعريفات عدة للحق، فقد عرفه الراوي (١٩٩٩) بأنه: "ميزة يمنحها القانون لشخص معين على شيء معين، يستطيع عن طريق هذه الميزة التصرف في ذلك الشيء كافة التصرفات التي يقرها القانون" (ص. ١٦٢). ويعرف بانه: "ما يثبت على وجه الاختصاص وقرر به الشارع سلطة أو تكليفاً، تحقيقاً لمصلحة معينة" (الطعيمات، ٢٠٠١، ص. ٢٦).

وعرف مؤتمر فيينا (١٩٩٣) حقوق الإنسان بأنها عبارة عن ادعاءات ومطالب قانونية وسياسية للحرية المتساوية من منظور عالمي كمعيار مشترك للإنجاز لجميع الشعوب والدول وكأساس للحرية والعدالة والسلام (Kunnemann, 1995)، ويلاحظ ان هذا التعريف أجمع حقوق الإنسان عامة دون تفصيلها إلا

أنه ألقى الضوء على عالميتها.

ثانيًا: أقسام حقوق الإنسان

قسم بعض الباحثين حقوق الإنسان في الإعلان العالمي إلى ثلاثة أقسام (الباطين والمقبل،

٢٠١٣)، وهي:

١- الحقوق المدنية والسياسية: وتسمى الجيل الأول من الحقوق، وهي مرتبطة بالحريات، وتشمل الحق

في الحياة، والحرية، والأمن، وعدم التعرض للتعذيب، والتحرر من العبودية، والمشاركة السياسية، وحرية الرأي والتعبير، والتفكير، والضمير، والدين.

٢- الحقوق الاقتصادية والاجتماعية: وتسمى الجيل الثاني من الحقوق، وهي مرتبطة بالأمن وتشمل

العمل، والتعليم، والمستوى اللائق للمعيشة، والمأكل، والرعاية الصحية.

٣- الحقوق البيئية والتنمية: وتسمى الجيل الثالث من الحقوق، وتشمل حق العيش في بيئة نظيفة

مضمونة من التدمير، والحق في التنمية الثقافية والسياسية والاقتصادية.

ثالثًا: تعليم حقوق الإنسان

إن فكرة تعليم حقوق الإنسان ليست كما يزعم البعض من التراث الغربي المستمد من أفكار

فلاسفة عصر النهضة الأوروبية، والمفكرين الغربي، بل إن الإسلام كان الأسبق في إعلان حقوق الإنسان

بمفاهيمها الواسعة السياسية والاقتصادية، والاجتماعية، فقد كفل الإسلام للإنسان حماية شخصيته بشقيها

المادي والروحي، ضمانًا لعدم التفكك الاجتماعي والانحلال الخلقي.

عرفت البقعي (٢٠١٠) التربية على حقوق الإنسان بأنها: "الجهود المبذولة في مجالات تدريس،

وتدريب، ونشر، وإعلام، رامية لإيجاد ثقافة ومنظومة في الحياة التربوية، من خلال نقل المعرفة، والمهارات،

وتشكيل المواقف الموجهة، نحو ترسيخ وتأسيس منظومة حقوق الإنسان في الحياة التربوية" (ص. ١١٥).

وتشمل التربية على حقوق الإنسان ما يلي:

- تعريف الطلبة بالمواثيق التي تتضمن حقوق الإنسان، وتنمية وعيهم لحقوقهم في الحياة والحرية وعدم

التمييز بين البشر على أساس العرق أو النوع أو العقيدة (فرج، ٢٠١٤).

- نقل المعارف والخبرات والقيم والمهارات المرتبطة بحقوق الإنسان، لكي تتمثل في سلوكيات الأفراد

وحياتهم الواقعية، ومن ثم نشر الوعي بهذه الحقوق وممارستها مما يترتب عليه آثار إيجابية ومنها

الوعي الذاتي والجماعي والقدرة على الحوار الهادئ والبناء والمشاركة مع الآخرين (شهاب،

٢٠١٨).

- تعزيز الفهم المشترك لمبادئ حقوق الإنسان وتحويله إلى واقع في جميع المجتمعات (منظمة الأمم

المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠١٢).

- تغيير المواقف والسلوك وتعلم مهارات جديدة وتعزيز تبادل المعارف والمعلومات وخلق فهم للقضايا

وتسليح الأشخاص بالمهارات للتعبير عن حقوقهم ونقل هذه المعرفة إلى الآخرين (حسين،

٢٠١٣).

رابعاً: سلطنة عُمان وحقوق الإنسان

لم تكن سلطنة عُمان بعيدة عن الحقوق والاتفاقيات العالمية والعربية المرتبطة بحقوق الإنسان، فقد

سعت منذ عصر النهضة إلى الاهتمام بحقوق الإنسان والرفي بها، من خلال ترسيخ مبادئ الحرية، والكرامة،

والاستقلال، والابتعاد عن الظلم، وكفالة حقوق الإنسان العُماني في كافة ميادين الحياة، كما ساهم الإنسان

العُماني في تجربة الشورى من خلال الترشيح، والانتخابات لمجلس الشورى، ومجالس البلدية، وهو تجسيد

الديمقراطية في البلاد، بالإضافة لمجلس الدولة الذي يعمل على ضمان وتفعيل المشاركة بين الحكومة والمواطنين

(المخيني والمشرقي، ٢٠٠٥).

ومن التشريعات التي ظهرت في سلطنة عُمان، ودعت إلى تطبيق هذه الحقوق؛ النظام الأساسي للدولة الذي صدر في عام ١٩٩٦م، في عهد المغفور له السلطان قابوس بن سعيد بن تيمور - طيب الله ثراه - وتم تجديده في عام ٢٠٢١م من قبل السلطان الحالي هيثم بن طارق - حفظه الله ورعاه - والذي يعد تنويعًا لمرحلة من العمل الجاد، والعطاء المثمر، وخلاصة لتجربة رائدة عاشتها السلطنة، وتعيشها حتى الآن. وقد تضمن هذا النظام مجموعة من المبادئ الثقافية للدولة، التي تؤكد على حقوق الإنسان (الجريدة الرسمية، ٢٠٢١) منها: مبدأ التعليم حق لكل مواطن، هدفه بناء الشخصية العُمانية، والحفاظ على الهوية الوطنية، ومبدأ تكفل الدولة حرية البحث العلمي، والعمل على تشجيع مؤسساته، ورعاية الباحثين، ومبدأ تكفل الدولة لحرية الإبداع الفكري، ورعاية المبدعين، والتشجيع على النهوض بالفنون والآداب. كما تضمن النظام الأساسي للدولة في المادة (١٨) عددًا من الحقوق والواجبات العامة، منها: الحياة والكرامة حق لكل إنسان، وتلتزم الدولة باحترامها وحمايتها وفقًا للقانون، وحق الحياة الآمنة لكل إنسان، وتلتزم الدولة بتوفير الأمن والطمأنينة لمواطنيها ولكل مقيم على أراضيها، وحق الحرية الشخصية مكفولة وفقًا للقانون، وحق حرية الرأي والتعبير عنه بالقول والكتابة وسائر وسائل التعبير مكفولة في حدود القانون.

ومن هنا قامت العديد من الدراسات والبحوث التي أوصت بتضمين حقوق الإنسان وتعزيز وعي المعلمين والطلبة بها، منها دراسة: (البلوشي، ٢٠١١؛ الزعابي، ٢٠١٣؛ الغافري، ٢٠١٢). كذلك بالعودة إلى بعض الوثائق الأهمية والمصادر الأساسية المتعلقة بحقوق الإنسان، لا سيما الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، توصلت الغافري (٢٠١٢) إلى قائمة بالحقوق التي يجب تضمينها في منهج الفنون التشكيلية، وهي حقوق يجب أن يتمتع بها الإنسان، بغض النظر عن جنسه ولونه ومكان سكنه ووضعه الاقتصادي

أو الاجتماعي أو السياسي... الخ، وقد تكونت هذه القائمة من (٣٥) مفهومًا لحقوق الإنسان، توزعت على ثلاث مجالات هي:

١- المجال الأول: الحقوق المدنية والسياسية، واحتوى على (١٨) حقًا من حقوق الإنسان.

٢- المجال الثاني: الحقوق الاجتماعية والاقتصادية، واحتوى على (١٠) حقوق.

٣- المجال الثالث: الحقوق التعليمية والثقافية، واحتوى على (٧) حقوق.

وتم توزيع هذه الحقوق على المجالات السابقة كما في الجدول الآتي:

الجدول ١ ، ٢: قائمة حقوق الإنسان التي يجب تضمينها مناهج الفنون التشكيلية

المجال	م	المفهوم (الحق)
الحقوق المدنية والسياسية	١	حق الحياة
	٢	حق الحرية
	٣	حق الكرامة الإنسانية
	٤	حق المساواة
	٥	حق التنقل
	٦	حق اختيار مكان الإقامة
	٧	حق التمتع بجنسية
	٨	حق الزواج وتكوين أسرة
	٩	حق العدالة واللجوء للقضاء
	١٠	حق التفكير
	١١	حق اختيار الدين
	١٢	حق حرية الرأي والتعبير
	١٣	حق اللجوء السياسي
	١٤	حق العودة للوطن الأصلي
	١٥	حق الأمن
	١٦	حق الترشيح

الجدول ١، ٢: واصل: قائمة حقوق الإنسان التي يجب تضمينها مناهج الفنون التشكيلية

المجال	م	المفهوم (الحق)
	١٧	حق الترشح
	١٨	حق الاشتراك في الجمعيات
الحقوق الاجتماعية والاقتصادية	١٩	الحق في الضمان الاجتماعي
	٢٠	الحق في العمل واختيار نوعه
	٢١	حق الحصول على أجور مناسبة
	٢٢	حق التملك
	٢٣	حق تشكيل النقابات والانضمام إليها
	٢٤	حق الراحة ووقت الفراغ
	٢٥	الحق في مستوى معيشة كاف
	٢٦	حق الرعاية الصحية
	٢٧	حق العيش في بيئة نظيفة
	٢٨	حق توفير المسكن اللائق
الحقوق التعليمية	٢٩	الحق في التعليم
والثقافية	٣٠	حق المشاركة الثقافية والفنية
	٣١	حق الحصول على المعلومات
	٣٢	حق الملكية الفكرية
	٣٣	حق البحث العلمي
	٣٤	حق حرية الصحافة والإذاعة والتلفاز
	٣٥	حق الانتساب للأندية الثقافية

المراجع: (الغافري، ٢٠١٢، ص. ٢٠٢)

خامساً: الفنون التشكيلية وحقوق الإنسان

إن الفنون التشكيلية وسيلة من وسائل التعبير عن المشاعر والانفعالات الإنسانية، وكذلك التعبير

عن المشاهدات اليومية، والمعاناة الإنسانية في قالب بصري هو العمل الفني الذي تستخدم فيه العلاقات

الرمزية والأشكال (الغافري، ٢٠١٢).

وتؤدي الفنون التشكيلية دورًا حيويًا في مجال التعليم، فهي من المواد المرتبطة ارتباطًا كبيرًا بحقوق الإنسان، لما تتضمنه من دروس، وأنشطة تتطلب حق التعبير من خلال البحث، والاستنتاج، والتحليل، والتركيب، والبناء وصولًا إلى عمل فني معبر، وجميع هذه المراحل تتطلب ممارسة حق التعبير، من خلال تدريب الطلبة على الاستقلال الذهني، والمهارات العملية المرتبطة بالإنتاج الفني (الرواحية، ٢٠٠٩).

كما أشارت خارطة الطريق لتعليم الفنون الصادرة من منظمة اليونسكو إثر المؤتمر العالمي الأول لتعليم الفنون المنعقد في مدينة لشبونة إلى أهمية الفنون ودورها في تعليم المفاهيم وتأكيداتها، ومن بينها حقوق الإنسان، ومن أهداف تعليم الفنون التي أكدت عليها هذه الخارطة، دعم حقوق الإنسان للتربية والمشاركة الثقافية (UNESCO, 2006).

٣، ٧، ٢ مبدأ التكنولوجيا

ترتبط التكنولوجيا بالمواطنة العالمية ارتباطًا كبيرًا، فمن خلالها يستطيع الفرد التواصل مع الآخرين البعيدين عنه جغرافيًا، ولكي يواكب الأشخاص التقدم المستمر الذي يشهده المجتمع العالمي عامة ومجتمعنا خاصة لا بد من بذل المزيد من الجهد والعمل، حتى يستطيعوا مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي.

لذا أصبحت التغيرات التكنولوجية عاملاً هاماً في تنمية المجتمعات، وقد أدى هذا التغيير إلى تجاوز المجتمعات لفكرة الوطنية الضيقة حيث زاد التأثير الثقافي، والسياسي، والاقتصادي للمجتمعات الأخرى، مما يتطلب ضرورة تشكيل رؤية مشتركة دوليًا، وينعكس بدوره على النظم التعليمية، لتركز على المواطنة العالمية التي تأتي في المقدمة وفقًا لهذه التطورات كنموذج يعالج المشاكل الإنسانية ككل (Birol, B. et al, 2013).

ويشير مبدأ التكنولوجيا إلى استخدام أحدث الوسائل العلمية ومحاولة الاستفادة منها، ونقلها بين الدول مع الأخذ بعين الاعتبار ظروف وإمكانات المجتمعات التي تنقل إليها التكنولوجيا الحديثة (Chen, ٨١).

2005؛ Lucas, 2005). وفيما يلي ستتطرق الباحثة إلى بعض القضايا المرتبطة بالتكنولوجيا كما جاءت

في الأدبيات والدراسات السابقة، وهي كالآتي:

أولاً: مفهوم التكنولوجيا

إن للتكنولوجيا والتقنيات الحديثة أهمية كبيرة ودور مهم في تربية الوجدان والرقى بالمعرفة لدى الطلبة والمعلمين في مختلف المستويات التعليمية، والمفهوم الشائع لمصطلح التكنولوجيا هو استخدام الحاسوب وملحقاته والأجهزة الحديثة المتطورة، وهذه النظرة محدودة الرؤية، فالحاسوب نتيجة من نتائج التكنولوجيا، وتعتبر كلمة التكنولوجيا من أكثر الكلمات التي نرددها أو نستمع إليها ربما كل يوم، وغالبًا ما تذكر هذه الكلمة في مجالس الحديث بقصد الإعجاب والتقدير أو الانبهار (سعيد، ٢٠٠١).

يعرف الفرغاني (٢٠٠٢) التكنولوجيا بأنها: " مصطلح مركب من مقطعين: Techne؛ وهي كلمة يونانية، بمعنى حرفة، أو صنعة، أو فن، وLogy؛ وهي لاحقة بمعنى علم" (ص.٢٣). ويعرفها قنديل (٢٠٠٦) على أنها: "ترادف فن الخطابة، أو الاتصال بمهارة، وتعني كذلك استخدام الإنسان لكل مهاراته وإمكاناته، للتواصل مع الآخرين" (ص.٢٣).

ويعد الحاسب الآلي أحد أكثر وسائل تكنولوجيا المعلومات فاعلية في إحداث التغيير على شتى قطاعات المجتمع خلال الثلاثين سنة الماضية، فما حدث من تطورات في مجالات الهندسة الوراثية والفضائيات، والطب، وغير ذلك ما كان ليحدث لولا اعتماد الباحثين والمهندسين على أجهزة الحاسب الآلي في كل خطوة اتخذوها نحو التقدم (فرانك، ٢٠٠٠). لذلك غزت الحواسيب كل مجالات النشاط الإنساني المعاصر سواء الاقتصاد، أو الإعلام، أو الخدمات، أو الاتصال، وحتى السياسة، وسيصبح الحاسب الآلي في المستقبل القريب جدًّا وسيلة الاتصال بدلًا من الورقة والقلم، وسيكون التركيز على الإعلام بنواحي استخدامه بدلًا من تعلم القراءة والكتابة (الفار، ٢٠٠٢).

ثانيًا: الفن التشكيلي والتكنولوجيا

ترتبط التكنولوجيا بمختلف مجالات الحياة المرتبطة بالنشاط الإنساني بما فيها الفن، وذلك لأن الأدوات التي تنتجها التكنولوجيا هي الأداة التي نفكر من خلالها في تأدية وإشباع الحاجات الإنسانية (بسطويسي، ٢٠٠٠).

لذا خضع الفن التشكيلي خلال العقدين الماضيين لمجال التجريب من خلال البحث عن أدوات غير تقليدية وتقنيات متنوعة؛ كالليزر والحاسوب وغيرها، وفتحت مجالاً واسعاً للتجريب، بل أصبحت هذه التكنولوجيا أساساً يركز عليه الفنان في دعم قدراته الابتكارية والإبداعية لأعماله الفنية؛ وذلك بتطويع الحواسيب في مجال التصميم وعملية التنفيذ، لما توفره من إمكانيات ذات طبيعة تفاعلية بين العملية الابتكارية والإنتاجية والمرونة العالية والتأقلم مع متغيرات العملية التصميمية. (المعطاني، ٢٠١٣).

هناك ارتباطاً فكرياً بين الفن والعلم تتمثل في استفادة الفن من الرؤى الجديدة التي قدمها الإنتاج العلمي في المجالات التكنولوجية وغيرها، فقد أتاحت التكنولوجيا الحديثة فرصاً عديدة للتوصل إلى صياغات تشكيلية مبتكرة بما أتاحتها من سهولة وسرعة فائقة، فهو بالنسبة إلى متعلم الفن فرصة ووسيلة تكنولوجية جديدة لإخراج عمله الفني بإمكانات مستحدثة هي أقوى وأدق وأوسع مجالاً، وتيسر له وسائل الإبداع والابتكار، كما أن الكمبيوتر قد اختصر زمن المعاناة، إذ على الإنسان أن يصنع حياته الجديدة التي تلائم مفاهيم العصر (القباني، ٢٠٠٨). كما أكدت العديد من الدراسات أن التقنية لها أثر بالغ على التعلم من خلال إنتاج أعمال فنية مختلفة ساهمت في تنمية الإبداع ودفع المتعلم نحو التعلم الذاتي كدراسة إمام (٢٠١١)، ودراسة عابد (٢٠٠٧) التي دعت إلى توظيف التقنية الحديثة في عملية التعلم.

إن علاقة التكنولوجيا بالفن والتصميم علاقة وثيقة؛ فهي تعبر عن المعرفة التي تتضمنها التصميمات الفنية والطريقة والآلات التي تجعل هذا التصميم ممكناً، ومجموعة الطرق والأساليب التي تخرج بالتصميم إلى

حيز الوجود (المعطاني، ٢٠١٣). كما أن العلاقة بين الفن والتكنولوجيا تطورت عبر مراحل التاريخ الحضاري من العلاقة بين الجمال والتكنولوجيا، إلى تأثير التكنولوجيا على الوسائط الجمالية التي يستخدمها الفنان، إلى أن أصبحت التكنولوجيا ليست أداة فحسب، بل أصبحت موضوعاً للعمل الفني وأصبح هناك ما يمكن أن نسميه بعلم الجمال التكنولوجي (بسطويسي، ٢٠٠٠).

ذكرت المعطاني (٢٠١٣) أن الحاسوب دخل مجال الفن التشكيلي، وارتاد مجاله الكثير من الفنانين، بل لقد بلغ الأمر أن تكونت جماعات فنية به في كل من أمريكا، وألمانيا، والنمسا، وهولندا، ورحبت قاعات العرض والمتاحف بعرض الإنتاج الفني لأعمال فنية أبدعت من خلال الكمبيوتر، وبرزت أسماء الفنانين الذين تعاملوا معه، فمنهم الفنانة ليلان شوارتز، والفنانة باربرة نسيم، وكثير من الفنانين الذين تعاملوا مع الكمبيوتر كأداة ووسيط جديد.

واستناداً إلى ما سبق تظهر أهمية التكنولوجيا في تعليم الفنون من خلال الرسم بالحاسب الآلي أو الرسم الرقمي للأشكال الفئائية والثلاثية الأبعاد وتحويلها إلى أشكال متحركة جذابة يتفاعل معها المشاهد، فلا يقتصر تعليم الفنون على الخامات والمعالجات التقليدية المعروفة كالأوراق، والألوان، وغيرها من الخامات الأخرى ليتعدى ذلك إلى توظيف التكنولوجيا في إنتاج أعمال فنية جميلة.

كما ذكر علي (٢٠٠١) العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات والإبداع الفني، حيث يرى أن تكنولوجيا المعلومات هي أداة لزيادة إنتاجية المبدع الفني؛ حيث تتوفر له العديد من الأدوات لإعداد عمله، كما أن تكنولوجيا المعلومات كبديل للمبدع الفني؛ حيث تسعى نظم الذكاء الاصطناعي إلى محاكاة صميم عملية الإبداع، ويرى أيضاً أن تكنولوجيا المعلومات كوسيلة لنشر العمل الفني؛ وذلك من خلال الإنترنت والأقراص المدجة (CD-Room).

ثالثًا: أهمية الحاسب الآلي في الفنون التشكيلية

إن دخول الحاسب الآلي في مجال تدريس الفنون التشكيلية يؤدي إلى إثراء المادة بشكل عام وإثراء الجانب البصري بشكل خاص؛ وذلك بحصول الطالب على كم كبير من الخبرات البصرية والفنية التي يترجمها إلى إنتاج فني جميل، وترجع أهمية استخدام الحاسب الآلي في الفنون التشكيلية كما أشار إليها القباني (٢٠٠٨) وهي عرض الموضوعات التعليمية ومحتوى المادة بالصوت والصورة والرسوم المتحركة، وإتاحة الفرص لحمل المعرفة والمعلومات إلى أقاصي الأرض؛ لأنه أحد مصادر المعلومات الإلكترونية، وكمورد للإنترنت والبريد الإلكتروني، كما أنه يعطي فرص للالتقاء من المعلومات، ويرسم ما ترسمه اليد بالفرشاة، بالإضافة إلى تخزين المعلومات والصور والرسوم واستعادتها وقت الحاجة وبما يخدم الموقف التعليمي أو الفني، وتوفير أنشطة البناء (التجميع بالإضافة والدمج والحذف والحل والتركيب) والكثير من المفاهيم التربوية المرتبطة باستخدامات الحاسب الآلي في الفنون التشكيلية.

كما أن هناك عددًا من الأهداف التربوية لاستخدام الحاسب الآلي في الفنون التشكيلية ذكرتها العدوي (٢٠٠٠) منها العمل على إنتاج مجموعة لا نهائية من الأشكال والألوان، وكذلك إتاحة الفرصة على إشباع الرغبة في التعبير الفني، وإثارة العقل على العمل بطريقة متجددة، بحيث ينقل الطالب بسرعة من الفكرة إلى تنفيذ العمل الفني، وإيجاد حلول تشكيلية واستحداث صياغات متعددة للتعبير الفني والإفادة منها في الإنتاج الفني، وأيضًا تنمية المهارات الحركية والمعرفية والانفعالية بأساليب جديدة ومتطورة.

وأضاف إبراهيم (٢٠١٥) أن التقنية الرقمية توفر المزيد من الخيارات لتنفيذ المشاريع الفنية المتعددة الوسائل والأهداف. لذلك يشهد استخدام التقنية الرقمية الاثر الفعّال في مجالات الفنون المتعددة، من خلال تطويع البرامج والإمكانيات التقنية المختلفة لتحقيق غايات فنية مناسبة مع الثقافات والتوجهات المعاصرة (الجريان، ٢٠١٣).

من خلال ما تقدم ترى الباحثة أن للحاسب الآلي امكانيات هائلة في تدريس مادة الفنون التشكيلية بمجالاتها المتعددة، باستخدام برامج متنوعة وبما توفره هذه البرامج من أدوات وخيارات متعددة لتنفيذ الرسومات والتصميمات على اختلافها دون اللجوء إلى الطريقة التقليدية.

رابعاً: تيارات فنية ارتبطت بالتكنولوجيا الرقمية

لا يختلف إبداع الفنان باستخدام الآلة أو باستخدام الأدوات الفنية الأخرى، وذلك لأن الفنان هو مبدع العمل الفني من خلال تبادل الحوار مع الحاسب الآلي، وقد جاء الحاسب الآلي في الوقت الذي فاقته فيه أهداف الفنان قدرات فريق من الفنانين لتنفيذ بعض الأعمال الفنية (مزيد، ١٩٩٦).

وبطبيعة الحال تشكلت التقنية الرقمية الفنية نتيجة مواكبة التطورات العلمية التقنية، وتأثرت أيضاً بتطورات الحركات الفنية في تاريخ الفنون المعاصرة، فالفنون التقنية الرقمية هي أحد الفنون العلمية والتي أصبحت مؤخرًا مجالاً واسعاً ضمن الفنون التصويرية والتشكيلية، إذ أصبحت تلعب دوراً هاماً في جميع مجالات الاعلام ومعارض الفن، التي تعتمد على برامج الحاسوب المتطورة (بعطوط، ٢٠١٨).

وجدير بالذكر أن الفن التشكيلي الرقمي يدخل في سياق إنتاج المعرفة في عصر المالتيميديا، وهذا التنوع والاختلاف في استخدام الحاسوب يشير إلى أن الفنان يستطيع أن يقيم توازناً بين ما هو موجود من تقنيات، وبين رؤيته الجمالية في تقديم عمل إبداعي يدخل في فئة الفنون الرقمية، ويكون مرجعاً من مراجع البيئة الرقمية التي تحوي المكتبات الافتراضية التي تساهم في تقديم مستوى راقٍ من الخدمات المعلوماتية (ملحم، ٢٠١٨).

ولابد من الإشارة هنا إلى أبرز الاتجاهات والتيارات الفنية التي ظهرت وارتبطت بالتكنولوجيا

الرقمية كما ذكرتها الحرازي (٢٠٠٧) وهي:

١- فن الكمبيوتر Computer Art

كانت البدايات الأولى لاستخدام الكمبيوتر في مجال الفنون في العام ١٩٦٠م، وفي منتصف الستينيات إتجه العديد من الفنانين نحو الاهتمام بالنشاطات الإبداعية المتعلقة بالفن والتقنية، حيث كان الاهتمام بهذا المجال من قبل مقتصرًا على العلماء والمهندسين ولم تخرج التكنولوجيا الحديثة للعامة وذلك لعدة أسباب منها: أن الحاسبات الكبرى كانت هي النوع الوحيد المتوفر آنذاك، ولم تكن متاحة إلا لمجموعة قليلة من العلماء في مجال الصناعة والمختبرات والأبحاث العلمية فقط، وكذلك عدم توفر البرامج المختلفة كما هي الآن؛ حيث كانت خبرة البرمجة العلمية مقتصرة على المهندسين والعلماء، وكانت عملية الإنتاج الفني بالكمبيوتر ذات طبيعة هندسية جدًا ولم تكن تلائم اتجاه الفنانين في ذلك الوقت، وأيضًا كان المجتمع الفني مترددًا في اعتبار الشكل الفني الجديد لفن الكمبيوتر يدخل ضمن قائمة الفنون التشكيلية.

ولهذه الأسباب جميعًا بدأ التعاون بين الفنانين والعلماء لظهور هذا الفن الجديد والذي أثمر عن نتائج مبشرة للفن في مجال التكنولوجيا والتقنية الرقمية. وقد كانت المحاولات الأولى عبارة عن تشفيرات قام بها المبرمجون في صور وأرقام تعتمد على الصيغة الرياضية حتى يستطيع الكمبيوتر التعامل معها ثم يترجمها في صورة أشكال وخطوط.

وذكرت الحرازي (٢٠٠٧) أنه في عام ١٩٦٧م أسس الفنان بلي كلوفر (Billy Kluver) وروبرت راشنبرج (Robert Rauschberg) كيانًا رسميًا لتطوير التعاون بين الفنانين والمهندسين وأسمياه جماعة التجريب في الفن والتقنية "Experiments in Art and Technology-EAT" وكانت لهذه المنظمة أهمية كبيرة جدًا في تحديد نقاط الالتقاء بين الفنان والكمبيوتر، حيث خلقت هذه المنظمة الجو الملائم والبيئة المناسبة التي شجعت الإبداعات الفنية الهامة، وضمنت أيضًا التعاون الفني بين الفنانين أمثال آندي وارهول

(Andy Warhol)، وروبرت راشنبرج (Robert Rauschenberg)، وجون كيج (John Cage)، وجاسبر

جونز (Jasper Johns)، وقد دعمت هذه المنظمة مختبرات بيل العلمية.

ولم يمض وقت طويل حتى ظهرت البرامج الفنية، والتي سمحت للفنان بالتعامل مع ذلك الجهاز من خلال الفأرة أو لوحة الرسم الجرافيكي وسهلت له المهمة، ومن ثم تطورت طرق استعمال الكمبيوتر في مجال الرسم والتصوير حتى ظهرت المساحات الضوئية، والكاميرات الرقمية التي مكنت الفنان من إدخال الصور على جهاز الكمبيوتر، وإجراء التعديلات على الخواص الشكلية للعناصر الفنية من خلال إمكانيات تغيير الشكل أو الهيئة والألوان، وكذلك إمكانيات الحذف والإضافة والتحكم في زوايا الرؤية وتراكيب المفردات، وكذلك في درجة العمق والفراغ والأبعاد المختلفة، وفي كمية الضوء والظلال الساقطة على سطح العمل الفني (المعطاني، ٢٠١٣).

لذا فالكمبيوتر كأداة تعليمية في مجال تدريس الفن وكونه أداة تقنية في ممارسة الفن هو أداة فعالة لتحقيق الأهداف المأمولة في الفنون التشكيلية، فالكمبيوتر لديه من الإمكانيات ما يجعله مؤهلاً ليكون وسيلة أساسية في مجال الفنون التشكيلية (علي، ٢٠٠٢).

٢- الفن الرقمي Digital Art

مع نهاية العام ١٩٦٠ م وبدايات العام ١٩٧٠ م ظهر الفن الرقمي Digital Art كامتداد لفن الكمبيوتر، وكاتجاه فني حديث يمثل المعاصرة في السبعينات، وجاءت الانطلاقة للفن الرقمي نتيجة لانتشار الكمبيوتر وتوفره لدى الجميع، بالإضافة إلى توفر البرامج الفنية وأجهزة الفيديو والكاميرات الرقمية والتي هي جميعها وسائط مكونة للفن الرقمي، وقد ظلت التطورات العلمية لهذه الأدوات الرقمية تزداد مع نهاية القرن العشرين، وأصبح الفن الرقمي يمكن أن يدمج وينتج من أشكال الفن العديدة كالتصوير الزيتي، وأفلام التصوير الفوتوغرافي، وفن الفيديو، والنحت، والصور المتحركة وغيرها، وتنوع أعمال الفن الرقمي من تحويل

صور الفيديو كما في أعمال جيرمي بليك (Germy Blake)، إلى الصورة المعدلة بالكمبيوتر كما عند كارل فديجش (Carl Fudges)، إلى الطباعة بالشاشة للأشكال الهندسية المتحركة عند جون سايمون (Johnn Simon)، والعديد من الفنانين كلاً منهم حسب اهتمامه أو نظريته الخاصة.

٣- فن الفيديو Video Art

ظهر فن الفيديو كاتجاه جديد في العام ١٩٦٠م، وهو فن يعتمد على الإحساسات الفيزيائية والتي أنتجتها التكنولوجيا الحديثة، من خلال استخدام التلفزيون كأداة لعرض الصور الملونة إلكترونياً، ويرتبط فن الفيديو بأجهزة الإعلام المتنوعة، وبالاتصالات، وأيضاً بنظريات المعلومات. ويعتبر التلفزيون العامل الأهم في فن الفيديو والذي يوصل هذا الفن مباشرة إلى الجمهور، ويعتمد فن الفيديو على الصور المتحركة بالإضافة إلى البيانات السمعية، والوسيط الذي يتم عليه تخزين هذه البيانات متغير ويعتمد على نظرة الفنان وأسلوبه.

وقد أصبح فن الفيديو في الوقت الراهن يقترب ضمن سياق ما يعرف بفن الإعلام (Media Art)، وهو الفن الذي يستخدم تقنيات الاتصال الحديثة لينتج أعمال فنية من خلالها وبمساعدة التقنية الرقمية، كما في أعمال الفنان ريتشارد دافيس (Richard Davis) عندما دعا المشاهد إلى أن يكون جزء من العمل الفني، من خلال وضع قبعة وسترة خاصة موصلة بأجهزة حساسة لينتقل بذلك المشاهد إلى رحلة للعالم الافتراضي والشاعري عن طريق الذبذبات التي تنبعثها تلك الأجهزة الموصلة بالمشاهد.

٤- الهولوجرافي Holography (الرسالة الكلية)

إن كلمة هولوجرافي ترجع إلى الأصل اليوناني، فاللفظ هولوس (Holos) باليوناني معناه الكل، أما

جرافي أو جراما (Gramma) فمعناه الرسالة.

وتشير كلمة الهولوجرافي إلى الأساليب التكنولوجية الحديثة، والتي استخدمت في بداية السبعينيات لنقل الصور بشكل مجسم، وهذه هي السمة الأكثر أهمية للهولوجرافي في ارتباطه بمجال الفنون وهو القدرة على إعادة بث الضوء كمادة ظاهرة مجسمة. ويعتبر الهولوجرافي في تصور بعض الفنانين مخرج للمشكلات النظرية أو التصويرية التي تحدثها الوسائط التشكيلية الأخرى، أما البعض الآخر يراه الوسيط المناسب للزمن المناسب أي زمن ما بعد الحداثة، وآخرون يرون فيه الحل الأمثل لإنتاج شكل فني مؤقت بعيد عن صلابة الوسائط التشكيلية الأخرى.

