وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة – باتنة 1
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

أثر العولمة في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية
تخصص إدارة وتسيير تربوي

إعداد الطالب:
مناصرية عمر

إشراف الأستاذ الدكتور:
فرحاتي العربي

لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
01	أ.د/ علي براجل	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة01	رئيسا
02	أ.د/ العربي فرحاتي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة01	مقررا
03	د/ وسيلة بن عامر	أستاذ محاضر"أ"	جامعة محمد خيضر– بسكرة	عضوا
04	أ.د/ زين الدين ضياف	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف– مسيلة	عضوا
05	د/ اسماعيل رابحي	أستاذ محاضر"أ"	جامعة محمد خيضر– بسكرة	عضوا
06	د/ سمية بعزي	أستاذ محاضر"أ"	جامعة باتنة01	عضوا

السنة الجامعية 2016/2015 مـ
1437/1436 هـ

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع لمن ربياني صغيرا، وكان لهما الفضل علي، وحدهما، بعد الله عز وجل، والدي الكريمين أسأل الله ان يطيل عمرهما في الصالحات، ولزوجتي حفظها الله وأعانها ووالديها الكريمين: عقيلة والعمري، الذين صبروا وحموا ثغور البيت الكثيرة، حتى اكتمل العمل واستوى، ولابنتي إسراء وأبرار، أنعم الله علي بهما وأسأله ان ينير الطريق لهما...كما أهديه إلى إخي صابر وأختيّ حفظهما الله... ولكل من علمني فكرة جميلة، وبث في روعي الخير، وأنار لي الدرب وصبر علي، ولكل طالب علم، عاكف عليه، مقيم...

شكر

أشكر الله وأحمده على منته وفضله، أن هداني لهذا وما كنت لأهتدي لولا أن هداني، فله الحمد وحده، كما أشكر المشرف ذا البسطة في العلم والحلم والتواضع، الأستاذ الدكتور العربي فرحاتي، على جهده الكبير الذي وضعه في هذا العمل، ناصحا وموجها، وناقدا مقتدرا، حتى استوى على سوقه، كما أشكر كل من أعانني من قريب أو من بعيدعلى إتمام هذا العمـــــل...أخص بالذكر، الأستاذ عبد الحميد بوطة على قيامه بعملية التحليل معي، لحساب ثبات أداة القياس، والأستاذ العابد عمر على مساعدته القيمة في إرشادي في كل ما يتعلق بالترجمة من الانجليزية، كما أشكر الأساتذة المحكمين على جهدهم الطيب .

ملخص البحث :

هدف البحث إلى استكشاف أثر العولمة في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي لبعض الدول العربية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المضمون، حيث تم لهذا الغرض تطوير أداة للتحليل اعتمادا على نموذج انجليهارت للتوجهات القيمية، حيث تكونت الأداة من أربع توجهات قيمية، هي: التقليد ، البقاء، العقلانية العلمانية، والتعبير عن الذات، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها. أما عينة الدراسة فقد تكونت من كتب القراءة للسنة الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي لثماني دول عربية، هي الجزائر، تونس، ليبيا، مصر، السعودية، الكويت، العراق، الأردن، ولغرض معالجة البيانات إحصائيا تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) ، حيث تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، وكذا معامل الارتباط لسبيرمان، واختبار كولموغروف– سميرنوف، وشبيرو، واختبار كا^2، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباط عال بين العولمة وتوجهات العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، وصل بالنسبة للعقلانية إلى 0.665 وبالنسبة للتعبير عن الذات إلى 0.638. كما توصلت الدراسة إلى أن الدول العربية تتجه إلى تعزيز قيم التقليد والبقاء في خطابها التربوي المتمثل في مناهج القراءة للسنة الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي. أما من حيث تأثير العولمة على هذا الخطاب، فقد توصلت الدراسة إلى أن هناك أثرا دالا إحصائيا عند مستوى 0.05 للعولمة في بروز توجهات البقاء في هذا الخطاب، ومن حيث أبعاد العولمة، فقد كان للبعد الاقتصادي أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 على بروز قيم البقاء والتعبير عن الذات. أما البعد الاجتماعي فقد كان له أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.01 في بروز توجهات التقليد، في حين كان للبعد السياسي أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.01 في ظهور توجهات البقاء والعقلانية والتعبير عن الذات، وفيما يتعلق بتأثير بعض العوامل الديموغرافية في تبني التوجهات القيمية للعولمة، من طرف الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية ، فقد كان لمستوى التنمية البشرية أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.01 في بروز توجهات التقليد والبقاء لدى الدول المرتفعة جدا في هذا المؤشر، أما فيما يتعلق بالموقع الجغرافي، فقد كان لدول المشرق العربي تبني لتوجهات التقليد أكثر من دول المغرب العربي التي تتجه إلى تبني توجهات العقلانية والتعبير عن الذات .

وفي ضوء النتائج المتوصل إليها والمناقشة التي تبعتها اقترحت الدراسة ضرورة إدراج بعض التوجهات القيمية للعولمة، خاصة تلك التي لا تتعارض مع الهوية والثقافة الوطنية .

Abstract:

This research aimed at explore the impact of globalization on the formulation of value orientations prevailing in the educational discourse of the Arabic educational systems, as represented in the reading primary education curriculum to some Arab countries. the study relied on the content analysis Method, and for this purpose the researcher developed a tool for analysis depending on injlehert values oriontation model, Where the value orientation represented in four dimension, namely tradition, survival, rational secular, and self-expression values. The validity and Reliability of the tool of the analysis were obtained. The study sample was Consisted of a book reading for the last year of primary school, for eight Arab countries Which is: Algeria, Tunisia, Libya, Egypt, Saudi Arabia, Kuwait, Iraq, Jordan. In order to treat the data statistically, the Statistical Package for the Social Sciences (spss) is used to measure percentage, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk test, spearman correlations, and chi-square tests, The study revealed that there is a high correlation between globalization and secular rationality, and self-expression values orientations Reached at 0.638 For self-expression values orientations, and 0.665 for secular rationality values orientations, For this researcher concluded that globalization seek to reinforce this values, While Arabic educational systems Seek to Maintain tradition and survival values orientations. In terms of the impact of globalization on value orientations prevailing in the educational discourse, The study revealed that There is a Statistically significant effect at the level 0.05 of globalization on framing of values orientations prevailing in the reading primary education curriculum, whereas globalization Affect in rise of survival values orientations. As for the dimensions of globalization, Economic globalization has a Statistically significant effect at the level of 0.05 in emergence of survival and self-expression values, while Social globalization has a Statistically significant effect at the level of 0.01 in emergence of tradition values. moreover, Political globalization contribute to the rise of survival , secular rationality, and self-expression values. In terms of the impact of some demographical dimension on the adoption of globalization values orientation, by the Arabic educational discour, as represented in the reading primary education curriculum to this Arab countries, the study reveald that human development index effect the emergence of traditiona values orientation in this discours, whereas, the geographical dimention effect the emergence of traditional values in orionts countries, Unlike the Maghreb countries that adopt more value orientations of globalization in its educational discour . In light of these results, and The discussion that has been Followed, The study has recommended the necessity of include more globalization values orientation, especially those that Do not conflict with the national culture .

- **فهرس المحتويات**

الاهداء.....أ
الشكر.....ب
ملخص البحث باللغة العربية.....ت
ملخص البحث باللغة الإنجليزية.....ث
فهرس المحتويات.....ج- ذ
قائمة الجداول..... ر- ز
قائمة الأشكال.....س
قائمة الملاحق.....س
قائمة المختصرات.....س- ش
مقدمة..... 1-4

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1 - مبررات اختيار الموضوع.....7
2- إشكالية الدراسة.. 7
3- أسئلة الدراسة.....13
4- فرضيات الدراسة.....14
5- منهج الدراسة.....15
6- أهداف الدراسة.....15
7- أهمية الدراسة.....16
8- حدود الدراسة.....17
9- مصطلحات الدراسة 18
10- الدراسات السابقة 19
11- التعليق على الدراسات السابقة.....33

الفصـل الثـاني: العولمـــة

تمهيد:.....38
1- تعريف العولمة.....39
2- أبعاد العولمة.....43
2-1- البعد السياسي.....43
2- 2- البعد الاقتصادي.....44
2-3- البعد الاجتماعي.....45
2-4- البعد السكاني.....46
2-5- البعد الثقافي.....47
2-5-1- مفهوم الثقافة في عصر العولمة.....48
2-5-2- الموقف الثقافي في عصر العولمة.....49
2-5-3- الهوية في عصر العولمة.....53
3- قياس العولمة.....57
3-1- مؤشر kof للعولمة.....58
3-2- المؤشر الجديد للعولمة New Globalisation Index (NGI).....59
ملخص 60

الفصـــل الثـــــالث: العولمة والتوجهـــــات القيـــــمـــــــية

تمهيد: 62
1- تعريف التوجهات القيمية..... 62
2- أهمية التوجهات القيمية..... 64
3- خصائص التوجهات القيمية..... 65
4- الافتراضات الأساسية للتوجهات القيمية..... 66
5- نماذج دراسات التوجهات القيمية 66
5-1- نموذج كلوهوهنKluckhohn 66
5-2- نموذج هوفستيد: hofstted 69
5-3- نموذج انجليهارتInglehart 73

6- العولمة ونماذج التوجهات القيمية... 80
6-1- نموذج أنجليهارتInglehart 81
6-2- نموذج هوفستيد Hofstede..... 90
6-3- نموذج كلاكهوهنKluckhohn 94
ملخص 97

الفصل الرابع: العولمة والخطاب التربوي

تمهيد. 99
1- تعريف الخطاب..... 99
2- الخطاب التربوي..... 101
2-1- تعريف.....101
2-2-أشكال الخطاب التربوي 104
2-2-1-السياسة التربوية.....104
2-2-2- التفاعل الصفي.....106
2-2-3-الكتاب المدرسي..... 109
3-وظائف الخطاب التربوي..... 111
3-1-الوظيفة المعرفية..... 111
3-2-الوظيفة الثقافية..... 112
3-3-الوظيفة السياسية..... 114
3-4-الوظيفة الاجتماعية 116
4- العولمة والخطاب التربوي..... 119
4-1- وسائل العولمة في التأثير على الخطاب التربوي..... 119
4-1-1- النيوليبرالية ونظرية الرأسمال البشري..... 119
4-1-2- دور المؤسسات المالية العالمية 123
4-1-3- تأثير التقدم في تكنولوجيا الإعلام والاتصال 126
4-2- النتائج المترتبة على الخطاب التربوي..... 130
4-2-1-المحتوى التعليمي..... 131

4-2-2- طرق التدريس.....133
4-2-3- عمليات التقييم..... 135
ملخص: 137

الجانب الميداني

الفصل الخامس: منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية

أولا: الدراسة الاستطلاعية.....140
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.....140
1-1- التعرف على نتائج عينة الدراسة على مؤشر kof للعولمة2015.....140
1-2- تصميم أداة الدراسة. 143
1-2-1- الصورة الأولية لأداة الدراسة.....144
1-2-2- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.....146
1-2-2-1-صدق أداة التحليل 146
1-2-2-2- ثبات أداة التحليل..... 147
1-3- نتائج الدراسة الإستطلاعية.....147
ثانيا: الدراسة الأساسية.....148
1- مجتمع الدراسة وعينتها 148
2- إجراءات التحليل 150
2-1- تحديد فئة التحليل..... 150
2-2- تحديد وحدة التحليل..... 152
2-3- قواعد التحليل..... 152
3- الأساليب الإحصائية المستخدمة 152

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

1- عرض النتائج..... 155
1-1-نتائج الفرضية الأولى 155
1-2- نتائج الفرضية الثانية..... 160
1-3-نتائج الفرضية الثالثة..... 167

1-4-نتائج الفرضية الرابعة 170
1-5-نتائج الفرضية الخامسة 173
1-6-نتائج الفرضية السادسة 176
1-7- نتائج الفرضية السابعة.....179
1-8- نتائج الفرضية الثامنة.....181
2- مناقشة النتائج..... 183
2-1-بالنسبة للفرضية الأولى 183
2-2-بالنسبة للفرضية الثانية..... 184
2-3-بالنسبة للفرضية الثالثة..... 185
2-4-بالنسبة للفرضية الرابعة 189
2-5-بالنسبة للفرضية الخامسة..... 190
2-6-بالنسبة للفرضية السادسة..... 191
2-7- بالنسبة للفرضية السابعة.....192
2-8- بالنسبة للفرضية الثامنة.....194
الاقتراحات 195
الخاتمة 197
المراجع العربية..... 202
المراجع الأجنبية..... 205
المواقع الإلكترونية..... 212
الملاحق 214

- **قائمة الجداول**

الرقم	العنوان	الصفحة
01	جدول يوضح التنوع الثقافي في التوجهات القيمية في نموذج كلوكهوهن	67
02	جدول يوضح الاسئلة الرئيسية وتوصيف التوجهات القيمية للإجابات عنها لدى كلوكهوهن	69-68
03	جدول يوضح نتائج المنطقة العربية على نموذج هوفتسيد	72
04	جدول يوضح أهم بنود التوجه القيمي: التقليد- العقلانية العلمانية	76
05	جدول يوضح أهم بنود التوجه القيمي البقاء – التعبير عن الذات	78-77
06	جدول يوضح العلاقة بين العولمة والتوجهات القيمية لدى هوفستيد	91-90
07	جدول يوضح نتائج الدول العربية على مؤشر KOF العولمة لسنة 2015	141-140
08	جدول يمثل نتائج الدول العربية على مؤشر kof للعولمة تبعا للأبعاد الاقتصادية والإجتماعية والسياسية	142-141
09	جدول يوضح التوجهات القيمية المنبثقة عن نموذج أنجلهارت متوزعة على الأبعاد: التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات	143
10	جدول يوضح الصورة الأولية لأداة الدراسة	146-145
11	جدول يوضح خصائص عينة الدراسة	149-148
12	جدول يوضح نتائج تحليل المضمون لعينة من الدراسة متضمنة محتواها القصصي والتوجهات القيمية التي تحتويها	151-150
13	جدول يوضح عينة الدول ونتائجها على كل من مؤشر KOF للعولمة والخارطة الثقافية للعالم	156-155-157
14	جدول يوضح نتائج اختبار كولموغروف- سيمرنوف وشيبرو لحساب اعتدالية توزيع عينة الدول فيما يتعلق بمتغير العولمة	158
15	جدول يوضح نتائج معامل الارتباط سبيرمان بين العولمة وتوجهي العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات	159
16	جدول يوضح التكرارات والنسب المئوية للتوجهات القيمية الأربع : التقليد، البقاء، العقلانية، التعبير عن الذات المضمنة في كتب القراءة للصف الأخير من المرحلة الابتدائية للدول عينة الدراسة	162-161-163
17	جدول يوضح التكرارات والنسب المئوية ونتائج اختبار كا^2 لحسن المطابقة بين التوجهات القيمية الأربع: التقليد، البقاء، العقلانية، التعبير عن الذات	166
18	جدول يوضح نتائج اختبار كا^2 لحساب استقلالية ظاهرة العولمة عن التوجهات القيمية	167
19	جدول يوضح التكرارات المشاهدة والمتوقعة للتوجهات القيمية الأربع: التقليد، البقاء، العقلانية	168

	العلمانية، التعبير عن الذات تبعا لمتغير العولمة	
20	جدول يوضح قيمة معامل فاي لأثر العولمة على التوجهات القيمية	169
21	جدول يوضح نتائج اختبار كا^2 لحساب استقلالية ظاهرة العولمة الاقتصادية عن التوجهات القيمية	170
22	جدول يوضح التكرارات المشاهدة والمتوقعة للتوجهات القيمية الأربع: التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات تبعا لمتغير العولمة الاقتصادية	171
23	جدول يوضح قيمة معامل فاي لأثر العولمة الاقتصادية على التوجهات القيمية	172
24	جدول يوضح نتائج اختبار كا^2 لحساب استقلالية ظاهرة العولمة الاجتماعية عن التوجهات القيمية	173
25	جدول يوضح التكرارات المشاهدة والمتوقعة للتوجهات القيمية الأربع: التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات تبعا لمتغير العولمة الاجتماعية	174
26	جدول يوضح قيمة معامل فاي لأثر العولمة الاجتماعية على التوجهات القيمية.	175
27	جدول يوضح نتائج اختبار كا^2 لحساب استقلالية ظاهرة العولمة السياسية عن التوجهات القيمية	176
28	جدول يوضح التكرارات المشاهدة والمتوقعة للتوجهات القيمية الأربع: التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات تبعا لمتغير العولمة السياسية	177
29	جدول يوضح قيمة معامل فاي لأثر العولمة السياسية على التوجهات القيمية.	178
30	جدول يوضح نتائج اختبار كا^2 لحساب الفروق بين عينة الدول المرتفعة جدا في مؤشر التنمية البشرية، والمرتفعة والمتوسطة في كل من التوجهات القيمية الأربع: التقليد، البقاء، العقلانية، التعبير عن الذات.	179
31	جدول يوضح التكرارات المشاهدة والمتوقعة للتوجهات القيمية الأربع: التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات تبعا لمتغير التنمية البشرية	180
32	يوضح نتائج اختبار كا2 لحساب الفروق بين عينة دول المشرق العربي والمغرب العربي في كل من التوجهات القيمية الأربع: التقليد، البقاء، العقلانية، التعبير عن الذات.	181
33	جدول يوضح التكرارات المشاهدة والمتوقعة للتوجهات القيمية الأربع: التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات تبعا لمتغير الموقع الجغرافي	182

- **قائمة الأشكال**

الرقم	العنوان	الصفحة
01	شكل يمثل الخارطة الثقافية للعالم لأنجليهارت – المسح العالمي للقيم – النسخة السادسة 2010-2015	79
02	شكل يمثل علاقة النمو الاقتصادي بالتوجهات القيمية وبالديمقراطية	89
03	شكل يمثل النص كخطاب في السياق والتفاعل	110

- **قائمة الملاحق**

الرقم	العنوان	الصفحة
01	قائمة الأساتذة المحكمين	214
02	أداة الدراسة	216-215
03	ترتيب الدول على مؤشر kof للعولمة لسنة2015	219-217
04	الخارطة الثقافية للعالم لأجليهارت – المسح العالمي للقيم – النسخة السادسة 2010-2015	220
05	مخرجات spss	221

- **قائمة المختصرات**

الاختصار	المدلول بالانجليزية	المدلول بالعربية
ALESCO	Arabic Educational Scientific And Cultural Organization	المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم
ANCTAD	United Nations Conference on Trade and Development	مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية
APEC	Asia-Pacific Economic Cooperation	منتدى التعاون الاقتصادي لدول آسيا والمحيط الهادي
IAE	International Association for the Evaluation of Educational Achievement	المنظمة الدولية لتقييم الانجازات التربوية
ICT	information and communications technology	تكنولوجيا الإعلام والاتصال
IDV	individualism index	مؤشر الفردية
IMF	International Monetary Fund	صندوق النقد الدولي
ISESCO	Islamic Educational Scientific And Cultural Organization	المنظمة الإسلامية للثقافة والتربية والعلوم
IVR	indulgence vs. restraint	مؤشر التساهل في مقابل الكبح

KOF	(Konjunkturforschungsstelle) : business cycle research institute	المعهد السويسري لأبحاث الدورة الاقتصادية
LTO	long-term orientation	مؤشر التوجه طويل المدى
MAS	masculinity index	مؤشر الذكورة
NGI	New Globalisation Index	المؤشر الجديد للعولمة
NGO	non-governmental organization	المنظمات غير الحكومية
OCED	Organisation for Economic Co-operation and Development	منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية
PBL	Problem-based learning	التعليم المتمركز على حل المشكلات
PDI	power distance index	مؤشر تفاوت السلطة
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study	معيار التطور الدولي في معرفة القراءة
PISA	Program for International Student Assessment	برنامج التقييم الدولي للطلاب
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study	تقييم الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم
UAI	uncertainty avoidance index	مؤشر تجنب الشك
UNESCO	United Nation Educational Scientific And Cultural Organization	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة
WVS	world values survey	المسح العالمي للقيم
UNISEF	United Nations Children's Emergency Fund	منظمة الأمم المتحدة للطفولة

مقدمة

مقدمة:

تعتبر العولمة من أهم الظواهر التي خضعت للبحث والدراسة والنقاش منذ ظهور التشكلات الأولى للوعي بهذه الظاهرة في بداية الستينات من القرن الماضي، فلقد بدا حينئذ أن البشرية على أهبة الدخول في مرحلة مختلفة تماما من حيث المنطلقات والأسس والتفاعلات والنتائج، مرحلة تتسم بالتسارع والضغط والكثافة، نتيجة التطورات العديدة الحاصلة سواء على المستوى المعرفي والفكري، أو على المستوى التقني، وهو ما انعكس بشكل سريع على مختلف الأصعدة الاقتصادية والسياسية والثقافية، بحيث أصبح من غير الممكن تناول أيا من هذه الأبعاد من دون الرجوع إلى هذه الظاهرة، واتخاذها كمرجع و إطار.

ولعل موضوع العولمة في علاقته بالتربية، لم يشذ هو الآخر عن هذه القاعدة، بل لربما يكون أكثر هذه المواضيع احتداما، نظرا لما جلبته العولمة معها من تغييرات جذرية طالت الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم، بحيث أدى بها تدريجيا إلى التحول من أنظمة تربوية متمركزة وطنيا، إلى أنظمة تربوية متمركزة دوليا، وهو ما يبدو جليا في عمليات الإصلاح التي تقوم بها الدول الوطنية لأنظمتها التربوية من حين لآخر بغية التكيف مع التغيرات الدولية الحاصلة.

إن هذا التناول لعلاقة العولمة بالظاهرة التربوية لم يسلم من التعدد في الرؤى، والتنوع في التناول، والتباين في الطرح، بين مركز على تأثير المؤسسات الدولية المختلفة، كالبنك الدولي ومنظمة الأمم المتحدة، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OCED على الأنظمة التربوية المحلية، حاصرا العولمة في هذه المؤسسات، وبين متخذ من ظهور ما يسمى بالسياسات التربوية العالمية نتيجة ازدياد عمليات استيراد هذه السياسات من دولة لأخرى، حاصرا أيضا العولمة في هذا الاستيراد للسياسات، وبين من يرى في اقتصاد السوق ومقولات الليبرالية الجديدة أهم مؤثر على التربية في الدول الوطنية، حاصرا العولمة أيضا في هذه الليبرالية الجديدة التي تنعت لدى البعض بالمتوحشة.

إن هذا كله، إنما يدل على الغموض الذي لا يزال مصاحبا لمفهوم العولمة نفسه، حيث لم يتحدد بعد بشكل دقيق، كما يدل على غموض هذه الظاهرة في علاقتها بمختلف القضايا الأخرى التي لبثت ضمن الحدود الوطنية عمرا غير يسير، غير أن هذا التعقيد والغموض على المستويات الأكبر، يزداد بشكل كبير، حين نريد أن نلج إلى ما تفعله العولمة على المستويات الأصغر، أعني ما يحدث في المدرسة والقسم التعليمي، وما تتضمنه المناهج التربوية من محتويات وطرق

وبيداغوجيات، وما يسود الإدارة التربوية من عمليات وممارسات، لم تزل مجالا خصبا للدراسة والبحث والنقاش والتناول.

إن هذه العلاقة الشائكة، تبدو أكثر إلحاحا بالنسبة للدول العربية، التي تجد نفسها في أوضاع جد معقدة، تتسم بثقل المشكلات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الداخلية من جهة، وثقل التأثيرات العولمية الخارجية من جهة أخرى، خاصة بما تتسم به الأوضاع العربية الحالية من تعقد وغموض وانقسام، وتدخل صارخ من طرف كل من هب ودب. وهو ما يجعل المنظومات التربوية العربية في حالة حرجة جدا، بين العمل على المشكلات الداخلية المتأزمة، للتحصين ضدها أو لحلها، وبين التوجه غربا، للعمل على المشكلات والتحديات التي تطرحها العولمة، وكل هذا لا يكفي لتحقيقه مجرد القيام بتغييرات سطحية تتم على مستوى هذه الأنظمة، سواء لمحتوى مناهجها التعليمية أو لإعادة توصيف الكفاءات المطلوبة من تلاميذها وطلابها، أو في تغيير أسماء الشهادات والمستويات التعليمية، وهو ما نراه عادة في الخطاب التربوي الرسمي العام، بل يجب أن يحدث ذلك على المستويات الأصغر التي تتم على مستوى القسم والمدرسة والمناهج، وفي ذهن التلميذ والمعلم.

ومن هنا يأتي هذا البحث ليسلط الضوء على ما يحدث فعلا في هذه المستويات، مركزا على تأثير العولمة على الجانب القيمي، والذي يبدو أنه أصبح مثار تساؤلات كثيرة، تعبر عن عمق الأزمة القيمية التي تواجهها الدول العربية، وهو ما يؤدي إلى ضرورة الإسراع في بحث هذا الموضوع الشائك، ليس بشكل سطحي منفعل، تغلب عليه الذاتية والتقريرية، ولكن بشكل موضوعي علمي، يمكن أن يخرج بنتائج تفيد الأمة والمجتمعات العربية، فلعل بحث هذا الجانب بهذا الشكل، هو العامل الحاسم في تحديد علاقتنا بالعولمة تربويا، ولعل غيابه في كثير من الأطروحات الفكرية، التي تظهر بشكل سريع، وتختفي بشكل أسرع، هو السبب في كل الإخفاقات التي حصلت ولا تزال تحصل لمنظوماتنا التربوية العربية، ولعله هو المفتاح الذي يلج به العرب ساحة العولمة باقتدار.

إن هذا البحث يتخذ من الخطاب التربوي في شكله المناهجي، ساحة للدراسة والبحث، ذلك أن المناهج التعليمية تعتبر من أهم متجليات هذا الخطاب، حيث توجد فيه النوايا الحقيقية والمقاصد الواضحة، والأهداف المسطرة من طرف السياسات التربوية، وليس الخطاب في شكله العام الذي يتغير من حين لآخر، والذي يبدو في تصريحات المسؤولين، وفي بعض االقرارات التي تختفي

بنفس السرعة التي تظهر بها، كما يتخذ من مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي خصوصا، ساحة أخرى للبحث، إذ لا يخفى ما لهذا النشاط أو لهذه المرحلة من التعليم من أهمية بالغة، في تشكيل مواطن الغد المأمول، بغرس القيم المرغوبة من طرف المجتمع فيه، والواقع على كتفه تحقيق شروط النهضة والتقدم، كما هو مدرج في مختلف أهداف المنظومات التربوية العربية.

هذا وقد تكونت هذه الدراسة من ستة فصول ومقدمة وخاتمة، ضمن جانبين اثنين، نظري وتطبيقي، حيث احتوى الجانب النظري على أربعة فصول، تعلق الفصل الأول منها بالإطار العام للدراسة، والذي تطرق إلى مبررات اختيار الموضوع، ومشكلته وتساؤلاته، وفرضياته، كما تطرق أيضا إلى الموضوع من حيث الأهداف والأهمية والمنهج والحدود، كما تناول مختلف الدارسات التي تطرقت إلى موضوع الدراسة، أو أحد متغيراته، سواء منها العربية أو الأجنبية.

كما جاء الفصل الثاني ليتناول موضوع العولمة من حيث تعريفها، وأبعادها الاقتصادية، والسياسية والثقافية، ومؤشرات قياسها، وجاء الفصل الثالث ليبحث علاقة العولمة بالتوجهات القيمية، وذلك من حيث بحث مفهوم التوجهات القيمية، وأهميتها والافتراضات الأساسية لها، والنماذج المختلفة التي تصدت لدراستها، كما تناول الفصل أيضا علاقة العولمة بهذه التوجهات، من خلال نماذج التوجهات القيمية المدروسة، حيث تم تناول نموذج أنجليهارت بشكل خاص، لمّا تم الاعتماد عليه في هذه الدراسة بشكل أساسي.

واحتوى الفصل الرابع على علاقة العولمة بالخطاب التربوي، حيث تم تناول هذا الخطاب من حيث تعريفه، وأشكاله التي يتمظهر بها في المنظومات التربوية، ووظائفه التي يقوم بها، وكذا علاقته بالعولمة، سواء من حيث الوسائل التي تستخدمها العولمة في هذا التأثير، أو من حيث النتائج المترتبة بعد ذلك على هذا الخطاب بمختلف أشكاله، خاصة منها المنهاجي.

أما الجانب الميداني فقد احتوى على الفصلين الخامس والسادس، حيث تطرق الفصل الخامس إلى تأثير العولمة على الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية في شكله المنهاجي بشكل ميداني، متخذا من التوجهات القيمية منظورا لهذا التأثير، ومن نموذج أنجليهارت للتوجهات القيمية نموذجا للوصف والتحليل والتفسير، حيث احتوى هذا الفصل على دراسة إستطلاعية سعت إلى تحقيق هدفين أساسيين هما: التعرف على موقع الدول العربية من ظاهرة العولمة من خلال مقياس kof للعولمة، وبناء أداة للدراسة، بالاعتماد على نموذج أنجليهارت للتوجهات

القيمية، كما احتوى الفصل أيضا على دراسة أساسية، عرضت عينة الدراسة، وإجراءات تحليل المحتوى وطريقته، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

وجاء الفصل السادس محتويا على عرض النتائج حسب الفرضيات، وتفسير النتائج في ضوء النموذج المعتمد.

وفي الأخير نشير إلى بعض الصعوبات التي اعترضت البحث، النظرية منها والتطبيقية، منها الانعدام الشبه كامل للكتب التي تتناول موضوع التوجهات القيمية باللغة العربية، حيث تفتقر المكتبة العربية بشكل كبير إلى الكتب التي تتناول هذا الموضوع، في الوقت الذي تزخر فيه بالكتب التي تناولت ظاهرة العولمة، وهو ما ينبئ عن الحالة الاستهلاكية للمكتبة العربية والمؤلفين العرب. كما نشير إلى صعوبات أخرى تطبيقية، تمثلت في غموض مصطلح العولمة وصعوبة تناوله ميدانيا، بحيث تحيل العولمة إلى مفاهيم افتراضية يصعب إيجاد طرق بحثية لدراستها ميدانيا، خاصة في الحقل التربوي، الذي يتشظى فيه الفعل التربوي إلى سلوكيات إجرائية دقيقة يصعب إيجاد علاقاتها مع هذه الظاهرة، كما نشير إلى صعوبة أخرى تمثلت في العدد الكبير من الكتب الدراسية التي تطلب تحليلها، حيث وصلت إلى ثمانية كتب، وهو ما شكل صعوبة للباحث، لم يتغلب عليها إلا بتوفيق من الله.

والله الموفق وهو يهدي السبيل.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- مبررات اختيار الموضوع

2-إشكالية الدراسة

3-أسئلة الدراسة

4-فرضيات الدراسة

5-منهج الدراسة

6-أهداف الدراسة

7-أهمية الدراسة

8-حدود الدراسة

9-مصطلحات الدراسة

10- الدراسات السابقة

11- التعليق على الدراسات السابقة

1-مبررات اختيار الموضوع :

تأتي دراسة موضوع العولمة وتأثيرها على الخطاب التربوي، في شكله المنهاجي، كونه يشكل جانبا مهما من جوانب التعرف على مدى التكيف الحاصل للمنظومات التربوية العربية مع الأوضاع الجديدة التي وجدت نفسها فيها، خاصة في الفترة الراهنة، فقد أصبحت هذه المنظومات في مواجهة مباشرة مع العولمة، ولم تعد بعيدة أو منزوية كما كانت في السابق. كما أن المنظومات التربوية تشكل أهمية كبيرة للمجتمعات العربية ككل، إذ تحمل أهداف المجتمع وغاياته وقيمه واتجاهاته، ومن هنا فإن تدخل عوامل مغايرة في تشكيل هذه المنظومات، خاصة من الناحية القيمية المضمنة في مناهجها، يعيد فهمنا لطبيعة المجتمع نفسه، ومدى قدرته على التحكم في رسم توجهاته.

كما أن اختيار هذا الموضوع يعود في درجة كبيرة منه إلى الأحداث اليومية التي تشهدها الساحة العربية والنقاشات العديدة التي تثور حول ظاهرة العولمة والموقف منها، إذ أصبحت العولمة ذات تأثير واسع جدا في السياسات التربوية العربية، والمدرسة ليست ببعيدة عن هذه التأثيرات، ليس في شكلها غير الرسمي، عن طريق وسائل الإعلام مثلا، بل في الطرق الرسمية نفسها والتأثيرات المحددة والغايات المبرمجة.

وانطلاقا من هذا كله تبرز الحاجة لدراسة هذا الموضوع.

2-إشكالية الدراسة:

تشكل التأثيرات التربوية للعولمة ظاهرة هامة خاصة مع بداية الألفية الجديدة، حيث ازدادت كثافة وسرعة التغيرات الحاصلة على المستوى الدولي على شتى الأصعدة والمستويات، وهو ما أدى إلى إكراهات متتالية على الدول الوطنية من أجل التكيف مع هذه التغيرات الجديدة، والاستجابة للتحديات التي تفرضها، وهو ما يظهر بشكل واضح في الإصلاحات التربوية المتتالية التي تقوم بها الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم*، ما أدى بالكثير من المفكرين إلى الإقرار بأن التربية لم تتأثر فقط بالعولمة، ولكنها أصبحت آلية أساسية من الآليات التي

* قامت معظم الدول ومنها العربية بإصلاحات لمناهجها التعليمية مع مطلع الألفية الجديدة، ينظر لهذا الغرض التقارير الدولية حول التعليم على موقع اليونيسكو : www.ibe.unesco.org/International/ICE/46english/46natrape.htm

تستخدمها في التأثير على الحياة اليومية للسكان في الدولة الوطنية.[1] لأننا بحسب (Kirkwood) وصلنا إلى القرية العالمية وهذا يتطلب تربية عالمية أيضا[2].

وتستخدم العولمة العديد من الوسائل لهذا الغرض، منها ما هو نظري، كنظرية الرأسمال البشري مدعوما من طرف النيوليبرالية، والتي تضغط على الحكومات من أجل التقليل من الإنفاق العام على التربية، واللامركزية والخوصصة وفرض الرسوم على التعليم، بحيث تصبح التربية وسيلة لزيادة الإنتاج الاقتصادي، وهو ما يؤدي إلى تضاؤل الاهتمام بالأدوار الاجتماعية الأخرى للتربية[3].

كما ترى هذه النظرية أن الاقتصاد العالي الأداء، يرتبط ارتباطا متزايدا بالمخزون المعرفي للأفراد ومستوى المهارات والقدرة على التعلم والتكيف الثقافي، وبالتالي فهي تتطلب من الأطر السياسية أن تقوم بتعزيز المرونة ليس فقط من خلال إعادة تنظيم الأسواق، بل من خلال إصلاح الأنظمة التربوية لتكون منسجمة مع التغير في النشاطات الاقتصادية.

من جهة أخرى تستخدم العولمة وسائل عملية من أجل التأثير على الأنظمة التربوية المحلية، من خلال المؤسسات الدولية مثل APEC* وOCED* والبنك الدولي، أو ما يسمى بمؤسسات العولمة، حيث أصبحت تلعب دورا متزايد الأهمية في تشكيل وتقييم السياسات التربوية على المستوى الدولي، ويتضمن هذا الدور، الاتفاقيات والمفاوضات، كاتفاق واشنطن، وإعلان بولونيا الذان يؤكدان على ضرورة توحيد السياسات التربوية على المستوى العالمي، مثلما يدعم التعاون الدولي في التربية من خلال تطوير مؤشرات دولية للأداء والنوعية مثل TIMMS الخاص بالاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم و PISA الخاص بتقييم الطلاب في كل من القراءة والرياضيات والعلوم.

وقد أدت هذه التأثيرات إلى العديد من النتائج، سواء على صعيد السياسات التربوية المتبناة من طرف الدول، أو على صعيد التغير الحاصل في الفلسفات والغايات والمقاصد والأهداف التربوية، أو على صعيد المناهج التعليمية وطرق التدريس والتقييم، وهو ما نراه واضحا في

[1] Letitia Williams, Globalisation of Education Policy: Its Effects on Developing Countries, in J. Zajda and V. Rust (eds.), *Globalisation, Policy and Comparative Research*, (2009), p80

[2] Toni fuss kirkwood, Our Global Age Requires Global Education: Clarifying Definitional Ambiguities, *Social Studies*, Vol 92, No1 (2010), pp10-15

[3] Letitia Williams, Globalisation of Education Policy: Its Effects on Developing Countries , op cit, p77

* منتدى التعاون الاقتصادي لدول آسيا والمحيط الهادي، تأسس سنة 1989 بمبادرة من استراليا

* منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، أنشأت في 1961، تتكون من 34 دولة متقدمة.

عمليات استيراد السياسات التربوية من الخارج، أو بما يسمى بهجرة السياسات، وكذا في التشابه الحاصل في المناهج التعليمية والتقويم[4]. وهو ما يؤدي بدوره إلى الاتجاه إلى مزيد من الخوصصة لقطاع التربية، وتسليعها، وزيادة المحاسبة، والمداومة والبيروقرطية، والضغوطات الكبيرة الممارسة على عمل المعلمين[5].

إن الدول النامية ليست في منأى عن هذه التأثيرات، بل لربما تكون أكثر هذه الدول تأثرا بها، خاصة وأنها في حاجة ماسة للقروض والمساعدات التي تأتيها من مؤسسات العولمة، حيث تقوم هذه الأخيرة بالضغط عليها للتغير تربويا في اتجاه مطالب الاقتصاد العالمي. و يرى فازال ريزفي (Fazal Rzvi) أن الدول النامية أصبحت مكرهة في هذا الوضع، من خلال المنظمات الدولية التي تقدم لها المساعدات والمنح والقروض، للأخذ في الحسبان ما تزعم على أنه ضرورات الاقتصاد العالمي، كما كشف أن منظمة كمنظمة التعاون والتنمية OECD باعتبارها موقعا تقليديا لتبادل الأفكار التربوية، أصبحت في حد ذاتها لاعبا سياسيا مؤثرا وموجها للدول الأعضاء ولدول أخرى نحو تحديد أيديولوجي مسبق للعولمة ولتأثيراتها التربوية.[6]

وهو نفس ما تذهب إليه وليامس (L. Williams) من أن الأنظمة التربوية التي كانت تتحدد فقط محليا، في سياساتها التربوية وبنياتها ومناهجها التعليمية، أصبحت وبشكل متزايد، أو على الأقل متأثرة بشكل كبير بالايديولوجيا النيوليبيرالية*، التي تسعى إلى إعداد الدول الوطنية للتكيف مع الاقتصاد العالمي الجديد.[7] وترى ليندا كيشولم (Linda Chisholm) أن المانحين الدوليين* مارسوا تأثيرا كبيرا على تغيير المناهج التعليمية في الدول النامية، فيما يتعلق بتأسيس التعليم المتمركز على المتعلم [8] . وهو ما تشير إليه الدراسات الدولية ذات الصلة، من أن التغيرات

[4] Mark Priestley, Global discourses and national reconstruction: the impact of globalization on curriculum policy, *The Curriculum Journal*, Vol. 13 No. 1 (Spring, 2002), pp 121–138

[5] Fazal Rzvi, Rethinking Educational Aims in an Era of Globalization, in P.D. Hershock et al. (Eds.), *Changing Education – Leadership, Innovation and Development in Asia Pacific*, The Netherlands, Springer, Comparative Education Research Centre, (2008), p77

[6] Ipd, p 72

* مصطلح صيغ في 1938 من طرف الكسندر روستو يعني الاقتصاد الذي يعتمد على الخوصصة والتجارة الحرة، والأسواق المفتوحة، وتقليل الإنفاق الحكومي، من أجل تعزيز القطاع الخاص.

[7] Letitia Williams, Globalisation of Education Policy: Its Effects on Developing Countries, op cit, p88

* دول تقوم بتقديم مساعدات مالية طوعية لدول أخرى يكون هدفها إنسانيا في الظاهر غير أنها تحمل أهدافا أخرى كالحصول على الولاء العسكري.

[8] Linda Chisholm & Ramon Leyendecker, Curriculum reform in post-1990s sub-Saharan Africa, *International Journal of Educational Development*, No 28 (2008), p 198

الخارجية، التي تقودها العولمة، كالتغيرات في التكنولوجيا، العلوم، المجتمع، والأخلاق، لها تأثير مباشر على صناعة المناهج[9].

ولا يقتصر هذا الدور للعولمة ومؤسساتها على محاولة تغيير السياسات التربوية والمناهج التعليمية في الدول النامية، بل يتعداه إلى التأثير القيمي الذي يبدو أكثر أهمية، فالعولمة تحمل قيما مختلفة تماما تؤكد على ضرورة تخطي دور الدولة التي أصبحت مجرد أداة للوصول إلى الحالة الكوسموبوليتانية التي تهدف إلى انحلال الاختلافات الوطنية في الكل العولمي، كما تؤكد على استدخال أيديولجيا السوق والرأسمالية إلى التربية، أو بما يسمى بتسليع التربية، على حساب القيم المحلية المختلفة كليا، سواء تلك القيم المرتبطة بالهوية الرمزية الوطنية والقومية (اللغة، الدين، التاريخ الجغرافيا ...الخ). أو القيم الاقتصادية والسياسية (الملكية، الخصخصة، الإنتاج، السوق،التنافس، التعددية، الشراكة، الديمقراطية، التسامح، التواصل ...الخ).

إن هذا الوضع القيمي للعولمة، والذي يختلف كليا عن الوضع القيمي الوطني، يخلق إشكالات فعلية لهذه الدول وللدول العربية بشكل خاص، ذلك أن هذه الدول تركز بشكل رئيسي على القيم التي توصف عادة بالتقليدية، ومنها القيم الدينية التي تشكل عنصرا لا غنى لها عنه، حيث يعتبر من أهم مكونات الهوية الوطنية التي تسعى جميع الدول العربية إلى الحفاظ عليها، في نفس الوقت الذي عليها فيه أن تحقق شروط التقدم الاقتصادي الذي يمكنها من تحقيق أمنها الاقتصادي أولا، ثم التطوير من إمكاناتها للمنافسة في عالم يعج بالمنافسة الشديدة بشكل يومي، وهو ما يؤكد عليه سو وآخرون (So et al) ، من أن العديد من البلدان تسعى إلى هدفين أساسيين، يتعلق الأول بتطوير تنافسية عالمية قوية من خلال التعليم، بينما يتعلق الثاني بالتأكيد على هويتها الإثنية من خلال المناهج الوطنية إعدادا للعولمة.[10] باعتبار أن تدريس القيم ومحاولة نقلها إلى الأجيال يمثل " الحلقة الوسيطة بين التعليم والثقافة"[11].

إن هذه المعضلة القيمية تبرز بشكل خاص في المراحل التعليمية الأولى كالمرحلة الابتدائية، حيث نجد المنظومات التربوية العربية، وعلى مستوى خطابها الرسمي المضمن في وثائقها

[9] Mostafa Ranai et al,Challenges rooted in curriculum globalization., *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , No 46 (2012), p 4569

[10] Kyunghee So, Jungyun Kim, Sunyoung Lee, The formation of the South Korean identity through national curriculum in the South Korean historical context: Conflicts and challenges ,*International Journal of Educational Development* No32 (2012), p800

[11] Santiago Nieto Martín, Education in Values Through Children's Literature. A Reflection on Some Empirical Data, in Joseph Zajda and Holger Daun (Eds) *Global Values Education, Teaching Democracy and Peace*, London, Springer Dordrecht Heidelberg, Vol 7 (2009), p 65

الرسمية، تقف موقفا حائرا منها، ففي بعض المنظومات نجد تصريحا كاملا بالأبعاد الدينية والاجتماعية لفلسفاتها وسياساتها التربوية، مثلما نجد ذلك في الجزائر، ممثلا في القانون التوجيهي للتربية، الصادر في 2008، حيث يحدد في مادته 45 أهداف هذه المرحلة بالنسبة للتلاميذ في "تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك، والتشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع"[12]. وهو نفس الأمر بالنسبة للسعودية، حيث نجد أن مبادئ الإسلام تشكل الأسس العامة للتعليم، وكذا للأهداف التربوية، وللسياسة التربوية[13]، وهو ما نجده في دول عربية أخرى.أما بالنسبة لدول أخرى فإن هذه الأبعاد القيمية والدينية لا نكاد نعثر لها على تسمية، ففي مصر، مثلا تهدف المرحلة الابتدائية أو القاعدية إلى تطوير المهارات الحياتية اليومية للتلميذ، وتطوير قدراته من أجل تلبية حاجاته واهتماماته، وربط التعليم بمحيط الطفل[14]، وهو نفس الأمر في كل من الأردن، الكويت، العراق، عمان، السودان،...مما يعني أن هناك وعيا بالأزمة القيمية في ظل العولمة في هذه المرحلة من التعليم بالذات، على مستوى الفلسفة التربوية نفسها، نظرا لأن معظم هذه الدول، وقبل الإصلاحات التي باشرتها، كانت تدرج البعد الديني كأهم مكون لفلسفتها وسياستهاالتربوية، مثلما هو الحال في الأردن. وهو ما يعني أن هناك توجهات متباينة للمنظومات التربوية العربية على مستوى فلسفتها التربوية في موقفها من البعد القيمي المضمن في مناهجها التربوية، في ظل الإصلاحات التي باشرتها لمناهجها التعليمية مع بداية الألفية الجديدة، وهو ما يتفق مع الدراسات الكثيرة التي لا ترى في العولمة إنتاجا للتوحيد أو التنميط الثقافيين فقط، ولكن أيضا في بروز الاختلافات والتنوعات، نظرا لأن فرض السياسات التربوية من الخارج، لا يعني القبول بها بصورة سهلة داخليا، ونظرا أيضا لأن المعايير والتقاليد تحدد استجابة الأنظمة للقادم الجديد، ولأن العولمة أيضا، تزيد من الوعي بالاختلافات الثقافية[15].

غير أن ملاحظة هذا التباين، الذي نراه واضحا في الخطاب التربوي الرسمي العام، في المستويات الدنيا من هذه المنظومات، أو بشكل ملموس، في المناهج التعليمية يبدو أمرا بالغ

[12] ، وزارة التربية الوطنية، *القانون التوجيهي للتربية*، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،2008، ص 77

[13]The International Bureau of Education, Development of Education, A national report about education in in the Kingdom of Saudi Arabia, (sep, 2001), pp13- 15

[14] Arab Republic Of Egypt, National Center For Educational Research And Development, Education Development, National Report Of Arab Republic Of Egypt From 1990 To 2000, (2001), p15

[15] Margaret B. Sutherland, Globalisations, Research And Policies Regarding Gender Issues,In Joseph Zajda(Eds), *International Handbook On Globalisation, Education And Policy Research Global Pedagogies And Policies*, The Netherlands, Springer, (2005), pp317-350

الصعوبة، بسبب تشظي الفلسفات والغايات والأهداف التربوية العامة، إلى سلوكات صغيرة، منقسمة لا يمكن اقتناصها بسهولة، وهو ما يجعل من الصعب جدا ملاحظة كيفية تحول الخطاب التربوي ممثلا في المناهج الوطنية في استجابته للعولمة، سواء بالرفض أو بالقبول، وكما يلاحظ نوال غوغ (Noel Gough) " فإن كيفية تغير المناهج في استجابتها لبرامج إعادة الهيكلة الجديدة بسبب العولمة، يبقى سؤالا مفتوحا جدا" [16]، حيث لم تتحدد بعد علاقة العولمة بالمناهج بصورة واضحة. وهو نفس ما يذهب إليه سوسان (Susan) من أنه في الوقت الذي يعتقد فيه بأن العولمة هي أهم ظاهرة مؤثرة في التربية في القرن الواحد والعشرين، فإن هذا لم يتم فهمه بشكل أفضل بعد، بسبب أن التركيز هنا غالبا ما يكون على المستويات الأكبر للظاهرة على حساب ما يحدث فعلا في المستويات الأصغر.[17]

وتتخذ الدراسة الحالية من التوجهات القيمية مدخلا لفهم هذا التأثير للعولمة على الخطاب التربوي متمثلا في المناهج التعليمية، والقرائية خصوصا، حيث تعتبر التوجهات القيمية، إطارا عاما لفهم الثقافات والمجتمعات المختلفة، فهي تركز على ما تتشابه فيه الثقافات لا على الاختلافات الموجودة بينها، كما تركز لا على القيم كونها عناصر مجزأة في الحقيقة الاجتماعية والثقافية، ولكن كبناء يحوي العديد من القيم المتجانسة فيما بينها، والتي يؤدي وجودها معا إلى نشوء توجهات قيمية معينة، يؤدي اتجاه المجتمع نحو أحد أبعادها إلى ضرورة التوجه نحو بعد آخر مناقض لها. بالإضافة إلى ذلك فإن هذه التوجهات تؤثر في التعليم بشكل كبير، فكما يرى هوفستيد(Hofstede) فإن التعليم بكامل أشكاله يتأثر بالأبعاد الثقافية التي يوجد فيها، سواء من حيث الوضع الاجتماعي الذي تمنحه الثقافة لكل من المعلم والتلميذ، أو التفاعلات الممكنة التي تنشأ بينهما، أو من حيث محتوى المناهج التعليمية، أو القدرات العقلية والمعرفية التي تنميها.[18]

وقد حددت الدراسة الحالية أربع توجهات قيمية أساسية هي التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات، بالاعتماد على نموذج أنجليهارت للتوجهات القيمية، في محاولة للبحث عنها في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، متخذة من مناهج القراءة لمرحلة التعليم

[16]Noel Gough, Globalization and school curriculum change , *Journal of Education Policy*, Vol 14, No1(2010), p 75

[17] Susan Ledger et al , *Global to Local Curriculum Policy Processes, The Enactment of the International Baccalaureate in Remote International Schools*, New York , Springer International Publishing, (2014), p44

[18] Geert Hofstede, Cultural Differences In Teaching And Learning, *International Journal Of Intercultural Rolations*, Vol 10 (1986), pp 301-320

الابتدائي عينة أساسية لها، حيث تمثل القراءة، نشاطا معرفيا، لا يهدف فحسب إلى إكساب المتعلم لغته الوطنية، أو غيرها من اللغات، ولكن يهدف أيضا إلى غرس مجموعة من القيم التي يتبناها النظام التربوي. فكما يرى شحاتة فإن القراءة " تعد مجالاً من أهم مجالات النشاط الفكري في حياة الفرد والجماعة، ومن أهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة، والاتصال بنتاج العقل البشري، ومن أهم وسائل الرقي الاجتماعي والعلمي"[19].

ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي، في محاولة التعرف على تأثير العولمة في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي، ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، للمنظومات التربوية العربية، ومدى هذا التأثير، واتجاهاته والعوامل المصاحبة له، خاصة في مرحلة تعليمية حساسة مثل المرحلة الابتدائية.

ويبرز سؤال الدراسة الأساسي في: **ما أثر العولمة في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي متمثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي للمنظومات التربوية العربية؟.**

3- أسئلة الدراسة:

انطلاقا مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

- ما أهم التوجهات القيمية التي تسعى العولمة إلى نشرها والتأكيد عليها؟
- ما أهم التوجهات القيمية التي تسعى المنظومات التربوية العربية إلى إدراجها في خطابها التربوي ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي؟
- ما تأثير العولمة في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي، متمثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي للمنظومات التربوية العربية؟
- ما تأثير العولمة بمختلف أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي، متمثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، للمنظومات التربوية العربية؟

[19] مذكور في غسان ياسين العدوي، تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد 25، العدد 3+4، 2009، ص 578

– ما أثر بعض العوامل الديموغرافية، كمستوى التنمية البشرية، والموقع الجغرافي في تحديد هذا التأثير القيمي للعولمة على الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي ؟

4- فرضيات الدراسة:

انطلاقا مما سبق تحاول الدراسة التأكد من الفروض التالية:

- هناك علاقة ارتباط إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين العولمة والتوجهات القيمية المرتكزة على العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات.
- تتجه الدول العربية عينة الدراسة إلى إدراج التوجهات القيمية المتمثلة في توجهي التقليد والبقاء، على حساب التوجهات القيمية المتمثلة في بعدي العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، في الخطاب التربوي لمنظوماتها التربوية العربية، ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي .
- هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 للعولمة في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، متمثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الإبتدائي، تبعا للتوجهات القيمية الأربع المستخدمة في الدراسة: التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات.
- هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 للعولمة الإقتصادية، في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، متمثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، تبعا للتوجهات التوجهات القيمية الأربع المستخدمة في الدراسة: التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات.
- هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 للعولمة الإجتماعية، في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، متمثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، تبعا للتوجهات التوجهات القيمية الأربع المستخدمة في الدراسة: التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات.
- هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 للعولمة السياسية، في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، متمثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، تبعا للتوجهات القيمية الأربع المستخدمة في الدراسة: التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات.

- هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 لمستوى التنمية البشرية في إدراج التوجهات القيمية المرتبطة بالعولمة ممثلة في توجهي العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، وهذا لصالح الدول المرتفعة جدا، على حساب الدول المرتفعة والمتوسطة في هذا المؤشر.
- هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 للموقع الجغرافي للدول العربية في إدراج التوجهات القيمية المرتبطة بالعولمة ممثلة في توجهي العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، وهذا لصالح الدول المغاربية على حساب الدول المشرقية.

5- منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل المضمون كمنهج مناسب لأغراض الدراسة، ويعرف تحليل المضمون تعاريف عدة، منها أنه " أحد الأساليب البحثية التي تستخدم في تحليل المحتوى الظاهر أو المضمون الصريح للمادة الإعلامية، وصفا موضوعيا و كميا " [20] . كما يعرف على أنه " تقنية بحث منهجية تستعمل في تحليل الرموز اللغوية وغير اللغوية، الظاهرة دون الباطنة، الساكنة منها والمتحركة، في شكلها ومضمونها والتي تشكل في مجملها بناء مضمون صريح وهادف "[21]. كما يعرفها معجم علم النفس وعلوم التربية بأنه " التبويب العلمي لمدى تكرار العناصر التي يحويها موضوع معين" [22] ويعتبر هذا المنهج كما هو عند كارني (carney) أفضل الأساليب لأغراض التحقيق المنهجي واختبار الفروض وتسهيل عملية الاستدلال واستخراج النتائج"[23]. ولهذا فهو يعتبر الأنسب لأغراض الدراسة الحالية نظرا لاعتمادها على تحليل عينة البحث المكونة من كتب القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي ، كما يعتبر مهما أيضا لأنه يحتوي على نفس فئة التحليل المدرجة في الدراسة وهي فئة القيم.

6- أهداف الدراسة :

- تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على أهم التوجهات القيمية التي تحملها العولمة معها، والتي تتجه إلى تعميمها عالميا.