ويشترك الهولوجرافي مع الوسائط التشكيلية الأخرى في عدة خصائص، فمن ناحية التصنيف التقليدي يمكن اعتباره امتدادًا للفن التصوير وكذلك النحت، ومن حيث إنه يسجل الأشكال المجسمة ثلاثية الأبعاد على سطح ذو بعدين، ويمكن من خلاله إنتاج أعمال فنية باتجاهات متنوعة مثل الفن البدائي، والتجريدي، وفن التجهيز في الفراغ، والإيسملاج، أو دمج أسلوبين أو أكثر في وقت واحد. وترى الباحثة أنه قد بدأ الكمبيوتر يحتل مكانة الصدارة في الفنون التشكيلية، فلم يعد وقفًا على المتخصصين في مجالاته من طلبة الجامعات والمعاهد الفنية، فقد قام العديد من الفنانين التشكيليين بدراسات عديدة في مجال تكنولوجيا الكمبيوتر، وبذلك دخل الكمبيوتر في مجال التصميم الذي غير رؤية الفنان في الكثير من المفاهيم الخاصة بالعمل الفني، فأصبح الفنان يهتم بالمفاهيم التكنولوجية الرقمية وطرق أدائها حتى يستطيع تطوير الكمبيوتر بالشكل الذي يريد التعبير عنه في هيئة عمل فني، هذا بالإضافة إلى المفاهيم والتعميمات الفنية المرتبطة بالعمل الفني.

خامسًا: المواطنة الرقمية

عُرفت المواطنة الرقمية بأنها: "قواعد التواصل المسؤول والمناسب مع التكنولوجيا ليتمكن الأفراد من الحياة بأمان في العصر الرقمي" (Bolkan, 2014, p.21) كما عرفها الملاح (٢٠١٧) على أنها: "مجموعة

من المعايير والمهارات وقواعد السلوك التي يحتاجها الفرد عند التعامل مع الوسائل التكنولوجية لكي يحترم نفسه ويحترم الآخرين، ويحمي نفسه ويحمي الآخرين" (ص. ٢٦).

لذا فإن حياتنا اليومية وبشكل متزايد تحولت لحياة رقمية، وأصبحنا نستخدم بكثافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتقنيات الحديثة للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتعليمية والثقافية والاقتصادية وغيرها، مما يحتم تعلم وممارسة كثير من الأساليب التقنية المتقدمة لمواكبة التقدم التقني المعاصر ومنها التوعية بالسلامة والأمن الإلكتروني، وتعلم ثقافة وآداب التعامل الرشيد مع تلك التكنولوجيا (الزهراني، ٢٠١٩).
مما سبق يتضمن مفهوم المواطنة الرقمية عدة أمور منها ما ذكرها (شرف والدمرداش، ٢٠١٤) وهي إدراك حقيقة العالم الرقمي ومكوناته، وامتلاك مهارات الممارسة الفعالة والمناسبة في استخدامات العالم الرقمي بآلياته المختلفة، كذلك يتضمن اتباع القواعد الخلقية التي تجعل السلوك التكنولوجي للشخص يتسم بالقبول الاجتماعي في التفاعل مع الآخرين، والمواطنة الرقمية مواطنة عامة لإقامة المجتمع الصالح وحماية المجتمعات من الآثار السلبية المتزايدة للتكنولوجيا، وتحفيز الاستفادة المثلى منها للمساهمة في تنمية مجتمع المعرفة.

لذا تهدف المواطنة الرقمية إلى نشر الوعي الرقمي، وإكساب مهاراته وتحسين التعلم وإعداد أفراد في إطار قواعد السلوك المناسب والمسؤول لاستخدام التكنولوجيا، ليصبحوا مواطنين فاعلين في ظل التحديات. وتُعد المناهج الدراسية أداة مهمة في إعداد الطلبة للحياة والعمل والقيام بدور فعال في التنمية المستدامة؛ فهي تعمل على تشكيل الثقافة الرقمية لمساعدة الأجيال على معرفة ما الذي يجب أن يفعلوه مع المعلومات والتكنولوجيا (الزهراني، ٢٠١٩).

٤، ٧، ٢ مبدأ الإنسان والبيئة

يرتبط مفهوم المواطنة العالمية بالأماكن والجغرافيات والبيئات المختلفة فالعلاقة بين الإنسان بصفته مواطناً عالمياً بالبيئة المحيطة به أمر هام التناول؛ فهي تنظر إلى كوكب الأرض باعتباره وطنًا للجميع يجب المحافظة عليه وصون موارده، كما وترتكز المواطنة البيئية على إشراك المواطنين في القضايا المشتركة، والتحديات المستقبلية، والمشاكل المتزايدة، التي تمس باستدامة النظام البيئي، باعتبار البيئة من أهم مواضيع القانون الدولي، ومن أهم الشواغل الإنسانية المشتركة التي إن لم تتخذ من أجلها تدابير وقائية وحمائية فحتمًا سيتم تهديد السلم والأمن الدوليين (عمروش، ٢٠١٤).

يشير مفهوم البيئة إلى "المكان المحيط الذي يعيش فيه الإنسان والكائنات الأخرى (مثل الحيوانات والنباتات) ويشمل التربة والماء والهواء والمكونات الجملدية، مثل الجبال والمظاهر الكونية (النجوم والشمس والقمر)، وتكون البيئة طبيعية (Cultural Environment)، والتي هي المكان أو المحيط الذي يعيش فيه الإنسان، أو بيئة اجتماعية (Social Environment) وهي النظام الاجتماعي والمؤسسات التي أقامها الإنسان، أو البيئة الثقافية (Cultural Environment)، وهي ما استحدثه الإنسان من مقررات البيئة أضيفت إلى مقررات البيئة الطبيعية والاجتماعية" (الجوهري، ٢٠١٠، ص. ٣٥٢).

وقد ساهم التقدم العلمي والتقني في تطور الحياة وتقدمها بشكل ملحوظ، إلا أنه أدى في الوقت نفسه إلى إخلال في التوازن بالنظم البيئية المختلفة، وذلك نتيجة تدخل الإنسان واستخدامه لمواردها استخدامًا سلبيًا بسبب عدم وعيه بالمعارف والاتجاهات البيئية السليمة.

كما وارتبط مفهوم المواطنة البيئية بمفهوم التنمية المستدامة، انطلاقًا من أن الوصول إلى المجتمعات المستدامة يتطلب تحولات في مواقف البشر تجاه البيئة، وهذا ما تسعى إلى تحقيقه نظرية المواطنة المستدامة

(Dobson & Derek, 2006).

فالمواطنة البيئية هي النظر إلى ما هو أبعد من المصالح الشخصية والمباشرة للوصول إلى رفاهية المجتمع الأوسع نطاقاً (البيئة)، واطاعة في اعتبارها الحفاظ على حقوق واحتياجات الأجيال القادمة؛ من خلال تنمية السلوك البيئي المسؤول لدى المواطنين والمساهمة في تحقيق مجتمع عادل، وهي بهذا المفهوم تهدف إلى توفير السبل لتعزيز الاستدامة الايكولوجية والعدالة البيئية على حد سواء (Killeen, 2006).

وعليه فقد تعددت مفاهيم المواطنة البيئية حيث عرفها (غندور، ٢٠٠٥) على أنها السلوك الذي ينتهجه الفرد لحماية البيئة المحلية والعالمية مواردها الطبيعية وصونها من التلوث، بحيث يعكس معرفة ووعياً بندرة الموارد الطبيعية من جهة، ومحدودية قدرتها على التجدد أو إعادة التأهيل الذاتي من جهة أخرى، وأهمية المحافظة عليها وتنميتها باستدامة، بينما عرفها دوبسون وديريك (Dobson & Derek, 2005) بأنها المشاركة الفعالة للمواطنين في التحرك نحو تحقيق الاستدامة ومواجهة التحديات التقليدية التي تعكس طبيعة المشكلات البيئية.

وفي هذا الصدد أشار (ناريان، ٢٠٠٤) إلى صفات الأفراد الذين يتسمون بالمواطنة البيئية بأنهم مواطنين يتحلون بالمسؤولية، مدركين لحقوقهم وواجباتهم البيئية، ويمتلكون مهارات المشاركة والقيام بأنشطة إيجابية ولهم دور إيجابي في مجتمعاتهم وفي العالم ككل.

كما وضع برنامج الأمم المتحدة للبيئة لدول غرب آسيا (United Nations Environment Programme, 2004) أهداف المواطنة البيئية، وهي كالآتي:

١. إكساب المواطنين المهارات والمعلومات التي تساهم في الإصلاح البيئي من أجل التنمية المستدامة.
٢. تحسين السلوك البيئي في الحياة العامة.
٣. السعي إلى تجنب الأضرار البيئية قبل وقوعها، والمطالبة بإثبات عدم وجود أضرار بعيدة المدى للأنشطة البيئية المقترحة.

٤. الإسهام في رفع مستوى المعرفة والثقافة البيئية العامة للأفراد لتحفيزهم على المشاركة في اتخاذ القرارات،

ووضع الحلول المعنية بالشؤون البيئية والتنمية.

٥. تبادل الخبرات بين المنظمات الحكومية وغير الحكومية وبين اللجنة الخاصة ببرنامح المواطنة البيئية التابع

لبرنامج الأمم المتحدة للبيئة لدول غرب آسيا.

كما تناولت العديد من الدراسات دور التربية في تنمية المواطنة البيئية ومنها دراسة (Hungerford,

1996) التي أشارت إلى أن تنمية المواطنة البيئية تعد تحديًا حاسمًا، وأن التربية البيئية ستكون أكثر فعالية

إذا استندت إلى متغيرات سلوك المواطنة البيئية. كما استهدفت دراسة (Hungerford & Volk, 1990)

تغيير السلوك من خلال مناهج التربية البيئية، والتي أشار الباحثان من خلالها إلى ثلاث متغيرات أساسية

لتغيير السلوك وهي (المستويات الذاتية، والمستويات الخارجية، والتمكين). وأشار المحسن ونصار (٢٠١٣)

إلى أن " أهمية التربية على المواطنة البيئية تكمن في استعدادات الفرد للمشاركة في حماية البيئة والمحافظة

عليها، ومواجهة المشكلات والقضايا البيئية، واتخاذ القرارات المناسبة لحلها، على اعتبار أن المواطنة الفعالة

تتضمن قدرة الفرد على المشاركة في اتخاذ القرارات ذات الصلة بالحفاظ على البيئة" (ص. ٢٥).

وتشير المؤتمرات الدولية التي عُنت بالبيئة ومشكلاتها إلى أن الإنسان بتصرفاته غير المسؤولة،

وسلوكياته الخاطئة يُعد المسؤول الأول عن المشكلات البيئية، وعليه يتوقف حلها وذلك عن طريق تفهم

مدى خطورتها، والعمل الجاد لنشر الوعي البيئي بين مختلف أفراد المجتمع وفئاته (المغيص، ٢٠٠٠).

وترى الباحثة بما أن الإنسان هو العنصر الفعال في التقدم العلمي والتكنولوجي سواء بالسلب أم

بالإيجاب، فإنه كان لابد من أن نبدأ به؛ من خلال تربيته تربية بيئية تساعد على التوعية بأهمية وقيمة

البيئة والموارد الطبيعية، وطرق المحافظة عليها وإيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتها، وفي هذا الصدد أشارت

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٦) إلى مفهوم التربية البيئية على أنها: "عملية تكوين المهارات

والاتجاهات والقيم اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بمحيطه الحيوي وتوضيح حتمية المحافظة على مصادر البيئة وضرورة حسن استغلالها لصالح الإنسان وحفاظاً على حياته الكريمة ورفع مستوى معيشته" (ص. ١٢).

ويعرفها شلي المشار إليه لدى السعيد (١٩٨٤) بأنها: "جهد تعليمي موجه أو مقصود نحو التعرف وتكوين المدركات لفهم العلاقات المعقدة بين الإنسان وبيئته بأبعادها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والبيولوجية والطبيعية حتى يكون واعياً بمشكلاتها وقادراً على اتخاذ القرار نحو صيانتها والإسهام في حل مشكلاتها من أجل تحسين نوعية الحياة لنفسه ولأسرته ولجتمعه وللعالم" (ص. ٧٨).

ويرى أوسلاند (Osland, 2003) كما ورد في تاوضروس (٢٠١٨) أن الحقائق المؤيدة للوعي الكوكبي والممارسات وتبادل الخبرات البيئية والتواصل بين الثقافات وتنوع الفنون وحل القضايا البيئية التي يجوز أن تخدم تطور عملية الحوار ما بين الشعوب حول البيئة، يؤدي إلى الرفع من القيم الحيوية والبيئية والنشاط الحيوي لدى الفرد والمجتمع وإصلاحها وتركيزها في الثقافة والتعليم، كما سيؤدي إلى تصميم وإدراج نظام التربية البيئية للأفراد اعتباراً من مرحلة الطفولة إلى مرحلة التطور المبكر للأفراد، والإعلان عن القيم الحيوية والبيئية بكافة وسائل الإعلام والدعاية الممكنة، والحفاظ على الطاقة والموارد الطبيعية في محاولة لإبطاء ظاهرة الاحتباس الحراري.

وستعرض الباحثة بعض القضايا المرتبطة بمبدأ الإنسان والبيئة كما وردت في الأدبيات والدراسات

السابقة وهي كالآتي:

أولاً: فلسفة التربية البيئية

تتلخص الأسس الفلسفية للتربية البيئية كما ذكرها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول

العربية (١٩٩٠، ص. ١٣٣) في الآتي:

١. أهمية العمل الفردي والجماعي وتضافر الجهود ومختلف التخصصات لحل المشكلات البيئية.
٢. تشجيع وتعزيز نمو المواطنين العالميين (الشعار العالمي للمهتمين بيئياً هو فكر عالمياً وأعمل محلياً).
٣. ينبغي النظر إلى المشكلات البيئية بدءاً من بيئة الفرد الداخلية التي تمثل شخصه فالبيئة المحلية فالإقليمية فالعالمية التي تشمل كوكب الأرض بأكمله، وتكون التربية البيئية أكثر تأثيراً في الأفراد عندما توضح لهم امتدادهم في البيئة الخارجية وامتدادها في بيئتهم الداخلية.
٤. تتصف المشكلات البيئية بالتعقيد، يتطلب مواجهتها عن طريق تكامل مختلف مجالات المعرفة.
٥. لقد أحدث الإنسان إخلالاً واضطراباً في البيئة، وعليه تحمل مسؤولية تصحيح أوضاع البيئة.
٦. تعتمد رفاهية الجنس البشري واستمرار وجوده على كوكب الأرض على القيم التي يمتلكها الناس مثل: احترام الآخرين، وحماية موارد البيئة، وخدمة الإنسان.
٧. الحاجة إلى إيجاد أخلاقية بيئية للانسجام بين الإنسان والبيئة، وأن تكون التربية البيئية مستمرة مدى الحياة تبدأ من الطفولة المبكرة وتستمر خلال برامج التعليم النظامي وغير النظامي.

ثانياً: مبادئ التربية البيئية

للتربية البيئية مبادئ مهمة أشارت إليها (اليونسكو، ١٩٧٧) في المؤتمر الدولي الحكومي للتربية البيئية، وهي وحدة البيئة وتكاملها، فلا فواصل أو حدود بين جوانبها الطبيعية، والاقتصادية، والثقافية، والتقنية والسياسية، والتاريخية، والأخلاقية، والجمالية. والتكامل ضروري لكل هذه الجوانب لمعالجة المشكلات البيئية واستعادتها وتوازنها وتحسينها، ومبدأ التربية البيئية عملية مستمرة مدى الحياة، وفي جميع مراحل التعليم النظامي وغير النظامي، ومبدأ التركيز على الأوضاع البيئية الراهنة والمحتملة، ومبدأ تركيز التربية البيئية على المسائل البيئية الكبرى من النواحي المحلية والإقليمية والدولية، وأخيراً مبدأ عدم اقتصر التربية

البيئية على فرع واحد من فروع العلوم، بل تستفيد من المضمون الخاص بكل علم من العلوم في تكوين نظرة شاملة ومتوازنة.

ثالثًا: المواطنة البيئية العالمية

أن المواطنة البيئية العالمية تشير إلى المشاركة الإنسانية القائمة على تغير مركز المواطن العالمي من كونه جزءًا من المجتمع الوطني إلى كونه جزءًا من المجتمع العالمي، وانعكس هذا الطرح على حقوقه وواجباته على الصعيد الدولي، من خلال تغيير قيم هذا المجتمع وممارساته عبر تبيان كيف يتصرف بمسؤولية أكبر كمواطن من العالم (عمروش، ٢٠١٤).

كما أشارت العديد من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد، إلى أن هناك تأثيرًا إيجابيًا للبرامج الإرشادية التربوية التي تستهدف تنمية الوعي البيئي، كما أن المنهج المدرسي هو اللبنة الأولى في تنمية ذلك الوعي وتصحيح المفاهيم الخاطئة، باعتباره الجسر الحيوي الذي يصل التلميذ بالعالم المحيط به، وهو الوسيلة التي يصل بها المجتمع إلى ما يبتغيه من أهداف وآمال، وهو الأساس الذي تركز عليه عملية بناء التربية والتعليم (المغيص، ٢٠٠٠).

وذكر (عمروش، ٢٠١٤) أن المواطنة البيئية العالمية تعتمد على إكساب القيم وتوضيح المفاهيم التي تهدف إلى تنمية المهارات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات التي تربط بين الإنسان وثقافته وبيئته الطبيعية الحيوية، وهذا ما ينعكس إيجابًا على عملية اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية ووضع قانون للسلوك بشأن المسائل المتعلقة بتقدير وحماية البيئة، لذا فتنمية الثقافة البيئية يهدف إلى تنمية السلوك البيئي الإيجابي والدائم، للمساهمة في الحفاظ على صحة البيئة من خلال الارتقاء بمستوى الوعي بالقضايا والمشكلات البيئية، عبر دراسة مدى تأثير الأنشطة الإنسانية على البيئة بصورة إيجابية أو سلبية، والارتقاء بمستوى المعرفة البيئية بالقضايا والمشكلات البيئية، من خلال تحليل المعلومات والمعارف اللازمة للتعرف على أبعاد

المشكلات البيئية التي تؤثر على الإنسان والبيئة، وكذلك رفع مستوى الميول والاتجاهات والقيم البيئية، من خلال تنمية الميول الإيجابية المناسبة لدى الأفراد لتحسين البيئة والحفاظ عليها، وتعزيز مستوى المشاركة الفعلية في الأنشطة البيئية، عبر تعزيز المساهمة الفعلية في النشاطات البيئية العالمية.

ولكي تقوم المناهج التربوية بدور فعال نحو البيئة، كان من الضروري أن تهتم بتدريس البيئة وعناصرها وقضاياها ومشكلاتها بشكل يعزز من قيم هذه البيئة وأهميتها في شخصية الطالب، فالمناهج التربوية افتراضاً هي أداة لتنمية معرفة الطلبة وخبراتهم، والارتقاء بنمط تفكيرهم وقيمتهم واتجاهاتهم ونوعية ما لديهم من مهارات وقدرات وكفايات ومواقف، بالإضافة إلى ما يمكن أن تساهم به من دور في بلورة جوانب شخصياتهم الفكرية والنفسية والاجتماعية والسلوكية ومنهجهم في العمل والتفاعل، وعليه فإن الأساس الاجتماعي للمنهج التربوي يجب أن يشمل من العناصر ما يكفل الوعي بالبيئة وفهمها واستثمارها وصيانتها وتطويرها لصالح المجتمع (المعصيب، ٢٠٠٠).

وتؤكد الباحثة أنه أصبح من المهم التخطيط لمناهج خاصة بالتربية البيئية وتضمينها في مراحل التعليم المختلفة، بحيث تركز على تزويد الطلبة بالمواقف التعليمية اللازمة لمساعدتهم على إيجاد أفضل الحلول لمشكلاتهم البيئية، وغرس الوعي البيئي السليم في أذهانهم، وتجهيزهم لممارسة السلوك البيئي السليم. وترى الباحثة أيضاً أن الفنون التشكيلية من المجالات المهمة للتربية الجمالية والبيئية؛ فهي تعمل على تسهيل الفهم للمدركات البصرية في البيئة من خلال اكساب الطالب القدرة على الملاحظة والتدقيق في مكونات البيئة المحيطة، والفنون التشكيلية هي من أكثر المواد التي يمكن أن تساهم في تعزيز قيم البيئة بسبب طبيعة عناصرها ومضامينها فهي تربية من خلال الفن، كما أنها لا تعتمد على حشو المعلومات حالها حال المواد الأخرى بقدر الاهتمام بترجمة المعرفة إلى اتجاه سلوكي وإنتاج جمالي.

والدارس للفن يتغير سلوكه وتتغير عاداته، ويكون قادرًا على إدراك المعاني والقيم الجمالية في الأشياء المحيطة به، فالتربية الفنية هي جوهر التربية الوجدانية التي تعوض الطالب روحياً، وتصل شخصيته من خلال تنمية مفاهيم سليمة للذوق ومعايير صحيحة للاستمتاع بها بكل حواسه (المغيص، ٢٠٠٠).

كما أن العلاقة بين الفن والبيئة علاقة الوجهان في العملة الواحدة، ويتفق هذا التشبيه مع المصطلح الذي اقترحه كارنيرو (Careiro)، وهو مصطلح "الإلزام البيئي"، حيث يفسر صعود المجتمعات المتقدمة مفترضاً علاقة بين الحضارة والبيئة طبيعتها تفاعلية بين الإنسان والثقافة والبيئة (بريور وتيتير، ٢٠١٠).

ويرى أوسلاند (Osland, 2003) كما ورد في شقير (٢٠١٨) أن الحقائق المؤيدة للوعي الكوني والممارسات وتبادل الخبرات البيئية، والتواصل بين الثقافات وتنوع الفنون وحل القضايا البيئية التي يجوز أن تخدم تطور عملية الحوار ما بين الشعوب حول البيئة، ويؤدي ذلك إلى رفع القيم الحيوية والبيئية والنشاط الحيوي لدى الفرد والمجتمع وإصلاحها وتركيزها في الثقافة والتعليم، ويؤدي أيضاً إلى تصميم وإدراج نظام التربية البيئية للأفراد اعتباراً من مرحلة الطفولة إلى مرحلة التطور المبكر للأفراد، والإعلان عن القيم الحيوية والبيئية بكافة وسائل الإعلام والدعاية الممكنة، وبالتالي سيؤدي إلى الحفاظ على الطاقة والموارد الطبيعية في محاولة لإبطاء ظاهرة الاحتباس الحراري.

٥، ٧، ٢ مبدأ الديمقراطية

تعتبر المواطنة العالمية مفتاح لفهم الديمقراطية من حيث ارتباطها بها؛ فهي تؤكد على قيمة الفرد وكرامته الشخصية الإنسانية، وبالتالي فهي مؤثرة في بيئة المجتمع العالمي، والعلاقة بين المواطنة والديمقراطية علاقة عميقة وجوهرية، إذ أنه لا يمكن ممارسة الديمقراطية دون تطوير وتكريس المواطنة، لأن المواطنة هي السبيل الوحيد لتكريس سيادة القانون والمساواة أمامه وممارسة الحد الأدنى من الحقوق، فإذا كان المواطن

ينتظر حقوقه السياسية بحكم كونه مواطناً يقدم واجبات مثل دفع الضرائب وغيرها، فإن الرعاية لا تتوقع حقوقاً سياسية وإنما التعامل بالحسنى والتسامح (شاهين، ٢٠١٠).

ذكر الراشدون (٢٠٠٣) كما ورد في حلاب (٢٠١٩)، أن الديمقراطية مفهوم قديم حديث اعترته التطورات عبر التاريخ، وهي كلمة مشتقة من كلمتين هما ديموس (Demos) ومعناها الشعب وكراتيس (Kratias) ومعناها الحكم أو السلطة، وبذلك أصبحت تعني حكم الشعب، ويعتبر القائد السياسي الإغريقي الشهير بيركلس (Pericles) أول من استخدم هذا المصطلح الإغريقي في حكومة أثينا في منتصف القرن الخامس قبل الميلاد.

وهناك اتفاق عام على أن الديمقراطية هي القيمة المركزية التي تسبغ الشرعية في إطار نظام الحكم المعاصر، وبالرغم من تعدد وتباين تعريفات الديمقراطية وآليات تحقيقها من بلد إلى بلد آخر ومن فترة زمنية إلى أخرى، فهناك إجماع واسع وراسخ نسبياً في العالم المعاصر على أن نظام الحكم الديمقراطي وهو الحكم الصالح الرشيد (بيليس وسميث، ٢٠٠٤).

وذكر سليمان (٢٠١٩) أن الديمقراطية تعني عقيدة سياسية تقوم على السيادة للشعب واحترام حرية المواطنين، والمساواة وعدم التمييز بينهم على أساس اللغة، أو الدين، أو الأصل، أو الجنس، أو هي نظام اجتماعي يؤكد قيمة الفرد وكرامته الشخصية الإنسانية، ويقوم على أساس المشاركة الجماعية في الحكم أو في إدارة شؤون المجتمع، ويكون الشعب مصدر السلطة السياسية، وإلغاء الامتيازات الطبيعية الموروثة، ويمارس الشعب من خلال هذا النظام حقه في الحكم عن طريق انتخابات دورية للمثليه.

كما ارتبطت الديمقراطية بالدول القومية وليدة عصر الحداثة، وهذا الارتباط يتعرض للاختراق بفعل عوامل عدة على رأسها العولمة، ويفتح المجال للتساؤل: كيف يمكن بلورة آلية ديمقراطية مناسبة للنظام الدولي الجديد الذي تغيرت قاعدته الاقتصادية وأنماط تشكله الاستراتيجي ومنطقه التشريعي، ويقرر ديفيد

هيلد (David Heald) أن أهم سمة من سمات السياسة في بداية هذه الألفية ظهور موضوعات تتجاوز الحدود القومية للدول والمثال البارز على ذلك هو مشكلة البيئة وظهور شبكات إقليمية وكونية للاتصالات، مما أثر في بيئة المجتمع العالمي ككل وظهر أن هناك حاجة إلى ضرورة مناقشة طبيعة الديمقراطية وحدودها السائدة في النظم الديمقراطية الوطنية، وإعادة التفكير في مسارها في ضوء العولمة (إسماعيل، ٢٠١٢).

١،٥،٧،٢ أهداف الديمقراطية

أشار حلاب (٢٠١٩) إلى أهداف الديمقراطية التي تختلف باختلاف طبيعة المجتمعات، وباختلاف نظرة الفلاسفة، وتتمثل في تنشئة المواطن على حرية التفكير، وتحريره من الميول والنزاعات غير الإنسانية، وفك روح التحرر والشفافية وخصوصاً حرية تناول المعلومات وحرية الرأي والموضوعية، كذلك من أهداف الديمقراطية إعادة تشكيل الوعي السياسي على أساس من الإيمان بأهمية التربية في ميدان العمل السياسي، وتأكيد أهمية الإعلام السياسي في التعريف بالضرورة التاريخية لأهمية الدور التربوي في مجال تعلم الديمقراطية في المجتمع سياسياً واجتماعياً، والعمل على تحقيق التواصل الفكري والتنسيق بين السياسيين والتربويين في ميدان التخطيط والتنظيم لتعزيز الديمقراطية في العمل التربوي.

ويرى كل من باتريك وهاموث ولمنغ (Patrick et al, 2004) أن المواطنة مفتاح لفهم الديمقراطية؛ فقد أكد المدخل الديمقراطي للمواطنة ضرورة احترام كل مواطن لحقوق المواطن الآخر، والدفاع عن حقوق الآخرين مثلما يدافع عن حقوقه، فضلاً عن ممارسة هذه الحقوق بحرية، وتتمثل ممارسة هذه الحقوق في ثلاثة أنواع: مهارات تفاعلية، وهي مهارات الاتصال والتعاون التي يحتاجها الفرد لممارسة العمل المدني والسياسي. ومهارات المراقبة، وهي مهارات يحتاجها الفرد لمتابعة القادة السياسيين. ومهارات التأثير، وهي المهارات التي يحتاجها الفرد للتأثير في نتائج الحياة السياسية والمدنية.

كما أكد برنت (Print, 1999) على ضرورة تضمين المؤسسات التعليمية لمبادئ الديمقراطية التي

تتمحور حول العدالة الاجتماعية والمدنية والتسامح وحرية التعبير، وتأكيد دور القانون والتوازن البيئي والمساءلة الحكومية، واحترام الآخرين، وضرورة تعليم الطلبة في المؤسسات التربوية التعليمية أمورًا تتعلق بالتواجد السياسي والحقوق والمسؤوليات التي تخص الفرد ضمن مجتمعه، وأن الديمقراطية ليست معرفة فقط، بل يجب أن تتطور في الطالب لتترجم على شكل سلوكيات ومهارات وقيم تساعد على المشاركة الفعالة في الحياة الديمقراطية.

٢، ٧، ٢ مبدأ التفكير العلمي

إن معظم المشكلات التي تحدث في أي مكان لا يقف تأثيرها على فئة معينة من البشر؛ بل تمتد إلى دول العالم، وبذلك تعتبر عالمية هذه المشاكل ركيزة أساسية للاهتمام بالمواطنة العالمية، وتزويد البشر بمهارات التفكير العلمي للتوصل إلى حلول لهذه المشكلات. كما أن تعزيز البعد المعرفي للمواطنة العالمية يتضمن تطوير القدرات التي تشمل مهارات التفكير، والتأكيد على حب الاستطلاع والرغبة في تكوين فهم أفضل عن العالم.

إن التفكير هو أرقى ما يتميز به الإنسان، وهو البحث العقلي عما يحتاجه الإنسان لحل مشكلاته في الحياة والتغلب على مصاعبها (الخطيب وآخرون، ١٩٩٧). وبوصف التفكير أرقى نشاط إنساني على الإطلاق يُعد أساسًا ضروريًا للوجود الإنساني نفسه، لا سيما في عصر تفجر المعرفة الذي كان نتيجة له، فالمعرفة والتفكير صنوان ينبغي ألا يتفرقا، وهذا منطلق هام في تعليم النشء اليوم، فالتفكير يولد المعرفة، كما أن إدراك المعرفة يحتاج إلى التفكير، فالعلاقة بينهما جدلية وأزلية يحتاج كل منهما للآخر (نشوان، ٢٠٠٥).

لذا أصبح الاهتمام بالتفكير والمفكرين ضرورة قصوى، وقد يرجع ذلك إلى أهمية التفكير في تطور الإنسان ووسائل قضاء حاجاته، وفي التقدم العلمي الراهن، كذلك لكونه الأداة الرئيسية للإنسان في مواجهة المشكلات الحياتية المختلفة وتحديات المستقبل معاً، وقد اهتمت التربية بموضوع التفكير وتنمية قدرات التفكير لدى المستويات التعليمية المختلفة، وذلك لأن التفكير ينتمي إلى أرقى مستويات التنظيم المعرفي؛ إذ يتعلق بمستوى إدراك العلاقات واستعمالها، وإدراك العلاقات يتطلب نشاط عقلي معقد وصعب (كمال، ٢٠١٦).

ويؤكد بشارة وإلياس (٢٠٠٤) بأنه: "قد أضحى من الضروري تعليم المتعلمين مهارات العثور على المشكلات وحلها، فالإحساس بالمشكلات وتقليبها وإعمال النظر فيها، ثم وضع الفرضيات وامتحنها واختبارها والتجريب عليها، وإسقاط الطالح واستيفاء الصالح منها وقلبها إلى قوانين ومبادئ عامة، والتحقق من هذه القوانين وتطبيقها هو التفكير الإبداعي الذي ينبغي أن ينال حظه من الرعاية والعناية التوجيه" (ص ٢٥٦).

لذا عرف جروان (١٩٩٩) التفكير على أنه: "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقبله عن طريق أحد الحواس" (ص ٣٣). كما عرفه الدبسي والشهابي (٢٠٠٣) على أنه: "نشاط عقلي يستخدمه الإنسان في معالجة المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية بمنهجية علمية منظمة والوصول إلى حلول لها، أو هو مجموعة المهارات اللازمة لحل مشكلة معينة بطريقة موضوعية" (ص ٨٦).

أما التفكير العلمي وهو أحد أنواع التفكير يشير إليه (الصقان، ٢٠٠١) على أنه: "كل نشاط عقلي هادف مرن يتصرف بشكل منظم في محاولة لحل المشكلات، وتفسير الظواهر المختلفة والتنبؤ بها

والحكم عليها باستخدام منهج معين يتناولها بالملاحظة الدقيقة والتحليل، وقد يخضعها للتجريب في محاولة للوصول إل قوانين ونظريات".

أولاً: مهارات وخصائص التفكير العلمي

إن مهارات التفكير عمليات محددة نمارسها عن قصد في تحسين معالجة المعلومات مثل: مهارات الملاحظة والمقارنة والعصف الذهني، والتي تأتي في مستويات ستذكرها الباحثة كما جاءت لدى (دقماق، ٢٠١٦) في الآتي:

- ١- مستويات تفكير أساسي "مباشر"، وهو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاث الدُّنيا من تصنيفات المجال المعرفي "بلوم" كالحفظ والفهم والتطبيق مع مهارات الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتوضيح والتفسير، وهي مهارات لا بد من إتقانها لمواجهة مستويات التفكير المركبة بصورة فعالة.
- ٢- مستويات التفكير المركب "غير مباشر"، وهو العمليات العقلية المعقدة التي تضم مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي كالاستقراء، والتفسير السببي، والتنبؤ، والمرونة، والتميز بين الحقيقة والرأي، وإصدار الأحكام، والتعقيم، والعصف الذهني، واتخاذ القرار، وحل المشكلات.

ومن خلال الاطلاع على المراجع التي تناولت التفكير العلمي، وجدت الباحثة عدة قوائم لمهارات التفكير العلمي، منها قائمة جون ديوي الذي يعتبر من أوائل من كتب عن التفكير العلمي ومهاراته التي أوجزتها الباحثة مرتبة كما ذكرها (الدغيم، ٢٠٠٢) وهي أولاً الشعور بالمشكلة وتحديدها، ثانياً جمع البيانات المتصلة بالمشكلة، ثالثاً تكوين الفروض واختيار أفضلها، رابعاً اختبار صحة الفروض، وأخيراً الوصول إلى نتيجة معينة أو حل المشكلة.

كما أشارت العديد من الدراسات التي اهتمت بالتفكير كعملية معرفية إلى أنه يتميز بخصائص يمكن إجمالها كما ذكرها (هلال وآخرون، ١٩٩٦) وهي: أن التفكير العلمي ليس قاصراً على العلماء، فهو يحتاج إلى جميع الأفراد بغض النظر عن وظائفهم وتخصصاتهم، كما أنه أسلوب علمي لتنظيم الأفكار بطريقة منطقية، أي أنه يتطلب رؤية واضحة وخطوات محددة لمواجهة المشكلات وصولاً للنتائج، كذلك هو ليس محتصاً بموضوع معين، بل يعالج جميع الموضوعات والقضايا، ويمتاز التفكير العلمي بأنه لا يجمع بين النقيض في سمة واحدة، بل يقوم على أساس أن لكل حادثة أسباباً، وأن هذه الأسباب تؤدي إلى ظهور النتيجة، ولا شيئاً ينتج صدفة دون سبب.

ثانياً: أهمية التفكير العلمي

لا يدرك أهمية التفكير العلمي من لم يتفحص طريقته في التفكير، ومن لم يعيش ضمن منظومة اجتماعية يفكر أفرادها علمياً، كما قد لا يشعر بأهميته من لم يتلبس بمنهجية التفكير العلمي يوماً من الدهر ولم يذق طيب ثمارها، وقد لا يقتنع البعض إلا بالتطبيق والمثال وهذا أمر طبيعي (البريدي، ١٩٩٨). وفي هذا الإطار أشار (نشان، ٢٠٠٥) إلى أهمية التفكير العلمي، والتي ستوجزها الباحثة في الآتي:

١. استخدام الفرد لمهارات التفكير العلمي يجعله قادراً على فهم ما يحدث حوله وتفسيره بطريقة منظمة.
٢. يسهم التفكير العلمي في حل المشكلات وتنظيم حياة الإنسان بأسرها بما يتناسب مع التغيرات الاجتماعية والتقنية المتسارعة.
٣. التفكير العلمي الوسيلة الأمثل لفهم العلم وما يتصل به من حقائق وقوانين ونظريات.
٤. يسهم التفكير العلمي في تطوير أدوات العلم التي تمكن الإنسان من الوصول إلى أدق المعلومات.
٥. يعتمد التفكير العلمي على الموضوعية، فلا مجال للانحياز العلمي أو الأهواء الشخصية.

٦. يتناول التفكير العلمي القدرات العقلية المتقدمة؛ فهو يخرج من دائرة الحفظ والاستظهار في تعلم العلوم إلى دائرة توظيف القدرات العليا.

٧. التفكير العلمي يعتبر أهم المداخل الأساسية لتعزيز الإيمان بالله، فلقد حث الإسلام على التفكير والتدبر في الكون، قال تعالى: ﴿سُرُّهُمْ آيَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾ (القرآن الكريم، فصلت: ٥٣).

لذلك لا بد من تفعيل برامج التفكير في المدارس والجامعات للعمل على تنمية مهارات حل المشكلات، وذلك من خلال تدريس الطلبة كيفية التفكير وتعليمهم كيفية توظيف أفكارهم في تطبيقات عملية في الحياة التي يعيشونها وهذه بدورها تحفزهم للانخراط في تعلم المواد الدراسية بكل كفاءة وحماس (الجمال، ٢٠٠٥).

كما ذكر (مصطفى، ٢٠٠١) أن المعلم يستطيع تنظيم وإعداد أنشطة تستجيب وتلبي حاجات جميع الطلاب في ضوء معرفة المعلم الواعية لأنماط التفكير، من خلال تنظيم برامج وأنشطة علمية مناسبة لمستوى الطلبة، وتوظيف الأسئلة التي تساعد الطالب على اكتشاف المفاهيم واستثمار الأفكار الجيدة، واستخدام نماذج تعليمية ومشروعات علمية متنوعة بعيدة عن الرتابة.

وأشارت (غلام، ٢٠٠٨) إلى أن أنواع اللعب والفنون بمختلف أشكالها من رسم وموسيقى ومسرح، تُعتبر من أهم الأنشطة التي طُبقت في برامج تنمية التفكير، والتفكير العلمي، ووجدت ذات فائدة في تنمية روح البحث عند المتعلمين وتدريبهم على أسلوب التفكير العلمي، وعلى أنماط السلوك العلمي والتطبيقي.

وترى الباحثة أن علاقة التفكير العلمي بالفن التشكيلي علاقة وطيدة، تبدأ بتطبيق أساليب التفكير العلمي في تدريس الفنون التشكيلية، وتنتهي بإنتاج عمل فني قائم على تلك الأساليب، حيث أن

التفكير العلمي هو من دلنا على الألوان وماهيتها وطرق مزجها ومدى تأثيرها على النفس البشرية، والتفكير العلمي أيضًا من دلنا على أنواع الخامات الأخرى المستخدمة في إنتاج أعمال فنية جميلة، كما أن الفن التشكيلي ساعد في إيصال الأفكار المعقدة والمعلومات العلمية بطريقة سهلة للآخرين من خلال الإنتاج الفني في شتى مجالات الفن التشكيلي.

٧، ٧، ٢ مبدأ الثقافات المتعددة

تسعى المواطنة العالمية إلى إعداد الأفراد للتفاعل مع عالم متعدد الثقافات، يمتاز بالتغيير المتسارع، والمساهمة في قيادة العالم نحو التطور، فهي تنظر إلى جميع الناس باعتبارهم أسرة واحدة تتعايش مع بعضها في إطار من الاحترام المتبادل للخصوصيات الثقافية لكل شعب.

وتُعتبر التعددية الثقافية عن الجماعات الصغيرة التي تعيش ضمن مجتمع أكبر وتحافظ بهويتها الثقافية، وقيمها وممارساتها، حيث يتم تقبل هذه الممارسات والقيم من قبل الثقافة السائدة، مع الأخذ بعين الاعتبار أن ثقافة الأقلية لا تتعارض مع قانون الدولة ونظامها (علاوة، د.ت).

إن الاختلاف بين الناس جزء من طبيعة الحياة؛ فالله تعالى خلق الإنسان في بيئة مليئة بالاختلافات والتناقضات في كل شيء، يقول الله تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاجْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَالْوَنَانِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ﴾ (القرآن الكريم، الروم: ٢٢)، والله جعل هذا الاختلاف موعظة وعبرة للناس ومجال للمقارنة فيما بينهم.

كما أن التغيرات المجتمعية المتلاحقة أدت إلى ضرورة إعادة تشكيل حركة المجتمع من خلال إعداد المواطن ليكون مواطنًا عالميًا باعتباره قيمة ومنتجًا أساسيًا من منتجات المجتمع الحديث المعاصر (السبيعي، ٢٠١٣)، حيث ظهرت الحاجة إلى التفاهم بين الثقافات ووضعت مجموعة من التصورات للمواطنة العالمية تنطوي على عنصر من التعاطف والمعارف بين الثقافات، والتركيز على الجوانب الأخلاقية، وإكسابه

المهارات العملية اللازمة للتنقل والتنافس في المجتمع المنفتح وإكسابه النماذج الإنسانية للمواطنة العالمية (Gaudelli, 2016).

إن الثقافة نتاج اجتماعي وإنساني، فالإنسان ينفرد عن جميع المخلوقات بقدراته على صنع الثقافة، كما أن لكل مجتمع بشري خصائص ثقافية تميزه عن باقي المجتمعات، وبما أن المجتمعات دائمة التغير، فقد تندثر الثقافة إذا تفكك المجتمع الذي أنتجها، والثقافة تتحرك وتتطور بفعل قيام كل جيل بالإضافة إلى الموروث الثقافي من خلال التعليم والتجربة، وتسمى هذه العملية "بالتراكم الثقافي"، وقد فتحت آلية الانتشار الثقافي الباب لمسألتين: الأولى تتعلق بوسائل الانتشار نفسها مثل: الحروب والهجرات والتجارة، والثانية تتعلق بالموقف من الثقافات الأخرى وكيفية استقبال المجتمع للعناصر الجديدة الوافدة (تاووسروس، ٢٠١٨).

وتمثل المعرفة فهم النظم الثقافية ومجموعة القيم والمعايير الثقافية التي تميز أي مجتمع عن غيره من المجتمعات، والقيم الثقافية تمثل واحدة من الطرق التي تنظم فيها المجتمعات نفسها لتلبية الحاجات الإنسانية الأساسية، حيث تتصل المعرفة بالكيفية التي يفهم بموجبها الفرد الاختلاف والتشابه في الثقافات، حيث تتصل المعرفة بالنظم الاقتصادية والقانونية ومعايير التفاعل الاجتماعي والمعتقدات الدينية والقيم الجمالية واللغة والتواصل الاجتماعي بين مختلف الثقافات (جلاّب، ٢٠١١).

ويؤكد أوسلان (Osland, 2003) كما ورد في تاووسروس (٢٠١٨، ٢٤٥) "أن الثقافات اليوم متشابكة ومتراصة للغاية، كما أن أنماط الحياة لم تعد تنتهي عند حدود الثقافات الوطنية، فالتنوع الثقافي يقوم على فكرة الثقافات المختلفة القادرة على تقبل الاختلاف مع الآخر، ففي حالة وجود تداخل للثقافة واللغة والقيم والرموز والعادات والممارسات من جماعة عرقية معينة؛ يمكن حينها الرجوع إلى شكل من

أشكال الحياة والتاريخ الذي يصاحب ذلك، للحفاظ على التماسك وتنظيم العلاقات بين الأفراد وثقافتهم المختلفة".

وأصبح التعليم اليوم مطالب بتهيئة الأفراد للاندماج في الثقافة العالمية والتعايش مع الثقافات المختلفة، بحيث يؤدي هذا التعليم إلى وعي بالتنوع واحترام الآخرين سواء أكانوا أولئك الجيران في المسكن أو العمال في الحقل أو الزملاء في الإنسانية في أقطار نائية (عزب، ٢٠٠٣).

وللتربية اليوم أهمية خاصة في تبادل الثقافات التي يجب أن تكون عنصر فعال في ظهور وبزوغ مجتمعات جديدة تندمج مع المجتمعات المختلفة بحيث تحافظ على ثوابت المواطنة الأصيلة، وتهيب أفرادها للتعايش مع الثقافات الأخرى من خلال عرض إمكانات العيش معاً في مجتمع برغم الاختلافات الثقافية المعرفية الدينية (لاشين، ٢٠١٠).

وبناء على ما سبق ستتطرق الباحثة بالحديث عن محورين وجدت أنه من الضروري ذكرهما بشئ من التفصيل وهما: محور الذكاء الثقافي ومحور الثقافة والفن كالآتي:

أولاً: الذكاء الثقافي ومهاراته

بالرغم من التطورات التي يشهدها العالم اليوم، إلا أننا نجد أن العالم العربي لا زال يعتمد على أساليب التدريس التقليدية التي لا تتوافق مع الحياة العصرية وتفكير الطالب والمعلم في عصر التكنولوجيا والتطور، لذا وجد أن التوجه إلى تطبيق آليات تعليمية مساندة للتعليم التقليدي كالتعليم الإلكتروني، والتعليم التكيفي وغيرها من أنواع التعليم الأخرى، وجاء مفهوم الذكاء الثقافي بوصفه ضرورة فرضها موضوع التلاقي بين الحضارات ليشير إلى قدرة الفرد على إقامة علاقات مع الآخرين رغم تنوع ثقافتهم وتعددتها، وعليه قامت دراسات عديدة بتحديد مهارات الذكاء الثقافي اللازم تنميتها لدى الطلبة، منها دراسة محمد

(٢٠١٨) التي من خلالها قامت الباحثة بتصميم قائمة بمهارات الذكاء الثقافي والتي ينبغي تنميتها لدى

طلبة الفنون التشكيلية والتي وضعتها ضمن مكونات أربعة هي كالآتي:

١-مكون المعرفة الثقافية

واشتمل هذا المكون على مهارات منها: مهارة الطالب في شرح مفهوم التنوع الثقافي، ومفهوم الثقافة في بيئته الخاصة والفنون البصرية المختلفة في مجتمعه الثقافي، كما لديه المهارة في توضيح مدى أهمية التبادل الثقافي الناجح، وفهم الثقافات باعتبارها كيانات متغيرة دون الصراع مع الحضارات الاخرى، وملاحظة الطالب الفروق بين ثقافته والثقافات الأخرى، كذلك مهارته في تطبيق بعض ما يميز الثقافات الأخرى في ثقافته بدون أن يلغي السمات المميزة لثقافته، ويصدر أحكام على سلوك الآخرين الثقافي الفني بدون تحيز لثقافته الخاصة.

٢-المكون السلوكي الثقافي

واشتمل على عدة مهارات منها الآتي: مهارة الطالب على ترجمة اللغة اللفظية وغير اللفظية في الثقافات المغايرة، ويصمم أعمال فنية متفردة ثقافياً، ومهارته في تركيب أفكار جديدة فنية وينفذها ناتجة عن تبادل الخبرات الثقافية، ومهارته في إنشاء علاقات ثقافية واجتماعية ناجحة مع الآخر، مع ممارسته الفن بشكل معاصر ويناسب جميع الأذواق، وتطويع فنه التراثي بحيث يناسب كل الثقافات.

٣-المكون ما وراء المعرفي الثقافي

واشتمل على مهارات الابتكارات الجديدة في التعامل والتواصل الثقافي مع الآخرين، ومهارة استحداث أشكال جديدة للعمل والحياة، ومهارة إدراك أهمية ومدى تطوره من خلال التفاعل مع الثقافات المغايرة.

٤-المكون الاستراتيجي الثقافي

واشتمل المكون الاستراتيجي على مهارة الطالب في التخطيط لأسلوبه الفني الجديد بعد التفاعل مع الثقافات الأخرى، والمهارة في تصميم خرائط ذهنية ومفاهيمية للتوصل إلى المعرفة الفنية بأسلوب مبتكر، والثقة بتجاربه الفنية الشخصية ويقارنها بأقرانه بالثقافات الأخرى.

إن تعزيز التنوع الثقافي والمحافظة عليه من المخاطر المهددة له، من شأنه أن يوفر الأسباب لتقوية وسائل التعاون الدولي من خلال الحوار والتقارب بين الثقافات الذي ينتهي إلى التحالف بين الحضارات من أجل بناء مستقبل آمن ومزدهر للإنسانية التي تتخبط اليوم في متاهات عالم غير آمن وغير عادل، كما ويوفر التنوع الثقافي فرصة ثمينة لتحقيق السلام والتنمية المستدامة؛ حيث إنه يمثل تراثاً مشتركاً للبشرية، وهو مصدر للابتكار وتحديد الأفكار في المجتمعات، كما يتيح الانفتاح على الآخرين، ومفاد ذلك أن الدفاع عن التنوع الثقافي واجب أخلاقي لا يفصل عن احترام كرامة الإنسان، فهو يفترض الالتزام باحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، والنموذج الذي يمكن توظيفه والاستفادة من خبرات الدول فيه يتمثل في التنوع الثقافي في مكان العمل؛ فهذا التنوع يمكن أن يزيد من التسامح بين الموظفين لوجهات النظر المختلفة وفهم الثقافات الأخرى، والتي يمكن أن تقلل من الصراع بين الأفراد وزيادة إنتاجيتهم (بلعباس، ٢٠١٦؛ الزين، ٢٠١٥؛ صالح، ٢٠١٥؛ عثمان، ٢٠١٥).

وعلى المستوى العملي لا نجد أن مفكراً أو مثقفاً استطاع أن يمتلك رؤية مستقبلية دون تواصله مع الثقافات العالمية، وإنما دائماً التواصل الواعي مع الإنتاج الثقافي العالمي يوفر للمثقف أدوات معرفية ومفهومية جديدة، تزيد من آفاقه الذهنية والفكرية، وتعمق من طموحاته الثقافية، مما يؤدي إلى وصول المثقف إلى مرحلة النضج الثقافي والفكري، وحينذاك يبدأ المثقف معرفة قضايا المستقبل ضمن إطار ورؤية علمية ومعرفية (مالكي ومراد، ٢٠١١، ص. ٧).

ويعتبر التنوع الثقافي من أهم القضايا التي تتصدى لها المواطنة؛ حيث تقدم إطاراً قانونياً واجتماعياً يحدد للمواطنين كيفية التعايش السلمي الإيجابي مع المواطنين المختلفين وذلك لتحقيق الانتماء إلى وطن واحد، والمواطنة الحقيقية لا تتحقق إلا في وجود تعددية ثقافية واختلاف، ولكن يتم الالتزام بالواجبات تجاه الدولة في ظل سيادة الحق والقانون وتطبيق الديمقراطية، وإذا كانت المواطنة الكوكبية (العالمية) لا بد أن تستوعب الاختلاف والتنوع الثقافي والاختلاف بين المواطنين العالميين، فلا بد أن تكون الديمقراطية هي أساس الحكم لتحقيق ذلك (أبو عليوة، ٢٠١٧).

كما أصبحت تنمية المواطنة العالمية من خلال تطوير المناهج جزءاً لا يتجزأ من التعليم، بتضمين المهارات المختلفة للمواطنة العالمية التي ينبغي على الطلاب اكتسابها وهي: ثقافة التفاهم المشترك، وتقدير الاختلافات الثقافية، والقدرة على التواصل عبر الثقافات، وفهم الصعوبات في تغيير المواقف (Heidi et al, 2007).

ثانياً: الثقافة والفن

إن الفن وسيلة من وسائل الثقافة؛ فعن طريق الفن تلتئم المعلومات مع بعضها البعض وتتكامل، وبالثقافة تتغير المفاهيم والعادات، وتندرك المعاني والقيم، وتتصل الشعوب ببعضها البعض عن طريق الرسالة الثقافية التي يحملها التعبير الفني (أبو شعيرة وغباري، ٢٠٠٩).

كما ذكر محمود (٢٠٠٥) أنه لم تعد العملية الفنية أداء مجرداً من الثقافة أو معزولاً عنها؛ فالثقافة هي العامل المحرك للعملية الفنية الذي يعطي لها كياناً وطابعها المميز، والفن بغير فكر أو ثقافة سيتحول إلى ممارسة آلية خالية من الحيوية.

وبذلك فإن الثقافة والفن وجهان مختلفان ومتقابلان لشيء واحد، إذ ليس هنالك فن يمكن فهمه فهماً كاملاً من دون ثقافة، ولا ثقافة بعيدة عن الفن؛ فالفنون التشكيلية في مفهومها المعاصر تشمل

عمليات إجرائية مشتقة تتضمن المعرفة الإنسانية والثقافة الفنية من جانب، والأنشطة والممارسة الفنية التشكيلية من جانب آخر (إبراهيم وفوزي، ٢٠٠٨).

٨، ٢ جذور المواطنة العالمية وحاضرها في النظام التعليمي بسلطنة عُمان

لم يعد مقبولا في العصر الذي تزايد فيه اندماج العالم، وتداخلت أسباب مشكلاته وآثارها أن تكون التربية محلية التوجه، ووطنية الغاية والتطلع، فينبغي أن يكون الطلبة على معرفة بالعالم من حولهم، مزودين بمهارات التواصل معه ومع شعوبه، وكذلك يملكون القيم والاتجاهات الإيجابية للتفاعل العقلائي المسؤول مع مختلف مكوناته الإنسانية والطبيعية، متحررين من دواعي ومتطلبات التمييز، والسلبية، وتؤكد التربية العُمانية على بناء هذه القيم في نظامها التعليمي من خلال وسائل مختلفة، فهي مضمنة في المنهج، وفي الأنشطة الإثرائية المصاحبة من برامج ومشاريع، ومسابقات، كما أن سياسات التطوير المختلفة تسعى للإفادة من تجارب الآخرين في تطوير النظام التعليمي.

وتعتمد فلسفة التعليم في سلطنة عُمان على مجموعة من المصادر والأسس الرئيسة التي امتزجت لتكون بناءها المترابط، الذي تنطلق منه عمليات التطوير المستمرة لعناصر العملية التعليمية التعلمية كافة، ومن هذه المصادر القضايا العالمية المعاصرة كحوار الحضارات، وحقوق الإنسان، والديمقراطية، والعدالة الدولية، والعولمة، والتجارة العالمية، والبيئة وأمن المعلومات، والأمن المائي والغذائي، والطفرة المعرفية، وشيوع التكنولوجيا، والتطور الإعلامي السريع، وظهور وسائل التواصل الاجتماعي كمحرك للإعلام المساعد وغيرها، ويأتي دور فلسفة التعليم في توجيه النظام التعليمي إلى بناء التوجهات الإيجابية نحو هذه القضايا، وفقاً لمنظومة المجتمع العُماني وعقيدته الإسلامية وهويته الوطنية (مجلس التعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٧).

كما أكدت رؤية الاستراتيجية الوطنية للتعليم في سلطنة عُمان ٢٠٤٠ على أن " التربية من أجل

المواطنة العالمية، حيث نصت على تنمية موارد بشرية تمتلك القيم والمعارف اللازمة بما يمكنها من العيش

منتجة في عالم اقتصاد المعرفة، ومؤهلة للتكيف مع متغيرات العصر، ومحافظة على هويتها الوطنية وقيمها الاصلية، وقادرة على الإسهام في رقي الحضارة الإسلامية" (مجلس التعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٨، ص. ٢٠).

كما عُقدَ عدد من الندوات والمؤتمرات الإقليمية التعليمية في سلطنة عُمان تدور حول المواطنة العالمية والقضايا المعاصرة، منها:

- المؤتمر الدولي السادس لكلية التربية (التربية الفنية والتحديات المعاصرة)، الذي عُقدَ في الفترة من ٧-٩ أكتوبر ٢٠١٩ بجامعة السلطان قابوس في مسقط بسلطنة عُمان، تضمن هذا المؤتمر تقديم العديد من الدراسات والبحوث والمشاريع والبرامج التي ناقشت العديد من القضايا المعاصرة وكان من جملة توصياته الاهتمام بتصميم مفاهيم وقيم المواطنة العالمية في المناهج الدراسية بشكل عام، ومناهج الفنون التشكيلية بشكل خاص، والتوسع في تدريس الفنون في مختلف تخصصات التعليم العالي كمدخل لمحاربة صنوف الأفكار المتطرفة والجهل والتخلف وصولاً لجلاء صورة حقيقية عن الطبيعة السامية للمجتمع العربي والإسلامي والمناهج الدراسية بشكل عام (جريدة الوطن، ٢٠١٩).

- "الندوة الإقليمية حول إدماج تعليم المواطنة والقيم العالمية المشتركة في برامج إعداد المعلم في العالم العربي، عُقدت هذه الندوة في الفترة ١-٢ أكتوبر ٢٠١٨ م بمسقط في سلطنة عُمان، وتأتي هذه الندوة في سياق التحركات والجهود الدولية لنشر مفاهيم المواطنة العالمية بين الطلبة والشباب وتضمينها في المناهج والأنشطة التعليمية" (اليونسكو، ٢٠٢٠، ص. ١).

كما تم اعداد برامج تعليمية تهدف إلى تزويد الشباب بمهارات المستقبل وصقلها، ومن هذه البرامج: "البرنامج الوطني لتنمية مهارات الشباب، الذي بدأ في مايو ٢٠١٨ م، حيث تبنت السلطنة توجهًا

لتمكين الشباب العُماني من القدرات والمهارات التي تجعلهم مواكبين لتقنيات الثورة الصناعية الرابعة، وهدف البرنامج إلى تزويد الشباب العُماني بمهارات المستقبل وتهيئة جيل الشباب والناشئة للاستجابة لمتطلبات سوق العمل، وإيجاد مشروعات قابلة للاستثمار" (المجلس الأعلى للتخطيط بسلطنة عُمان، ٢٠١٩، ص. ٦٩). ومنها برنامج جلوب البيئي، وهو برنامج عالمي للتعليم والملاحظات من أجل إفادة البيئة، وتم تطبيقه عام ٢٠٠٩م من خلال مذكرة تفاهم بين وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان والإدارة الوطنية لعلوم الطيران والفضاء في الولايات المتحدة الأمريكية، يسعى هذا البرنامج إلى تحسين مستوى الوعي البيئي من خلال أنشطة متنوعة مثل إعداد قاعدة معلومات بيئية، وإعداد أبحاث علمية ودراسات (المعمري، ٢٠١٠). وعندما ضرب الإرهاب والطائفية دولاً عربية قريبة من سلطنة عُمان أو بعيدة عنها، لم يتمكن هذا الداء الخبيث من الاقتراب أو لمس الثوب العُماني الطاهر، فالطائفية منبوذة، والتطرف سيجد حسماً وصرامةً ورفضاً من الناس قبل قائدتهم، والإرهاب سيصطدم بأبواب موصده ولو تسلل خفية فلن يجد عُمانياً بانتظاره (عبد المجيد، ٢٠٠٧).

ولم يتوان صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد بن تيمور -طيب الله ثراه- في دعم الأنشطة الثقافية والحضارية، محافظاً على الجهد التاريخي الذي بذله العُمانيون في حمل مشاعل الثقافة والحضارة التي أنارت بها أماكن كثيرة في شرق أفريقيا والصين، واليوم في العهد السعيد لحضرة صاحب الجلالة السلطان هيثم بن طارق آل سعيد -حفظه الله ورعاه- تسهم سلطنة عُمان في ذلك الجهد من خلال دعم التقارب الثقافي بين الشعوب، فسلطنة عُمان دولة تتمتع بدرجة كبيرة من الاستقرار الأمني وحكم القانون، وهذا الاستقرار الأمني لم يكن نتيجة لزيادة عدد قوات الشرطة ونشرها ليلاً ونهاراً، ولكنه استقرار مرتبط بشخصية الإنسان العُماني المسالمة التي تنبذ العنف، والسرقة، والإخلال بالقانون.

٩، ٢ المواطنة العُمانية وفق النظريات العالمية

تم تحليل النظام الأساسي لسلطنة عُمان الصادر عام ١٩٩٦م ونظمها السياسية والمؤسسات، من قبل الباحثان (المعمري والغريبي، ٢٠١٢)، وربطها بنظريات تربية المواطنة ومفاهيمها ومداخلها، وتم التوصل إلى أن طبيعة المواطنة العُمانية تتصف بالآتي:

- مواطنة مجتمعية في قيمها التي تركز على الأسرة، والتعاون والتكافل الاجتماعي، والحفاظ على الهوية والقيم الإسلامية النبيلة.
- مواطنة عالمية في قيمها التي تركز على الحرية، والعدل، والمساواة، ونبذ التطرف، والحروب، والظلم، وفي تعاونها من أجل الحفاظ على البيئة ومن أجل تعميق الحوار والتفاهم بين شعوب العالم.
- مواطنة ليبرالية لأنها ملتزمة بالوفاء بحقوق المواطنين سواء أكانت حقوقاً مدنية (حق التملك، حق التعبير، حق الاجتماع... الخ)، أم حقوقاً اجتماعية (التعليم، الصحة، التأمين الاجتماعي، السكن، تأمين فرص عمل... الخ)، أم حقوقاً سياسية (كحق المشاركة البرلمانية المباشرة في مجلس الشورى).
- مواطنة جمهورية ومجتمعية فذلك يعني سعيها إلى تفعيل دور مواطنيها في الشؤون العامة، من خلال الأنشطة الرسمية وغير الرسمية، فقد نصت المادة (٣٣) من النظام الأساسي للدولة على "حرية تكوين الجمعيات على أسس وطنية ولأهداف مشروعة وبوسائل سلمية".
- مواطنة تساوي بين الجنسين، ذلك يعني أن كلا من الرجل والمرأة ينبغي أن يشارك بفاعلية في خدمة المجتمع، وفي كافة نواحي الحياة السياسية، والاقتصادية، والثقافية، ويتمتعان بالتالي بنفس الحقوق المدنية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية.

- مواطنة تركز على حقوق الإنسان، فعمان دائمًا مناصرة ليس فقط لحق الإنسان في تقرير مصيره، ورفع الظلم عنه، بل أيضًا مناصرة لحق الحيوان والمخلوقات الأخرى في بيئة آمنة.

١٠، ٢ التربية على المواطنة العالمية

حظيت التربية على المواطنة العالمية بأهمية كبيرة على المستوى العالمي، وذلك من أجل بناء الإنسان العالمي الذي يستطيع مواكبة التغيرات والتحولات العالمية المعاصرة ويتكيف مع آثارها.

إن مفهوم التربية على المواطنة العالمية (education for global citizenship) مفهوم حديث بعض الشيء؛ ظهر أول ما ظهر في كتابات البريطاني روبرت بادن باول (Robert Baden-Powell) مؤسس الحركة الكشفية العالمية عام ١٩٢٠، التي تبنت نهج تعليم المواطنة على أساس بث قيم مدنية تجمع بين الولاء للمجتمعات الوطنية مع الشعور بالانتماء العالمي (Vallory, 2007).

لكن البداية الحقيقية 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 إن أبناء هؤلاء سوف يتعلمون بتلك المدرسة وسوف يعودون لبلدانهم يومًا ما، وعلى نفس النهج فتحت مدارس أخرى مثل مدرسة الأطلنطي في ويلز، والمدرسة الدولية للأمم المتحدة في نيويورك (Mahlstedt, 2003).

ومع بداية نصف القرن الماضي، إبان انتهاء الحرب العالمية الثانية، ودخول مرحلة الحرب الباردة، وظهر 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 تعليمًا 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، والتعايش السلمي، والبيئة والتنمية المستدامة. إلا أن المفهوم بدأ أكثر بلورة بعد ١٩٩٠م مع سقوط جدار برلين وزيادة حجم القوى المؤثرة للعولمة، وما تبعها من شيوع مفهوم القرية العالمية، وظهور قضايا أكثر شمولية كالعادلة العالمية، والبقاء على قيد الحياة (Andrzejewski & Alessio, 1999).

وأصبح تعزيز تعليم المواطنة العالمية هدفاً للأنظمة التعليمية في أنحاء مختلفة من العالم، مع التشديد على كيفية رفع العولمة لفكرة المواطنة من المستوى الوطني إلى المستوى العالمي وتحدي التعليم والتعلم من حيث الفهم العالمي وأدوار المواطنين (Osler & Starkey, 2006؛ Myers, 2016).

وجدير بالذكر فإن الحملة العالمية في تعليم المواطنة العالمية تهدف إلى: "الشعور بالانتماء إلى مجتمع أوسع وإنسانية مشتركة، وتعزيز النظرة العالمية التي تربط المحلية بالعالمية والوطنية بالدولية، إنها أيضاً طريقة لفهم الذات وربطها بالآخرين وبالبيئة في الفضاء وفي الوقت المناسب، بناءً على القيم العالمية، من خلال احترام التنوع والتعددية" (UNESCO, 2014, p. 14).

وعليه تعتبر التربية أداة في إعداد المواطن العالمي؛ فهي التي تشكل العقول وتبني الأجيال القادمة، وبالتالي تساهم في إحلال السلام وتحقيق التنمية المستدامة، وقد تبنت منظمة اليونسكو مبادرة التربية على المواطنة العالمية، وهي تربية شمولية تفتح أعين الناس وعقولهم على حقائق العولمة، وتدفعهم إلى السعي لتحقيق عالم ينعم فيه الجميع بمزيد من العدالة والمساواة وحقوق الإنسان، والتربية من أجل المواطنة العالمية تشمل التعليم من أجل تحقيق التنمية والتوعية بحقوق الإنسان، والتعليم من أجل الاستدامة، والتعليم من أجل السلام وتلافي نشوب الصراعات والتوعية بالتقارب بين الثقافات (أبو عليوة، ٢٠١٧).

واستناداً إلى ما سبق فإن التربية على المواطنة العالمية هي توجه في التعليم نشأ من واقع أن الناس في عصرنا الحالي يعيشون ويتفاعلون في إطار العولمة، لذا أصبح من الضروري أن تُعطى للمتعلمين الفرص

والكفاءات الضرورية للتفكير وتبادل وجهات النظر حول دورهم في هذا المجتمع المعولم والمتصل، لذا من الممكن أن نشير هنا إلى تعريف لإعلان ماستريخت للتربية على المواطنة العالمية وهو أنها: تربية شمولية تفتح أعين الناس وعقولهم على حقائق العولمة وتدفعهم للسعي لتحقيق عالم ينعم فيه الجميع بمزيد من العدالة والمساواة وحقوق الإنسان (الرباح، ٢٠١٧).

وقماشياً مع ما تم ذكره فإن في هذه الدراسة يتحدد دور التربية في تنمية المواطنة العالمية من خلال خلق مناخ تعليمي أو بيئة تعليمية مناسبة، تشجع الطلبة على اكتساب قيم المواطنة العالمية ومبادئها، كذلك يتحدد هذا الدور من خلال المعلم الذي يجب أن يكون قدوة حسنة لطلابه وتتجسد شخصيته من خلال تلك القيم والمبادئ فيقبلها الطلبة ويعملون بها، وعليه ستتناول الباحثة بعض القضايا المرتبطة بالتربية على المواطنة العالمية كما في الآتي:

أولاً: أهمية التربية على المواطنة العالمية

ترجع أهمية التربية على المواطنة العالمية إلى التحديات التي يواجهها العالم المعاصر، والقضايا العالمية التي فرضت نفسها على البشر في أنحاء العالم، فقد أصبحت النظم السياسية، والاقتصادية، والثقافية، والتربوية، والتكنولوجية في دول العالم المختلفة متصلة بعضها ببعض، وتعتمد على بعضها البعض، ولم يعد الطالب مواطناً في مجتمعه المحلي فقط، بل أصبح ينتمي إلى عالم أوسع، من هنا نادى الكثير من الباحثين والمتخصصين بضرورة إضافة مقررات في الدراسات الدولية أو العالمية إلى المناهج الدراسية (الجرف، ٢٠٠٤).

وتعد المؤسسات التعليمية الأخرى جزءاً لا يتجزأ من منظومة الشراكة بينها وبين المجتمع، ويتضح الدور المحتمل للجامعات بهذا الصدد بقدرتها على تعزيز سياسات وبرامج المدارس، إذ أنها توفر البيئة الملائمة لبناء القيادات، وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية (Alberta Education, 2005).

وفي هذا الصدد عملت العديد من الدول على تطوير أنظمتها التعليمية؛ كدعم برامج تربية اللاعنصرية والبرامج متعددة الثقافات في المدارس منذ بداية السبعينات (محمود، ٢٠١٧)، كما قامت اليابان والصين بمراجعة مناهجها التعليمية بصفة عامة في ضوء تحديات العولمة والانتقال في تعليم المواطنة من التركيز على المجتمع المحلي إلى التركيز على العالمية (Schrum & Levin, 2013)، أما في بريطانيا أُدخل مفهوم المواطنة النشطة ضمن مقرراتها الدراسية، كما أكدت اللجنة التابعة لمجلس العموم البريطاني على ضرورة تعليم مهارات وقيم المواطنة ضمن برامج التعليم بكافة المستويات (إيفانس، ٢٠٠٠).