---

[20] عاطف عدلي العبد، وزكي أحمد عزمي، *الأسلوب الإحصائي واستخداماته في بحوث الرأي العام والإعلام*، ط1 (القاهرة، دار الفكر العربي، 1993) ص 213

[21] تمار يوسف، *تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين*، ط1 (الجزائر، طاكسيج- كوم للدراسات والنشر والتوزيع، 2007)، ص12

[22] مجمع اللغة العربية، معجم *علم النفس وعلوم التربية* ج1 (الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984)، ص 34

[23] وائل عبد الله محمد وريم أحمد عبد العظيم، *تحليل محتوى المنهج في العلوم الانسانية*، ط1 (عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2012) ، ص68

– تسعى الدراسة إلى التعرف على أهم التوجهات القيمية التي تسعى الدول الوطنية للحفاظ عليها في خطابها التربوي ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي.

– كما تسعى الدراسة إلى التعرف على تأثير العولمة في صياغة وتشكيل التوجهات القيمية المضمنة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، وتحديدا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي لبعض الدول العربية.

– تسعى الدراسة إلى التعرف على تأثير العولمة بمختلف أبعادها الإقتصادية والاجتماعية، والسياسية في صياغة وتشكيل التوجهات القيمية المضمنة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، وتحديدا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي لبعض الدول العربية.

– كما تسعى الدراسة إلى التعرف على تأثير بعض الأبعاد الديموغرافية ممثلة في مستوى التنمية البشرية والموقع الجغرافي على تبني التوجهات القيمية للعولمة في الخطاب التربوي، ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، للمنظومات التربوية للدول عينة الدراسة.

7- أهمية الدراسة:

يكتسي البحث الحالي أهمية بالغة من حيث:

– كون العولمة أصبحت موضوعا مهما جدا في جل الأبحاث التربوية في جميع أنحاء العالم، وأن تناول البحث التربوي ضمن السياقات العولمية يمثل اتجاها حديثا في دراسة الظاهرة التربوية، حيث لم يعد من الممكن الاكتفاء بدراسة هذه الظاهرة ضمن الحدود الوطنية المنعزلة فقط، بل تتجه معظم البحوث التربوية إلى فهم الظاهرة التربوية ضمن البعد الجديد ممثلا في العولمة.

– التعرف على مدى تأثير العولمة في تشكيل الخطاب التربوي متمثلا في المناهج التعليمية، وتحديدا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، في منظوماتنا التربوية، من الناحية القيمية، مما يمنح لجميع المعنيين بهذه الظاهرة وللأطراف التربوية، وعيا جديدا بكيفية تعامل هذه المنظومات مع ظاهرة العولمة، مما يؤدي إلى المزيد من القدرة على التعامل الإيجابي معها من حيث إدماجها بصورة إيجابية في هذه المناهج.

– التعرف على تأثير الأبعاد المختلفة للعولمة، الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في تشكيل الخطاب التربوي متمثلا في المناهج التعليمية، وتحديدا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم

الابتدائي، في منظوماتنا التربوية، من الناحية القيمية، وهو ما يزيد من الفهم لطبيعة العولمة، وتأثيراتها التي قد لا تكون واحدة، بل متعددة.

– التعرف على الشخصية القاعدية التي جاء الخطاب التربوي متمثلا في المناهج التعليمية، وتحديدا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي لتشكيلها وتفعيلها من الناحية القيمية، ومدى قدرته على تحديد أو استيعاب هذا التأثير للعولمة، ولأبعادها المختلفة، والإستجابة لها.

– اتخاذ منظور التوجهات القيمية، وتحديدا نموذج أنجليهارت للنظر إلى هذا التأثير للعولمة، وهو ما سيساهم في تحديد رؤية البحث بشكل يسهل من تناول ظاهرة العولمة في علاقتها بالمنظومات التربوية العربية قيميا، فلا تبقى مجرد نظرة عشوائية لهذه العلاقة، ولكن كنظرة موضوعية، تتم من خلال نموذج معترف به معرفيا وموضوعيا.

8– حدود الدراسة:

- تقتصر الدراسة الحالية على تحليل الخطاب التربوي المضمن في مناهج القراءة لبعض الدول العربية، وذلك من خلال تحليل محتوى الكتب الدراسية في مادة القراءة باعتبار هذه المادة من أهم المواد التي ينبني عليها تشكيل الشخصية والقيم الواجب تمثلها من قبلها.
- كما تقتصر الدراسة الحالية على المرحلة الابتدائية، نظرا لأهميتها سواء بالنسبة للمتعلم، حيث تبنى عليها شخصيته بحسب ما تذهب إليه مجمل النظريات والبحوث النفسية والتربوية، أو بالنسبة للنظام التربوي ككل، باعتبار المرحلة الابتدائية، أنسب المراحل لبث القيم والاتجاهات والمبادئ، وتشكيل الشخصية القاعدية المرغوب فيها من قبل المجتمع.
- كما يقتصر البحث على ثماني دول العربية، وهي العراق، الأردن، السعودية، الكويت، مصر، ليبيا، تونس، الجزائر، حيث تم الحرص على أن تكون ممثلة لكل من المشرق والمغرب العربيين.
- تقتصر الدراسة أيضا على تطبيق نموذج أنجليهارت للتوجهات القيمية باعتباره الأنسب لأغراض الدراسة، بسبب ما يتمتع به من شمولية من حيث بحث علاقة التوجهات القيمية بظاهرة العولمة، وبالتالي فقد اتخذته الدراسة نموذجا للوصف والتحليل والتفسير.

9- مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة المصطلحات التالية :

- **العولمة:** يتبنى هذا البحث المفهوم التربوي للعولمة، على أنها "التوحيد الحاصل في المناهج والعمليات والتقييم والممارسات التعليمية، الناتج عن ضغوطات المؤسسات الدولية غير الحكومية، في تقييدها للتربية مع اقتصاد المعرفة وتنمية الرأسمال البشري، وكذا في نشوء التقييمات الدولية للطلاب، والخطاب النيوليبرالي المتجه إلى خوصصة الخدمات التربوية وتسليعها، وكذا في رغبة الدول الوطنية في الاعتماد على التربية للمشاركة في الاقتصاد العالمي"[24]، وإجرائيا فإن العولمة تشير إلى الدرجة التي تتحصل عليها الدول على مؤشر kof للعولمة لسنة 2015.
- **التوجهات القيمية:** : يعرفها كلوكهوهن، على أنها : " تصور صريح، أو ضمني، يميز فردا، أو يخص جماعة، من حيث ما هو مرغوب فيه، والذي يؤثر على الاختيار مما هو متاح من الطرق ووسائل وغايات العمل" [25]. وإجرائيا فهي تتمثل في القيم التي يقيسها نموذج أنحليهارت، المضمنة في أربع توجهات قيمية، هي:

– **توجه التقليد:** ويعرف في هذه الدراسة بأنه التوجه القيمي الذي يرتكز على القيم الدينية وأهمية العائلة، وتفوق الذكر، وحب الوطن والافتخار به.

– **توجه البقاء:** وهو التوجه القيمي الذي يرتكز على مجموعة من القيم، كأهمية الأمن المادي والفيزيائي، وتثمين العمل، وأهمية التقدم التكنولوجي.

– **توجه العقلانية العلمانية:** وهو توجه يقوم على الحرية الدينية والعقائدية والفكرية، دون تدخل المنظورات الغيبية في ذلك.

– **توجه التعبير عن الذات:** وهو توجه قيمي يقوم على حرية اتباع المسارات الخاصة الفردية في الحياة، دون تأثير للجماعة.

[24] Joel Spring, Research on Globalization and Education, *Review of Educational Research*, Vol. 78, No. 2 (Jun., 2008), pp. 330-363

[25] Michael D. Hills, Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory, Online Readings in Psychology and Culture, Unit 4, Subunit 4, vol 4/iss4/3(2002) p5, Retrieved from: http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/, 14 november, 2012

- **الخطاب التربوي:** ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه عبارة عن المناهج التعليمية الرسمية الصادرة عن المنظومات التربوية العربية، والمتعلقة بمناهج القراءة للسنة الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي للدول عينة الدراسة.

- **المنظومات التربوية:** تعرف على أنها "مجموعة الهياكل والوسائل البشرية والمادية، التي أوكل إليها المجتمع تربية النشأ، وتتمثل في المدرسة، المعلمين، المناهج والمحتويات والتنظيم، وتدابير التقويم، وتكوين المعلمين، والوسائل المختلفة، المرصودة للعملية التربوية"[26]. كما تعرف على أنها: "كيان مكون من أجزاء متمايزة ومتبادلة الاعتماد، ويقدم كل منها إسهاما، محددا في تحقيق توازن المنظومة، واستمرارية هذا التوازن"[27].

- **مستوى التنيمة البشرية:** ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه الدرجة التي تحصل عليها الدول على مؤشر التنمية البشرية الذي تصدره الأمم المتحدة وهذا للعام 2013 .

- **الموقع الجغرافي:** يشير إلى تصنيف الدول عينة الدراسة إلى دول مشرقية ومغاربية، تبعا لموقعها على خارطة العالم العربي.

10- الدراسات السابقة:

بغرض التصنيف الدقيق للدراسات التي تناولت ظاهرة العولمة في علاقتها سواء بالظاهرة التربوية أو بالتوجهات القيمية أو بهما معا، فإنه سيتم تقسيم الدراسات السابقة، إلى عربية وأجنبية، حيث يتم تناول كل قسم من حيث الدراسات المتعلقة بظاهرة العولمة في علاقتها بالتربية بشكل عام، ثم الدراسات التي تناولت التوجهات القيمية في علاقتها بالظاهرة التربوية، ثم الدراسات التي تناولت العولمة في علاقتها بالتوجهات القيمية.

أ) الدراسات العربية:

1- الدراسات التي تناولت العولمة في علاقتها بالظاهرة التربوية:

- **دراسة عصام الدين هلال (1997)**، بعنوان " **التربية بين الكونية والخصوصية الثقافية – قراءة تربوية في الجدل بين العولمة الشمولية والعولمة الديموقراطية** "[28].

---

[26] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني لتكوين مستخدمي التربية، *النظام التربوي الجزائري*، 2004، ص 12

[27] محمد عدنان وديع، *التحليل المنظومي والتعليم*، بدون طبعة (الكويت، المعهد العربي للتخطيط) ، ص 01

[28] عصام الدين هلال، *التربية بين الكونية والخصوصية الثقافية – قراءة تربوية في الجدل بين العولمة الشمولية والعولمة الديموقراطية*،(1997)، في : www.gesten.org.sa/default.asp?pageno: مسترجع في سبتمبر 2011

وقد هدفت الدراسة إلى الإجابة عن تساؤلات عدة، منها: ما الكونية؟ ما الخصوصية الثقافية؟. ما الأهداف الحاكمة للتربية في المجتمع المصري على ضوء كلٍ من الكونية والخصوصية الثقافية ؟ . وقد توصل الباحث إلى تحديد مفهوم العولمة في أنه مصطلح يلخص حركة العالم عامة وخاصة، إذ أن مشوار البشرية منذ عام 1957م قد حوَّل العولمة إلى ظاهرة رأسمالية أمريكية ارتبطت بعدة أحداثٍ ايكولوجية واقتصادية وسياسية وسكانية . كما توصل إلى أن التربية في سياق العولمة الحالية نوعان هما : تربية العام بغير خاص، وهي التربية وفقاً للاستراتيجيات الأمريكية . تربية الخاص في سياق العام وهي تربية الدول التي لا نرى ثقافتها في سياق العولمة الحالية . وأن العولمة تتجاوز الخصوصية الثقافية دون أن تقضي عليها كلية، فهي نتيجةً للتفاعل بين الثقافات العالمية المختلفة، وحركتها الدينامية. وأن الانغلاق الثقافي الصوري يُمثل انتحاراً لدول العالم الثالث، ويصبح هدف محو هذه الطبيعة أمر لا فكاك منه . ووفقا لهذه النتائج فقد أوصى الباحث بضرورة وضع تصور لاستراتيجية تربوية هامة تتمثل في أن التربية مع العولمة الديموقراطية، وضد العولمة الشمولية، وهي تسعى إلى بناء الإنسان العولمي الذي يتصف بالابداع والإيمان بالثقافات الأخرى، وبالتعامل الناقد مع التكنولوجيا، والاعتزاز بالاسلام والافتخار به.

- **دراسة د. عبدالرحمن بن سليمان الطريري(2005)** بعنوان : "**الأولويات التربوية في عصر العولمة**"[29]. حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الصورة المتشكلة حول العولمة لدى عينة من منسوبي الجامعة من أساتذة وطلاب، وقد طور الباحث لهذا الغرض أداة تناولت مفهوم العولمة، وعرضت الأداة المكونة من اثنتين وأربعين فقرة على مجموعة من المحكمين ثم أجريت دراسة استطلاعية على (121) فردا من أساتذة وطلاب الجامعة بغرض التحقق من صدق وثبات الأداة، ليتم إجراء الدراسة النهائية على عينة قوامها (318) فردا من أساتذة الجامعة وطلابها. وقد بينت النتائج اتفاق العينة في ترتيبهم لمفاهيم العولمة وأهدافها وأسبابها وآثارها وأساليبها وطرق مواجهتها والتعامل معها، ولم توجد الفروق بين مجموعات العينة إلا عند ترتيبهم للأسباب والآثار.

[29] عبدالرحمن بن سليمان الطريري، *الأولويات التربوية في عصر العولمة*، في www.gesten.org.sa/default.asp?pageno ، مسترجع في سبتمبر، 2011

- **دراسة خلاف العبري (2011)** بعنوان" **تأثير العولمة على السياسات التربوية للدول النامية: عمان نموذجا**"[30] وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير العولمة على السياسات التربوية في الدول النامية بشكل عام، وفي دولة عمان بشكل خاص، وذلك من خلال استقراء وثائق السياسات التربوية في هذه الدول، وقد توصلت الدراسة إلى أن للعولمة تأثيرا كبيرا على السياسات التربوية في كل الدول، وأن الدول النامية تأثرت بقوة أكبر بالعولمة مقارنة بالدول المتقدمة، كما توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، منها أن المنظمات الدولية كالبنك الدولي وصندوق النقد الدولي، تلعب دورا كبيرا في تشكيل السياسات التربوية في الدول الوطنية، كما أصبحت عاملا مؤثرا في كل دول العالم. وأن هذه المنظمات تملي مصالحها السياسية، وأهدافها وفلسفتها، من خلال القروض المشروطة، كما توصلت الدراسة إلى أن قضايا اقتصاد المعرفة، والتعليم مدى الحياة، والاختبارات الدولية، والتكنولوجيا، هي المهيمنة على كل السياسات التربوية للدول النامية، وأن اللغة الانكليزية أصبحت تؤخذ كضرورة في معظم دول العالم النامية.
- **دراسة رحاب حسين علي ووفاء حسن عيسى الفريداوي (2012)** بعنوان" **العولمة الثقافية في القيم التربوية لطالبات قسم رياض الأطفال**"[31] وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن العولمة الثقافية في القيم التربوية لطالبات قسم رياض الأطفال والتعرف على أبرز القيم التربوية (الاجتماعية، العلمية، الجمالية، والروحية الأخلاقية) تأثرا بالعولمة الثقافية، وتكونت عينة الدراسة من طالبات قسم رياض الأطفال في كلية البنات جامعة بغداد للعام الدراسي 2013/2012 باستخدام مقياس للعولمة الثقافية في القيم التربوية، حيث تم التأكد من صدق وثبات المقياس، وقد خلصت الدراسة إلى أن العولمة الثقافية أثرت في القيم التربوية بشكل سلبي، وأن القيم المتأثرة بالعولمة الثقافية، بشكل أكبر تمثلت في قيم الأسرة والعلاقات بين الأقارب والتي تنتمي إلى القيم الاجتماعية، وإضعاف الابتكار والإبداع واللجوء إلى السحر والشعوذة والحد من التفكير النقدي السليم بالنسبة للقيم العلمية، والتردد على المعارض الفنية والحد من الذوق الفني والاهتمام

[30] Khalaf Al'Abri, The Impact of Globalization on Education Policy of Developing Countries: Oman as an Example, *Literacy Information and Computer Education Journal* (LICEJ), Volume 2, Issue 4, (December , 2011), pp491-502

[31] رحاب حسين علي ووفاء حسن عيسى الفريداوي، العولمة الثقافية في القيم التربوية لطالبات قسم رياض الأطفال، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، جامعة بغداد، ع38، 2012، ص ص 304-334

بالبيئة بالنسبة للقيم الجمالية، وازدياد الاتجاه العلماني في الدين والحد من قيم الأمانة والتسامح في القول والعمل بالنسبة للقيم الروحية.

2- الدراسات التي تناولت التوجهات القيمية وعلاقتها بالظاهرة التربوية:

- **دراسة الخياط وعطيات وعبدالعربيات (2012)** بعنوان " **منظومة القيم السائدة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية**"[32]، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة منظومة القيم السائدة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، وتم استخدام مقياس القيم لشوارتز بعد ترجمته إلى العربية، وتكونت عينة الدراسة من 660 طالبا وطالبة من جامعة البلقاء التطبيقية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم قيم الطلبة تمثلت في الاهتمام بالصحة، ومساعدة الآخرين، والحكمة والأمن الوطني والذكاء والابداع، والالتزام الديني، وحب الاستطلاع، والحرية والاستقلالية، والبحث عن الذات، والعدالة واحترام الآباء.
- دراسة **نادية زكريا جبر (2015)** بعنوان " **تحليل الثقافة الفلسطينية باستخدام الإطار الثقافي لهوفستيد وتطبيقاته على كل من الممارسات الصفية للمعلم والهوية الثقافية للتلميذ**"[33]، وقد هدفت الدراسة إلى تحليل الثقافة الفلسطينية على ضوء نموذج هوفتسيد (Hofstede) للتوجهات القيمية، تبعا للأبعاد الخمسة التي تضمنها هذا النموذج، وهي تفاوت السلطة الكبيرة في مقابل تفاوت السلطة الصغيرة، والفردية في مقابل الجماعية، والذكورة في مقابل الأنوثة، وتجنب الشك المرتفع في مقابل تجنب الشك المنخفض، والتوجه طويل المدى في مقابل التوجه قصير المدى، باستخدام بعض الأمثلة الشعبية السائدة في المجتمع الفلسطيني، وتأثير هذه الخصائص الثقافية على الممارسات الصفية للمعلم وتأثيرها على الهوية الثقافية للتلميذ، حيث كشفت الدراسة على أن الممارسات الصفية للمعلم تتصف بمسافة سلطة كبيرة، حيث لا زال التعليم يقوم على مركزية المعلم رغم أن المناهج الجديدة تقوم على مقاربة معاكسة، والتي تقوم على مركزية المتعلم، كما تتصف هذه الممارسات بالجماعية والذكورة، والتوجه قصير المدى. حيث لم تختلف

[32] ماجد محمد الخياط، ومظهر محمد عطيات وغالب عبد العربيات، منظومة القيم السائدة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، (العلوم الانسانية والإدارية)، المجلد13، ع2، 2012، ص ص 247- 295

[33] Nadia Zakaria Jaber, An analysis of the Palestinian culture using Hofstede's cultural framework and its' implication on teachers' classroom practices and student's cultural identity, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , No205 (2015), pp 292 – 295

هذه التوجهات في التعليم عن التوجهات في المجتمع الأكبر، وقد خلصت الدراسة إلى أن الفهم الثقافي للمجتمع الفلسطيني بواسطة النموذج القيمي لهوفستيد، يساعد في خلق بيئة تعليمية مفهومة ثقافيا، أين يمكن تأسيس ممارسات تعليمية، تحفظ كل شخص منخرط في عمليات التعليم والتعلم.

ب) الدراسات الأجنبية:

حيث تم تقسيم هذه الدراسات إلى ما يلي:

1- الدراسات التي تناولت العولمة في علاقتها بالظاهرة التربوية:

- **دراسة كوزمان وآخرون Allan B. de Guzman (2005)** بعنوان:" **أثر العولمة على أساتذة علوم التربية، منظور فليبيني** "[34]، وقد هدفت الدراسة إلى استطلاع آراء أساتذة وعمداء وباحثين، من مجموعة من معاهد العلوم التربوية في العاصمة الفلبينية، حول مفهوم العولمة، وتأثيره على علوم التربية، وعلى مشكلات أساتذة العلوم التربوية في سياق العولمة، وتكونت عينة البحث من 23 مبحوثا، 13 أستاذا جامعيا، 06 عمداء، 04 باحثين تربويين، وتكونت محاور الأسئلة من مفهوم العولمة، تأثير العولمة على التربية، مشاكل أساتذة علوم التربية في سياق العولمة، وتوصلت الدراسة فيما يتعلق بتأثير العولمة على المناهج أن هناك تأثيرا قويا للعولمة على المناهج، ويرى الأساتذة أن مراجعة وتغيير المناهج يعد من الآثار القوية للعولمة، وهذا للوفاء بالمعايير العالمية، وأن احتياجات الطلاب تشكل أساسا لهذه التعديلات، بينما رأى عمداء الجامعات أن تحيين المناهج لجعلها على صلة بالعولمة ومستجيبة لها يعتبر حاجة ملحة. أما الباحثون فقد أعربوا عن الحاجة إلى إثراء المناهج لجعلها متطابقة مع الاتجاهات العالمية.
- **دراسة سو K. So وآخرون (2013)** بعنوان: " **فكرة الكونية في المنهاج الوطني الكوري**" [35] وقد هدفت الدراسة إلى استكشاف كيفية انعكاس المنظور الكوسموبوليتاني في المناهج الوطنية الكورية، وذلك من خلال جانبين أساسيين هما: السياسات المتعلقة بالمناهج الوطنية الكورية، ومحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية والتربية الأخلاقية،

[34] Allan B. de Guzman et al, The Impact of Globalization on Teacher Education:The Philippine Perspective**,** *Educational Research for Policy and Practice*, No 4 (2005), p 74-75

[35] Kyunghee So et al, The idea of cosmopolitanism in Korea's national curriculum , *Asia Pacific Journal of Education*, Vol 34, No 1 (2013), pp 1-14

واستخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى، وتكونت العينة من وثائق المنهاج الوطني العام، ومنهاج الدراسات الاجتماعية والتربية الأخلاقية، من الصف الأول حتى العاشر، حيث بلغ عدد صفحات العينة 350 صفحة، والتي تمت مراجعتها في سنوات 1997، 2007، 2009، أما وحدة التحليل فقد كانت الكلمة والفكرة، وتكونت فئة التحليل من ثلاث فئات هي المواطنة العالمية، واحترام حقوق الإنسان والمساواة، والمشاركة، وتوصلت الدراسة، فيما يتعلق بانعكاس المنظور الكوني في السياسة التربوية الكورية إلى أن هناك خمس جوانب أساسية برزت في السياسة التربوية الكورية كانعكاس لفكرة الكونية، وهي أولا: التأكيد على القيم الكونية كهدف أساسي للمناهج الوطنية، حيث تم استبدال هدف تحقيق المواطنة الديمقراطية، باكتساب خصائص ومواقف المواطنة العولمية، وثانيا تعزيز اللغات الأجنبية، وثالثا: فهم وتقبل الاختلافات الثقافية، ورابعا: التركيز على التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، وخامسا: التركيز على حقوق الإنسان كقيمة أساسية من قيم المواطنة العالمية، بغض النظر عن الهويات الوطنية. أما فيما يتعلق بمحتوى الدراسات الاجتماعية والتربية الأخلاقية، فإن الدراسة توصلت إلى أن المنظور الكوني انعكس من خلال ثلاث جوانب: فهم واحترام الاختلافات الثقافية، وضع الهوية الكورية في علاقة مع العالم، الاستجابة والمساهمة في القضايا العالمية.

2- الدراسات التي تناولت التوجهات القيمية في علاقتها ببعض الظواهر التربوية :

- **دراسة شميد وآخرون S. Schmid & al (2005)** بعنوان : **التوجهات القيمية وسلوكات الصراع في حياة الطلاب اليومية"**[36]، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مواقف الطلاب من قيم الإنجاز والرفاه، وهما قيمتين متباينتين، حيث تنتمي الأولى إلى القيم المادية، والثانية إلى القيم ما بعد المادية، بحسب نموذج أنجليهارت للتوجهات القيمية، كما هدفت إلى التعرف على معنى كل من الإنجاز والرفاه لديهم، وثالثا التعرف على البنية التحفيزية لكل من الإنجاز والرفاه لدى التلاميذ، وكذا تأثير التوجهات القيمية لكل من الإنجاز والرفاه على عينة مكونة من 25 من التلاميذ الألمان، متوسط أعمارهم 16.4 وقد تم استخدام المقابلة شبه المنظمة لجمع المعلومات، كما تم الإعتماد على

[36] Sebastian Schmid et al, Value orientations and action conflicts in students' everyday life: An interview study, *European Journal of Psychology of Education*,Vol. 20, No. 3, September (2005), pp 243-257

تحليل محتوى هذه المقابلات، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ يقيمون بشكل عال جدا كل من الانجاز والرفاه في حياتهم اليومية، وأن مفهوم الانجاز يأخذ عندهم معنيين من خمسة معاني حددتها الدارسة، وهما بذل الجهد وتحقيق النتائج، مقارنة بالرفاه الذي لم يأخذ معنى محددا، أما بالنسبة للصراع فقد كان لدى التلاميذ على المستوى السلوكي والمعرفي والعاطفي.

- **دراسة فريس وآخرون** S. Fries & el **(2005)** بعنوان"**الصراع القيمي وأثره على التعليم**"[37]، حيث هدفت الدراسة إلى استكشاف الصراع الحاصل بين القيم المادية ممثلة في قيمة الانجاز، والقيم مابعد المادية ممثلة في قيمة الرفاه، بالاعتماد على نموذج أنجليهارت (Inglehart) للتوجهات القيمية*، وذلك على عينة مكونة من 184 طالبا ألمانيا، تراوحت اعمارهم بين سنوات 11 و 19 سنة، وقد كشفت الدراسة عن أن كلا من القيمتين المادية ومابعد المادية، كانتا مرتفعتين لدى الطلاب، وأن الصراع الحاصل بين القيم المادية وما بعد المادية ارتبط بالصراع دراسة – ترفيه، مما يعني أن هذا الصراع بين القيمتين المادية ومابعد المادية كان فقط لدى التلاميذ الذين لديهم صراعا بين الدراسة والترفيه، كما كشفت الدراسة أن التلاميذ الذين لديهم القيمتين معا اختبروا صعوبة في اتخاذ القرار بشأن الدراسة أو الترفيه، مقارنة بالتلاميذ الذين تهيمن عليهم إحدى القيمتين، كما كشفت الدراسة على أن الطلاب ذوي القيم المادية أبدوا أداءا مرتفعا في نشاطات التعلم ولم يحسوا بوجود عوائق تمنعهم عن هذا الأداء، بعكس الطلاب ذوي القيم مابعد المادية، ومن نتائج هذه الدراسة أيضا، أن هذه القيم تختلف بحسب المستوى التعليمي والوقت المستثمر للتعلم.
- **دراسة تابناس، سميث، ووايت Tapanes, Smith, & White (2009)** بعنوان "**التنوع الثقافي والتعليم عبر الانترنت**" [38]، والتي هدفت إلى استكشاف التنوع الثقافي في التعليم عن بعد عبر الأنترنت، وذلك على عينة من الطلاب والأساتذة في الولايات المتحدة الأمريكية مكونة من 66 طالبا وأستاذا، من جنسيات مختلفة، وقد استخدمت الدراسة،

[37] Stefan Fries et al, Conflicting values and their impact on learning, *European Journal of Psychology of Education*, , Vol. XX, No 3(2005) , pp259-273

* أنظر الفصل الثالث المتعلق بالعولمة والتوجهات القيمية.

[38] Marie A. Tapanes, Glenn G. Smith, James A. White, Cultural diversity in online learning: A study of the perceived effects of dissonance in levels of individualism/collectivism and tolerance of ambiguity, *Internet and Higher Education* , No12 (2009), pp 26–34

بعدين من أبعاد التوجهات القيمية لهوفستيد (Hofstede)، وهما الفردية في مقابل الجماعية وتجنب الشك المرتفع في مقابل تجنب الشك المنخفض، وقد توصلت الدراسة إلى أن التعليم عبر الأنترنت يحمل تداخلا ثقافيا بعكس ما كان معتقدا من أن هذا النوع من التعليم يعتبر في منأى عن هذا التداخل، فقد أشارت النتائج إلى فروقات ذات دلالة بين الطلاب من الثقافات الفردية والجماعية، كما بين الطلاب من ثقافات ذات تجنب شك مرتفع، وثقافات ذات تجنب شك منخفض، فبالنسبة لبعد الفردية والجماعية فإن الطلاب من الثقافات الجماعية عبروا عن أن أساتذتهم من الثقافات الفردية لم يأخذوا بعين الاعتبار خلفياتهم الثقافية في دروسهم، مقارنة بنظرائهم من الثقافات الفردية، كما عبر هؤلاء الطلاب بأن خلفياتهم الثقافية لم تؤخذ بعين الاعتبار، وأنه كان يجب أن يبلغوا عن الاختلافات الثقافية التي يمكن أن توجد في الدروس بينهم وبين أساتذتهم من الثقافات الفردية، كما كان هؤلاء الطلاب أقل دافعية للتعلم وأكثر صمتا ونفورا من التعليم. أما بالنسبة لبعد تجنب الشك، فإن الطلاب من الثقافات ذات تجنب الشك المرتفع، عبروا عن أهمية أن يأخذ أساتذتهم بعين الاعتبار خلفياتهم الثقافية، وأن يبلغوا بأي اختلافات ثقافية ممكنة في الدروس، التي تقوم على الثقافة ذات تجنب الشك المنخفض. كما أن هؤلاء الطلاب أيضا كانوا اقل دافعية للتعلم وأكثر خوفا.

- **دراسة هوفر وآخرون Hofer et al (2010)**، بعنوان: **التوجهات القيمية والتداخل الدافعي في صراع دراسة– ترفيه. فيتنام نموذجا**[39] . حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن التداخل الدافعي لدى الطلاب أثناء الدراسة وأثناء الترفيه، وعلاقة ذلك بتوجهاتهم القيمية، وذلك على عينة من التلاميذ الفيتناميين وعينة أخرى من تلاميذ أجانب ينتمون إلى دول كل من الولايات المتحدة الأمريكية، والهند، والمكسيك، وإيطاليا، البوسنة والهرسك، البرتغال، اسبانيا، ألمانيا، حيث وصل عدد الطلاب الفيتناميين إلى 346 تلميذا متوسط أعمارهم 15 سنة، بينما تكونت عينة الطلاب الأجانب من 2155 تلميذ متوسط أعمارهم 15.5. وكشفت الدراسة على أن التلاميذ الفيتناميين يختلفون في كل من التوجهات القيمية والتداخل الدافعي لديهم عن التلاميذ من الدول الأجنبية، حيث

[39] Manfred Hofer et al, Value orientations and motivational interference in school-leisure conflict: The case of Vietnam, *Learning and Instruction* , No 20 (2010) , pp239-249

ارتبطت القيم المادية لديهم إيجابيا بالقرار أثناء صراع الدراسة – ترفيه، واختبار التداخل الدافعي أثناء الترفيه، وسلبيا بالتداخل الدافعي أثناء الدراسة، مما يعني أن التلاميذ الفيتناميين لا يختبرون هذا التداخل أثناء الدراسة، ولكن أثناء الترفيه، عكس التلاميذ من الدول الأجنبية الذين يختبرون هذا الصراع أثناء الدراسة وليس الترفيه، وبالنسبة للتوجهات القيمية فإن التلاميذ الفيتناميين يختلفون جوهريا في توجهاتهم التي تتسم بالمادية، عكس التلاميذ من الدول الأجنبية، التي تشكل القيم ما بعد المادية لديهم أهمية أكبر. كما وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن التلاميذ كلما كان لديهم مستوى أعلى من القيم المادية، كلما اختبروا تداخلا دافعيا أعلى أثناء الترفيه، وتداخلا أقل في الدراسة، بعكس التلاميذ الذين لديهم قيما ما بعد مادية، حيث يختبرون تداخلا دافعيا أعلى في الدراسة، وتداخلا أقل في الترفيه.

- **دراسة جوهان Johannes C. Cronjé (2011)** بعنوان" **استخدام نموذج هوفستيد للأبعاد الثقافية لتفسير التعلم المتمازج ثقافيا**" [40] وذلك على عينة من طلاب الماستر السودانيين بجامعة العلوم والتكنولوجيا بالخرطوم، وثلاثة أساتذة من جنوب إفريقيا، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الخصائص الثقافية للتعلم المتمازج ثقافيا، وقد امتدت الدراسة لعامين، استخدمت فيها أعمال الطلبة المختلفة، كالبحوث، وتصميم المواقع الالكترونية، والرسائل الالكترونية، وقد تم قياس الأبعاد الثقافية الأربع لهوفستيد (Hofstede)، وهي تفاوت السلطة والفردية والذكورة وتجنب الشك، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك اختلافات بين الطلاب والأساتذة في أبعاد كلا من تفاوت السلطة، وتجنب الشك، والفردية، في حين كانت العينتان متشابهتان بالنسبة للذكورة، فبالنسبة لتفاوت السلطة، فقد فسر هذا البعد لماذا كان الطلاب مفتقدون للثقة، ويخافون من المبادرة وأخذ المخاطر، وتفضيل مسؤولية الأستاذ، وقد ضاعف مستوى تجنب الشك العالي لدى الطلاب السودانيين، من هذه الحالة، مما أدى بهم إلى الاعتماد على بعضهم بعضا والعمل كجماعة على غير المتوقع منهم كثقافة فردية، أما بالنسبة لبعد الذكورة فقد كان

[40] Johannes C. Cronjé, Using Hofstede's cultural dimensions to interpret cross-cultural blended teaching and learning , *Computers & Education* , No 56 (2011), pp596–603

الطلاب السودانيون متشابهون مع الأساتذة في هذا البعد، وهو ما لم يؤدي إلى مزيد من الفهم المتبادل بينهم.

- **دراسة فانغ وآخرون Fang & al (2013)** بعنوان " **مقارنة دولية لبحث العلاقة بين الثقافة الوطنية وإنجازات الطلاب**" [41] . وقد هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الثقافات الوطنية وإنجازات الطلاب باستخدام الأبعاد الستة للتوجهات القيمية في نموذج هوفستيد (Hofstede)، وهي بعد تفاوت السلطة، والذكورة، وتجنب الشك، والفردية، والتوجه طويل المدى، وبعدين آخرين من الاستبيان العالمي للقيم، هما العقلانية العلمانية في مقابل التقليد، والتعبير عن الذات في مقابل البقاء وهذا بالاعتماد على النسخة الخامسة للمسح العالمي للقيم لسنة 2008، كما تم الاعتماد فيما يتعلق بإنجازات الطلاب على الاختبار الدولي للطلاب في الرياضيات والقراءة والعلوم**(PISA)** لسنة 2009، حيث سعت الدراسة للإجابة عن تساؤلين اثنين: ما العلاقة بين الثقافات الوطنية وإنجازات الطلاب الأكاديمية؟ ما العناصر الثقافية الأكثر تحديدا لهذه الانجازات؟. وقد توصلت الدراسة إلى أن البعدين المرتبطين بانجازات الطلاب في المواد الثلاث، هما بعد التوجه طويل المدى (المستقبل) وتجنب الشك لهوفستيد (Hofstede)، بينما كان بعد الفردية مرتبطا فقط بمادتي القراءة والعلوم، مما يعني أن الدول ذات الانجاز المرتفع في هذه المواد ارتبطت بالأبعاد السابقة للنموذجين ولم يشذ عن هذه القاعدة سوى سنغافورة والبيرو. أما بالنسبة لبعدي العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، فقد كان البعد الأول مرتبطا بالمواد الثلاث، أي الرياضيات والقراءة والعلوم، بينما كان بعد التعبير عن الذات مرتبطا فقط بمادة القراءة.
- **دراسة كلوديا كاستيغليون وآخرون C. Castiglione et al (2014)** بعنوان " **النظام القيمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**" [42]، والتي هدفت إلى استكشاف النظام القيمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في إيطاليا، وذلك على عينة مكونة من 480 طالبا وطالبة، ومن تخصصات ثلاثة، هي الآداب، والتكنولوجيا والتعليم المهني، وذلك بالاعتماد على

[41] Zheng Fang et al, An international comparison investigating the relationship between national culture and student achievement, *Educ Asse Eval Acc* , No25 (2013), pp159–177

[42] Claudia Castiglione , Alberto Rampullo , Orazio Licciardello, High School Students' Value System, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , No 141 (2014) , pp1330 – 1334

نموذج شوارتز للتوجهات القيمية الفردية ومقارنتها بالبعدين اللذين تنتمي إليهما وهما تجاوز الذات في مقابل تعزيز الذات، والانفتاح على التغير في مقابل التضمين، وقد كشفت الدراسة عن أن التلاميذ يعطون أهمية أكبر لقيم المتعة، والخير، والعالمية والإنجاز، وأهمية أقل لقيمة القوة، وأن التخصص والجنس يؤثران في هذه القيم، كما كشفت الدراسة أن هناك تجانسا بين هذه القيم والأبعاد التي تنتمي إليها، حيث كان الطلبة يعطون أهمية أكبر لقيم تجاوز الذات، والانفتاح على التغير، وأهمية أقل لقيم التضمين، وتعزيز الذات، وأن متغير الجنس والتخصص يؤثران أيضا في هذه الأهمية.

- **دراسة : جوزاف فرانس، وأتشابون، ولي** Joseph J. Frencha, Atchaporn French, Wei-Xuan Li **(2015)** بعنوان: "**علاقة الأبعاد الثقافية، بالإنفاق على التربية والأداء على اختبار بيزا** " وقد هدفت الدراسة إلى اكتشاف العلاقة بين كل من الأبعاد الثقافية الستة عند هوفستيد (Hofstede)، والإنفاق على التعليم الثانوي، وعلاقة هذا الإنفاق بإنجازات الطلاب على اختبار بيزا **PISA**، حيث تم جمع المعلومات المتعلقة بالدول المشاركة في اختبار بيزا، على مدى النسخ الخمسة لهذا الاختبار لسنوات (2000، 2003، 2006، 2009، 2012) وقد تكونت عينة الدراسة من 55 دولة، بعد استبعاد 10 دول لم تتوفر معلوماتها الثقافية، وتصنيفا للدول على الأبعاد الثقافية من موقع هوفتسيد (Hofstede) على الانترنت، والمعلومات حول الإنفاق على التربية من البنك الدولي، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة سلبية بين كل من بعدي تفاوت السلطة الشديد والذكورة والإنفاق على التعليم الثانوي، وأن هناك علاقة ايجابية بين كل من الفردية والتوجه طويل المدى والإنفاق على التعليم الثانوي، كما توصلت الدراسة أيضا إلى أن الإنفاق المرتفع على التربية يؤدي إلى إنجاز عالي على اختبارات بيزا في القراءة والرياضيات والعلوم.

3- الدراسات التي تناولت العولمة والتوجهات القيمية:

- **دراسة لي وبوند W. Li & H. Bond (2010)** بعنوان: "**التغير القيمي: تحليل التغير الوطني في قيم العلمانية من خلال النسخ الأربعة للمسح العالمي للقيم**[43].

[43] Wai Li & Harris Bond , Value change: Analyzing national change in citizen secularism across four time periods in the World Values, *The Social Science Journal* , No 47 (2010), pp 294–306

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على استجابة الثقافات الوطنية لقوى العولمة، من خلال ثلاث أهداف أساسية هي التعرف على مدى التوحيد والاختلاف الحاصل في القيم الثقافية لدى الأفراد عبر العالم، والثاني يتمثل في التعرف على التغير الحاصل في قيم العلمانية لدى الأفراد تحت تأثير الحداثة، والثالث في التعرف على مدى تأثير مستوى النمو الاجتماعي في تعزيز التغير القيمي الحاصل على المستوى الوطني في قيم العلمانية لدى الأفراد في الدول الوطنية، وذلك باستخدام بعد واحد من أبعاد التوجهات القيمية لأنجلهارت (Inglehart) وهو بعد العقلانية العلمانية، متخذة من المسح العالمي للقيم وسيلة لجمع المعلومات، عبر النسخ الأربع لهذا المسح، والتي تمت في سنوات (1981-1984، 1989-1993، 1994-1999، 1999-2004) على عينة متكونة من 69 دولة منخرطة في هذا المسح. وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود تغيرات واضحة في هذا البعد، سواء من حيث التوحيد أو الاختلاف، حيث لم توجد اختلافات في الانحرافات المعيارية للمواطنين عبر الدول في هذا البعد، كما توصلت الدراسة إلى أن الأفراد في النسخة 1 و2 و4 أصبحوا أكثر علمانية، كما لم تتوصل الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط بين مستوى التنمية البشرية للدول والتوجهات القيمية للعلمانية، مما يدل على أن التغير في التوجهات القيمية لم يتحدد بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي، وهو ما أدى بأصحاب الدراسة إلى الاستنتاج بأن العولمة لم تؤدي إلى أي توحيد أو تغيير في التوجهات القيمية على الأقل فيما يتعلق ببعد العقلانية، وأن القيم لهذا ثابتة ومستقرة عبر هذه الفترة وهي 20 عاما (من 1981 إلى 2004)، كما توصلت الدراسة أيضا إلى أن التغريب لم تكن لديه القوة الكافية لإحداث تغيير في الثقافات الوطنية في الاتجاه العلماني، وأن الثقافتين الغربية والمحلية، لم تتفاعلا معا لإنتاج ثقافة قيمية جديدة مناسبة للعصر الجديد.

- **دراسة كوزما Irina F. Cozma (2011)** بعنوان" **علاقة العولمة بالقيم الشخصية عبر 53 دولة و 28 عاما**" [44]، وهي دراسة دكتوراه هدفت إلى قياس التغير في العولمة، وعلاقته بالتغير في القيم الشخصية، على عينة مكونة من 53 دولة، ومدى

[44] Irina Florentina Cozma, The Relation between Globalization and Personal Values across 53 Countries and 28 Years, A Dissertation Presented for the Doctor of Philosophy, *The University of Tennessee*, Knoxville, (2011).

زمني امتد لـ 28 عاما، متخذة من مقياس kof للعولمة، والمسح العالمي للقيم والذي يتيح في دوراته الحصول على معلومات تمتد لسنوات طويلة، وقد بحثت الدراسة علاقة العولمة بأبعادها الثلاثة، الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، بالقيم الشخصية، هي قيم العمل، الرضا عن العمل، الرضا عن الحياة، أهمية المتعة في الحياة، أهمية العمل، أهمية العائلة، أهمية الصداقة، أهمية السياسة، أهمية الدين، السعادة، الثقة. وقد توصلت الدراسة إلى أن التغير في العولمة له علاقة متباينة بالتغير في القيم الشخصية، وأن هذا التغير تؤثر فيه المتغيرات الديموغرافية بصورة كبيرة، فقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية دالة بين التغير في العولمة، والتغير في ثلاث قيم شخصية، هي الدوافع الذاتية للعمل، أهمية الصداقة، والمتعة، وعلاقة ارتباط إيجابية، بين التغير في العولمة، وقيمتين أخريين، هما أهمية العائلة، والسعادة، بينما كانت هناك علاقة ارتباط سلبية، بين التغير في العولمة، وأهمية السياسة. كما وجدت الدراسة أن التغير في الجانب الاجتماعي للعولمة، كان له النصيب الأكبر في التغير الحاصل في القيم الشخصية. كما وجدت الدراسة أيضا أن المتغيرات الديموغرافية الأكثر تأثيرا في هذه العلاقة بين التغير في العولمة، والتغير في القيم الشخصية، هي الشباب، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع، وحجم المدن الكبير، والمستوى التعليمي المرتفع.

وقد وضحت هذه الدراسة أن العولمة ليست ظاهرة ذات تأثير كلي شامل كما هو معتقد، فهناك تغيرات متباينة بالنسبة للقيم الشخصية، إذ أنها لا تتغير بنفس القدر، ولا بنفس الاتجاه، كما أن العوامل الديموغرافية تلعبا دورا أكبر في هذه العلاقة، إضافة إلى أن التغير في القيم الشخصية، يعتمد على الجانب الذي ننظر من خلاله إلى العولمة، سواء كان اقتصاديا أو سياسيا أو اجتماعيا، فليس هناك تأثير متساو لهذه الجوانب، مما يوضح أن العولمة، ليست كما يعتقد، ظاهرة كلية ومطلقة، وذات تأثير شامل ومتساو في كل النواحي.

- **دراسة أورسولا سوازبا Urszula Swadźba (2011)** بعنوان " **تأثير العولمة على النظام القيمي التقليدي**"[45]، وذلك على عينة من الأقلية السيلينية ببولاندا، وقد هدفت

[45] Urszula Swadźba, The Impact of Globalization on the Traditional Value System, In The Scale of Globalization. Think Globally, Act Locally, Change Individually in the 21st Century, Ostrava*: University of Ostrava*, (2011), pp332-337

الدراسة إلى التعرف على تأثير العولمة على القيم التقليدية للجماعة السيلينية*، حيث ركزت على ثلاث قيم أساسية، هي قيم العمل، العائلة، الدين. وقد كشفت الدراسة على أن هذه القيم لم تتأثر بشكل متساوي أو متوازن، أو بنفس الكثافة بالعولمة، بل إن هذا التأثير يأخذ ثلاث سيناريوهات لدى هذه الجماعة، فبالنسبة للفئة الأكبر من هذه الجماعة فإنها اعتمدت على السيناريو الثالث الذي يتضمن التكيف مع المظاهر الخارجية لثقافة العولمة، كاللباس، ونمط الحياة، والاستهلاك، مع التمسك بالقيم التقليدية، بينما ركزت الفئة الثانية وهم فئة الشباب، على السيناريو الأول الذي يتقبل ثقافة العولمة وقيمها بشكل كامل مع رفض القيم التقليدية. وتتجه فئة ثالثة، وهي فئة ذوي المستوى التعليمي المرتفع إلى تطبيق سيناريو آخر، يعتمد على تقبل كلا من الثقافتين، ففي حين تحافظ هذه الفئة على قيمها الثقافية للجماعة، تنخرط أيضا في قيم العولمة من دون إحساس بالتناقض.

- **دراسة لدهاري وسويدان وشوا R. Ladhari, N. Souiden , Y.Choi (2015)** بعنوان: " **التغير الثقافي والعولمة: النقاش الدائم بين التصنيفات العبر الوطنية والعبر الثقافية**"[46]: حيث هدفت الدراسة إلى بحث الافتراض القائل بالتجانس الثقافي وثباته في السياق العولمي الراهن، وذلك على عينة متكونة من 720 مفحوصا من ثلاث دول من ثلاث قارات مختلفة، هي كندا التي تكونت عينتها من (207) مفحوصا، اليابان(263) مفحوصا، والمغرب(207) مفحوصا، ومقارنة نتائج الدراسة بالإطار القيمي لهوفستيد (Hofstede)، وقد تكونت أداة الدراسة من 13 بندا تقيس أربعة أبعاد لكل من الفردية والجماعية، حيث تم تقسيم بعد الجماعية إلى بعد أفقي وبعد عمودي، كما تم تقسيم بعد الفردية إلى عمودي وأفقي أيضا، وذلك بحسب التعديلات المقدمة من طرف الباحثين حول هذا البعد من أبعاد التوجهات القيمية لهوفستيد (Hofstede) ودمجه مع بعد تفاوت السلطة، وقد توصلت الدراسة إلى أن بعد الجماعية الأفقية هيمن على الدول الثلاث، فقد كانت كندا مرتفعة في كل من الجماعية والفردية الأفقية، بينما كانت اليابان والمغرب مرتفعتين في بعد الجماعية الأفقية. كما توصلت الدراسة إلى وجود تغير في هذه الأبعاد

* اقليم سليسيا *Silesia*، يقع بين بولندا وجمهورية التشيك وألمانيا، مساحته 40000 كلم مربع، وعدد سكانه يبلغ ثمانية ملايين

[46] Riadh Ladhari, Nizar Souiden , Yong-Hoon Choi, Culture change and globalization: The unresolved debate between cross-national and cross-cultural classifications, *Australasian Marketing Journal* , No 23, (2015) , pp235–245

مقارنة بنتائج الدراسات السابقة التي استخدمت نموذج هوفتسيد، حيث اتجهت كندا إلى النمط الجماعي الأفقي، بما يعني تغيرا في بعد الفردية الذي كانت تتميز به سابقا، وهو ما أدى إلى أن تحقق مستويات مرتفعة في كلا البعدين، أي الفردية والجماعية. أما بالنسبة لليابان فقد كان نمطها جماعيا أفقيا، وهو ما يعني تضاؤلا في بعد تفاوت السلطة الذي تميزت به في نموذج هوفستيد (Hofstede)، حيث كانت ذات نمط جماعي عمودي يعتمد على الهرمية بشكل أكبر، وهو نفس الأمر بالنسبة للمغرب، حيث اتجهت من الجماعية العمودية المعتمد على الهرمية الحادة إلى بعد الجماعية الأفقية الذي يعني تضاؤلا في تفاوت السلطة، والذي تتميز به المغرب وباقي الدول العربية.

كما كشفت الدراسة أيضا أن هناك تجانسا قيميا ما بين هذه الدول بسبب العولمة، وهذا ما أدى بالباحثين إلى الاستنتاج بأن هذا يقف ضد الدعوى التي قال بها هوفستيد (Hofstede) من أن التغيرات الثقافية القيمية ثابتة ومستقرة، فقد سجلت المغرب في هذه الدراسة مثلا مستوى من الفردية أعلى من كندا واليابان، وقد فسر الباحثون هذه النتيجة غير المتوقعة بالقرب الجغرافي للمغرب من الثقافة الغربية والأوروبية خصوصا، والعلاقات الاقتصادية بينها وبين الغرب.

11- التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة، تنوعها فيما يتعلق بموضوع البحث، حيث تراوحت بين دراسة العولمة في علاقتها بالظاهرة التربوية بشكل عام، أو بدراسة التوجهات القيمية في علاقتها ببعض الظواهر التعليمية، أو في علاقة العولمة بالتوجهات القيمية، وقد تنوعت الدراسات أيضا فيما يتعلق بالمناهج التي استخدمتها، حيث تراوحت بين المناهج الكيفية كالمقابلات والتحليلات بصورة عامة، إلى المناهج الكمية الوصفية كالاستبيانات والمسوح، كما اعتمدت أيضا على نماذج مختلفة للتوجهات القيمية، كنموذج هوفستيد (Hofstede)، ونموذج أنجلهارت (Inglehart)، ونموذج شوارتز(Schwartz) ، رغم أن نموذج هوفستيد يبدو أنه الأكثر تناولا في هذا الموضوع، غير أنه وفيما يتعلق بموضوع البحث، فإن هذه الدراسات، يلاحظ عليها ما يلي:

- من حيث الموضوع:

-لم تأخذ بعين الاعتبار ظاهرة العولمة في علاقتها بالميدان التربوي، حيث تطرقت إلى هذه العلاقة بشكل عام ولم تتطرق إليها في شكلها المناهجي خصوصا، خاصة الدراسات العربية

منها، حيث غلب عليها الطابع التنظيري والوصفي العام، كدراسة كل من هلال والطريري وكوزمان، وبحث هذه العلاقة بهذا الشكل، لا يمكن من الوصول فعلا إلى إيجاد رابط فعلي بينهما، حيث لا يعني تغيير المناهج التعليمية في مختلف الإصلاحات التربوية التي تتم في كثير من الدول أن هذه الإصلاحات تأخذ فعلا بإملاءات العولمة وتوجيهاتها، أو أن توجهاتها القيمية تتغير تبعا لما تقرره العولمة أو مؤسساتها، بالاعتماد فقط على وجهات نظر الطلبة والأساتذة وغيرهم. حيث قد تتشكل هذه الانطباعات من خلال الخطاب السياسي أو الإعلامي، ليصبح أمرا مقررا مسبقا دون أن يكون حادثا بالفعل في الخطاب التربوي، بل إن العكس ربما هو ما يحدث في هذه الإصلاحات، ويعود هذا في كثير من الأحيان إلى صعوبة التعرف على كيفية تحول الأوضاع التربوية والتعليمية ، ومدى تفاعلها مع ظاهرة العولمة، خاصة في ظل تفاعل العديد من العوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، الداخلية منها والخارجية.

– أن الدراسات المتعلقة بالتوجهات القيمية في علاقتها بالظاهرة التربوية، لم تتطرق كثيرا إلى الخطاب التربوي في شكله المنهاجي خصوصا، حيث تطرقت إلى الظاهرة القيمية لدى التلاميذ أو الأساتذة فيما يتعلق بممارساتهم وسلوكاتهم التعليمية اليومية، خاصة فيما يتعلق بطبيعة التوجهات القيمية لدى الطلبة، أو بالصراع بين القيم المادية وما بعد المادية، اعتمادا على نموذج أنجليهارت (Inglehart)، أو بإنجازاتهم على مختلف الاختبارات والمواد، أو بخصائص بعض المنظومات التربوية كدراسة فرانس، وأتشابون، ولي، اعتمادا على نموذج هوفستيد (Hofstede) للتوجهات القيمية، وهذا دون الدخول إلى عمق هذه المناهج التعليمية ومحاولة استكشاف التوجهات القيمية التي تحويها، ورغم أن دراسة سو وآخرون (so et al) جاءت في هذا الإطار، حيث استخدمت المناهج التربوية الاجتماعية كعينة للدراسة، إلا أنها لم تأخذ التوجهات القيمية، والنماذج المختلفة لها كنموذج للدراسة، بل اهتمت بالقيم الكوسموبوليتانية أو الكونية في المناهج الاجتماعية بشكل عام، ولم تستخدم أطرا نموذجية للتوجهات القيمية، وهو ما تختلف به هذه الدراسة عنها.

– أن الدراسات المتعلقة بعلاقة العولمة بالتوجهات القيمية، لم تتطرق إلى هذه العلاقة في الجانب التربوي والتعليمي، حيث اهتمت فقط بالتغير القيمي الواسع الذي يحدث في المجتمع ككل، أو لدى فئات أو جماعات معينة أو لدى الأفراد، حيث اهتمت كثيرا ببحث التغيرات الثقافية الحاصلة في العالم، ومدى تجانسها استنادا إلى الافتراضات العديدة لنماذج التوجهات القيمية

– من حيث المنهج المستخدم:

– اعتمدت الدراسات السابقة على المسوح العالمية بشكل أكبر، وعلى الاستبيانات لرصد التوجهات القيمية أو لتأثيرات العولمة على هذه التوجهات، ولم تستخدم أسلوب تحليل المجتوى إلا نادرا، ورغم أن هذا الأسلوب هو الأنسب لبحث تاثيرات العولمة، بمختلف أشكالها، خاصة من الناحية الرسمية والتنظيمية، إذ يكشف هذا الأسلوب عن الأهداف الحقيقية المسطرة والمدرجة في الخطاب التربوي، ولا يقف فقط عند استجابات الأفراد التي تتدخل فيها عوامل عديدة، ذاتية وموضوعية.

– من حيث عينة الدراسة:

– يرى الباحث أن الدراسات السابقة، ركزت على الأفراد كوحدات للتحليل، حيث سعت إلى الكشف عن التوجهات القيمية أو تأثيرات العولمة عليها لدى الأفراد فقط، ولم تتطرق إلى هذا التأثير للعولمة من الناحية المؤسسية، أي ما يتعلق بالمنظومات التربوية كمؤسسات تتفاعل مع محيطها القريب والبعيد، ولا شك أن التطرق لعلاقة العولمة قيميا بالمؤسسات، ومنها المؤسسات التربوية، يشكل جانبا مهما من جوانب تأثيرات العولمة، لا يجب إغفاله بهذه الصورة.

ولذا تأتي هذه الدراسة لتبحث في موضوع التوجهات القيمية وتأثير العولمة عليها كما هي متجلية في الخطاب التربوي المضمن في المناهج التعليمية للبلدان العربية، وفي مناهج القراءة خصوصا. حيث تعتبر الدراسة أن الصراع بين القيم المادية وما بعد المادية كما هو في بعض الدراسات السابقة، أو الصراع القائم بين بعض التوجهات القيمية كما لدى هوفستيد (Hofstede)، فيما يتعلق بالانجاز أو بخصائص المنظومات التربوية، قد لا يتعلق فحسب بالتلاميذ في ممارساتهم التعليمية أو بالأساتذة أو بغيرهم كأفراد، ولكن أيضا بالتربية كمؤسسة ومنظومة ذات مضمون خطابي، يحمل أهدافا وقيما، يقوم باستيعاب التأثيرات التي حوله، ويسعى للتكيف معها، وهنا يمكن أن نجد العلاقة الحقيقية بين العولمة والأنظمة التربوية من الناحية الخطابية القيمية، وذلك باستخدام الأسلوب الأنسب لهذا الغرض، وهو أسلوب تحليل المحتوى الذي يسعى إلى الوقوف على حقيقة هذا الخطاب كما هو فعلا، متجليا في شكله الرسمي الموضوعي، بعيدا عن الذاتية والتقريرية، وهو ما يمكن أن يملأ الفجوة الحاصلة في هذا الموضوع، إذ تمكن معرفة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي الرسمي، ممثلا في

المنـــاهج التعليميـــة والقرائيـــة خصوصـــا والتـــأثير الحاصـــل عليهـــا مـــن طـــرف العولمـــة بمختلـف ابعادهـا، مـن فهـم أكثـر لطبيعـة هـذا التـأثير مـن جهـة، ومـن فهـم اتجاهـات هـذه المنـــــــاهج مـــــــن جهـــــــة أخـــــــرى فـــــــي عصـــــــر العولمـــــــة.

الفصـــــل الثاني

العولمة

- تمهيد

1- تعريف العولمة

2- أبعاد العولمة

2-1- البعد السياسي

2-2- البعد الاقتصادي

2-3- البعد الاجتماعي

2-4- البعد السكاني

2-5- البعد الثقافي

2-5-1-مفهوم الثقافة في عصر العولمة

2-5-2- الموقف الثقافي في عصر العولمة

2-5-3- الهوية في عصر العولمة

3- قياس العولمة

3-1- مؤشر kof للعولمة

3-2- المؤشر الجديد للعولمة

- **تمهيد:**

على الرغم من أن لفظ العولمة كمصطلح لم يظهر إلا في العقود القليلة الماضية، فإن أصوله كانت بعيدة جدا. ففي اللغة الإنجليزية يعود ظهور الإسم Glob إلى القرن الخامس عشر، وقد استخدم للدلالة على كروية الأرض منذ مئات السنين، ودخلت صفة العالمية "global" للتداول في أواخر القرن السابع عشر، وبدأ استخدامها لتعيين "نطاق العالم" في أواخر القرن التاسع عشر، وظهر الفعلglobalise في 1940 جنبا إلى جنب مع مصطلح العولمة Globalism. أما كلمة عولمة كعملية فظهرت أول مرة في اللغة الإنجليزية في عام 1959 ودخلت القاموس بعد ذلك بعامين"[47] . وهو ما نجده أيضا عند كيلمنستر (Kilminster) حيث يؤكد على أن لفظ " Globalization" ظهر في القاموس الانجليزي Webster's English Dictionary في 1961[48] . وتكشف سوسان جورج أن كلمة عولمة " لا توجد في قاموس أكسفورد في عام 1976"[49] . ويرى لولان (Lewllen) أن مصطلح العولمة بدأ يأخذ انتشاره في الجمعيات العلمية منذ 1990 فقط، حيث خضع لمناقشات هامة في الجمعيات العلمية منذ 1990.[50]

غير أن هذا لا يعني بأن العولمة كعملية لم تكن موجودة قبل هذه التواريخ، فبالنسبة لـ غافورايا وفداردیا . (Ghaffaurya and Fadardia) فإن منطقها المركزي، أي التحديث القائم على العلم والصناعة والابتكار كان قد استدخل منذ القرن السابع عشر [51]. أما جلال أمين فيرى أن هذا اللفظ، أي العولمة شاع استخدامه منذ انتصار النموذج الغربي الليبرالي على النموذج الإشتراكي في هذه الفترة بالذات، فلقد " شاع استخدام لفظ العولمة Globalization في السنوات العشر الأخيرة، وبالذات بعد سقوط الاتحاد السوفييتي"[52].

أما السبب المباشر لظهور المصطلح فإنه يعود إلى ستينيات القرن الماضي، وذلك منذ نشر (Mcluhan & Quentin) كتابهما (For War & Peace in The global) والذي تناول حرب فيتنام ودور الإعلام فيها، حيث أشارا إلى أن المشاهد أصبح بإمكانه أن يشارك في هذه العملية عبر

---

[47] Jan Aart Scholte, Defining Globalisation, *The World Economy* , (2008), p1472

[48] Mohd Abbas Abdul Razak , Globalization and its Impact on Education and Culture World, *journal of Islamic History & Civilization*, No1 (2011), p61

[49] سوسان جورج، ، *أنا والعولمة*، ت محمد مستجير مصطفى، ط1 (إصدارات سطور، 2005)، ص 19

[50] Ted c. Lewllen, *The Inthropology Of Globalization, cultural Inthropology enters 21st century*, London, Bergin & Garvey, (2002), p 7

[51] Abulfazl Ghaffaurya & Javad S. Fadardia, Role of social psychology in protecting native values in the process of globalization, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, No 5 (2010), pp 1961–1966

[52] جلال أمين، *العولمة*، ط2 (القاهرة، مصر، دار الشروق، 2010) ص 17

تفاعله معها، مما يعني أنه أصبح مشاركا في صنع الحدث العالمي، ولم يعد معزولا عنه كما في السابق، غير أن السبق في صياغة هذا المصطلح لأول مرة، يعود لتيودور لفيت (Theodore Levit) في 1985 لوصف التغيرات الحاصلة في الاقتصاد العالمي والتي أثرت على الانتاج والاستهلاك والاستثمار[53].

1- تعريف العولمة:

- **لغة:**

لفظ Globalization مشتق من المصطلح الإنكليزي غلوب glob الذي يعني الهيكل الجغرافي لكوكب الأرض، مما حدا ببعض الكتاب العرب إلى تعريف العولمة لغويا على أنها تعميم الشيء وتوسيع دائرته ليشمل العالم كله كما عند الجابري، أو صيرورة العالم واحدا كما عند طرابيشي[54].

- **اصطلاحا:**

تنظر معظم التعريفات المتعلقة بالعولمة إليها على أنها انتفاء الحدود السياسية والاقتصادية والثقافية والتربوية بين الدول، مما يؤدي إلى التحول المتزايد إلى العالمية، أو تكثيفها، وتعميمها من جهة، وتداخلها مع بعضها البعض من جهة أخرى، مما يزيد من الاعتماد المتبادل بين الدول، ويعرفها ستيرن(Stearns) بأنها " العملية التي تتحول فيها الظواهر من المحلية إلى العالمية... أو تلك العملية التي تتوحد فيها شعوب العالم في مجتمع واحد يعمل معا" [55] . كما تعني عند لولان (Lewllen) " التدفق المتزايد للتجارة، والمال، والثقافة، والأفكار، والناس، الناجم عن التطور التكنولوجي والاتصالات والسفر في جميع أنحاء العالم وانتشار الرأسمالية و الليبرالية الجديدة، وهي أيضا التكيفات المحلية والإقليمية بغرض مقاومة هذه التدفقات"[56]. وعرفها (McGrew) بأنها " تعدد الروابط والصلات التي تتجاوز الدول الوطنية، (وضمنا المجتمعات) التي تشكل نظام العالم الحديث . إنها تعرف كعملية، حيث يمكن للأحداث والقرارات والأنشطة التي تقع في جزء واحد من العالم أن تكون لها تأثيرات كبيرة بالنسبة للأفراد والمجتمعات في أجزاء بعيدة تماما من العالم. وفي الوقت الحاضر، فإن السلع ورأس المال

[53] Joel Spring, Research on Globalization and Education, *Review of Educational Research*, Vol. 78, No. 2, (June , 2008), pp. 330-363

[54] مصطفى حجازي، *علم النفس والعولمة*، ط2 (بيروت، لبنان، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، 2007)، ص 90 (بتصرف)

[55] Peter N. Stearns,*Globalization in World History*,*Themes in World History*,1st Ed, London, Routledge, (2010), P1

[56] Ted C. Lewllen, *The Inthropology Of Globalization* ,op cit, p 8

والناس، والمعرفة، والصور، الاتصالات، والجريمة، والثقافة، والملوثات، والمخدرات، والأزياء، والمعتقدات تتدفق بسهولة عبر كل الحدود الإقليمية"[57].

ويرى بيري (Berry) أن العولمة هي " تسارع وتكثيف التفاعل والاعتماد بين الناس، الشركات، الحكومات، من مختلف الأمم، مما يؤثر على الرفاه الإنساني (بما في ذلك الصحة، الأمن الشخصي) وعلى المحيط، والثقافة (بما في ذلك، الأفكار، الأديان، والأنظمة السياسية) وعلى التطور الاقتصادي وعلى ازدهار المجتمعات، عبر العالم".[58]

ويمكن لهذا التفرقة بين مختلف التعريفات لهذا المفهوم ، تبعا للمنظورات التي تتناولها فيها، فمن الناحية الاقتصادية، تعني العولمة "عمليات التوحيد التي تتم على نطاق عالمي لكل من الأسعار والسلع، الأجور، الفوائد"[59]. وفي المجال الاجتماعي تعني العولمة، "التراجع المتزايد للحدود التقليدية التي كانت تميز الأفراد والمجتمعات"[60] ومن الناحية التربوية، تعني " الاشتراك بالعضوية والتبعية لمنظومة اتفاق وتلاقي معلن عن أبعاد ومستويات فكرية وعلمية وثقافية، وتربوية أساسية، تفضي بالضرورة إلى سلوكيات تربوية متشابهة ومتكافئة، ويكون من شأنها التفاعل الناجح مع أنماط العيش (الكوني) في كل مكان"[61].

ومن التعريفات العربية للعولمة نجد تعريف العربي فرحاتي الذي يرى أن العولمة هي " تعميم أساليب العيش والحياة الغربية، والتواجد اللامحدود مكانيا وزمانيا للأنشطة الحياتية الغربية، الثقافية منها والاقتصادية، عبر الشركات المتجاوزة للحدود الوطنية، وقد تجلت صيغتها الأولى في المنظمات الدولية والشركات المتعددة الجنسيات، وهي الآن تتطور تحت ضغط المركزية الأمريكية في صيغة تمثل القيم الليبرالية النهائية وضبط وتوحيد سلوك الأفراد والجماعات بمعايير الحرية الفردية، حيث يتم إلغاء الخصوصيات الاجتماعية"[62]. أما الجابري فيرى أن العولمة "

[57] John.W. Berry,Globalisation and acculturation, *International Journal of Intercultural Relations*,No 32 (2008),p 329

[58] Laurence E. Rothenberg, Globalization 101 The Three Tensions Of Globalization, *Issues in Global Education*,(2003), p2

[59] Sagar Sharma & Monica Sharma, Globalization, Threatened Identities, Coping and Well-Being, *Psychol Study* (Oct–Dec 2010), p313

[60] Ipid, p313

[61] عبد الله أحمد، *علم النفس التربوي وتحديات عصر العولمة*، ط1 (القاهرة، دار الكتاب الحديث،، 2008)، ص11

[62] العربي فرحاتي، الجامعات العربية بين إخفاقات التحديث ومشروعية خطاب العولمة، *مجلة عالم التربية*، منشورات عالم التربية، ع 17، 2007، ص 456

بالإضافة إلى كونها نظاما اقتصاديا، هي أيضا أيديولوجيا تعكس هذا النظام وتخدمه وتكرسه"[63] كما يرى بأنها " دعوة إلى تعميم النموذج الأمريكي، وفسح المجال له ليشمل العالم كله"[64].

وهو ما يذهب إليه مصطفى حجازي عندما يفرق بين جانبين إثنين من جوانب الظاهرة " فهناك الجوانب الموضوعية التي جعلتها تقنيات المعلومات والإعلام والاتصال تعم الكرة الأرضية، وهي عملية حضارية جديدة تسير في اتجاه النمو المتسارع لتقريب أبعاد العالم، من خلال الفضاء السبيرنطيقي، مما يجعل المجال الحيوي كونيا في الآن واللحظة، وهناك المشروع الأيديولوجي الذي يحاول تعميم اقتصاد السوق وثقافته على العالم، في عملية تنميط أحادي، انطلاقا من مركز الثقل المالي والتقني والإعلامي الراهن المتمثل في أمريكا"[65].

ويرى مجدي عبد العزيز أن العولمة " مرحلة من مراحل تطور النظام الرأسمالي العالمي وفيها تذوب الشؤون السياسية والاقتصادية والثقافية والسلوكية للدولة القومية في الإطار العالمي من خلال الثورة الاتصالية والتكنولوجية والمعلوماتية الهائلة التي خلقت اتجاها عاما بانفتاح الدول بعضها على بعض ليتكون ما يسمى بـ " عالم بلا حدود" يسيطر فيه الطرف الأقوى على الطرف الأضعف"[66] . ويرى علي حرب أن العولمة" تتعلق بوقائع وأحداث علمية وتقنية تحدث انقلابا وجوديا يتجسد في إنتاج سلع من نوع جديد، ذات ماهية أثيرية افتراضية أو شبحية، بات يتوقف عليها الإنتاج المعرفي والمادي على السواء، إنها المنتجات الإلكترونية من الصور والنصوص والأرقام وسواها من العلامات الضوئية السيالة على مدار الساعة عبر الشاشات والشبكات"[67]. كما ويعرفها بأنها " جملة عمليات تاريخية متداخلة تتجسد في تحريك المعلومات والأشياء، وحتى الأشخاص بصورة لا سابق لها، من السهولة والآنية والشمولية والديمومة، إنها قفزة حضارية تتمثل في تعميم التبادلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، على نحو يجعل العالم أكثر من أي يوم مضى، من حيث كونه سوقا للتبادل، أو مجالا للتداول أو أفقا للتواصل"[68]. ويرى حسن حنفي بأن العولمة هي " تعبير عن واقع مستمر وفي أشكال متجددة عن الوعي المركزي المهيمن انطلاقا من الغرب، أي الوعي الأوروبي منذ نشأته اليونانية الرومانية"[69]. وهو ما يذهب إليه

[63] محمد عابد الجابري، *قضايا في الفكر المعاصر*، ط 1 (بيروت، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية ، 1997) ، ص 137
[64] نفس المرجع، ص 137
[65] مصطفى حجازي، *علم النفس والعولمة*، مرجع سابق، ص 91
[66] مجدي عزيز إبراهيم، *التربية والعولمة*، ط1 (القاهرة،عالم الكتب، 2008)، ص 23
[67] علي حرب، *حديث النهايات، فتوحات العولمة ومآزق الهوية*، ط2 (الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي العربي، 2004)، ص 10
[68] نفس المرجع، ص 29
[69] حسن حنفي وصادق جلال العظم، *ما العولمة؟* ط4 (دمشق، سوريا، دار الفكر، 2010)، ص 21

محمد مسلم من أن العولمة " تعكس نزعة قوية تتمثل في استحداث نظم ومعايير دولية أحادية الطرف يتجلى من خلالها تمسك الغرب بشعوره المستمر بضرورة تبعية المغلوب للغالب والضعيف للقوي والفقير للغني"[70] .

ومما يلاحظ على التعريفات السابقة، أن التعريفات العربية للعولمة تختلف بشكل ملفت عن التعريفات الغربية، ففي حين تركز هذه الأخيرة على العولمة كظاهرة متعددة الأبعاد والأوجه والآليات، ناتجة عن التطور الحاصل في وسائل الإعلام والاتصال، بما يؤدي إلى ازدياد وتيرة التسارع والتكثيف والتداخل بين المجتمعات وانتفاء الحدود فيما بينها، تركز التعريفات العربية على العولمة كظاهرة أيديولوجية، محملة بأساليب وأنماط وقيم الحياة الغربية، التي تسعى إلى فرض سيطرتها على الأمم والشعوب الأخرى.. ويعود هذا الاختلاف إلى أسباب عدة منها:

- عدم التفريق بين المصطلح اللغوي وبين الظاهرة " فالكثيرون يخلطون بين العولمة كظاهرة أو عملية، وبين كلمة " العولمة" كتعبير لغويTermonology "[71] .
- عدم التفريق بين العملية والتأثيرات، و قد أشار إلى ذلك لقران (Legrain) حين فرق بين العملية والتأثيرات، وتبدو هذه التفرقة مهمة كما يرى Berry إذ " من المهم التمييز بين العملية والنتيجة، لأن العملية يمكن أن يكون لها عواقب شديدة التباين" [72].
- الطبيعة المجردة لمفهوم العولمة، فهي مفهوم مجرد لا يشير إلى شيء مادي بل إلى عملية التعبير (التصور) عن عمليات اجتماعية مختلفة ذات طبيعة جدلية تضم تغيرات سياسية واقتصادية وثقافية[73].

وعموما فإن العولمة يمكن النظر إليها من خلال خمس تعريفات أساسية حددها سكولت (Scholte)، هي[74] :

- التدويل .Internationalization: ويوضح هذا التعريف التطور الدولي المتبادل، والترابط بين الدول عبر العالم.
- التحرير ,Liberalization: ومن خلال هذا المفهوم، تقوم الدول برفع القيود على حركة الأموال من بلد لآخر، بتطبيق الحدود الاقتصادية المفتوحة.

[70] محمد مسلم، *خصوصيات الهوية وتحديات العولمة*، ط 1 (الجزائر، دار قرطبة، 2004) ، ص 67
[71] رضا عبد السلام، *انهيار العولمة*، ، ب ط، ب ت ط، ص23
[72] John.W. Berry, Globalisation and acculturation, op cit, p 329
[73] عبد السلام خلف، الرشادة في عصر العولمة، بديل ممكن أم يوتوبيا؟ القبة، الجزائر، مركز البصيرة، *دراسات استراتيجية*، ع06 (بتصرف) 2009، ص 83
[74] Jan Aart Scholte, Defining Globalisation, *The World Economy* (2008), pp 1471-1502

- الكوننة .Universalization: وفي هذا السياق، تعتبر العولمة، كعملية انتشار للعديد من الموضوعات والتجارب للبشر الذين يعيشون في الزوايا الأربع للعالم.
- التغريب أو التحديث Westernization (بالنسبة للأمريكيين، فهو يعني أمركة المجتمع العالمي): من خلال التغريب، تستبدل الثقافة المحلية للدول النامية بالثقافة الغربية.

غير أن عبد الرزاق (M. A. Abdul Razak) يضيف بعدا آخر لسكولت، وهو:

- إعادة الأقلمة Deterritorialization: وهو يوضح أن الأحداث والوقائع التي تقع في جانب من العالم لا تقتصر على منطقة معينة، ولكن يجري نقلها ومشاركتها من طرف مناطق أخرى من العالم من خلال وسائل الاتصال الحديثة"[75].

2- أبعاد العولمة:

تعتبر العولمة ظاهرة متعددة الأبعاد والأوجه، ولكل بعد مجموعة من الخصائص التي قد تتداخل مع غيرها، وهذا ما يشكل صعوبة سواء في تعريفها أو في تحديد خصائصها، إلا أن هناك شبه إتفاق على أن لها مجموعة من الأبعاد الواضحة، وهي :

2-1- البعد السياسي:

تتجلى أهم خصائص هذا البعد فيما يلي:

- انحسار دور الدولة الوطنية بحدودها الإقليمية القديمة، بحيث لم تعد الحدود السياسية عائقا أمام قيام التفاعلات بين الدول، " فمع ظهور البوادر الأولى للعولمة بدأت أركان الدولة الوطنية كفاعل محوري في العلاقات الدولية تهتز شيئا فشيئا، نظرا للتحولات العميقة التي صاحبت هذه الظاهرة في مختلف الميادين الاقتصادية والسياسية والإعلامية وغيرها، وأيضا بسبب بروز فاعلين جدد على المسرح الدولي باتوا ينافسون الدول في تدبير وظائفها الأساسية، أضف إلى ذلك الضعف الذي يعتري بعض الدول التي توجد سيادتها موضع نزاع داخلي"[76].
- الانتقال من العلاقات الثنائية دوليا إلى بناء علاقات متعددة الأطراف وعقد تحالفات وتجمعات إقليمية وكوكبية عبر العالم كالاتحاد الأوروبي، مناطق التبادل الحر العربية، الأورومتوسطية، الكوميسا، الإيفاد، الأزيان، النافتا، منظمة التجارة العالمية، الناتو

[75] Mohd Abbas Abdul Razak , Globalization and its Impact on Education and Culture , op cit, p 61

[76] سعيد الصديقي، *هل تستطيع الدولة الوطنية أن تقاوم تحديات العولمة؟* في سمير أمين وآخرون(محرر)، العولمة والنظام الدولي الجديد، ط2 (بيروت، لبنان ، مركز دراسات الوحدة العربية ، سلسلة كتب المستقبل العربي، ع38، 2010)، ص 114

والشراكة من أجل السلام، منظمة الأمن والتعاون الأوروبي، الآبيك، الأوبيك، منظمة التجارة والتعاون الاقتصادي (OCDE) مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية (UNCTAD) الخ... [77] . كما يظهر ذلك في شكل تزايد الاتجاه نحو التكتل الدولي بين دول الشمال، مع تزايد حدة التفتت والتشرذم في دول الجنوب"[78].

- تنامي الحرية في صورها المتعددة (حرية العقيدة والفكر والتعبير، وحرية الانضمام إلى التنظيمات السياسية وتشكيل الأحزاب والانتخاب، وحرية الاختيار)[79]. وهو ما يظهر أيضا في شكل انتشار ثقافة حقوق الإنسان ومفاهيم المواطنة والديمقراطية السياسية والتعددية السياسية، وتزايد المطالبة المجتمعية بالمزيد من الشفافية والشرعية والإدارة الديمقراطية للحكم والشؤون العامة بحيث تطالب بجهاز دولي فعال اقتصاديا[80].

2-2- البعد الاقتصادي:

يعتبر البعد الاقتصادي من أهم الأبعاد التي تتميز بها العولمة، إذ يحصرها البعض فيه، ملقيا بالجوانب الأخرى للعولمة، الثقافية والاجتماعية خصوصا جانبا، إذ هي مجرد نتيجة للجانب الاقتصادي، ولا أدل على ذلك من أن تعريف العولمة نفسه، إنما ظهر ضمن السياق الاقتصادي، حيث نحته تيودور لفيت (Theodore Levit) في 1985، للإشارة إلى الوضع الاقتصادي العالمي الجديد، ويعدد محمود ممدوح منصور أهم مظاهر هذا البعد، فيما يلي[81]:

- تراجع قدرة الحكومات الوطنية على توجيه الأنشطة الاقتصادية.
- تزايد سطوة المؤسسات والمنظمات الاقتصادية العالمية في مجال فرض النظم الاقتصادية الدولية.
- تنامي الاتجاه نحو التخصص وتقسيم العمل على المستوى العالمي في ظل عولمة الإنتاج.
- تزايد سطوة الشركات متعددة الجنسيات وهيمنتها على الاقتصاد العالمي.
- تزايد درجة الاعتماد الاقتصادي المتبادل على المستوى العالمي.

---

[77] قاسم حجاج، التنشئة السياسية في ظل العولمة، *مجلة الباحث*، ع02، 2003، ص80

[78] سعيد الصديقي، *هل تستطيع الدولة الوطنية أن تقاوم تحديات العولمة؟* مرجع سابق، ص 115

[79] بدرية البشر، *وقع العولمة على مجتمعات الخليج العربي، دبي والرياض أنموذجان*، ط1 (بيروت، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية ، 2008)، ص 48

[80] قاسم حجاج، *التنشئة السياسية في ظل العولمة*، مرجع سابق، ص80

[81] محمود ممدوح منصور، *العولمة دراسة في المفهوم والظاهرة والأبعاد*، (ب ط) (مصر، المكتب الجامعي الحديث2007) ، ص 75

- سيادة الفكر الاقتصادي الليبرالي على النظام الاقتصادي العالمي.
- تزايد الاعتماد على التكنولوجيا الفائقة وتراجع الحاجة إلى العمالة البشرية.
- توحش النزعة الاستهلاكية والترويج لثقافة المستهلك العالمي.

ويرى كل من سانترالي وفيجيني (E. Santarelli, P Figini) أن البعد الاقتصادي للعولمة يبدو جليا في انفتاح الدول على التجارة العالمية، وزيادة تحرير الأسواق، من خلال رفع القيود على تجارة السلع والخدمات، وتطوير سوق مالي عالمي متكامل، وتقليل تدخل الدول في الشان الاقتصادي[82]. أما سوروجوا وسوروجيب(M. Surugiua, C. Surugiub) فيريان أن العولمة الاقتصادية تتمثل أساسا في زيادة الاعتماد المتبادل بين الدول، أين تصبح كل دولة تعتمد على دولة أخرى من أجل السلع والخدمات، نتيجة تخصص الدول واعتمادها على دول أخرى للحصول على السلع التي لا تنتجها محليا[83]. بينما يحصر ديفيد هارفي هذا البعد في الحالة الاستهلاكية التي أصبحت تطبع سواء الرأسماليين أو العمال أو المستهلكين، إذ يرى أن " الصراع من أجل تحقيق الأرباح يدفع الرأسماليين للتنافس في كل الاتجاهات بهدف اكتشاف كل الممكنات . فتفتح خطوط إنتاج جديدة، مما يعني خلق طلبات وحاجات جديدة. ويجد الرأسماليون أنفسهم مجبرين على مضاعفة جهودهم لخلق حاجات لدى الآخرين، وبالتأكيد بالتالي على زرع الرغبات المتخيلة وعلى دور الخيال والرغبة والغريزة. وتكون النتيجة إحساسا طاغيا بعدم الأمان وعدم الاستقرار لدى جمهور واسع من الرأسماليين والعمال، تاركين قطاعات بكاملها مهجورة، فيما التبدل المستمر في طلبات المستهلكين وأذواقهم وحاجاتهم أصبح هو موضع الاهتمام والصراع الدائمين" [84].

2-3-البعد الاجتماعي:

تتجلى أهم مؤشرات هذا البعد في[85]:

[82] Paolo Figini & Enrico Santarelli, Openness, Economic Reforms, and Poverty: Globalization in Developing Countries, *The Journal of Developing Areas*, Vol. 39, No. 2 (Spring,2006), pp 129-151

[83]Marius-Răzvan Surugiua, Camelia Surugiub, International Trade, Globalization and Economic Interdependence between European Countries: Implications for Businesses and Marketing Framework, *Procedia Economics and Finance*, No 32 (2015) , pp131 – 138

[84] ديفيد هارفي، *حالة ما بعد الحداثة*، ت محمد شيا، ط 1 (بيروت، لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2005)، ص 137

[85] ممدوح محمود منصور، *العولمة دراسة في المفهوم والظاهرة والأبعاد*، مرجع سابق، ص ص 91 -106

- تراجع الولاء القومي تحت وطأة الانتماءات العرقية أو القبلية أو الطائفية، ويرجع البعض هذه الظاهرة إلى انتشار موجة التحول الديمقراطي الذي أتاحت لبعض الجماعات العرقية المتمايزة عن غيرها أن تطالب بحقها.
- التأثير في هياكل البناء الاجتماعي والطبقي للمجتمعات ...فمن أكثر الآثار السلبية للعولمة خطرا في المجال الاجتماعي تآكل الطبقة الوسطى Middle Class في العديد من المجتمعات.
- تقويض الدور الاجتماعي للدولة وتراجع مبادئ العدالة الاجتماعية حيث تنقلب السلطة السياسية من أداة تحقيق التكامل والتجانس الاجتماعي إلى أداة إكراه تسعى إلى فرض معايير اجتماعية يتحدد مضمونها على مقتضى مصالح الفئة المحتكرة للسلطة .
- زعزعة الاستقرار الاجتماعي وتزايد حدة الصراع الاجتماعي ...فقد تجلت الانعكاسات الاجتماعية السلبية لظاهرة العولمة بصفة أساسية في تقويض أركان النظم الاجتماعية وضعف درجة الالتزام بالمعايير والأنماط الاجتماعية من جانب أعضاء هذه المجتمعات.
- ارتفاع معدلات الجريمة وتزايد التجارة غير المشروعة مثل انتعاش تجارة المخدرات عالميا، وتزايد جماعات الجريمة المنظمة، وانتعاش التجارة غير المشروعة بصورها المختلفة، وتجارة الأطفال، وجرائم غسيل الأموال.
- عولمة الأنشطة الاجتماعية للمنظمات الدولية غير الحكومية.

فالعولمة إذن تقوم بتقويض الأبنية الاجتماعية القديمة الداخلية خصوصا، وتقوم بإنشاء أبنية جديدة عابرة للحدود، فيما يشبه عملية مواءمة للمجتمعات الإنسانية عامة.

2-4- البعد السكاني :

تشكل الهجرة ظاهرة ملفتة في عصر العولمة، فقد ازدادت أعداد المهاجرين عبر العالم كثيرا، حتى أصبحت ظاهرة مقلقة بالفعل، تقام لأجلها المؤتمرات وتبرم الاتفاقات، وتوضع الآليات المتعددة للحد منها، ورغم أن هذه الظاهرة قديمة قدم الحياة الانسانية نفسها، حيث كانت تتم من خلال الرحلات والاستكشافات، ذات الطابع الاستعماري في كثير من الأحيان، إلا أنها ومع نهاية القرن العشرين، شهدت زيادة حادة، خاصة نحو الدول المتقدمة " فقد شهدت أوروبا تدفقا ضخما من المهاجرين حيث بلغ عددهم بالطرق المشروعة حتى عام 1990، مائة مليون

تقريبا، كما بلغ عدد اللاجئين 19 مليونا، وعدد المهاجرين بشكل غير قانوني عشرة ملايين أخرى على الأقل" [86]. وتكتسي الهجرة في عصر العولمة طابعين أساسيين:

- الهجرة هروبا من الأوضاع المزرية للدول الفقيرة ، خاصة دول جنوب المتوسط، وهي الهجرات التي يقوم أفراد بها يائسون، فقدوا الأمل في عيش كريم.
- الهجرة تحقيقا لمصالح اقتصادية بحتة، تقوم بها شركات ومؤسسات عابرة للحدود، بحثا عن اليد العاملة الرخيصة، والظروف الميسرة لمضاعفة الأرباح. مما يؤدي إلى تبادلات غير منصفة للانتقالات البشرية عبر الكرة الأرضية.

ويشير ممدوح محمود منصور إلى أن هناك اتجاهين اثنين لدراسة ظاهرة الهجرة الدولية[87]:

- **الاتجاه الأول** يركز على الفرد كوحدة للتحليل، ومن ثم يرى أن قرار الهجرة هو قرار فردي يتحدد على أساس حسابات رشيدة للمكسب والخسارة.
- **الاتجاه الثاني** يركز على الأسس ذات الطبيعة الكلية لتفسير ظاهرة الهجرة الدولية، من ذلك مثلا التغيرات التي تطرأ على النظام العالمي ككل والتي تتحدد على أساسها اتجاهات ومعدلات تيارات الهجرة على المستويات المحلية والعالمية.

2-5-البعد الثقافي:

لم يكن البعد الثقافي في العولمة مطروحا كفاية في بدايات الالتفات إلى هذه الظاهرة، حيث كانت الأبعاد الاقتصادية والسياسية أكثر هيمنة من الأبعاد الأخرى، غير أن هذا البعد أخذ موقعه من مسألة العولمة في الثمانينات من القرن الماضي، من خلال علاقته بمشكلة التوحيد للدول الوطنية واتساع العلاقات الثقافية بين الأفراد والشعوب[88]. "فالبعد الثقافي للعولمة هو أحد الأبعاد الإشكالية والمثيرة للجدل... ويعتقد أن معظم الحجج، والنزاعات والمخاوف بشأن العولمة تنحسر في المجال الثقافي"[89]. ويطرح جيرارد ليكلرك العديد من الأسئلة حول العولمة الثقافية، إذ يقول: "ما هو المسوغ الممكن والشرعي لتمييز العولمة الثقافية عن العولمة " الاقتصادية" و"السياسية"؟ ماذا يميز الثروات الثقافية عن الثروات الاقتصادية؟ ما الذي لا يجعل من الثروات الثقافية "مجرد" ثروات اقتصادية " عادية"؟ "[90] وبمعنى آخر، فإن الثقافة ربما تكون هي أكثر

[86] نفس المرجع، ص 119
[87] نفس المرجع، ص 119
[88] Sadykova Raikhan et al, The interaction of globalization and culture in the modern world, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, No 122 (2014), pp 8 – 12
[89] Abulfazl Ghaffaurya & Javad S. Fadardia, Role of social psychology in protecting native values in the process of globalization, *Procedia Social and Behavioral Sciences* , No 5 (2010), pp 1961–1966 .
[90] جيرارد كليرك، *العولمة الثقافية -الحضارات على المحك*، ترجمة جورج كتورة، ط1 (دار الكتاب الجديد المتحدة، أيلول سبتمبر، 2004)، ص 19

الإشكالات التي ينبغي على العولمة معالجتها، بسبب اقترانها ليس فقط بالنواحي المادية والسياسية التي يمكن التغاضي عنها، بل بالشخصية والهوية الإنسانية التي يصعب التنازل عنها. ذلك أن النواحي المادية والاقتصادية لها تأثيرات على الانسان تتجاوز ماهو مادي فقط، وهو ما يذهب إليه سعد الدين العثماني حين يرى أن " التأثيرات الاقتصادية على الأفراد والمجتمعات كما هو معروف للعولمة تتجاوز تأثيرات اقتصاد السوق، وسيطرة الشركات متعددة الجنسيات، وتقلص السلطة السياسية للدول وغيرها إلى التأثير المباشر على الفرد وإلى القدرة على التأثير على فكره وسلوكه وأذواقه، وعلى صنع اهتماماته ورغباته مباشرة وبدون سلطة"[91].

2-5-1- مفهوم الثقافة في عصر العولمة:

تكمن أحد المشكلات الرئيسية بالنسبة للبعد الثقافي في عصر العولمة في تعريف الثقافة نفسها، فرغم أن هذا المفهوم متشعب ومعقد ويصعب تعريفه أصلا، مثلما وجد كل من كروبر وكلوكهون، (Kroeber & Kluckhohn) في الخمسينات من القرن الماضي 164 تعريفا مختلفا للثقافة[92]، فإن مفهوم الثقافة لا شك سيزداد تعقدا في عصر العولمة، خاصة وأن الثقافة لم تعد تعني فحسب، ما ذهب إليه تايلور (Tylor) في 1871 من أنها " ذلك الكل المعقد المتضمن للمعرفة والمعتقدات والفنون والأخلاق والقوانين والمعايير وأي قدرات أو عادات اخرى يكتسبها الفرد كعضو في مجتمع"[93] .

إن الملاحظ أن الثقافة لم تعد تعني نفس هذا المفهوم الذي يحيل إلى الجمود والسكون المتعلق بكينونة مجتمع من المجتمعات معزولا عن غيره ومشدودا إلى عقائده وأخلاقه وفنه، بل إن الثقافة لم تعد تعني هذه المكونات فحسب، إذ أصبحت تشير أيضا إلى رمزية السلع نفسها (المعرفة، الصور، الإيديولوجيات، الأزياء،...) التي تتدفق بصورة متزايدة عبر الحدود الإقليمية. كما أصبحت تشير إلى التجربة الضارية للحداثة العالمية، والتي تسمح للناس فرادى وجماعات باختبار صنع معنى النزوح الذي جلبته الحداثة العالمية لهم، هذا النزوح وإعادة الأقلمة، يشير إلى الطرق المعقدة للتواصل العالمي والتي تضعف علاقة الثقافة بالمكان أو بالحدود الجغرافية الواضحة. حيث يبرز مفهوم النزوح والذي لا يختبر فقط من طرف الناس الذين هم في حراك

[91] سعد الدين العثماني، *العولمة وضرورة التحولات الثقافية*، في ندوة الهوية وأسئلة العولمة، 3 و4 شتنبر 2000، الدار البضاء، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية ابن أمسيك، ص135

[92] Jim Shaw & Pedro Reyes, School Cultures: Organizational Value Orientation and Commitment, *The Journal of Educational Research*, Vol. 85, No 5 (May – Jun, 1992), pp. 295-302

[93]Cited in Leslie A. White, The Concept of Culture, *American Anthropologist, New Series*, Vol. 61, No. 2 (Apr., 1959), p 227

(المسافرون عبر العالم، العاملون في مجال المعرفة، اللاجئين، المهاجرين) ولكن أيضا من قبل الناس الذين من المرجح أن يبقوا في مكان واحد[94].

2-5-2- الموقف الثقافي في عصر العولمة:

إن المشكلة الأخرى، تتعلق بالموقف من العولمة الثقافية، والذي يبدو أنه أصبح يتضمن جانبين اثنين، بحسب العديد من المفكرين، سواء العرب، أو الغربيين، وهما:

- قبول الانصهار أو التوحد مع الثقافة العالمية المهيمنة، وهي هنا الثقافة الغربية أو الأمريكية على الخصوص، مما سيؤدي إلى حدوث تماثل ثقافي عبر العالم، وتلاشي للثقافات المحلية. وهو ما سيؤدي لاحقا إلى نوع من الاتساق أو التماثل بين البشر، حيث سيؤدي إلى نوع من الهيمنة الثقافية...لأن "هذا الرجل المتفوق و الأكثر كمالا، قد تجلى في واحد أو أكثر من ثقافة، والعولمة تسعى إلى نفس الهدف الذي هو الرجل المرغوب فيه"[95].
- رفض الثقافات المهيمنة، والتمسك بالثقافات المحلية، والذي سيؤدي إلى مزيد من الصراع الثقافي عبر العالم. وهذا ما يذهب إليه فريدمان Friedman من أن التحولات الاقتصادية والتحضر لا يعني بالضرورة أنه سيؤدي إلى التماثل الثقافي... فلا أحد مثلا يجادل بأن ألمانيا أو فرنسا سيتم استيعابهما ثقافيا من طرف بريطانيا[96].

وهذا ما خرج به مؤتمر اليونسكو للسياسات الثقافية من أجل التنمية المنعقد في العاصمة السويدية ستوكهولم في مارس 1998، لبحث تأثير التشابك المتزايد على مستوى العالم بين منظومتي الاقتصاد والإعلام على ظاهرة التنميط الثقافي، أو بعبارة أخرى بحث إشكالية البعد الثقافي للعولمة، حيث أعدت لجنة المؤتمر بعضوية ليفي شترواس، تقريرا بعنوان (تنوعنا الخلاق)، وتم الاتفاق على أن التنميط الثقافي رغم أنه يعكس تصور صناع العولمة الاقتصادية، والمستفيدين الأكبر منها، عن ضرورة وبديهية أن يتماثل البناء الثقافي للإنسانية مع البناء الاقتصادي والمعلوماتي للعالم...فإنه يجب التنبه إلى أن العولمة الاقتصادية، شأنها شأن النظام السياسي/ العالمي/ الاستراتيجي لم تكتمل بعد ولم تستقر على شكل

[94] Parlo Singh, Globalization And Education, *Educational Theory* ,Vol 54 , No 1 (2004), p106
[95] Abulfazl Ghaffaurya & Javad S. Fadardia, op cit, p1963
[96] John Friedman, Globalization and the emerging culture of planning, *Progress in Planning* , No64 (2005) , pp183–234

محدد...وإن عملية العولمة التي لم تكتمل ولم تستقر تؤدي إمكانياتها في الاتصال وتوسيع تفاعل الثقافات إلى ترسيخ ونشر مجموعة من القيم الرئيسة الكبرى المشتركة بين كل الثقافات دون استثناء" .[97]

غير أن هذين الموقفين لا يبدو أنهما يعملان بشكل منعزل، بل إنهما يتفاعلان بشكل متزامن كما يذهب إلى ذلك برهان غليون، حيث يرى أن ثقافة العولمة " تتبع عمليتين متوازيتين معا. تتبع الأولى خط نشوء ثقافة عالمية تشكل الموارد المشتركة للنخبة الدولية التي سوف تدمجه الشبكات والقطاعات المعولمة، وتنشر فيها القيم والسلوكات وأنماط التفكير ذاتها، وتفصلها بالتالي عن الجسم الرئيسي للمجتمعات التي تنتمي إليها. أما العملية الثانية فتتبع خط التمايز والصراع المتزايد بين ثقافة المعولمة الجديدة، ثقافة العولمة، والثقافات المحلية والإقليمية التي سوف تفقد طابعها الوطني أو القومي التقليدي، وتخضع لعاملين متناقضين: الانفتاح في اتجاه الدائرة الحضارية المشتركة التي تضم العديد من الدول القومية، مثل ما يبدو من العودة للمرجعية العربية والإسلامية، والانغلاق في اتجاه الربط مع التقاليد المناطقية والأقوامية والعشائرية، والمذهبية في الوقت نفسه"[98].

وهذا الموقف يتفق مع مفهومي العولمة من فوق globalization from the top والعولمة من تحت globalization from the bottom عند محمودي (Mahmoodi Meimand) حيث يشير المفهوم الأول " إلى العولمة كنوع من اليوتوبيا (الأمركة) على المستوى العالمي، ويشار إلى هذا الموقف بالتعولم، الذي يعني المشروع الذي تسعى الحضارة الغربية لاستغلاله، أما المفهوم الثاني أي العولمة من تحت ، فيشير إلى العولمة كفرص للتفاعل الدينامي والنشط بين الثقافات ، وهنا تعتبر العولمة كعملية أو ظاهرة بدلا من مشروع "[99].

إن هذا التفاعل الثقافي بين الثقافات المحلية والثقافة العالمية، يحتمل العديد من الامكانيات كما يرى بيري (Berry) ، حيث يصف أربع إمكانيات لتفاعل الثقافة مع ظاهرة العولمة:

- الإمكانية الأولى، هي أن تقود العولمة إلى تجانس العالم الثقافي، وعلى الأرجح من المجتمعات المهيمنة ثقافيا على تلك الغير مهيمنة.

---

[97] محمد مجدي الجزيري، *البنيوية والعولمة في فكر كلود ليفي شتراوس*، ط3 (طنطا، مصر، دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع، 1999)، ص 154

[98] برهان غليون وسمير أمين، *ثقافة العولمة وعولمة الثقافة*، ط2 (دمشق، سوريا، دار الفكر،2008)، ص 53

[99] Cited in Abulfazl Ghaffaurya & Javad S. Fadardia, Role of social psychology in protecting native values in the process of globalization, op cit, p1963

- أما الإمكانية الثانية، فهو أن تحدث تغيرات متبادلة تقود إلى نوع من التقارب، بين كلا المجموعتين، والذي يؤدي إلى مشاركة مجموعة من الصفات المميزة مع الحفاظ على الصفات المميزة لكليهما .
- والاحتمال الثالث، هو أن تقوم الجماعات غير المهيمنة برفض التأثيرات الآتية من المجتمعات المهيمنة سواء بالابتعاد عنها منذ البداية أو برفضها، بعد التعرض لها.
- الاحتمال الرابع هو أن تقوم العولمة بتدمير الثقافات غير المهيمنة، وترك أعضائها بلا راوبط ثقافية تحمي حياتهم [100].

إن هذا الاحتمال الأخير يكاد يشكل أساس الموقف العربي من العولمة الثقافية والعولمة بشكل عام، حيث لا نكاد نجد موقفا آخر من هذه الظاهرة لدى جل المفكرين العرب، فالجابري يعترض أساسا على التقسيم الذي يستخدم كلمة ثقافة بدلا من كلمة ايديولوجيا، ويقول إن" الذين يستعملون كلمة ثقافة في عبارات من نوع " ثقافة الانفتاح" أو " ثقافة التعدد والاختلاف" ...إلخ يمارسون نوعا من الإقصاء الأيديولوجي لعبارات ومفاهيم مناهضة للأولى مثل " الاستقلال والتحرر" و " الوحدة والتنوع" و " والتمسك بالثوابت" ....إلخ، ولو أننا وضعنا كلمة " أيديولوجيا" مكان كلمة ثقافة في العبارات السابقة لانكشفت اللعبة انكشافا: إن عبارات " أيديولوجيا الانفتاح" و " أيديولوجيا التعدد والاختلاف" و" أيديولوجيا التكيف" عبارات تحيل إلى فضاء فكري آخر يقع خارج الوطن وخارج التاريخ" [101].

ولذا يرى الجابري أن هناك ثلاث ركائز تقوم عليها العولمة كأيديولوجيا، هي[102]:

- شل الدولة الوطنية، وبالتالي تفتيت العالم لتمكين الرأسمالية الجديدة والشركات العملاقة متعددة الجنسيات من الهيمنة والسيطرة على دواليبه.
- توظيف الإعلام ووسائل الاتصال الحديثة في عملية الاختراق الثقافي.
- التعامل العالمي، مع الإنسان في كل مكان، تعاملا لا إنسانيا، تعاملا يحكمه مبدأ البقاء للأصلح.

ولذا فإنه يذهب إلى أن العولمة حولت الصراع من مجال تشكيل الوعي (خلال فترة صراع الأيديولوجيات الكبرى) القائم على التحليل والنقد واتخاذ المواقف، إلى مجال تشكيل الإدراك، من

---

[100] John.W. Berry , Globalisation and acculturation ,op cit, p332

[101] محمد عابد الجابري، *قضايا في الفكر المعصر*، مرجع سابق، ص 144

[102] المرجع نفسه، ص 145

خلال الصورة، فالصورة السمعية البصرية هي وسيلة السيطرة على الإدراك، وصولا إلى تسطيح الوعي والارتباط بما هو على السطح من صور ومشاهد ذات طابع إعلامي- إعلاني مستفز للانفعال، من خلال الشحن بمختلف أنواع الإثارة[103].

ويذهب ممدوح محمود في نفس الاتجاه، إذ يركز على أهم مظاهر هذا البعد للعولمة فيما يلي:

- التمكين للنزعة المادية على حساب النزعة الروحية.
- محو الخصوصية الثقافية والترويج لفكرة الثقافة العالمية.
- التمكين لسيادة القيم الغربية والأمريكية ولنمط الحياة الأمريكي.
- الاعتقاد في الطبيعة البشرية التي لا تتغير.

ويرى حجازي أن الغاية من عولمة الثقافة تكمن في " عولمة التوجهات، من خلال ربط الفرد بالفضاء الإعلامي، بدلا من الجماعة والدولة والوطن والأمة"[104] . وهو ما يذهب إليه جلال أمين، حين يقول : " على الرغم من أن لفظ "العولمة" لا يحمل أي دلالة على (محتوى) ظاهرة العولمة نفسها، إذ أنه لا يقول لنا أي شيء عما يجري عولمته، فإن من الصعب إنكار أن العولمة الثقافية هي في الأساس عولمة لثقافة بعينها، فأذواق الناس في كل مكان تقريبا من الكرة الأرضية، يخضعون الآن لمؤثرات تعمل على تغيير أذواقهم وقيمهم وأنماط سلوكهم في اتجاه الأذواق والقيم وأنماط السلوك النابعة من الغرب"[105] ليخلص أخيرا، إلى "أن هناك من صور "القهر الثقافي" التي لا تختلف كثيرا عن صور القهر السياسي أو الاقتصادي أو المادي من حيث ما تسببه من انخفاض مستوى الرفاهية، حتى وإن انتهى هذا القهر بالقبول النهائي من جانب الثقافة التي يجري غزوها للثقافة الغازية"[106].

ويحلل العربي فرحاتي هذه النقطة فيما يسميه " بالدهشة الاستطيقية (الولوع بالحداثة) التي اعترت النخبة العربية المستأثرة ببناء الدولة المدنية أو القانونية وتحديث مؤسساتها، وترجيحها في ذلك لمنطق المقايسة على التجربة الغربية في الحداثة وبناء الدول و الوطنيات على غيرها في مناهج الإصلاح"[107] . ولذا يلاحظ العربي فرحاتي حول شرعية خطاب العولمة أن " المبررات العلمية و المنهجية والتاريخية للمقايسة على التجربة الغربية ، التي ألف الحداثيون تسويقها منتفية

---

[103] المرجع نفسه، ص 145

[104] مصطفى حجازي، *علم النفس والعولمة*، مرجع سابق، ص 99

[105] جلال أمين، *العولمة والتنمية العربية*،ط2(بيروت ، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية،2001)، ص 117

[106] نفس المرجع، ص 117

[107] العربي فرحاتي، الجامعات العربية بين إخفاقات التحديث ومشروعية خطاب العولمة، مرجع سابق، ص 431

في حالة العولمة أكثر من انتفائها في وضعية التحديث الحداثي، و لا يمكن قبولها ، لأنها تعد من باب تكرار الخطأ وإعادة برمجة الفشل المؤكد"[108].

ولذا يقرر فرحاتي " أن العولمة من حيث هي خطاب يؤسس لمرحلة تطورية مجتمعية أو يشكل نتيجة لها، هي شأن غربي قبل أن يكون إنسانيا ولد من تناقضات الحداثة كما ولدت الحداثة الرأسمالية من روح المسيحية، فهي سيرورة تاريخية لا يمكن فصلها عن تمايز الثقافة الغربية وخصوصياتها، لا سيما ما يسمى بالمركزية الثقافية الغربية، فمشروعية العولمة لا تتأتى من التسويق الإيديولوجي، وإنما تتأتى فقط من سيرورتها الداخلية"[109].

ويلخص العربي فرحاتي الحالة العربية وموقفها من العولمة فيما يسميه "البهت" إذ يقول: " فما لبث كل من به دهشة استيطيقية إيجابية أن بهت من قفزة العلم الغربي وانبرى من السؤال المرغوب المشروع، ووجد نفسه ممن شملته النهايات، وأضحى لديه كل ما أسسه من مؤسسات ومنظومات تشريعية وعلمية وعقلانية مركزية، هي عوائق ابستمولوجية وأنطولوجية وتراث تجري إزاحته ليترك المكان للعولمة والمابعد، وبذلك يفتقد جملة وتفصيلا لكل أدوات المرحلة، فتحولت دهشته الإيجابية إلى ما يمكن وصفه بـ " البهت" "[110].

ونلاحظ من خلال هذا السرد لبعض مظاهر البعد الثقافي للعولمة والمواقف العربية منها، الاختلاف الكبير بين المفكرين، الغربيين والعرب خصوصا، حيث ينظر المفكر العربي إلى الجانب الثقافي للعولمة، نظرة مريبة، ويعدها عملية اختراق، أو حتى تلويث، كما يرى أمين، حين يحاول لفت النظر إلى وجه الشبه بين ما تتعرض له الثقافات المحلية من هدر وما تتعرض له البيئة من تلوث[111]. بينما يركز الباحث الغربي، على الآليات والسبل التي تعمل بها العولمة ثقافيا، في محاولة لتأسيس نماذج نظرية تسهل عملية التوحيد الثقافي للبشر.

2-5-3- الهوية في عصر العولمة:

تعتبر الهوية من أهم القضايا التي يدور حولها جدل كبير من حيث علاقتها بالعولمة ، حيث تعتبر أحد الأسباب المهمة في الموقف الثقافي من العولمة، وهو ما أدى إلى نشوء ردود فعل متباينة حولها، وتعرف الهوية بأنها " ذلك الإحساس الداخلي المطمئن للإنسان على أنه هو نفسه في الزمان والمكان وعلى أنه منسجم مع نفسه باستمرار مهما تعددت واختلفت المكانات

[108] نفس المرجع، ص 453
[109] نفس المرجع، ص 454
[110] نفس المرجع ، ص 454
[111] نفس المرجع، ص 119

الاجتماعية، وعلى أنه معترف بما هو عليه من طرف الآخرين الذين يمثلون المحيط المادي والاجتماعي والثقافي والمحلي والإقليمي"[112] .

كما تعرف أيضا على أنها : "معطى غير مكتمل الصورة، يؤثر فى تشكيل ذهنية الفرد، وينتج عن عملية التوحد مع خصائص المجتمع ومنظوماته، وتتبدى فى سلوك الفرد، واختياراته، وأهدافه"[113]. ويمكن النظر إلى هذا التأثير للعولمة على الهوية، من مستويين اثنين:

- **المستوى النفسي:** حيث يعتقد جوباري (Jooybari)[114] أن الحضارة الحداثية تفضل أن يكون للإنسان هوية عالمية واحدة ، لتمنحه في الأخير شخصية افتراضية على الرغم من تشجيعها للروح المعنوية الفردية. " لأن المجموعة التي تبحث والهوية التي تسعى في مرحلة المراهقة المبكرة بسبب ظروف ضاغطة في هذه الفترة يمكن لأي نوع من الشعور بالهوية ، وحتى للضئيل منها ، إحداث الهدوء النسبي مما يزيد في استعدادها وقدرتها على مقاومة الأحداث المجهدة. لذلك يمكن لهذه الاتجاهات أن توفر أرضية ذات صلة لتحليل الانفتاح على العولمة في البلدان النامية. ويمكن لذلك للعولمة أن تطرح نفسها كبديل نفسي آمن من خلال إتاحة الفرصة للأفراد بسبب التقدم الكبير في تكنولوجيا الاعلام والاتصال، للتماهي مع القيم العالمية مما يمكن من التقليل من الشعور بانعدام الأمن النفسي، وهو ما يؤدي في المقابل إلى الاغتراب الثقافي عن القيم الوطنية. وتنشأ هذه الحالة بسبب تعدد الأرضيات الثقافية التي أصبح الأفراد يجدون أنفسهم فيها، حيث يمكن لبعض الأرضيات أن تهيمن على أخرى، تبعا للأوضاع التي يجدون أنفسهم مضطرين للتعامل معها، مثلما كشفت عنه دراسة لـ ذو الفقاري (Zolfaghari) من أن الأفراد بإمكانهم الحصول على هويات متعددة للقيام بمفاوضات بينها في ذواتهم، من أجل السلوك وفقا لمعايير الأمكنة الاجتماعية التي يجدون أنفسهم فيها"[115] .