ويرى كل من سياتراس وكوماراس (Siatras & Koumaras, 2013) أن تطوير المناهج الدراسية يساعد الطلبة على التكيف مع واقع العولمة والتفاعل مع تأثيرها في العصر الحاضر، وخصوصاً من الناحية التربوية يجب تهيئة المواطن لمواجهة العولمة وفق منظومة قيمية أخلاقية متكاملة، وإحداث التفاعل بين التراث القومي والحاجات المعاصرة، والانفتاح إلى الأنظمة التربوية العالمية.

ومع ذلك كله، لا تتعلق التربية على المواطنة العالمية بالموضوعات أو المشكلات ذات البعد العالمي وإيجاد حلول جماعية لها فقط؛ بل تتعلق أيضاً بكيفية تصور مستقبل مشترك مع ظروف حياة أفضل للجميع، وبكيفية خلق تواصل بين الآفاق المحلية والعالمية، وبكيفية جعل هذا التصور حقيقياً وممكنًا، انطلاقاً من تموقعنا الصغير في هذا العالم. لذلك تشتمل التربية على المواطنة العالمية على برامج من مختلف مجالات التربية وهي: تنمية التعليم والتثقيف في مجال حقوق الإنسان، والتعليم من أجل التنمية المستدامة، والتعليم من أجل السلام وتلافي نشوب الصراعات، والتربية حول الثقافات والأديان والبعد الشامل للتربية من أجل المواطنة (كاييزودو وآخرون، ٢٠٠٨).

كما وتركز التربية على المواطنة العالمية على إكساب الطلبة عدد من السمات والخصائص والمهارات تتمثل في: التعاطف، والتفكير النقدي وحل المشكلات، والقدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين، وحل

النزاعات، والإحساس بالهوية والأمن والأمان، والقيم العالمية المشتركة مثل: حقوق الإنسان، والسلام، والعدالة، واحترام التنوع والتفاهم بين الثقافات، والاعتراف بالقضايا العالمية مثل: الترابط البيئي والاجتماعي والاقتصادي. (Center Universal Education, 2017, p. 5)

وأكد على هذه الخصائص (كيوان وآخرون، ٢٠١٥، ص. ٤٦) فذكروا منها أنها جزء لا يتجزأ من السياسات التربوية، وأنها شمولية تضم مختلف الموضوعات الفرعية بطريقة منهجية، وتشمل الأبعاد المحلية والوطنية والعالمية، كما أنها تدعم بالتدريب ما قبل الخدمة والتنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وتطور بالتعاون مع المجتمع المحلي، وقابلة للتطوير والاستجابة ردود الفعل لعمليات الرصد والتقييم.

كما أن التربية على المواطنة العالمية سوف تساعد الطلبة على مواجهة التحديات التي ستواجههم في الحاضر والمستقبل، حيث تعطيهم المعرفة والفهم والمهارات والقيم اللازمة ليشاركوا بصورة إيجابية في تأمين الرفاهية لهم ولغيرهم محلياً ودولياً، والقدرة على الاتصال بالآخرين، واحترام وجهات نظرهم، كما أنها تمكنهم من المحافظة على موارد كوكب الأرض لأجيال قادمة (Oxfam, 2006).

وتتمثل أهمية التربية على المواطنة العالمية كما يراها عناني (٢٠٠٨، ص. ٨٤) في أنها تساعد على تنمية فهم الطلبة وإحساسهم بكل ما يدور حولهم من أحداث وأوضاع مختلفة في المجالات كافة، مما يؤدي إلى تفاعلهم بإيجابية مع هذه الأحداث، وكذلك لأنها تعد الركيزة الأساسية للمشاركة الإيجابية في التنمية الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية محلياً، وعالمياً، وتنمي لدى الطلبة آليات التنمية الذاتية والانفتاح المتوازن على المحيط المحلي والعالمي.

كما أشار مانيون وويبر (Manion & Weber, 2018) أن التربية على المواطنة العالمية يمكن أن تحقق فوائد منها: تعميق فهم القضايا والموضوعات العالمية مثل الترابط، والسلام، والنزاع، والتنمية المستدامة، واستكشاف هوية الفرد وعضويته والتأمل فيها من خلال منظور عالمي، كما تحقق دراسة مختلف المعتقدات

والقيم، ووجهات النظر العالمية عبر السياقات المتنوعة التي توجه التفكير والعمل المدني، والتعرف على الحقوق والمسؤوليات في سياق المجتمع المدني ونظم الحكم المختلفة من المحلي إلى العالمي مثل: حقوق الإنسان، وحقوق الطفل، وحقوق السكان، والمسؤولية الاجتماعية، والتحقيق في القضايا العالمية الأخلاقية مثل: الصحة، والبيئة، والأمن.

ثانيًا: أهداف التربية على المواطنة العالمية

إن التربية على المواطنة العالمية كما ذكرها كاييزودو وآخرون (٢٠٠٨، ص. ٢٤) تهدف إلى:

١. توعية المواطنين من أجل العدالة الاجتماعية والتنمية المستدامة.
٢. فتح بُعد عالمي ونظرة شمولية للتربية لمساعدة الأفراد على فهم الحقائق والعمليات المعقدة في عالم اليوم، وعلى تطوير القيم والمواقف والمعارف والمهارات التي تمكنهم من مواجهة تحديات عالم مترابط.
٣. مساعدة المتعلمين على فهم بعض العمليات المعقدة التي تؤدي إلى العنف والصراع على المستوى الفردي والوطني والعالمي ومنع حدوثها أو حلها، وتبني سلوكيات تؤدي إلى حلول بناءة وغير عنيفة للنزاعات وذلك بتعزيز معرفة الثقافات الأخرى.
٤. تطوير مجموعات تعلم بتشجيع المتعلمين والمعلمين على العمل المشترك حول القضايا الشاملة.
٥. تحديث البرامج والممارسات التربوية الرسمية وغير الرسمية من خلال تقديم المواد والمنهجية الخاصة بها.
٦. قبول الاختلافات مع الآخرين والتداخل معهم وإعطاء الجميع فرصة التعبير والتصرف بشكل متضامن.
٧. مساعدة المتعلمين على إيجاد بدائل للقرارات الشخصية أو العامة وغرس روح المسؤولية الشاملة فيهم كمواطنين عالميين.

كما أشارت (اليونسكو، ٢٠١٦، ص. ٤٩) إلى أن التربية على المواطنة العالمية تهدف إلى تزويد الدارسين بأربع كفاءات رئيسة، الأولى معرفة عميقة بالقضايا العالمية والقيم العالمية مثل العدالة والمساواة والكرامة والاحترام، والثانية مهارات معرفية تتيح التفكير النقدي والمنهجي والابداعي، ومن ذلك اعتماد نهج متعدد المنظورات يعترف بالأبعاد والرؤى والزوايا المختلفة للقضايا، والثالثة مهارات غير معرفية تشمل المهارات والقدرات الاجتماعية مثل التعاطف مع الآخرين وحل النزاعات، ومهارات الاتصال والقدرة على التواصل والتفاعل مع أشخاص ذوي خلفيات وثقافات ووجهات نظر مختلفة، والرابعة القدرات السلوكية اللازمة للتعاون مع الآخرين والتصرف بمسؤولية والسعي من أجل الصالح العام.

ثالثاً: متطلبات التربية على المواطنة العالمية

توجد هناك عددًا من المتطلبات لتحسين تعليم المواطنة العالمية في المدارس، ذكرها جاركيويتش وليك (Jarkiewicz & Leek, 2015, p. 65-66) تتمثل في الآتي:

- التركيز على بناء مهارات القيادة لدى المعلمين والطلبة والانخراط معًا في أنشطة مشتركة واجتماعات وحوارات مستمرة.
- توفير الوقت الكافي للطلبة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم، ووجهات نظرهم في القضايا والمشكلات العالمية.
- تفويض الصلاحيات من قبل الإدارة المدرسية للمعلمين والطلبة في القيام بالأنشطة المختلفة التي تناقش هذه القضايا والمشكلات.
- إتاحة الفرص للطلبة لمناقشة ما يقرؤونه ويراقبونه ويسمعونه فيما يتعلق بالقضايا العالمية بهدف تشجيع التفكير النقدي في المعلومات الواردة.

- مشاركة الاخصائيين النفسيين والاجتماعيين مع المعلمين في المناقشة، والاستفادة من الأنشطة الالصفية.

- تطوير المناهج الدراسية بحيث تتضمن موضوعات وقضايا وأنشطة للمواطنة العالمية.
- تضمين مقاطع الفيديو والأنشطة الرقمية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الموارد.
- تخطيط لبعض الوقت لتبادل الأفكار بشأن القضايا العالمية في مجموعات الأقران الصغيرة، والمناقشات لتوضيح القضايا غير واضحة.

رابعاً: محتوى التربية على المواطنة العالمية

لا يأتي محتوى التربية على المواطنة العالمية هنا من فئات مجردة، ولكنه متأثّر من احتياجات أفراد عبروا عنها بطرقهم الخاصة، يتم فيه استبدال المفهوم التقليدي للمحتوى بتحليل الأحداث والتطورات التي تحدث على المستوى الجزئي الأقرب للواقع، وباختيار مواضيع محددة ومرتبطة بهذه الأحداث، وأيضاً بإقرار الصلات مع العالم الكلي والحوار الناشئ بينها. وهكذا يتعمق المتعلمون والمعلمون في مسار التعلم على المواطنة العالمية في الأسباب العميقة للأحداث والتطورات والحلول الممكنة لها داخل عملية مراقبة وتحليل وتفكير وتبادل معلومات ديناميكية تخلق حلقة جديدة من المعارف والاهتمامات. وبذلك يربط محتوى التربية على المواطنة العالمية بين مشاكل الواقع المحلي والبعد العالمي (التي تمثل أيضاً مشاكل الواقع الشامل)، كما ينتقل من الإطار الخاص (الأسرة، الحي، المدرسة، المدينة) إلى الإطار المتوسط (المنطقة، الولاية) إلى إطار أوسع وهو العالم (كابيزودو وآخرون، ٢٠٠٨).

ولكي يتمكن الطالب من التعامل مع المواطنة العالمية بفعالية فلا بد أن يمتلك مجموعة من المهارات الرئيسة تتمثل في التفكير النقدي وحل المشكلات، والتعاون والقيادة، والسهولة والليونة والقدرة على التكيف مع المتغيرات، والمبادرة وريادة الأعمال، والتواصل الشفهي والكتابي الفعال، والنفوذ إلى المعلومات

وتحليلها (سكوت، ٢٠١٥). لذلك توجد مداخل للتربية على المواطنة العالمية حددتها المفوضية الأوروبية

(European Commission, 2014, p. 8-9) في ثلاثة مداخل تتضمن الآتي:

١- المدخل التنافسي: Competitiveness approach

هذا يعني أننا نعيش في عالم مترابط عالميًا، ويحتاج الطلبة في كل مكان إلى الاستعداد، خاصة فيما يتعلق بالوظائف والاقتصاد، حيث يتحرك الأفراد وتتحرك الأعمال التجارية، ومن خلال التكنولوجيا يمكن للأفراد العمل في مؤسسات تقع في بلدان مختلفة.

٢- المدخل العالمي: Cosmopolitan approach

ويركز على فهم المزيد عن بعضنا البعض، وأن نتعرف على وجهات نظر ثقافية مختلفة ونحترمها، والسعي إلى التضامن وتطبيق القيم العالمية مثل حقوق الإنسان، وأن تكون منفتحًا على أولئك من أماكن أخرى، والاهتمام بممارساتهم الثقافية، والتعرف على هذه الممارسات من خلال القراءة والسفر والاتصال الشخصي، وحتى تشكيل الهوية الشخصية باعتبارها عالمية من خلال هذه التجارب.

٣- مدخل الدفاع: Advocacy approach

وهذا يعني أنه نظرًا لأن العالم غير متساو وغير عادل، فمن المهم أن يعمل الناس على تحدي هذا الظلم والتغلب عليه، وهذا يتعلق أكثر بالعدالة الاجتماعية والعمل المدني وتمكين الأفراد والمجتمعات لرفع أصواتهم.

وأشار عمار (٢٠١٤) إلى أنه توجد ثلاثة مداخل عامة تنتهجها النظم التعليمية في المناهج الدراسية في مجال التربية على المواطنة العالمية، الأول: تخصيص مواد دراسية مستقلة لدراسة المواطنة يخصص لها ساعات دراسية، ومعلمون متخصصون، وامتحانات متخصصة، والثاني: مدخل الدمج والتكامل حيث يتم تضمين موضوعات المواطنة في محتوى المواد الدراسية المقررة، بطريقة تتفق مع أهداف محتواها ومن هذه

المواد: التاريخ، والاقتصاد، والأدب، والثالث: الجمع ما بين وجود منهج مستقل ووجود مواد تدرس عدد من الموضوعات ذات الصلة بتعليم المواطنة.

وجدير بالذكر أن مفاهيم المواطنة العالمية ترتبط بمجالات بعينها مثل مجال المعرفة والفهم (Knowledge and understandings)، الذي يشمل الهوية، والتنوع، والعولمة، والاعتماد المتبادل، والتنمية المستدامة، وحقوق الإنسان وغيرها، ومجال المهارات (Skills)، الذي يشتمل على التفكير النقدي والابداعي، والعطف، والوعي الذاتي والتفكير، والاتصالات، والتعاون وحل النزاعات، والقدرة على إدارة التعقيد وعدم اليقين، أما المجال الثالث فهو القيم والاتجاهات (Values and attitudes)، وتشمل الشعور بالهوية واحترام الذات والالتزام بالعدالة الاجتماعية، واحترام الناس وحقوق الانسان، وتنوع القيمة، والاهتمام بالبيئة، والالتزام بالتنمية المستدامة، والالتزام بالمشاركة والاندماج، والإيمان بأن الناس يمكنهم إحداث التغيير، كما ورد عن مؤسسة أوكسفام (Oxfam, 2018, p.7).

كما أكدت (UNESCO, 2015, P.22) على مجالات التعلم في التربية على المواطنة العالمية، حيث أشارت إلى أنها تشمل: المعرفي، والاجتماعي العاطفي، والسلوكي. وتتطابق هذه مع دعائم التعلم الأربع في القرن الحادي والعشرين الموصوفة في التقرير "التعليم ذلك الكنز المكنون"، وهي: التعلم من أجل أن تعرف، والتعلم من أجل أن تفعل، والتعلم من أجل أن تكون، والتعلم من أجل العيش المشترك، كما وترتكز مخرجات التعلم، وسمات المتعلم الأساسية، والأهداف التعليمية بمجالات التعلم الثلاثة المذكورة سابقاً والتي تشتمل على الآتي:

- المجال المعرفي: المعارف ومهارات التفكير الضرورية لفهم العالم وتعقيداته بشكل أفضل.

- المجال الاجتماعي العاطفي: القيم والسلوكيات والمهارات الاجتماعية التي تمكن الطلبة من النمو على المستوى العاطفي والنفسي والجسدي ما يسمح لهم بالعيش معًا مع الآخرين على أساس الاحترام والسلام.

- المجال السلوكي: التصرف والأداء والتطبيق العملي والالتزام

كما تشتمل التربية على المواطنة العالمية على أربعة موضوعات رئيسة، أول الموضوعات يتصل بحقوق الإنسان مثل: المسؤوليات وحقوق الإنسان الأساسية، وحقوق الطفل، والمساواة بين الجنسين، والحقوق الثقافية، وحرية التعبير؛ والثاني القضايا البيئية مثل: الإدارة المستدامة للموارد الطبيعية، وتأثير أنماط الإنتاج والاستهلاك، والتغير المناخي، والتنوع البيئي؛ والثالث قضايا العدالة الاجتماعية والاقتصادية مثل: الفقر، والصحة، والرفاهية، والمساواة، والهجرة، والتمييز، والإقصاء؛ والرابع القضايا المتداخلة بين الثقافات مثل: الهوية، والتنوع الثقافي، والتراث العالمي، والفنون، واللغات، والتاريخ العالمي، والسلام، والنزاع، وأنظمة المعرفة التي تطورها المجتمعات (طويل، ٢٠١٣).

مما سبق يتضح أن تربية المواطنة العالمية ينبغي أن تحظى بمزيد من الاهتمام لتحقيق تماسك النسيج الاجتماعي، وتحصين الشباب من أخطار الانحراف، للمحافظة على البيئة وعلى الممتلكات العامة، ولغرس قيم احترام الأفراد الآخرين من العالم الذين نشترك معهم في المواطنة بحفظ حقوقهم واحترامهم والرقى في مستوى الخطاب معهم.

ويرى المعمرى (٢٠٠٩) أن تربية المواطنة لا ينبغي أن تعد الطلبة وفق إطار ضيق، بل ينبغي أن تعد الطلبة وفق رؤية واسعة للمواطنة، تشعر الطلبة بأهمية تحمل مسؤولية تصرفاتهم وقراراتهم التي لا تؤثر أحيانًا في محيطهم الجغرافي فقط بل وأيضًا على بقية دول العالم، فالعالم اليوم بحاجة إلى تنمية قيم مثل التآزر والتعاطف اللتين متى ما وجدت فإنها ستسهمان في توسيع إطار مفهوم الجماعة لدى الطلبة من مفهوم

يرى فيها الأسرة الخاصة بالفرد، إلى مفهوم يرى أنها تمتد من الأسرة إلى الأسرة أو الجماعة العالمية، وهذا من شأنه أن يعزز من المشاركة في فهم العالم والمشاركة الإيجابية في شؤونه.

كما أن الدليل الصادر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO, 2015) أشار إلى أن هناك عوامل تساهم في إنجاح عملية تطبيق التربية على المواطنة العالمية، والتي يجب أخذها في الاعتبار عند إدماج التربية على المواطنة العالمية في النظم التربوية وهي: النظر إلى التربية على المواطنة العالمية على أنها جزء لا يتجزأ من السياسات التربوية، وأنها طويلة الأمد ومستدامة، وشمولية تضم مختلف الموضوعات الفرعية بطريقة منهجية، وكذلك تشمل الأبعاد المحلية والوطنية والعالمية، ولا بد أن تدعم بالتدريب ما قبل الخدمة والتطوير المهني المتواصل للمعلمين، وتدعم وتطور بالتعاون مع المجتمع المحلي، لذلك فهي قابلة للتطوير مع الحفاظ على الجودة، وقابلة لاستجابة ردود الفعل لعمليات الرصد والتقييم.

١١، ٢ المناهج الدراسية والمواطنة العالمية

"لم يعد مقبولا في العصر الذي تزايد فيه اندماج العالم، وتداخلت أسباب مشكلاته وآثارها أن تكون التربية محلية التوجه، ووطنية الغاية والتطلع، فينبغي أن يكون الطلبة على معرفة بالعالم من حولهم، مزودين بمهارات التواصل معه ومع شعوبه، وكذلك يملكون القيم والاتجاهات الإيجابية للتفاعل العقلائي المسؤول مع مختلف مكوناته الإنسانية والطبيعية، محررين من دواعي ومتطلبات التمييز، والسلبية، في التعاطي مع شؤونه ومجريات أحداثه، وبمعنى آخر ينبغي أن يكون لديهم إحساس بما أصبح يسمى في الأدبيات التربوية بالمواطنة العالمية" (المعمري؛ والغريبي، ٢٠١٢، ص. ١١٤).

ومن هذا المنطلق تُعد المناهج الدراسية أهم وسيلة لتنمية المواطنة العالمية لدى الطلبة، ويمكن دمج التربية على المواطنة العالمية في جميع المناهج الدراسية، وذلك عن طريق تناول الموضوعات العالمية والمشكلات

التي يعاني منها عالمنا المعاصر وتعزيز مشاركة الطلبة في حل المشكلات والمشاركة الإيجابية في خدمة المجتمع المحلي والعالمي (المعمري، ٢٠١٥، ص. ١٧٤).

وفي هذا الإطار حدد المربون وأصحاب القرار السياسي مجالات المحتوى الهامة والمنبثقة من مقومات القرن الحادي والعشرين، والأساسية للنجاح في المجتمعات ومجالات العمل وهي: الثقافة المدنية (Civic Literacy)، واقتصاديات التمويل وثقافة العمل (Financial Economic)، والثقافة الصحية (Health Literacy)، والوعي الكوكبي (Global Awareness) والذي تزامن ظهوره مع تأثيرات العولمة، حيث أصبحت الأمم ومؤسسات التعليم مترابطة من خلال وسائل تكنولوجيا سريعة نامية ومتعاونة خارج الحدود القومية، بالإضافة إلى سرعة تدفق المعرفة والأفكار عبر الحدود أكثر من أي وقت مضى، فأصبحت الاهتمامات العالمية اهتمامات محلية، وظهور دعوات تنادي بضرورة إعداد وتأهيل الطلاب بالمهارات الضرورية ليكونوا مواطنين متعددي الثقافات، واعون عالميًا (شقير، ٢٠١٨).

لذا كان من الضروري التركيز على أهمية تضمين المناهج الدراسية للمواطنة العالمية لمواجهة التحديات والتغيرات التي تمر بها المجتمعات وتهددها، وهذا يجعل تعزيز المواطنة العالمية مطلبًا ضروريًا في ظل إحساس الإنسان بالاغتراب داخل وطنه الأرض وعجزه عن مواجهة محاولة العبث بقيم المجتمعات التي يعيش فيها.

كما أصبح من الممكن تضمين المواطنة العالمية في جميع المناهج الدراسية مثل: الفنون والتصميم، والمواطنة، والتصميم والتكنولوجيا، واللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، والدراما، والجغرافيا، والتاريخ، والحاسوب، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واللغات الأجنبية الحديثة، والموسيقى، والدراسات الحديثة الحرة، والتربية البدنية والرياضية، والتعليم الشخصي، والتعليم الديني (Oxfam, 2015).

وفي ذلك أشارت (اليونسكو، ٢٠١٦ ب) إلى أن جميع المناهج الدراسية حقول خصبة يمكن من خلالها تعليم المواطنة العالمية مثل: منهج المواطنة والذي يهتم بمعالجة قضايا الحقوق والمسؤوليات في مجتمعات متنوعة، والعدالة، والهوية، ومفهوم الانتماء، ومنهج التاريخ والذي يهتم بالأحداث التاريخية والسلام والحروب بين الدول، ومنهج الأديان والمعتقدات من أجل تعزيز الوعي والاحترام حيال التنوع في المجتمع، وتوفير الفرصة لاستكشاف القيم والمعتقدات المختلفة، ومناهج اللغات من أجل مساعدة المتعلمين في استكشاف مجموعة واسعة من الثقافات والقيم ووجهات النظر المتعلقة بتاريخ العالم وفكره، إضافة إلى تطوير مهارات الكتابة والنقاش الشفهي الأساسية، ومنهج الفنون لتعزيز فهم وتثمين الشعوب والثقافات والتعبير الفنية المتنوعة، ويمكن رؤية الفن كلغة عالمية تربط المجتمعات والثقافات عبر الزمان والمكان.

كما أنه يُعد اكتساب الطلبة لثقافة المواطنة وممارستها في ظل المستجدات العالمية التي تحدّد الهوية والذاتية الثقافية، قضية أمن قومي، وأصبح مجال التنافس بين الدول المتقدمة يتعدى قضايا التقدم الصناعي وغزو الفضاء وتحسين ميزان المدفوعات، إلى التنافس في مجال إصلاح التعليم باعتباره المدخل للقرن الحادي والعشرين الذي شهد تحولاً واسع المدى في النظرة إلى التعليم بصفة عامة اعتماداً على تنمية العقل وليس المعرفة، وعلى كلية الخبرة في إطار الكونية والكوكبية، ولم يعد الهدف إعداد خريج على دراية وتمكن من جوانب المعرفة، ولكن إعداد خريج قادر على التنافس والنجاح في الحياة، والعمل على المستوى العالمي (تاوضروس، ٢٠١٨).

ويرى كل من سياتراس وكوماراس (Siatras & Koumaras, 2013) أن تطوير المناهج الدراسية يساعد المتعلمين على التكيف مع واقع العولمة والتفاعل مع تأثيرها في العصر الحاضر وخصوصاً من الناحية التربوية يجب تهيئة المواطن لمواجهة العولمة وفق منظومة قيمية أخلاقية متكاملة، وإحداث التفاعل بين التراث القومي والحاجات المعاصرة، والانفتاح إلى الأنظمة التربوية العالمية بطريقة هادئة وعلمية وواعية وناضجة،

وهو ما أكدته دراسة جونستون (Johnston, 2014) إلى وجوب تبني مشروعات تطويرية للمقررات الدراسية

تساعد التلاميذ على ممارسة سلوكيات المشاركة والمواطنة الفعالة.

مما لا شك فيه أن التربية على المواطنة العالمية تحتاج إلى مناهج دراسية تنمي لدى الطلبة مهارات القرن الحادي والعشرين التي تعزز التعلم العميق، وليس التعلم السطحي التقليدي، ويتم ذلك من خلال تصميم مناهج جديدة أو تطوير المناهج الحالية، وهذا يحتاج إلى مدخلات من صانعي السياسات ومصممي المناهج، ومصممي التعليم والباحثين ومؤلفي الكتب الدراسية والمعلمين للوقوف في الخطوط الأمامية للتعليم، فالمواطنة العالمية لا تحتاج إلى مناهج مستقلة، بل يمكن دمجها من خلال موضوعات أو أنشطة لاصفية في جميع المواد الدراسية (UNESCO, 2018).

من خلال السابق ترى الباحثة أن قضايا المواطنة العالمية لا بد من تنميتها خلال عمليتي التعليم والتعلم بالمناهج الدراسية والأنشطة المختلفة، وتزويد الطلبة بمختلف المهارات اللازمة للتكيف مع المجتمع العالمي، والاهتمام بالوعي والهوية القومية إلى جانب تنمية الإحساس بالمواطنة العالمية، ليصبح أكثر استيعاباً للقيم العالمية بما ينمي لديهم مهارات حسم التناقضات القيمة في إطار مقبول أخلاقياً وإنسانياً.

١٢، ٢ البُعد العالمي في المنهج المدرسي العُماني

لقد أكدت الفلسفة التربوية العُمانية على أن الوظيفة العالمية تمثل أحد وظائف المنهج العُماني، حيث تعد الأجيال العُمانية بشكل منفتح على العالم، يعرفونه، ويهتمون بقضاياها، ويكونون اتجاهات إيجابية نحو شعوبه، وثقافتهم، وأديانهم، ويشعرون أن التنوع في الحياة البشرية ينبغي أن ينظر إليه على أنه عامل ثراء للحضارة الإنسانية، وليس عامل صدام، واختلاف، وهذا يمثل الهدف الرئيس لتربية المواطنة العالمية (المعمري والغريبي، ٢٠١٢).

لذا "تنطلق فلسفة التعليم في سلطنة عُمان من مصادر وأسس متينة، تُعتبر دعائم راسخة لبناء الأجيال وإعدادهم للمستقبل، ومركزات رئيسة للأهداف التعليمية العامة التي يعمل النظام التعليمي على تحقيقها، آخذة في الاعتبار المتغيرات المعاصرة، وواقع المجتمع العُماني وطموحاته في استشراف المستقبل، وتلبية احتياجاته الراهنة والمستقبلية، وذلك بالاستفادة من الاتجاهات العالمية المتطورة، والخبرات والنماذج التعليمية الرائدة، والتي تُشكل نسقًا جديدًا ومتطورًا للمضي قدمًا بالنظام التعليمي والرقمي بمنظومته الواسعة وتحسين أداء مؤسساته وجودة نواتجه" (مجلس التعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٧، ص. ١١).

كما اشتملت أهداف التعليم الأساسي في سلطنة عُمان على تعليم المواطنة العالمية (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٠٥، ص. ٣٥)، حيث تضمنت غرس الانتماء العربي والإسلامي والإنساني لدى الطالب وتنمية قدرته على التفاعل مع العالم المحيط به، وتضمنت اكساب الطالب المهارات اللازمة للحياة وذلك بتنمية كفايات الاتصال والتعلم الذاتي والقدرة على استخدام أسلوب التفكير العلمي الناقد، وكذلك اكساب الطالب القدرة على التكيف مع مستجدات العصر والتعامل مع مشكلاته.

وتضمنت أهداف التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٠٧، ص. ٦-٧) أيضًا على تأكيد الانتماء الخليجي، والعربي، والإسلامي، والعالمي، وتضمنت اكتساب المهارات الكافية لإحدى لغات التواصل الدولي، والوعي بالاتجاهات العالمية في جوانبها كافة، والانتفاع بتجارب الآخرين، كما احتوت على تنمية التفكير بكل أنواعه، والقدرة على حل المشكلات، وتوظيف العلم في الحياة العملية، والاستخدام الفاعل للمهارات التعلم الذاتي، والتعلم المستمر، والبحث عن المعرفة وانتاجها، وأيضًا القدرة على التفاعل مع الآخرين بسلام.

فعلى سبيل المثال يوجد عدد من المقررات الدراسية العُمانية التي تناولت المواطنة العالمية والقضايا المتعلقة بها، مثل مقرر العالم من حولي في مادة الدراسات الاجتماعية للصف الثاني عشر (وزارة التربية

والتعليم، ٢٠١٥)، يتناول هذا المقرر موضوعات حديثة ومعاصرة تتعلق بالأحداث العالمية المتغيرة، ودور الإنسان في استغلال الموارد البشرية، والتنوع الثقافي، ووجهات النظر المتغيرة حول العالم، والحاجة إلى الحوار، ويوظف هذا المقرر الأحداث الجارية في دراسة العلاقات والأحداث الدولية التي تشكل عالم اليوم، ويعرض هذا المقرر الموضوعات الآتية:

- إنجازات الأوائل، والتطورات التاريخية الكبرى التي غيرت مجرى التاريخ وتأثيرها على مستقبل الإنسانية.
- طاقة المستقبل وبدائلها.
- التنوع الثقافي العالمي والأقاليم الثقافية العالمية وموقع الثقافة الوطنية من العالمية.
- حتمية الحوار مع الآخر.
- التراث العالمي وجهود المحافظة عليه.
- جهود العالم من أجل حياة أفضل.

كما تم إدخال مواد اللغة الفرنسية والألمانية ومواد الجغرافيا الاقتصادية والجغرافيا ونظم المعلومات، وعلوم البيئة وغيرها من المواد المطورة في قائمة المناهج الدراسية العُمانية، وتم إدخال أيضاً مقرر المهارات الحياتية ضمن الخطة الدراسية في التعليم الأساسي، وهي تُعنى ببناء شخصية الطالب ليصبح قادراً على تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بأعلى قدر من التفاعل الخلاق، وذلك من خلال اكساب الطلاب مجموعة متنوعة ومتكاملة من المهارات العملية وما يتصل بها من معارف ومهارات وقيم واتجاهات، وقد تم اشتقاق الأهداف العامة لهذه المادة من فلسفة المجتمع والتعليم بالسلطنة وأهدافها العامة، حيث احتوى منهج هذه المادة على عناصر رئيسية مثل: محور الصحة والسلامة، ومحور الثقافة المنزلية، ومحور عالم العمل، ومحور المواطنة والعمولة، ومحور المهارات الشخصية (UNESCO, 2015).

وفي المقابل توجد مقررات دراسية لا تتطرق إلى المواطنة العالمية بشكل مباشر كمناهج الفنون التشكيلية، بالرغم من أن فلسفة التعليم بسلطنة عُمان - وهي النظام الرئيس التي تبني من خلاله المناهج - تضمنت العديد من المبادئ والأهداف التي أشارت إلى بعض مبادئ وقيم المواطنة العالمية. ومن جهة أخرى توجد بعض المدارس العُمانية التي تشارك في بعض المشاريع والفعاليات العالمية التي تهدف إلى بناء وعي بالمسؤولية العالمية، وإلى بناء جسور التواصل بين الطلبة في دول مختلفة في العالم، ومن المشاريع التي شاركت فيها المدارس العُمانية في العقد الماضي هي: الاحتفال بالأيام العالمية، ومشروع الصحفي المحترف، والبعد العالمي في الأنشطة والمشاريع الإثرائية في المدرسة العُمانية، وشبكة المدارس المنتسبة لليونسكو، وبرنامج جلوب (GLOBE)، ومسابقة (أنا مواطن علمي)، ومشروع المدارس الصديقة للطفل، وأخيراً رحلة تواصل الثقافات (المعمري؛ والغريبي، ٢٠١٢).

١٣، ٢ دور المعلم في تنمية قيم المواطنة العالمية ومبادئها

يواجه العالم تغيرات كبيرة ومتسارعة في كافة المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والعلمية، أدت إلى ظهور تحديات متنوعة أثرت على هوية المجتمعات، وفرضت ضرورة إعادة النظر في الأنظمة التربوية ومضامينها، وأصبح هناك حاجة ملحة لإعداد الطلبة إعداداً يتسم بالشمول والتكامل المعرفي. وبالنظر لمعطيات العصر الحديث والتقدم التقني وثورة المعلومات نجد أنها تستوجب إعادة النظر في دور المعلم ليعمل على تنمية مهارات التعلم الذاتي عند طلبته، وتنمية الشعور بالمسؤولية وتعزيز قيم المواطنة (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦).

إن التربية الحديثة تسعى إلى تحقيق النمو الشامل والمتكامل لشخصية الطالب بكافة جوانبها، وهذا النمو لا بد أن يتم في إطار اجتماعي، ويعد المعلم أحد عناصر العملية التربوية ذات التأثير الكبير على تكوين الطالب وتوجيه سلوكه وتعديل مواقفه واتجاهاته، كما أنه يساعد بدرجة كبيرة على تشكيل إحساس

الطالب بالفاعلية الشخصية، وفي تحديد نظريته تجاه البناء الاجتماعي القائم (العدوان وبني مصطفى، ٢٠١٥).