---

[112] محمد مسلم، *خصوصيات الهوية وتحديات العولمة*، مرجع سابق، ص 15

[113] صلاح الدين عبد القادر محمد، *قراءة نفسية في ملف العولمة*، ورقة مقدمة إلى ندوة العولمة وأولويات التربية، 21-22 أفريل، منشورات جمعية جستن السعودية، 2004، ص 9

[114] Abulfazl Ghaffaurya, Javad S. Fadardia, Role of social psychology in protecting native values in the process of globalization , op cit, p1964

[115] Badri Zolfaghari et al, How do we adopt multiple cultural identities? A multidimensional operationalization of the sources of culture, *European Management Journal* , No34 (2016) ,pp102-113

- **المستوى الجماعي:** حيث يمكن للعولمة أن تقوم بالتأثير على الهوية في هذا المستوى لسببين اثنين :

- العولمة لا تؤدي فقط إلى زيادة الاتصال بين الجماعات الثقافية المختلفة إنما تؤدي أيضا إلى زيادة الاتصال بين الثقافات داخل الفرد. فمختلف الثقافات تواجه بعضها البعض في داخل النفس الواحدة والشخص الواحد ، مع مجموعات مختلفة من الأدوار التي تتطلب زيادة كمية العمل العاطفي"[116].

- كبرى التحولات في الحياة بما في ذلك التغيرات الاجتماعية السريعة غالبا ما تجبر الناس للبحث والتساؤل عن الأدوار، والعلاقات والهويات الأساسية. لكن الصفات المكتسبة حديثا لا تتماشى دائما مع الصور الذاتية المنشأة . هذا التناقض قد يقدم "تنافرا غير مريح" بالنسبة للأفراد في مثل هذه الحالات، فقد يتساءل الأفراد عما إذا كانت ذواتهم الأساسية أو الهويات الأساسية هي المختصة للتفاوض مع هذه التحولات، والأهم ما إذا كانت الأدوار الجديدة والناشئة بسبب هذه التحولات تتناسب مع الهويات الأساسية الخاصة بهم ، أو ما إذا كان سيتعين عليهم إعادة تشكيل هوياتهم الأساسية من خلال عملية التثاقف؟"[117].

غير أن صلاح الدين عبد القادر لا يرى أن العولمة قادرة على التأثير في هوية الأفراد " فالعولمة تملك التأثير على السلوك الثقافي، لكنها لا تملك التأثير على الهوية الثقافية، حيث أن الهوية الثقافية، بناء (نفس– اجتماعي) تحدده شروط موضوعية خاصة بكل مجتمع"[118]. ويلاحظ حجازي في هذا السياق " أن الأدوار المستقبلية ليست وحدها هي التي يلفها عدم اليقين، بل كذلك مسائل الهوية و الانتماء التي كانت تؤخذ باعتبارها مسلمات، فأي هوية وأي انتماء سيكونان قادرين مستقبلا على توفير المرجعية النشطة الفاعلة والمشاركة؟"[119].

و يرجع حجازي ذلك إلى " أن العولمة تطرح إعادة النظر كلية في المرجعيات والتوجهات سواء بسواء، بالنظر إلى تداخل المحلي والوطني بالإقليمي والعالمي والكوكبي، من ناحية وبسبب من

[116] Sagar Sharma & Monica Sharma, , Threatened Identities, Coping and Well-Being, op cit, p315
[117] ipid,p316
[118] صلاح الدين عبد القادر محمد، *قراءة نفسية في ملف العولمة*، مرجع سابق، ص 10
[119] مصطفى حجازي، *علم النفس والعولمة*، مرجع سابق،ص 88

سرعة التحولات التي تحملها العولمة في أنماط الحياة والتفاعلات والأنشطة، مما يدخل حركية كبيرة على الوجود وصيرورته"[120].

ويرى أمين من جهة أخرى، أن السبب في التغييرات التي تطرأ على الهوية، إنما سببها القهر الذي تمارسه التكنولوجيا على الهوية. ويتساءل عن السبب الذي من أجله تتضاد وتتعارض التكنولوجيا والهوية " فلماذا نفترض أن من الممكن أن ينشأ تضاد أو تعارض بين التكنولوجيا والهوية ؟ أليست التكنولوجيا هي وسيلة تحقيق الهوية وطريقة التعبير عنها؟".

ويجيب أمين عن هذا التساؤل، بقدرة أدوات التكنولوجيا على ممارسة القهر " فمنذ اخترع الإنسان أولى أدواته وأكثرها بدائية، أي منذ أولى مراحل التطور التكنولوجي ...كان هناك دائما خطر أن تستبد به هذه الأدوات نفسها وتتحول إلى أداة لقهره بدلا من أن تكون أداة لتحريره"[121].

" فما طوره الإنسان من وسائل للإنتاج والاستهلاك خلال القرنين الماضيين، وعلى الأخص خلال النصف القرن الأخير، كانت تحمل خطر إخضاع الإنسان للقهر، وتهديدا لهويته، وآدميته أكبر مما تعرض له الإنسان طوال تاريخ طويل. إن إغراء الممكن تكنولولجيا، والظن بأنه لمجرد أنه أصبح ممكنا، هو أيضا مرغوب فيه، أكبر الآن ، فيما يبدو، من أي إغراء من نفس النوع تعرض له الإنسان من قبل"[122] .

ويختلف البنعبدلاوي مع هذا النظرة لتأثير لعولمة على الهوية، حيث يؤكد على أن الأسباب التي تقف وراء ذلك تعود إلى تراجع المحددات الدينية والعرقية واللغوية للهوية، مما سمح ببروز خصائص جديدة للهوية هي التفكك والانبناء الدائم والتنوع والتجدد. " فقد انتقلت الهوية من منطق الوحدة إلى منطق التعدد. فلم تعد جوهرا واحدا، ثابتا ومفارقا، بل مجموعة من السمات المتعددة المتنوعة والمتعارضة أحيانا. هكذا تدرجت الهوية من تماه في حقيقة دينية إلى انتماء عرقي، تاريخي أو لغوي، إلى هذا جميعا دون أن تشكل لأية سمة لوحدها أو أية مجموعة من السمات حصرا للهوية"[123].

ويحلل سمير أمين هذه التغيرات أكثر، فيرى أن الهويات في عصر العولمة تجد نفسها وجها لوجه أمام محاولات التوحيد، ويقول: " من هنا انبجست ثنائية صراعية غير مسبوقة: من جهة

---

[120] نفس المرجع، ص 119

[121] نفس المرجع، ص 51

[122] جلال أمين، *العولمة*، مرجع سابق، ص 52

[123] المختار بنعبدلاوي، *من الهوية بالمفرد إلى هوية بصيغة الجمع*، في ندوة الهوية وأسئلة العولمة، 3 و4 شتنبر 2000، الدار البضاء، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية ابن أمسيك، ص ص67-68

إرادة انتشار اقتصادي وإعلامي– كوني لم تستهدف بنية مسبقة تحطيم وإزاحة البنى التقليدية للمجتمعات المتوجهة إليهم، ومن جهة أخرى توثب وتحفز الهويات المحلية قبل القومية– prenationale إثنية ودينية للدفاع عن كيانها ضد كل محاولات الابتلاع والاحتواء"[124].

وعلى كل فإن آرنت J. J. Arnett يرى أن هناك أربعة جوانب بارزة للهوية، كقضية تتعلق بالعولمة، هي[125]:

- الأول: ناتج عن تأثير العولمة، فالعديد من الناس في العالم الآن يطورن هوية ثقافية ثنائية، ففي حين هناك جزء من هوياتهم متجذر في ثقافتهم المحلية، هناك جزء آخر ينبع من وعيهم بعلاقتهم بالثقافة العالمية.
- الثاني: يكمن في أن صراع الهوية، يمكن أن يزداد بين الشباب من الثقافات غير الغربية، فحين تتغير الثقافة المحلية مستجيبة للعولمة، يجد بعض الشباب أنفسهم في وطنهم ولكن لا في الثقافة الملحية، ولا في الثقافة العالمية.
- الثالث: في كل مجتمع هناك أناس يختارون لتشكيل ثقافاتهم المختارة ذاتيا مع أشخاص من نفس التفكير، والذين يرغبون في أن تكون لديهم هوية مصطبغة بالثقافة العالمية و قيمها.
- الرابع: اكتشاف الهوية في الحب والعمل ينتشر بشكل متزايد فيما بين سنوات المراهقة (خصوصا من سن 10 إلى 18 سنة) إلى ما بعد سن المراهقة وصولا إلى مرحلة الرشد (خصوصا من عمر 18 إلى 25 سنة).

وهذه العوامل يمكن أن تزيد من احتمال ظهور هويات عالمية أو هجين من الهويات، بسبب التغيرات الثقافية الحاصلة.

3– قياس العولمة:

أصبحت ظاهرة قياس العولمة شائعة جدا خاصة في الآونة الأخيرة، ولقد ظهرت العديد من المؤشرات التي تقيسها، وإن كان ذلك يتم بصور متشابهة في كثير من الأحيان، وهو ما جعلنا نركز على مؤشرين اثنين فقط، هما:

[124] سمير أمين وآخرون، *العولمة والنظام الدولي الجديد*، ط2 (بيروت، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية ، سلسلة كتب المستقبل العربي، ع 38، نوفمبر 2010) ، ص 133

[125] Jeffrey Jensen Arnett, The Psychology of Globalization, *American Psychologistn*, (2002), p 777

3-1- مؤشر kof للعولمة:

يعتمد هذا المؤشر على قياس ثلاث أبعاد أساسية من أبعاد العولمة، وهي البعد الاقتصادي والبعد السياسي، والبعد الاجتماعي، وهي كما يلي[126]:

- **البعد الاقتصادي:**

يعتمد على قياس المعلومات حول تدفقات الاستثمارات ورؤوس الأموال، وعلى القيود الموضوعة على هذه التدفقات، فبالنسبة لتدفق رؤوس الأموال، فإن المؤشر يقيس حجم الاستثمارات الأجنبية المباشرة, وحقائب الاستثمار. أما بالنسبة للقيود فهو يقيس القيود على الاستثمارت الأجنبية من خلال متوسط التعريفات الجمركية، والضرائب على التجارة الخارجية، والقيود على حسابات رووس الأموال العائدة للأجانب. ويعتمد هذا البعد في قياساته هذه على البنك الدولي World Bank وصندوق النقد الدولي IMF، ومؤتمر الأمم المتحد للتجارة والنمو UNCTAD.

- **البعد الاجتماعي:**

يعتمد على قياس ثلاث متغيرات أساسية، هي المعلومات حول الاتصالات الشخصية، من خلال الاتصالات الهاتفية الدولية، وعدد السياح الأجانب والسكان الأجانب في البلد، والرسائل الدولية و تدفق المعلومات من خلال عدد مستخدمي الأنترنت (عدد الخوادم الآمنة لكل ألف شخص) والقنوات الفضائية والتجارة في الصحف الأجنبية. كما يعتمد أيضا على قياس التقارب الثقافي من خلال عدد مطاعم ماكدونالد لكل فرد، وعدد متاجر Ikea * وحجم الصادرات والواردات من الكتب، ويتم الاعتماد في هذه القياسات على العديد من المصادر، كالبنك الدولي واتحاد البريد العالمي، والاتحاد الدولي للاتصالات ومنظمة اليونيكسو.

- **البعد السياسي:**

يعتمد في قياس هذا البعد على العديد من المتغيرات، منها عدد القنصليات في البلد والعضوية في المنظمات الدولية، والمشاركة في مهمات مجلس الأمن الدولي، والمعاهدات الدولية بين الدول، كما يعتمد في جمع معلومات هذا البعد على الكتاب السنوي الأوروبي، قسم حفظ عمليات السلام في الأمم المتحدة، ومجموعة الأم المتحدة للمعاهدات الدولية.

---

[126] KOF Index of Globalization2014, retrieved from http://globalization.kof.ethz.ch, 29 spring, 2015

* إيكيا Ikea شركة سويدية لتجارة الأثاث بالتجزئة،، لها فروع في 29 دولة.

3-2- المؤشر الجديد للعولمة New Globalisation Index (NGI)[127]:

يتشابه هذا المؤشر مع مؤشر kof للعولمة السابق ذكره، حيث يعتمدان على نفس الأبعاد الأساسية للعولمة، وهي البعد الاقتصادي، والسياسي والاجتماعي، كما يتشابهان من حيث المتغيرات المستخدمة في قياس هذه الأبعاد، غير أن هذا المؤشر أضاف خمسة متغيرات أخرى لم تدرج في المؤشر السابق، وهذه المتغيرات هي التفرقة الحاصلة بين التجارة في السلع والتجارة في الخدمات، والعلامات التجارية وبراءات الاختراع المستخدمة من طرف الشركات الأجنبية في البلد، وبالنسبة للبعد السياسي فقد تم إضافة المعاهدات الدولية المتعلقة بحماية البيئة، وعدد الطلاب الجامعيين المسافرين خارج البلد بغرض الدراسة فحسب، كما تم التركيز على البعد الجغرافي الذي استدخل في المؤشر ليوفر التفرقة اللازمة بين التعاملات الإقليمية، والتعاملات الدولية البعيدة المدى، وهو ما يمكن من تمييز العولمة أكثر عن غيرها من الظواهر التي قد تتداخل معها.

فبالنسبة للبعد الاقتصادي فالمؤشر يقيسه من خلال حجم التجارة في السلع والخدمات، وتدفق الاستثمارات ورؤوس الأموال، وغيرها من المتغيرات الأخرى الشبيهة بالمؤشر السابق.

وبالنسبة للبعد السياسي، فيقاس من خلال العضوية في المنظمات الدولية، وعدد القنصليات الموجودة في البلد، والانخراط في مهمات حفظ السلام الدولي التي تقوم بها الأمم المتحدة.

أما بالنسبة للبعد الاجتماعي، فالمؤشر يعتمد على حجم المهاجرين في البلد وطالبي اللجوء، وحجم السياحة الدولية، من خلال أعداد السواح الدوليين مقارنة بعدد السكان، وكذا عدد الطلاب الجامعيين الذين يدرسون في الخارج قياسا إلى عددهم في داخل البلد، كما يقيس حجم الاتصالات الهاتفية الدولية، وتجارة الكتب والجرائد وتدفق الانترنت.

كما يعتمد المؤشر على نفس المصادر التي تعتمد عليها المؤشرات الأخرى، كالبنك الدولي، والأمم المتحدة بمختلف هياكلها، ومنظمة اليونيسكو، ....

[127] Petra Vujakovic, How to Measure Globalisation?, A New Globalisation Index (NGI), retrieved from http://www.fiw.ac.at/, 08 Octobr,2014

- **ملخص:**

لقد تبين من خلال هذا الفصل الأهمية الكبيرة لظاهرة العولمة منذ بداية الالتفات إليها في بداية الستينات من القرن الماضي، وهو ما تجلى في الجدل الكبير الذي صاحبها، سواء من حيث مفاهيمها التي قد تحيل إليها، أو أبعادها أوتأثيراتها أو المواقف منها، كما تبين أيضا تأثيراتها المختلفة على شتى الأصعدة والمستويات، سواء الاقتصادية منها أو السياسية أو الثقافية، كما اتضح أيضا دور العولمة في التأثير على الهويات الوطنية، غير أن هذا الجدل لا يقف عند هذا الحد، بل يمضي إلى التطرق إلى دور العولمة في التغيرات القيمية التي تعتبر أكثر ارتباطا بالانسان والثقافة، حيث تتصف القيم عادة بمستوى من التماسك والثبات الذي يصعب معه أي تغيير، فهل تستطيع العولمة التأثير على هذا البعد الانساني المهم؟ وما أهم التنظيرات و الأفكار والدراسات التي تناولت هذا الموضوع؟ وما هي أهم النتائج التي خرجت بها هذه الدراسات؟ إن هذا ما سنتناوله في الفصل التالي حول العولمة والتوجهات القيمية.

الفصـــــــــــل الثـالث

العولمة و التوجـــهات القيـمية

- تمهيد

1- تعريف التوجهات القيمية

2- أهمية التوجهات القيمية

3- خصائص التوجهات القيمية

4- الافتراضات الأساسية للتوجهات القيمية

5- نماذج دراسات التوجهات القيمية

5-1- نموذج كلوكهوهن

5-2- نموذج هوفستد

3-3- نموذج انجليهارت

6- العولمة ونماذج التوجهات القيمية

6-1- نموذج انجليهارت

6-2- نموذج هوفستيد

6-3- نموذج كلاكهوهن

- ملخص

- **تمهيد:**

تعتبر العولمة من حيث هي وضعية حضارية تسمح بامتزاج ثقافي وقيمي عالمي أكثر من أي وضعية أخرى كوضعية الحداثة مثلا، وذلك بفعل ما طرأ تكنولوجيا ومعلوماتيا على نظام التواصل والاتصال بين الأفراد والشعوب والثقافات من أهم العوامل التي حفزت الباحثين المهتمين بالانساق القيمية للمجتمعات وتغيرها وتفاعلها وحصر عواملها إلى إعادة طرح أسئلة القيم في نطاق الوضعيات المعولمة بوصفها متغيرا عالميا جديدا مضافا إلى العوامل التقليدية السابقة كالتبادل الثقافي والهجرة، وهو ما أدى إلى نشوء منظورات جديدة إلى القيم في علاقتها بالعولمة، وبرز هذا كله في شكل توجهات قيمية، عكست الحاجة الانسانية الجديدة للتعارف، كما عكست الحاجة المعرفية والبحثية للتعرف على تأثير العولمة على هذه التوجهات، بحيث لم تعد القيم مجرد عناصر ساكنة أو منفردة تتعلق بطبيعة مثالية متعالية، أو بمجتمع معزول عن غيره من المجتمعات، بقدر ما أصبحت ميزة ثقافية وحضارية تطبع مجتمعا ما منظورا إليه من قبل مجتمعات أخرى. وقد ساعد تطور وسائل الاتصال الحديثة، في الوصول إلى هذه المرحلة من التعارف الإنساني، ويهدف هذا الفصل إلى استكشاف العلاقة بين العولمة والتوجهات القيمية.

فهل هناك توجهات قيمية معينة للعولمة، تختلف عن التوجهات التي كانت تطبع مراحل تاريخية أخرى قبلها كمرحلة الحداثة مثلا؟ وهل هذه التوجهات تتسم بنوع من الانسجام الناشئ عن مساهمة المجتمعات الانسانية بما فيها المجتمعات النامية فيها؟ أم أنها نفسها التوجهات القيمية الغربية المنتصرة؟.

إن أبرز ما طرح على الباحثين في هذا المجال المتعلق بدراسة التوجهات القيمية للعولمة، سنتناوله من خلال التعرف أولا على التوجهات القيمية، من حيث مفهومها وأهميتها وافتراضاتها ونماذجها، ثم من خلال علاقة العولمة بهذه التوجهات من خلال النماذج المدروسة أيضا.

1- تعريف التوجهات القيمية:

تعتبر فلورنس كلوكهون (F.Kluckhohn) أول من استخدم لفظ التوجهات القيمية بعد أن لاحظت أن الأنثروبولوجيين غالبا ما ركزوا في دراساتهم وأبحاثهم على الاختلاف بين المجتمعات وعلى القيم المهيمنة في ثقافة ما، واقترحت بدلا من ذلك التركيز على التشابه بين المجتمعات

وعلى التوجهات القيمية لكل الثقافات الموجودة في المجتمع. وعرفت التوجهات القيمية على أنها " مبادئ نمطية ناتجة عن تفاعل ثلاث عناصر تحليلية من عناصر عمليات التقييم، وهي المعرفية والوجدانية والتوجيهية، والتي تمنح الأوامر والتوجيه للسلوك والتفكير الانساني في علاقتهما بإيجاد الحلول للمشكلات الإنسانية العامة التي حددتها، وهي الطبيعة الإنسانية، والانسان وعلاقاته بكل من الطبيعة، والزمن، والنشاط، والإنسان "[128] .

ولفهم التوجهات القيمية أكثر يحسن التفريق بينها وبين القيم وأنماط القيم، فالقيم هي " الأهداف المرغوبة، والقابلة للتغير، والتي تتباين في أهميتها، وتقوم كمبادئ توجيهية، في حياة الفرد، أو في المجتمع"[129]. بينما يرى روكيتش أن القيم هي : "معتقد ثابت نسبيا، يحمل في فحواه تفضيلا شخصيا أو اجتماعيا لغاية من غايات الوجود، أو لشكل من أشكال السلوك، الموصلة إلى هذه الغاية "[130]. كما تشير القيم إلى " نظام من المعتقدات المكتسبة المتعلقة بالأهداف المرغوبة، وأساليب السلوك أو بالغاية الوجودية الكبرى، وتتضمن ما هو واجب، وأفضل ومرغوب، أو مفضل وما يجب فعله....كما أنها توفر المعايير التي يمكن على أساسها تقييم الأشياء، والناس والأفكار"[131]. وتعرف كلوكهوهن القيم على أنها " مفاهيم صريحة أو ضمنية تميز فردا أو جماعة فيما يتعلق بما هو مرغوب لديها، حيث يؤثر ذلك في اختيارها مما هو متاح من أساليب وغايات الفعل"[132].

فالقيم تبدو عبارة عن مبادئ مكتسبة وثابتة ومتنوعة، وقد يتعلق هذا التنوع بالأفراد كما بالجماعات، حيث تقوم بتحديد الخيارات التي على أساسها يقوم الأفراد بتفضيل سلوكات وتصرفات معينة على غيرها.

[128] Earl J. Smith, Variations In Value Orientations Of Cross-Cultural Sojourners: A Preliminary Study, A Dissertation Presented for the degree of Master of Arts , Ottawa, Ontario, Canada , 1977, P2

[129] Julie Anne Lee et al, Schwartz Values Clusters in the United States and China, *Journal of Cross-Cultural Psychology* Vol 42, No2 (2011), p 234

[130] مذكور في عبد الفتاح محمد دويدار، *علم النفس الاجتماعي*، أصوله ومبادئه، دار المعرفة الجامعية، ص 221

[131] James Horley, Personal Construct Theory and Human Values, *Journal of Human Values*, No 18(2012), p 163

[132] Robert Emans, Teacher Attitudes As A Function Of Values, *The Journal Of Educational Research*, Vol 62, No 10, (July-August 1969), P 459

أما التوجهات القيمية فإنها " تجميع القيم في أنماط أو أنواع، تبعا للحافز الذي تخدمه، وكل مجموعة توصف بأنها نوع من أنواع القيم"[133]. ومثال ذلك أن قيما كاحترام القواعد، والخوف من المنافسة، والشعور بالضغط في العمل تشكل توجها قيميا هو تجنب الشك لدى هوفستيد.

وبالمثل، فإن قيما كأهمية المعتقدات وتفضيل العدد الكبير من الأبناء، وأهمية الأسرة، إذا اجتمعت معا فإنها تشكل التوجه القيمي التقليدي عند أنجليهارت، وهو الذي يتعارض مع توجه قيمي آخر، هو العقلانية التي تحمل قيما مناقضة للقيم السابقة، فالتوجهات القيمية لا تختلف عن القيم في غايتها أو أهدافها أو مكوناتها، ولكنها تختلف عنها في مدى عموميتها وشموليتها لكل المجتمعات والثقافات. كما أن القيم هي مكون للتوجهات القيمية ذاتها، فهذه الأخيرة ما هي إلا صياغات للقيم في أنماط وتوجهات تتجمع تبعا لتشابه الحوافز التي تشكلها، في توجهات عامة، تطبع الثقافات، تتسم بالعمومية والشمول لكل المجتمعات، ما يؤدي إلى فهم أفضل لهذه الثقافات والمجتمعات، باستخدام القيم كمميزات لها.

2- أهمية التوجهات القيمية:

إن التوجهات القيمية تشير إلى محاولة فهم أكبر لطبيعة القيم وعملها كمميزات ثقافية للمجتمعات الإنسانية، وقد تطورت دراسات القيم من مجرد محاولات تنظيرية، إلى محاولة فهمها في إطار مجتمع واحد أو ثقافة واحدة، إلى المرحلة التي أصبحت تركز فيها على دراسة التشابهات القيمية بين المجتمعات، و ذلك بتضمين القيم عناصر ثقافية لتحديدها بشكل أدق. فقد " أصبحت الأبحاث عبر الثقافية تنظر إلى القيم على أنها أساس مهم لفهم الخصائص الثقافية"[134]، حيث يتم في هذه المقاربة، قياس القيم في مجموعات، ثم استدخال خصائص الثقافة عليها، ومن ثم يتم التحليل الإحصائي لعينة الدول المتعددة لمعرفة القيم المحددة للثقافة"[135]. ويعتبر تحديد التوجهات القيمية ذو أهمية قصوى في هذه الدراسات، حيث أنه "يساعد على توفير بدائل واضحة لقياس الثقافة ككل معقد، متعدد الأبعاد وليس فقط كمجموعة من المتغيرات الفئوية

[133] André Hansla, Value Orientation, Awareness of Consequences, and Environmental Concern, A Dissertation Presented for the Doctor of Psychology, Department of Psychology, university of gothenburg, Sweden, 2011.

[134] Shigehiro Oishi et al, The measurement of values across cultures:A pairwise comparison approach, *Journal of Research in Personality* , No39 (2005), p 300

[135] Ana Maria Soares et al, Hofstede's dimensions of culture in international marketing studies, *Journal of Business Research*, No 60 (2007) , p 279

البسيطة"[136]. حيث أن دراسات القيم غالبا ما تركز على تحديدها بشكل مستقل، مرتبط بالثقافة الواحدة، وفي سياقها فقط، بينما تسعى دراسات التوجهات القيمية، خاصة في علم النفس، إلى محاولة تحديد المفاهيم والنظريات العالمية للثقافة والقيم وتطوير تعميمات عبر ثقافية."[137]

وبمعنى آخر فإن دراسة التوجهات القيمية " تسعى إلى تحديد وتعريف القيم العالمية التي تصف الثقافات وتميز بينها"[138]. وقد ظهرت العديد من النماذج القيمية التي سعت كلها إلى هذا الهدف، بدءا بالمحاولات الأولى، مع نموذج كلوكهون(Kluckhohn)، ثم هوفستيد (Hofstede) ، و أنجلهارت (Inglehart)، وغيرهم، وتنطلق التوجهات القيمية من الأسئلة الكلية والشاملة التي يدور عليها الوجود الإنساني عموما، بغض النظر عن الانتماء الثقافي أو الديني أو الإثني، من مثل الطبيعة الإنسانية، أو هدف الإنسان من الحياة، أو علاقته بالجماعة أو بالآخر، وغيرها.

3- خصائص التوجهات القيمية:

- **الشمولية:** حيث تشمل التوجهات القيمية معظم المجتمعات الإنسانية، وذلك من خلال الدراسات عبر الثقافية التي تحاول أو تدرج كل المجتمعات الإنسانية المعروفة، فقد أدرج هوفستد (Hofstede) 70 دولة في تحليله لهذه التوجهات، وأدرج انجليهارت (Inglehart) عينات مثلت 70% من المجتمعات الإنسانية.
- **القصد و التوجيه** : فهي تتصف بتوجيه المجتمعات والثقافات نحو بعد واحد متصل لهذه التوجهات، ما يؤدي إلى استقرار المجتمع وموافقته على هذه التوجهات.
- **التعارض:** تتسم بالتعارض بين الأبعاد المختلفة، حيث يؤدي التركيز على قطب من أقطاب هذه التوجهات إلى إهمال التركيز على القطب النقيض لها، مثلما يحدث في بعد الذكورة والأنوثة لهوفستيد Hofstede، حيث يؤدي التركيز على الأنوثة في بعض المجتمعات، إلى إهمال القطب المقابل له وهو الذكورة.
- **التحديد:** فهي ليست كالقيم في تعددها الكبير ولكنها تقتصر على عدد محدود جدا من التوجهات، فهي لدى كلكهوهن (Kluckhohn)، خمسة أبعاد فقط أما لدى هوفستيد

[136] ipid ,p 279
[137] Leah Watkins & Juergen Gnoth, The Value Orientation Approach To Understanding Culture, *Annals Of Tourism Research*, No 38 (2011) , P1275
[138]John Watson et al, Cultural values and important possessions: a cross-cultural analysis, *Journal of Business Research* , No 55 (2002) p 924

(Hofstede) فقد كانت خمسة أبعاد في البداية لتصبح سبعة أبعاد بعد مزيد من الدراسات، أما لدى أنجلهارت (Inglehart) فهي تتمثل في بعدين اثنين فقط.

ويرى ويثناو (R. Wuthnow) أن أهم خصائص التوجهات القيمية تتمثل في ما يلي[139]:

- قصدية فهي ذات توجه نحو الهدف.
- ترتبط بمفهومنا حول ما هو مرغوب ومقبول.
- تحدد الوسائل و تنظم السلوك الإنساني.
- ليست متسقة مع بعضها البعض، حيث يهيمن بعضها على مجتمع من المجتمعات، ما يمنحه خصائص مختلفة عن المجتمعات الأخرى.
- تتميز بالقبول والمشاركة وتوفر الاستقرار والتكامل للمجتمع.

4- الافتراضات الأساسية للتوجهات القيمية:

ارست كلاكهوهن ثلاث افتراضات أساسية تقوم عليها دراسة التوجهات القيمية هي:

- هناك اختلاف بين الثقافات في توجهاتها القيمية متأتية من التقييمات العقلية والعاطفية.
- هناك عدد محدود من المشكلات التي تتسم بالطابع العالمي والشمولي والتي على الإنسان مواجهتها. وقد حددتها كلوكهوهن، في خمس مشكلات هي العلاقة مع الزمن، العلاقة مع المحيط الطبيعي، العلاقة مع الآخرين، الدافع للفعل، و الطبيعة الإنسانية.
- هناك حلول متشابهة لهذه المشكلات في مختلف المجتمعات مما يؤدي إلى همينة توجهات قيمية معينة في مجتمع ما، على حساب توجهات قيمية أخرى مقابلة لها، وينتج عن عددا محدودا من التوجهات القيمية التي تخص كل مجتمع، مثلما سنتناوله فيما بعد.

5- نماذج دراسات التوجهات القيمية:

5-1- نموذج كلوكهوهن Kluckhohn :

تعتبر كلوكهون(F.Kluckhohn) أول من قام بدراسة التوجهات القيمية في الستينيات من القرن الماضي، و ذلك على خمس مجموعات ثقافية في ولاية نيومكسيكو بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد قام نموذجها على ثلاث افتراضات أساسية، هي :

[139] Robert Wuthnow, the Sociological Study of Values, *Sociological Forum*, Vol. 23, No. 2 (June 2008), p 334

- هناك عدد محدد من المشكلات الأساسية العامة التي يتوجب على الناس في كل وقت أن يجدوا لها حلولا.
- مع أن هناك تنوع في الحلول لمعظم المشاكل الغير محدودة وغير العشوائية، فإن هناك تغير ضمن نطاق من الحلول الممكنة.
- كل بدائل الحلول تظهر في كل المجتمعات وفي معظم الأوقات، ولكن هناك اختلاف في التفضيلات[140].

ولقد أدت هذه الفروض إلى صياغة خمس أنواع من المشكلات الأساسية التي يتعين حلها من طرف كل مجتمع، وهي[141]:

– على أي جانب من الزمن سنركز مبدئيا: الماضي، الحاضر، المستقبل؟

–ما هي العلاقة بين الإنسان ومحيطه الطبيعي؟السيادة؟ الخضوع، التناغم؟

– كيف هي علاقة الأفراد بالآخرين:هرمي (خطي) مساواة، أو تبعا للفردية المجردة؟

– ما هو الدافع الأولي للفعل؟ للتعبير عن الذات(الوجود) للتطوير (الوجود عبر الصيرورة) أو الانجاز؟

– ماهي طبيعة الإنسان: طيب، شرير، مزيج؟

جدول رقم (01) يوضح التنوع الثقافي في التوجهات القيمية في نموذج كلوكهوهن

المحيط	السيطرة	التناغم	الخضوع
توجه الزمن	الماضي	الحاضر	المستقبل
الطبيعة الانسانية	طيب	مزيج	شرير
توجه النشاط	الحضور	الضبط	الفعل
المسؤولية	فردية	جماعية	هرمية
مفهوم المكان	خاص	مختلط	عام

المصدر: Michael D. Hills, Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory, Online Readings in Psychology and Culture, Unit 4, Subunit 4, Retrieved from: http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol4/iss4/3, p5, septembr, 2012

[140] Florence Rockwood Kluckhohn, A Method for Eliciting Value Orientations, Anthropological Linguistics, Vol. 2, No. 2, Translation between Language and Culture: A Symposium Presented at the 1959 Meetings of the American Anthropological Association, (Feb, 1960), p2

[141] Ipid, p3

ويوضح الجدول التالي توصيفا لهذه التوجهات، تبعا للأسئلة الرئيسية التي افترضتها كلوكهوهن[142]:

جدول رقم (02) يوضح الأسئلة الرئيسية وتوصيف التوجهات القيمية للإجابات عنها لدى كلوكهوهن

السؤال	التوجه	التوصيف
الطبيعة الانسانية	**شرير/ طيب**	الطبيعة الانسانية للبشر إما طيبة أو شريرة
	متغيرة / ثابتة	الطبيعة الانسانية متغيرة من الخير إلى الشر والعكس، أو ثابتة لا تتغير
الزمن	**ماضي**	نحن نركز على الزمن الماضي (قبل الحاضر) وعلى الحفاظ على التعاليم التقليدية والمعتقدات.
	حاضر	نحن نركز على الحاضر (الآن) وعلى استيعاب التغيرات في المعتقدات والتقاليد.
	مستقبل	نحن نركز على المستقبل (الزمن الآتي) التخطيط للمستقبل، وإيجاد طرق جديدة تأخذ مكان القديمة.
الإنسانية و المحيط الطبيعي	**السيطرة**	يمكن ويجب أن نمارس تحكمنا الكامل على قوى الطبيعة وما فوق الطبيعة.
	التناغم	يمكن أن نمارس تحكما جزئيا وليس كاملا بالعيش في توازن مع قوى الطبيعة.
	الخضوع	لا يمكن ولا يجب أن نمارس تحكما على قوى الطبيعة، وبدلا من ذلك، نحن خاضعون للسلطة الأعلى لهذه القوى.
العلاقة مع الآخرين	**الهرمية (الخطية)**	التركيز على المبادئ الهرمية، والاذعان للسلطة الأعلى، أو للسلطات داخل الجماعة.
	المساواة (التجانب)	التركيز على الاتفاق داخل الجماعة الموسعة بشكل متساوي.
	الفردية	التركيز يكون على الأفراد أو الأسر الفردية، داخل الجماعة والتي تصنع القرارات باستقلالية عن الآخرين.
الدافع إلى الفعل	**الوجود**	دافعنا داخلي، تأكيد تقييم النشاط، من طرف ذواتنا، وليس ضروريا أن يكون

[142] Michael D. Hills, Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory, Online Readings in Psychology and Culture, Unit 4, Subunit 4, Retrieved from: http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol4/iss4/3, p5, septembr, 2012

(النشاط)		من طرف الآخرين في الجماعة.
	الوجود عبر الصيرورة	الدافعية هي لتطوير وتنمية قدراتنا التي يتم تقييمها من طرفنا وليس بالضرورة من طرف الآخرين.
	الانجاز	دافعنا خارجي عنا، تقييم النشاط يكون في آن معا، من ذواتنا، أو يوافق عليه من طرف الآخرين في جماعتنا.
المكان	**عام**	المكان الذي هو حول الشخص ينتمي إلي شخص آخر ويمكنه استعماله
	خاص	المكان الذي هو حول الشخص ينتمي لذات الشخص نفسه ولايمكن استعماله من الآخرين إلا بإذنه.

المصدر: Adapted from Michael D. Hills, Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory, Online Readings in Psychology and Culture, Unit 4, Subunit 4, Retrieved from: http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol4/iss4/3, p5, 14 november 2012, and Martha Maznevski et al, Cultural Dimensions at the Individual Level of Analysis, *International Journal of Cross Cultural Management* ,vol 2 , No3(2002), p 277

5-2- نموذج هوفستد: Hofstted:

يعتبر جيرت هوفستد (Hofstede) من أكثر المؤثرين في الدراسات العبر ثقافية وعلم النفس الثقافي، حيث يعتبر أكثر المؤلفين استشهادا في العلوم الاجتماعية، كما أنه يعتبر أهم مفكر أعمال في القرن العشرين، حيث جاء في الترتيب السادس عشر في تصنيف وول ستريت لسنة 2008، وقد حازت نظريته أربعة عقود كاملة من الاهتمام، وقد أصبح نموذجه في التوجهات القيمية معروفا بعد نشر كتابه " التبعات الثقافية: الاختلافات الدولية في القيم المرتبطة بالعمل"[143]، حيث اعتمد على مسح مواقف 117000 عاملا تابعا لشركة كبيرة متعددة الجنسيات(اتضح فيما بعد أنها IBM) في 72 دولة، وذلك ما بين سنوات 1980 و 2001، وقد أدت أبحاثه إلى تكوين ستة أبعاد أساسية للتوجهات القيمية، هي :

- **الفردية والجماعية individualism index (IDV) :** مدى تحديد الفرد لهويته تبعا للخصائص الفردية، أو لخصائص المجموعة التي ينتمي إليها. حيث تعرف الفردية على أنها " إعطاء الأولوية لعقدة سائبة في الإطار الاجتماعي حيث يفترض أن يعتني الأفراد بأنفسهم وأسرهم، ويربى الأطفال في مجتمعات كهذه على الاستقلال الذاتي

[143] Michael Minkov & Geert Hofstede, The evolution of Hofstede's doctrine, *Cross Cultural Management: An International Journal*, Vol 18, Iss 1 (2011), pp. 10 - 20

والتعبير عن فرديتهم"[144]. أما الجماعية من جهة أخرى فهي "إعطاء الأفضلية لإطار اجتماعي محكم العقدة، حيث يتوقع الأفراد فيه من أقربائهم أو عشيرتهم أو من أفراد جماعات أخرى أن يعتنوا بهم في تبادل للولاء الكامل. ويربى الأطفال في مجتمعات كهذه على فهم أهمية الروابط وعلاقات القربى وعلى كبت النظرات الفردية وذلك من أجل المحافظة على انسجام المجموعة"[145].

- **تفاوت السلطة:(PDI) power distance index:** وهو البعد الذي " يحدد مدى الموافقة أو قبول الاختلافات في توزيع السلطة، أو اللامساواة الاجتماعية متضمنا العلاقة مع السلطة"[146]، ويعرف بأنه: "المدى الذي تتوزع عنده السلطة على نحو متفاوت في مجتمع ما والدرجة التي يكون عندها هذا مقبولا. فالناس في الثقافات ذات تفاوت السلطة الشديد يقبلون بنظام التسلسل الهرمي في المجتمع، حيث لكل واحد مكانه الخاص. أما الناس الذين ينتمون إلى ثقافات ذات مستوى سلطة متدن فيحاولون أن يقلصوا الفروق في السلطة ويتوقعون أن تكون أية فروق ثقافية حقيقية مبررة"[147].
- **تجنب الشك uncertainty avoidance index (UAI) :** ويشير إلى مدى تركيز كل مجتمع على الطرق التي يخفض بها حالات عدم اليقين أو الشك، وخلق الاستقرار.أو "طريقة التعامل مع الغموض، فيما يتعلق بالتحكم في العدوان، أو التعبير عن الانفعالات"[148] . حيث تختلف الثقافات في تعاملها مع هذا الشك، ويعرف بأنه " الدرجة التي يعاني فيها الناس من القلق في أوضاع غامضة ودرجة القدرة على احتمال أفكار أو سلوكيات منحرفة أو مبتكرة. وتشعر ثقافات تجنب الشك الشديد أنها مهددة بالشك، وتحاول السيطرة عليه، وهي تفعل ذلك بمحاولة إزالة الشك من خلال آليات لإيجاد اليقين، وهذه الآليات تتضمن قواعد بيروقراطية، وأنظمة تخطيط، وأنظمة مراقبة، واستخدام الخبراء، وتتصف هذه الثقافات بالخوف من الإخفاق، وبدرجات متدنية من المخاطرة، والميل إلى التعليمات الواضحة، وتعزيز القواعد المشتركة ووأد الخلافات،

[144] بول كيركبرايد وكارين ورد، *العولمة الديناميكية الداخلية*، تعريب هشام الدجاني، ط1، (مكتبة العبيكان2003)، ص 134
[145] نفس المرجع، ص 134
[146] Michael Minkov & Geert Hofstede, The evolution of Hofstede's doctrine, op cit, p13
[147] بول كيركبرايد وكارين ورد، *العولمة الديناميكية الداخلية*، تعريب هشام الدجاني، مرجع سابق، ص 131
[148] Michael Minkov & Geert Hofstede, The evolution of Hofstede's doctrine, op cit,p13

والأمثلة التي ساقها هوفستيد على هذه الثقافات، هي اليونان واليابان وفرنسا"[149] . "أما الثقافات ذات تجنب الشك الضعيف، فهي تشعر بالسعادة مع الغموض وعدم اليقين، وتتصف هذه المجتمعات بنزعة قوية نحو التغيير، وبتفاؤل أكبر ومستويات عالية من المخاطرة، وتجاوز القواعد المشتركة وقدرة أكبر على حل النزاعات، والأمثلة التي يسوقها هوفستد هي بريطانيا، وأيرلندا، والولايات المتحدة الأمريكية"[150].

- **الذكورة والأنوثة masculinity index (MAS):** وهي تتضمن" الآثار الاجتماعية للوجود كذكر أو كأنثى (في النسخ التالية من الكتاب، استبدلت كلمة الاجتماعية بالوجدانية)"[151]، غير أن تعرض هوفستيد للنقد خاصة من النساء، أدى إلى تغيير تسميته إلى بعد ذوي الذهن الصلب، وذوي الذهن الناعم، وتعرف الذكورة على أنها " المدى الذي تتواجد فيه العدوانية والحزم والمادية بوصفها مجموعة من قيم مشتركة داخل الثقافة. فالثقافات الذكورية هي التي تتواجد حيث التركيز الشديد على العمل، وحيث الشركات تتطفل على الحياة الخاصة لمستخدميها، وحيث الانجاز يعتبر مثلا أعلى، وحيث يحظى الأداء والنمو بقيمة عالية، وحيث يعيش الناس من أجل العمل"[152].

"من جهة ثانية فإن الأنوثة (الذهن الناعم) يمكن أن تعرف على أنها نزوع إلى العلاقات، والتواضع، والعناية بالضعيف ونوعية الحياة. وتميل الثقافات الأنثوية إلى اعتبار العمل جزءا من حياة الناس، واعتبار تدخل الشركة في حياة الناس أمرا مرفوضا، وفي هذه الثقافات تعتبر الخدمة هي المثل الأعلى، وتكون فيها نوعية الحياة والبيئة شيئين مهمين، ويعمل الناس فيها كي يحيوا"[153].

- **التوجه طويل المدى في مقابل التوجه قصير المدى long-term orientation (LTO):** أدى تعاون هوفستد مع بوند، (Michael Bond) من الجامعة الصينية في هونغ كونغ، في 1990 إلى اكتشاف بعد خامس، هو بعد التوجه نحو المستقبل في مقابل التوجه نحو الماضي أو الحاضر، وقد سماه هوفستد (Hofstede) " التوجه طويل المدى في مقابل التوجه قصير المدى" واعتمده كبعد عالمي خامس، والمشكلة الاجتماعية التي

[149] بول كيركبرايد وكارين ورد، *العولمة الديناميكية الداخلية*، تعريب هشام الدجاني، مرجع سابق، ص 131

[150] نفس المرجع، ص 133

[151] Michael Minkov & Geert Hofstede, The evolution of Hofstede's doctrine, op cit,p13

[152] بول كيركبرايد وكارين ورد، ، *العولمة الديناميكية الداخلية*، تعريب هشام الدجاني ، مرجع سابق، ص 135

[153] نفس المرجع، ص 135

بدا أن البعد الجديد يقوم بمعالجتها هي تركز المجهودات البشرية : على المستقبل، أو على الحاضر والماضي "[154]، وقد تمت تسمية هذا البعد في البداية بـ "ديناميكية كونفوشيوس"[155].حيث يحتوي على مضامين تتعلق بكيفية صلة الناس بالزمن، وفي نهاية هذا البعد نجد قيم المثابرة، والنمو الصحيح والشعور بالخجل، وتنظيم العلاقات بحسب مراكز أصحابها والتقيد بهذا النظام، وفي نهاية البعد الآخر نجد الاستعداد والاستقرار الشخصي، وحفظ ماء الوجه، واحترام التقاليد والتبادل (تبادل التحية، والمعروف و الهدايا)[156].

- **التساهل في مقابل الكبح indulgence vs. restraint (IVR) :** حيث أضاف هوفستيد (Hofstede) هذا البعد السادس اعتمادا على المسح العالمي للقيم، بعد أن تمت دراسة 93 بلدا في هذا الإطار، ويعني هذا البعد مدى سماح المجتمعات بتلبية الرغبات الإنسانية المتعلقة بالحصول على المتعة واللهو والمرح وتساهله في ذلك، بينما يعني الكبح المجتمعات التي تضع ضغوط صارمة على تلبية مثل هذه الرغبات[157].

وفيما يلي نتائج المنطقة العربية على هذه الأبعاد:

جدول رقم (03) يوضح نتائج المنطقة العربية على نموذج هوفتسيد

	تفاوت السلطة	تجنب الشك	الفردية/الجماعية	الذكورة/ والأنوثة	التوجه طويل الأجل- قصير الأجل	السهولة والكبح
المنطقة العربية	80	68	38	53	23	34
المتوسط	57	65	43	49	/	/

المصدر: http://www.geerthofstede.eu/dimensions-of-national-culture

[154] Michael Minkov & Geert Hofstede, The evolution of Hofstede's doctrine, op cit, p p13-14

[155] بول كيركباريد وكارين ورد، *العولمة الديناميكية الداخلية*، تعريب هشام الدجاني ، مرجع سابق، ص 138

[156] نفس المرجع ص 138

[157]Geert Hofstede , Dimensions of national Cultures: http://www.geerthofstede.eu/dimensions-of-national-cultures, accessed in may, 2014

ويتضح من الجدول رقم (03) أن نتائج الدول العربية تبدو مرتفعة جدا فيما يتعلق بتفاوت السلطة، حيث تميل المجتمعات العربية عموما إلى القبول بالتوزيع غير العادل للسلطة، وتنظيم الأفراد في أشكال هرمية جامدة، أما فيما يتعلق بتجنب الشك، فإن المنطقة العربية تسجل أيضا معدلا مرتفعا هو 68، حيث تميل هذه المجتمعات إلى عدم تحمل الشك وحالات عدم اليقين، أما الفردية والجماعية، فتبدو المنطقة العربية، أنها تميل أيضا للجماعية، حيث سجلت معدلا 38 وهو أقرب إلى الجماعية منه إلى الفردية. وبالنسبة للذكورة والأنوثة، فإن المنطقة العربية تسجل أيضا معدلا مرتفعا هو 53، ويعني هذا أن المجتمعات العربية تطغى عليها مفاهيم الذكورة أكثر من الأنوثة، وفيما يتعلق بالبعد طويل الأجل قصير الأجل، فإن المنطقة العربية تسجل معدلا متدنيا، حيث لا تميل المجتمعات العربية إلى التخطيط للمستقبل، بل تعتمد على تلبية الرغبات القصيرة الأجل، وهو نفس الشيء بالنسبة للسهولة والكبح، حيث تميل هذه المجتمعات إلى كبح تلبية الرغبات المرتبطة بالمتعة واللهو والمرح، بعكس مجتمعات أخرى كفنزويلا التي حصلت على معدل 100 وترينيداد وتوباكو بـ 80.

5-3- نموذج انجلهارت Inglehart :

بنى انجليهارت (Inglehart) نظريته في التوجهات القيمية اعتمادا على المسح العالمي للقيم، وعلى مراجعته لنظرية الحداثة، حيث رأى أن هذه النظرية يجب مراجعتها مرارا وتكرارا، وذلك لأسباب عدة منها أن التغيرات التي تطرأ على النظرية ليست تغيرات خطية يمكن التنبؤ بها، كما رأى أن هذه التغيرات تؤدي إلى تغيرات في التوجهات القيمية التي تطبع المجتمعات، حيث أن مرحلة التصنيع من الحداثة، تجلب معها قيم البيروقراطية والهرمية، والسلطة المركزية والتحول من القيم التقليدية إلى قيم العقلانية العلمانية، بينما مرحلة ما بعد التصنيع من الحداثة، تجلب معها تغيرات مختلفة تماما، تتمثل في التركيز على الاستقلال الفردي والتعبير عن الذات[158]. وبهذا فإن أنجلهارت رأى أن التوجهات القيمية منتظمة في شكل هرمي من **القيم المادية**، نحو **القيم ما بعد المادية**، وليس كما هو سائد في بعض النظريات، حيث توجد العديد من التوجهات القيمية، مثلما هو لدى كلوكهوهن، أو هوفستيد، أو غيرهما.

[158] Ronald Inglehart & Christian Welzel,Changing Mass Priorities, The Link between Modernization and Democracy, *Perspectives On Politics*, Vol. 8, No. 2 (June 2010), pp. 551-567

ويرى هالد وآخرون (Held, M et al) أن مادية انجلهارت (Inglehart) تتضمن الحاجات النفسية، والتركيز المادي والأمن الاقتصادي، بعكس القيم ما بعد المادية التي تسعى إلى تحقيق الذات، والتشديد على الجمالية والفكرية، والتعلق بالانتماء والاحترام[159].

كما اقترح انجليهارت (Inglehart) ، بناء على فرضية ما بعد المادية، أن التحول من التوجه المادي إلى ما بعد المادي، ما هو إلا أحد المظاهر الخاصة بالتحول القيمي الشامل نحو مزيد من التحرر الإنساني، ووفقا لأنجليهارت، وويلزل (2005) فإن التحرر يحدث بالتالي على هذين البعدين، عاكسا المراحل المختلفة للحداثة.

أما فيما بعد فقد حدد أنجليهارت (Inglehart) هذا البعد في توجهين قيميين اثنين متصلين، هما التوجه القيمي: **التقليد** في مقابل **العقلانية العلمانية**، والتوجه القيمي: **البقاء** في مقابل **التعبير عن الذات**. حيث تتميز المجتمعات الحديثة ذات الاقتصاد الذي تهيمن عليه الصناعة، إلى حد كبير بالمعتقدات العقلانية العلمانية (بدلا من التقليد في المجتمعات الأخرى). أما مجتمعات ما بعد الحداثة، أين يصبح قطاع الخدمات أكثر أهمية، فتكون عادة متميزة بارتفاع في قيم التعبير عن الذات (في مقابل قيم البقاء).

وفي هذا يقول أنجليهارت أن " التحول من توجهات التقليد نحو توجهات العقلانية العلمانية يرتبط بالتحول من المجتمعات الزراعية أو الرعوية نحو المجتمعات الصناعية، حيث تركز المجتمعات التقليدية على الدين والقيم التقليدية واحترام السلطة والاذعان ورفض الإجهاض، والفخر الوطني العالي. والتحول عن هذه القيم يقود نحو العقلانية العلمانية"[160] . فالتحول من التوجهات القيمية التقليدية، إلى القيم العلمانية، يعكس إلى حد كبير عمليات التنوير، أين يتم استبدال الفكر الخرافي والدين، بالعقلانية كتوجه شامل ومهيمن، فالقرارات والدور السياسي، وصناعة المعنى، لم تعد ترتكز على أنظمة الإيمان، ولكن أصبحت تفحص بانتظام من قبل كلية العقل البشري[161].

أما التحول من توجهات البقاء نحو التعبير عن الذات، فيرى أنجليهارت أنها ترتبط بنشوء المجتمعات ما بعد الصناعية، حيث يعكس التحول الثقافي الذي يحدث عندما تأخذ الأجيال

[159] Maximilian Held, et al, Value Structure and Dimensions. Empirical Evidence from the German World Values Survey. *World Values Research*, Vol 2, No 3 (2009), p57

[160] Ronald Inglehart & Christian Welzel, Development and Democracy, What We Know about Modernization Today, *Foreign Affairs*, (March/April ,2009), p 39.

[161] Maximilian Held et al , Value Structure and Dimensions , op cit, p61

الجديدة حاجيات البقاء المادية كمعطى نهائي ومفروغا منه، فتوجهات البقاء تعطي الأولوية للأمن الاقتصادي والفيزيائي والتطابق مع المعايير الاجتماعية. أما التعبير عن الذات فيمنح الأولوية القصوى لحرية التعبير، والمشاركة في صنع القرار، والنشاط السياسي، حماية البيئة، المساواة بين الجنسين، واحترام الأقليات والعرقيات، وتقبل الأجانب والمختلفين، وهذا ما يؤدي إلى نشوء الثقة والإحترام[162]. كما أن التحول من قيم البقاء إلى قيم التعبير عن الذات، يعكس التطور نحو ما يشار إليه غالبا على أنه ما بعد صناعي. يقول أنجليهارت (Inglehart) : "هذا التحول عادة لا يحدث إلا إذا راكم مجتمع ما عددا كبيرا من الموارد(عادة من خلال التحديث) لتحقيق مستويات غير مسبوقة من (توزيع) الثروة، التعبير عن الذات يظهر في المجتمعات التي تكون فيها قيم البقاء أمرا مفروغا منه، وبدلا من مجرد الأمن المادي، والرفاه الشخصي، فإن ما يثمن هو التعبير عن الذات و نوعية الحياة. فالتعبير عن الذات هو أكثر من مجرد استمرار للعقلانية والعلمانية، فعندما تتحقق الحداثة، فإن التطور الإنساني بحسب انجلهارت، وويلزل، يتحرك في اتجاه مختلف، متجاوزا التناقض السابق، ويجادل انجليهارت (Inglehart)، وويلزل بأن التوجهات القيمية للتعبير عن الذات، المابعد مادية، والأكثر تحررية، تفضي بشكل أكبر نحو الفعالية، بدلا من الرسمية، وللديمقراطية."[163]

ولتفعيل هذين البعدين نفذ انجلهارت وويلزل (2005) تحليلا عامليا قام على خمس عناصر مفردة لكل بعد[164]:

- **مؤشرات التوجه القيمي التقليد في مقابل العقلانية العلمانية:** تتضمن: التدين، الشعور بالفخر الوطني، الاحترام الزائد للسلطة، رفض الإجهاض، التركيز على قيم الطاعة، بدلا من الاستقلالية في تنشئة الأطفال، والدرجات السلبية في هذه المؤشرات، يشير إلى الذهنية العقلانية العلمانية. أما البنود التي تم قياس هذا البعد بواسطتها، فهي مبينة في الجدول التالي[165]:

[162] Ronald Inglehart & Christian Welzel, Development and Democracy, What We Know about Modernization Today, op cit, p39
[163] Maximilian Held et al , Value Structure and Dimensions. Empirical Evidence from the German World Values Survey , op cit, p61
[164]Ronald Inglehart & wayne baker, modarization, cultural change, and the parsitence of traditional values, *American Sociological Review, Vol* 65, No 1 (Feb ,2000), p24
[165] Ipid, p26

جدول رقم (04) يحدد أهم بنود التوجه القيمي: التقليد– العقلانية العلمانية

التوجهات القيمية	البنود
التقليد– العقلانية العلمانية	الدين مهم جدا في حياة المستجيب يؤمن بالجنة أحد أهداف المستجيب في الحياة هو جعل والديه فخورين المستجيب يؤمن بالجحيم المستجيب يذهب إلى دور العبادة بانتظام* المستجيب لديه قدرا كبيرا من الثقة في دور العبادة الوطنية يحصل على الراحة والقوة من الدين يصف ذاته بأنه شخص متدين الإلحاد غير مبرر العمل مهم جدا في حياة المستجيب يجب فرض قيود صارمة على بيع السلع الأجنبية في البلد الانتحار غير مبرر واجب الآباء هو أن يمنحوا الأفضل لأبنائهم حتى على حساب رفاههم الشخصي المستجيب لا يتحدث إلا نادرا أو مطلقا في السياسة. الإجهاض غير مبرر هناك مبادئ توجيهية واضحة تماما حول الله والشيطان التعبير عن وجهات النظر الشخصية هو أكثر أهمية من فهم وجهات نظر الآخرين. المشكلات البيئية الخاصة بالوطن يمكن حلها بعيدا عن أي اتفاقات دولية . إذا حصلت المرأة على مال أكثر من زوجها فإن ذلك تقريبا يؤدي إلى مشكلات. يجب دائما حب واحترام الأبوين بغض النظر عن سلوكهما. العائلة مهمة جدا في الحياة يحبذ نسبيا وجود دور للجيش في البلد. يحبذ نسبيا وجود عدد كبير من الأطفال لديه **قيم العقلانية العلمانية هي بالعكس.**

* تم استبدال عبارة الكنيسة في الاستبيان الأصلي بكلمة دور العبادة. (الباحث)

المصدر: Ronald Englehart & Wayne Baker, Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values, American Sociological Review, 2000, Vol 65, No 01 ,p26

ويتضح من الجدول رقم (04) تركيزا واضحا على التدين والمؤسسات الدينية، وحبا للوطن وافتخارا به، واحتراما للآباء والكبار، وأهمية كبيرة للعائلة والأبناء، وعدم اهتمام واضح بالبيئة وجودة الحياة، وإنكارا لكل ما يهدد الحياة الجماعية من طلاق وانتحار وأجانب، في حين أن عدم التركيز على هذه القيم يمثل بعد العقلانية العلمانية.

- **مؤشرات التوجه القيمي البقاء في مقابل تعبير عن الذات:** يتضمن التوجه القيمي للبقاء التركيز على الأمن المادي والاقتصادي، على حساب نوعية الحياة والرفاه، المستجيب يصف نفسه على أنه غير سعيد، يرفض المشاركة في صنع القرار، الحذر من الآخرين، في حين أن انخفاض الدرجات السلبية في كل منها يشير إلى عقلية التوجه نحو البقاء. أما عن البنود المستخدمة لقياس هذا البعد فهي مبينة في الجدول التالي[166]:

جدول رقم (05) يحدد أهم بنود التوجه القيمي: البقاء – التعبير عن الذات

التوجهات القيمية	البنود
البقاء– التعبير عن الذات	الذكور يقومون بالأداء سياسيا أفضل من الإناث
	المستجيب غير راض عن وضعه المالي
	النساء يجب أن يكون لديهن أولاد ليتم الوفاء لهن
	يرفض الأجانب والمثليين والحاملين للأمراض كجيران
	يركز على التقدم التكنولوجي
	لا يحبذ تدوير النفايات للحفاظ على البيئة
	لا يحبذ القيام بالالتماس للحفاظ على البيئة
	العمل المضمون والأجر المحترم أفضل من الشعور بالانجاز والعمل مع فريق محبوب
	يحبذ الاقتصاد القائم على القطاع العام
	يحتاج الطفل لكل من الوالدين لينمو بسعادة
	لا يشعر بأن صحته جيدة
	يجب احترام الوالدين بغض النظر عن تصرفاتهما
	عند ندرة العمل الرجال لديهم الأولوية في الحصول على العمل دون النساء.

[166] ipid, p27

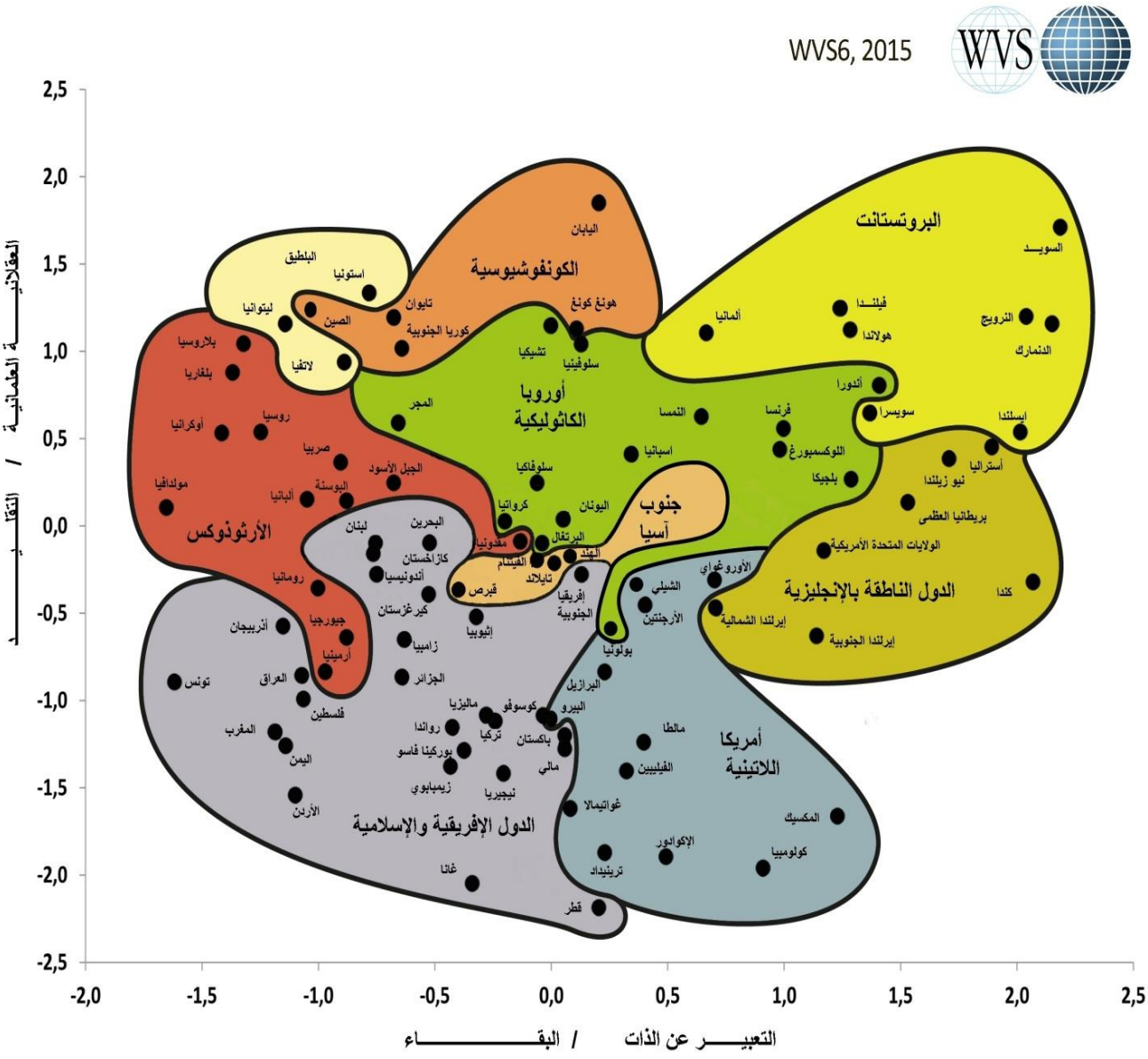
	الإجهاض غير مبرر الحكومات يجب أن تكون مسؤولة عن رفاهية كل فرد ليس لديه حرية الاختيار أو التحكم في حياته التعليم الجامعي أفضل للذكور دون الإناث يحبذ التركيز على المال والممتلكات المادية لا يحبذ ذوي السوابق الإجرامية كجيران لا يحبذ المدمنين كجيران الكد في العمل هو أفضل ما يجب تعليمه للأطفال الخيال غير محبذ تعليمه للأطفال احترام الآخرين وتقديرهم ليس مهما تعليمه للأطفال الاكتشافات العلمية مفيدة للبشر دائما المتعة ليست مهمة في الحياة الصداقة غير مهمة في الحياة وجود قادة أقوياء هو الشكل الأفضل للحكومات لا يحبذ القيام بالمقاطعة يحبذ زيادة دور الدولة في قطاع الصناعة والأعمال الديمقراطية ليست الشكل الأفضل للحكم لا يحب إرسال المساعدات للدول الأجنبية **قيم التعبير عن الذات هي بالعكس.**

المصدر/ Ronald Englehart & Wayne Baker, Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values American Sociological Review,2000,Vol65 , No 01, p27

ويلاحظ من الجدول رقم (05) تركيز قيم البقاء على الأدوار الجنسية التقليدية لكل من الذكور والإناث، حيث يتم تفضيل الذكور على الإناث، وتركيزا كبيرا على الأمن المادي والاقتصادي، ورفض المختلفين والأجانب، وتفضيلا للتقدم العلمي والتكنولوجي، وللقطاع العام على القطاع الخاص، كما يلاحظ عدم اهتمام واضح بالمتعة بشكل عام في الحياة. في حين أن عدم التركيز على هذه القيم يمثل التوجه نحو قيم التعبير عن الذات.

ونتيجة لهذه الأبحاث والدراسات، قام كل من أنجليهارت وويلز اعتمادا على المسح العالمي للقيم، بتصميم خارطة ثقافية للعالم، تحوي عينات من معظم الثقافات الإنسانية، تتغير تبعا لنتائج هذا المسح ، وقد كانت آخر نسخة لهذه الخارطة في 2015، مثلما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (01) يمثل الخارطة الثقافية للعالم لأجليهارت وويلزل – المسح العالمي للقيم – النسخة السادسة 2010-2015*



المصدر: worldvaluessurvey, Inglehart–Welzel Cultural Map,retrevesed from: http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp , 15 Octobe , 2015

* الخارطة من تعريب الباحث

ويلاحظ من هذا الشكل أن الدول البروتوستانتية كالسويد والنرويج وفلندا والدانمارك وألمانيا، وهولاندا وسويسرا، تعطي أهمية كبيرة لكل من العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، حيث تحققان مستويات مرتفعة جدا في ذلك، ثم تأتي دول أوروبا الكاثوليكية، كفرنسا، اسبانيا، النمسا، بلجيكا، اللوكسمبورغ، وغيرها، محققة مستويات مرتفعة في كلا التوجهين القيمين، ثم تأتي الدول الناطقة بالانجليزية كالولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا واستراليا ونيوزيلندا، وغيرها، في قمة التوجه القيمي للتعبير عن الذات، غير أنها لا تحقق سوى مستويات مرتفعة أو متوسطة في التوجه القيمي للتعبير عن الذات، مما يعني توجها واضحا نحو توجهات التقليد، ثم تأتي الدول الكونفوشيوسية، وهي التي تحقق مستويات مرتفعة جدا في التوجه القيمي للعقلانية، إلا أنها تحقق مستويات متوسطة في التوجه القيمي للتعبير عن الذات، بما يعني اتجاهها نحو توجهات البقاء، ثم تأتي دول الثقافة الأرثوذوكسية، محققة مستويات مرتفعة جدا في العقلانية العلمانية، ولكنها تحقق مستويات منخفضة أو منخفضة جدا في التعبير عن الذات، بما يعني اتجاهها الحاد نحو قيم البقاء، وأخيرا تأتي الدول الإفريقية والإسلامية، بما فيها الدول العربية، وهي التي تحقق في كلا البعدين أي العقلانية والتعبير عن الذات مستويات منخفضة جدا، بما يعني تحقيقها لمستويات مرتفعة جدا في التوجهين القيميين المقابلين، أي التقليد والبقاء. باستثناء قطر التي تتوجه نحو بعد التعبير عن الذات، حيث تحقق مستوى مرتفعا، ولبنان والبحرين اللتين تحققان مستوى متوسطا في بعد العقلانية العلمانية.

6- العولمة ونماذج التوجهات القيمية:

تتجه الدراسات المتعلقة بالتوجهات القيمية المعاصرة نحو فهم الثقافات الإنسانية الأخرى، محاولة الوصول إلى نماذج قيمية عالمية يمكن تطبيقها على مختلف المجتمعات. كما أن هذه الدراسات قامت باستكشاف علاقة التوجهات القيمية بالتغيرات التي تحدث في التطور الاقتصادي والسياسي، وخصوصا بين المجتمعات التي توسم بأنها متقدمة وديمقراطية، وبين تلك التي توسم بأنها متخلفة وغير ديمقراطية. ويقصد بعولمة القيم عموما " محاولات تطوير عدد من الأنساق المعيارية والقيمية التي يجب أو على الأقل يمكن أن تطبع العالم وتحكم

باسمه، و يكون مركزها الفرد– الإنسان – المواطن وأن تكون قيما غير متعلقة بجنس أو بدين أو بعرق أو بلغة أو بثقافة أو بتاريخ "[167]

غير أنه وقبل تحقيق هذا الهدف الذي تسعى إليه العولمة، فإن العديد من الأسئلة تبرز كإشكاليات حقيقية، فهل تتغير القيم بفعل التغير الاقتصادي والسياسي الذي يعتبر من أهم متجليات العولمة؟ أو على الأقل، هل هناك علاقة ما بين التقدم الاقتصادي والسياسي وبين التوجهات القيمية؟. وهل أن المجتمعات المتقدمة والنامية، تتميزان عن بعضهما البعض بتوجهات قيمية معينة؟ وأين يسير التغير في التوجهات القيمة تبعا لهذا المنحى؟ هل تؤدي العولمة إلى اتفاق في القيم بين المجتمعات والثقافات أم لا؟ .

إن هذه الأسئلة، هي التي سعت الدراسات التوجهية القيمية للإجابة عنها، وهي كما نرى أسئلة تتعلق بظاهرة العولمة أيضا، في أبعادها الاقتصادية والسياسية والثقافية، ولهذا الغرض، سنقوم بتتبع الإجابات عنها ضمن النموذج الأساسي المستخدم في هذه الدراسة، وهو نموذج انجلهارت، وبشكل أقل نموذجي هوفستد وكلاكهوهن. وقد تم اختيار هذه النماذج بالتحديد، بسبب تناولها لمعظم المجتمعات والثقافات الإنسانية، ولقيمة النتائج المتوصل إليها والإجماع الذي حظيت به، عبر العديد من الدراسات التي تتبعتها واختبرتها.

وسنقوم ذلك، من خلال سؤالين اثنين، يتم الإجابة عنهما من طرف هذه النماذج وهما:

- هل هناك اختلاف ما بين الثقافات في هذه الأبعاد للتوجهات القيمية حسب كل نموذج تبعا للعولمة؟
- هل هناك سيرورة زمنية للتوافق ما بين الثقافات في التوجهات القيمية بسبب العولمة؟

6-1 – نموذج أنجليهارت Englehart:

لقد بنى انجلهارت (Englehart) نموذجه للتوجهات القيمية، معتمدا على المسح العالمي للقيم، حيث أدت دراساته بشكل عام إلى تصنيف التوجهات القيمية إلى بعدين أساسيين هما: بعد **العقلانية العلمانية** في مقابل **التقليد**، وبعد **الحفاظ على البقاء** في مقابل **التعبير عن الذات*** غير أنه سعى أيضا إلى اختبار ارتباط التغيرات في هذه التوجهات بالتغيرات الاقتصادية

[167] محمد برقوق، الكوننة القيمية وهندسة ما بعد الحداثة ، مركز البصيرة، القبة، الجزائر، *دراسات إستراتيجية* ع6، ص 76 (بتصرف)

*أنظر الجزء المتعلق بالتوجهات القيمية في هذا الفصل.

والثقافية، وبظاهرة العولمة خصوصا، ولهذا الغرض، حاول اختبار فرضية التغير القيمي بالتغير الذي يصيب الجانب الاقتصادي والسياسي الذي تستحدثه العولمة، ورأى أن الأبحاث في هذا الموضوع، قادت إلى بروز مدرستين، فكريتين متنازعتين[168]:

- المدرسة الأولى ركزت على تقارب القيم نتيجة للحداثة، وقد تنبأت بانهيار القيم التقليدية واستبدالها بقيم حداثية.
- المدرسة الثانية ركزت على ثبات القيم بالرغم من التغيرات الاقتصادية والسياسية، وأنها مستقلة عن هذه ا لتغيرات.

وفي رأي انجليهارت أن التحولات الاقتصادية والسياسية، تؤدي تدريجيا إلى تحولات شاملة في القيم والثقافة، بحيث تصبح هذه القيم ضرورية تبعا للنمط الاقتصادي والسياسي، وفي هذا يقول انجلهارت(Englehart) :" إن القضية الأساسية لنظرية الحداثة، هو أن التطور الاقتصادي مرتبط إلى حد ما بتغير يمكن التنبؤ به في الثقافة والحياة الاجتماعية والسياسية... فالتصنيع يقود إلى التخصص المهني، وارتفاع المستوى التعليمي، وارتفاع مستوى الدخل، و أخيرا يقوم بجلب تغيرات مفاجئة: التغيرات في الأدوار الجنسية، الاتجاهات نوح السلطة، و المعايير الجنسية، انخفاض معدلات الخصوبة، المشاركة السياسية الواسعة مع صعوبة قيادة الشعوب"[169].

لقد لاحظ (Englehart) أنه في سنة 1956 تحولت الولايات المتحدة الأمريكية لأول مرة إلى مجتمع مابعد صناعي، حيث كانت النسبة الأكبر من قوتها العاملة في القطاع الخدماتي، وهو ما حدث أيضا لدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OCED في العقود القليلة التالية، ما أدى إلى التحول من القيم المادية التي تركز على النمو والتقدم الاقتصادي بأي ثمن كان، إلى القيم مابعد المادية التي تطبع المجتمعات ما بعد الصناعية، والتي تولي أهمية اكبر لجودة الحياة والرفاه وحماية البيئة والتعبير عن الذات[170].

ويحلل أنجلهارت(Inglehart) هذا الانتقال من خلال علاقة المجتمعات بالطبيعة، فالمجتمعات ما قبل الصناعية، تتعامل بصورة مباشرة مع الطبيعة، حيث تصبح الحياة فيها عبارة عن لعبة **ضد الطبيعة**، أما المجتمعات الصناعية، فإن اعتمادها على الطبيعة يصبح أقلا، وذلك بتطويرها

[168]Ronald Englehart & wayne baker, modernization, cultural change, and the persistence of traditional values, op cit, p 20
[169]Ipid, p 21
[170] Ipid, p21

للتقنية والعقلانية والبيروقراطية التي سمحت لها بالهيمنة على الطبيعة، حيث أدى ذلك إلى التحكم فيها، وهنا أصبحت حياة هذه المجتمعات لعبة **ضد الطبيعة المصنعة**. في المجتمعات مابعد الصناعية، حدثت هناك تغييرات أخرى، حيث أدى التقدم الاقتصادي إلى ابتعاد هذه المجتمعات تدريجيا عن الطبيعة، والدخول في علاقات وتعاملات مع البشر أنفسهم، حيث أصبح هؤلاء الناس يعيشون خارج الطبيعة وبعيدا عن الآلة، فهم يعيشون ويتواصلون مع بعضهم البعض، والجهود أصبحت لا تركز بشكل كبير على الإنتاج المادي للأشياء، بل على الاتصال ومعالجة المعلومات، وهذا ما سمح بالتحول نحو قيم أخرى، هي قيم التعبير عن الذات. إن الاقتصاد الصناعي يتطلب قليلا من الاستقلال والمحاكمة النقدية، بينما الاقتصاد الخدماتي والمعرفي يتطلب التعامل مع الناس والمفاهيم، ويعمل في عالم يصبح فيه الابتكار والحرية ضروريان جدا، وهنا تصبح قيم التعبير عن الذات أساسية في هذه المجتمعات، لأن الحاجات الاقتصادية والأمن المادي أصبح شيئا مفروغا منه، والناس مطمئنون بشكل كبير حوله، وهنا يتحول الاهتمام إلى جودة الحياة والرفاه.[171]

غير أن هذا التحول القيمي، كما يفترض أنجلهيارت(Inglehart) لا يطبع المجتمعات بنفس الوتيرة، فهي تتبع أنماطا مختلفة حتى لو تعرضت إلى نفس قوى النمو الاقتصادي. ليخلص انجليهارت (Inglehart) إلى أن الانطباع بأن المجتمعات كلها تتبع نفس المسار الذي تتبعه الدول الغربية هو مجرد وهم، حتى مع انتشار مطاعم ماكدونالد، ولباس الجينز وموسيقى البوب في أنحاء العالم، فتجربة تناول وجبات ماكدونالد في اليابان تختلف عن تلك التي في الولايات المتحدة وأوروبا والصين، حتى مع تماثل المكان الفيزيقي. فهي تجربة اجتماعية مختلفة تماما[172].

لقد تم اختبار هذه الفرضيات والملاحظات عن طريق المسح العالمي للقيم، والذي يتم على دورات في 80-81، و90-91، و95-98 ، حيث يغطي المسح 65 دولة من كل القارات الست، ويتضمن عينات من 75% من شعوب المعمورة، حيث يصل متوسط المنخرطين في هذا المسح من كل بلد إلى 1400 شخص*. وقد توصلت النتائج إلى وجود بعدين أساسيين للتوجهات القيمية، هما **بعد التقليد** في مقابل **بعد العقلانية العلمانية** (traditional and secular-

[171] Ipid, p21
[172] Ipid, p22

*يصل عدد المستجيبين من الجزائر إلى 1200 فرد.

(rational الذي يطبع التحول من المجتمعات ما قبل الصناعية أو التقليدية، نحو المجتمعات الصناعية، **وبعد البقاء** في مقابل **بعد التعبير عن الذات** (survival/self-expression dimension)، الذي يطبع التحول من المجتمعات الصناعية نحو المجتمعات ما بعد الصناعية. فجميع المجتمعات ما قبل الصناعية، تكشف عن مستويات منخفضة من الاحترام للاختلافات، وتتجه إلى التركيز على هيمنة الذكر في الحياة السياسية والاقتصادية، وتعطي أهمية أكبر للعائلة والدين، كما تهتم بالمطابقة الاجتماعية بدلا عن التنوع، وتتجه إلى الإيمان بمعايير مطلقة حول الخير والشر، ولديها مستوى عال من الفخر الوطني.

أما المجتمعات ما بعد الصناعية فهي تركز على قيم التعبير عن الذات التي تتسم بالاحترام للاختلافات، والرفاه وجودة الحياة، والنشاط السياسي. أما المجتمعات التي لم تحقق هذا الضمان المادي والاقتصادي فهي تشعر بالتهديد من طرف الأجانب، والاختلاف العرقي والتغير الثقافي.

وبصورة أكثر تفصيلا تؤكد نتائج هذه الدراسة أن " النظام القيمي للدول الغنية، اختلف منهجيا عما هو في الدول الفقيرة، وتبين أن 19 مجتمعا من ذات الدخل الفردي الذي تراوح ما بين 5000– 15000 دولار ارتبط ارتباطا مرتفعا في بعدي التعبير عن الذات والعقلانية العلمانية، وهذه المناطق تقع ضمن حدود كل من البروتوستانتية، و الشيوعية السابقة، والكونفوشيوسية، والدول الناطقة باللغة الانكليزية. كما أن المجتمعات ذات الدخل الفردي أقل من 2000 دولار. تقع كلها في مستوى منخفض، أي في بعدي قيم البقاء والتقليد، وتشمل ثقافات كل من الدول الافريقية، جنوب آسيا، الشيوعية السابقة والأرثوذوكسية"[173].

وقد قام أنجلهارت (Inglehart) أيضا باستكشاف هذه العلاقة في عدد من القضايا، كالدين، والعلاقات الاستعمارية، فبالنسبة لهذه الأخيرة، قام بدراسة الأنظمة الشيوعية السابقة، ومدى تأثير الشيوعية في الأنساق القيمية لتلك الدول، ووجد أن لها تأثيرا كبيرا، رغم أن تلك الدول كانت تنتمي في نفس الوقت لثقافات أخرى، وفي هذا يقول أنجليهارت(Inglehart) " إن الحدث الأساسي للقرن العشرين كان في بروز وسقوط الإمبراطورية الشيوعية التي حكمت ثلث شعوب الأرض، وقد تركت بصمة واضحة في النظام – النسق– القيمي للدول التي كانت تعيش تحتها، فألمانيا الشرقية تبقى قريبة ثقافيا من ألمانيا الغربية، رغم العقود الأربعة من الدور الشيوعي، غير أن نظامها القيمي يتجه باتجاه المنطقة الشيوعية... كما أن الصين، وهي عضو في المنطقة

[173] Ipid, p 30

الكونفوشيوسية، فإنها أيضا وقعت في المنطقة المتأثرة شيوعيا، و بنفس الطريقة، فإن أذربيجان رغم أنها جزء من الكتلة الإسلامية، فإنها أيضا وقعت في المنطقة الشيوعية العليا التي احتلت لأربعة عقود"[174].

ونفس الشيء يمكن قوله على الدول المتحدثة بالانكليزية إذ أن العلاقات الاستعمارية السابقة، ساعدت أيضا في وجود منطقة الدول المتحدثة بالانكليزية، فالمجتمعات السبعة المتحدثة باللغة الانكليزية، التي تضمنتها الدراسة، تبدو متشابهة نسبيا في ملامحها الثقافية[175].

وأظهرت الدراسة أيضا أن الولايات المتحدة الأمريكية ليست نموذج الحداثة المتصور فـ" الولايات المتحدة، ليست النموذج لثقافة الحداثة الذي يتعين على المجتمعات الأخرى أن تتبعه كما يفترض بعض كتاب حداثة ما بعد الحرب الباردة. يقول أنلجهيارت(Inglehart) " في الواقع فإن الولايات المتحدة حالة شاذة، تملك أكثر نظام تقليدي من أي مجتمع صناعي متقدم آخر . ففي بعد التقليدية/ العقلانية العلمانية، فالولايات المتحدة تقع أقل بكثير من المجتمعات الغنية الأخرى، مع مستوى من التدين والوطنية يشبه ما هو موجود في المجتمعات النامية... غير أنها تقع بين أكثر المجتمعات تقدما في بعد البقاء/ التعبير عن الذات، ولكن حتى هنا، فهي لا تقود العالم كما هو حاصل بالنسبة للسويد وألمانيا " [176].

أما بالنسبة للدين، فإن النتيجة الأكثر أهمية، هي أنه رغم انخفاض تأثيره في المجتمعات الصناعية، من خلال مؤسساته، فهو يبقى ذا تأثير روحي بارز، "فقد استمر الانخفاض في الولاء للمؤسسات الدينية الموجودة، في حين أن الاهتمام الروحي لم يفعل"[177].

ليخلص أنجليهارت(Englehart) إلى أن " المجتمعات التي تركز على نوع من القيم تقع ضمن نمط متماسك وبارز، يعكس النمو الاقتصادي والدين والتاريخ الاستعماري معا، فحتى إذا استمر التراث الثقافي في إعادة تشكيل القيم العامة، فإن التقدم الاقتصادي يجلب تغييرات لها تأثيرات مهمة، وعبر الزمن سيعيد تشكيل المعتقدات الدينية، وحوافز العمل، نسب الخصوبة، الأدوار الجنسية والمعايير الجنسية، مما يجلب نموا في المطالبة بالمؤسسات الديمقراطية"[178].

---

[174]Ipid, p31
[175] Ipid, p31
[176]Ipid,p 31
[177]Ipid, p 47
[178]Ronald Inglehart & Christian Welzel, Development and Democracy: What We Know about Modernization Today, op cit, p8

وقد قام انجلهارت وويلزل(Inglehart&Welzel) بدراسة أخرى بعد عشر سنوات من الدراسة السابقة حول علاقة التوجهات القيمية بالديمقراطية، وقد أكدت النتائج السابقة فيما يتعلق بارتباط التوجهين القيميين بعدد من القيم المختلفة، كما أكدت أن التقدم الاقتصادي الذي يأخذ المجتمعات من الحالة الزراعية إلى الصناعية، ثم بعد ذلك من الصناعية إلى المابعد صناعية، يقود أيضا نحو الديمقراطية"[179].

وفي دراسة أخرى بعنوان "العولمة وقيم مابعد الحداثة" كشف أنجلهارت(Englehart) أن المجتمعات التي تتمتع برفاه عال وبرضا مرتفع عن الحياة، هي المجتمعات ذات الديمقراطيات المستقرة، أكثر من المجتمعات ذات الشعور المنخفض بالرفاه وبالرضا عن الحياة، وقد أشارت النتائج أيضا إلى أن الشعور بالرفاه والرضا عن الحياة يلعب دورا مهما في شرعنة المؤسسات الديمقراطية، لأن الرفاه، الشامل والمترسخ يمنح أساسا منيعا لدعم نوع الحكم في المجتمع، فالناس، عندما لا يرضون عن السياسيين فإنهم يغيرون الأحزاب الحاكمة عن طريق الانتخابات. أما عندما لا يرضون عن حياتهم فإنهم يرفضون الحكم السياسي بشكل كامل أو قد يدمرون الدولة القائمة بأكملها.[180]

ويفسر انجلهارت (Inglehart) هذه النتائج بأن عمليات الحداثة وما بعد الحداثة تؤدي إلى تغييرات ثقافية متصاعدة، وهو ما يجعل من مؤسسات الديمقراطية تترسخ وتزدهر، وهذا ما يساعد على تفسير لماذا لم تظهر الديمقراطية إلا في الآونة الأخيرة من التاريخ، ولماذا لا تنجح الديمقراطية إلا في الدول المتقدمة اقتصاديا، وبشكل خاص في تلك التي لديها مستويات مرتفعة من القيم ما بعد المادية، وهي قيم التعبير عن الذات والعقلانية.[181]

ويعني هذا أن الديمقراطية ترتبط ارتباطا مباشرا بالتقدم الاقتصادي أولا، حيث يسمح هذا التقدم بظهور نظام قيمي مختلف عن النظام التقليدي، ومن ثم يسمح هذا النظام بظهور وبروز الديمقراطية كنظام حكم مستقر، وهو ما يعني أيضا بأن بناء ديمقراطية دون تقدم اقتصادي هو ضرب من العبث، خاصة عبر آليات التغيير السياسي، كما هو في بعض الدول النامية، حيث فشلت كل الديمقراطيات أو الأنظمة التي ادعت بأنها ستبني نظاما ديمقراطيا.

---

[179]Ipid, p 7

[180]Ronald Inglehart , Globalization and Postmodern Values, *The Washington Quarterly*,Vol 23, No1, (Winter ,2000) pp. 215–228.

[181]Ipid, pp. 215–228.

إن هذه المقارنة بين المجتمعات أو الثقافات، تحتاج لمقارنة أخرى عبر زمنية في الثقافة الواحدة، وهو ما قام به انجلهارت (Inglehart) في 2008 . حيث قارن المجتمعات الغربية بين سنتي 1970 و 2006، وقد أكدت الدراسة النتائج السابقة، فيما يتعلق بعلاقة التحولات الاقتصادية والتوجهات القيمية، حيث تؤدي التحولات الاقتصادية إلى تغير في أولوية قيم معينة بالنسبة للأجيال المختلفة، نتيجة للتغير في الشروط التي تؤثر في عمليات التنشئة الاجتماعية، فأجيال ما بعد الحرب العالمية الثانية تعطي أولوية للقيم المادية التي تركز على الأمن المادي والاقتصادي، بينما كانت الأجيال الجديدة تركز بشكل أساسي على قيم الاستقلال والتعبير عن الذات، وهو ما يؤكد حدوث تحولات قي القيم عبر الأجيال في الثقافة الواحدة، الغربية خصوصا.[182]

أما بالنسبة للثقافات الأخرى، فقد قام كل من أنجلهارت وبيكر(Inglehart & baker) بدراسة أمتدت لـ 9 سنوات، شملت 38 بلدا، ووجدا ارتباطا مرتفعا بين أبعاد التوجهات القيمية، وصلت بالنسبة لبعد قيم التقليد مقابل العقلانية العلمانية إلى 0.91 وإلى 0.94 بالنسبة لقيم البقاء مقابل التعبير عن الذات، مما يدل على أن التغير في التوجهات القيمية بطئ جدا، وقد لا يظهر في هذه المدة، ومن أصل ثمانية مجتمعات نامية ومن ذات الدخل المنخفض، التي شملتها المدة الزمنية، أظهرت الدراسة، نتيجتين متناقضتين: فهناك دليل ضعيف بالنسبة للعقلانية– إذ أن اثنين فقط من المجتمعات الثمانية اتجهت نحو بعد العقلانية العلمانية (الشيلي والمكسيك)، بينما الأرجنتين، البرازيل، الهند، نيجيريا، جنوب إفريقيا، وتركيا لم تفعل"[183] . وحاليا فإن معظم هذه المجتمعات تظهر تحولا ما من قيم الحفاظ على البقاء نحو قيم التعبير عن الذات باستثناء نيجيريا وجنوب إفريقيا. أما بالنسبة للمجتمعات المتقدمة، فإن قيم العلمانية أصبحت أكثر انتشارا في معظم المجتمعات المتقدمة صناعيا وكذا معظم الدول الشيوعية السابقة باستثناء روسيا[184].

ليخلص انجليهارت (Inglehart) إلى أن هذه النتائج توضح أن ظهور الأمن المادي، يولد تحولا في اتجاه قيم العلمانية، الاحترام، الثقة، الموضوعية، جودة الحياة، وسائر مخرجات ما بعد الحداثة[185].

---

[182]Ronald F. Inglehart, Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006, *West European Politics*, Vol. 31, No. 1 (January–March, 2008), pp 146 – 130

[183]Ronald Inglehart, Globalization and Postmodern Values, op cit, p 41

[184]Ipid, p41

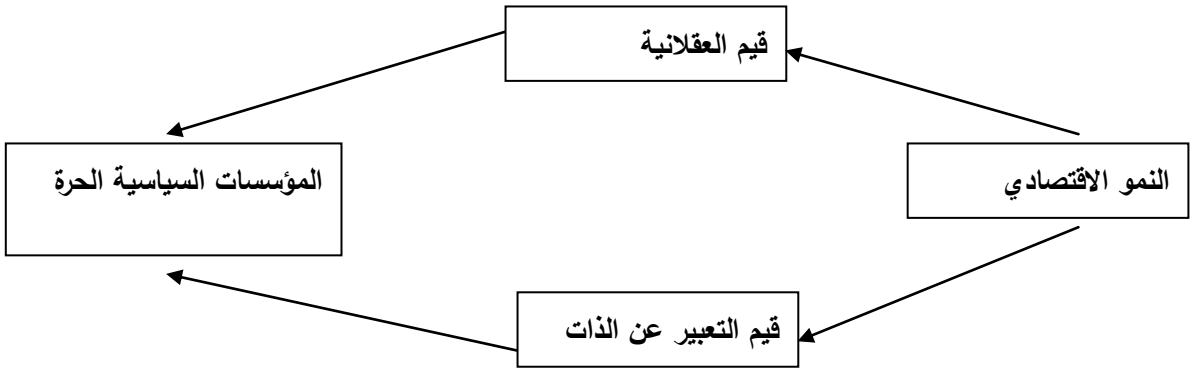
[185]Ipid, 42

وقد أكدت العديد من الدراسات الأخرى هذه النتائج، ومنها دراسة لخوانديا نيكولاس (Juan Díez-Nicolás) بعنوان: " فرضيتان متناقضتان حول العولمة: التواؤم الاجتماعي أو صدام الحضارات"[186]، اختبر فيها مقولتي هنتنغتون حول صدام الحضارات، وفوكوياما حول التوحيد الثقافي للمجتمعات الإنسانية، أو ما سماه نهاية التاريخ، استخدم فيها ثلاث مؤشرات هي مستوى الدخل الفردي ومستوى التنمية البشرية، ومستوى النمو الديمقراطي الذي تتيحه مؤسسة فريدوم هاوس، والذي يقيس مستوى الحريات المدنية في علاقتها بالقيم ما بعد المادية وهي قيم العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، كما هي عند أنجليهارت (Inglehart)، وأظهرت الدراسة أن الدول ذات المستويات المرتفعة في كل من الاقتصاد والرفاه والديمقراطية، أظهرت أيضا مستويات مرتفعة في القيم ما بعد المادية (التعبير عن الذات). وقد أظهرت الدراسة أيضا ارتباطا جد عال بين نصيب الفرد من الدخل القومي وقيم ما بعد المادية، كما أظهرت ارتباطا مرتفعا بين مستوى التنمية البشرية وهذه القيم، وبين النمو الديمقراطي وبين هذه القيم، حيث وصل معامل الارتباط بين مستوى نصيب الفرد من الدخل القومي وقيم ما بعد المادية إلى 0.60، وبين مستوى التنمية البشرية وبين القيم مابعد المادية إلى 0.51، وبين مستوى النمو الديمقراطي كما هو في منظمة فريدوم هاوس، وبين قيم مابعد المادية، إلى 0.46.[187]

وعموما فإن العلاقة بين الأبعاد الثلاثة المختبرة من طرف هذه الأبحاث والدراسات، تفترض بأن التقدم الاقتصادي، المرتبط بالثراء، يجلب معه تغييرات جذرية في التوجهات القيمية السائدة في المجتمع، وهذه بدورها تسمح فيما بعد بنشوء مؤسسات الديمقراطية، التي تقوم بدورها بتعزيز هذه التوجهات، مثلما يوضحه الشكل التالي:

[186]Juan Díez-Nicolás, Two Contradictory Hypotheses on Globalization: Societal Convergence or Civilization Differentiation and Clash, *World Values Research* Vol 2, No 4 (2014), pp77-104.
[187]Ipid, pp77-104

شكل رقم (02) يمثل علاقة النمو الاقتصادي بالتوجهات القيمية وبالديمقراطية



المصدر: Abdollahian, M., T. Coan, H. Oh & B. Yesilada. "Dynamics of Cultural Change: The Human Development Perspective." World Values Research vol 1No 4 (2008), p95

إن دراسات أنجلهيارت (Inglehart)، وويلزل (Welzel) ، وبيكر(baker) وغيرهم، تبين ارتباط المجتمعات المتقدمة بقيم مابعد الحداثة، وهذا يؤكد بما لا يدع مجالا للشك بأن قيم العولمة، هي قيم تتصف بخصائص بعينها، مختلفة كليا عن قيم المجتمعات غير الغربية أو غير الحداثية، ولا يخفى أن ما بعد الحداثة، تمثل العولمة نفسها في أبرز صورها.

كما أن هناك نتيجة مهمة أخرى، وهي أنه برغم الاختلافات الثقافية، بين الحضارات أو الثقافات، فإن التغير الذي يصيبها بطيء جدا، وهو لا ينتقل بين الثقافات، كما يبدو من خلال العديد من الخطابات أو الآراء التي تؤكد على انتقال القيم بين الثقافات بسبب العولمة، إذ لم يتوصل انجليهارت(Inglehart) إلى تغير يذكر فيما يتعلق ببعد العقلانية العلمانية في مقابل التقليد، بينما وجد تغيرا طفيفا في بعد التعبير عن الذات في مقابل الحفاظ على البقاء، وسبب ذلك أن العقلانية العلمانية ترتبط بالرؤية إلى العالم والكون، وهي ما يوفره الدين خاصة، بينما قيمة التعبير عن الذات، فلا تتعلق بالدين كمفهوم تقليدي، بل إن بعض الأديان تدعم قيم التعبير عن الذات، مما يؤدي بنا إلى الاستنتاج أن القيم العميقة، المتعلقة بالدين والإيمان هي من التماسك والثبات، بحيث لا يمكن تغييرها بسهولة.

6-2- نموذج هوفستد Hofstede:

أكدت العديد من الدراسات على نموذج هوفستيد للتوجهات القيمية أن التقدم الاقتصادي الذي تتميز به البلدان المرتفعة في العولمة يرتبط بشكل كبير ببعد الفردية، وبعد التوجه طويل المدى، مثلما خرجت به دراسة راي سونغ ولورنس[188]، Ryh-Song Yeh and John J. Lawrenc ، من أن بعد الفردية يرتبط بمستوى النمو الاقتصادي، ورغم أنهما لم يوافقا على ما ذهب إليه هوفستيد في هذا الاتجاه، حيث يرتبط هذين التوجهين القيمين بأبعاد أخرى اقتصادية لها علاقة بإحداث النمو والتقدم الاقتصادي، فإن هذه النتيجة تؤكد بأن المجتمعات المتقدمة والتي تحقق مستويات مرتفعة في العولمة، تتجه إلى التأكيد على العديد من الخصائص المتشابهة، مثل الفردانية، وتفاوت سلطة أقل، وأنوثة أكبر، وتجنب شك أقل، ولغرض التاكد من هذه الفرضية، قام الباحث بمقارنة نتائج الدول العشرة المرتفعة في العولمة بحسب مؤشر kof للعولمة، بدرجاتها على الأبعاد القيمية الأربع لدى هوفستيد مثلما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (06) يوضح العلاقة بين العولمة والتوجهات القيمية لدى هوفتسيد*

الدولة	الرتبة على مقياس KOF	النتيجة على مقياسKOF	التوجهات القيمية			
			تفاوت السلطة	الفردية	الذكورة	تجنب الشك
إيرلندا	1	92.17	1.23-	1.05	1.78-	1.47-
هولندا	2	91.61	0.97-	1.29	1.89-	0.30-
بلجيكا	3	91.33	0.41	1.09	0.23	1.30
النمسا	4	90.48	1.99-	0.27	1.55	0.37
سنغافورا	5	88.63	0.82	1.17-	0.09-	2.06-

[188] Ryh-Song Yeh & John J. Lawrenc, Individualism and Confucian Dynamism: A Note on Hofstede's Cultural Root to Economic Growth, *Journal of International Business Studies*, Vol. 26, No. 3 (3rd Qtr, 1995), pp 655-669

* الجدول من إعداد الباحث اعتمادا على درجات الدول في مؤشر هوفستيد للتوجهات القيمية ودرجاتها على مقياس KOF للعولمة لسنة 2015.

السويد	6	87.43	1.10-	0.92	2.36-	1.24-
الدانمارك	7	87.39	1.68-	1.05	1.78-	1.47-
البرتغال	8	87.01	0.33	0.88-	0.99-	1.69
سويسرا	9	85.91	0.96-	0.80	1.07	0.10-
فلندا	10	85.87	1.01-	0.60	1.25-	0.06-

المصدر: الباحث

يتضح من الجدول رقم (06) أن الدول التي سجلت مستويات متقدمة في مؤشر KOF للعولمة سجل معظمها نتائج مرتفعة في الفردية، ونتائج منخفضة جدا في الأبعاد الأخرى، حيث وصلت النسبة إلى 80 % بالنسبة لبعد الفردية، ولم يشذ عن ذلك سوى سنغافورا والبرتغال، و70 % لباقي الأبعاد ، فبالنسبة لبعد تفاوت السلطة سجلت معظم الدول مستويات منخفضة، ولم يشذ عن ذلك إلا بلجيكا وسنغافورا والبرتغال، رغم أنها بقيت تحت المتوسط الذي وصل في سنة 2000 إلى 0.55 ، وهو نفس الأمر بالنسبة لبعد الذكورة حيث سجلت معظم الدول مستويات منخفضة فيها، ولم يشذ عن ذلك سوى بلجيكا والنمسا وسويسرا، حيث وصل المتوسط لهذا البعد إلى 0.64، وهو نفس الأمر بالنسبة لبعد تجنب الشك، حيث اختلفت دول كل من بلجيكا والنمسا والبرتغال عن الاتجاه المتدني في هذا البعد، وقد وصل متوسط هذا البعد إلى 0.68، مما يعني أن العولمة، ترتبط بصورة واضحة مع هذه الأبعاد والدرجات المنخفضة في كل من تفاوت السلطة والذكورة وتجنب الشك، واتجاه واضح نحو الفردية.

أما بالنسبة للنقطة الأخرى المتعلقة بالتوحيد الثقافي الذي تقوم به العولمة، فإن هوفستد(Hofstede) أكد من خلال مقابلة أجريت معه[189] على أن التغيرات الثقافية في المجتمعات، لم تحدث إلا في الأبعاد الخاصة ببعد الفردية– الجماعية، ويقول في هذا الصدد " يبدو واضحا أن الناس في البلدان التي أصبحت أكثر غنى، يتجهون نحو الفردانية، ففي اليابان على سبيل المثال، يتجه الشباب إلى أن يصبحوا أكثر فردانية مما هو عليه آباؤهم، غير أن هذا ليس هو

[189]Geert Hofstede: Challenges Of Cultural Diversity, Interview by Sarah Powell, *Human Resource Management International Digest*, Vol. 14 (2006), p13

الحال فيما يتعلق بالأبعاد الثلاثة الأخرى، تفاوت السلطة، تجنب عدم اليقين، الذكورة والأنوثة"[190].

كما رأى بأن التغيرات في بعد الأنوثة والذكورة لم تحدث فيه تغييرات مهمة بالرغم من اعتلاء المرأة الكثير من المناصب التنفيذية، وسبب ذلك كما يرى هوفستد(Hofstede) ، هو أن هذا البعد لا يتعلق بالجنس، بل بالسلوك بأنثوية أو بذكورة " فعموما، لا يتعلق هذا البعد بالوجود كإمرأة أو ذكر، بل بالسلوك بطريقة ذكورية أو أنثوية، والنساء في المناصب التنفيذية هن ذكيات وقد تعلمن التكيف والسلوك بطريقة ذكورية للمنافسة في عالم الرجال"[191].

وحتى فيما يتعلق بقدرة وسائل الإعلام الحديثة، كالإنترنت، فإن هوفستد (Hofstede) لا يرى أن لها القدرة على التحويل الثقافي للمجتمعات " فالدراسات الحالية للسلوك الاستهلاكي ودور الأنترنت، تخلص إلى أن الإنترنت، لم تغير طرق الناس في التفكير على هذا النحو، بسبب أن الناس في الخلفيات الثقافية المختلفة، يستخدمون الإنترنت بطرق مختلفة أيضا، وعموما، فالناس يستخدمون الأدوات التي هي تحت تصرفهم، ليقوموا بنفس الأشياء التي كانوا يقومون بها قبل أن تكون هذه الوسائل، ولذا فالثقافات الهرمية، تستخدم الإنترنت بطريقة هرمية باستخدامها في الاتصال العمودي، أما الثقافات الأنثوية، فهي تستخدم الإنترنت في نفس الوقت للمحادثة أكثر. أعتقد أنه من المتفائل جدا توقع أن أي أداة – والإنترنت هي مجرد أداة– سيكون لها تأثير في طريقة تفكير الفرد"[192].

ويميز هوفستد(Hofstede) بين القيم والممارسات، حيث يقول: " هنا أريد التمييز بين القيم والممارسات، فالقيم هي مستويات أعمق، المعاني العميقة التي تقف خلف مفاهيمنا حول الخير والشر. أما ممارساتنا فهي انعكاسات للطريقة التي نتكلم بها أو نلبس بها أو ما نشتريه، وهكذا... نعم . يمكن أن نكون متأثرين في هذه المجالات، غير أنه حين نستطيع أن نتبنى أنماطا معينة من السلوك، فإن الأبحاث تشير إلى أن هذا لا يبدو أنه سيؤثر على قيمنا الأساسية"[193].

[190]Ipid,13
[191]Ipid, p 13
[192]Ipid , p 13
[193]Ipid, p14

غير أن دراسة قام بها تيراس وآخرون[194] (V. Taras et al) مستخدمين 451 دراسة ميدانية استخدمت نموذج هوفستيد ومنهجيته في الدراسة، على عينة إجمالية متكونة من أكثر من نصف مليون مفحوص من 49 دولة، خرجت بنتائج معاكسة تماما لما يذهب إليه هوفستيد، حيث أن الثقافة وعلى مدى فترة زمنية امتدت من 1980 إلى 2000، أكدت أن تغيرات هامة حدثت في الأبعاد الثقافية للدول عينة الدراسة، ومن أهم هذه النتائج أن علاقة الأبعاد القيمية لهوفستيد تضاءل ارتباطها بالمؤشرات الديموغرافية، كمستوى التنمية البشرية، ومؤشر الفساد، وتمثيل المرأة في المجتمع، والحرية السياسية، وغيرها، كما أكدت الدراسة أن هناك تحولا ثقافيا هاما حدث لمعظم الدول، بين الفترة الممتدة بين 1980 و 2000، ومن أهم هذه التغيرات فيما يتعلق بالمنطقة العربية مثلا، هو تحولها نحو المزيد من الجماعية، حيث حصلت في بعد الفردية على −0.38 في 1980 و −0.76 في 1990 لتنتقل إلى −0.94 في 2000، مبتعدة بذلك عن الفردية أكثر، أما بالنسبة لبعد تفاوت السلطة فقد انتقلت المنطقة العربية من 1.06 في 1980 إلى 1.03 في 1990 إلى 0.67 في 2000، وهو ما يؤكد حدوث تغير هام في هذا البعد المتعلق بتوزيع الثروة والمزايا الاجتماعية، حيث أصبح الفرد العربي لا يقبل بهذا التوزيع غير العادل للثروة في المجتمع. أما بالنسبة لبعد الذكورة فقد انتقلت المنطقة العربية من − 0.04 في 1980 وهو ما يعني توجها ذكوريا كبيرا، إلى 0.50 في 1990 ، ثم إلى 0.23 في 2000، وهو ما يعني توجها نحو الأنوثة أكثر، لتسجل المنطقة العربية، مستوى أعلى حتى من بعض الدول الغربية كبلجيكا −1.05 والدانمارك −1.23 في سنة 2000. أما فيما يتعلق ببعد تجنب الشك، فقد انتقلت المنطقة العربية من 0.76 في 1980 وهو ما يعني تجنب شك مرتفع، إلى 0.76 في 1990، إلى 0.16 فقط في 2000، وهوما يعني أن الفرد العربي أصبح قادرا على التعامل بثقة مع الآخر، وقبول الاختلاف والقدرة على التعامل مع حالات عدم اليقين، رغم أنه لم يحقق بعد المستويات المطلوبة في هذا البعد، كما هو حاصل في البلدان الغربية، إلا أن المهم في هذا هو أن هذه التحولات حدثت في معظم البلدان الأخرى، كما حصل لدول شرق أوروبا وجنوب أمريكا، حيث أصبحت أكثر فردانية بعدأن كانت توصف بالجماعية، وأقل تفاوت في السلطة بعدأن كانت تسجل معدلا مرتفعا في تفاوت السلطة.

[194] Vas. Taras et al, Improving national cultural indices using a longitudinal meta-analysis of Hofstede's dimensions, *Journal of World Business*, No 47 (2012) pp 329–341

وقد أكدت هذه النتائج دراسات أخرى تمت باستخدام هذا النموذج، كدراسة لدهاري وآخرون (Ladhari et al) ، التي أكدت حدوث تغيرات في بعدي الفردية والجماعية، في كل من اليابان المغرب وكندا، حيث اتجهت الثقافات الجماعية كما هو في المغرب إلى أكثر فردانية[195].

6-3- نموذج كلاكهوهن:

إنه بنفس الطريقة التي تمت بها دراسة الاختلافات الممكنة بين الثقافات في النموذج السابق، فإن دراسات تمت على نموذج كلاكهوهن رغم أنها قليلة، ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة مارثا وآخرون (Martha et al) التي قارنت بين عدة مجتمعات ثقافية، من كندا والمكسيك، وهولندا، وتايوان، والولايات المتحدة الأمريكية، في دراسة على عينة مكونة من 170 مفحوص. وقد قامت الدراسة على بحث ثلاث أبعاد من نموذج كلاكهون، وهي (العلاقة مع الآخر، العلاقة مع الطبيعة، وتوجه النشاط) وقد تكون الاستبيان من 79 عبارة مفردة، تطلب من المفحوص، تسجيل اتفاقه مع كل عبارة، على مقياس، متدرج من 1 (عدم اتفاق قوي) إلى 7 (اتفاق قوي)"[196].

وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين التوجهات القيمية المفضلة من قبل المفحوصين، وبين التحديث، حيث تشابهت جميع الأفراد في الأبعاد الثلاثة(العلاقة مع الآخرين، العلاقة مع المحيط، توجه النشاط) حيث كانت جميعها، في أدنى مستوياتها من الخضوع، الهرمية ، الوجود، بما يعني توجهها نحو الأقطاب المعاكسة لها في النموذج، وهي التناغم والسيطرة فيما يتعلق بالعلاقة مع الطبيعة، وبالمساواة أو الفردية في علاقتها مع الاخرين، وبالانجاز فيما يتعلق بالنشاط.

وترى مارثا أن هذا التماثل، يعني أن هناك اتفاقا محتملا بين أفراد هذه الثقافات، وتقترح أن هذا الاتفاق له علاقة بالتحديث العالمي.[197]

وقد تم تفسير هذه النتيجة بأن" الثقافة التي تفضل الهرمية، على أي شكل آخر من التنظيم، لن تكون قادرة، على التعامل على أحسن وجه مع التغيرات الجديدة للمنافسة في الميدان التجاري، ضمن اقتصاد التحديث، وفضلا عن ذلك، فإن الثقافة التي تفضل الخضوع، فربما لن تكون قادرة على القيادة في أي من هذه التغيرات الصناعية، وبالتالي فهي لن تكون مستحدثة بقوة. بينما

[195] Riadh Ladhari, Nizar Souiden , Yong-Hoon Choi, Culture change and globalization: The unresolved debate between cross-national and cross-cultural classifications , op cit, pp235–245
[196]Martha Maznevski et al, Cultural Dimensions at the Individual Level of Analysis, *International Journal of Cross Cultural Management* ,Vol 2 , No3(2002), p 279
[197]Ipid, p280

الثقافة التي تفضل توجه الوجود على التوجهات الأخرى للنشاط، لن تكون قادرة على التعامل بثقة مع بقية الاقتصادات العالمية ، وربما لن تكون قادرة على تعزيز نمو اقتصاد صناعي"[198].