ونتيجة للتغيرات والتطورات العالمية المتسارعة، وانتشار المفاهيم الجديدة في مناحي الحياة المختلفة، أصبح لزاماً مواكبة هذه التطورات بشكل يحفظ ثقافة الأمة وهويتها، من خلال رسالتها التربوية التي تتجسد في المعلم، لذا ينبغي على المعلم أن يكون مطلعاً على هذه التطورات، ويراعي حقوق الإنسان من خلال تعامله مع الطلبة، ويعزز التنوع الفكري والثقافي، وينشر قيم السلام، والديمقراطية، ويحافظ على البيئة ويسعى لإيجاد حلول للمشكلات البيئية التي يعاني منها العالم؛ من خلال اتباع أحدث التقنيات الحديثة وفق الأسس العلمية الصحيحة لحل المشكلات التي تواجه البشرية في جميع أنحاء العالم (نزال، ٢٠٠٣؛ سليم، ٢٠١١).

وجدير بالذكر أن معلم المرحلة الثانوية بالذات يواجه تحدياً خاصاً في هذه المرحلة التي يمر فيها الطالب بعدد من التغيرات الجسمية والنفسية والعقلية التي عادة ما يصاحبها ظهور مجموعة من الحاجات كحاجته للأمن والاستقلالية، وهذا لا يتحقق إلا إذا قام المعلم بدوره بخلق التوازن النفسي للطلاب بعد أن يعرف ماله وما عليه تجاه وطنه (العنزي، ٢٠١٧)، وهذا أيضاً ما أوصت به دراسة القحطاني (٢٠١١) حول ضرورة تدريب المعلمين على تدريس قيم المواطنة وبناء مقاييسها.

كما أن شخصية المعلم وتمثله لقيم المواطنة وعياً وممارسة هي الجانب الأبرز في التأثيرات التي تحدث داخل المدرسة، وتؤثر في وعي الطالب وممارسته لقيم المواطنة، يضاف إلى ذلك طريقتة في التدريس، ومقدرته على إدارة علاقات مع طلبته بحيث يخدم القيم التي يصبو إلى تحقيقها فيهم (المرهبي، ٢٠٠٨). وأوصت عدة دراسات منها: (الغتم، ١٩٩٦؛ الموسى، ٢٠٠٥؛ النجداوي، ٢٠٠١) إلى ضرورة تضمين أبعاد

مفاهيم المواطنة العالمية ومبادئها سواءً في المناهج أم في البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لزيادة وعيهم بالقضايا العالمية.

وأشارت (UNESCO, 2015) إلى بعض من ممارسات التعليم والتعلم الأساسية للتربية على المواطنة العالمية تساعد المعلم على استكشاف ودمج المواطنة العالمية في ممارسات المدارس أو الفصول الدراسية، وتتصف هذه الممارسات بأنها تنمي روح الاحترام والشمولية والتفاعلية في الصف والمدرسة، مثل: المساواة بين الجنسين، والدمج والفهم المشترك لقواعد الصف، كذلك تتصف بغرس المقاربات التي تركز على الطالب، وتتجاوز ثقافيًا مع التعليم والتعلم المستقل والتفاعلي التي تتفق مع أهداف التعلم، كما أنها تعزز المهام الحقيقية على سبيل المثال: تصميم عروض عن حقوق الطفل، وبناء برامج السلام، وتصميم صحيفة طلابية تعالج القضايا العالمية. كما أنها تعتمد على مصادر ذات توجه عالمي تساعد الطلبة على فهم كيفية اندماجهم في العالم بالنسبة لظروفهم المحلية، مثل: استخدام مجموعة متنوعة من مصادر ووسائل الاعلام ووجهات نظر متنوعة، واستخدام استراتيجيات التقييم والتقويم التي تتفق مع أهداف التعلم، وأشكال التدريس المستخدمة لدى التعلم، مثل: التأمل، والتقييم الذاتي، وتقديم فرصًا للطلبة لتجربة التعلم ضمن سياقات متنوعة بما في ذلك الصف والأنشطة المدرسية كلها، والمجتمعات من المستوى المحلي إلى العالمي، مثل: المشاركة المجتمعية، والتبادلات الالكترونية الدولية.

وعن دور المعلم في تعليم المواطنة العالمية أشار قسم التربية وتنمية الطفولة المبكرة في ولاية فيكتوريا

الأسترالية (Victoria Department of Education and Early Childhood Development, 2009)

إلى أن "للمعلم دور متميز في تعليم المواطنة العالمية يتمثل في تطوير المهارات والمعارف والمواقف اللازمة لتعليم الطلاب من أجل المواطنة العالمية، من خلال التعلم المهني، ودمج المنظورات العالمية والمتعددة الثقافات في تعليمهم، وبالتالي إشراك جميع الطلاب في تعلمهم" (p.8).

ولكي يؤدي المعلم أدواره ومسؤولياته في التربية على المواطنة العالمية، لا بد من إعدادة بطريقة متميزة في المؤسسات المسؤولة عن برامج الإعداد، ففي كندا تقدم كليات التربية برنامج " تعزيز التعليم العالمي في كليات التربية الكندية" في سبع جامعات كندية، ويهدف البرنامج إلى تعزيز قدرات الطلبة المعلمين على دمج التدريس والتعلم بالمنهج في مجالات: حقوق الإنسان، والسلام العالمي والتعاون الدولي، والعدالة الاجتماعية، والكفاءة الثقافية، والوعي البيئي، وقضايا الديمقراطية، وقضايا التلوث وتغير المناخ، والاقتصاد والتجارة العالمية، والهجرة، واحترام التنوع والاختلاف الثقافي (Guo, 2014).

كما يحتاج المعلم إلى برامج تنمية مهنية مستمرة أثناء الخدمة، فمثلاً في فنلندا يقدم المجلس الوطني الفنلندي (Finnish National Board Education) بالتعاون مع السلطات التعليمية المحلية (Local Authorities) برنامج تنمية مهنية للمعلمين في المواطنة العالمية، ويتضمن البرنامج قضايا وموضوعات متعددة مثل: ظاهرة العولمة، وحقوق الإنسان، والقضايا البيئية، كما يقدم المجلس برنامج المواطن العالمي ويتضمن خمس مجالات رئيسة هي: المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات، والقدرات، ويشتمل على موضوعات متنوعة مثل: تعليم اللغات بما تتضمنه من مهارات التعبير والاستماع، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتواصل والتفاعل بين الشعوب والمجتمعات، واحترام وتقدير التنوع في ثقافات الشعوب (Jaaskelainen & Repo, 2011).

لذا تتطلب أهداف التعلم المرتبطة بالتربية على المواطنة العالمية معلمين ماهرين، لديهم فهم جيد للتعليم والتعلم التحويلي والتشاركي، كما أن الدور الرئيسي للمعلم هو أن يكون دليلاً وميسراً، ويشجع المتعلمين على المشاركة في تحقيق نقدي ودعم تطوير المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تعزز التغيير الشخصي والاجتماعي الإيجابي، كما أن بوسع المعلمين أن يحققوا تعليم مواطنة عالمية فعالاً فقط إذا حصلوا على دعم والتزام من قبل المدرء والمجتمعات المحلية وأولياء الأمور (UNESCO, 2015).

١٤، ٢ دور مناهج الفنون التشكيلية في تدريس قيم المواطنة العالمية ومبادئها

يشكل التعليم العالمي إضافة كبيرة وحديثة في المجال التربوي بشكل عام وفي الفنون التشكيلية بشكل خاص، حيث يركز دوره على الانتقال من الثقافة الفردية والتي غالبًا ما ترتبط مع الهيمنة، إلى ثقافة الشراكة القائمة على الحوار والتعاون بين الشعوب والثقافات المختلفة، لتحقيق المزيد من تبادل المعرفة، والوعي الذاتي الجمعي، والتفاهم، وصنع القرارات، والمساواة والعدالة الاجتماعية، وبناء الشعور بالمواطنة المسؤولة، والتنمية من أجل الاستدامة. وقد تزامن ذلك مع ظهور الدعوة لإصلاح المناهج الدراسية من منظور أكثر عالمية، بهدف مساعدة الطلاب على فهم أفضل، وتقبل للأخلاقيات والثقافات والمعتقدات والاختلافات الشخصية، ووجهات النظر العالمية، على اعتبار أن هؤلاء الطلاب سوف يصبحون في مواجهة مع النظام العالمي الجديد والذي سوف يتطلب الحاجة إلى الحصول على التعليم العالمي (شقيير، ٢٠١٨).

إن دراسة مبادئ المواطنة والتربية عليها من خلال الفن تؤثر بقوة في أن يستشرف الطالب لنفسه رؤية ذاتية- من خلال مواقف التعلم في الفن- تحفز من دافعيته كجزء لا يتجزأ من هذا الكوكب في ظل نظام كوني متكامل ومتفاعل تحكمه قواعد ومبادئ المواطنة بصبغتها العالمية، وهنا يتفاعل محتوى الفن الذي يتم تدريسه مع البعد الثقافي الأشمل والأوسع للمواطنة، فمن خلال تعلم أحد المفاهيم التي تتسع حدودها بين مجتمعات وبيئات متميزة يأخذ مفهوم المواطنة إطارًا يمكن أن يساهم في تطوير رؤية الطلبة لأبعاد ذلك المفهوم، وتوعيتهم بالعديد من الجوانب المرتبطة بقضايا وأحداث تهم المجتمعات وتقوم في الأساس على منطلقات المواطنة المحلية، فحينما نربي الطلبة على المفهوم الأوسع للمواطنة من خلال الفن، نراهم يعبرون حدود الحيز الزماني والمكاني للنمط المحلي لثقافة المواطنة، موظفين طاقاتهم الإبداعية في استيعاب وفهم

وتحليل العديد من العلاقات والارتباطات حول العديد من القيم المتعلقة بهذا المفهوم (العامري آخرون، ٢٠١٨).

في ضوء ما سبق فإن تدريس الفنون للطلبة يجعلهم أشخاصًا لديهم الثقة بأنفسهم، ويتعلمون التسامح مع الآخرين، وأن حرية التعبير لا تتحقق دون تحمل المسؤولية، كذلك تدريس الفنون يجعل الطلبة يفكرون بطريقة نقدية ويصلون إلى حلول معقولة للمشكلات، وجميع ما سبق يُعد الطلبة للعيش في القرية العالمية.

كما ساهم تعليم الفنون التشكيلية في إظهار آثار كبيرة على قدرات الطلبة التعليمية وأدائهم؛ حيث لخص مؤتمر خارطة الطريق لتعليم الفنون (Road Map For Arts Education) الذي أقامته (UNESCO, 2006) أن تعليم الفنون يستطيع تعزيز العوامل الآتية: تعليم فعال، منهج دراسي ذا صلة محليًا يستحوذ على اهتمام وحماس الطلبة، والاهتمام بالمجتمعات والثقافات المحلية والمشاركة فيها، وإعداد معلمين مدربين جيدًا متحمسين.

فالفنون التشكيلية مجال واسع وضخم يضم أفكار وأهداف ورسائل، منها ما هو مفيد وعملي فمثلاً مجال الخبرات التشكيلية، والخبرات التركيبية هي مجال واسع في الهندسة والبناء والتصميم، والأشغال اليدوية، والصناعات البسيطة والمعقدة، ومنها ما هو جمالي وعملي فمجال الرسم أمر جمالي يغذي الروح ويقوي حاسة الذوق، كما أن مجالات الفن كافة ساعدت الإنسان على التطور والرقى، والتقدم في تهذيب النفس والعقل (عمر، ٢٠١٨).

وتعمل الفنون التشكيلية على مواكبة التطورات العالمية للمناهج في مختلف المجالات، بما يحقق إنتاج وابتكار الأعمال الفنية المبنية على التفاعل بين الخبرات البصرية ودوافع الإلهام والإبداع الجمالي للخبرة

الإنسانية، وبما يحقق استمرارية الفرد والمجتمع في التكامل مع العالم الخارجي وملاحقة التكنولوجيا العالمية (البوسعيد، ٢٠١٨).

ويؤكد إيفلاند (Efland, 2004) كما ورد في (أحمد، ٢٠١٨) على أن الفنون البصرية تمكن الطلبة من اكتساب المزيد من الثقة ومهارات التواصل وفهم كيف يتعلمون، والأهم من ذلك هو اكتساب مهارة التعبير عن الذات، حيث يعزز الفن التعبير عن الذات من خلال المشاعر والاحاسيس بحرية لجميع الطلاب، ويتم إعطائهم الفرصة للتخيل والابتكار.

وأشار المؤتمر العالمي لتعليم الفن (The World Conference On Arts Education) إلى أن تدريس وتعلم الفنون "يعتبر وسيلة لتحقيق واحد من أهم أهداف اليونسكو التعليمية، وهي جودة التعليم، ويتضمن إطار تعليم الفنون نهج الفن في التعليم (Arts In Education AIE)، الذي يستخدم الفنون كأداة تؤكد على تزويد الطلبة بالمعرفة والمهارات عبر المنهج الدراسي، لتحفيز المهارات المعرفية والتشجيع على التفكير الفني المبتكر" (UNESCO, 2006, p. 5-6).

وترى (تاووسوس، ٢٠١٨) أن مفهوم الفن يتغير ويتجدد، وبناء عليه يفرض على التربية الفنية (الفنون التشكيلية) إعادة الهيكلة، وألا يتم تجاهل العوامل العالمية والتطورات التكنولوجية في نشأة التربية الفنية عند التخطيط لبرامج التربية الفنية، وألا يقتصر منهج الفنون على المواد التقليدية؛ إنما يفضل الأساليب المتعددة، وفقاً للتأثيرات الكونية ولعولمة مفهوم الفن، وهذا يأتي من خلال استخدام التكنولوجيا الجديدة في مجال الاتصال الجماهيري، والتحدث عن بيئات التفاعل الجديدة التي تمتد إلى الحدود الدولية، ومعرفة ثقافات جديدة والتفاعل بين تلك الثقافات، وكذلك التغيرات الثقافية الهامة والتي كانت المسؤولة عن تشكيل الفن.

كما وتوصي خارطة الطريق لتعليم الفنون (UNESCO, 2006) وهي من النواتج الهامة لمؤتمر اليونسكو العالمي الأول الذي انعقد في مدينة لشبونة بالبرتغال عام ٢٠٠٦، أن تعليم الفنون باعتباره شكلاً من أشكال البناء الأخلاقية والمدنية، تشكل أداة أساسية لتحقيق التكامل الاجتماعي، ويمكن أن تساعد في معالجة القضايا الحرجة التي تواجه العديد من المجتمعات. كما ويعد جدول أعمال سول: أهداف تنمية تعليم الفنون من النواتج الهامة التي تمخض عنها مؤتمر اليونسكو العالمي الثاني لتعليم الفنون الذي انعقد في سول بجمهورية كوريا خلال الفترة من ٢٥ إلى ٢٨ / ٥ / ٢٠١٠. حيث تؤكد وثيقة (UNESCO, 2010) أن تعليم الفنون يؤدي دوراً هاماً في التحول البنّاء للنظم التعليمية التي تواجه صعوبات في تلبية احتياجات الطلبة في هذا العالم الذي يتغير بسرعة، والذي تميزه التطورات الملموسة في التكنولوجيا من ناحية، والافتقار إلى العدالة الاجتماعية والثقافية التي يتعسر التصدي لها من ناحية ثانية.

ويؤكد العلي (٢٠٠٢) أن الفنون التشكيلية تسعى إلى تحقيق النمو المتكامل والمتوازن لدى الطالب في جميع النواحي العقلية والجسمية والوجدانية والخلقية والاجتماعية، بهدف الوصول به إلى المستوى المناسب من المعارف، والقيم، والاتجاهات، والمهارات، وتمكنه من التكيف في حياته العملية والمستقبلية.

وأشارت صدقي (٢٠٠٩) إلى أن محتوى الفنون التشكيلية في ظل مهارات القرن الحادي والعشرين قد تخطى الحدود الإقليمية إلى الحدود الكونية، وأن الطالب وفق هذا المنظور يتعلم في ميدان الفن من خلال خبرات أي ميدان معرفي آخر، وأي مكان تتواجد فيه تلك الخبرات المساهمة، فيرى الطالب -من خلال مواقف الفن- نفسه كجزء لا يتجزأ من هذا الكوكب في ظل نظام كوني متكامل ومتفاعل.

في ضوء ما سبق نجد أنه من الممكن تطوير مناهج الفنون التشكيلية وفق الاتجاهات التربوية الحديثة بتدريس قيم المواطنة العالمية ومبادئها، من خلال الأهداف الإجرائية لمادة الفنون التشكيلية، وكذلك من خلال مجالات الفنون التشكيلية الواسعة التي ذكرها (علي، ١٩٩٨، ص. ٣٧٠) والتي تتلخص فيما يلي:

- التعبير الفني: والذي يهدف إلى نمو، وترقية أساليب التعبير للطلبة، وكذلك التأكيد على الطابع الشخصي، والمميز لكل طالب، والتبصير بقضايا المجتمع، والإحساس بها.
- الرؤية الفنية: التي تهدف إلى تذوق عناصر الطبيعة، وانعكاساتها على نفوس الطلبة، وهي أحد مجالات الفنون التشكيلية وتعني إدراك الطالب بالعالم المحيط وإعادة صياغته بمفهومه الخاص.
- التصميم الابتكاري: والذي هو في معناه، ومغزاه التحرر من التبعية، ومناهضة في رحاب القيم؛ وهو البساطة التي تؤلف عناصر الجمال.
- التشكيل الفني: وهو المحصلة لمجموعة الفنون العملية، التي تتجاوز القواعد الآلية القديمة، ولا تعترف بالقيود إلا في أدنى الحدود ومن خلاله تتفجر الطاقات، لتندمج في التجربة العملية المباشرة، والتعامل مع الخامات بالمعالجة والحوار.
- التذوق الفني، والجمالي: وهو من أبرز فروع محاور التربية الفنية؛ لأنه وثيق الصلة بها، ولأنه هدفها وغايتها المنشودة؛ فهو نشاط إنساني يقوم به الإنسان البدائي، والشعبي، والمتحضر في كل زمان، ومكان، ولا تختص به فئة، أو طائفة، دون أخرى.
- وذكرت أيضًا (تاووسوس، ٢٠١٨) أن هناك بعضًا من الوسائل لتنمية ثقافة المواطنة لدى طلبة الفنون التشكيلية منها الصور والرسوم والأشكال، وفيها يتم التركيز على مظاهر حياة المجتمع، وتنمية مهارات النقد لدى الطلبة من خلال وصف وتحليل وتفسير الصور المرئية، وكذلك أسلوب دراسة الحالة، وفيه يتم ربط الطالب بقضايا مجتمعه ومشكلاته، ويتم مناقشتها من مختلف الجوانب، وأيضًا من هذه الوسائل التطبيقات العملية، فمن خلال الفن يتعلم الطلبة معنى متعة العمل، لتجديد رؤيتهم لمفهوم العمل الجيد، ولتحقيق الإنجاز الشخصي والإدراك الاجتماعي والتنمية الاقتصادية، ويعتبر مدخل القصص من الأساليب التي تجذب انتباه الطالب وخاصة فيما يتعلق بالمواطنة، فمثلاً يتم تناول شخصية وبيان دورها في

المجتمع، مما يساعد على ربط الأفكار والأحداث التي تبدو غير مرتبطة مكوناً شيء جديد، وللرحلات والزيارات الميدانية دور هام في غرس قيم المواطنة، ويتم من خلال القيام برحلات الاستكشاف أو الرحلات للمواقع الأثرية والتراثية.

كما إن تدريب الطالب على ممارسة العمليات الإبداعية من خلال الفن، ينمي ثقافته البصرية، وينعكس على سلوكه وذلك تبعاً لما يتغير فيه من جوانب وجدانية، ويصبح بالتدريج متذوقاً للجمال، متأففاً من القبح، فيتغير سلوكه تبعاً لما يتغير فيه من إدراك للجمال، وذلك يجعله مساهماً للتطور، بل ودافعاً إليه، وبذا تصبح الفنون التشكيلية المعاصرة أداة تمكن الفرد من أن يرتقي بحياته إلى أعلى المراتب، تذوقاً وأداءً جميلاً وفاعلية، كما تعد وسيلة لربط الإنسان بالطبيعة وبخالقها ونافذة يتعلم الفرد من خلالها أن يكون عضواً فعالاً في الجماعة، يبحث عن رخائها وتبحث عن رخائه، وينتمي إليها وتنتمي إليه بروابط وجدانية يوجدها الفن (الحيلة، ٢٠٠٨).

١٥، ٢ دور الأنشطة الفنية في تعزيز قيم المواطنة العالمية ومبادئها

إن مادة الفنون التشكيلية تلعب دوراً كبيراً في إعداد المواطن الصالح، وتنمية قيم المواطنة العالمية ومبادئها، فكان حرياً بمعلم هذه المادة تنمية وتعزيز هذه القيم والمبادئ لدى طلبته؛ وذلك لما للفن والأنشطة الفنية من دور ثنائي في التربية، وهو الدور الجوهري داخل برامج تعليم الفنون " التعلم في الفن"، ويؤكد هذا المبدأ على مدى إسهام الأنشطة الفنية في إكساب المتعلم الخبرة الإنسانية، وفي تنمية قدرته على إدراك العالم المحيط به، فالفنون البصرية تنمي الوعي بالحياة وجعل المتعلم قادراً على تقييمها؛ فالفن هو الذي يرتقي بمستويات أعلى من الحساسية، ويضمن المرور بخبرات هائلة ومتفردة وإبداعية، وتلك الخبرات هي جوهر الفن نفسه (Susan & Kristine, 2001) وفي هذا الصدد أشارت صدقي (١٩٩٢) إلى أن "الفن

يتميز بطواعيته للتعبير ولترجمة الخبرة الشمولية الكلية، وذلك يجعل النشاط الفني مُعبّرًا عن المفاهيم المركبة" (ص. ١٣).

وهناك مجموعة من المداخل التي يُعزز من خلالها هذا الدور الجوهري للفن والأنشطة الفنية وتعمل على تعزيز بناء مفاهيم المواطنة العالمية بالتعلم من خلال الفن عمدت الباحثة إلى ذكرها لأهميتها وهي كما في الآتي:

١. الفن كمدخل لتقديم المفاهيم التي تؤدي إلى تنشيط الوعي

حيث إن المهارات والاتجاهات التي تمارس في النشاط الفني تُساعد على نمو الطالب ككل وترتبط بالمهارات التي يستخدمها في الأنشطة الأخرى في النظام التعليمي، " فالنشاط الفني يُعد وسيلة من الوسائل التي تساند عملية النمو، فالطالب الممارس للفن يتعلم العديد من المفاهيم الهامة من خلال العمل بالأنشطة الفنية التي تعمل على تحسين وتنمية جوانب القدرات العقلية، وتعمل على اكساب الطالب أساليب التفكير للتعرف على الحقائق" (البغدادي، ٢٠٠١، ص. ٩٨).

٢. الفن كمدخل للإدراك الشامل

النشاط الفني هو أسلوب لتقديم العالم للطلبة؛ فهو يجعلهم قادرين على تحليل وإدراك العالم من خلال ما يمكن أن نطلق عليه " العين الفنية"، ويجعلهم قادرين على التعرف على العناصر والأحداث التي تسهم في التطور الإنساني؛ فهو نشاط ينمي القدرة على المقارنة والتحليل (نصيف، ٢٠٠٨).

٣. الفن كوسيلة لتنمية القدرات الابتكارية

يسهم الفن في تنمية القدرات العقلية، كالملاحظة، والتخيل، والفهم، والإدراك، والتصور، كما يتيح الفن للطالب أن يمر بالخبرة الابتكارية بنفسه من خلال حبه للاكتشاف والاستطلاع والبحث والملاحظة والخيال (محمد، ٢٠٠١).

وفي هذا الصدد أشار كل من (المعمري وآخرون، ٢٠٢٠) إلى أن ممارسة الفن هي مقود الحرية التي تؤسس لقيم المواطنة؛ فاختيار طريقة التعبير، والمروء بمراحل العملية الابتكارية جميعها، وإيجاد العلاقات، واستكشاف الحلول للوصول إلى ما يشعر الطالب الممارس بالرضا دون أن يعيقه تدخل، كلها أمور تؤسس لقيم المواطنة، وتدفع نحو تأكيد دور الفن في إعلاء قيم الحرية القائمة على البحث وسر أغوار المعرفة للوصول إلى حالة الرضا المنشودة، بعيداً عن الفوضى والتشردم والممارسات المنبوذة قيمياً في منظومة المواطنة.

٤. الفن كوسيلة لتأكيد القيم الاجتماعية

"تتجلى أدوار التربية الفنية في تأكيد قيم المواطنة من خلال ممارسة أنشطتها؛ فالفن وسيلة للنمو الاجتماعي، فينمو المتعلم اجتماعياً من خلال المشاركة في اختيار الموضوعات وحرية التعبير عنها، والتعاون مع الزملاء في الأعمال الفنية الجماعية التي تتيح فرصاً هائلة لإقامة علاقات اجتماعية سليمة ومتضافرة، كذلك اختيار الخامات والأدوات والأفكار، ووضع القرار بين المجموعة، وتعلم احترام حقوق الغير" (الغنيمي، ٢٠٠٥، ص. ١٥٩).

٥. الفن وتنمية الثقافة الفنية

من أكثر الأدوار قوة للفنون، ومن أكثرها تأثيراً عند التخطيط للأنشطة الفنية، هي تلك التي تعتمد على مدخلات بتنمية الثقافة البصرية، التي تسعى لتشكيلها لدى الطلبة من خلال الفن، الأمر الذي بدوره يسهم في تأكيد قيم المواطنة والارتباط بما هو قومي وإقليمي وعالمي في آن واحد؛ فالأنشطة الفنية تسهم كثيراً في تنمية الناحية الثقافية، وتنمية أساليب التعبير المرئية لدى الطلبة من خلال تقديم الجوانب الثقافية لشتى الخبرات الإنسانية، كالخبرات الاجتماعية، والعلاقات، والاقتصاد، والسياسة، والبيئة وغيرها (المعمري وآخرون، ٢٠٢٠).

وترى الباحثة أن قيم المواطنة العالمية ومبادئها بالإمكان تدريسها في مختلف مناهج المواد الدراسية بشكل تكاملي، ومن خلال مادة الفنون التشكيلية بشكل خاص؛ حيث نجد أن مادة الفنون التشكيلية تمنح الفرصة للطلبة في ممارسة السلوكيات المرتبطة بتلك القيم والمبادئ من خلال اندماجهم في الأنشطة المتنوعة، الأمر الذي يعمل على إيجاد نوع من الخبرة المتكاملة لديهم، وفي هذا الصدد تشير بجمال (٢٠١٤) أن الفن يلعب دوراً مهماً في بناء الانتماء الوطني من خلال التعبير عن مختلف الجوانب الوطنية بأشكال فنية بصرية قادرة على أن توصل هذا المعنى بشكل أعمق ومختلف، وتؤكد صبرة (٢٠١٠) أن تنمية المواطنة لا بد أن تستند إلى مرجعية الهوية المميزة للمجتمع؛ لذا لا بد من تركيز مناهج الفنون التشكيلية على الهوية الثقافية المحلية والاستلهام من التراث الفني الحضاري.

من خلال العرض السابق للإطار النظري لمتغيرات الدراسة، توصلت الباحثة لقائمة بقيم المواطنة العالمية ومبادئها الواجب تضمينها في مناهج الفنون التشكيلية كما في (الملحق، ٦)، وسيتم التطرق إليها بالتفصيل في الفصل الثالث.

١٦، ٢ الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء من الفصل عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة التي استطاعت الباحثة الوصول إليها، حيث قامت الباحثة بتقسيم هذه الدراسات إلى ثلاثة محاور، وتم استعراضها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وفيما يلي عرضاً لذلك.

١٦، ١، ٢ المحور الأول: الدراسات التي تناولت تصميم برامج تعليمية وتصورات مقترحة في المواطنة

العالمية.

قدم الحربي (٢٠١٦) دراسة بعنوان: تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. هدفت إلى بناء تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة لدى طلاب التعليم

العام في مناهج التعليم العام، وأجريت الدراسة على (٣٠) عضو هيئة تدريس في ثلاث جامعات سعودية وهي جامعة الملك سعود، وجامعة شقراء، وجامعة الدمام من أربع تخصصات مختلفة وهي: (المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، وأصول التربية، والتربية المقارنة)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي لوضع تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، طبقاً لآراء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المتخصصة في مجال التربية، واستعان الباحث بأسلوب دلفي (Delphi)، وتم الأخذ بالتدرج الخماسي، كما وخلصت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم لدى طلاب التعليم العام مكون من خمس محاور رئيسة هي: محور برامج إعداد المعلم ويتضمن ستة بنود فرعية، ومحور ثاني تعلق بمحتوى المناهج الدراسية ويتضمن أربعة بنود فرعية، أما المحور الثالث اختص بأساليب التقويم ويتضمن أيضاً أربعة بنود فرعية، والمحور الرابع تعلق بالأنشطة المدرسية ويتضمن خمسة بنود فرعية، في ما تناول المحور الخامس من التصور برامج خدمة المجتمع ويتضمن أربعة بنود فرعية.

وأجرت كل من بوقروش وسايغي (٢٠١٧) دراسة بعنوان: دور البرامج الاجتماعية في ترسيخ قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي. هدفت إلى التعرف على مستوى قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي ومدى إسهام البرامج الاجتماعية التلفزيونية في ترسيخ قيم المواطنة، وكذلك هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تحد من ممارسة الشباب لقيم المواطنة، وأجريت هذه الدراسة على جميع طلبة جامعة الشيخ العربي التبسي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجزائر والبالغ عددهم (١٧٠٣) طالب، والمنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، ومن خلال اختيار جمهور الشباب الجامعي تحديداً للتعرف على آرائهم حول البرامج الاجتماعية التلفزيونية ودورها في ترسيخ قيم المواطنة، استخدم الباحث أداتي الملاحظة والاستبيان،

وتوصلا إلى أن البرامج الاجتماعية التلفزيونية ساهمت في زيادة الوعي الاجتماعي، كما أنها أثرت في ترسيخ قيم الديمقراطية، وفي ترسيخ قيم الواجبات لدى الشباب الجامعي بنسبة عالية.

كما قدمت كريستينا (Cristina, 2017) دراسة بعنوان: تدريس المواطنة والدستور في المدرسة الثانوية كمجتمع للممارسة الديمقراطية. هدفت إلى زيادة الوعي بالترابط الإيجابي بين المعلمين كونهم مجتمع ممارس، وأيضاً تحديد علاقة بين ديمقراطية المعلم وتنمية المهارات الديمقراطية لدى الطلاب، وهدفت أيضاً إلى تحديد أداة مفيدة لخطط مهارات المواطنة من خلال دمجها في برجة المناهج، وبالتالي تحديد الصعوبات واستراتيجيات التحسين التي تمنع المعلمين من إدراك أنفسهم والعمل كمجتمع للممارسة وتطوير المهارات الجماعية. طبقت الباحثة الدراسة على (٣) مجموعات من معلمي التعليم الثانوي في بيدمونت، واتبعت المنهج التجريبي كونه الأنسب في الدراسة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي ظهور انحراف معين من جانب المعلمين فيما يتعلق بموضوع المهارات، ويرجع ذلك أساساً إلى عدم وجود تدريب وفهم لمعنى الكفاءة، ومن النتائج التي ظهرت أيضاً أن رؤية التعلم لا تزال موجودة إلى حد كبير في المعلمين كعملية يتعلم فيها الشخص الذي يتعلم المعرفة الداخلية بطريقة فردية.

وقدم ريلين (Raelyn, 2017) دراسة بعنوان: تنمية المواطنة العالمية في الكلية: تعلم الطلاب من خلال الخدمة الدولية بعد العودة إلى الوطن. هدفت الدراسة إلى استكشاف كيفية قيام طلاب الجامعات الذين يشاركون في برامج تعلم الخدمة الدولية (ISL) التي تهدف إلى تطوير مواطنين عالميين بمعايشة خبراتهم وتطورها أثناء انتقالهم إلى بلادهم. تناولت عينة الدراسة (١٠) طلاب من الجامعات الذين شاركوا في برامج (ISL) الذي انعقد في كينيا، وروندا، والولايات المتحدة. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، كما استعان بأدوات المقابلة التي تم تطبيقها على فترتين متباعدتين، وبعد تحليل البيانات توصل إلى أن خبرات (ISL) لديها القدرة على تسهيل المشاركة بين طلاب الجامعات المشاركة، ليس فقط تحولاً

جوهريًا في المنظور عبر مجالات التعلم والمجتمع والنفس، ولكن أيضًا تطوير كفاءات مواطنة عالمية محددة داخل كل من هذه المجالات الواسعة، كذلك أظهرت النتائج توافق نتائج مشاركي الدراسة بشكل جيد مع ثلاث مجالات كفاءة هي: التفاهم عبر الثقافات، والمشاركة عبر الثقافات، والمرونة السلوكية.

وهدفت دراسة التخاينة (٢٠١٧) التي كانت بعنوان: فعالية برنامج إرشادي متعدد النماذج في تنمية المواطنة الرقمية وتحسين مستوى إدارة الذات لدى طلبة الصف العاشر. إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي متعدد النماذج في تنمية المواطنة الرقمية وتحسين مستوى إدارة الذات لدى طلبة الصف العاشر في محافظة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية، اعتمدت الدراسة على المنهجين الوصفي وشبه التجريبي لمناسبتها لأهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٨) طالبًا من طلبة الصف العاشر، توزعت على (٢٤٢) طالبًا للتحقق من المواطنة الرقمية ومستوى إدارة الذات، و(٢٦) طالبًا للتحقق من فاعلية البرنامج موزعين بطريقة عشوائية مناصفة بين المجموعة التجريبية والضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المواطنة الرقمية الذي تم تطويره من قبل الباحث، وبناء برنامج مستند إلى النموذج المتعدد، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط في كل من المواطنة الرقمية وإدارة الذات لدى طلبة الصف العاشر، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المواطنة الرقمية وإدارة الذات في الاتجاه الأفضل لصالح المجموعة التجريبية على القياس البعدي، ومن أهم توصيات الدراسة تطبيق البرنامج المبني في تنمية المواطنة الرقمية ومستوى إدارة الذات على طلبة الصف العاشر.