إن هذه الدراسة ركزت بشكل أساسي على بعض الدول التي أنخرطت في التحديث، ورغم وجود بعض الاختلافات كما يقر الباحثون، فإن هذا يوفر مناخا للتوحيد بين المجتمعات الحديثة. مايؤكد على وجود تماثلات في التوجهات القيمية بين المجتمعات التي تتسم بنوع من الخصائص الاقتصادية والسياسية، حتى ولو كانت بعيدة عن بعضها البعض، فبالنسبة لكل من المكسيك وتايوان، فهما تنتميان إلى مكانين جغرافيين مختلفين، وإلى ثقافتين مختلفتين، ويمكن لهذا أن يؤثر بشكل أساسي على توجهاتهما القيمية، غير أن عمليات التحديث، ساهمت بشكل كبير في تشابه نتائجهما، حيث سجلتا ارتفاعا ملحوظا في الهرمية فيما يتعلق ببعد العلاقة مع الآخر، مقارنة بالولايات المتحدة الأمريكية وكندا، وهولندا، كما سجلتا أيضا توجها نحو الجماعية في بعد العلاقة مع الآخر، بعكس الولايات المتحدة وكندا اللتين سجلتا توجها فردانيا، وهو نفس الأمر، فيما يتعلق ببعد العلاقة مع الطبيعة. حيث سجلتا توجها نحو الخضوع، وليس السيادة كما هو الحال بالنسبة للولايات المتحدة وكندا.

وهكذا فإن هذه النماذج تثبت عبر دراسات عبر ثقافية، نتيجتين أساسيتين بالنسبة لهذا البحث:

الأولى : اتسام المجتمعات التي تقود العولمة بمجموعة من القيم بعينها، هي: قيم العقلانية العلمانية وقيم التعبير عن الذات، بالنسبة لأنجلهارت، في مقابل قيم التقليد والحفاظ على البقاء بالنسبة للمجتمعات الأقل تقدما. وتوجهات الفردية والأنوثة، وتفاوت السلطة الأقل، وتجنب الشك المنخفض بالنسبة لنموذج هوفستيد، وعند كلاكهوهن، تتسم هذه المجتمعات بالسيادة في علاقتها مع الطبيعة، وبالانجاز والفردية.

مما يؤكد على أن العولمة، تنحو في اتجاه هذه القيم وتقوم بتعزيزها والدعوة لها، ولا أدل على ذلك، من أن هذه القيم تتماشى مع الدعوة إلى فتح الحدود الإقتصادية والسياسية والثقافية، بحيث، ينتفي الارتباط بالقيم التقليدية التي تحيل إلى الموضع والمكان الخاص والإذعان، فالدعوة إلى نفي الاختلافات، والتركيز على المتشابه، سواء من حيث الأدوار الجنسية، أو الأقليات، أو المشاركة في القرار، أو حماية البيئة، لدى أنجلهاررت، يؤكد هذه الصلة بين العولمة وبين هذه التوجهات القيمية.

[198] Ipid , p 288

الثانية: هي أن التغيرات في التوجهات القيمية للثقافات لم يتأكد حدوثها بصورة واضحة، ففي حين يتوصل اصحاب هذه النماذج إلى عدم وجود مثل هذه التغيرات، فكل ثقافة غير غربية تمت دراستها لم يحدث فيها تغيير ما ، تؤكد دراسات أخرى حدوثها، ولعل السبب في ذلك يعود إلى البطء الشديد الذي يحدث به هذا التغير والذي يرجع بدوره إلى التماسك القيمي للثقافات، بحيث يصعب زعزعتها. فرغم أن الثقافات المهيمنة، تتسم بسمات خاصة أو قيم خاصة ولديها من الوسائل ما يسمح لها بالانتشار والتأكيد، إلا أن نقل هذه القيم إلى المجتمعات الأخرى هو من الصعوبة، بحيث يستحيل القيام به في مدة قصيرة، فالتغيرات القيمية، تخضع لعمليات داخلية، ذات طبيعة اقتصادية بحسب هذه الأبحاث، ولا يمكن استيرادها عن طريق بعض الوسائل التكنولوجية.

وما يعتبر ذو أهمية هنا، هو أن العولمة تتسم بمجموعة من القيم الثابتة والمستقرة، والتي تطبع تلك المجتمعات التي تقود العولمة، أو التي تستفيد منها، وهي قيم مختلفة جذريا عن قيم المجتمعات التي تستقبل العولمة، وتتأثر بها، مما يؤكد الطرح بأن للعولمة قيما ثابتة ومستقرة، تتمثل في قيم التعبير عن الذات، والعقلانية العلمانية، لدى أنجلهارت، وقيم (الوجود، أقل هرمية، أقل خضوع) بالنسبة لكلاكهوهن. وتوجهات الفردية والأنوثة، وتفاوت السلطة الأقل، وتجنب الشك المنخفض بالنسبة لهوفستيد.

- **ملخص:**

إن النتائج المتوصل إليها في هذا الفصل، تؤكد من الناحية النظرية بأن العولمة بحسب النموذج الذي ركزت عليه الدراسة، وهو نموذج أنجليهارت، تتماشى مع توجهات قيمية بعينها، وهي قيم التعبير عن الذات والعقلانية العلمانية، وهي تختلف تماما عن التوجهات القيمية للدول التقليدية التي تتسم ببعدي التقليد والبقاء. وقد تم تأكيد هذه النتيجة أيضا من خلال نموذج هوفستيد بحسب بعض الدراسات التي تمت عليه، رغم أن هوفستيد ينفي حدوث التغيرات الثقافية والقيمية في الثقافة الواحدة، كما أن هذه العلاقة تبدو صحيحة أيضا بالنسبة لنموذج كلوكهوهن، رغم قلة الدراسات التي تناولت هذه العلاقة ضمنه . غير أنه لفهم هذه العلاقة أكثر، فيما يتعلق بموضوع الدراسة، وهو الخطاب التربوي، فإنه ينبغي البحث أولا في الخطاب التربوي ومدى قدرة العولمة على التأثير عليه، وهو ما سنتناوله في الفصل التالي.

الفصـــل الرابع

العولمة والخطـــــاب التربـــوي

- تمهيد

1- تعريف الخطاب

2- الخطاب التربوي

2-1- مفهوم الخطاب التربوي

2-2- أشكال الخطاب التربوي

2-2-1- السياسة التربوية

2-2-2- التفاعل الصفي

2-2-3- الكتاب المدرسي

3- وظائف الخطاب التربوي

3 -1- الوظيفة المعرفية

3-2- الوظيفة الثقافية

3-3- الوظيفة السياسية

3-4- الوظيفة الاجتماعية

4- العولمة و الخطاب التربوي

4-1- وسائل العولمة في التأثير على الخطاب التربوي

4-1-1- النيوليبرالية ونظرية الرأسمال البشري

4-1-2- دور المؤسسات المالية العالمية

4-1-3- تأثير التقدم في تكنولوجيا الإعلام والاتصال

4-2- النتائج المترتبة على الخطاب التربوي

4-2-1- المحتوى التعليمي

4-2-2- طرق التدريس

4-2-3- عمليات التقييم

- ملخص

- **تمهيد:**

يشكل الخطاب التربوي متغيرا أساسيا في هذه الدراسة، نظرا لأهميته الكبيرة للمنظومات التربوية بشكل عام، سواء على مستوى السياسات التربوية التي هي شكل من أشكال الخطاب، أو على مستوى المدرسة والفصل التعليمي الذي يصبح فيه الخطاب أهم ظاهرة تحدث فيه، أو على مستوى المناهج التعليمية التي تعتبر أيضا خطابا يحوي المعرفة الرسمية التي تنقل للتلاميذ، ومن جهة أخرى، فإن التطورات التي حدثت في هذا المفهوم، والتي جعلت منه حقلا معرفيا عابرا لمختلف الحقول والتخصصات، أثرى الدراسات المتعلقة بالخطاب في الميدان التربوي، بحيث أصبحت الكثير من العلوم الإنسانية والاجتماعية تتناوله فيه، ولذا فإن هذا الفصل يسعى إلى التعرف على هذه الظاهرة، بدءا بتعريفها، وأشكالها المتمظهرة في التربية، ووظائفها، كما يهدف إلى التعرف على علاقة العولمة بهذه الظاهرة، وكيف تؤثر فيها.

1- تعريف الخطاب:

- **لغة:**

يعتبر الخطاب مصطلحا قرآنيا قبل كل شيء، وذلك لاستخدام القرآن له في عدة مواضع، منها قوله تعالى في سورة ص:" وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَآتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصْلَ الْخِطَابِ(20) "وأيضا في سورة ص " إِنَّ هَذَا أَخِي لَهُ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَعْجَةً وَلِيَ نَعْجَةٌ وَاحِدَةٌ فَقَالَ أَكْفِلْنِيهَا وَعَزَّنِي فِي الْخِطَابِ (23) " وكذا في سورة النبأ، في قوله تعالى: " رَبِّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا الرَّحْمَنِ لَا يَمْلِكُونَ مِنْهُ خِطَابًا (37) ". كما نجد لفظ الخطاب في سورة الحجر " قَالَ فَمَا خَطْبُكُمْ أَيُّهَا الْمُرْسَلُونَ (57) قَالُوا إِنَّا أُرْسِلْنَا إِلَى قَوْمٍ مُجْرِمِينَ (58)" حيث يشير الخطاب في الآية الأولى إلى "الحكم " وهو ما نجده في القاموس المحيط حيث أن " فَصْلَ الخِطابِ هو الَحْكُم بالبَيِّنة أَو اليَمِين، أو الفقه والقضاء، أو النطق" [199]. كما يشير في الآية الثانية إلى القدرة على الإقناع والتأثير " وعزني في الخطاب"[200] . وفي الآية الثالثة يشير إلى الخوف من مخاطبة الله تعالى يوم القيامة كما في تفسير الجلالين، وفي تفسير السعدي" قال مقاتل: لا يقدر الخلق على أن يكلموا الرب إلا بإذنه. وقال الكلبي: لا يملكون شفاعة إلا بإذنه".[201]

---

[199] ، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي ، *القاموس المحيط*، جزء1، ص 62

[200] نفس المرجع، ص 62

[201] البغوي، *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان* ط1 (2000)، 8/317

أما في سورة الحجر فيشير لفظ خطب إلى الأمر الخطير أو الجلل، كما نجد ذلك عند القرطبي، إذ يقول" قال: فما خطبكم؟ والخطب الأمر الخطير. أي فما أمركم وشأنكم وما الذي جئتم به"[202] .

أما في لغة العرب، فقد ورد لفظ الخطاب بمعنيين، أولهما الأمر والشأن، والثاني الكلام، ففي القاموس المحيط نجد أن خطب يعني " الشأن والأمر صغر أو عظم وجمعه خطوب"[203] . كما أن الخطبة هي " الكلام المنثور المسجع ونحوه"[204] . وفي لسان العرب لابن منظور نجد أن الخطاب هو " من فعل خطب وهو الشأن والأمر صغر أو عظم، و قيل هو سبب الأمر، يقال ما خطبك أي ما أمرك، وتقول هذا خطب جليل، وخطب يسير. والخطب الأمر الذي تقع فيه المخاطبة والشأن والحال" [205] . أما الخطبة فهي " الكلام المسجوع ونحوه التهذيب والخطبة مثل الرسالة التي لها أول وآخر"[206] . أما في مجمل اللغة لابن فارس فهو يعني " كل كلام بينك وبين آخر"[207] .

ويمكن لذلك التمييز في معنى الخطاب لغة، بين ثلاث معاني له، يحيل الأول إلى الخطاب في مستواه التنظيمي، حيث يشير إلى الحكم والفصل باستخدام الشواهد والبينة، وفي هذا المستوى تكون العلاقات الخطابية محكومة بالشواهد والدلائل، وعادة ما يكون مكتوبا في الوثائق واللوائح الرسمية، ويحيل الثاني إلى الكلام والتعبير سواء كان مكتوبا أو منطوقا، مما يتداوله الناس في أوضاعهم الاجتماعية المختلفة، بينما يشير الثالث إلى الحدث والشأن الذي يجري.

- **اصطلاحا:**

يعرف إبراهيم صحراوي الخطاب بأنه " كل مجموع لغوي- شفويا كان أم كتابيا- تعليمي سينمائي، رسمي. تختلف أبعاد هذا المجموع من حالة إلى أخرى، فقد يكون جملة واحدة، أو فقرة، أو نصا يتكون من فقرات متعددة، كما تختلف مضامينه وأشكاله ومجالاته الدلالية، وهو في كل حالة يخضع لقواعد وقوانين خاصة تنظمه"[208] . أما في معجم مصطلحات اللغة، فهو " كل

[202] شمس الدين القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، تحقيق، هشام سمير البخاري، الرياض، (المملكة العربية السعودية، دار عالم الكتب،1423هـ/ 2003م) ج 10/65

[203] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي ، *القاموس المحيط*، مرجع سابق، ج 1، ص 62

[204] نفس المرجع، ص 63

[205] ابن منظور، *لسان العرب*، ط1 (مصر، *المطبعة الأميرية* ، 1300هـ)، ص 348

[206] نفس المرجع ، ص 347

[207] أحمد بن فارس بن زكريا اللغوي، تحقيق زهير عبد المحسن سلطان، *مجمل اللغة*، ج2، ط2 *(مؤسسة الرسالة*، 1986)، ص 295

[208] ابراهيم صحراوي، *تحليل الخطاب الأدبي دراسة تطبيقية*، ط1 (الجزائر، *دار التنوير*، 2013) ،ص 12

نص مكتوب ينقل من مرسل إلى مرسل إليه يتضمن عادة أنباء لا تخص سواهما"[209]. كما يعرفه عناني بأنه : "اللغة باعتبارها حوارا بين الكاتب والقارئ، أو بين أفكار الكاتب وأفكار القارئ، أو بين ما يمثله الكاتب (اجتماعيا أو سياسيا أو ثقافيا) أو ما يمثله القارئ"[210] .

وفي معجم تحليل الخطاب نجد أن الخطاب يستخدم بدلالات عديدة، فهو قد يشير إلى حقل خطابي كالخطاب الشيوعي أو السريالي، أو إلى نمط خطابي كالخطاب الصحفي، الإداري، خطاب تلفزي، خطاب المدرس في القسم، أو كإنتاجات كلامية مخصوصة لصنف من المتكلمين ("خطاب الممرضات"، "خطاب ربات العائلات"...)، أو كوظيفة من وظائف اللغة(" خطاب سجالي"، "خطاب إلزامي" ...)[211].

غير أن الخطاب لم يبق حبيس هذه الدلالة الاصطلاحية، بل اتسع مفهومه ليشمل العديد من الحقول والتخصصات المعرفية، كالأدب وعلم النفس وعلم الاجتماع*، كما يمكن أن يشير إلى كل المعرفة الإنسانية تقريبا، كما نجد ذلك عند فوكو الذي وسع نطاق الخطاب حتى ليكاد أن يشمل كل الطريقة التاريخية للمعرفة التي تحدد في ذلك الوقت كل ما هو معروف عن موضوع من الموضوعات، وفي هذا يقول فوكو: " في تحليل الحقل الخطابي، لا يتوجه الاهتمام إطلاقا إلى البحث خلف ما هو ظاهر، عن الثرثرة الصامتة لخطاب آخر، بل إلى إظهار لما صعب عليه أن يكون غير ما كان، وكيف ينفرد بذلك الحق على غيره من الخطابات الأخرى، ويتميز عليها باحتلال مكانه لا يقدر أي خطاب آخر أن يشغلها"[212] .

2- الخطاب التربوي:

2-1- تعريف:

يعرف الخطاب التربوي تعريفات عدة، منها أنه " إرشادات ومعلومات ومعارف تصدر من المرسل، بقصد تبليغ المتلقي توجيهات وإرشادات ومعلومات ومعارف علمية وإنسانية يهدف من

---

[209] مجدي وهبة، كامل المهندس، معجم *مصطلحات اللغة العربية في اللغة والأدب*، ط2 (بيروت، *مكتبة لبنان*، 1984)، ص 195

[210] محمد عناني، *من قضايا الأدب الحديث*،(*الهيئة المصرية العامة للكتاب*، 1995)، ص 36

[211] بارتريك شارودو ودومينيك منغنو، معجم *تحليل الخطاب*، ت عبد القادر المهيري، حمادي صمود ، (تونس، *دار سيناترا*، 2008)، ص 181

* تختلف دلالات مفهوم الخطاب من حقل معرفي لآخر، ففي اللغة يشير إلى طريقة استخدام اللغة ، أما في العلوم الاجتماعية فيستخدم للإشارة إلى ارتباط اللغة بعلاقات القوة الموجودة في المجتمع .

[212] ميشيل فوكو، *حفريات المعرفة*، ت سالم يفوت، ط2 (الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي العربي، 1987)، ص 27

ورائها إلى تشكيل السلوك"[213]. كما يعرف بأنه " اللغة المعبرة عن جملة التصورات والمفهومات والاقتراحات حول الواقع التربوي، وصفاً، وتحليلاً، ونقداً، واستشرافاً لمستقبله، أو حول علاقة الوجود بين التربية ومجتمعها، وهو بذلك تعبير عن أيديولوجية منتج «الخطاب» في لحظته التاريخية.[214] . ويعرف أيضا بأنه "الكلام الذي يدور حول التربية، وأوضاعها وقضاياها ومشكلاتها وهمومها، سواء كان هذا الكلام كلامًا شفويًا أو كلامًا مكتوبًا، وسواء كان هذا الكلام تعبيرًا عن فكر علمي منظم، أو كلامًا مرسولا عامًا ..فإن هذا الكلام وذاك إنما يتشكل في عقل صانع القرار التربوي ومتخذه، ليتحول إلى آلية عمل تربوي، على نحو أو آخر"[215] .

ونلاحظ من هذه التعريفات بأنها تناولت مستويات مختلفة من الخطاب التربوي، حيث ركز التعريف الأول مثلا على الخطاب كتفاعل لفظي بين المدرس والتلاميذ، بينما ركز التعريفين الأخيرين على الخطاب من حيث كونه، سياسات تربوية تتناول قضايا التربية بشكل عام، أو كأفكار وتصورات مختلفة الاتجاهات والتخصصات تتخذ من التربية موضوعا لها، ولا يخفى أن هذه الدلالات كلها تشمل الخطاب التربوي، حيث يستخدم للإشارة إلى الكثير من المستويات التي يبرز بها هذا الخطاب، فقد يستخدم للإشارة إلى السياسات التربوية العامة المنتهجة في بلد معين أو مجموعة من البلدان، وهنا يتم النظر إلى السياسات التربوية، كخطاب، نظرا لأن الخطاب هنا لا يعني فحسب اللغة أو الممارسة اللغوية، ولكن كمجال تتمظهر فيه علاقات القوة السائدة في المجتمع. وينطلق الخطاب هنا من الافتراض القائل بأن كل الأفعال والأهداف والممارسات لها مغزى اجتماعي، و أن تفسير هذا المغزى، يتأطر بالنضالات السياسية والاجتماعية ضمن سياقات تاريخية– اجتماعية محددة [216] .

ويجمل برنشتاين (Bernstein)، هذه المعاني للخطاب التربوي فيما يسيمه بالخطاب البيداغوجي، حيث يتحقق هذا الأخير " من خلال مجموعتين من الخيارات اللغوية: تلك التي هي من الدرجة الأولى أو المستوى التنظيمي الذي يحدد الأهداف والمرامي أو التوجيهات المتعلقة بأنشطة التعليم – التعلم . و تلك التي هي من الدرجة الثانية، أو المستوى التعليمي الذي يحدد " المحتوى" الذي يتم تعليمه وتعلمه. وعمل المستوى الأول يحدد عمل المستوى الثاني. كما أن

[213] سعيد اسماعيل علي، *الخطاب التربوي الإسلامي*، كتاب الأمة، ع 100، في : http://library.islamweb.net/newlibrary/ مسترجع في 15 نوفمبر 2013

[214] نفس المرجع.

[215] عبد الغني عبود، الخطاب التربوي السائد ومشكلاته، *مجلة إسلامية المعرفة*، السنة الثامنة، عدد 29، صيف 2002، ص 40

[216] Susan Goodwin, Analysing Policy as Discourse: Methodological Advances in Policy Analysis, Methodological Choice and Design, *Methodos Series*, No 9(2011), p 170

فحص الطريقة التي يعمل بها كلا المستويين لخلق الخطاب التربوي، يسمح لنا بإظهار كيف تتبني الموضوعات ضمن الخطاب، وكيف يطور الطلاب مفهومهم للمعرفة المشتركة للثقافة"[217].

ويعني هذا أن الخطاب التربوي " يقوم بتضمين خطاب في آخر، لإيجاد نص واحد وخطاب واحد" [218] . وسبب ذلك كما يرى برانشتاين يعود إلى " أنه يقوم بتضمين خطاب الكفاءات المطلوبة التي يجب أن تكتسب، وهو ما يتعلمه التلاميذ، في الخطاب الذي يخلق وينظم النظام الاجتماعي، ويشير برانشتاين إلى الخطاب الأول بالخطاب التعليمي، وإلى الثاني، الذي يضفي الشرعية على القواعد الرسمية، الضابطة للنظام، والعلاقات، والهوية، بالخطاب التنظيمي"[219].

ولذا يدمج برنشتاين بين كلا الخطابين، وليس كما هو حاصل عادة لدى الفكرين والكتاب، حيث يشيرون إليهما على أنهما نوعان مختلفان ومتميزان عن بعضهما البعض، حيث يقوم الخطاب البيداغوي بنقل الكفاءات، ويقوم الخطاب التنظيمي بنقل القيم، غير أن برنشتاين يرى أنهما ليسا سوى خطابا واحدا، وأن الخطاب التنظيمي هو المهيمن، لأنه المحدد لما يجب فعله أو القيام به[220].

وهنا يتفق الخطاب البيداغوي مع الخطاب التربوي الذي يعتبر كسياسة، من حيث كونه مجالا لتمظهر مستويات مختلفة من العلاقات السائدة في المجتمع الأوسع، فالخطاب التربوي " يستخدم ليشمل نطاقا واسعا من العلاقات و الأوضاع أكثر من تلك الموجود في المدرسة فعلا، فهي تمثل العلاقة بين الطبيب النفسي والمريض النفسي، أو بين السجان وسجينه، أو بين الطبيب والمريض"[221] . ويسمى هنا بالخطاب التنظيمي، كما يتفق مع الأشكال الأخرى للخطاب التي تحدث في الفصل التعليمي، ويسمى بالخطاب التعليمي، الذي يشمل الخطاب المنهاجي، والحواري، وغيرها.

---

[217] Frances Christie, Pedagogic discourse in the primary school , *Linguistics and Education*, Volume 7, Issue 3, (1995), pp 221-242

[218] Cary Buzzelli & Bill Johnston, Authority, power, and morality in classroom discourse, *Teaching and Teacher Education* , No 17 (2001), p 876

[219] Ipid, p 876

[220] Ipid.p 877

[221] Frances Christie, Pedagogic Discourse In The Primary School, op cit, pp 221-242

2-2- أشكال الخطاب التربوي:

تم تناول الخطاب التربوي هنا تبعا للتقسيم الذي قام به فان ديجك (Van Dijk) في دراساته للخطاب التربوي، حيث ادرج كل من التفاعل الصفي، والكتاب المدرسي، والتواصل البيداغوجي، كأهم عناصر هذا الخطاب، وقد أضيف إلى ذلك السياسة التربوية باعتبارها خطابا مهما في دراسات الخطاب التربوي.

2-2-1- السياسة التربوية:

تعرف لهلوب السياسة التربوية على أنها "الإطار العام للنظام التعليمي ومؤسساته المختلفة والذي يوضح العلاقة بين ما تحتاجه البلاد وما ينبغي أن تقوم به المؤسسات التعليمية ومن خلاله يمكن تقويم عمل تلك المؤسسات، ويصاغ ذلك الإطار بواسطة إدارات مختصة وبمشاركة بعض أفراد المجتمع"[222] . كما يرى ريتشارد باو(R. Bowe) بأنها " مجموعة من القضايا حول ما يجب أن يكون عليه العالم، وبالتالي فهي عبارات وظيفية حول القيم"[223] . وقد أصبحت هذه السياسات واضحة ومؤثرة، في المجتمعات المعاصرة لسبب رئيسي يحدده السوالي في " الرقابة التي تمارسها الدولة وبعض المجموعات الاجتماعية على الموارد البشرية والمالية، وكذا في اختيار وبناء البرامج المدرسية أو على تحديد التوجهات الكبرى للعمل الجماعي في قطاع التربية والتكوين"[224].

وتعتبر السياسات بشكل عام شكلا من أشكال الخطاب الذي يمكن دراسته وتناوله من خلال عديد أشكال تحليل الخطاب، حيث تتضمن السياسات العديد من الأفعال واللاأفعال، القوانين والتصريحات السياسية، والمبادئ والعمليات والأداء، وهي تستخدم لتحقيق أغراضها العديد من الوسائل التي تؤدي بها إلى أن تعيد تشكيل النظام التربوي بحسب أهدافها وغاياتها، ومنها:

-**تحديد الفاعلين الأساسين:** تقوم السياسات التربوية بشكل عام بتحديد أولئك الذين بإمكانهم أن يحددوا المحتوى والقيم، وأولئك الذين ليس بإمكانهم ذلك، كالمعلمين والآباء، والتلاميذ، فقد خلصت دراسة لـ وودسيد جيرون .(woodside-jeron) إلى أن أهم ما تقوم به السياسات التربوية يتمثل في عمليات التطبيع أو تشكيل النماذج الثقافية، حيث يتم جلب بعض المعايير إلى مركز

---

[222] ناريمان يوسف لهلوب،*السياسات التربوية العربية*، ط1 (عمان، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع، 2012)،ص21

[223] Carusi Jr Frank A, The Persistence of Policy: A Tropological Analysis of Contemporary Education Policy Discourse in the United States, A Dissertation Presented for the Doctor of Philosophy, Georgia State University, (2011).

[224] محمد السوالي، *السياسات التربوية، الأسس والتدبير*، ت مصطفى حسني، ط1 (بيروت، لبنان، الدار العربية للعلوم ناشرون2012) ، ص 28

هذه السياسات في حين يتم دفع بعضها إلى الهامش، كما تعتمد أيضا على اختيار الفاعلين السياسيين، في حين أن الآباء والمعلمين والإداريين ومسددي الضرائب والتلاميذ يدفعون إلى الهامش، ليخلص إلى أن طريقة مشاركة الأفراد في خطاب السلطة والسياسات يؤثر بشكل كبير في تشكيل محيطهم وبنياتهم وعلاقاتهم الاجتماعية، بالإضافة إلى أن غموض هذه العمليات وعدم بروزها بشكل كاف، يمنح لها مزيدا من القوة.[225]

-تحديد معايير الانجاز:

يعتبر التلميذ المفتاح الأساسي للسياسة التربوية، حيث يعتبر إنتاج التلميذ الجيد أهم هدف لها، إذ به تصبح مجسدة في تمثيلات أخلاقية لدى التلميذ، ويرى آرشر وفرنسيس (Archer and Francis) أن التلميذ الجيد هو التلميذ الممتثل الذي لا يعارض السلطة والذي يعمل بجهد ليحقق أعلى الانجازات، كما يرى ماغير (Maguire) أن امتلاك مواقف صحيحة تظهر من خلال السلوك في القسم، وعادات عمل جيدة في داخل القسم وخارجه جنبا إلى جنب مع مستوى دافعية مرتفع، هو أساس النجاح الأكاديمي[226] .

غير أن هذا لا يعني بأن هذا الخطاب يقوم بفرض نفسه من الخارج على أفكار الأفراد أو أنه يسكنها في داخلهم قسرا، ولكن كعمل يتم من خلال طرق معينة تمكن الأساتذة والتلاميذ من الاشتغال على أنفسهم وتقديمها بطرق معينة، عبر العمل الجاد والسلوك المقبول، كما يتم من خلال العديد من المواقف الذاتية التي تؤشر للإنجاز أو التقدم والتفوق والتي تقوم بتوفير متعة الأداء لأولئك الذين يحققون تلك المواقف مع الشعور بالانجاز، وبالرغم من أن هذا الخطاب يعتمد على وضع الآخرين خارج هذه المتعة، فإن هؤلاء الآخرين يمكن إخضاعهم أيضا لأشكال قديمة وبدائية من القوة، أو لخطاب الشذوذ، من مثل تربية ذوي الاحتياجات الخاصة[227].

ومن الناحية الإدارية تقترح السياسة التربوية على المدرسة ما يجب أن تفعله أو تكون عليه، وهذا الخطاب المعياري يحدد للمدارس الطرق التي تختار بها بعض جوانب السياسات التربوية وتفسرها وتترجمها، وهنا تصبح بعض التعليمات مهمة دون أخرى، كما تعين الاتجاه إلى حل المشكلات المقترحة من طرف السياسة التربوية، وهنا تتجه المدارس إلى التركيز على بعض

[225] Haley woodside-jeron,, Language, Power, And Participation, In Rebecca Rogers (Eds) An Introduction To Critical Discourse Analysis In Education, London, *Lawrence Erlbaum Associates publishers*, (2004), p 202

[226] Meg Maguire et al, Policy Discourses In School Texts, *Discourse: Studies In The Cultural Politics Of Education*, Vol 32. No4, (2011), pp 597-609

[227] Ipid, p608

الأفواج والتلاميذ بغرض تقييمهم، توفير بوسترات للاقسام، ونشر بيانات بصرية حول الامتحانات للتأكيد على أن التقدم جار، وبالنسبة للعديد من الدول فإن تحقيق الانجاز ونشره من طرف المدارس يعد مهمة كبيرة جدا، تتيح للمدرسة الوجود في أعلى سلم الهرم التعليمي، سواء من حيث تحقيق الانجاز في مختلف الامتحانات أو المسابقات الوطنية والدولية أو من خلال نشر انجازات تلاميذها[228].

-**تحديد المشكلات:** من أهم ما تتصف به السياسات التربوية في إجراءاتها المختلفة لتطبيق سياستها هو تحديدها للمشكلات التي يجب التطرق إليها، وبالتالي فهي تعيد رسم العالم من حولنا من خلال صياغة المشكلات الاجتماعية ذات الأولوية والحلول التي تقترحها وكذا بناء المفاهيم والفئات والتمييزات والمواقف، وفي هذا الإطار فإن تحليل السياسات كخطاب يعتبر مهما من حيث التحول من التركيز على المشكلات الاجتماعية بدلا من فهمها كاستجابة لهذه المشكلات المحددة مسبقا[229] . ومن ثم فإن اقتراح الحلول لهذا الغرض يتم من خلال إجراء التغييرات والإصلاحات في العديد من الأنظمة ومنها النظام التعليمي، فبالنسبة للعديد من الدول ومنها الدول العربية والإسلامية، كان تغير موزاين القوى العالمية، بعد سقوط المعكسر الشرقي وظهور مشكلة الإرهاب من أهم المشكلات التي قادت إلى إجراء إصلاحات تربوية لأنظمتها التعليمية مع بداية الألفية، حيث قامت معظم الدول العربية بإصلاحات مهمة لأنظمتها التربوية في سنة 2001 و2002، استجابة للكثير من هذه التحديات.

2-2-2- التفاعل الصفي:

يعتبر التفاعل الصفي الذي يحدث في القسم المدرسي خطابا بسبب أنه يقوم في أساسه على التفاعل اللغوي بن المدرس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، وقد خضع هذا إلى العديد من الأبحاث والدراسات، فقد قام فلاندرس (1970)، بوضع شبكة ملاحظة لأفعال الكلام الصادرة عن كل من المعلم والتلاميذ، واستخلص أن تتابع المبادأة- الاستجابة- والتغذية الراجعة، initiation-response-feedback"، هي النمط الخطابي الأساسي في القسم، ويسمح هذا للمعلم

[228] ipid, p 603

[229] Susan Goodwin, Analysing Policy as Discourse: Methodological Advances in Policy Analysis, Methodological Choice and Design, op cit, p 170

بالمراقبة المستمرة لتدفق المعرفة وتقديم المحتوى الأكاديمي، كما يسمح له بالتقدم في موضوع المناقشة أو التعلم وكذا بفحص وضعية المعرفة، ووعي وانتباه الطلبة [230] .

وقد أكدت العديد من الدراسات أن الخطاب اللفظي يأخذ نسبة 70 % من هذا التفاعل، وأنه يعتمد بالأساس على مبادأة المعلم، ما يجعل منه المهيمن على العملية الخطابية، من خلال الإعداد للأسئلة المتوقعة والأجوبة الصحيحة، كما يؤكد العديد من الباحثين بأن قيادة المعلم للخطاب، يعيق التلميذ عن الفهم واستيعاب المعلومات الجديدة، عندما لا تكون تصريحاته واضحة كفاية، أو حين يكون الحوار بين المشاركين في التفاعل غير واضح أيضا[231].

غير أن هناك أشكالا عديدة من الخطاب الصفي، بالإضافة إلى الشكل السابق، فموليناري وكونسيلو (Molinari, Consuelo) يفرقان بين خطاب المنطق الأحادي monologic discourse والخطاب الحواري، dialogic discourse . ففي الخطاب الأول يهتم المعلم بإيصال المعرفة من خلال المراقبة الحازمة على الفصل. أما الخطاب الحواري فإنه بالعكس، يوجه نحو تعزيز الاتصال من خلال تغيير حقيقي، يقوم فيه المعلم صادقا بجهود لمساعدة التلاميذ على المشاركة وبناء المعاني"[232].

إن تحديد أي الشكلين من الخطاب هو المهيمن في الخطاب الصفي يعتمد على العديد من العوامل، منها:

-**طبيعة الأسئلة التي يطرحها المعلم:** فإذا كانت أسئلة مغلقة، فهي لا تثير في التلاميذ سوى قدرات التذكر والاسترجاع لبعض المعلومات. أما إذا كانت أسئلة مفتوحة، فإنها تثير بالإضافة إلى ذلك أشكالا أخرى من قدرات التفكير العليا، كما تقوم بتوسيع مجال المناقشة، إذ أنه ليس لديها جواب واحد، وهو ما يفتح المجال أمام التلاميذ للمناقشة والحوار[233].

-**اللغة المستخدمة في الخطاب:** فمع تداخل الوسائل اللغوية في التواصل فإن طبيعة الحوار يمكن أن تتأثر بذلك خاصة في بعض الدول التي لديها لغات أخرى في التدريس غير اللغة الأم،

---

[230] HIlary Janks & Terry Locke, Discourse Awareness In Education: A Critical Perspective , In J. Cenoz And. Hornberger (Eds.) , *Encyclopedia Of Language And Education*, 2nd Edition, Volume 6: *Knowledge About Language*, Springer Science+Business Media, (2008), pp 31–43

[231] Tamara Webb & Sarah Mkongo,Classroom Discourse, in F. Vavrus and L. Bartlett (Eds.), *Teaching in Tension*, Rotterdam, The Netherlands, Sense Publishers, (2013), pp149–168.

[232] Luisa Molinari & Consuelo Mameli , Classroom dialogic discourse: An observational study, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, No 2 (2010), p3857

[233] Tamara Webb & Sarah Mkongo, op cit, p151

كما هو حاصل في دول جنوب الصحراء، حيث ان التدريس بأحد اللغات الأوروبية، يؤدي إلى إعاقة الحوار الصفي[234].

-**اختلاف موقعي الخطاب:** حيث أن سلطة المتخطابين وأشكالهما التعبيرية المستخدمة يجعل من طرفي الخطاب (المعلم- التلميذ) يدخلان في علاقات متشابكة، متباينة، بغرض ممارسة الإخضاع والهيمنة، أو الدفاع والمقاومة، أو التقبل والامتثال، ما يخلق علاقات متباينة كثيرة بين المعلم والتلميذ، لأن الخطاب هنا هو ممارسة مجسدة تتعلق بطرق متباينة للمجتمعات في القول والكتابة والوجود والفعل والتقييم. وهنا " ليس على التلميذ فقط أن يفهم تتابع أفعال الكلام الصادرة من المدرس، أو تتابع حركاته، والإجراءات التي يقوم بها، ولكن أيضا، يجب أن يفهم أن هناك وحدة كلية أو شاملة، وعلى هذا فيجب أن تكون هناك خططا واضحة، واقتراحات ضمنية، بالنظر إلى النتيجة العامة لتسلسل معين(درس أو جزء من درس) وعليه فإن التلميذ يجب أن يعرف ما الذي يرمي إليه المعلم، وبالتحديد، يجب أن يعرف الموضوع العام، وما هي نتيجة كل هذه المعلومات، ما هي العناصر المهمة، وما هي تلك الأقل أهمية "[235].

-**الدوافع والاستعدادات المطلوبة:** حيث أن إحداث المعرفة في بعض الحقول العلمية كالتاريخ أو الجغرافيا أو في أي معرفة، لا يتطلب فقط القيام بعدد من التصريحات والتحكم في أوضاع التعليم في القسم من خلال الأسئلة، بل يجب أن ينحو التفاعل إلى التحقق من المعرفة القائمة، ونحو تحديث وتحقيق الدوافع المطلوبة، كالاهتمامات، والمعتقدات، والآراء، وأهداف التلميذ. وهذا يعني أن هذه المعرفة تتحقق من خلال تنفيذ المهمة وحل المشكلات في الواقع الفعلي أو محاكاته على الأقل، أين يصبح التلاميذ أنفسهم في مستوى من الدافعية، يتيح لهم الوصول إلى شروط تعليمية معينة تؤدي بهم إلى تحقيق أهدافهم[236].

إن الخطاب الصفي بهذا يحقق كافة مستويات الخطاب المطلوبة لدراسته، حيث يعتبر مجالا لتمظهر علاقات اجتماعية معينة، بين المعلم والتلميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، أو بين كافة الأطراف التربوية الأخرى، وهي علاقات تحددها مستويات اجتماعية أخرى من خارج القسم المدرسي، كالمجتمع الأكبر، الذي يحدد موقعي طرفي عملية الخطاب، كما نجد ضمن هذا السياق أيضا الشكل التواصلي بين المعلم والتلاميذ وهي اللغة المستخدمة في التفاعل الصفي،

[234] ipib, p151
[235] Teun a. Van Dijk, Discourse Studies and Education, *Applied Linguistics*, No 2, (1981), p13
[236] Ipid, p13

والتي تعتبر أهم مظهر من مظاهر الخطاب، والتي تحمل العلاقات السابقة ضمنها، والتي تحدد بدورها العمليات المعرفية المقبولة التي يمكن توظيفها سواء من طرف المعلم أو من طرف التلاميذ أنفسهم، ففي بعض المجتمعات، تبدو الأسئلة من طرف التلميذ أحيانا سوء أدب مع معلمه، أو محاولة لتقويض سلطته. أما التذكر والاسترجاع، فإنها تبدو قدرات مقبولة ومحبذه في هذه المجتمعات، في حين يحدث العكس في مجتمعات أخرى متقدمة.

2-2-3- الكتاب المدرسي:

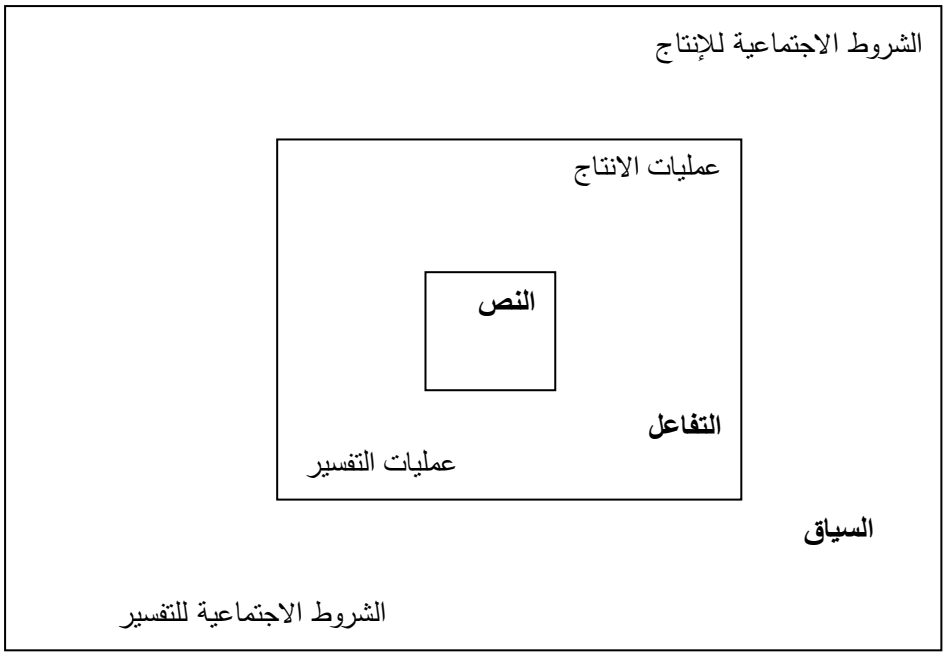
يشكل الكتاب المدرسي أهم شكل من أشكال الخطاب التربوي السائدة في المؤسسة التربوية، ذلك أن هذا الكتاب يطرح نفسه كمقابل موثوق به للعالم المحيط بنا، وبالتالي فإنه يعتبر خطابا مقابلا للعالم، بسبب أنه يحمل المعرفة الوحيدة الموثوق بها، رغم أن هذا ليس صحيحا دائما. وهو ما يمنحه هذه الأهمية الكبرى، سواء في رسم السياسات التربوية، أو في الفصل التعليمي، أو عند كل الأطراف التربوية.[237].

إن العالم الخارجي يصبح ممثلا بطرق معينة ومحددة، ومترابطا أشد الارتباط، ما يخلق لدى التلاميذ الرغبة في استثارة بعض القدرات المعرفية لديهم وتطبيقها عليه، مما يؤدي ودون وعي منهم، إلى إعادة تمثيل هذا العالم في ذواتهم بطرق محددة مسبقا، وهنا يصبح الكتاب المدرسي، وسيطا بين العالم والذات، تعمل السياسات التربوية على جعله مناسبا لأهدافها وغاياتها بغرض إعادة إنتاج النظام الاجتماعي والثقافي الذي سيؤدي إلى الحفاظ على المجتمع والدولة معا.

إن الكتاب بما هو نص، يتخذ موقعا أساسيا في الخطاب التربوي، فهو محور العملية الخطابية كلها، كما أشار إلى ذلك فاركلوف، إذ يشكل مرحلة مفصلية من مراحل الخطاب، مثلما يوضحه الشكل التالي:

[237] Ipid,16

شكل (03) يوضح النص كخطاب في السياق والتفاعل



المصدر : Norman Fairclough, *Language And Power*, Longman Inc., New York, 1st Ed (1989), p25

من هنا نجد أن الكتاب المدرسي بما هو نص، فهو منتج معرفي ثقافي، في نفس الوقت الذي يصبح فيه مصدرا لعمليات بناء المعرفة، فهو يتلقى التأثيرات الثقافية والمعرفية الخارجية، بما يؤدي به إلى أن يصبح منتجا معرفيا، كما يصبح في نفس الوقت مصدرا لعمليات التعلم التي تحدث في القسم والمدرسة والمؤسسة، ومن جهة أخرى، وكما يبدو من الشكل السابق، فإن الكتاب المدرسي، لا يمكن فصله عن سياقاته الاجتماعية التي يتفاعل معها، سواء القريبة والتي يمكن تحدديها هنا بالسياق الاجتماعي القريب جدا، وهو القسم المدرسي التعليمي، الذي ينتج فيه الخطاب مرة أخرى، والسياق التنظيمي الذي يمكن تمثيله بالمؤسسة التربوية، أو الهيكل التنظيمي العام للتربية، أو بالسياق البعيد الذي يمثل المجتمع ككل، وهذه السياقات تشرط مصادر الأعضاء في عمليات الإنتاج والتفسير التي يقومون بها، فهي غير معزولة عن السياق الاجتماعي ككل.

إنه بالرغم من أن الكتاب المدرسي يأخذ المعرفة والثقافة والقيم والأهداف كما هي مرغوبة من طرف صانعي السياسات التربوية، إلا أن هذه القيم والمعارف والأهداف، تصبح مرة أخرى مشروطة بسياقات التفاعل لكل من عمليات التفسير والإنتاج التي يعتمد عليها الأفراد في تفاعلهم مع النص التربوي أو الكتاب المدرسي، كالمديرين والمعلمين والتلاميذ والأولياء.

3- وظائف الخطاب التربوي:

3-1- الوظيفة المعرفية:

تمثل الوظيفة المعرفية للخطاب التربوي أوضح مهمة يقوم بها هذا الخطاب، إذ يحدد المعارف التي ستُضمن فيه، والتي تشكل في نفس الوقت تمثيلا رسميا للعالم، و للمجتمع وللحياة بصورة عامة، ورؤية له يتحتم على المتعلمين تحقيقها والوصول إلى إدراكها، ومن جهة أخرى، يشكل الخطاب التربوي بمحتوياته المعرفية، موضوعا للعقل الإنساني، ويختار تلك العمليات الذهنية والعقلية التي ستنصب عليه، وقد تطورت هذه العمليات من مجرد الحفظ والتذكر، كما هو سائد في المناهج التقليدية، إلى القدرات المعرفية المتقدمة، كما هو في المناهج الحديثة.

ولذا فهو يشكل علاقة معرفية ضرورية، بين العالم الخارجي أو الموضوع، وبين الذات المتعلمة.

إن هاتين العمليتين، تساهمان في نفس الوقت، في تحسين المعرفة نفسها وتطويرها، وتحسين العالم الخارجي، وتطوير الذات المتعلمة للوصول إلى أفضل أداء أو تعلم ممكن، وفي هذا يرى فاركلوف أن الخطاب التربوي " يمكن أن يحدث تغييرات في المعرفة التي نملكها، (يمكن أن نتعلم منها) وفي معتقداتنا، ومواقفنا، وقيمنا،... وما إلى ذلك"[238].

إن الخطاب التربوي يقوم بهذه الوظيفة من خلال اتجاهه نحو أخذ الخطاب من أماكن أخرى (خارج المدرسة) ثم إعادة موضعتها فيها من أجل أغراض التعليم والتعلم، وهذا يعني أن خطابات التاريخ، العلوم، الرياضيات، تم تأسيسها أولا في أماكن أخرى خارج المدرسة، ثم وجهت بفعالية نحو المدرسة من أجل النشاط البيداغوجي، والأخذ بعين الاعتبار التسلسل وتنظيم انتقال وبناء المعرفة وطبيعة العلاقة الضرورية التي سيتم التفاوض بشأنها من أجل جعل هذا الانتقال والبناء ممكنا وهذا ما يحدد طبيعة الخطاب التربوي[239] .

[238] نورمان فاركلوف، *تحليل الخطاب*، ت طلال وهبة، ط1، (بيروت لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، ديسمبر 2009)، ص 33

[239] Hanne Warming, Inclusive discourses in early childhood education?, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 15, No. 2 (2011),p p233-247

3-2- الوظيفة الثقافية:

غالبا ما ينظر إلى الخطاب التربوي على أنه يقوم بدور أساسي من الناحية الثقافية، حيث ينخرط في المهمة الشاملة للمدرسة كمؤسسة تسعى إلى نقل التراث الثقافي إلى الأجيال التالية، ومن هذه الناحية، يعمل الخطاب كمنتج لعمليات الانسجام والتوحيد بغرض الحفاظ على الشخصية والهوية الثقافية الوطنية، غير أن هذا لا يبدو أنه هو الذي يحدث فعلا. فبيار بورديو يرى أن المدرسة والمؤسسة التربوية لا تنتج التشابهات والتقاطعات فقط، بل إنها تنتج الاختلافات الثقافية بشكل أساسي، وما يصاحبها من قدرة المجموعات على الاستفادة من مدخرات الثقافة والمجتمع. وقد ركز على دور الخطاب في هذه العملية، ولهذا الغرض ابتكر بورديو مصطلح "الهيبتوس" الذي يعني به نظاما دائما من التصرفات المتجسدة في سلوك الشخص، وأثبت أن الهيبتوس الذي يتشاركه أعضاء الجماعة المهيمنة، يتغلغل في جميع جوانب التربية الرسمية، وهذا بدوره يحد من الفرص التعليمية للجماعات غير المهيمنة، لأن المهارات اللغوية والثقافية المطلوبة من طرف المدرسة لا تتحقق إلا من خلال التربية الأسرية. ففي حين أن التعليم لا يؤكد على هذه الثقافة دائما، إلا أنه يطلبها بوضوح من خلال تحديده للنجاح والفشل، ولذا فالجماعات القادرة على نقل الهيبتوس الضروري لاستقبال رسالة المدرسة من خلال الأسرة، تصبح محتكرة لنظام المدرسة نفسه، أما أولئك الذين لديهم هيبتوس مغاير، يصبح لديهم اتصال ضئيل بالثقافة التعليمية، وللمكافآت الاجتماعية التي توفرها الثقافة[240].

ولوصف العلاقة بين اللغة والتأثير السوسيوثقافي، استخدم بورديو مثالا اقتصاديا، وأظهر الثقافة كنظام اقتصادي، وأكد على أهمية الطريقة التي يستخدم بها الشخص موارد الثقافة في النظام الاجتماعي، كما ابتكر مصطلح (الرأسمال الثقافي) لوصف المزايا الثقافية التي يحصلها الأفراد كجزء من خبراتهم الحياتية، علاقاتهم بجماعات الأصدقاء، وخلفياتهم الأسرية : مثل الذوق السليم، الأسلوب، أنواع معينة من ا لمعارف، القدرات، والتعريف بالذات[241].

الرأسمال الأكاديمي يتعلق بشكل كامل بالرأسمال الثقافي الموروث من العائلة، وهذا هو المنتج المضمون من طرف التأثيرات المشتركة بين الثقافة المنقولة من طرف الأسرة، وتلك المنقولة من طرف المدرسة. ويرى بورديو أن (الرأسمال اللغوي) له أهميته القصوى، إذ أن " فهم اللغة

---

[240] Ipid,p18
[241] Ipid, p18

واستعمالها يمثلان نقطة ارتكاز رئيسية لحكم الأساتذة، ولذا فإن رأس المال اللغوي لا يكف يوما عن ممارسة تأثيره"[242] . وهو يمثل أكثر من مجرد إنتاج تعابير مصاغة بشكل لغوي ونحوي جيد، إذ يتضمن القدرة على استعمال وإنتاج تعابير سليمة في المناسبات الملائمة في سوق لغوي خاص.

وبالنسبة لبورديو فالأشخاص الذين لديهم رأسمال لغوي مناسب في وضع ما يصبحون قادرين على استغلال نظام الاختلافات الموجود، وهم يقومون بهذا بطريقتين: فمن جهة، الاستغلال والاستفادة في الاستحقاقات العامة يتأتى في الغالب من استخدام الأساليب التعبيرية التي هي موزعة بشكل غير عادل، فاستعمال الكلمات النادرة أو القليلة الاستعمال، يمكن أن يحقق في الغالب مزايا بهذه الطريقة. ومن جهة أخرى هناك استعداد الأقلية اللغوية، لوصم لغتهم الخاصة بما يعني أنهم يدينون أنفسهم في الغالب بالصمت في المواقف العامة، خوفا من مخالفة المعايير. فرغم أن هذا الرأسمال اللغوي لا يتم الوصول إليه بطريقة عادلة، من طرف المتعلمين من خلفيات ثقافية متباينة، إلا أن المدرسة تتعامل معه على أساس أن أي شخص يمكنه الوصول إليه بصور عادلة. ومن خلال تحديدها لمعايير نجاح الطلاب وفشلهم في امتلاك المستوى العالي من هذا الرأسمال، تقوم المدرسة بإعادة إنتاج الترتيبات السوسيوثقافية، التي تقوم بخلق نفس الوضعية في المكان الأول، غير أن أعضاء بعض الجماعات السوسيوثقافية لا يزالون يؤمنون بأن فشلهم التربوي ليس ناتجا عن عدم تقدير وضعيتهم الاجتماعية والثقافية، بل عن عجزهم الطبيعي وافتقارهم للموهبة[243].

فالمدرسة تعيد إنتاج الفوارق الثقافية، من خلال وضعها لمعايير خطابية بالأساس، وليس لمعايير علمية أو موضوعية، رغم التأكيد على أنها تنتج الوحدة والتآلف بين الجماعات في الوطن. وبهذا تستطيع الجماعات الثقافية الحفاظ على الوضع القائم، والاستفادة من المزايا التي يوفرها الخطاب التربوي لتحقيق المصالح الشخصية والذاتية للثقافة المهيمنة. وهنا يمكن أن نفهم الصراع بين الجماعات اللغوية في المنطقة العربية، كما بين العربية، والأمازيغية والفرنسية على أنها في الأساس صراعات حول طرق استخدام اللغة، فالتمكن من اللغة الأم، ونطقها بصورة مختلفة عما تفعله الجماعات الأخرى، من خلال إرساء معايير في اللغة ذاتها، تحيل إلى

[242] بيار بورديو وجان كلود باسرون، *إعادة الانتاج، في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم*، ت ماهر تريمش وسعود المولى، ط1 (بيروت لبنان، المنظمة العربية للترجمة، نوفمبر،2007)، ص 188

[243]David. corson, the placo of word in discourse and in education, op cit, p 19

الجماعة والانتماء لها، وكأنها بطاقة هوية خطابية، يجعل من الحصول على المزايا الأخرى، كالعمل والدراسة، والزواج والمكانة،.... مرتبطا بهذا الاستخدام، وهو ما يؤدي بالجماعات الأخرى المتبقية، تعمل على الحصول على لغة أخرى أجنبية ، كالفرنسية مثلا، لتستطيع إرساء معايير خطابية جديدة، تكون أقوى من السابقة، ما يمكنها من تحديد أولئك الذين بامكانهم الاستفادة من المزايا الاجتماعية للخطاب الجديد، وأولئك الذين ليس بإمكانهم ذلك، وأوضح مثال على ذلك، الصراعات اللغوية في المنطقة المغاربية، حيث أنها صراعات لا ترتبط فقط بالانتماء للغة معينة، عربية او أمازيغية أو فرنسية، ولكن بجعل هذه اللغة هي المعيار الوحيد في توزيع الثروات والمزايا والمكافآت، وغيرها، تبعا لامتلاك الأفراد والجماعات للمعايير المميزة والصحيحة للنطق والحديث والتعامل بتلك اللغة.