وقدم العامري وآخرون (٢٠١٨) دراسة بعنوان: فاعلية مدخل تدريسي تكاملي في التربية الفنية لتفعيل قيم المواطنة العالمية في ضوء مبادئ فلسفة التعليم بسلطنة عُمان واتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحوه. هدفت إلى تدريب عينة من طلبة قسم التربية الفنية بجامعة السلطان قابوس على توظيف قيم وسلوكيات المواطنة والمتضمنة بمبادئ فلسفة التعليم بسلطنة عُمان من خلال تصميم وحدات تدريسية قائمة

على مقومات التكامل المعرفي موجهة لطلبة مرحلة التعليم الأساسي كمنطلق لتطوير منهج الفنون التشكيلية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في دراسة الإطار العام بقيم المواطنة والتكامل وعلاقتها بمبادئ فلسفة التعليم في سلطنة عُمان، كما تم استخدام المنهج شبه التجريبي خلال عمليات تدريب عينة البحث على التخطيط للتدريس وفق متغيرات الدراسة وتطبيق الأداة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس موجه للطلبة لقياس اتجاهاتهم نحو قيم المواطنة العالمية ومنطلقات التكامل المعرفي ومبادئ فلسفة التعليم بسلطنة عُمان. تكونت عينة الدراسة من طلبة قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس قوامهم (٣٠) طالبًا وطالبة الدارسين بمقرر طرق تدريس التربية الفنية ٢، وقد دلت المعالجات الإحصائية أن هناك نموًا في الاتجاه نحو تخطيط تلك الوحدات وتأثير الفكرة المطروحة على الطلبة في إثراء معارفهم ومهاراتهم التخطيطية في التربية الفنية، ومن أهم توصيات الدراسة هي أهمية تدريب الطلبة على الأخذ بالمبادئ الكبرى وترجمتها خلال مراحل تدريسهم لتطوير الوحدات التدريسية بمقررات مراحل النظام التعليمي بسلطنة عُمان.

وقد تمت تاوضروس (٢٠١٨) دراسة حملت عنوان: نموذج مقترح قائم على الوعي الكوكبي لتنمية ثقافة المواطنة لطلاب الفنون. هدفت إلى تحديد أهمية المتغيرات العالمية المعاصرة التي انعكست على مفهوم المواطنة، وهدفت أيضًا إلى وضع تصور نموذجي قائم على الوعي الكوكبي لتنمية ثقافة المواطنة لطلبة الفنون. وفي ضوء طبيعة الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لاستعراض الإطار النظري، كما أعدت الباحثة قائمة لأهم أبعاد المواطنة والتي يجب تنمية ثقافتها لطلبة الفنون في ضوء قضايا ومفاهيم الوعي الكوكبي في القرن ٢١، إعداد استبانة لقياس مدى وعي طلبة شعبة التربية الفنية بثقافة المواطنة ومدى ممارستها. تم تطبيق الدراسة على عينة عددها (٣٥) طالب وطالبة من طلبة الفرقة الرابعة شعبة التربية الفنية بكلية التربية بجامعة قناة السويس، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تدريب طلبة الفنون على فهم قضايا

ومفاهيم الوعي الكوكبي ضرورة أساسية لإعدادهم للمشاركة الفعالة في المجتمع، وضرورة تعزيز ثقافة المواطنة والانتماء والقدرة على الممارسة لطلبة الفنون.

وأجرى كل من جيليبولو وهافا (Gelibolu & Hava, 2018) دراسة بعنوان: أثر تعليم المواطنة الرقمية من خلال نموذج الفصول الدراسية المقلوبة على المتغيرات المختلفة. هدفت إلى قياس تأثير تعليم المواطنة الرقمية من خلال نموذج الفصول الدراسية المقلوبة على متغيرات مختلفة مثل أداء التعلم، والتعلم المنظم، والتعلم الذاتي، ومحو الأمية في المعلومات. استخدمت الدراسة تصميمًا بحثيًا شبه تجريبي تم فيه تطبيق الاختبارات القبليّة والبعديّة على كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، على عينة قوامها (٥٩) طالبًا من طلاب المرحلة الجامعية الأولى بجامعة بوزوك، واستمرت عملية التطبيق (٥) أسابيع قامت خلالها مجموعة البحث التجريبية بتقديم أنشطة معينة متعلقة بالمواطنة الرقمية، بينما تعلمت المجموعة الضابطة المواطنة الرقمية عبر الطرق التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة أن نموذج الفصل المقلوب كان له تأثير كبير على أداء التعلم فقط، ولم يلاحظ أي فرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث التعلم الذاتي، ومتغير محو الأمية في المعلومات.

كما أجرت مليزو (Mellizo, 2018) دراسة بعنوان: تربية المواطنة التحويلية والحساسية بين الثقافات في مرحلة المراهقة المبكرة. هدفت إلى التعرف على آثار التدخل والاستراتيجيات في المناهج التعليمية القائمة على المواطنة التحويلية في تحسين المعرفة بين الثقافات خلال فترة المراهقة المبكرة، استخدمت الدراسة تصميم البحث الكمي السببي المقارن تم فيه تطبيق الاختبارات القبليّة والبعديّة على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة لطلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس لمدرستين مختلفتين، حيث بلغت عينة المجموعة التجريبية وهي المدرسة الأولى (٧٣) طالبًا وطالبة، بينما بلغت عينة المجموعة الضابطة للمدرسة الثانية (٦٥) طالبًا وطالبة، وكشف اختبار (ت) عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستويات

الحساسية الشاملة بين الثقافات بين مجموعة طلبة الصف الرابع والخامس والسادس الذين درسوا منهجًا تحويليًا في تعليم المواطنة (المدرسة الأولى)، ومجموعة مقارنة (المدرسة الثانية).

وهدفت دراسة دامياي (Damiani, 2018): إدخال تعليم المواطنة العالمية في ممارسة الفصول الدراسية: دراسة على طلاب الصف الثامن بإيطاليا. إلى تقديم وحدة للتعليم حول القضايا المتعلقة بالحملة العالمية للتعليم والتي تم تنفيذها في الصف الثامن، وتبسيط الضوء على الآثار التربوية المترتبة على مستوى المناهج والمدرسة لتخطيط الحملة العالمية للتعليم في إيطاليا، واستخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته، وتمثلت مواد وأدوات الدراسة في وحدة للتعليم حول القضايا العالمية تكونت من (١٠) دروس، واختبار قبلي وبعدي للعينات التجريبية للدراسة والتي تمثلت في (٩٧) طالبًا من طلبة الصف الثامن، وكذلك استبيانًا تم تطبيقه على عينة الدراسة، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى أن نتائج الاختبار البعدي أظهر تحسنًا إيجابيًا لدى جميع أفراد العينة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار القبلي (١١,٦)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للاختبار البعدي (١٩)، كما أثبتت دروس الحملة العالمية للتعليم فعاليتها في تطوير الطلبة؛ حيث أحرز الطلبة تقدمًا في الحقائق والمجالات المفاهيمية (البعد المعرفي)، ومن التوصيات التي توصلت إليها الدراسة هي إعادة هيكلة تنظيم المدارس وممارستها نحو المناهج المشتركة والمدرسة بأكملها، وبالتالي الاستفادة من النهج الوطني للمبادرات.

وقدمت كل من أحمد وعبد الحميد (٢٠١٨) دراسة بعنوان: أثر برنامج مقترح في التربية الفنية باستخدام القصص المصورة الإلكترونية في تنمية مهارات التعبير الفني والقيم الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. هدفت الدراسة إلى قياس أثر البرنامج المقترح في التربية الفنية باستخدام القصص الإلكترونية المصورة في تنمية مهارات التعبير الفني والقيم الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في الإطار النظري وإعداد الأدوات اللازمة للبحث، كما استخدمت المنهج شبه التجريبي

في التجربة الميدانية للبحث وتحديد مجموعتي البحث وقياس أثر البرنامج المقترح، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالب وطالبة من الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الجامعة الابتدائية المشتركة، ومن الأدوات التي استخدمتها الباحثان قائمة بالقيم الأخلاقية اللازمة لطلبة المرحلة الابتدائية، وبرنامج مقترح في التربية الفنية باستخدام القصص الالكترونية المصورة، ومقياس القيم الأخلاقية والسلوك الاجتماعي، وأخيراً اختبار الأداء لمهارات التعبير الفني. توصلت هذه الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي لمهارات التعبير الفني للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي يساوي (٧,١٨) بينما في التطبيق البعدي (٢١,٧٥)، وهي متوسطات أعلى مقارنة بالمجموعة الضابطة، وبلغ معدل الكسب لمجموع هذه المهارات في المجموعة التجريبية جاء يساوي (٥,٠٧)، ومعدل التحسن (٦٧,٠١٪) وهي أيضاً نسب أعلى مقارنة بالمجموعة الضابطة، وبذلك فإن هناك أثر واضح وتحسن واضح، وهذا بالتالي يدل على أن هناك أثر للبرنامج المقترح.

وكانت دراسة أحمد (٢٠١٩) بعنوان: برنامج مقترح في مقرر التاريخ قائم على أبعاد المواطنة العالمية الرقمية لتنمية قيم التنوع الثقافي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. والتي هدفت إلى التعرف على التنوع الثقافي اللازم تنميتها لطلاب الصف الأول الثانوي، وكذلك التعرف على برنامج مقترح في مقرر التاريخ قائم على أبعاد المواطنة العالمية الرقمية لتنمية قيم التنوع الثقافي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقياس فاعليته، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في إعداد الإطار النظري وإعداد أدوات البحث، والمنهج التجريبي في إجراءات تطبيق الأدوات على مجموعة البحث التي تكونت من طلبة الصف الأول الثانوي، ولغرض البحث تم إعداد قائمة بقيم التنوع الثقافي وقائمة أخرى بأبعاد المواطنة العالمية الرقمية، وإعداد برنامج قائم على المواطنة العالمية الرقمية لتنمية قيم التنوع الثقافي، وأخيراً إعداد اختبار مواقف لقياس وعي الطلبة، وتوصلت هذه الدراسة إلى أنه توجد فاعلية للبرنامج المقترح في مقرر التاريخ والقائم على أبعاد المواطنة العالمية الرقمية في تنمية قيم التنوع الثقافي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، كما أوصت الدراسة

بالاهتمام بالمواطنة الرقمية والوسائل التعليمية التكنولوجية التي تساعد في الحصول على المعلومات من المصادر المختلفة وتعمل على إثراء محتوى المقررات التعليمية.

وأجرى العنزي وآخرون (٢٠١٩) دراسة تحت عنوان: أثر المنصات الإلكترونية المدرسية في تعزيز قيم المواطنة لطالبات المرحلة الثانوية السعودية. هدفت إلى التعرف على دور المنصات الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس المملكة العربية السعودية، وكذلك هدفت إلى الكشف عن الفروق في دور هذه المنصات تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي المتمثل بثلاثة مستويات (الأول الثانوي، والثاني الثانوي، والثالث الثانوي). اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي لمناسبتها لغرض الدراسة، كما تكونت عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية في مدرستين للبنات في إدارة التعليم في منطقة القصيم والتي بلغ عددها (٤٨٤) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون ببناء مقياس الوعي بقيم المواطنة وتطبيقه على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج وجود دور مرتفع للمنصات الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في دور المنصات الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي، وأوصى الباحثون بتفعيل المنصات الإلكترونية في المدارس لما لها من أثر إيجابي في تنمية المواطنة لدى الطالبات.

أما دراسة الحربي وبارعيدة (٢٠١٩) التي كانت بعنوان: تصور مقترح لتضمين أبعاد المواطنة العالمية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. فهذه الدراسة هدفت إلى تحديد أبعاد المواطنة العالمية التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية، وكذلك التعرف على درجة تضمين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية لأبعاد المواطنة العالمية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في دراسة المشكلة وأسلوب تحليل المحتوى بهدف التوصل إلى استدلالات

واستنتاجات صحيحة ومطابقة في حالة إعادة البحث، ومن أجل تحقيق أهداف البحث أعدت الباحثتان قائمة بأبعاد المواطنة العالمية التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، تكونت من خمسة أبعاد رئيسة وهي: السلام الدولي، وحماية البيئة، والتنوع الثقافي، وحقوق الإنسان، والعمولة. وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد أداة تحليل للتعرف على هذه الأبعاد في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية، وتكونت عينة الدراسة من كتاب الصف الثاني المتوسط للفصل الأول والثاني لعام ٢٠١٨-٢٠١٩م، وأشارت النتائج إلى أن عدد الوحدات التي تضمنت فيها أبعاد المواطنة العالمية في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط بلغ (١٢٣) وحدة بنسبة (١٢٪)، من إجمالي أبعاد المواطنة العالمية التي قامت الباحثتان بتحديددها، كما أظهرت النتائج وجود تفاوت في تضمين الأبعاد الفرعية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية، ومن توصيات هذه الدراسة هو التأكيد على واضعي المناهج ومطوريهامراعاة تضمين أبعاد المواطنة العالمية في المناهج الدراسية.

ودراسة سليمان (٢٠١٩) كانت بعنوان: تطوير مقرر الدراسات الاجتماعية في ضوء مفهوم المواطنة لتنمية التحصيل والمسؤولية الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. التي هدفت إلى محاولة الكشف عن فاعلية تطوير مقرر الدراسات الاجتماعية في ضوء مفهوم المواطنة لتنمية التحصيل والمسؤولية الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي باختيار مجموعة تجريبية واحدة بشكل عشوائي تكونت من (٤٧) طالبًا من طلاب الصف السادس الابتدائي، كما استخدم الباحث أدوات للتجربة تمثلت في دليل المعلم لتدريس الوحدات المطورتين في ضوء مفهوم المواطنة، وكذلك كتيب نشاط الطالب لدراسة الوحدات المطورتين، أما أدوات القياس التي استخدمت في الدراسة هي: اختبار تحصيلي في مادة التاريخ، واختبار مواقف المسؤولية الاجتماعية، وبعد

تحليل البيانات تم التوصل إلى وجود فرق دال احصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي واختبار أبعاد المسؤولية الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي. وفي ضوء تلك النتائج تم التوصل إلى بعض التوصيات منها ضرورة تضمين محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية للقضايا الوطنية التي تنمي المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية وتربطهم بوطنهم ومجتمعهم.

كما قدمت حلال (٢٠١٩) دراسة بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي لتنمية قيم المواطنة لدى عينة من طلبة الجامعة: دراسة ميدانية بجامعة المسيلة أمؤذجًا. هدفت إلى التعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي لتنمية قيم المواطنة لدى عينة من طلبة الجامعة، والتعرف فيما إذا كانت هناك فروقًا دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة التي تكونت من (٣٠) طالبًا وطالبة، كما واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي من خلال تطبيق البرنامج على العينة، وقد اعتمدت الباحثة على الاستبانة في قيم المواطنة، والبرنامج الإرشادي، وبعد التأكد من صدق وثبات هذه الأدوات تم تطبيقها، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها أن للبرنامج الإرشادي فاعلية في تنمية قيم المواطنة لدى عينة من طلبة الجامعة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد استبانة قيم المواطنة (الانتماء الوطني، الولاء الوطني، الديمقراطية، الحقوق والواجبات، المشاركة المجتمعية والسياسية) قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها إجراء المزيد من الدراسات التجريبية حول موضوع قيم المواطنة التي تستهدف الشباب الجامعي لكونه الجيل الصاعد الذي تعتمد عليه الأمة.

وأجرت الموزان (٢٠٢٠) دراسة بعنوان: تصور مقترح قائم على بيئات التعلم التشاركية المدعمة وأثره في تعزيز قيم المواطنة الرقمية والتقييم الذاتي في ضوء دورة التعلم التكنولوجي لدى الطالبات الجامعيات. وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تصور مقترح قائم على بيئات التعلم التشاركية المدعمة في تعزيز قيم

المواطنة الرقمية والتقييم الذاتي لتعلم تلك القيم وفق دورة التعلم التكنولوجي، وتم استخدام منهج البحث شبه التجريبي ذي المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبة من طالبات السنة التأسيسية اللاتي درسن مقرر التعلم الإلكتروني، وقد طبقت كل من أداتي الاختبار التحصيلي للمهارات المعرفية في قيم المواطنة الرقمية، وبطاقة التقييم الذاتي لتعلم وتطبيق قيم المواطنة الرقمية وفق دورة التعلم التكنولوجي شاملة (الوعي، الفهم، الفعل، التحليل) قبلًا وبعديًا لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل من الاختبار التحصيلي لجوانب المهارات المعرفية في قيم المواطنة الرقمية، وكذلك في بطاقة التقييم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية في كلا القياسين، وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها ضرورة إدماج موضوع المواطنة الرقمية ضمن برامج وحدات التوعية الفكرية في الجامعات، وكذلك أوصت بالاهتمام بالشراكات المحلية والعالمية لخدمة ودعم وتنمية قيم المواطنة الرقمية لدى كافة منسوبي الجامعات من متعلمين أو أعضاء هيئة تعليمية أو إدارية أو فنية.

وهدف دراسة كل من سيد وعبدالقادر (٢٠٢٠) التي كانت بعنوان: تصور مقترح لبرنامج تدريبي رقمي في تنمية الوعي ببعض قضايا المواطنة العالمية لدى طلاب الجامعة. إلى تعرف القضايا التي تسهم في تنمية الوعي بالمواطنة العالمية لدى طلاب الجامعة، ووضع صورة برنامج تدريبي رقمي مقترح في تنمية الوعي ببعض قضايا المواطنة والكشف عن أثره في تنمية الوعي ببعض قضايا المواطنة العالمية، واستخدام الباحثان المنهج الوصفي الذي يعبر عن تحليل وتشخيص الظاهرة والكشف عنها، وكذلك المنهج شبه التجريبي بهدف التعرف على فاعلية مادة المعالجة التجريبية على المتغيرات الأساسية، وتمثلت عينة الدراسة في عدد من الطلاب بلغ (١٣٣١) طالبًا الذين قاموا باستكمال أدوات البحث والتي تمثلت في اختبار معرفي مرتبط بالقضايا العالمية، واختبار الوعي بها من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، وأبرز نتائج الدراسة تمثلت في

أن حجم أثر البرنامج التدريبي الرقمي المقترح جاء عند مستوى كبير بكل قضية من قضايا المواطنة العالمية على حدة، وإجمالي الاختبار؛ مما يشير إلى فاعليته في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بها، والتعرف على فاعليته في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بقضايا المواطنة العالمية (السلام العالمي، والتنوع الثقافي، والحرية، والعدل والمساواة، والتنمية المستدامة)، وكذلك في تنمية الوعي بها، والعلاقة الارتباطية الموجبة بين تنمية الجانب المعرفي والوعي، وأوصى البحث بضرورة تعريف الطلاب بالمنظمات الدولية وطبيعتها وأدوارها، من خلال ندوات تثقيفية مستمرة، مع الاهتمام بالشؤون الدولية.

وقدم سايرستين (Saperstein, 2020) دراسة بعنوان: بداية تعليم المواطنة العالمية بإصلاح المناهج وتعلم الطلاب النشط. هدفت الدراسة إلى تقييم تصورات وتجارب الطلاب في دورة دراسات علمية من خلال منهج الدراسات العلمية المتكون من (١٢٥) وحدة أكاديمية، وإعداد الطلاب للكلية ومكان العمل في القرن الحادي والعشرين، استخدم الباحث المنهج التجريبي والوصفي في دراسته، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أشخاص توزعوا كآتي: مسؤول واحد، و(٣) معلمين، و(٦) طلاب من الصف العاشر، وتمثلت مواد الدراسة من منهج الدراسات العالمية الذي يتضمن موضوعات حول الدراسات العالمية وفقاً لمعايير معينة، واستخدام أداة المقابلة وبطاقة الملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى أهمية دمج تعليم المواطنة العالمية في المناهج، والحاجة إلى التطوير المستمر للمناهج وتصميم الدورات والمحتوى المتعلق بالدراسات العالمية، وكذلك الحاجة إلى المشاريع الصفية وبرامج التعليم الدولي وفرص التعلم التجريبية مثل العمل الميداني، والبرامج المجتمعية، وتقترح الدراسة أن تتاح لطلاب المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية الفرصة لأخذ دورة اختيارية حول المواطنة العالمية وأن تكون هذه الدورة على الأقل مدتها نصف عام وتركز على التعلم المتمحور حول الطالب.

كما قدم الزبيدي وآخرون (٢٠٢٠) دراسة بعنوان: فعالية برنامج تدريبي قائم على النمذجة في تنمية القيم الأخلاقية والمواطنة لدى أطفال الصفوف الثلاثة الأولى بمحافظة الطائف. هدفت الدراسة إلى تحسين مستوى القيم الأخلاقية والمواطنة لدى عينة من أطفال الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية من خلال بناء وتنفيذ برنامج قائم على النمذجة، استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم مجموعتين تجريبية وضابطة، كما تكونت عينة الدراسة من (١٩) طفلاً من أطفال الصفوف الثلاثة الأولى، واستخدم الباحثون مقياس القيم الأخلاقية ومقياس المواطنة لدى أطفال الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية، والبرنامج التدريبي القائم على النمذجة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس القيم الأخلاقية وأبعاده المتمثلة في (الصدق، والأمانة، والنظافة، والمساعدة والتعاون، والمحافظة على الممتلكات الخاصة والعامة، والاحترام)، وأن تلك الفروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية. ومن أبرز توصيات الدراسة الاهتمام ببناء برامج قائمة على النمذجة كمدخل للتعليم.

وأجرت توفيق (٢٠٢٠) دراسة بعنوان: أثر استخدام مشروع الأطفال مواطنون على تنمية المواطنة العالمية لدى طفل الروضة في فصول تعلم الفنون البصرية. هدفت إلى تصميم وحدة تعليمية في الفنون البصرية قائمة على استخدام مشروع الأطفال مواطنون لتنمية ثقافة المواطنة العالمية لدى طفل الروضة، استخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة نظراً لمناسبته في اختبار صحة فروض البحث، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٤-٦ سنوات، أما الأدوات التي استخدمتها الباحثة فهي: قائمة ثقافة المواطنة العالمية لدى طفل الروضة، وايضاً استخدمت اختبار مصور لثقافة المواطنة العالمية لدى طفل الروضة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ظهور قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (-٣٠,٤٦٣) وهي قيمة دالة

إحصائيًا بين كل من متوسط القياس القبلي ومتوسط القياس البعدي للاختبار المصور في اتجاه القياس البعدي، وأن هناك تغييرًا إيجابيًا في تعلم الأطفال عينة البحث لثقافة المواطنة العالمية نتيجة تعرضهم للخبرات التي وفرتها لهم الوحدة التعليمية المقترحة والتأثير الفعال لها، ومن توصيات الدراسة كان تشجيع مبادرات التطوير المهني بوزارة التربية والتعليم المصرية حول المشاريع التي تعزز تنمية المواطنة العالمية لدى الأطفال ومهارات التفكير العليا والمهارات اللغوية والرياضيات والتواصل والتعاون مع الآخرين.

١، ١٦، ٢ التعقيب على دراسات المحور الأول وبيان أوجه الاستفادة

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي اهتمت ببناء تصورات وبرامج مقترحة لتدريس المواطنة، والمواطنة العالمية يمكن استخلاص النقاط الآتية:

١. هدفت بعض الدراسات السابقة إلى بناء تصورات مقترحة ووحدات تدريسية لتنمية المواطنة العالمية وقيم المواطنة لدى الطلاب والتعرف على فعاليتها بعضها وأثرها من خلال التجريب على عينة الدراسة، مثل دراسة: (أحمد، ٢٠١٩؛ أحمد وعبد الحميد، ٢٠١٨؛ تاووضوس، ٢٠١٨؛ التخينة، ٢٠١٧، توفيق، ٢٠٢٠؛ الحربي، ٢٠١٦، حلاب، ٢٠١٩؛ الزبيدي وآخرون، ٢٠٢٠؛ سيد وعبد القادر، ٢٠٢٠؛ العامري وآخرون، ٢٠١٧؛ الموزان، ٢٠١٨؛ Damiani, 2018؛ Gelibolu & Hava, 2018). بينما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على مستوى قيم المواطنة لدى عينة الدراسة وزيادة الوعي بها مثل دراسة: (بوقروش وسايعي، ٢٠١٧؛ الحربي وآخرون، ٢٠١٩؛ Mellizo, 2018؛ Cristina, 2017؛ Raelyn, 2017)، بينما هدفت دراسة (العنزي وآخرون، ٢٠١٩) إلى التعرف على دور المنصات الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة لدى عينة الدراسة، وسعت دراسة (سليمان، ٢٠١٩) في الكشف عن فاعلية تطوير مقرر الدراسات الاجتماعية في ضوء مفهوم المواطنة لتنمية التحصيل الدراسي.

٢. تناولت جميع الدراسات السابقة المنهج التجريبي للحكم على مدى صلاحية التصورات والمقترحات،

فيما عدا دراسة: (بوقروش وسايغي، ٢٠١٧؛ تاووضروس، ٢٠١٨؛ الحربي، ٢٠١٦؛ الحربي وبارعيدة، ٢٠١٩) التي اتجهت إلى المنهج الوصفي التحليلي في رصد الظاهرة.

٣. تطرقت أغلب الدراسات السابقة إلى موضوع المواطنة وطرق تأثيرها وترسيخها لدى عينة الدراسة، بينما دخلت الدراسات المتبقية إلى موضوع أعم وأشمل وهو المواطنة العالمية، وطريقة إعداد عينة الدراسة من هذا المنطلق للمشاركة الفعالة في المجتمع العالمي، وتنمية القيم المرتبطة بالمواطنة العالمية، مثل دراسة: (أحمد، ٢٠١٩؛ تاووضروس، ٢٠١٨؛ توفيق، ٢٠٢٠؛ الحربي وبارعيدة، ٢٠١٩؛ سيد وعبد القادر، ٢٠٢٠؛ العامري وآخرون، ٢٠١٧؛ Damiani, 2018؛ Raelyn, 2017؛ Saperstein, 2020).

٤. تفردت دراسات: (تاووضروس، ٢٠١٨؛ توفيق، ٢٠٢٠؛ العامري وآخرون، ٢٠١٧) بربط المواطنة العالمية بتدريس الفنون التشكيلية وإثراء معارف ومهارات عينة الدراسة، وتفردت دراسة (أحمد وعبد الحميد، ٢٠١٨) بدراسة تأثير القيم الأخلاقية على مهارات التعبير الفني في مادة الفنون التشكيلية لدى عينة الدراسة.

٥. اختلفت العينة المستخدمة في كل دراسة من الدراسات السابقة؛ حيث كانت أعضاء هيئة التدريس كما في دراسة: (الحربي، ٢٠١٦؛ Cristina, 2017)، والطلاب الجامعيين كما في دراسة: (بوقروش وسايغي، ٢٠١٧؛ Raelyn, 2017)، وأطفال الروضة كما في دراسة: (توفيق، ٢٠٢٠).

٦. اختلفت أيضاً المراحل الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة؛ حيث كانت المرحلة الثانوية كما في دراسة: (الحربي وبارعيدة، ٢٠١٩)، ومرحلة التعليم الجامعي مثل دراسة: (بوقروش وسايغي، ٢٠١٧؛ تاووضروس، ٢٠١٨؛ الحربي، ٢٠١٦؛ حلاب، ٢٠١٩؛ سيد وعبد القادر، ٢٠٢٠؛ العامري وآخرون،

٢٠١٧؛ الموزان، ٢٠١٨؛ Gelibolu& Hava, 2018؛ Raelyn, 2017) والمرحلة الثانوية كما في دراسة:
(أحمد، ٢٠١٩؛ التخينة، ٢٠١٧؛ العنزي وآخرون، ٢٠١٩؛ Cristina, 2017؛ Saperstein, 2020)،
صفوف مرحلة الحلقة الثانية مثل دراسة: (أحمد وعبد الحميد، ٢٠١٨؛ سليمان، ٢٠١٩؛ Damiani, 2018؛ Mellizo, 2018)، وصفوف مرحلة الحلقة الأولى مثل دراسة: (الزبيدي وآخرون، ٢٠٢٠)، وطلبة
الروضة كما في دراسة (توفيق، ٢٠٢٠).

٧. اختلاف النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة؛ فتوصلت دراسة (أحمد، ٢٠١٩؛ بوقروش
وسايعي، ٢٠١٧؛ تاووضروس، ٢٠١٨؛ التخينة، ٢٠١٧؛ توفيق، ٢٠٢٠؛ حلاب، ٢٠١٩؛ الزبيدي
وآخرون، ٢٠٢٠؛ سليمان، ٢٠١٩؛ سيد وعبد القادر، ٢٠٢٠؛ العامري وآخرون، ٢٠١٧؛ الموزان،
٢٠١٨؛ Raelyn, 2017) إلى فاعلية البرامج المقترحة في ترسيخ قيم المواطنة لدى عينة الدراسة، بينما
دراسة (الحري، ٢٠١٦) توصلت إلى بناء تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة في المناهج، وتوصلت دراسة (Cristina, 2017) إلى عدم وجود تدريب وفهم لمعنى الكفاءة لدى المعلمين فيما يتعلق بالمهارات، بينما
أشارت نتائج دراسة: (العنزي وآخرون، ٢٠١٩؛ Damiani, 2018؛ Gelibolu& Hava, 2018) إلى
تأثير النماذج والدروس والمنصات الالكترونية على أداء التعلم وتطوير الطلبة في البعد المعرفي، كما توصلت
دراسة (الحري وبارعيدة، ٢٠١٩) إلى انعدام بُعد العولمة في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية، وبرجع
ذلك إلى طبيعة الموضوعات التي يتناولها الكتاب، وخلصت دراسة (Saperstein, 2020) إلى أهمية دمج
تعليم المواطنة العالمية في المناهج الدراسية والحاجة إلى التطوير المستمر للمناهج وتصميم الدورات المتعلقة
بها.

٨. أوصت جميع الدراسات السابقة إلى أهمية تحليل المناهج الدراسية، وتطويرها وتضمينها للمواطنة العالمية، وأهمية تدريب المعلمين وإعدادهم، كما أوصت بإجراء العديد من الدراسات التجريبية والبحوث حول موضوع المواطنة.

٢، ١٦، ٢٠ المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المواطنة العالمية وأهميتها في المناهج الدراسية والعملية التعليمية.

أجرى كل من لفيتا وآخرون (Lveta et al., 2016) دراسة تحت عنوان: إضفاء الطابع المؤسسي على المواطنة العالمية: تحليل نقدي لبرامج ومناهج التعليم العالي. هدفت إلى التعرف على كيفية إضفاء الطابع المؤسسي على المواطنة العالمية في مناهجها الدراسية من خلال تحليل بيانات مهمة البرنامج والأهداف ومواد المناهج الدراسية، وتشكلت عينة الدراسة من (٢٤) مؤسسة في خمسة دول ممن تقدم برامج المواطنة العالمية وهي: (استراليا- كندا- جنوب افريقيا- الولايات المتحدة الامريكية- المملكة المتحدة البريطانية)، اتخذت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي في جمع البيانات والإطار النظري، كما استخدمت أداة التحليل الخاصة بطريقة (Fairclough's)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها اختلاف البرامج بشكل كبير بين مؤسسات التعليم العالي (عينة البحث) من حيث مكان تواجد هذه البرامج في الجامعة؛ حيث تم الكشف عن (٦) برامج في قسم مخصص للمواطنين العالميين، و(٣) في الآداب والعلوم، و(٢) في المكاتب الدولية، و(٢) في كليات الشرف، و(٢) في كليات التربية، كما أظهرت النتائج أن (٢٠٪) من البرامج لم يكن لديها متطلبات للمشاركة المحلية أو العالمية وهو عنصر مهم للعمل وتحدي هياكل السلطة العالمية.

كما قدم بهادير (Bahadir, 2016) دراسة بعنوان: التحقيق في مستويات المواطنة العالمية قبل الخدمة: مدرسو التربية البدنية. هدفت إلى تحديد مستويات المواطنة العالمية لمعلمي ما قبل الخدمة، والتحقيق

فيما إذا كانت مستويات مواطنهم العالمية تختلف باختلاف متغيرات الدراسة، اتباع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبتها لهدف الدراسة، كما تكونت عينة الدراسة من (٤٨٥) معلماً قبل الخدمة يدرسون برنامج البكالوريوس لتدريس التربية البدنية في (١٣) جامعة مختلفة، واستخدم الباحث مقياس المواطنة العالمية (GCS) الذي قام بتطويره وتكون من (٣٠) عنصراً وثلاثة أبعاد، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات المواطنة العالمية لمعلمي التربية البدنية قبل الخدمة حسب متغيرات الجنس، ومستوى دخل الأسرة، ووقت استخدام الانترنت اليومي، ومن النتائج أيضاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اثنين على الأقل من متوسطات المشاركين الذين ليس لديهم أصدقاء أجنبى، والمشاركين الذين لديهم صديق أجنبى واحد فقط، والمشاركين الذين لديهم (٢-٤) أصدقاء أجنبى، والمشاركين الذين لديهم (١٠) أصدقاء أجنبى أو أكثر.

كما قدم كرسنوفر (Christopher, 2017) دراسة بعنوان: مفاهيم التعليم والقيادة والمواطنة: تنمية القيادة الطلابية من أجل المواطنة العالمية. هدفت إلى اكتشاف المفاهيم المختلفة لدى طلاب الجامعات في التعليم والقيادة والمواطنة، كذلك اكتشاف الصلات بين تنمية القيادة والمواطنة العالمية من منظور الطالب الجامعي، وتقديم اقتراحات حول كيف يمكن البرامج تطوير القيادة الطلابية أن تتوافق بشكل أفضل مع تفاهات وتجارب طلاب الجامعة. بلغ أفراد عينة الدراسة (٣٠) طالباً من طلاب جامعة ماكجيل، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، واستند إلى أداة المقابلة والاستبيان، وكشفت الدراسة أن المشاركين شاركوا في مجموعة متنوعة من فرص التعلم التجريبية وبرامج تنمية المهارات القيادية، كذلك كشفت عن تصورات طلاب الجامعات حول التعليم والقيادة والمواطنة العالمية، ومن النتائج التي تم التوصل إليها أيضاً أن التعليم ينتج عائدات متبادلة للقيم في المجتمع، وهو المفتاح الذي يمكن من خلاله قادة المواطنين الناشئين تطوير مهاراتهم ومعارفهم للتأثير على التغيير الإيجابي في المجتمع.