ولا شك أن المدرسة والتربية عموما تتلقى هذه التأثيرات الخطابية من المجتمع، وتقوم بالتعامل معها، وتوظيفها ، حيث تعمل على زيادة هذا التناقض الخطابي واللغوي ضمنها وخارجها، بما أنها أداة في الممارسة الخطابية للمجتمع والثقافة، بانحيازها للغة دون أخرى، كالفرنسية في فترة ما بعد الاستقلال الوطني، وللعربية، بعد ذلك، ثم في محاولات دمج الأمازيغية مؤخرا.

3-3- الوظيفة السياسية:

يؤدي الخطاب التربوي دورا سياسيا مهما بالنسبة للدولة أو النظام السياسي السائد، وهذا من خلال هيمنة الدولة على هذا الخطاب، من حيث محتواه وطريقة تبليغه وتقييمه ومن يقوم به، والشروط اللازمة فيمن يقوم بتبليغه، ويرى أورلوسكي (Orlowski) أن المعرفة المضمنة في المنهاج الرسمي المعتمد من طرف الدولة يتداخل مع القوة، فهو أولا يبدو كمعرفة رسمية تقوم بدعم السلطة، وثانيا فالمعرفة المضمنة في المناهج، هي ما يتعلم الطلاب عنه أو حوله، فكل الموضوعات المقصية لن تصبح جزءا من المناقشات في الفصول، كما أنها لن تشترك في هيكلة المجتمع وعلاقاته الاجتماعية، وما يدرج في المنهاج، سيصبح أخيرا، مطبعا[244].

ولا يتعلق الخطاب كوظيفة سياسية بالمحتوى التعليمي ودوره السياسي فقط، بل يتعلق أيضا بالأطراف المختلفة التي تتفاعل ضمنه، وهنا ترى كارين سميث (K. Smith) أن الخطاب لا يتم فقط حول ما يمكن أن يقال أو يفكر به، ولكن أيضا حول من يمكنه أن يتكلم، ومتى وأين

[244]Paul Orlowski, The Power of Discourse, Of course! Teaching About Hegemony, *Explorations of Educational Purpose*, No17(2011), p38

وبأي سلطة [245] . وفي نفس الاتجاه يلاحظ فوكو بأن " كل منظومة تربوية عبارة عن طريقة سياسية للإبقاء على تملك الخطاب أو لتعديل هذا التملك، بجانب ما تحمله الخطابات من معارف وسلط"[246] . ويتساءل فوكو " ما هو بعد ذلك النظام التعليمي إن لم يكن إخضاع الكلام لمجموعة من الطقوس وإن لم يكن هو تشكيل مجموعة مذهبية منتشرة على الأقل وإن لم يكن توزيعا وتمكينا للخطاب بكل سلطاته ومعارفه"[247].

إن إخضاع الخطاب للسلطة السياسية يحقق إخضاع الأطراف الداخلة في هذا الخطاب، بصور لا واعية في كثير من الأحيان، ويتم هذا من خلال مفهوم يحدده فوكو وهو المراقبة التي يصبح أفراد الخطاب خاضعين لها، في كل وقت وحين، كما يصبحون موضوعا لها، ويشرح فوكو تأثير هذه الممارسة على مختلف الخاضعين، ومنهم التلميذ حين " يُعمِلها عفويا على ذاته، فهو يدون على نفسه علاقة السلطة حيث يلعب بآن واحد الدورين، فيغدو هو مبدأ خضوعه الخاص، ومن ذات الواقعة تستطيع السلطة الخارجية أن تخفف من أثقالها الفيزيائية، فهي تنزع إلى اللاتجسد، وكلما اقتربت من هذا الحد، بدت مفاعيلها أثبت، أعمق، ومكتسبة بصورة نهائية، ومتجددة بشكل دائم"[248].

ويضيف فوكو أن مبنى المدرسة بالذات يجب أن يكون "جهازا للرقابة"[249]، حيث تبدو سلوكات التلاميذ مراقبة باستمرار، ومرئية، ومعروفة كموضوع للإدارة وللمعلم، فالمعلم لا يقوم فقط بإلقاء الدروس، والتدريب على القراءة أو الكتابة، وغيرهما، بل إنه يراقب من يقوم بالتشويش، ومن يتكلم ببذاءة، ومن لا يجلس باستقامة، ومن يترك مكانه أو يخرج من القسم. ومن جهة أخرى فالتلميذ مراقب من رئيس القسم، وكذلك المعلم، وهذا الأخير مراقب من طرف المدير، والمدير مراقب من طرف المفتش، وهكذا، بحيث نصبح أمام تراتبية رقابية، تعمل باستمرار على خلق السلطة في أذهان الجميع، ونتيجة لذلك، فإن وظيفة الرقابة، تصبح عبارة عن " شبكة من العلاقات، من أعلى إلى أسفل ولكن أيضا، ومن نقطة معينة، من أسفل إلى أعلى وجانبيا، هذه الشبكة تمسك بالمجموع، وتجتازه بالكامل بمفاعيل السلطة التي ترتكز ويستند بعضها إلى بعض: مراقبون هم

---

[245] Karen Smith , 'Who do you think you're talking to?'—the discourse of learning and teaching strategies, *High Educ* (2008),p 297

[246] ميشيل فوكو، *نظام الخطاب*، ت محمد سبيلا، بدون طبعة، بدون تاريخ، ص 24

[247] نفس المرجع، ص 24

[248] ميشيل فوكو، *المراقبة والمعاقبة، ولادة السجن*، ت علي مقلد ومطاع الصفدي (بيروت، لبنان، مركز الإنماء القويمي، ب ط، 1990)، ص 212

[249] نفس المرجع، ص188

مراقَبون باستمرار، إن السلطة في الرقابة التراتبية، من انضباط إلى آخر لا تمتلك كشيء، ولا تنتقل كملكية، إنها تعمل كآلية، وإذا صح أن تنظيمها الهرمي يعطيها رئيسا، فإن الجهاز كله هو الذي ينتج السلطة، ويوزع الأفراد كلهم في هذا الحقل الدائم والمستمر، مما يتيح للسلطة الانضباطية أن تكون، بآن واحد غير سرية على الإطلاق،لأنها دائما، وفي كل مكان بحالة يقظة...وهي بصورة مطلقة سرية، لأنها تعمل باستمرار وفي قسم كبير منها في صمت"[250].

ونتيجة لذلك، تخرج إلى العلن، أنظمة عقابية مصغرة، كما هو الحال في المدرسة، تتعلق " بالوقت (تأخر، غياب، انقطاع عن المهمات) وبالنشاط (عدم انتباه، إهمال، قلة حماس)، وبالمسلك (قلة أدب، عصيان) وبالكلام (ثرثرة، وقاحة) وبالجسد (أوضاع غير محتشمة، حركات غير لائقة، قلة نظافة) وبالجنس(بذاءة، قلة حياء) ، والغرض من هذا هو جعل الأجزاء الدقيقة من السلوك تحت طائلة العقاب.. عند اللزوم، يجب أن يستخدم كل شيء معاقبة لأصغر الأشياء، وأن كل فرد يجد نفسه ضمن كيان شمولي، قابل (للعقاب– معاقب) "[251].

ويضيف فوكو إن السلطة السياسية، تُتضمن عبر الخطاب، حين تجعل من الخطاب التربوي، مدار الفحص والامتحان، الذي يحدد المراتب، ويموقع الأفراد في سلسلة المعرفة ومن ثم في سلسلة السلطة ، وهنا يدخل الامتحان، والذي هو جزء مهم من أجزاء الخطاب كعامل حاسم في هذه العملية، " "إذ فيه ينضم احتفال السلطة، وشكل التجربة، وانتشار القوة وإقرار الحقيقة في صميم إجراءات الانضباط، هنا يظهر خضوع الذين ينظر إليهم كموضوع، وموضعة أو تشييء objectivation الخاضعين، إن تراكب علاقات السلطة وعلاقات المعرفة، يأخذ في الامتحان، كل أُلقِه المرئي" [252]. ولذلك فإن "تاريخ الامتحان ومراسمه، وطرقه، وشخصياته ودروها، وبشبكات أسئلته وأجوبته، وبأنظمة وضع العلامات والتصنيف. إذ في هذه التقنية الدقيقة، يدخل ميدان كامل من مبادين المعرفة، ويدخل ميدان كامل من السلطة" [253].

3-4- الوظيفة الاجتماعية:

يقوم الخطاب التربوي أيضا بوظيفة اجتماعية أساسية سواء من حيث كون الخطاب نفسه عبارة عن عملية اجتماعية، تجري في سياق اجتماعي لا يمكن فصلها عنه، أو من حيث كون

[250] نفس المرجع، ص 191
[251] نفس المرجع، ص 192
[252] نفس المرجع، ص197
[253] نفس المرجع، ص 197

الخطاب التربوي، يقوم بتغييرات مهمة في قيمنا واتجاهاتنا وآرائنا، وفي شخصياتنا الاجتماعية، وفي هذا الإطار يرى هيماس (Hymes) أن " استخدام التلاميذ الصغار لرموز اللغة هو غالبا الاتصال الأول مع معلميهم "[254].

وهو ما يضفي أهمية خاصة على التعليم من حيث كونه تغيرا في العلاقة التخاطبية التي كان التلميذ يقوم بها قبل سني المدرسة، فلأول مرة يكتشف التلميذ هذا الشكل الخطابي الجديد، سواء في اتجاه العلاقة(معلم – تلميذ) أو في محتواها (معرفة معترف بها رسميا) أو في السياق المكاني والزماني (قسم– توقيت)، وهو ما يجعل أعضاء الجماعة التربوية، فيما بعد " يحققون مجموعة من القواعد اللغوية من أجل الاستخدام الأفضل للغة، وهذا يجعل من مستخدمي اللغة، يعرفون متى يتكلمون، ومتى يصمتون، وما هي الرموز التي سيستخدمونها، ومتى وأين ومع من"[255] . ويعتبر هيماس أن المتكلمين يجلبون في أي وضع معارفهم الشخصية حول : متى يتكلمون، و حول ماذا، وإلى أي مدى من الرسمية، وإلى أي مدى من الوضوح"[256].

وفي نفس السياق، يرى فاركلوف (Fairclough) أن " تعليم الصفوف يقوم (من ناحية المدرسين وناحية الطلاب) بمفصلة طرق معينة في استخدام اللغة مع العلاقات الاجتماعية التي تتعلق بالصفوف، وبانبناء الصف كمساحة محسوسة واستخدامه على أنه كذلك، وما إلى ذلك، والعلاقة بين هذه العناصر المختلفة من الممارسات الاجتماعية منطقية جدلية (ديالكتيكية).... والمقصود بذلك التعبير عن واقعة تبدو متناقضة، وهي أن العنصر الخطابي الداخل في ممارسة اجتماعية ليس هو نفسه، على سبيل المثال، العلاقات الاجتماعية، التي ترتبط به، إنما هما يحتويان، أو يتضمنان بعضهما، العلاقات الاجتماعية في طبيعتها خطابية جزئيا، والخطاب جزئيا هو عبارة عن علاقات اجتماعية"[257].

ومعنى هذا بحسب فاركلوف (Fairclough) أن اللغة جزأ لا يتجزأ من المجتمع، وليست شيئا خارجا عنه، كما يعني به أن اللغة عملية اجتماعية مشروطة بأجزاء أخرى منها غير لغوية. فليس هناك علاقات خارجية بين اللغة والمجتمع، بل علاقات داخلية جدلية، كما يعني به أن اللغة هي ظاهرة اجتماعية وجزأ منها، في نفس الوقت الذي تصبح فيه الظواهر الاجتماعية

[254]Cited in david Corson, the placo of word in discourse and in education , Op Cit, p17
[255] Ipid, p17
[256] Ipid, p17
[257] فاركلوف، *تحليل الخطاب*، مرجع سابق، ص 64

ظواهر لغوية، بمعنى أن النشاطات اللغوية التي تحدث في السياقات الاجتماعية ليست مجرد انعكاس أو تعبير عن العمليات والممارسات الاجتماعية، بل جزء لا يتجزأ منها[258].

إن هذا التعديل من ناحية الخطاب، وطريقة استخدام اللغة، وتعديل المكان الاجتماعي، في الفصل الدراسي، يقوم بوظيفتين أساسيتين، هما تسهيل إحداث التغيرات في معارفنا وقيمنا واتجاهاتنا، لنصبح أكثر تماثلا مع المجتمع الذي نوجد فيه، ومن جهة أخرى، يقوم بشرعنة الاختلافات التي يمكن أن تحدث بيننا فيما بعد، وفي هذا يرى كورسون (Corson) أن الكتاب المدرسي مثلا " يحمل وظيفة اجتماعية مهمة وفريدة، وهو أن يقدم لكل جيل من التلاميذ، نسخة مقبولة من الثقافة والمعرفة الإنسانية، ورد التجانس لاختلافات الجماهير والتعددية اللغوية باعتبار أن " النجاح في الدراسة يعتمد على قدرات الطلاب لإظهار المعرفة، عادة من خلال الكلام والكتابة مستخدمين الكلمات"[259].

من جهة أخرى، يسمح الخطاب التربوي بتشكيل الاختلافات بيننا تبعا لقدراتنا على التعلم، فالمحتوى التربوي أو التعليمي، يأخذ منذ البداية أشكالا تنظيمية أعلى، بدءا من تحديد موقع التلميذ في الجماعة التربوية من خلال الامتحانات والانتقال في مراحل تعليمية متقدمة، ثم في المجتمع بعد ذلك من خلال الشهادات الممنوحة والتي تأخذ قيمتها في سوق العمل أو في المجتمع، وهو ما يسمح بتشكيل الفئات والطبقات الاجتماعية،(موظفين، معلمين، أطباء، مهندسين،...) من خلال القيم الممنوحة لمنصب الشغل، والأجور، والمزايا..." فالشهادات التعليمية تلعب دورا مهما في وضع الناس في مناصبهم المهنية، فباعتبار الشهادات مؤشرات جيدة للكفاءة، فإن أرباب العمل يستخدمونها كأجهزة للغربلة لتعزيز الإنتاجية المستقبلية عند توظيفهم للعمال"[260] . وهو ما يخلق تحديدا للمكان الاجتماعي وغلقا له منذ البداية من خلال تحديد طرق الالتحاق بالعمل، خاصة في المجتمعات التي تعتبر فيها الشهادات التعليمية وسائل للتمييز والغربلة للالتحاق بوظائف معينة.

ويحلل فاركلوف (Fairclough) هذه العلاقة الجدلية بين الخطاب والوظيفة الاجتماعية، في المدرسة بشكل خاص، حيث أن المدرسة تمتلك نظاما اجتماعيا ونظاما خطابيا، يتضمن بنيات

[258] Norman Fairclough, *Language And Power*, Longman Inc., New York, First Ed (1989), pp22,23
[259] David. Corson, the placo of word in discourse and in education, op cit, p17
[260] Martin Grob, Educational systems and perceived social inequality, *European Societies* Vol 5, No 2(2003), p 204

متميزة لفضائها الاجتماعي أين يظهر الخطاب، القسم، الساحة، أوقات الراحة، قاعة الاجتماع، قاعة المعلمين،....) وأيضا مجموعة من الأدوار الاجتماعية المقبولة والتي يقوم الأعضاء من خلالها بالتفاعل مع الخطاب، (المعلمين، التلاميذ، المدير، نائب المدير،...) ومجموعة من أغراض الخطاب المقبولة (كالتعليم والتعلم، الامتحان، الحفاظ على النظام الاجتماعي،...) والعديد من أنواع الخطاب الأخرى. " فالمعلم والتلميذ يمكن القول أنهما فقط ما يقومان به ضمن هذا الخطاب، فأنواع الخطاب التي تحدث في القسم تحددان أدوار كل من المعلم والتلميذ، ومن خلال هذه المواقع فقط يمكن لأحدهما أن يكون معلما والآخر تلميذا، كما أن احتلال هذه المواقع هي فقط مسألة ما يجب القيام به أو ما لا يجب من أفعال وأقوال، بالتوافق مع ما يسمح به الخطاب لكل منهما وما يقيده أو يمنعه عنهما، وهنا نلاحظ أن البنيات الاجتماعية الموجودة في المدرسة هي التي تحدد بشكل كبير الخطاب، وفي نفس الوقت فإن الخطاب نفسه، يعيد إنتاج هذه البنيات الاجتماعية، لأنه بدون احتلالهما من طرف كل من المعلم والتلميذ لا يمكن لهما أن تستمرا أو توجدا كجزء من البنية الاجتماعية ككل، وهنا يقوم الخطاب بتحديد وإنتاج البنية الاجتماعية نفسها[261].

4- العولمة و الخطاب التربوي:

نظرا لأهمية هذا العنصر بالنسبة للبحث فإنه سيتم تناوله بشيء من التفصيل، حيث سنتطرق أولا إلى مختلف الوسائل التي تعتمد عليها العولمة في تأثيرها على هذا الخطاب، ومن ثم سنعالج النتائج المترتبة عن هذا التأثير، خاصة فيما يتعلق بالمناهج التعليمية.

4-1-وسائل العولمة في التأثير على الخطاب التربوي:

4-1-1- النيوليبرالية ونظرية الرأسمال البشري:

تحتاج العولمة إلى مسوغات نظرية وفلسفية، ترتكز عليها في انتشارها عالميا، خاصة فيما يتعلق بالخطاب التربوي، بما يؤدي إلى تقويض الأسس الفلسفية التقليدية لهذا الخطاب ، واستبدالها بأسس أخرى، تحقق أهدافها وغاياته، وقد وجدت هذه المسوغات في مبادئ الاقتصاد النيوليبرالي مدعوما من طرف نظرية الرأسمال البشري التي تميز الأسواق العالمية والتي تدعمها الشركات المتعددة الجنسيات، والوكالات الدولية المستفحلة في الاقتصاد العالمي. فالعولمة

[261] Norman Fairclough, *Language And Power* , op cit, p38

كأجندة تربوية، "هي غالبا مفروضة من طرف الجماعات النيوليبرالية النافذة، و ليس من نظرة شعوب العالم الثالث الفقيرة، والتي تعاني من الظروف السوسيواقتصادية للإستغلال"[262].

إن دمج نظرية الرأسمال البشري الذي ينظر إلى الشخص كرأسمال، والتربية كاستثمار لهذا الرأسمال يمكن أن يزيد من فرص الدخل في المستقبل، بحيث يمكن قياس هذه الزيادة بنفس الطريقة التي يتم بها في الاستثمار في الرأسمال المادي، مع مبادئ الاقتصاد النيوليبرالي الذي يدعو إلى تقليل الإنفاق العام، معتمدا على قوى السوق والخوصصة، سيشكل أجندة للإصلاحات التربوية العالمية، والتي سيكون لها تأثيرات وخيمة على الدول النامية.

وتتميز الرأسمالية الجديدة بالعديد من الخصائص، منها الضغط على الحكومات للتقليل من الإنفاق العام على التربية، واللامركزية والخوصصة وفرض الرسوم على التعليم، محولة التركيز على التعليم الجامعي، نحو التركيز على التعليم القاعدي، مما يؤدي إلى إحداث تغيرات في المناهج لتعكس نظرية الرأسمال البشري، بحيث تصبح التربية وسيلة لزيادة الإنتاج الاقتصادي، وهو ما يؤدي إلى تضاؤل الاهتمام بالأدوار الاجتماعية الأخرى للتربية.[263] ففي السابق كانت المؤسسات التعليمية بعيدة تماما عن تأثيرات السوق، غير أن ضغوط هذه الأخيرة غزتها بشكل كبير وعلى نطاق واسع، وأصبحت بالتالي مدرجة في أجندة النيوليبرالية، كنتيجة لضغوط العولمة، وقد جلب هذا التأثير أيضا مصطلحات جديدة تماما، حيث أصبح ينظر إلى الطلاب لا كمواطنين، ولكن كزبائن، وبلغة السوق فإن التربية أصبحت مجرد سلعة يمكن الدفع في مقابل الحصول عليها، وليست خدمة عامة كما كانت في السابق[264].

ويرى ريزفي (F. Rizvi) في هذا الإطار بأن "التحول من الديمقراطية الاجتماعية التي كانت التربية قائمة عليها نحو الليبرالية الجديدة، أدى إلى وضع ضغوط كبيرة على الأنظمة التربوية ليس فقط من حيث كمية التعليم الرسمي الذي على الشباب أن يمتلكوه، ولكن لمحاذاة هذا النظام نفسه لصالح متطلبات الاقتصاد العالمي، وهو ما أدى إلى ظهور سياسات جديدة، متمثلة في مأسسة وتسليع التربية، وهذا يتضمن بدوره معايير جديدة في المحاسبة، والإشراف، وزيادة التوجه

[262] Stephen R. White , Globalization And Education – Final Word, *Interchange*, Vol. 39, No1(2008), P 133

[263] Letitia Williams, Globalisation of Education Policy: Its Effects on Developing Countries , op cit, p77

[264] Chika Trevor Sehoole, Trade in Educational Services: Reflections on the African and South African, Higher Education System, *Journal of Studies in International Education*, Vol. 8 No. 3 (Fall, 2004), pp 297-316

نحو بيروقراطية المؤسسات... ويؤدي هذا بالأنظمة التربوية في مختلف دول العالم إلى تقليد بعضها بعضا تحت هذه الضغوط، متبعة نفس الحلول لمشكلاتها المالية والتنظيمية"[265].

وللنيوليبرالية أسباب عدة لدمج مبادئ اقتصاد السوق في التربية، منها أن التربية تمنح من طرف القطاع الخاص بشكل أفضل من القطاع الحكومي، نظرا لزيادة الانتقادات للتربية الرسمية وضعف مردودها، وزيادة التكاليف. وتقترح النيوليبرالية حلولا لهذه المشكلات، من خلال زيادة دور قوى السوق في النظام التربوي سواء من خلال التعاقد الخارجي مع القطاع الخاص أو فرض الرسوم، أو باستئصال تلك المواد كالتاريخ والمواد الاجتماعية، أو النشاطات اللاصفية كالرياضة والرسم، والتي ينظر إليها على أنها غير ذات علاقة باحتياجات السوق، أو كلعنة على أخلاق الشركات. غير أن المبدأ الرئيسي للنيوليبرالية يكمن في حرية الاختيار والديمقراطية، حيث ترى أن الديمقراطية يمكن أن تلبي فقط من خلال الحرية في الاختيار حيث يمكن للآباء أن يرسلوا أبناءهم إلي حيث يشاءون.[266]

أما نظرية الرأسمال البشري الحديثة، فترى أن كل السلوكات الإنسانية يجب أن تقوم على اقتصاد الفائدة الذاتية للأفراد الذين يعملون في أسواق تنافسية حرة، وتفترض بأن النمو الاقتصادي ومزايا المنافسة هي نتيجة مباشرة لمستوى الاستثمار في الرأسمال البشري، فالاقتصاد العالي الأداء، يرتبط ارتباطا متزايدا بالمخزون المعرفي للأفراد ومستوى المهارات والقدرة على التعلم والتكيف الثقافي، وبالتالي فهي تتطلب من الأطر السياسية أن تقوم بتعزيز المرونة ليس فقط من خلال إعادة تنظيم الأسواق بل من خلال إصلاح الأنظمة التربوية لتكون منسجمة مع التغير في النشاطات الاقتصادية.

ومن الأشكال المتطرفة لهذه النظرية أنها لا تتطلب فقط إصلاح الأنظمة التربوية، ولكن أيضا إعادة تحديد الأهداف والغايات التربوية، وفي هذا الإطار فإن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCED) ترى بأن التقدم في تكنولوجيات الإعلام والاتصال غير من طريقة إنتاج واستخدام المعرفة، وتنظيم العمل، وعلاقات العمل، وطريقة الاستهلاك والتجارة، وأنماط التبادل الثقافي، وهو ما يفرض على التربية الآن إنتاج نوع جديد من الأشخاص الذين بإمكانهم أن يعملوا بإبداع مع المعرفة، مرنون، متكيفون، ومتحركون، معولمون ذهنيا، وواثقون ثقافيا، وقادرون على التعلم

[265] Fazal Rizvi, Rethinking Educational Aims in an Era of Globalization ,op cit, p77

[266] Adeela Arshad-Ayaz, Globalisation and Marginalisation in Higher Education, in J. Zajda and V. Rust (Eds.), Globalisation, *Policy and Comparative Research*, vol 5. (2009), p62

مدى الحياة. وهذا يعني أن التربية من أجل التربية لم تعد قائمة، وأن التربية لم يعد لها من غايات نابعة ذاتيا أو داخليا، ولكنها مرتبطة بالأغراض النفعية لنمو الرأسمال البشري والتوسع الاقتصادي[267].

إن من أهم المفاهيم التي ترتكز عليها هذه النظرية هو مفهوم الكفاءات أو المهارات، الذي يعني استخداما أمثل للمعرفة بطريقة نفعية وواضحة تؤدي إلى التأشير على مدى نجاح التعليم في خلق الفرص الاقتصادية. وفي هذا الإطار ترى منظمة اليونيسكو مثلا بأن الموارد الأكثر أهمية للدول لا تكمن في مواردها المادية أو موقعها الجغرافي ولكن في المهارات التي يمتلكها شعبها. كما يحدد البنك الدولي أن هدفه في آفاق 2020 هو التعليم من أجل النمو والتقدم وتخفيض مستويات الفقر، بالاعتماد على المعارف والمهارات التي اكتسبها الطلاب وليس على عدد السنوات التي قضوها في الأقسام الدراسية، وعلى مستوى الأفراد، فإن الشهادات قد تفتح الأبواب للعمل، ولكن مهارات العمل هي التي تحدد قدراتهم الإنتاجية، والقدرة على التكيف مع التغيرات التكنولوجية، والفرص المتاحة.[268]

و تتبنى منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية المقاربة الاقتصادية الكاملة لمساهمة المهارات في إنتاج وتوسيط واستخدام المعرفة التي توظف في شكل أصول اقتصادية تشكل المدخلات (في شكل مهارات وكفاءات) في عمليات إنتاج المعرفة، ذلك أن هذه المهارات لا تتهالك أو تستهلك خلال عمليات إنتاج المعرفة مثلما يحدث للآلات أو للطاقة في عمليات الإنتاج المادي، ولكن بدلا من ذلك فإنها(أي المهارات) مادام أنها متجددة وقابلة للتطوير، فإن إنتاج المعرفة يقوم بتعزيزها ويضيف إلى المخزون المعرفي نفسه وينتج ابتكارات للسوق[269].

وتفترض العولمة لهذا بأن النيوليبرالية ونظرية الرأسمال البشري، هما القادران على نشر الموارد بفعالية وعدل لكل أولئك الذين يبذلون جهدهم، وهو ما أعطى القوة الدافعة للاقتصاد السياسي للعولمة، فتحت هذا المفهوم يصبح العالم عبارة عن أسواق متنافسة، والطلاب ينظر إليهم بشكل أساسي على أنهم رأسمال بشري. وقد أدى هذا إلى تحول كبير في مفهوم التربية من السعي إلى

[267] Fazal Rizvi, Rethinking Educational Aims in an Era of Globalization, Op Cit, p 78
[268] World Bank Group, Education Strategy 2020, *Learning for All*, , p3
[269] Christine Winter, School curriculum, globalisation and the constitution of policy problems and solutions, *Journal of Education Policy* Vol. 27, No. 3 (May ,2012), pp295–314

العدالة الاجتماعية، والتنشئة، والتحسين والتطوير والمساواة وإنتاج مواطنين ديمقراطيين، إلى النزعة الإدارية، والمحاسبة والفعالية والخوصصة و الحصول على الأرباح[270].

4-1-2- دور المؤسسات المالية العالمية :

تجد الرأسمالية الجديدة ونظرية الرأسمال البشري، كامل أهدافهما في المنظمات المالية الدولية، التي تعتبر بشكل أو بآخر واجهة للعولمة، وهو ما أدى إلى ظهور أفكار وسياسات تربوية متشابهة إلى حد بعيد بين الدول، رغم الاختلافات الثقافية والاقتصادية بينها، وهو ما أدى بهذه الأفكار إلى أن تصبح أكثر تأثيرا من الفاعلين السياسيين المحليين. وتلعب المؤسسات الدولية مثل APEC و OCED والبنك الدولي دورا متزايد الأهمية في تشكيل وتقييم هذه السياسات التربوية على المستوى الدولي، ويتضمن هذا الدور الاتفاقات والمفاوضات، كاتفاق واشنطن، وإعلان بولونيا الذي يؤكد على ضرورة توحيد السياسات التربوية على المستوى العالمي، مثلما يدعم التعاون الدولي في التربية من خلال تطوير مؤشرات دولية للأداء والنوعية مثل TIMMS الخاص بالاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم و PISA الخاص بتقييم الطلاب في كل من القراءة والرياضيات والعلوم، مثلما ستتم الإشارة إليه لاحقا.

في هذا السياق فإن الدول النامية تصبح مكرهة في الغالب من طرف هذه المنظمات التي تقدم لها القروض والمنح والإعانات للأخذ في الحسبان ما يسمى بضرورات الاقتصاد العالمي. وترى وليامس (Williams) أن العولمة تقوم باقتراح دور واحد للتربية في جميع الدول، وبالتالي فإن المهارات والقيم ونموذج المواطن المرغوب لا يختلف من دولة لأخرى، وبالتالي فإن أهداف الدول في العالم الثالث واحتياجات هذه الدول يمكن أن يصبح شيئا هامشيا، عندما تصبح التربية إعدادا للتطور العالمي بدل الوطني.[271]

وكمثال على ذلك فإن البنك الدولي يحدد ست استراتيجيات للتربية في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وهي:

[270] Adeela Arshad-Ayaz, Globalisation and Marginalisation in Higher Education, op cit, p62

[271] Letitia Williams, Globalisation of Education Policy: Its Effects on Developing Countries ,op cit, p84

- إنشاء أطر سياسية شاملة وبرامج طويلة المدى للتطوير والإصلاح، مما يسمح بعزل السياسات التربوية عن التحولات السياسية العامة الناتجة عن التغيرات الحاصلة في الحكومات.
- التركيز على النتائج وتحسين الأداء من خلال تبسيط نظم الإدارة، واللامركزية ومواءمة المناهج والتداريب والتقييمات بين المستويات التعليمية المختلفة واحترافية الكادر التعليمي.
- زيادة مشاركة القطاع الخاص من خلال إعادة تنظيم الأطر التنظيمية والتشريعية ونظم الاعتماد.
- زيادة الكفاءة الداخلية للنظم التربوية بغرض زيادة فاعلية استخدام الموارد الهائلة في قطاع التربية.
- بناء منظمات للمتعلمين عن طريق الشراكة مع المنظمات الأخرى كالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ALESCO والمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم ISESCO. وهذا للقيام بمراجعة التجارب التربوية والمناهج وتحليل المشكلات التربوية في السياق الذي تظهر فيه، وتطبيق نتائج هذه التحليلات على المشكلات المستجدة.
- الإعلام المستمر لبناء الثقة الاجتماعية حول الإصلاحات التربوية.[272]

ويسعى البنك الدولي من خلال هذه الاستراتيجيات إلى التقليل من التدخل الحكومي في التربية، وتحديد المعايير التي يمكن أن تساهم في تحسين نوعيتها، وتحديد الأولويات التي تقوم أساسا على التحليل الاقتصادي (وليس الثقافي أو السياسي أو الذي يقوم على الاحتياجات الوطنية)، وكذا تشجيع المساهمة المحلية من خلال تمرير بعض التكاليف لتصبح على عاتق المجتمع المحلي والأسر، وإلى زيادة اللامركزية[273].

كما يسعى من جهة أخرى إلى أهداف بعيدة، تتمثل في إعادة إنتاج النظام التربوي بشكل مغاير تماما، بحيث يصبح أكثر انسجاما مع الأهداف التي يضعها في الحسبان، حتى لو أدى ذلك إلى

[272] The World Bank, Education in the Middle East & North Africa: A Strategy Towards Learning for Development, pp25-31

[273] Letitia Williams, Globalisation of Education Policy: Its Effects on Developing Countries ,op cit, p84

الدخول في مثل تحديد مدى قدرة النظام التربوي الراهن على الوفاء بمتطلبات ما يسمى باقتصاد المعرفة.

وفي نفس السياق فإن منظمة التجارة العالمية تهدف إلى إدراج التربية كقطاع خدماتي مستقل نتيجة ازدياد انتشار الرأسمالية عالميا، وهو ما سيحتم على الدولة إعادة توجيه سياساتها القائمة على الهيمنة على النظام التربوي.[274]

هذه المؤسسات ومنها البنك الدولي تنتهج لذلك مقاربة تعتمد على خلق إشكاليات في النظم التربوية الحالية، بحيث يؤدي ذلك إلى اقتراح وتنفيذ الحلول التي تراها متناسبة مع سياساتها.

وأولى هذه الإشكاليات هي موضوع المعرفة في المدرسة، بسبب أن هذه المعرفة كما يرى البنك الدولي قائمة على المعلومات وعلى الاستخدام الروتيني للتعليم، الذي هو منفصل عن المتعلم الحالي واحتياجاته المستقبلية، ما دام أن مجتمع المعرفة يعتمد على المتطلبات المعرفية للشباب الحالي والتي هي مختلفة كليا عن متطلبات الشباب في وقت سابق. ويفضل اقتصاد المعرفة، المعرفة القائمة على المهارات والكفاءات على التربية القائمة على المعرفة النظرية، كما أن النظام التربوي التقليدي يفتقد إلى نظام معرفي مرن بإمكانه تحويل المعارف بين التخصصات المتعددة، ويعزز بدلا من ذلك التشظي المعرفي، وهذا ما تعتبره النيولوبيرالية في المستوى العالمي مصدرا لمشكلة المناهج التربوية.

ثاني هذه المشكلات تتعلق بالمعلم الذي يعتبر مصدرا للمعرفة في النظام التربوي التقليدي، فهذه المعرفة تنقل إلى المتعلمين الذين يعملون منعزلين ويحققون نفس المهمة في نفس الوقت، ولذا يطالب البنك الدولي بنوع جديد من التعليم الذي يعتمد على الإبداع والتطبيق وتحليل وتركيب المعرفة، والانخراط في التعليم التشاركي مدى الحياة.[275]

وهو ما يذهب إليه (Meg Maguire) أيضا من أن الإصلاحات التربوية تقوم على مجموعة من الافتراضات منها أن فشل المدرسة في السابق يعود في جزء منه إلى لا فاعلية ولا كفاءة المعلم، ولذا فهناك توجها نحو تحديد أكثر دقة لما يجب على المعلم أن يفعله ومع من، ولكم من الوقت، بالإضافة إلى كيفية تقييمه، وإلى أية معايير سيتم الاحتكام[276].

[274]Chika Trevor Sehoole, Trade in Educational Services, op cit , p 229

[275] Christine Winter, School curriculum, globalisation and the constitution of policy problems and solutions ,op cit, pp 295–314

[276] Meg Maguire, Globalisation, education policy and the teacher, *International Studies in Sociology of Education*, Vol 12, No 3 (2002), p 264

أما المشكلة الثالثة، فهي تتعلق بالطبيعة اللاعلمية للمعرفة البيداغوجية للمعلمين، فالمعلمون يعتمدون على المعرفة الضمنية التي تتحقق من خلال المحاولة والخطأ، والغير مدونة، والمنفصلة عما هو عام، والغير متشاركة بين المعلمين أنفسهم، ولذا فإن معرفة المعلمين حول عملية التعليم والتعلم تبقى مسألة شخصية ومحصورة لدى المعلم نفسه، فهي غير مدونة أو غير قابلة للتحويل إلى معرفة مهنية صريحة وواضحة، أو إلى قاعدة معرفية يمكن أن تحول وتنقل. وتتفاقم هذه المشكلة في التعليم الثانوي حيث تقدم هذه المعرفة حتى مع عدم إمكانية تدوينها، وذلك من خلال التركيز الضيق على التخصصات المعرفية وعلى المهارات التدريسية المتعلقة بهذه التخصصات.[277]

ويعود السبب في هذه الرغبة لدى هذه المؤسسات إلى أنها لا تريد أن تترك المسألة التربوية في نطاق شخصي فقط، حيث يلعب المعلم دورا هاما في تحويل المناهج التعليمية وصياغتها وفق نظرته الثقافية والشخصية، وهو ما يتعارض مع عولمة المناهج والتربية بشكل عام، ولذا فهي تسعى إلى تحديد هذه العملية وأجرأتها وفق المقاربة التي تضمن لها تحقيق أهدافها من خلال التدخل الصريح في المسائل التربوية.

إن هذه التأثيرات للمؤسسات الدولية مثل البنك الدولي، وغيره من المؤسسات، والتي تصل إلى حد مناقشة دور كل من المعلم والمتعلم، وإعادة صياغة المحتوى المعرفي للتربية، يدل بوضوح على إيغال هذه المؤسسات في الوضع التربوي لمعظم الدول، خاصة تلك الفقيرة أو التي هي في طريقها إلى النمو، وهو ما يطرح العديد من التساؤلات حول غايات التربية الوطنية، الثقافية والاجتماعية التي تعلنها الدول صراحة، في حين أنها تخضع بشكل أو بآخر لسياسات هذه المؤسسات.

4-1-3- تأثير التقدم في تكنولوجيا الإعلام والاتصال:

يفرض التقدم في تكنولوجيا الإعلام والاتصال information and communications technology (ICT) على الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم، الأخذ في الحسبان هذا التقدم، سواء ما تعلق منه بالتأثيرات في المجتمع الكبير المحيط بالنظام التربوي، أو بالتأثيرات التي تدخل إلى المؤسسة التعليمية والنظام التربوي.

[277] Christine Winter, School curriculum, globalisation and the constitution of policy problems and Solutions, op cit, pp 295–314

ورغم أنه ليس هناك إجابة شافية حول سؤال مدى تأثير تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الميدان التربوي، نظرا لأنها لم تبتكر ضمن هذا النظام بل خارجه[278]، فإن كلا من ليم وأوكلي (Cher ping lim & Grace Oakley) يريان أن عدم استخدام هذه التكنولوجيا في التعليم، يمنع حصول التلاميذ على العديد من المهارات الضرورية للعيش بفعالية في عالم معولم [279] . ويضاف إلى هذا أن هذه المهارات هي من المهارات المدرجة من طرف العديد من المنظمات على أنها من مهارات القرن الواحد العشرون، ومنها مهارة القدرة على استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال، ويرى برمجياني (D. Parmigiani) أن تأثير هذه الوسائل في الأنظمة التربوية يبدو بوضوح في:

- " تكييف الفضاء والمناهج والزمن من أجل انتشارها.
- إثراء الوسائل التعليمية بإمكانات جديدة (العرض، التفاعل، المحتوى المعلوماتي)
- ازدياد كميات المناهج والدراسات وتحسن الوصول إليها.
- المشاركة الآنية للمعلومات والمحتويات، وانتشارها عبر المكان، مما يحفز تطوير استراتيجيات التعلم التفاعلي.
- تفريد التعليم والخطط الدراسية خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة"[280].

ولهذا فإن العديد من التغيرات التي ستمس الخطاب التربوي في مختلف مستوياته ستصبح ممكنة، منها أن الفضاء التقليدي لهذا الخطاب والذي هو المدرسة، لن يعود المكان الوحيد للتعليم، أين يلتقي التلاميذ والمعلمون بصورة يومية لنقل المعارف، فظهور الطرق الحديثة في التدريس، والدروس الالكترونية، واستخدام الوسائل التعليمية القائمة على الويب، والتقييم عن بعد، وابتكار الجماعات التعليمية العابرة للحدود، يمكن أن يؤدي إلى اختفاء الصف التعليمي كوحدة أساسية لهذا الخطاب، كما أن تقديم التعليم سيصبح متعدد الأقطاب، بحيث يمكن أن تقدمه المعاهد والمؤسسات التعليمية من مختلف المناطق في العالم، كما يمكن أن يقدم عن طريق الجامعات والمؤسسات

---

278 Patricio Rodrígue et al, ICT for education: a conceptual framework for the sustainable adoption of technology-enhanced learning environments in schools, *Technology, Pedagogy and Education* ,Vol. 21, No. 3 (October ,2012), p 292

279 Cher ping lim & Grace Oakley, information and communication technologies (ict) in primary education: opportunities and supporting conditions, in Cher ping lim & Grace Oakley (Eds) *Creating Holistic Technology-Enhanced Learning Experiences Tales From A Future School In Singapore*, Rotterdam, Sense Publishers , Netherlands (2013), p 1–18.

280 Federica Cornali & Simona Tirocchi, Globalization, education, information and communication technologies: what relationships and reciprocal influences*? Procedia - Social and Behavioral Sciences* No 47 (2012) , p2066

الافتراضية المتنافسة فيما بينها. وهذا سيؤدي بدوره إلى محاولة استبدال المناهج التقليدية القائمة على الدروس المحددة بصرامة من خلال البرامج، والمتجذرة في عمليات اكتساب المعرفة، بأخرى منفتحة، متمركزة على الاحتياجات المعرفية للتلاميذ، تهدف إلى اكتساب المهارات بدلا من المعرفة وحدها، ودمج وسائل الإعلام والاتصال في هذه العمليات سيسهل كثيرا من هذا التحول.

غير أن هناك مظهرا آخر لا يقل أهمية عن التأثيرات السابقة للتقدم في تكنولوجيا الإعلام والاتصال على الخطاب التربوي، وهو التأثير الذي تمارسه هذه التكنولوجيا في عمليات التنشئة الاجتماعية بمفهومها الواسع، حيث لم تعد الأسرة أو المدرسة هما القائمتين فقط بعمليات التربية، " فهناك قناة جديدة فتحت على مصراعيها، من طرف تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وهذا ما يحتم الأخذ بعين الاعتبار الجانب غير الرسمي من عمليات التنشئة الاجتماعية، والاعتراف بقدرة هذه الوسائل على بناء الحقيقة الاجتماعية، والمصدر الهائل للتأثير وتحديد هوية الشباب من الأجيال الجديدة"[281].

هذا التغير في مفهوم وسائل الإعلام والاتصال ودورها في عمليات التنشئة الاجتماعية، جلب تغيرات جذرية في كيفية رؤيتنا للخطاب التربوي وموقعه ضمن المشهد الاجتماعي والاقتصادي الجديد، وإعادة تحديد الدور والمحتوى والأسلوب التربوي، مما يفرض على هذا الخطاب استخدام هذه الوسائل في خلق مناخ تعليمي جديد، والذي يجب أن يتضمن حسب كومالي وتيروشي (Tirocchi and Cornali) ما يلي:

- " إشراك كل المواضيع وكل المعلمين في هذا المناخ.
- تغيير الجوانب البنيوية للمدرسة والقسم (نقل المعرفة في مقابل اكتسابها)
- اختبار طرق جديدة لتقديم المعرفة ولغات جديدة (كتب ومحتوى رقمي)
- اختبار طرق جديدة في تنظيم المكان والزمان التعليمي (المدرسة/ البيت، الحضور/ الغياب)
- تجنب الصعوبات التعليمية.
- تقديم بيئة تعليمية أكثر استقطابا للتلاميذ.

[281] Ipid, p2066

- تعزيز ابتكارية التلاميذ سواء في استخدام الوسائل أو في بناء المعرفة"[282].

إن تأثير وسائل الإعلام والاتصال في الخطاب التربوي، يمضي عميقا ليعيد تجذير مفاهيمنا التقليدية عن التعليم والمواطنة والثقافة، ويكفي الإشارة إلى ما اصطلح عليه من قبل مارك برينسكي,Marc) (Prensky بالمواطن الرقميDigital Natives " والذي يعني أن الشباب الآن، هم متحدثون أصليون للغة الرقمية للحواسب، والعاب الفيديو والانترنت، لأنهم ولدوا في العصر الرقمي، بعكس الكبار الذين هم مهاجرون رقميون dijital immigrants لأنهم تكيفوا فقط مع واقع البيئة الرقمية الحالي، ولأنهم لا زالوا يحافظون إلى حد ما على نبرتهم القديمة"[283].

كما أن من المفاهيم الهامة التي ظهرت هي اللاأمية الرقمية التي تعني القدرة على استخدام وسائل الإعلام والاتصال بصورة ابتكارية وفاعلة، " ففي السابق كانت اللاأمية تتضمن الكتابة والقراءة والسماع والمحادثة بالاعتماد على الورق والقلم والكتاب، غير أنه في الآونة الأخيرة تطور مفهوم آخر هو اللاأمية المتعددة الوسائط، والتي تشمل إنتاج نصوص متعددة الوسائط تتضمن النصوص، الأصوات، البيانات، تحريك الصور"[284].

كما أن من المفاهيم الجديدة، مفهوم الإقصاء الرقمي digital exclusion والذي يعني عدم القدرة على استخدام هذه الوسائل، ويصبح بالتالي هذا الإقصاء شبيها بكافة الاقصاءات الخطابية الأخرى الاجتماعية والثقافية والمادية. وأيضا مفهوم الكفاءة الرقميةdigital competence التي حرص عليها الاتحاد الأوربي وأدرجها ضمن المعايير الثمانية لكفاءات القرن الجديد، حيث تعرف هذه الكفاءة على أنها : " الاستخدام الكفء والنقدي لتكنولوجيا مجتمع المعلومات، وهذا للعمل والرفاه والاتصال، والتي يعتمد على المهارات الأساسية لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، بهدف استرجاع وتقييم وتخزين وإنتاج وعرض وتبادل المعلومات بغرض الاتصال والمشاركة في الشبكات التعاونية من خلال الأنترنت"[285].

هذه التحديات تفرض على الخطاب التربوي الرسمي وضع العديد من الحلول، منها استخدام التكنولوجيا الرقمية، لزيادة فعالية العملية التعليمية والوفاء بالمطالب الجديدة للطلاب، والتي تفرض على الخطاب في مستواه المناهجي إدخال هذه التكنولوجيات، ليس فقط بصورة سطحية،

[282] ipid , p2066
[283] ipid , p2067
[284] Cher ping lim & Grace Oakley, information and communication technologies (ict) in primary education ,op cit, p 3
[285] Federica Cornali & Simona Tirocchi,op cit, p2068

ولكن لجعلها تعمل ضمن سياق المناهج الجديدة. وهنا ينبغي المكاملة بين هذه التكنولوجيا وخبرات المتعلمين، سواء من حيث الوصول إلى المعرفة، والتفاعل مع المحتويات، أو الاتصال والتفاعل مع المعلمين والزملاء، وابتكار الأفكار وعرضها[286].

وهو ما يذهب إليه سيو شونج وآخرون (Siu Cheung) خلال دراسة لأثر هذه التكنولوجيا على التعليم، من أن نجاح هذه التكنولوجيا يعتمد بشكل رئيسي على بناء بنية تحتية لتكنولوجيا الإعلام والاتصال في البيئة المدرسية، ومكاملة هذه التكنولوجيا ضمن سياق المناهج، و توفير الكفاءات المهنية من طرف المعلمين، وكذا القيادة المتخصصة من طرف المديرين، والدعم من طرف الآباء[287].

كما يرى ليم وتاي (Lim and Tay) أن استخدام هذه التكنولوجيا كأداة تعليمية في المدرسة خاصة الابتدائية يمكن أن يوظف بأشكال عدة، هي:

- **كأداة إعلامية:** حيث يمكن استخدامها لتوفير المعلومات بأشكال مختلفة، نصوص، أصوات، أشكال فيديو،..

- **كأداة توضيعية:** والتي تقوم بموضعة التلاميذ في بيئة يختبرون فيها السياق والحدث كالمحاكاة، الألعاب، الواقع الافتراضي.

- **كأداة بنائية:** للتعامل مع المعلومات، لتنظيم الأفكار والتفسيرات، كالخرائط المعرفية، أو تطبيقات شبكات التواصل الاجتماعي التي تسمح للتلاميذ بتنظيم أفكارهم والتواصل مع الآخرين.

- **كأداة تواصلية:** والتي تسمح بتيسير التواصل بين المعلمين والتلاميذ، كالبريد الالكتروني، المدونات، المؤتمرات الإلكترونية، المناقشات عبر الويب.[288]

4-2- النتائج المترتبة على الخطاب التربوي:

هناك تأكيد مستمر من أن التغيرات الخارجية التي تقودها العولمة، كالتغيرات في التكنولوجيا، العلوم، المجتمع، والأخلاق، لها تأثير مباشر على صناعة المناهج[289]. حيث تتركز التأثيرات

---

[286] Maree Gosper & Dirk Ifenthaler, Curriculum Design for the Twenty-First Century in Maree Gosper and Dirk Ifenthaler (Eds) *Curriculum models for the Twenty-First Century, Using Learning Technologies in Higher Education*, New York, Springer,(2014). p5

[287] Siu Cheung Kong et al, A review of e-Learning policy in school education in Singapore, Hong Kong, Taiwan, and Beijing: implications to future policy planning, *J. Comput. Educ.* No1 (2014), p 189

[288] Cher Ping Lim & Grace Oakley, Information And Communication Technologies (Ict) In Primary Education, op cit, P2

[289] Mostafa Ranai et al, Challenges rooted in curriculum globalization., *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, No 46 (2012), p 4569

التي تناولناها سابقا، في شكل اتجاه للضغط على الأنظمة التربوية، وبشكل خاص فيما يتعلق بإعادة تحديد المناهج التعليمية المحلية لتصبح متوائمة مع التغيرات الحاصلة على المستويات العالمية.

وسنتناول هنا ثلاث جوانب أساسية من جوانب الخطاب التربوي وهي الجانب المتعلق بالمحتوى التربوي، والجانب المتعلق بطرق التدريس، وجانب التقييم.

4-2-1- المحتوى التعليمي:

تسعى العولمة إلى إحداث تغييرات في الخطاب التربوي في شكله المنهاجي الذي يدرس للطلاب والتلاميذ، بما يتناسب مع الأهداف والغايات الجديدة للتربية، وهنا نجد العديد من الملامح والاتجاهات التي تسعى جميعا إلى تحقيق هذه الغايات، ومنها:

- الاتجاه إلى تعرية المناهج التعليمية من المحتوى المعرفي الذي تحمله، والتركيز بدلا من ذلك على المهارات العامة Generic Competencies الناتجة عن الضرورات الاقتصادية، وهي كما توصف عبارة عن مهارات ناعمة مطلوبة لمكان العمل فقط وليس لأن تكون عبارة عن مخرجات معرفية مطلوبة للانخراط النقدي في العالم، وهذا ما يشجع نوعا خاصا من المقاربة النفعية للممارسة المناهجية[290]. وتصف العديد من المنظمات، ومنها البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية، هذه المهارات بأنها المهارات الضرورية للقرن الواحد والعشرين، كمهارة الاتصال، والتفكير النقدي، واستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال، والتفكير الابداعي وغيرها.

إن المعرفة لذاتها لم تعد مطلوبة في مثل هذا الوضع، بل يجب أن تتحول إلى كفاءات قابلة للملاحظة والقياس، وقابلة للانخراط في النشاط الاقتصادي التنافسي، بما يسمح لها بالبرهنة على قدرتها على إحداث التأثيرات المرغوبة من طرف الرأسمالية الجديدة . أما إذا لم تكن كذلك فإنه من السهل جدا التخلي عنها والبحث عن بدائل أخرى أكثر كفاءة.

-ظهور ما يسمى بالمناهج الدولية التي تعرف على أنها المناهج ذات التوجه الدولي في محتواها، والتي تهدف إلى إعداد الطلاب للتفاعل مهنيا واجتماعيا في السياقات الثقافية الدولية، والتي تصمم سواء من أجل التلاميذ المحليين أو الأجانب"[291] . وهناك العديد من المقاربات التي

[290] Mark Priestley, Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change, Pedagogy, *Culture & Society* Vol. 19, No. 2, July (2011), p223

[291] marijk van der wande, internationalizing the curriculum in higher education, *tertiary education and management*, vol 02, No 02(1996), pp 186-195

تؤطر هذه المناهج، غير أنه فيما يتعلق بالمحتوى التعليمي، فإنها تركز بشكل خاص على تطوير مهارات ومواقف ومعارف جديدة لدى الطلاب ولدى المعلمين، ويتمثل الهدف الأساسي لها في توسعة نطاق الإمكانات الإنسانية بشكل عام، بدلا من التركيز على الدافعية فقط أو على النشاطات التعليمية، وذلك في مجالات محددة كالاتصالات بين الثقافية، الاحترام والتفاهم، المهارات العالمية، المنافسة الدولية، المواطنة العالمية.[292]

–ظهور التربية العالميةGlobal Education، والتي تأتي في سياق التطور الحاصل في مجال العولمة وضرورة أن تكون هناك أيضا تربية لهذه العولمة، وتعرف هذه التربية على أنها " مصطلح يشير إلى الحقل المعرفي المهتم بتدريس وتعليم القضايا والمنظورات والأحداث العالمية"[293] ويقصد بالمنظورات العالمية ما يراد من التلاميذ والطلاب تحقيقه نتيجة لحصولهم على الأبعاد العالمية المضمنة في المناهج التعليمية، كما يشير إلى واقع أن هناك ثقافات ومنظورات سياسية عديدة و مختلفة للقضايا العالمية.[294] وتحدد (kirkwood) أربع عناصر ضرورية في تعريف التربية العالمية، وهي:

- تطوير منظورات متعددة.
- فهم وتقدير الثقافات الأخرى.
- معرفة مختلف القضايا العالمية ذات الأهمية.
- إدراك العالم كنظام مترابط.[295]

ويهدف هذا النوع من التربية إلى جعل التلاميذ أكثر وعيا بالثقافات الأخرى، من خلال التعرف على سياسة واقتصاد وتاريخ وأدب ولغة هذه الثقافات، وزيادة الوعي بالحاجة إلى الاعتماد بين الدول، وكذا إلى اكتساب مهارات اتصال أفضل من خلال معرفة اللغات الأخرى، بالإضافة إلى مساعدة التلاميذ على اكتشاف ووعي أن معظم الدول لها مشكلات متشابهة، كالفقر والأمراض

[292] Sheng-Ju Chan, Internationalising higher education sectors: explaining the approaches in four Asian countries, *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 35, No. 3(2013), pp 316–329
[293] David Hicks, Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, Vol. 55, No. 3 (2003), p 274
[294] ipid, p 274
[295] Toni Fuss kirkwood, Our Global Age Requires Global Education: Clarifying Definitional Ambiguities, op cit, pp 10-15

والزيادة السكانية والحرب والصراعات السياسية.[296] وهناك تحديد آخر لما يجب أن تتضمنه هذه التربية، فحسب كنايب (Kniep) فإن هناك أربع مكونات للمناهج في إطار التربية العالمية، وهي:

– دراسة القيم الإنسانية العالمية: وهذا لمساعدة الطلاب على مناقشة وفهم الاختلافات الحاصلة في القيم ووجهات النظر والمعتقدات بين البشر، وكذا فهم القيم الإنسانية المتشاركة بين البشر جميعا.