أما دراسة ماريان وميشيل (Mariann & Michelle, 2017) التي كانت بعنوان: مدى مساهمة برنامج إعداد المعلمين والطلاب في كندا ليصبحوا مواطنين عالميين. هدفت إلى التعرف على مدى مساهمة برنامج إعداد المعلمين والطلاب في كندا ليصبحوا مواطنين عالميين، والوقوف على التجارب الدولية في برامج إعداد المعلمين على تنمية المواطن العالمي، والتعرف على فعالية تحقيق أهداف هذه البرامج في تعزيز الوعي العالمي والمشارك بين الثقافات وقدرة المعلمين على التفاعل بفعالية أكبر مع الطلاب المتنوعين ثقافيًا ولغويًا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي وأسلوب الملاحظة للوقوف على فعالية البرامج وانعكاساتها على الطلاب، كما أكدت الممارسات الفعلية للطلاب ما بين (٣- ١٢ شهرًا) من الدراسة عبر البرامج أنهم اكتسبوا مهارات فعلية تمكنهم من الاندماج في المجتمع الدولي كمواطنين عالميين على علم وثقافة بما يجري حولهم من أحداث.

وهدف دراسة توركان وآخرون (Turkkan et al., 2017) إلى فحص منهاج الدراسات الاجتماعية وكتب الدورات من حيث التحصيل وعملية التعليم والتعلم وعملية القياس والتقويم في سياق المواطنة العالمية، اتبع الباحثون المنهج التحليلي الوصفي في الدراسة، كما تكونت عينتها من مناهج الصفوف الرابع والخامس والسادس والسابع من مادة الدراسات الاجتماعية، وأيضاً (٩) من معلمي مادة الدراسات الاجتماعية، تم استخدام قائمة وضعها الباحثون وتضمنت أبعاد المواطنة العالمية بما يتماشى مع التحليل الوصفي، ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة أن الوعي بالتنوع والتعددية الثقافية والعمليات السياسية والاقتصادية والترابط، وحقوق الإنسان، والمسؤولية البيئية، والتنمية المستدامة من بين أبعاد المواطنة العالمية يتم تناولها بشكل كبير، بينما يتم تناول أبعاد العدالة الاجتماعية، والسلام المعاصر، والصراع بشكل كامل بعض الشيء، كما أشارت النتائج إلى أن هناك إنجازات وأنشطة تتعلق بالوعي ببعد التنوع والتعددية الثقافية على مستوى الصف الرابع، والعمليات السياسية والاقتصادية وبعدها الترابط في الصفين الخامس والسادس،

وبُعد حقوق الإنسان في الصف السابع. ومن توصيات الدراسة مراجعة التحصيل في مناهج الدراسات الاجتماعية في سياق المواطنة العالمية، وإيلاء أهمية أكبر لتعليم المواطنة العالمية في مقرر الدراسات الاجتماعية.

وقدم كل من إزلام ورمضان (Ezlam & Ramazan, 2017) دراسة بعنوان: تقييم مواقف المعلمين المحتملين نحو المواطنة والتربية على المواطنة. هدفت إلى تحديد اتجاهات المعلمين المحتملين في دراسة التكوين التربوي التعليم من أجل التربية على المواطنة اعتمادًا على بعض المتغيرات وهي جنسهم ومجال تخصصهم، والعرق، والمنطقة الجغرافية، وشرح الآثار العالمية لمفاهيم المواطنة والتربية على المواطنة. استخدم الباحثان المنهج الكمي عن طريق أداة استبيان المسح في جمع بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٠) معلمًا محتملاً، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اختلاف كبير في مواقف المعلمين المحتملين تجاه المواطنة والتربية المدنية على أساس مجال تخصصهم وعرقهم، ولكن لم يكن هناك فرق في موقفهم فيما يتعلق بجنسهم وموقعهم الجغرافي

كما هدفت دراسة كل أكودولو وآخرون (AKudolu et al., 2017): إعداد طلاب الجامعات في نيجيريا للمواطنة العالمية من خلال التعلم الافتراضي. إلى معرفة مدى امتلاك الطلبة في جامعات ولاية أنامبرا في نيجيريا كفاءات التعلم الافتراضي ومدى انخراطهم الفعلي في التعلم الافتراضي، استخدم الباحثون المنهج التحليلي الوصفي في دراستهم، كما تم تطبيق أداة الاستبيان على عينة قوامها (٦٤٠) طالبًا وطالبة من السنة الثالثة من الجامعتين (OOU) و (NAU) وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يمتلكون كفاءات تعلم افتراضية، ولكنهم يشاركون في الواقع الافتراضي للتعلم إلى حد منخفض، وهذا أدى إلى الحد من العالمية في مشاركة هؤلاء الطلبة، كما كشفت الدراسة إلى أنه يوجد عدد قليل فقط من الطلبة يشاركون في العديد من تطبيقات التعلم الافتراضية تشمل نشر الأسئلة الأكاديمية على وسائل التواصل الاجتماعي، لذلك

توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها: يجب أن توفر الجامعات منصة أو برامج تعليمية افتراضية مناسبة وموثوقة وأدوات لربط متطلبات التعلم الافتراضية لجميع الطلبة، ويجب على الحكومة تكثيف الجهود في توفير التقنيات الرقمية للجامعات وذلك لتعزيز قدرة هذه الجامعات على تعريض الطلاب للتعليم الافتراضي.

كما قدم العنزي (٢٠١٧) دراسة تحت عنوان: دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب من وجهة نظر المشرفين التربويين. هدفت الدراسة إلى التعرف على دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب، وما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث تعزى لمتغيري التخصص وسنوات الخبرة. اتبع الباحث المنهج الوصفي بهدف دراسة الواقع كما هو، وتكونت عينة البحث من كامل مجتمع البحث المتمثل في جميع مشرفي المواد الدراسية في كافة مكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل وعددهم (٨٠) مشرفاً، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة اشتملت على مجموعة من القيم الوطنية في ثلاث مجالات وهي: الولاء، والانتماء، والمشاركة الاجتماعية، وتوصل البحث إلى عدة نتائج تلخصت في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في المجموع الكلي للمجالات؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٠٤) و (٠,٠٠) على التوالي، ومن نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص في المجالات الثلاثة والمجموع الكلي؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,١٧)، (٠,٤٦)، (٠,١٧)، (٠,٢٧) على التوالي، وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وغير دالة إحصائياً، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة، بتضمين قيم المواطنة في جميع المقررات الدراسية لمختلف المراحل كمعارف وأنشطة مع مراعاة التكامل بينها، وتسهيل الإجراءات والتنسيق مع مؤسسات المجتمع المدني بهدف زيارات للطلاب للأماكن الأثرية والدوائر الحكومية.

وأجرت باقادر (٢٠١٨) دراسة بعنوان: دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية المواطنة الرقمية لطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة برنامج الدكتوراه. هدفت إلى التعرف على دور أعضاء هيئة التدريس في تطوير المواطنة الرقمية لطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة برنامج الدكتوراه في قسم الإدارة التربوية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي كمحاولة لوصف وتقييم استخدام الاستبيان الإلكتروني، الذي تم توزيعه على جميع أعضاء المجتمع المدرسي وعددهم (١٨٧) طالب وطالبة دكتوراه في قسم الإدارة التربوية، وأشارت النتائج إلى ردود متباينة لأعضاء عينة الدراسة حول دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية المواطنة الرقمية لطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، بمتوسط حسابي عام (٣,٢١) وهذا يشير إلى مستوى محايد بين الاتفاق والخلاف بين أعضاء هيئة التدريس في تنمية المواطنة الرقمية لطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، كما أشارت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء الدراسة حول أعضاء هيئة التدريس في تنمية المواطنة الرقمية لطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود حسب سنوات الخبرة المتغيرة في التفاعل مع التكنولوجيا.

وفي دراسة قامت بها بولا (Paula, 2018) بعنوان: فهم الطلاب للمواطنة وتعليم المواطنة في المدارس الثانوية العامة والخاصة المختارة في تشيلي. هدفت إلى معالجة كيفية فهم طلاب المدارس الثانوية للمواطنة في التعليم المختار العام والخاص في تشيلي، وإعطاء صوت الطلاب كأولوية وتباين فهمهم لماهية السياسة التعليمية فيما يتعلق بالمواطنة وتعليم المواطنة، وبالتالي الاهتمام المتجدد بالمواطنة في كل من السياق التعليمي الدولي والتشيلي من خلال إصلاحات التعليم. طبقت الدراسة على عينة تمثلت في طلاب الصف الثاني عشر من المدارس العامة والخاصة في تشيلي وعددهم (٢٠) طالبًا، وكذلك عدد (٢) من الإداريين، و(٤) من المعلمين، و(٣) من قادة رابطات الآباء وأولياء الأمور، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي كونه الأنسب للموضوع، وأشارت النتائج إلى عدم تواجد تعريفات مباشرة للمواطنة والمواطن في المناهج

الدراسية والكتب المدرسية، وأشارت أيضًا إلى أن فهم الطلاب للمواطنة وتعليم المواطنة يتأثر بالمنهج المقصودة والمنفذة، كما أنه يتأثر بخلفياتهم العائلية، والمجتمعات التي يعيشون فيها، كما أظهرت النتائج أن المدرسة تلعب دورًا حاسمًا في مساعدة أو إعاقة تطوير وممارسة المواطنة.

هدفت دراسة قام بها كل من إيرش ويوكسيل (Eres & Yuksel 2018): العلاقة بين تصورات المواطنة العالمية ومستويات الذكاء الثقافي للمعلمين. إلى تحديد العلاقة بين تصورات المواطنة العالمية ومستويات الذكاء الثقافي للمعلمين، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الظاهرة، تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) معلم ومعلمة من العاملين في المدارس الثانوية، كما استخدم الباحثان مقياس المواطنة العالمية الذي طوره موريس وأوغدن (Morais & Ogden) لقياس تصورات المعلمين للمواطنة العالمية، ومقياس الذكاء الثقافي الذي طوره فان داين (Van Dyne) وأنج وكوه (Ang & Koh) وبعد تحليل البيانات أشارت النتائج إلى أن مستويات الذكاء الثقافي للمعلمين غير كافية، حيث تبين أن هناك مستوى منخفض من الارتباط الإيجابي بين تصورات المواطنة العالمية ومستويات الذكاء الثقافي للمعلمين، كما أشارت النتائج إلى صعوبة إدراك وتفسير التلميحات الثقافية حول المعرفة الثقافية والتعامل مع المعلومات الثقافية بشكل فعال وإظهار السلوكيات الثقافية المناسبة، وخرجت الدراسة بتوصية رئيسية وهي توفير تعليم المواطنة العالمية وتعليم الذكاء الثقافي، وزيادة وعي المعلمين في فهم مفاهيم المواطنة العالمية والذكاء الثقافي وامتلاك الكفاءة لتلبية متطلبات كونهم مواطنين عالميين

كما هدفت دراسة الأحمد (٢٠١٨) التي تحمل عنوان: دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلبتهم في دولة الكويت. إلى التعرف على دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلبتهم في دولة الكويت، والتعرف فيما إذا كان هنالك فروق بين استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وتم اختيار عينة عشوائية قوامها (٥٩١) معلمًا

ومعلمة، وإعداد أداة الدراسة التي هي عبارة عن استبانة، كما اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبتة للموضوع، وبعد تطبيق الأداة وتحليل النتائج توصلت الدراسة إلى أن دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلبتهم من وجهة نظرهم جاء بدرجة تقدير متوسطة، ومن النتائج التي أشارت إليها الدراسة أيضاً وجود فرق دال احصائياً لاستجابات عينة الدراسة حول دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية قيم المواطنة العالمية وفقاً لمتغير الجنس في جميع المجالات ما عدا مجال القيم السياسية وجاءت الفروق لصالح الذكور، وبناء على هذه النتائج فإن الدراسة توصي بزيادة الاهتمام بالمجالات التعليمية والوطنية والسياسية، وعقد دورات تدريبية ونشاطات وورش عمل تساعد المعلمين في بناء الفهم الصحيح لطرق تعزيز قيم المواطنة العالمية.

وقدمت إنغواغياتو (Inguaggiato, 2018) دراسة بعنوان: تطبيق التربية على المواطنة العالمية في مدارس الاتحاد الأوروبي الابتدائية: دور الوزارات الحكومية. هدفت الدراسة إلى تحليل السياسات التعليمية الحالية في أوروبا للتأكد من إلى أي مدى وكيف تم دمج تعليم المواطنة العالمية في مناهج المدارس الابتدائية بشكل رسمي، وتمثلت عينة الدراسة في (١٨٦) وثيقة تشريعية في كل من العشرة الدول الشريكة وهي (النمسا، بلغاريا، جمهورية التشيك، فرنسا، أيرلندا، إيطاليا، لاتفيا، إسبانيا، البرتغال، المملكة المتحدة)، واستخدمت الباحثة المنهج التحليلي في تحليل هذه الوثائق، كما استخدمت الباحثة أداة المقابلة لعدد (٢٠) من المخبرين الرئيسيين (٢) لكل دولة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن وزارتي التربية والتعليم والشؤون الخارجية هي الجهات الحكومية الأكثر صلة بإدخال تعليم المواطنة العالمية في نظام المدارس الرسمية، وأن تعليم المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، واستراتيجية أصحاب المصلحة المتعددين، المدعومة بتمويل مستدام طويل الأجل، هي تعتبر حاسمة لتنفيذ تعليم المواطنة العالمية في إطار العمل من التغييرات الهيكلية.

كما قام الجنابي والعجرش وفرحان (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتب المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية وفق أبعاد المواطنة في جامعة بابل بالعراق، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي وهو المناسب للدراسة وأعدوا له قائمة لأبعاد المواطنة تكونت من (١١) بُعدًا رئيسًا، و(٢٢٧) مؤشرًا على شكل استبانة، كما استخدم الباحثون أداة تحليل المحتوى التي تم تطبيقها على عينة الدراسة وهي كتب المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية للصفوف (الرابع، والخامس، والسادس)، وأظهرت نتائج الدراسة أن: البعد التاريخي يحقق (٤٧٤) تكرار ونسبة تكرار (٢١,٩٪)، يليه البعد الوطني (٤٣٣)، بينما يحقق البعد الاقتصادي (٢٥٤) تكرار ونسبة تكرار (١١,٧٣٪)، ثم يأتي البعد الديني (٢١٣) تكرار ونسبة تكرار (٩,٨٤٪)، وبعد ذلك يأتي البعد الاجتماعي ب(٢٠٣) تردد بنسبة تكرار بلغت (٩,٣٨٪)، يليه البعد الوطني بتكرار (١٧٠)، ونسبة تكرار (٧,٨٥٪)، ويأتي في الأخير البعد التكنولوجي بتكرار (١٢) ونسبة تكرار (٠,٠٠٥٪). وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثون على أن تقوم المواطنة على الوعي والتفكير العميق في أساليب الحياة والثقافات الأخرى، وأن يخضع المنهج للمراجعة بهدف التطوير والتحسين من قبل لجنة كتابة المناهج بالوزارة بشكل دوري.

وهدف دراسة العرجان (٢٠١٨) التي كانت بعنوان: أثر برنامج في قيم المواطنة على استعداد الفتيات في مرحلة المراهقة لمنطقة الجوف لتضمينها في الإنتاج الفني. إلى التعرف على مدى تأثير برنامج في قيم المواطنة على استعداد الفتيات في مرحلة المراهقة لمنطقة الجوف لتضمينها في الإنتاج الفني، وبحث مدى إمكانية توظيف البرنامج في إظهار قيم (حب الوطن، والمشاركة، والتسامح، واحترام الممتلكات العامة) في الإنتاج الفني للفتيات المراهقات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة والتي تكونت من (٢٠) فتاة، وتم بناء برنامجًا تثقيفيًا مبنياً على تعزيز وتنمية بعض قيم المواطنة لدى الفتيات وتضمينها في الأعمال الفنية، وتم بناء أداة لتحليل الأعمال الفنية التي تنتجها الفتيات

المشاركات، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط الاختبار القبلي وبلغ المتوسط الكلي (١,٣٤)، والاختبار البعدي وبلغ المتوسط (٢,٦٢)، في قيم المواطنة وهي: (حب الوطن، المشاركة، التسامح، المحافظة على الممتلكات العامة) لصالح الاختبار البعدي، وفي ضوء النتائج تم تقديم جملة من التوصيات لتعزيز قيم المواطنة منها: إجراء دراسات مماثلة لقيم أخرى للمواطنة على الفنون التشكيلية، وتخصيص برامج توعوية وندوات علمية تساعد في نشر قيم المواطنة.

وأجرى عبد اللطيف (٢٠١٩) دراسة تحت عنوان: دور الجامعة في تعزيز مهارات المواطنة العالمية لطلابها في ضوء متطلبات سوق العمل: دراسة ميدانية بجامعة سوهاج. هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الجامعة في تعزيز مهارات المواطنة العالمية لطلابها في ضوء متطلبات سوق العمل، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في التعرف على مهارات المواطنة العالمية في ضوء متطلبات سوق العمل، وعلى الدراسة الميدانية للوقوف على واقع دور الجامعة في تعزيز تلك المهارات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس - الذين يمثلون العينة العشوائية - بكليات: التربية، والآداب، والعلوم، والطب البشري، والتجارة، وبلغ عددهم (٣٦١) عضوًا، وتم الاستعانة بالاستبانة كأداة للدراسة الميدانية، وقد توصلت الدراسة إلى اهتمام الجامعة بدعم مهارات حقوق الإنسان، ومهارات السلام العالمي، ومهارات التفكير النقدي والتنوع الثقافي، ومهارات التمكن التكنولوجي لدى الطلاب بهدف تمكينهم منها وبما يحتاجه سوق العمل العالمي، إلا أن هناك قصورًا في دور الجامعة في تعزيز تلك المهارات لدى الطلاب بسبب وجود العديد من المعوقات مثل عدم ربط برامج التعليم بمتطلبات سوق العمل العالمية، وقلة البرامج والأنشطة المقدمة لتعزيز مهارات المواطنة العالمية وتدريب الطلاب عليها

وقدم المرزوقي وإبراهيم (٢٠٢٠) دراسة بعنوان: الاتجاهات المعاصرة في التربية من أجل المواطنة العالمية وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عُمان. هدفت إلى التعرف على الاتجاهات المعاصرة في التربية من

أجل المواطنة العالمية، وكذلك استكشاف جهود سلطنة عُمان في التربية من أجل المواطنة العالمية، وتحديد أوجه الاستفادة من الاتجاهات المعاصرة في التربية من أجل المواطنة العالمية، اتبع الباحثان المنهج الوصفي في هذه الدراسة، كما استخدمتا تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اهتمام بالتربية من أجل المواطنة العالمية في سلطنة عُمان يتمثل في فلسفة التربية وأهداف التعليم، والخطط الاستراتيجية للتعليم، وبعض المشروعات المدرسية مثل المدارس المنتسبة لليونسكو، وبعض البرامج مثل البرنامج الوطني لتنمية مهارات الشباب، كما توصلت النتائج إلى وجود قصور في التربية من أجل المواطنة العالمية في برامج إعداد وتدريب المعلمين، والتركيز في المناهج الدراسية على الدراسات الاجتماعية، وغياب أدوار واضحة لمديري المدارس في هذا المجال، وقلة توظيف الأنشطة اللاصفية.

وقام كل من كوفيلد وآخرون (Cofield et al., 2020) دراسة بعنوان: تأثير الدراسة قصيرة المدى في الخارج على هوية المواطنة العالمية والمشاركة. وهدفت الدراسة إلى استكشاف قيمة الدراسة قصيرة المدى في الخارج في تسهيل وعي الطلاب ومعارفهم العالمية، وتحديد كمواطنين عالميين وتأييد القيم الاجتماعية الإيجابية المرتبطة بالمواطنة العالمية ومشاركتهم كمواطنين عالميين، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، ومن الأدوات التي استخدمها الباحثون المقابلة واستطلاع الرأي (الاستبيان)، كما تكونت عينة الدراسة من (٢٧٨) طالبًا من جامعة Guelph-Humber (GH)، ومعهد College Humber للتكنولوجيا والتعليم المتقدم، وتوصلت الدراسة إلى أن الدراسة بالخارج تعزز بشكل كبير ارتباط الفرد بالمواطنة العالمية وتأييد القيم الاجتماعية الإيجابية والدافع للانخراط في أنشطة المواطنة العالمية، كما توصلت إلى أن انعكاسات المستجيبين حول هوية مواطنيتهم العالمية كانت إلى حد كبير مسارًا تنمويًا وأنه يمكن أن يتطلّعوا إلى تحقيقه.

كما أجري كل من الدقيل وآخرون (٢٠٢١) دراسة بعنوان: دور مناهج التربية الفنية في تنمية قيم المواطنة لدى الطفولة المتأخرة. هدفت إلى التعرف على قيم المواطنة التي تسعى مناهج التربية الفنية إلى تنميتها لدى الطفولة المتأخرة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، استخدم الباحثون استبانة مكونة من (٥٠) محاور تحتوي على (٥٠) عبارة، وتم تطبيقها على عينة من معلمي ومشرفي التربية الفنية، قوامها (١١٢)، وقد أظهرت الدراسة عدد من النتائج منها: ان هناك مجموعة من القيم التي تعمل مناهج التربية الفنية على تنميتها لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة بنسبة عالية جدًا أكثر من (٩٠٪)، وعددها (١٤)، وهي كما يلي: تعزيز الانتماء الوطني - الاتجاهات الإيجابية نحو العمل المهني - طاعة ولاية الأمر - الهوية الوطنية - تأدية الواجبات الوطنية - المشاركة في الاحتفالات الوطنية - المحافظة على الوحدة الوطنية - احترام القانون والنظام - الصدق والأمانة - اكتساب المعرفة الجديدة - الالتزام بالمظهر الخارجي الوطني الإيجابي - الاعتزاز بالتراث الوطني والعالمي - احترام عادات وتقاليده المجتمع - المحافظة على البيئة، كما أشارت النتائج أن هناك مجموعة من القيم التي لا تعمل مناهج التربية الفنية على تنميتها لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، حيث وجد ان نسبة تنميتها لم تتجاوز (٨٠٪)، وكان عددها (٢) وهي: الأمثلة الواردة في الأنشطة تعمل على الربط بالبيئة المحلية - الحرص على مصادقة من هم من جنسه الاجتماعي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها: إجراء المزيد من الدراسات حول قيم المواطنة وسبل تعزيزها في مختلف المقررات الدراسية، وإحداث التكامل لتدريس قيم المواطنة بين المقررات الدراسية في المراحل الدراسية المختلفة.

١، ٢، ١٦، ٢ التعقيب على دراسات المحور الثاني وبيان أوجه الاستفادة

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي اهتمت بالمواطنة العالمية وأهميتها في المناهج الدراسية،

والعملية التعليمية، يمكن استخلاص النقاط الآتية:

١. أكدت جميع الدراسات السابقة على أهمية تناول قيم ومهارات المواطنة العالمية من خلال المناهج

الدراسية في تنمية وتعزيز المواطنة العالمية لدى الطلبة.

٢. استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات وتطبيق الدراسة، بينما

تفردت دراسة (العرجان، ٢٠١٨) باستخدام المنهج شبه التجريبي الذي تم تطبيقه على عينة الدراسة لمعرفة أثره على العينة.

٣. هدفت بعض الدراسات إلى تحليل محتوى المقررات الدراسية، والوثائق التشريعية وتحليل السياسات

لتحديد قيم المواطنة والمواطنة العالمية المتضمنة فيها مثل دراسات: (الجنابي وآخرون ٢٠١٨؛

Turkkan et al, 2017؛ Inguaggiato, 2018)، وتحليل الأنظمة التعليمية الأوروبية مثل دراسة:

(Christopher, 2017)، وقياس اتجاهات الطلبة نحو المواطنة العالمية وتحديد مستوياتها مثل دراسة:

(Bahadir, 2016؛ Paula, 2018)، والتعرف على دور المناهج والمدرسة وأعضاء هيئة التدريس في

تربية الطلبة على المواطنة العالمية، ودور الجامعات (برامج التعليم العالي) في تعزيز مهارات المواطنة

العالمية، مثل دراسة: (الأحمد، ٢٠١٨؛ باقادر، ٢٠١٨؛ الدقيل وآخرون، ٢٠٢١؛ Eres& Yuksel,

2018)، ومنها دراسات اتجهت إلى إعداد المعلمين والطلبة ليصبحوا مواطنين عالميين من خلال برامج

معينة وتحليلها مثل دراسة: (العنزي، ٢٠١٧؛ Ezlam & Ramazan, 2017؛ Mariann &

Michelle, 2017).

٤. اختلفت طبيعة العينة المستخدمة في الدراسات السابقة، حيث تنوعت من حيث:

- كتب أو مقررات دراسية كما في دراسات: (الجنابي وآخرون، ٢٠١٨؛ Turkkan et al., 2017).

- أساتذة ومعلمين كما في دراسة: (الأحمد، ٢٠١٨؛ الدقيل وآخرون، ٢٠٢١؛ العنزي، ٢٠١٧؛ Eres

& Yuksel, 2018).

- طلبة في مراحل مختلفة كما في دراسات: (باقادر، ٢٠١٨؛ عبد اللطيف، ٢٠١٩؛ العرجان، ٢٠١٨؛

Cofiled et al., 'Akudolu et al., 2017 'Christopher, 2017 'Bahadir, 2016 'Paula, 2018 (2020).

- الوثائق التشريعية وتحليل السياسات التعليمية كدراسة: (المرزوقي وإبراهيم، ٢٠٢٠؛ Inguaggiato, (2018).

٥. توزعت هذه الدراسات على مراحل تعليمية مختلفة، مثل مرحلة التعليم الجامعي كما في دراسات:

(باقادر، ٢٠١٨؛ عبد اللطيف، ٢٠١٩؛ Bahadir, 2016؛ Akudolu et al., 2017؛ Cofiled et

Paula, 2018؛ Christopher, 2017؛ al., 2020)، والمرحلة الثانوية كما في دراسات: (العرجان، ٢٠١٨؛ Paula,

(2018)، والمعلمين والطلبة في المراحل الأخرى مثل دراسات: (الأحمد، ٢٠١٨؛ الدقيل وآخرون،

'Ezlam & Ramazan, 2017؛ Turkkan et al., 2017؛ Mariann & Michelle, 2017؛ ٢٠٢١؛

(Eres & yuksel, 2018).

٦. تناولت دراسة: (عبداللطيف، ٢٠١٩؛ العنزي، ٢٠١٧؛ Bahadir, 2016؛ Christopher, 2017؛

(Paula, 2018؛ Ezlam & Ramazan, 2017؛ Mariann & Michelle, 2017) تحديد مستويات

المواطنة العالمية وتعزيزها لدى الطلبة، بينما اتجهت دراسة (العرجان، ٢٠١٨) إلى قياس مدى تأثير

برامج مُعدة في قيم المواطنة على الإنتاج الفني لعينة الدراسة، ودراسة (باقادر، ٢٠١٨) تناولت المواطنة

الرقمية ودور أعضاء هيئة التدريس في تطويرها، ودراسة العلاقة بين المواطنة العالمية ومستويات الذكاء

الثقافي للمعلمين كما في دراسة (Eres & Yuksel 2018)، بينما بقية الدراسات تناولت موضوع

المواطنة العالمية بشكل عام.

٧. خلصت جميع الدراسات إلى نتائج تفيد بأهمية تضمين المواطنة العالمية بأشكالها المختلفة في سياق

المقررات الدراسية ومن ثم تدريسها، وتحسين نظام تعليم المواطنة العالمية بالدعوة إلى إعداد وتدريب

أفضل للمعلمين.

٣، ١٦، ٢ المحور الثالث: الدراسات التي تناولت البرامج المقترحة في مجال تدريس الفنون التشكيلية.

قدمت الفارسي (٢٠١٦) دراسة بعنوان: فاعلية برنامج مقترح للفنون التشكيلية في تنمية الثقافة البصرية ومهارات النقد الفني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة. هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج مقترح للفنون التشكيلية في تنمية الثقافة البصرية ومهارات النقد الفني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٦) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، موزعين على أربع مدارس تم اختيارهم بطريقة قصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام التصميم شبه التجريبي، ومن الأدوات التي استخدمتها الباحثة دليل للمعلم وآخر للطلاب، واختبار معرفي في الثقافة البصرية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الدرجات في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي في الثقافة البصرية لصالح المجموعة التجريبية ولصالح الإناث، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الدرجات في التطبيق البعدي لاختبار الأداء لمهارات النقد الفني لصالح المجموعة التجريبية ولصالح الإناث، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بأهمية بناء مناهج الفنون التشكيلية بحيث تعمل على تنمية الثقافة البصرية ومهارات النقد الفني لدى الطلبة.

وأجرت تاوضروس (٢٠١٦) دراسة بعنوان: أثر استخدام استراتيجية التعلم بالدورات المصغرة في تنمية المهارات الفنية لدى عينة من التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم بالدورات المصغرة في تنمية المهارات الفنية لدى عينة من التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم ووضع أسس عامة لتلك الاستراتيجية، كما هدفت إلى الكشف عن فعالية تصميم وتطبيق وحدة تدريبية في مجال الطباعة اليدوية بالشاشة الحريرية وفقًا لاستراتيجية التعلم بالدورات المصغرة في تطوير الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى التلاميذ عينة الدراسة. وتتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي

في الإطار النظري، والمنهج التجريبي في الإطار العملي، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ مدرسة التربية الفنية ببور سعيد المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وعددهم (٩)، وتمثلت أدوات الدراسة في استمارة جمع البيانات الخاصة بأفراد عينة الدراسة، وتصميم وحدة تدريبية في الطباعة اليدوية بالشاشة الحريرية، وبطاقة ملاحظة لملاحظة الأداء المهاري الفني للوحدة موضوع الدراسة، وبعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة، ظهرت النتائج منها: نمو المهارات الفنية في مجال الطباعة بالمناعة، ومنها مناعة الورق، ومناعة الأشكال الجاهزة، ومناعة الشمع، ومناعة البودرة للتلاميذ عينة الدراسة، من خلال التدريب والممارسة والمهام الإجرائية المتضمنة في دروس الوحدة، كما تميزت الأعمال الفنية بالتلقائية والجرأة في التعبير، والقدرة على التعامل مع الخامات والأدوات بمهارة عالية.

كما قدمت محمد (٢٠١٧) دراسة كان عنوانها: فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب عبر نظام (Black board) لتنمية المهارات الفنية اللازمة للطالبات/ المعلمات بكلية التربية تخصص رياض الأطفال بجامعة الملك خالد وقياس اتجاهاتهم نحو مقرر المهارات الفنية. هدفت إلى تحديد المهارات الفنية اللازم تنميتها لطالبات/ معلمات تخصص رياض الأطفال، وهدفت أيضاً إلى تخطيط برنامج قائم على التعلم المقلوب عبر نظام (Black board) لتنمية المهارات الفنية للطالبات المعلمات. اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتحددت أدوات الدراسة في: قائمة المهارات الفنية للطالبات/ المعلمات، وبطاقة ملاحظة سلوك، وبطاقة تقييم المنتج الفني، وكذلك مقياس اتجاهات الطالبات/ المعلمات. تم تطبيق هذه الأدوات على عينة قوامها (٣٠٠) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتوصلت الباحثة في هذه الدراسة إلى بعض النتائج منها: حققت طالبات/ معلمات المجموعة التجريبية نمواً في المهارات الفنية بمعدلات أعلى مما حققتها طالبات/ معلمات المجموعة الضابطة، وأن البرنامج الذي تم بناؤه للمجموعة التجريبية أثبت فاعليته وظهر ذلك من خلال تطبيق البرنامج على العينة التي حققت نمواً

في أداء المهارات الفنية. ومن توصيات الدراسة تقييم المناهج الجامعية الحالية من قبل المختصين في المناهج وطرق التدريس والتوصية باستخدام التعلم المقلوب في التدريس الجامعي.

وهدفت دراسة فولبراسيرت وآخرون (Pholprasert et al., 2017) التي كانت بعنوان: آثار العيش معًا من خلال الفن (LTTA) نموذج تعزيز الوعي العيش معًا بين التايلانديين والطلاب المهاجرين. إلى دراسة آثار نموذج العيش معًا من خلال الفن (نموذج LTTA) وهو نموذج في تم تطويره من خلال استخدام أنشطة تعلم الفن لتشجيع الطلبة المختلطين عرقياً على التعبير عن أنفسهم والتواصل والتعاون مع بعضهم البعض، استخدم الباحثين المنهج التجريبي لتحقيق هدف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤١) طالباً وطالبة مختلطين عرقياً من الصف الثاني والثالث في مدرسة ابتدائية في تايلاند، كما تم استخدام المقابلة واختبار وعي العيش معًا كأدوات للدراسة، وتوصلت إلى نتائج منها: أن متوسط نتيجة الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات الاختبار القبلي ودرجة المجموعة الضابطة عند درجة معنوية (٠,٠٥)، كذلك تكرار السلوك المرغوب الذي يتعلق بالقيم الأساسية وزيادة عدد الطلبة الذين عبروا عن أفكار أكثر إيجابية عن أنفسهم والآخرين، ومن هنا يمكن القول بأن نموذج التعلم الفني كان قادراً على تعزيز سلوك مرغوب فيه لدى الطلبة.

وقدمت دقماق (٢٠١٧) دراسة بعنوان: فاعلية استخدام المدخل القصصي لتنمية التفكير التخيلي الموجه لدى طلاب المرحلة الإعدادية في التربية الفنية. هدفت إلى تحديد عوامل الارتباط بين مقومات المدخل القصصي ومقومات التفكير التخيلي الموجه، كذلك هدفت إلى وضع تصور مقترح لوحداث تدريسية تعمل على توظيف المدخل القصصي لتنمية التفكير التخيلي الموجه لإثراء التعبير الفني لدى طلاب المرحلة الإعدادية في التربية الفنية، والكشف عن فعالية استخدام المدخل القصصي في تنمية التفكير التخيلي الموجه لإثراء التعبير الفني. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي عند استعراض الإطار النظري

للدراصة، والمنهج شبه التجريبي عند التطبيق الميداني للتجربة على عينة قوامها (٢٠) طالبًا من طلاب الصف الأول الإعدادي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة أداة قياس تمثلت في معيار عادات عقل الفنان في مجال التصوير من خلال استبانة، وتوصلت الدراسة إلى تواجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمعايير التفكير الناقد لصالح المجموعة البعيدة. كما قدمت توفيق (٢٠١٧) دراسة عنوانها: أثر استخدام استراتيجية تدريسية مبنية على التفكير داخل ورش الفنون في تنمية عادات عقل الفنان لدى الطالبة/ المعلمة في رياض الأطفال. هدفت إلى تحديد قائمة بعادات عقل الفنان التي يمكن تنميتها في مجال الفنون البصرية، وهدفت أيضًا إلى تصميم استراتيجية مقترحة مبنية على التفكير داخل ورش الفنون لتنمية عادات عقل الفنان لدى الطالبة/ المعلمة في رياض الأطفال وقياس أثرها، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي عند استعراض الإطار النظري، كما اعتمدت المنهج شبه التجريبي عند تصميم وتطبيق الاستراتيجية التدريسية المقترحة، وبناء على ذلك تم تصميم قائمة لعادات عقل الفنان ومقياس لقياس مدى نمو عادات عقل الفنان لدى عينة الدراسة التي تكونت من (٣٠) طالبة/ معلمة بالفرقة الثالثة والرابعة بشعبة رياض الأطفال بجامعة ٦ أكتوبر، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك تغيرًا إيجابيًا في تعلم الطالبات عينة البحث لعادات عقل الفنان وذلك نتيجة لتعرضهن للخبرات التي وفرتها لهن الاستراتيجية التعليمية المقترحة والتأثير الفعال لموضوعاتها الفنية طوال فترة التجريب مما يؤكد صحة الفرض الثاني للدراسة.

قدم كل من الحارثي وخضر (٢٠١٧) دراسة تحت عنوان: فعالية وحدة مقترحة قائمة على التكامل بين الحاسب الآلي والفن التشكيلي في تنمية مهارات التفكير البصري لطلاب الصف الأول الثانوي. هدفت إلى تنمية التفكير البصري لدى طلبة الصف الأول الثانوي من خلال وحدة مقترحة قائمة على التكامل بين الحاسب الآلي والفن التشكيلي، وأتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في بناء الوحدة

التدريسية المقترحة، والمنهج التجريبي في تجريب الوحدة المقترحة لقياس فعاليتها في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلبة الصف الأول الثانوي والبالغ عددهم (٥٢) طالبًا تم توزيعهم لمجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية، ومن المواد والأدوات التي استخدمها الباحثان: قائمة بمهارات التفكير البصري الواجب توافرها لدى طلبة الصف الأول الثانوي، ووحدة مقترحة قائمة على التكامل بين الحاسب الآلي والفن التشكيلي، واختبار لمهارات التفكير البصري لدى طلبة الصف الأول الثانوي، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة: ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري، فقد حصلت المجموعة التجريبية على متوسط وقدره (٣٠,٤٦) بانحراف معياري قدره (١,٣٣)، بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط وقدره (٢٤,٥٠) بانحراف معياري وقدره (٢,٠٨). كما وأوصت الدراسة بالنظر في التدريس باستخدام التكامل بين المواد الدراسية الأخرى لما لها من فائدة إثرائية للطلاب.

وقدم كل من ألبوليسكو وكريشان (Albulescu & Crisan, 2018) دراسة بعنوان: الاقتراب من المناظر الطبيعية في الفنون الجميلة مع أطفال المدارس الصغار من خلال استراتيجية الصف المقلوب. هدفت الدراسة إلى تحليل الأعمال الفنية التي تمثل عناصر من البيئة الطبيعية والاصطناعية لإثبات مدى امتثالها للعالم الحقيقي، وتقديم نهج مقارن للأعمال الفنية لأطفال المدارس، تمثلت عينة الدراسة في (٢٠) طالبًا من رومانيا، استخدم الباحثان المنهج التجريبي في الدراسة لمناسبتها لها، كما استخدم الباحثان بطاقة تحليل الأعمال الفنية، وبطاقة أخرى لتقييم الأعمال التي ينتجها الطلبة، وبرنامج تعليمي يتم تدريسه من خلال استراتيجية الصف المقلوب، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: رسم غالبية الطلبة مناظر طبيعية وطبيعة صامتة، رسم (١١) طالب (٥٥٪) الموضوع المقترح، بينما واجه خمسة طلبة (٢٠٪) صعوبات في تضمين عناصر أساسية كافية. كما ظهر (٨٥٪) من الأعمال الفنية للطلاب (١٧ طالبًا) أنهم يمثلون

للاتجاه الفني المقترح- الانطباعية- وأنها تضمنت جميع العناصر الأساسية، فقط (٥٪) من الأعمال عرضت بعض العناصر المحددة، كما أن جميع الطلبة استخدم تقنيات الرسم بشكل صحيح ومجوها في أعمالهم واختيار أدوات متنوعة.

كما أجرى كل من أحمد وشحات (٢٠١٨) دراسة بعنوان: استخدام استراتيجية التدريس بالأقران في تنمية بعض مهارات التشكيل والتوليف بالخامات والعجائن وبقاء أثر التعلم لدى طلاب التربية الفنية. هدفت إلى التعرف على مهارات التشكيل والتوليف بالخامات والعجائن في ضوء التدريس باستراتيجية التدريس بالأقران، وكذلك التحقق من فعالية وأثر استخدام التدريس بالأقران في تنمية بعض مهارات التشكيل والتوليف والعجائن لدى عينة البحث وبقاء أثر التعلم لديهم. استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي في تطبيق الدراسة، من خلال اختيار عينة قوامها (٢٤) (قرين/ متعلم) غير متمكن من أداء المهارة من طلاب الفرقة الثالثة من قسم التربية الفنية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان أداتين هما: اختبار مهارات التشكيل والتوليف بالخامات والعجائن، وأيضاً بطاقة تقييم مهارات التشكيل والتوليف بالخامات والعجائن، ومن النتائج التي تم التوصل إليها ارتفاع متوسطات درجات كل مهارة من مهارات بطاقة التقييم في التطبيق البعدي عن متوسطات درجات التطبيق القبلي، مما يشير إلى فعالية التدريس بالأقران في تنمية بعض مهارات التشكيل والتوليف بالخامات والعجائن لدى (القرناء/ المتعلمين). ومن التوصيات التي توصلت إليها الدراسة، الاهتمام بتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة، ومنها التدريس بالأقران لفاعليتها في التعليم وبقاء أثر التعلم لأطول مدة.

وأجرى كل من الشراح والمليفي (٢٠١٨) دراسة بعنوان: برنامج مقترح لتنفيذ التربية المتحفية لطلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. هدفت إلى التعرف على أهم القيم التشكيلية في الأعمال النحتية بالمتاحف، ووضع تصور للقيم النحتية التشكيلية في الأعمال النحتية المتحفية للتحقق من تأثير رؤية

الأعمال النحتية بالمتاحف على أداء الطلبة. أتبع الباحثان المنهج التاريخي والتحليلي في تطبيق الدراسة على طلبة كلية التربية الأساسية بالكويت مقرر نحت (١)، ونحت (٢)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان استمارة لتحليل الأعمال الفنية ووصفها وتفسيرها، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها يمكن اكساب الطلبة المهارات التقنية برؤية الأعمال النحتية المتحفية. ومن التوصيات التي خلصت إليها الدراسة هي تقديم الخبرات التشكيلية والعملية للطلبة بممارسة النحت من خلال دروس عملية، وضرورة استخدام الحاسب الآلي في رؤية الأعمال النحتية في المتاحف العالمية والتي يمكنها أن تسهم في إعداد الطالب، وكذلك الاهتمام بالتراث كمصدر لإثراء أعمال النحت برؤية معاصرة.

وهدفنا دراسة بعطوط (٢٠١٨) التي كانت بعنوان: تصور مقترح للكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات التربية الفنية في ضوء احتياجاتهن التدريبية. إلى تحديد قائمة بالكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، والتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية من الكفايات التقنية الرقمية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة مدى الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية من التقنيات الرقمية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، وبلغت عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية (٥١) معلمة أي بنسبة (٥٥٪)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة قائمة الكفايات التقنية الرقمية لمعلمات التربية الفنية، واستخدمت أيضاً استبيان الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية. وتوصلت الدراسة إلى أن درجات الاستخدام والتطبيق في المجال الأول (التطبيقات الرقمية) كانت محصورة ما بين المتوسط والضعيف، وأن درجات الاستخدام والتطبيق في المجال الثاني (تدريس التربية الفنية) كانت محصورة ما بين المتوسط والضعيف، وأن درجات الاستخدام والتطبيق في المجال الثالث (أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية) كانت محصورة ما بين العالي والمتوسط، كما توصلت النتائج لعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يُعزى لمتغيرات الدراسة

(المؤهل العلمي - سنوات الخدمة)، وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الباحثة بضرورة إعادة النظر في البرامج التدريبية للمعلمات بحيث تلبي الاحتياجات التي كشفت عنها الدراسة، كما أوصت بتبني التصور المقترح لتدريب معلمات التربية الفنية.

كما هدفت دراسة كل من محمود وأحمد (٢٠١٨) التي كانت بعنوان: أثر برنامج مقترح في التربية الفنية باستخدام القصص المصورة الإلكترونية في تنمية مهارات التعبير الفني والقيم الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. هدفت إلى قياس أثر البرنامج المقترح في التربية الفنية باستخدام القصص الإلكترونية المصورة في تنمية مهارات التعبير الفني لدى الطلبة، وفي تنمية القيم الأخلاقية لديهم. تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالب وطالبة، وتم استخدام المنهج الوصفي في الإطار النظري وإعداد الأدوات، والمنهج شبه التجريبي لتحديد مجموعتي الدراسة، ومن أدوات الدراسة قائمة بالقيم الأخلاقية اللازمة لطلبة المرحلة الابتدائية، وقائمة بمهارات التعبير الفني، وكذلك مقياس القيم الأخلاقية والسلوك الاجتماعي، واختبار الأداء لمهارات التعبير الفني لقياس أثر البرنامج المقترح، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي أن المتوسط الحسابي في اختبار الأداء الفني لمهارات التعبير الفني في التطبيق القبلي يساوي (٧,٢٥)، وبعدياً يساوي (٨,٠٠)، ونسبة الكسب المعدل لمجموع هذه المهارات جاء (٠,٠٧) ومعدل التحسن لها (٩,٢٨) للمجموعة الضابطة، أما في المجموعة التجريبية فقد كان مجموع المتوسط الحسابي لها قبلًا يساوي (٧,١٨)، وبعدياً يساوي (٢١,٧٥)، ومعدل الكسب (٥,٠٧)، ومعدل التحسن (٦٧,٠١)، وبذلك فإن هناك أثر واضح وتحسن واضح وتظهر إحصائياً؛ أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج التطبيق القبلي والبعدي لهذه المهارات في التعبير الفني.

وأجرى آتوف وآخرون (Aitov et al., 2018) دراسة بعنوان: طريقة التدريب في تدريس تاريخ

الفنون البصرية للطلاب. هدفت إلى معرفة كفاءة تطبيق طريقة التدريب في تدريس الفنون البصرية

للطلاب، استخدم الباحثون المنهج التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وتمثلت عينة الدراسة في (٣٦٥) طالبًا وطالبة، تم تدريس المجموعة التجريبية تاريخ الفنون البصرية باستخدام طريقة التدريب، أما المجموعة الضابطة فتم تدريسها بالطريقة العادية، واستخدم الباحثون الاستبانة في جمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أنه بلغ متوسط عدد الفنانين الذين ذكرهم طالب واحد في المجموعة التجريبية (١٥,٥)، بينما بلغ المتوسط الحسابي في المجموعة الضابطة (٧,٨) فنان لكل طالب، وهذا يدل على أن القيمة في المجموعة التجريبية أعلى بمرتين مما يثبت كفاءة طريقة التدريب في تدريس الفنون البصرية. وأوصت الدراسة إلى مزيد من العمل لتحسين أساليب تدريس تاريخ الفنون المرئية في إطار التقنيات للاحتفاظ بالمعلومات وطرق التدريس المرئية مثل إنشاء مقاعد التدريب، والمجالس، والشبكات الاجتماعية.

وأجرت المقرن (٢٠١٩) دراسة بعنوان: استراتيجية التفكير البصري في تدريس التربية الفنية على تنمية التذوق الفني لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض. هدفت إلى تصميم موضوعات مادة التربية الفنية وفقًا لاستراتيجية التفكير البصري، والتعرف على أثر هذه الاستراتيجية في تدريس التربية الفنية على تنمية التذوق الفني لدى طالبات المرحلة الابتدائية. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتان التجريبية والضابطة، وتألفت عينة الدراسة من (٤٦) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي، وطبقت الباحثة اختبار التذوق الفني قبلًا وبعديًا على عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التذوق الفني البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بإعداد برامج تدريبية لمعلمات التربية الفنية لتعريفهن بأهمية التذوق الفني واستراتيجيات تنميته لدى الطالبات، وجدوى استخدام استراتيجية التفكير البصري في تدريس التربية الفنية وكيفية توظيفها بطريقة صحيحة.

وأجرت كل من فهمي ومصطفى (٢٠١٩) دراسة بعنوان: توظيف مفردات تراثية مستوحاة من رسوم الأطفال لإنتاج عمل فني يجمع بين تقنيات التصوير والطباعة لاستلهاام أفكار للمشروعات الصغيرة. هدفت إلى توظيف مفردات تراثية مستوحاة من رسوم الأطفال لإنتاج عمل فني يجمع بين تقنيات التصوير والطباعة. اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل رسوم الأطفال في المرحلة العمرية لفئة الأطفال المتدربين في الورشة، وكذلك وصف لتقنيات التصوير والطباعة المستخدمة في تنفيذ الأعمال، كما استخدمت الباحثتان المنهج الشبة تجريبي وذلك من خلال إقامة التجربة في ورشة العمل على الأطفال. تكونت العينة العشوائية للبحث من الأطفال في المرحلة العمرية من سن ٩ - ١٥ سنة، وتمثلت مواد وأدوات الدراسة في برنامج لورشة عمل لتنفيذ منتج فني مُستوحى من رسوم الأطفال باستخدام تقنيتي التصوير والطباعة، وكذلك استمارة معايير تحليل رسوم الأطفال للمرحلة العمرية من (٩-١٥) سنة، واستمارة تحليل الأعمال الفنية الناتجة من الورشة لوصف العمل. وتوصلت الدراسة إلى إمكانية إنتاج أعمال فنية تجمع بين تقنيتي التصوير والطباعة، وتوظيف أعمال فنية مستوحاة من رسوم الأطفال في شيء نافع ومفيد. ومما أوصت به الدراسة هو توجيه طاقات الأطفال إلى استغلال أوقات فراغهم في أعمال فنية، وتوجيه الأسر إلى الاستفادة من إبداعات أطفالهم التشكيلية في التزيح المادي، ودعم المشروعات الصغيرة التي تعتمد على الحرف الفنية والمهارات اليدوية.

هدفت دراسة كل من المشهد والرزاز (El Mashad & El Razzaz, 2019): فاعلية منهج قائم على ورش العمل في صناعة السيراميك في إطار القرن الحادي والعشرين: مهارات الحياة والعمل. إلى تصميم برنامج تدريبي لدورة سيراميك لإنتاج مشاريع متناهية الصغر تتوافق مع معايير ومتطلبات السوق المحلي، وتدريب الطلبة على إجراء دراسات جماعية للسوق وتبادل الخبرات بين المجموعات حتى يتمكنوا من الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات والخبرة في وقت أقصر، واعتمد البحث على المنهج التجريبي،

كما وشملت عينة البحث جميع الطلبة الملتحقين بالسنة الثانية والرابعة بكلية التربية النوعية بجامعة القاهرة وعددهم (٥٤) طالبًا، واستخدمت الباحثان الاستبيان والزيارات الميدانية لتحقيق أهداف الدراسة، وبعد تحليل البيانات أسفرت النتائج إلى اكتساب الطلبة مهارات التفاعل مع زملائهم والتخطيط والنقد البناء، كما تمكنوا من إنتاج مشاريع صغيرة وصناعات مبتكرة من الخزف والسيراميك، وأوصت الدراسة إلى الاستفادة من تقنيات السيراميك المختلفة لتصنيع منتجات السيراميك الدقيق، وكذلك القيام بدراسات تفصيلية لتقنيات طباعة القوالب لما لها من إمكانيات كبيرة في تطبيق المنتجات الدقيقة.

كما هدفت دراسة الغامدي (٢٠١٩): أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات مقرر طرق تدريس التربية الفنية بجامعة أم القرى. إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات مقرر طرق تدريس التربية الفنية لمرحلة البكالوريوس بجامعة أم القرى، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين الضابطة والتجريبية ذات الاختبار القبلي والبعدي، وطُبقت الدراسة على عينة بلغت (٥٦) طالبة من طالبات قسم التربية الفنية، واستخدمت الدراسة موقع مقرر طرق تدريس التربية الفنية الإلكتروني عبر منصة التعليم الإلكتروني (E-Learning)، فعُلت الاستراتيجية أدوات التعلم الإلكترونية المتزامنة (الفصول الافتراضية، غرف المناقشات الجماعية)، وغير المتزامنة (المحتوى، منتدى المناقشة، الأنشطة، الفيديوهات، البريد الإلكتروني)، والتي تم إتاحتها لأفراد عينة المجموعة التجريبية فقط. واستخدمت الدراسة أداة الاختبار التحصيلي المعرفي لجمع البيانات، وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستويات بلوم المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق) في الاختبار البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وكان متوسط حساب الدرجة الكلية لجميع

المستويات المعرفية للمجموعة التجريبية هو الأعلى وبحجم أثر كبير، وأسفرت الدراسة عن فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي لدى الطالبات.

وهدفت أيضًا دراسة محمود (٢٠١٩): أثر استخدام التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التعبير الفني وبعض عادات العقل المنتج لتلاميذ المرحلة الابتدائية. إلى قياس أثر استخدام التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التعبير الفني وبعض عادات العقل المنتج من خلال اختبار صحة فروض الدراسة. استخدم البحث المنهج شبه التجريبي، وتمثلت مواد الدراسة في برنامج لمقرر التربية الفنية، ودليل للمعلم للاسترشاد به في تدريس موضوعات البرنامج، أما أدوات الدراسة فكانت عبارة عن قائمة بمهارات التعبير الفني، وقائمة باستراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ اللازمة والمناسبة لطلبة الصف الخامس الابتدائي، وكذلك تم بناء اختبار للأداء الفني، ومقياس لعادات العقل المنتج. وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالبًا وطالبة من الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الجامعة الابتدائية المشتركة بأسسيوط، وتم التوصل من خلال هذه الدراسة إلى نتائج منها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في مقياس عادات العقل المنتج لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وفي ضوء النتائج توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها: ضرورة الاستفادة من استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس التربية الفنية، وتدريب المعلمين على استخدامها.

وأجرى وهبة (٢٠٢٠) دراسة بعنوان: فعالية برنامج مقترح في التربية الفنية قائم على مدخل القضايا المعاصرة في تنمية عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثانوية. هدفت إلى إعداد برنامج مقترح قائم على توظيف مدخل القضايا المعاصرة في تدريس التربية الفنية لتنمية عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما هدفت إلى تدريب (الطلبة/ المعلمين) على التدريس في ضوء البرنامج المقترح، واعتمدت

الدراسة المنهج الوصفي التحليلي عند استعراض الإطار النظري، والمنهج شبه التجريبي خلال الإطار العملي للدراسة، واقتصرت عينة الدراسة على عينة عشوائية من طلبة الفرقة الخامسة بجامعة حلوان وعددها (٩) طلاب/ معلمين، وأيضاً عينة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي قوامها (٢٥) طالبة، واعتمد الباحث في أدوات الدراسة على استبيان لاستطلاع آراء المختصين حول صلاحية البرنامج، وأيضاً مقياس عادات العقل لمرحلة المراهقة.

ومن خلال هذه الدراسة تم التوصل إلى نتائج منها: أن هناك إمكانية لإعداد برنامج مقترح في التربية الفنية قائم على مدخل القضايا المعاصرة لتنمية عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثانوية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى النمو في العادات العقلية لصالح القياس البعدي، وبالتالي فعالية البرنامج المقترح في تنمية العادات العقلية لدى طالبات المجموعة التجريبية. وانطلاقاً من نتائج الدراسة يوصي الباحث بتدريب (الطلبة، المعلمين) خلال فترة تدريبهم الميداني، وكذلك معلمي التربية الفنية على توظيف مدخل القضايا المعاصرة في عملية التدريس. وهدفت دراسة حنين (٢٠٢١) التي كانت بعنوان: برنامج قائم على التعليم الإلكتروني في تدريس مقرر "مناهج التربية الفنية" لتنمية دافعية التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية الفنية. إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعليم الإلكتروني في تدريس مقرر مناهج التربية الفنية، ورفع مستوى دافعية التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية الفنية عينة الدراسة، وهدفت إلى تنمية المهارات التكنولوجية لدى الطلاب أثناء تدريس مقرر مناهج التربية الفنية، واعتمدت الدراسة على تطبيق المنهج الوصفي التحليلي بما يتضمنه من تشخيص وتحليل لمحتوى الإطار النظري كما يتبع المنهج التجريبي عند التطبيق العملي لتجربة البحث، وقام الباحث باختيار عينة عشوائية من الطلبة المقيدین بمرحلة البكالوريوس، وهي الفرقة الرابعة أثناء فترة دراستهم لمقرر مناهج التربية الفنية، حيث بلغ عددهم عشرون طالب وطالبة.

كما قام الباحث بتصميم (مقياس لدوافع التعلم الذاتية) لقياس مستويات الدافعية الذاتية للتعلم لدى الطلبة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح، وأظهرت نتائج تحليل الدراسة أثرها الملموس في التحقق من إمكانية تنمية دافعية التعلم الذاتي لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية الفنية أثناء فترة دراستهم لمقرر مناهج التربية الفنية، وذلك عند تطبيق الباحث البرنامج المستند على استراتيجيات التعليم الإلكتروني، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للبرنامج المقترح لصالح التطبيق البعدي وذلك لتنمية دافعية التعلم الذاتي لدى طلبة كلية التربية الفنية، وأوصت الدراسة بالاهتمام بالتقنيات التكنولوجية الحديثة في تطوير مناهج وطرق تدريس التربية الفنية.

١، ٣، ١٦، ٢ التعقيب على دراسات المحور الثالث وبيان أوجه الاستفادة

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي اهتمت ببناء البرامج التدريسية في الفنون التشكيلية، يمكن استخلاص النقاط الآتية:

١- أكدت جميع الدراسات السابقة على أهمية إثراء مناهج الفنون التشكيلية من خلال البرامج والوحدات المقترحة والتي تتفق مع متطلبات العصر الحالي، وتشترك الدراسة الحالية معها في اقتراح برنامج جديد، ولكن تختلف عنها في موضوع الدراسة، وهو قيم المواطنة العالمية ومبادئها.

٢- توزعت هذه الدراسات على مراحل تعليمية مختلفة، مرحلة التعليم الجامعي (أحمد وشحات،

٢٠١٨؛ توفيق، ٢٠١٧؛ حنين، ٢٠٢١؛ الشراح والمليفي، ٢٠١٨؛ الغامدي، ٢٠١٩؛ محمد،

٢٠١٧؛ El Mashad & El Razzaz 2019)، ومرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

كدراسة (Pholprasert, 2017؛ Albulescu & Crisan, 2018)، ومرحلة الحلقة الثانية من

التعليم الأساسي كدراسة (الحارثي وخضر، ٢٠١٧؛ دقماق، ٢٠١٧؛ الفارسي، ٢٠١٦؛ محمود

وأحمد، ٢٠١٨؛ محمود، ٢٠١٩؛ المقرن، ٢٠١٩)، والطلبة من عمر (٩ سنوات وإلى (١٥)

سنة مثل دراسة (فهيم ومصطفى، ٢٠١٩؛ Aitov et al., 2018)، ومرحلة التعليم الجامعي والصف الأول الثانوي كما في دراسة (وهبة، ٢٠٢٠)، والدراسة الحالية تتفق مع دراسات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في اختيار صف من صفوف هذه المرحلة.

٣- هدفت بعض الدراسات إلى إكساب بعض المفاهيم الفنية الخاصة بالمهارات الفنية وبالتذوق الفني والجمالي كما في دراسة كل من (أحمد وشحات، ٢٠١٨؛ تاووضروس، ٢٠١٦؛ توفيق، ٢٠١٧؛ الشراح والمليفي، ٢٠١٨؛ الغامدي، ٢٠١٩؛ الفارسي، ٢٠١٦؛ محمد، ٢٠١٧؛ المقرن، ٢٠١٩؛ Albulescu & Crisan, 2018). في حين هدفت دراسة (الحارقي وخضر، ٢٠١٧؛ دقماق، ٢٠١٧) إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي البصري والتخيلي، بينما هدفت دراسة (فهيم ومصطفى، ٢٠١٩؛ محمود وأحمد، ٢٠١٨؛ محمود، ٢٠١٩) إلى تنمية المهارات الفنية والجغرافية من خلال الأنشطة الفنية، وهي بذلك تناولت مفاهيم جديدة يمكن طرحها في مناهج الفنون التشكيلية، وتشترك هذه الدراسة معها في تقديم مفاهيم جديدة تتمثل في "قيم المواطنة العالمية ومبادئها" على هيئة برنامج مقترح، كما وامتازت الدراسة الحالية ببناء دليل إرشادي للمعلم وآخر للطالب في طريقة تنفيذ البرنامج.

٤- وظفت دراسة (الحارقي وخضر، ٢٠١٧؛ حنين، ٢٠٢١؛ محمود وأحمد، ٢٠١٨) التقنية الرقمية على العينة التجريبية لتحقيق القيم الفنية لإنتاج أعمال فنية، بينما الدراسة الحالية وظفت التكنولوجيا في إنتاج أعمال فنية تصميمية.

٥- استخدمت جميع هذه الدراسات المنهج الشبه التجريبي باستخدام مجموعتين: الأولى تجريبية تم تدريبها على البرنامج المقترح، والثانية ضابطة لم يتم تدريبها على البرنامج، وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في تصميم البرنامج الخاص بهذه الدراسة، انطلاقاً من كون الفئة المستهدفة، وطبيعة التخصص واحدة.

٦- اتبعت دراسات كل من (بعطوط، ٢٠١٨؛ الشراح والمليفي، ٢٠١٨) المنهج الوصفي التحليلي

في تطبيق الدراسة وتحقيق أهدافها.

٧- خلصت الدراسات السابقة إلى نتائج متقاربة؛ حيث اتفقت أغلبها على أهمية التأثير الإيجابي

للبرامج المقترحة في اكتساب المفاهيم والقيم، واكتساب المهارات الفنية، والتطرق إلى القضايا

المعاصرة، وقد استفادت الدراسة الحالية من توصيات هذه الدراسات في مجال إثراء منهج الفنون

التشكيلية ببعض القضايا المعاصرة والمفاهيم الجديدة.

٤، ١٦، ٢ تعقيب عام على الدراسات السابقة في جميع المحاور

يظهر من خلال عرض الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية تتفق مع بعض الدراسات في:

١. اقتراح برنامج لتدريس مناهج الفنون التشكيلية مثل دراسات: (أحمد وعبد الحميد، ٢٠١٨؛ تاوضروس،

٢٠١٨؛ التخينة، ٢٠١٧؛ توفيق، ٢٠١٧؛ الحارثي وخضر، ٢٠١٧؛ دقماق، ٢٠١٧؛ الفارسي،

٢٠١٦؛ محمود وأحمد، ٢٠١٨؛ (El Mashad & El Razzaz, 2019).

٢. تناول قيم المواطنة من خلال المناهج الدراسية والكشف عن تواجدها، مثل دراسة: (الجنابي وآخرون،

٢٠١٨؛ Paula, 2018؛ Cristina, 2017؛ Turkkan et al., 2017).

٣. اتفاق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناول موضوع المواطنة العالمية في المناهج الدراسية،

منها دراسة: (أحمد، ٢٠١٩؛ سليمان، ٢٠١٩؛ سيد وعبد القادر، ٢٠٢٠؛ Christopher, 2017؛

Raelyn, 2017).

٤. اقتراح برنامج تدريسي في ضوء المواطنة العالمية في مادة الفنون التشكيلية مثل دراسة: (العامري وآخرون،

٢٠١٧)، وتختلف عنها في الدراسة الحالية في تطبيق البرنامج المقترح من خلال المنهج الشبة تجريبي.

٥. البيئة التي طبقت فيها الدراسة وهي في سلطنة عُمان كما في دراسة: (العامري وآخرون، ٢٠١٧؛

الفارسي، ٢٠١٦).

٦. تطبيق الدراسة على طلبة المدارس، كما ظهر في العديد من الدراسات السابقة، وبالتحديد طلبة الصف

العاشر كما في دراسة: (أحمد، ٢٠١٩؛ التخينة، ٢٠١٧؛ الحارثي وخضر، ٢٠١٧؛ الفارسي، ٢٠١٦؛

Saperstein, 2020).

٧. الاستفادة من توصيات بعض الدراسات السابقة فيما يخص إثراء مناهج الفنون التشكيلية بالمفاهيم

والقيم الجديدة، والتطرق إلى بعض القضايا المعاصرة من خلال بعض مداخل التدريس.

وظهر أيضًا من خلال عرض الدراسات السابقة، أن الدراسة الحالية تختلف عنها في الآتي:

١. المنهج الذي اتبعته الدراسة الحالية وهو المنهج الوصفي التحليلي وكذلك المنهج الشبه التجريبي، وبذلك

جمعت بين أكثر من منهج اتبعته الدراسات السابقة.

٢. شملت الدراسة الحالية قيم المواطنة العالمية ومبادئها في إطار برنامج تدريسي مقترح في الفنون التشكيلية

وتم تجريبه على عينة الدراسة، وهذا ما يميزها عن غيرها من الدراسات التي تناولت مدخل تدريسي لتفعيل

قيم المواطنة العالمية من خلال تصميم وحدات دراسية (لم يتم تجريبها) كما في دراسة (العامري وآخرون،

٢٠١٧)، ودراسة (تاووضروس، ٢٠١٨) التي تناولت قيم المواطنة العالمية من خلال منهج وصفي تحليلي،

ودراسة (أحمد وعبد الحميد، ٢٠١٨) التي اقترحت برنامج في الفنون التشكيلية باستخدام القصص المصورة

الالكترونية لتنمية القيم الأخلاقية.

٣. الاختلاف في طبيعة البرنامج المقدم - كتاب المعلم وكتاب الطالب - في الدراسة الحالية؛ حيث اشتمل

على إطار معرفي تناولت فيه الباحثة قيم المواطنة العالمية ومبادئها بعد تحديدها وهي: (السلام العالمي،

والحوار، والتسامح، وحقوق الإنسان، والتكنولوجيا، والإنسان والبيئة، والديمقراطية، والتفكير العلمي، والثقافات المتعددة)، وأيضًا اشتمل على إطار تطبيقي مهاري يتم فيه تطبيق هذه المعارف من قبل عينة الدراسة من خلال التعبير البصري لها في مجالي التصميم والتصوير، وهو بذلك ازداد ثراء.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة وتحليلها، خرجت الدراسة الحالية بمجموعة من النقاط التي استفادت منها وتتلخص في الآتي:

- ١- التعرف على أنواع مختلفة من الدراسات التي تناولت مواضيع متشابهة للموضوع الحالي.
- ٢- تحديد المنهج الذي اتبعته الدراسة، وهو المنهج شبه التجريبي.
- ٣- تحديد الخطوات المتبعة في إجراءات الدراسة سواءً من الناحية الفنية أم من الناحية الإدارية.
- ٤- تقوية وتبرير مشكلة الدراسة من خلال نتائج وتوصيات الدراسات السابقة.
- ٥- بناء الإطار النظري والدراسات السابقة.
- ٦- بناء أدوات ومواد الدراسة.
- ٧- معرفة المعالجات الإحصائية الواجب اتباعها في الدراسة.

١٧، ٢ الخلاصة

استعرضت الباحثة فيما سبق من الفصل الثاني مجموعة من النظريات العلمية والاتجاهات الكلاسيكية والمعاصرة التي عاجلت موضوعي القيم والفنون التشكيلية، ومفهوم القيم وتصنيفها وخصائصها، ومن ثم التطرق إلى مفهوم المواطنة وعناصرها، وجذورها، والمداخل الرئيسية في فهمها، والتطرق إلى أشكالها وصولاً للمواطنة العالمية (نشأتها- أنواعها- أهميتها- أهدافها- خصائصها- معوقات- قيمها- مبادئها)، والإشارة إلى جذور المواطنة العالمية في سلطنة عُمان، وأهمية التربية على المواطنة العالمية وأهدافها ومتطلباتها، ومن ثم الانتقال إلى المناهج الدراسية وعلاقتها بالمواطنة العالمية بشكل عام والمنهج المدرسي العُماني بشكل

خاص، ودور كل من المنهج والمعلم والأنشطة في تعزيز قيم المواطنة العالمية ومبادئها، وأخيراً تطرق الفصل إلى الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع المواطنة، والمواطنة العالمية والتي من خلالها أثرت الباحثة دراستها فيما يتعلق بالإطار النظري وتحديد منهجية الدراسة وإجراءاتها وبناء أدواتها.