– دراسة النظام العالمي: نظرا لأن هذه النظام أصبح أكثر ترابطا واعتمادا من السابق، ويهدف هذا المكون إلى مساعدة الطلاب على فهم الترابط العالمي الراهن، اقتصاديا وسياسيا وبيئيا وتكنولوجيا، بغرض معرفة الخصائص المتشابهة بين هذه النظم.

– دراسة المشكلات والقضايا العالمية: حيث يحتاج الطلبة إلى مناقشة أسباب وتأثيرات وحلول المشكلات العالمية التي تتشارك خمس ملامح أساسية، وهي أن هذه المشكلات عابرة للحدود الوطنية، وثانيا أن حل هذه المشكلات لا يمكن تحقيقه من طرف دولة واحدة فقط، وثالثا، أن الصراعات مضمنة في هذه المشكلات، ورابعا، أن هذه المشكلات تطورت على مدى العديد من السنين ويمكن أن تستمر في المستقبل أيضا، وأخيرا، فإن هذه المشكلات مرتبط بعضها ببعض.

– دراسة التاريخ العالمي: وهذا لمساعدة التلاميذ على تطوير منظور تاريخي للارتباط العالمي الراهن.

4-2-2- طرق التدريس:

منذ عقدين تقريبا ظهر نموذج تعليمي جديد يقوم على المقاربة القائمة على حل المشكلات، وقد انتشر هذا النموذج عالميا منذ ظهوره الأول في الولايات المتحدة الأمريكية، مما جعله الواسطة الفعالة للعولمة في فحص النتائج المتوقعة من تأثيرها على المناهج الوطنية. ويعرف هذا النموذج على أنه التعلم الناتج عن العمل الذي يقوم به المتعلم في اتجاه فهم أو حل المشكلة، حيث تصبح المشكلة هي التي يواجهها المتعلم أولا في عملية التعلم"[297].

[296] James c. Hendrix,Globalizing the Curriculum, The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, Vol. 71, No. 5 (1998), pp 305-308

[297] Matthew Choon-Eng Gwee, Cross-cultural implications of PBL globalization, *Kaohsiung J Med Sci*, Vol 24 No 3 (March ,2008) , p15

وهناك تأكيد مستمـر على أن من أهم ملامـح تأثير العولمة على المناهج التعليمية، هو إدراج التعليم المتمركز على حل المشكلات،Problem-based learning PBL كأحد الاستراتيجيات المهمة للتربية. و ترتكز هذه المقاربة على أعمال كل من جون بياجيه (Jean Piaget) ، وجون ديوي (John Dewey)، ولف فيغوتسكي Lev Vygotsky، ويتميز بثلاث خصائص أساسية:

- المعرفة لا تنقل ولكن تبنى في عقل المتعلم، كما أن التعلم عبارة عن العمليات الذهنية النشطة الناتجة عن التفسير الشخصي للمعرفة.
- التعلم عبارة عن العمليات التي يبنى فيها المعنى من طرف المتعلم على أساس المعرفة والخبرة السابقة المحددة ضمن السياق الاجتماعي والثقافي.
- مركزية اللغة كمؤثر في الثقافة والتفكير، وأساس للتعلم وتطوير العمليات المعرفية العليا[298].

ومن أهم مزايا هذه المقاربة هو أن التعليم أصبح يحدث في سياقات متعددة وكثيرة، وما المدرسة إلا جانب واحد فقط من هذه السياقات، وترى بريستلي (M. Priestley) أن إدراج هذه المقاربة في معظم الإصلاحات التربوية الجديدة وفي معظم دول العالم يؤدي إلى عدم مساءلة المحتوى التعليمي، بالقدر الذي يسائل فيه قدرة المتعلم على التعلم، حيث يؤدي إلى وضع التعليم في وضعية لا إشكالية من حيث تقبل المحتوى التعليمي على أنه جيد دائما، وهو ما يؤدي إلى الإخفاق في طرح أسئلة من مثل: ما الذي سنتعلمه؟ أو لماذا نتعلمه؟[299].

كما أن هناك مقاربة أخرى شبيهة بالمقاربة السابقة، وهي التعليم المتمركز على المتعلم، حيث يرى كل من كيشولم ولايندكر (Chisholm& Leyendecker) أن المانحين الدوليين، مارسوا تأثيرا كبيرا في تغيير المناهج التعليمية، مثل المنظمات غير الحكومية NGO واليونسيف، واليونسكو UNESCO في دول جنوب الصحراء فيما يتعلق بتأسيس التعليم المتمركز على المتعلم [300] . حيث اعتبرته هذه الدول القاطرة التي ستقود المجتمع والاقتصاد من قاعدته الزراعية المتخلفة،

[298] Linda Chisholm & Ramon Leyendecker, Curriculum reform in post-1990s sub-Saharan Africa, op cit, p 197

[299] Mark Priestley, Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change, op cit, p 225

[300] Linda Chisholm and Ramon Leyendecker,op cit , p 198

إلى مجتمع المعرفة الحديث، مع ما يصاحب ذلك من الفائدة الاقتصادية للجميع، وقد تم قبول هذه المقاربة كبيداغوجيا مثالية لتسهيل التغير[301].

غير أن التغاضي عن اختلاف المخرجات التعليمية المرغوبة من طرف دول جنوب الصحراء، واختلاف نطاق التغيير والثقافة المحلية والحقائق السياقية، والإمكانات، وأيضا مطالب التنفيذ، أدى إلى فشل تطبيق هذه المقاربة، وهذا بسبب أنه ليس التعليم المتمركز على التعليم هو الجذاب لوحده، وإنما الوعود والأهداف التي ارتبطت به. مما جعل صانعي السياسات التربوية، يتقبلونه دون استيعاب معناه الحقيقي[302].

إن التركيز على هذه المقاربات الجديدة يتفق تماما مع المقاربة الاقتصادية للتعليم، والتي تتبناها المؤسسات الدولية والنيوليبرالية، وذلك من أجل الحصول على متعلم قادر على التعلم لوحده، وقادر على القيام بالمبادرة، والوصول إلى المعرفة واختيارها وتقييمها، كما تعتمد هذه المقاربة على حاجة المتعلم لأخذ المسؤولية للتكيف مع تغيرات الحياة وظروف العمل، وهذا لتحقيق تلك المهارات التي تهمها، وهي تكما حددتها العديد من الدراسات تتمثل في مهارات الاتصال، التفكير النقدي، مهارة حل المشكلات.[303]

4-2-3- عمليات التقييم:

أدت العولمة وبشكل متسارع إلى الضغط في اتجاه إعادة تحديد الأهداف والأولويات التربوية تبعا للاعتماد المتزايد بين الأجزاء المختلفة من العالم، مما أدى إلى وضع وسائل وأدوات جديدة لتقييم المهارات والكفاءات التي لم تعد حبيسة الحدود الوطنية. وهنا فإننا نجد أن هناك العديد من البرامج والتقييمات الجديدة التي ظهرت على الساحة الدولية، فمنذ سنوات قامت المنظمة الدولية لتقييم الانجازات التربوية (IAE) بدراسات مقارنة على نطاق واسع للإنجاز التربوي، معيدة التقييم في مواضيع خاصة وعلى فترات منتظمة، وقد تضمنت هذه التقييمات، تقييم الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم أو ما يعرف ب TIMSS منذ 1995، وكذا معيار التطور في دراسة ومعرفة القراءة، PIRLS حيث قامت بتقييم نصف مليون تلميذ يدرسون في الصف الرابع والثامن في 44 دولة، غير أن من أهم هذه البرامج هو برنامج منظمة التعاون الاقتصادي

[301] Ipid, p203
[302] ipid , p 203
[303] Terresa Carlgren, Communication, Critical Thinking, Problem Solving: A Suggested Course for All High School Students in the 21st Century, *Interchange*, No 44 (2013), pp 63–81

والتنمية المعروف بـ PISA (التقييم الدولي للطلاب) والذي بدأت دورته الأولى في 2000، وتنتظر نتائجه كل عام، حيث يعتبر مؤشرا نوعيا على مدى فاعلية النظام التربوي الوطني.

إن هذه البرامج تحدد مدى تمكن الطلاب والتلاميذ من اكتساب المهارات اللازمة في القراءة والكتابة والرياضيات ومهارات حل المشكلات، والتي تمكنهم من تطوير كل إمكاناتهم وتعزيز ذواتهم للعيش فيما يسمى بمجتمع المعرفة، وهذا بدوره يعكس التغير الحاصل في أهداف النظم التربوية عبر العالم، حيث لم تعد مجرد نقل للمعارف للطلاب، وإنما تزويدهم بالإمكانات اللازمة التي تتيح لهم العيش في عالم متغير.[304]

ويعني هذا أن الطرق القديمة التي كان يحملها الخطاب التربوي في عمليات التقييم التي يقوم بها، والتي تعتمد بشكل كبير على طرق توزيع القوة في المجتمع، أصبحت تترك مكانها شيئا فشيئا لعوامل وقوى أخرى، تقع خارج الحدود الوطنية، وهو ما يستدعي تغييرات جذرية في الأنظمة التربوية المحلية، إذا أرادت الوصول إلى مستوى هذه التقييمات. فهذه التأثيرات الدولية تجلب معها تغييرات جذرية أخرى أكثر أهمية على مستوى الأنظمة التربوية الوطنية، إذ وللوصول إلى تحقيق الأهداف السابقة، فإن تغيرات أخرى على مستوى الممارسة والإدارة والتخطيط والتنظيم يجب أن تحدث، وهنا نجد مفاهيم عديدة ظهرت مصاحبة للتغيرات في الأهداف والغايات، منها اللامركزية والخوصصة، والمحاسبة، وهي المفاهيم الرئيسية في هذا التغير، والتي أصبحت الأنظمة التربوية عبر العالم، تجسدها في سياساتها التربوية، للوفاء بالأهداف الجديدة للتعليم[305].

[304] Federica Cornali ,and Simona Tirocchi, op cit, p2063
[305] Ipid, p2063

- **ملخص:**

لقد هدف هذا الفصل إلى فهم طبيعة العولمة وعلاقتها بالخطاب التربوي بشكل خاص، حيث تبين من الناحية النظرية مدى التأثير الكبير الذي تمارسه العولمة بمختلف مؤسساتها وأبعادها في الخطاب التربوي بمختلف أشكاله، حيث تسعى إلى تحويل هذا الخطاب بشكل كامل، سواء من حيث الأسس النظرية والفلسفية، التي أصبحت ترتكز أكثر على المقاربات الاقتصادية، وتحديدا على مبادئ النيوليبرالية ، أو من حيث المحتوى المعرفي الذي يجب تضمينه في هذا الخطاب وطرق نقله وتقييمه ولأدوار الفاعلين في ذلك، وهو ما سيؤدي إلى تحويل شبه كامل للأسس الفلسفية والنظرية للخطاب التربوي ولوظيفته وأهدافه. غير أنه ولفهم علاقة العولمة بهذا الخطاب أكثر، فإن الدراسة الحالية تركز على النظر إلى هذا الموضوع من منظور خاص، وهو المنظور القيمي، وبالتحديد ضمن منظور التوجهات القيمية، وذلك بشكل عملي تطبيقي، حتى لا تبقى مجرد سرد للتأثيرات بشكل نظري. ولتحقيق هذه الغاية، قام الباحث بتصميم دراسة تطبيقية ميدانية، للوصول إلى التأثير العولمي على التوجهات القيمية في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، وهو ما سنتناوله في الجانب الميداني.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

1-1- التعرف على نتائج الدول عينة الدراسة على مقياس kof للعولمة

1-2- تصميم أداة الدراسة

1-2-1-الصورة الأولية لأداة الدراسة

1-2-2-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

1-2-2-1- صدق أداة التحليل

1-2-2-2- ثبات أداة التحليل

1-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1-مجتمع الدراسة وعينتها

2-إجراءات التحليل

2-1- تحديد فئة التحليل

2-2- تحديد وحدة التحليل

2-3- قواعد التحليل

3- الأساليب الإحصائية المستخدمة

في ضوء مشكلة البحث وفروضه والخلاصات التي انتهت إليها الدراسة النظرية تم تصميم دراسة إستطلاعية هدفت إلى استكشاف موقع الدول العربية ومنها دول عينة الدراسة ضمن سياق العولمة بمختلف أبعادها، كما هدفت إلى تصميم أداة للدراسة من خلال نموذج التوجهات القيمية لأنجليهارت كما يلي:

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1- **أهداف الدراسة الاستطلاعية:** سعت الدراسة الإستطلاعية إلى تحقيق هدفين أساسيين هما:

1-1- التعرف على نتائج الدول عينة الدراسة على مقياس kof للعولمة 2015:

حيث تم في هذا الاطار المقارنة بين نتائج الدول العربية في مقياس kof للعولمة لسنة 2015، وتصنيفها، مثلما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (07) يمثل نتائج الدول العربية على مؤشر kof للعولمة لسنة 2015

الدولة	الرتبة	النتيجة	االتصنيف
الامارات العربية المتحدة	29	76.71	مرتفع
قطر	38	72.25	مرتفع
البحرين	43	69.34	مرتفع
الكويت	45	68.40	مرتفع
الأردن	46	68.08	مرتفع
المغرب	51	65.97	مرتفع
المملكة العربية السعودية	58	65.27	مرتفع
لبنان	60	64.85	مرتفع
عمان	67	61.58	مرتفع
تونس	82	58.64	مرتفع
مصر	91	56.33	مرتفع

الجزائر	117	49.36	منخفض
اليمن	124	47.82	منخفض
موريتانيا	127	47.10	منخفض
سوريا	135	45.34	منخفض
ليبيا	146	43.44	منخفض
العراق	162	40.22	منخفض
فلسطين	174	34.46	منخفض
السودان	182	31.54	منخفض
الصومال	190	25.39	منخفض

المصدر: مؤشر kof

يتضح من الجدول رقم (07) أن نتائج الدول العربية على مؤشر kof للعولمة متباينة جدا، حيث تحقق دول عربية مستويات متقدمة جدا في هذا المقياس كالدول الخليجية عموما باستثناء العراق، حيث تأتي الإمارات العربية المتحدة في المرتبة 29 وقطر في المرتبة 38 والبحرين والكويت في المرتبتين 43 و 45 على التوالي. بينما لا تحقق دول مغاربية باستثناء المغرب، نتائج مرتفعة، في هذا المقياس، حيث تأتي الجزائر في المرتبة 117 وتونس في المرتبة 82 وليبيا في المرتبة 145 . اما مصر فتأتي في المرتبة 91.

أما فيما يتعلق بنتائج الدول العربية على هذا المقياس بحسب الأبعاد التي يعتمدها، وهي الأبعاد الإقتصادية والإجتماعية، والسياسية، فيوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (08) يمثل نتائج الدول العربية على مؤشر kof للعولمة تبعا للأبعاد الاقتصادية والإجتماعية والسياسية

الدولة	**الترتيب**			**المعدل**			**التصنيف**		
البعد	**الاقتصادي**	**الاجتماعي**	**السياسي**	**الاقتصادي**	**الاجتماعي**	**السياسي**	**الاقتصادي**	**الاجتماعي**	**السياسي**
الامارات العربية	7	21	132	87.77	80.77	55.60	مرتفع	مرتفع	منخفض
البحرين	11	49	146	84.71	68.85	48.85	مرتفع	مرتفع	منخفض

قطر	25	62	71	80.10	63.25	74.44	مرتفع	مرتفع	مرتفع
عمان	28	76	150	77.45	57.02	46.30	مرتفع	مرتفع	منخفض
الأردن	59	75	37	66.01	57.22	86.63	مرتفع	مرتفع	مرتفع
لبنان	60	55	115	65.72	66.14	61.78	مرتفع	مرتفع	مرتفع
الكويت	78	22	118	60.78	80.72	61.09	مرتفع	مرتفع	مرتفع
المغرب	91	78	30	58.41	56.50	90.08	مرتفع	منخفض	مرتفع
المملكة العربية السعودية	93	36	112	57.99	74.18	62.44	منخفض	مرتفع	منخفض
اليمن	94	169	98	57.88	25.09	66.80	منخفض	منخفض	مرتفع
تونس	100	124	46	56.66	42.17	85.16	منخفض	منخفض	مرتفع
سوريا	127	130	140	45.98	40.00	52.20	منخفض	منخفض	منخفض
مصر	130	121	10	43.83	42.58	93.46	منخفض	منخفض	مرتفع
الجزائر	139	138	55	40.49	35.21	82.04	منخفض	منخفض	مرتفع
العراق	176	155	128	---	29.34	55.93	منخفض	منخفض	منخفض
ليبيا	182	135	139	---	37.10	52.59	منخفض	منخفض	منخفض
السودان	152	195	134	28.05	18.51	55.20	منخفض	منخفض	منخفض
فلسطين	207	88	192	---	53.46	6.99	منخفض	منخفض	منخفض
الصومال	199	183	180	---	22.93	28.95	منخفض	منخفض	منخفض

المصدر: مؤشر kof

يتضح من الجدول رقم (08) أن نتائج الدول العربية كانت متباينة تبعا للأبعاد التي يعتمدها هذا المقياس، ففي العولمة الاقتصادية تهيمن الدول الخليجية على هذا البعد بتحقيقها مستويات مرتفعة جدا فيها، متفوقة حتى على بعض الدول المتقدمة، كالأمارات التي تأتي في المرتبة السابعة، متبوعة بقطر وعمان، اللتين تأتيان في المرتبتين 25، و 28 على التوالي. بينما تأتي دول كلبنان والأردن مرتفعة أيضا، فيما لا تحقق الدول العربية الواقعة في إفريقيا والمغاربية خصوصا نتائج مرتفعة في هذا البعد، حيث تأتي الجزائر في المرتبة 139 وتونس في المرتبة 100، وهو نفس الأمر بالنسبة للبعد الاجتماعي للعولمة، حيث تتفوق أيضا الدول الخليجية،

كالامارات وقطر والكويت وعمان ولبنان والأردن، فيما لا تحقق الدول المغاربية ومصر نتائج مرتفعة. غير أن العكس هو ما يحصل في البعد السياسي، حيث لا تحقق الدول الخليجية باستثناء قطر والأردن نفس المستويات المرتفعة مقارنة بالدول المغاربية، كتونس والجزائر ومصر، حيث تأتي مصر في المرتبة 10 وتونس في المرتبة 46 و الجزائر في المرتبة 55 محققة بذلك مستويات متقدمة جدا في هذا المقياس.

1-2- تصميم أداة الدراسة:

تمثل الهدف الثاني للدراسة الاستطلاعية في تصميم أداة للدراسة، في ضوء النموذج القيمي الذي تبنته الدراسة وهو نموذج أنجليهارت للتوجهات القيمية، حيث أنه وفي ضوء التعريفات الاجرائية تم تصميم أداة لتحليل المضمون تحتوي على أربع توجهات قيمية، هي التقليد والبقاء والعقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، مثلما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (09)

التوجهات القيمية المنبثقة عن نموذج أنجلهارت متوزعة على : التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات

التوجه القيمي	القيم
التقليد	أهمية الإيمان بالغيبيات و التدين والمؤسسات الدينية- حب الوطن والافتخار به- أهمية العائلة- احترام الآباء والكبار- الطاعة والالتزام- تحمل المسؤولية- احترام السلطة.
البقاء	رفض المختلف والأجنبي - تفوق الذكر- أهمية التقدم التقني والعلمي- الكد في العمل- الأمن المادي والفيزيائي- تفضيل السلطة القوية.
العقلانية العلمانية	حرية الاعتقاد - الحرية الشخصية- الاستقلالية- الاستقرار والسلام- حرية الرأي والاختيار - فهم الأخر- التعاون.
التعبير عن الذات	تقبل الأجانب والمختلفين- المساواة بين الجنسين- المتعة في الحياة- الصداقة- مساعدة الآخرين- الإبداع والخيال- حرية الاختيار- حماية البيئة .

يتضح من الجدول رقم (09) أن أهم **قيم توجه التقليد** هي: أهمية الإيمان بالغيبيات و التدين، والمؤسسات الدينية- حب الوطن والافتخار به-أهمية العائلة- احترام الآباء والكبار- الطاعة والالتزام- تحمل المسؤولية- احترام السلطة.

أما بعد **البقاء** فتضمن قيم كلا من: رفض المختلف والأجنبي - اللامساواة بين الجنسين - تفوق الذكر- أهمية التقدم التقني والعلمي- الكد في العمل- الأمن المادي والفيزيائي- تفضيل السلطة القوية.

أما توجه **العقلانية العلمانية،** فيتضمن قيم كلا من: حرية الاعتقاد - الحرية الشخصية- حرية الرأي والاختيار- الاستقلالية- الاستقرار والسلام- فهم الأخر- التعاون .

وتضمن بعد **التعبير عن الذات** بدوره قيم كلا من : تقبل الأجانب والمختلفين- المساواة بين الجنسين- المتعة في الحياة- الصداقة- مساعدة الآخرين- الإبداع والخيال- حرية الاختيار- حماية البيئة .

ويلاحظ على التوجهات كل من التقليد والبقاء أنها تقوم على الانتماء إلى الجماعة والحفاظ على الارتباط بها، كما تقوم على الاهتمام بالأمن المادي والفيزيائي والهيمنة على المحيط والبيئة والآخرين، والحفاظ على السلطة قائمة، نظرا لأنها أساس بقاء الجماعة وتماسكها. أما توجهات العقلانية والتعبير عن الذات فتقوم على مقاربة مختلفة تماما، حيث تعتمد على الاستقلالية والحرية، والدخول في علاقات وتفاعلات مع الآخر.

1-2-1- الصورة الأولية لأداة الدراسة:

بعد تحديد التوجهات القيمية الأربعة المستخدمة في الدراسة، وتحديد أهم القيم المندرجة ضمنها والتأكد من تمثيلها لكامل النموذج القيمي ، تم تحويلها إلى بنود، متساوقة مع ما أدرجه أنجليهارت في نموذجه القيمي، مثلما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (10) يوضح الصورة الأولية لأداة الدراسة

التوجه القيمي	القيم	التكرار
التقليد		
	أهمية الإيمان بالغيبيات و التدين، والمؤسسات الدينية	
	حب الوطن والافتخار به	
	أهمية العائلة	
	احترام الآباء والكبار	
	الطاعة والالتزام	
	تحمل المسؤولية	
	احترام السلطة	
قيم البقاء	رفض المختلف والأجنبي	
	تفوق الذكر	
	أهمية التقدم التقني والعلمي	
	الكد في العمل	
	الأمن المادي والفيزيائي	
	تفضيل السلطة القوية	
العقلانية العلمانية	حرية الاعتقاد	
	الحرية الشخصية	
	الاستقلالية	
	الاستقرار والسلام	
	فهم الأخر	
	حرية الرأي والاختيار	
	التعاون	
التعبير عن الذات	تقبل الأجانب والمختلفين	
	المساواة بين الجنسين	
	أهمية المتعة في الحياة	
	الصداقة	

	مساعدة الآخرين	
	الابداع والخيال	
	حرية الاختيار	
	حماية البيئة	

1-2-2- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

1-2-2-1- صدق أداة التحليل:

أخضعت أداة الدراسة في صورتها الأولية لصدق المحتوى وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين *، هم أعضاء من هيئة التدريس بكل من جامعتي مسيلة، وجامعة اليرموك بالأردن، وهذا بغرض التأكد من ملاءمة فئات التحليل وانسجامها مع النموذج الذي تم اعتماده في الدراسة، وكذا مدى سلامة العبارات وتمايزها عن بعضها البعض، وقد أبدى المحكمون ملاحظات عديدة حول الأداة، والقيم التي تضمنتها، ليتم بعد ذلك إجراء بعض التعديلات على الأداة، لتتناسب أكثر مع النموذج المعتمد، كما يلي:

- تغيير اسم عبارة الكد في العمل إلى تثمين العمل.
- تقسيم عبارة " حرية الرأي والاختيار " إلى عبارتين، هما: " حرية الرأي والتعبير" وإضافتها إلى توجه العقلانية العلمانية، وعبارة " حرية الاختيار" وإضافتها إلى توجه التعبير عن الذات نظرا لوجود تداخل بينهما .
- إضافة عبارة " احترام العادات والتقاليدّ إلى توجه التقليد. رغم عدم ظهورها بشكل واضح في النموذج الأصلي، نظرا لأنها متضمنة فيه.
- إضافة عبارتي: "الحذر من الآخر"، و"الطموح والتفوق" إلى توجه البقاء، نظرا لوجودهما في النموذج المعتمد في الدراسة. وعدم ظهورهما في الأداة.
- إضافة عبارتي " امتلاك المصير" و " الثقة" إلى توجه التعبير عن الذات، نظرا لوجودهما في النموذج المعتمد، وعدم ظهورهما في الأداة.

وقد بقيت العبارات الأخرى بدون تغيير، إذ عكست محتوى النموذج القيمي المعتمد بشكل جيد.

* أنظر الملحق

1-2-2-2- ثبات أداة التحليل:

من أجل الحصول على ثبات أداة الدراسة، قام الباحث بتحليل عينة عشوائية من عينة الدراسة تمثلت في كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي للجزائر، ثم أعاد عملية التحليل بعد شهر من التحليل الأول، وقد تم حساب نسبة الثبات بين المرتين الأولى والثانية وفق معادلة هولستي التالية[306]:

معامل الثبات = (ن× م) ÷ (ن1+ن2)

حيث يعتبر:

ن: عدد الباحثين الذين يقومون بعملية التحليل.

م: عدد الفئات التي يتفق عليها الباحثون

(ن1+ن2): مجموع الفئات التي حللت من طرف الباحثين

وقد جاءت نتائج التحليل كما يلي بعد التطبيق في المعادلة:

(97×2) ÷ (131+126)=194÷257=0.75

وللتأكد أكثر من هذه النتيجة اعتمد الباحث على محلل آخر، قام بتحليل نفس الكتاب من عينة البحث، وهو كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي للجزائر، حيث تم إعلامه بوحدة التحليل وكذا فئة التحليل والقواعد المطبقة أثناء عملية التحليل، وقد تم حساب نسبة الاتفاق بين الباحث والمحلل الآخر وفق معادلة هولستي السابقة، وبعد إجراء التطبيق جاءت النتيجة كما يلي:

(95×2) ÷ (136+131) = 190÷267= 0.71

وتعتبر هذه النسب، سواء تلك التي قام بها الباحث، أو مع المحلل الآخر، مقبولة بشكل عام، نظرا لطبيعة عينة البحث، حيث تحتوي النصوص على العديد من القيم التي تختلف النظرة إليها بين باحث وآخر، ولذا فإن هذه النسبة تعتبر مقبولة.

1-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- لقد تبين أن الدول العربية تختلف من حيث نتائجها على مقياس kof للعولمة، حيث يمكن تصنيفها إلى دول مرتفعة في العولمة، ودول منخفضة في العولمة، سواء بالنسبة

[306] يوسف تمار، *تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين*، مرجع سابق، ص 119

للمقياس ككل، أو في الأبعاد التي يقيسها هذا المؤشر، وهي الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية، والسياسية.

- تبين أيضا أن أداة التحليل المستندة إلى نموذج أنجليهارت، صالحة كأداة للتحليل على عينة الدراسة، حيث تبين إمكانية الاعتماد عليها سواء في ضوء نتائج المحكمين أو في ضوء الثبات الذي تتسم به، أو في ضوء العديد من الدراسات التي تبنتها واستخدمتها.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1- مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من مناهج القراءة للسنة الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي للدول العربية، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة مقصودة نظرا لصعوبة الحصول على المناهج القرائية للدول العربية إلا باستخدام الأنترنت، حيث تم تحميل الكتب المتوفرة على المواقع التربوية للدول العربية، وقد تم تحليل ما أمكن من هذه الكتب ، وتجدر الإشارة إلى أن التحليل تم على نصوص القراءة والمحفوظات فقط، حيث تم استثناء الأنشطة المتمركزة حول النص، كدروس النحو والقواعد والتعبير، نظرا لأن الكتب الجديدة، تقوم بإدراج سائر الأنشطة اللغوية حول النص، وفق نموذج المقاربة النصية، والتي تعتمد على أن تقوم كل الأنشطة حول النص. ويبين الجدول التالي، خصائص عينة الدراسة:

الجدول رقم (11) يوضح خصائص عينة الدراسة

البلد	العنوان	سنة النشر	الناشر	ع/ الأجزاء	ع/ الدروس	ع/الصفحات
الجزائر	رياض النصوص للسنة الخامسة	2011/2010	وزارة التربية	جزء واحد	30	190
تونس	عالم القراءة للسنة السادسة	ب ت ط	وزارة التربية	جزء واحد	52	224
مصر	اللغة العربية	2011/2010	وزارة التربية والتعليم	جزأين	30	120
ليبيا	القراءة والمحفوظات	2013/2012	وزارة التربية	جزأين	29	168

	والتعبير للصف السادس		والتعليم			
الكويت	لغتنا العربية للصف الخامس	2011/2010	وزارة التربية	جزأين	22	266
السعودية	القراءة والمحفوظات للصف السادس الابتدائي	2008/2007	وزارة التربية والتعليم	جزأين	35	158
العراق	القراءة العربية للصف السادس	2012/2011	وزارة التربية	جزء واحد	50	145
الأردن	لغتنا العربية للصف السادس	2008/2007	وزارة التربية والتعليم	جزء واحد	16	157
المجموع	08	/	/	/	153	702

يتضح من الجدول رقم (11) أن عينة الدراسة تمثلت في كتب القراءة للسنة الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي لكل من دول الجزائر، وتونس، وليبيا، ومصر، والسعودية والأردن والعراق والكويت. ويلاحظ على السنوات الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي في دول عينة البحث أنها تختلف من بلد وآخر، إذ نجد في بلدان الجزائر ومصر والكويت أن هذه السنوات هي خمس فقط، بينما نجدها ست سنوات في كل من تونس، ليبيا، العراق، الأردن، السعودية، كما يلاحظ أيضا أن هناك اختلاف في عدد الدروس أو الوحدات من بلد لآخر، ففي تونس والعراق نجد عددا مرتفعا من الدروس،52 درسا في كتاب القراءة لتونس، و50 درسا للعراق. بينما تتقارب أعداد الدروس في كل من الجزائر وليبيا ومصر والسعودية والكويت، إذ تتراوح بين 22 و 35 درسا. أما في الأردن فإنها تبلغ 16 درسا فقط. أما بالنسبة لسنوات النشر، فإنها تتقارب أيضا، حيث تعتبر الكتب جديدة تماما، ففي الجزائر ومصر والكويت كانت سنة الطبع في 2011/2010. وفي العراق 2012/2011. أما في السعودية والأردن فقد كانت سنة الطبع في وقت أسبق من ذلك وهو 2008/2007. باستثناء ليبيا حيث يعتبر كتاب اللغة العربية جديدا بالكامل، فقد طبع في 2013/2012. ويعود هذا إلى الإصلاحات التي باشرتها هذه الدول والتي تمت في أوقات متقاربة بداية من مطلع الألفية الجديدة . من جهة أخرى نلاحظ من خلال الجدول السابق اختلاف عناوين الكتب باختلاف البلد، غير أنها جميعا تعنون الكتب سواء بمصطلحي القراءة أو اللغة العربية، باستثناء الجزائر التي عنونت الكتاب بـ "رياض النصوص".

وقد بلغ مجموع صفحات عينة الكتب 702 صفحة، وعدد الدروس 153 درسا، وقد تم استثناء الرسوم المرفقة بالنصوص، ودروس القواعد والتعبير، وكذا نصوص المطالعة التي أدرجت في بعض الكتب ككتابي القراءة لكل من تونس والجزائر، والاكتفاء بدروس القراءة والمحفوظات كمحتوى للتحليل.

2- إجراءات التحليل:

لتنفيذ عملية تحليل المضمون للكتب عينة الدراسة، تم الاعتماد على الخطوات التالية:

2-1- تحديد فئة التحليل:

تم تحديد فئة القيم كفئة أساسية للتحليل، نظرا لطبيعة وهدف البحث. " ويطلق الباحثون على هذه الفئة تسميات عدة منها: الأهداف، الاحتياجات، وأيا كانت التسمية التي تستخدم فئة للتعرف على القيمة أو الهدف، التي يسعى القائم بالاتصال إلى تحقيقها"[307] ، وكمثال على عينة من التوجهات القيمية المدرجة في الخطاب التربوي، هذا التحليل الخاص بكتب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي لبعض دول عينة الدراسة، مثما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (12) يوضح تحليل المضمون لعينة من الدراسة متضمنة محتواها القصصي والتوجهات القيمية التي تحتويها

عنوان النص	الدولة	المحتوى القصصي	القيم
الوعد المنسي1،2	الجزائر	قصة عن الهنود الحمر تحكي إخلاف وعد الأبناء للآباء، والنتائج السيئة المترتبة عن هذا السلوك.	تقبل المختلفين، أهمية االعائلة، احترام الاباء.
من رأفة الفقراء	الجزائر	عجوز وابنتها تعثران على شاب مريض في ليلة ثلجية فتساعدانه.	المساعدة، تقبل المختلفين.
الأصدقاء الثلاثة	الجزائر	ثلاثة أصدقاء يحصلون على قطع أرضية يعملون عليها، فينجح إثنان، ويخفق الثالث الكسول.	تثمين العمل. الصداقة.
النمل والصرصور	الجزائر	يخفق الصرصور في جمع مؤونته لانشغاله بالغناء، فيقرر العمل في الصيف، ولكن النمل ينخفض مردوده، فيتفق مع الصرصور على إعطائه مؤونته مقابل الغناء له، ولكن الملكة تفرض عليه غناء الأغاني الحماسية فقط، فيرفض العمل لديها ويقرر اختيار حريته الخاصة.	الحرية الشخصية، حرية الاختيار، تثمين العمل.

[307] عاطف عدلي العبد، وأحمد زكي عزمي، *الأسلوب الإحصائي واستخداماته في بحوث الرأي العام*، مرجع سابق، ص 213

قصة الحيتان الثلاثة	الجزائر	يحاصر الجليد حيتانا في قرية للإسكيمو، فيقبل المجتمع الدولي بمختلف وسائله التقنية على مساعدتها.	حماية البيئة، تقبل المختلفين
بين التمساح والطيور	الجزائر	التمساح حيوان مفترس، ولكنه على علاقة جيدة مع الطيور التي تنظف أسنانه.	تقبل المختلفين، الصداقة، حماية البيئة.
سبانخ بالحمص	الجزائر	يرفض عصام الطبق الذي تعده أمه في برنامجها التلفزيوني، ولكنه عندما يأكله عند خالته، يعجبه دون أن يعرفه.	حرية الرأي والاختيار، المساواة بين الجنسين.
كريستوف كولومبس	الجزائر	تحكي القصة اكتشاف المغامر لقارة أمريكا.	احترام السلطة، تقبل الأجانب
رغبة نبيلة	مصر	قصة تحكي عن مساعدة الأطفال المرضى المصابين بالسرطان	المساعدة، الصداقة، تقبل المختلفين
كيف تصنع حياتك	مصر	نصائح عن أهمية الطموح والتفوق، وتحمل المسؤولية	الطموح والتفوق، تحمل المسؤولية.
الدواء بيديك	تونس	قصة تحكي عن مريض يستمر في الذهاب إلى الأطباء، دون نتيجة.	تحمل المسؤولية، الأمن المادي والفيزيائي
أمومة	تونس	قصة عن زوجين يأخذان جروا من أمه عنوة	حماية البيئة. أهمية العائلة
الاختيار الصعب	تونس	قصة حول أب يصاب بشلل نصفي يقعده عن العمل، وابن على وشك اجتياز امتحان البكالوريا، فيطلب منه أبوه التخلي عن الدراسة. ولكن أمه تتدخل لتمنحهم حليها ليبيعوه	الطموح والتفوق، الأمن المادي والفيزيائي. أهمية الإيمان بالغيبيات
حديث السفينة	العراق	حديث الرسول صلى الله عليه وسلم عن القوم الذين استهموا السفينة فبدأ واحد منهم ينقر في موضعه، فإن لم يمنعوه غرقوا جميعا	تحمل المسؤولية، الطاعة والالتزام.الإيمان بالغيبيات
من مأثور القول	العراق	نصائح لعلي ابن طالب لابنه.	احترام الآباء والكبار، الالتزام والطاعة

ويلاحظ من الجدول رقم (12) أن فئة القيم مناسبة لأغراض الدراسة، حيث تحتوي القصص والمواضيع جميعها في هذا المستوى التعليمي من المرحلة الابتدائية، على قيم محددة، يهدف إليها الخطاب التربوي، ويقوم بإدراجها في شكل قصص في كثير من الأحيان، كما يلاحظ أن هذه القيم تندرج ضمن التوجهات القيمية التي حددها أنجليهارت، حيث يمكن إدراج معظم القيم التي تحتويها كتب القراءة في هذا النموذج، نظرا لما يتسم به من شمول وعمومية للقيم الانسانية، كما يتبين أيضا أنه يمكن أن تحتوي المواضيع أو القصص على العديد من القيم، وليس قيمة واحدة، وتهدف عملية التحليل إلى استخراج هذه القيم جميعها وإدراجها في التوجهات التي تنتمي إليها.

2-2- تحديد وحدة التحليل:

اعتمد الباحث على الفكرة كوحدة أساسية للتحليل، "وتعتبر هذه الوحدة من أهم وحدات التحليل استخداما في مادة الاتصال، والموضوع في صورته المختصرة عبارة عن جملة بسيطة (مثلا فعل ومفعول) أو فكرة تدور حول مسألة معينة"[308] وقد تظهر الفكرة في جملة أو فقرة أو مجموعة فقرات، كما قد تظهر في النص ككل.

2-3- قواعد التحليل:

بغرض التدقيق في عملية التحليل، فإن الباحث اعتمد على مجموعة من القواعد، من أهمها:

1- قراءة النص قراءة متأنية، بغرض تحديد القيم التي يحملها النص، بصورة صريحة أو ضمنية، فقد ترد القيمة صريحة، وبعبارتها، كما قد ترد بصورة ضمنية، من خلال السياق الذي يجري فيه الحدث القصصي.

2- تسجيل نوع القيمة في الإطار المخصص لها من استمارة التحليل، حسب تكرارها، سواء في النص، أو في النصوص الأخرى، إذ قد ترد قيمة واحدة في النص، أو عدة قيم، كما قد ترد هذه القيم في نصوص أخرى، ولهذا يتم تسجيل القيمة كلما ظهرت، و إعطائها تكرارا واحدا.

3- حساب تكرارات القيم ونسبها المئوية وتسجيلها في بطاقة التحليل.

3- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمد الباحث على مجموعة من الأدوات الإحصائية، هي:

4- التكرارات والنسبة المئوية، لحساب القيم وعدها.

5- معادلة هولستي لحساب نسبة ثبات أداة الدراسة.

6- اختبار كا^2 لحسن المطابقة، لحساب الفروق بين متغيرين إسميين، وهذا للمقارنة بين التوجهات القيمية المستخدمة في الدراسة ودلالتها.

7- اختبار كا^2 لحساب الاستقلالية في العينات ذات المتغيرات الإسمية، وهذا بغرض حساب استقلالية ظاهرة العولمة عن التوجهات القيمية

8- اختبار كولموغروف –سميرنوف وشبيرو لحساب اعتدالية توزيع العينة.

[308] نفس المرجع السابق، ص 210

9- معامل الارتباط سبيرمان spearman Correlation لحساب الارتباط بين متغيرين أحدهما كمي، يمثل درجات الدول على مقياس kof للعولمة، والآخر رتبي يمثل رتب نفس الدول في الخارطة الثقافية لأنجليهارت.

وقد تم تطبيق هذه الاختبارات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss.

الفصل السادس

عرض ومناقشة النتائج

1- عرض النتائج

2- مناقشة النتائج

.

1- عرض النتائج:

1-1- نتائج الفرضية الأولى: والتي نصت على ما يلي:

" **هناك علاقة ارتباط إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين العولمة والتوجهات القيمية المرتكزة على العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات**".

ولهذا الغرض، وللتحقق من هذه الفرضية، تم حساب معامل الارتباط بين درجات الدول في مؤشر kof للعولمة ودرجاتها في الخارطة الثقافية لأجليهارت، على توجهي العقلانية والتعبير عن الذات، وقد تكونت عينة اختبار هذه الفرضية من 55 دولة من مجموع 191 دولة في مقياس kof للعولمة، بما نسبته 28.79% من مجموع الدول المدرجة في المؤشر. حيث تم مراعاة تمثيلها لمختلف الثقافات المدرجة في الخارطة الثقافية للمسح العالمي للقيم ، ويمثل الجدول التالي عينة هذه الدول :

جدول رقم (13) يمثل عينة الدول ونتائجها على كل من مؤشر kof للعولمة والخارطة الثقافية للعالم

الدولة	الرتبة على مقياس KOF	النتيجة على مقياس KOF	التوجهات القيمية	
			التعبير عن الذات	**العقلانية العلمانية**
السويد	6	86.59	مرتفع جدا	مرتفع جدا
النرويج	18	83.30	مرتفع جدا	مرتفع جدا
الدانمارك	7	86.30	مرتفع جدا	مرتفع جدا
هولندا	2	91.24	مرتفع جدا	مرتفع جدا
فلندا	10	85.64	مرتفع جدا	مرتفع جدا
المانيا	27	78.86	مرتفع	مرتفع جدا
سويسرا	9	86.04	مرتفع جدا	مرتفع

بلجيكا	3	91.00	مرتفع	مرتفع
فرنسا	20	82.65	مرتفع	مرتفع
النمسا	4	90.24	مرتفع	مرتفع
اسبانيا	14	83.71	مرتفع	مرتفع
هنغاريا	11	85.49	منخفض	مرتفع
التشيك	13	84.10	متوسط	مرتفع جدا
سلوفاكيا	17	83.52	متوسط	متوسط
استراليا	21	81.64	مرتفع جدا	متوسط
نيوزيلندا	28	87.29	مرتفع جدا	مرتفع
بريطانيا	19	82.96	مرتفع جدا	متوسط
إيرلندا	1	91.30	مرتفع	متوسط
الو.م.أ	34	74.81	مرتفع جدا	متوسط
كندا	12	85.03	مرتفع جدا	متوسط
اليابان	54	65.87	مرتفع	مرتفع جدا
كوريا	62	64.65	منخفض	مرتفع جدا
الصين	75	60.15	منخفض جدا	مرتفع جدا
استونيا	24	79.35	منخفض	مرتفع جدا
ليتوانيا	35	72.71	منخفض جدا	مرتفع جدا
بلغاريا	31	76.11	منخفض جدا	مرتفع جدا
روسيا	53	65.90	منخفض جدا	مرتفع
رومانيا	37	72.27	منخفض	منخفض
أوكرانيا	42	69.50	منخفض جدا	مرتفع
الأورغواي	55	65.68	مرتفع	منخفض
البرازيل	77	59.74	مرتفع	منخفض
البيرو	59	65.09	متوسط	منخفض

الفلبين	88	57.13	مرتفع	منخفض جدا
المكسيك	71	60.77	مرتفع جدا	منخفض جدا
قبرص	16	83.54	منخفض	منخفض
غانا	93	54.32	منخفض جدا	منخفض جدا
نيجيريا	97	54.05	منخفض جدا	منخفض جدا
كيرغيزيستان	99	53.91	منخفض	منخفض
الأردن	46	68.08	منخفض جدا	منخفض جدا
اليمن	124	47.82	منخفض جدا	منخفض جدا
المغرب	51	65.97	منخفض جدا	منخفض جدا
تونس	82	58.64	منخفض جدا	منخفض
أذربيجان	87	57.19	منخفض جدا	منخفض
العراق	162	40.22	منخفض جدا	منخفض
فلسطين	174	34.46	منخفض جدا	منخفض جدا
رواندا	141	43.68	منخفض جدا	منخفض جدا
بوركينافاسو	142	43.55	منخفض	منخفض جدا
الجزائر	117	49.36	منخفض جدا	منخفض
زامبيا	108	50.86	منخفض جدا	منخفض
زمبابوي	114	49.61	منخفض	منخفض
مالي	132	45.85	متوسط	منخفض
اثيوبيا	169	37.43	منخفض	منخفض
كازاخيستان	76	60.06	منخفض	متوسط
ماليزيا	26	79.05	منخفض	منخفض
اندونيسيا	86	57.39	منخفض جدا	منخفض

غير أنه وقبل حساب معامل الإرتباط، تم اختبار مدى اعتدالية توزيع عينة الفرضية، وذلك باستخدام اختبار كولموغروف سميرنوفKolmogorov-Smirnov وشبيرو Shapiro-Wilk ، بما أن درجات الدول على مؤشر العولمة، هي درجات كمية، بينما درجات التوجهين القيميين للعقلانية والتعبير عن الذات رتبية، ولذلك تم إدخال بيانات المتغيرات إلى برنامج الحزمة الإحصائية، بحيث تم الإبقاء على درجات الدول على مؤشر العولمة كما هي، بينما تم إعطاء رتب لأفراد العينة في توجهي العقلانية والتعبير عن الذات، كما في الجدول السابق، بحسب موقعها في الخارطة الثقافية لأنجليهارت وويلزل، كما يلي*:

10- من 1-2 مرتفع جدا

11- من0-1 مرتفع

12- 0 متوسط

13- (0)- (-1) منخفض

14- (-1)- (-2) منخفض جدا

ويوضح الجدول التالي مدى اعتدالية توزيع أفراد عينة الدول:

جدول (14) يوضح نتائج اختبار كولموغروف- سميرونوف وشبيرو لحساب اعتدالية توزيع عينة الدول فيما يتعلق بمتغير العولمة

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
العولمة	Statistic	df	.Sig	Statistic	df	.Sig
	0.139	55	0.010	0.939	55	0.008

يتضح من الجدول رقم (14) أن مستوى الدلالة كان أقل من 0.05 لكلا الاختبارين، وبالتالي فإننا نرفض فرضية العدم التي تقول بعدم اختلاف توزيع العينة عن التوزيع الطبيعي، ونقبل الفرضية البديلة الي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيع عينة الفرضية، والتوزيع الطبيعي، وبالتالي فإننا سنقوم بتطبيق معامل الارتباط سبيرمان في الإحصاء اللامعلمي، ويوضح الجدول التالي نتائج معامل الارتباط:

* أنظر الخارطة الثقافية للعالم في الفصل الثالث

جدول رقم (15) يوضع نتائج معامل الارتباط سبيرمان بين العولمة وتوجهي العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات

		العولمة	الدلالة
Spearman's rho	التعبير عن الذات	0.638	0.00
	العقلانية العلمانية	0.665	0.00

يتضح من الجدول رقم (15) أن هناك ارتباط عال بين الدرجات المحصلة على مقياس kof للعولمة لسنة 2015 وبين الدرجات المحصلة على الخارطة الثقافية لأنجليهارت في توجهي كل من العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات ، حيث أشارت قيمة سبيرمان إلى 0.638 بالنسبة للتوجه القيمي للتعبير عن الذات، وإلى 0.665 بالنسبة للتوجه القيمي للعقلانية العلمانية، وهاتين القيمتين كانتا دالتين عند مستوى 00.0 معا، مما يعني أن قوة الارتباط بين المتغيرين دالة جدا، وهو ما يعني أيضا أن هناك دلائل قوية على أن الدول المرتفعة في العولمة، ترتبط بصورة مباشرة بقيم العقلانية والتعبير عن الذات، بعكس الدول المنخفضة في العولمة، التي ترتبط بالقيم العكسية لها في الخارطة الثقافية، وهي توجهي التقليد والبقاء. كما يتضح من الجدول أن العولمة ترتبط بصورة أكبر بتوجهات العقلانية العلمانية، أكثر مما هو حاصل مع توجهات التعبير عن الذات، ويعني ذلك أن الجوانب الفكرية والعقدية للعولمة، تميزها أكثر مما تفعل الجوانب التعبيرية المرتبطة بالنواحي السياسية.

1-2- نتائج الفرضية الثانية: والتي نصت على ما يلي:

"**تتجه الدول العربية عينة الدراسة إلى إدراج التوجهات القيمية، المتمثلة في توجهي التقليد والبقاء، على حساب التوجهات القيمية المتمثلة في العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، في الخطاب التربوي لمنظوماتها التربوية، ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي**".

وللتحقق من هذه الفرضية، تم أولا حساب التكرارات والنسب المئوية للقيم المنضوية تحت التوجهات القيمية تبعا للتوجهات القيمية للدراسة، ثم حساب الفروق بين هذه التوجهات القيمية، ودلالتها باستخدام كا^2 لحسن المطابقة، مثلما يوضحه الجدولين التاليين:

الجدول رقم (16) يمثل التكرارات والنسب المئوية للتوجهات القيمية الأربع : التقليد، البقاء، العقلانية، التعبير عن الذات المضمنة في كتب القراءة للصف الأخير من المرحلة الابتدائية للدول عينة الدراسة

التوجهات القيمية	الجزائر	مصر	تونس	ليبيا	الكويت	العراق	الأردن	السعودية	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة في البعد	الرتبة في كل الأبعاد
التقليد	36	28	48	59	37	59	22	45	334	39.1		
أهمية الإيمان بالغيبيات و التدين، والمؤسسات الدينية	02	06	01	26	09	08	05	19	76	8.88	1	1
حب الوطن والافتخار به	04	03	03	09	10	04	02	09	44	5.14	4	6
أهمية العائلة	04	02	14	03	04	02	02	01	32	3.74	5	11
احترام الآباء والكبار	04	04	09	12	08	18	05	08	68	7.95	2	3
الطاعة والالتزام	04	01	01	05	03	09	04	05	32	3.74	5	11
تحمل المسؤولية	09	06	12	01	03	09	01	03	44	5.14	4	6
احترام السلطة	04	06	04	01	00	04	01	0	20	2.33	6	15
احترام العادات والتقاليد	05	00	04	02	00	05	02	00	18	2.10	7	18
البقاء	46	22	66	27	25	31	14	19	250	29.2		
رفض المختلف والأجنبي	01	01	04	01	0	0	01	05	13	1.52	4	23
تفوق الذكر	01	00	06	0	0	0	00	0	07	0.81	5	29

أهمية التقدم التقني والعلمي	06	02	15	03	06	05	05	03	45	5.26	3	5
تثمين العمل	15	06	07	06	05	08	02	01	50	5.84	2	4
الأمن المادي والفيزيائي	09	04	22	13	11	08	03	06	76	8.88	1	1
تفضيل السلطة القوية	00	03	02	0	0	05	00	00	10	1.16	6	27
الطموح والتفوق	10	05	04	04	02	03	03	03	34	3.97	1	10
الحذر من الآخر	03	01	07	00	01	02	00	01	15	1.75		20
العقلانية العلمانية	18	09	08	03	00	11	01	01	51	6.0		
حرية الاعتقاد	0	0	0	0	0	0	00	0	0	0	7	33
الحرية الشخصية	02	0	02	0	0	0	00	0	04	0.46	6	32
الاستقلالية	06	0	02	01	0	03	00	0	12	1.40	2	26
الاستقرار والسلام	01	02	00	0	0	02	00	0	05	0.58	5	31
فهم الأخر	01	01	01	0	0	03	00	0	06	0.70	4	30
حرية الرأي والتعبير	05	03	00	00	00	0	00	00	08	0.93	3	28
التعاون	03	03	03	02	0	03	01	01	16	1.87	1	21
التعبير عن الذات	55	30	43	22	15	27	12	16	220	25.7		
تقبل الأجانب والمختلفين	09	02	03	0	04	02	00	0	20	2.33	5	15
المساواة بين الجنسين	01	00	05	0	02	03	01	01	13	1.52	9	23

أهمية المتعة في الحياة	09	05	04	07	0	02	00	03	30	3.50	3	13
الصداقة	03	04	06	02	0	01	01	01	18	2.10	7	18
مساعدة الآخرين	07	05	06	06	03	02	03	05	37	4.32	1	8
الابداع والخيال	04	03	01	01	01	01	02	0	13	1.52	9	23
امتلاك المصير	03	03	05	0	0	05	01	02	19	2.22	6	17
الثقة	03	01	04	01	00	03	02	00	14	1.63	8	22
حرية الاختيار	06	07	02	01	01	03	00	01	21	2.45	4	14
حماية البيئة	10	0	07	04	04	05	02	03	35	4.09	2	9
المجموع	155	89	165	111	77	128	49	81	855	100		

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيمتي أهمية الإيمان بالغيبيات والتدين والمؤسسات الدينية والأمن المادي والفيزيائي، حصلتا على المرتبة الأولى سواء في مجالهما أو بالنسبة لكل المجالات، وذلك بتكرار بلغ 76 تكرارا وبنسبة بلغت 8.88%، ثم جاءت قيمة احترام الآباء والكبار بتكرار بلغ 68 ونسبة 7.95 %، ثم قيمة تثمين العمل بتكرار بلغ 50 وبنسبة بلغت 5.84 %، ثم أهمية التقدم العلمي والتكنولوجي بتكرار بلغ 45 وبنسبة 5.26 %، ثم قيمتي حب الوطن والافتخار به وتحمل المسؤولية، بتكرار بلغ 44 وبنسبة 5.14 %، وهذه القيم تنتمي كلها إلى توجهات التقليد والبقاء، حيث تنتمي قيمة الإيمان بالغيبيات واحترام الآباء والكبار و حب الوطن والافتخار به وتحمل المسؤولية إلى توجه التقليد، بينما تنتمي قيم الأمن المادي والفيزيائي و تثمين العمل وأهمية التقدم العلمي والتكنولوجي إلى البقاء، ثم جاءت قيمة مساعدة الآخرين بتكرار 37 وبنسبة بلغت 4.32 %، ثم قيمة حماية البيئة بتكرار بلغ 35 وبنسبة بلغت 4.09%، وهاتين القيمتين تنتميان إلى توجه التعبير عن الذات، ثم جاءت قيمة الطموح والتفوق بتكرار بلغ 34 وبنسبة 3.97%، وهي تنتمي إلى توجه البقاء، ثم تلتها قيمتا أهمية العائلة والطاعة والالتزام بتكرار بلغ 32 وبنسبة 3.74%، وهما تنتميان إلى توجه التقليد، ثم قيمة حرية الاختيار بتكرار بلغ 21 وبنسبة 2.45 %، وقيمة تقبل الأجانب والمختلفين، بتكرار بلغ 20 وبنسبة 2.33%، واحترام السلطة، حيث تنتمي القيمة الأولى إلى توجه التعبير عن الذات، بينما تنتمي قيمة احترام السلطة إلى توجه التقليد، ثم تلتهما قيمة امتلاك المصير بتكرار بلغ 19 وبنسبة مئوية بلغت 2.22%، وهي من توجه التعبير عن الذات، ثم تلتها قيمة احترام العادات والتقاليد بتكرار بلغ 18 وبنسبة 2.10% وهي من توجه التقليد، وقيمة الصداقة بنفس التكرار والنسبة المئوية إلا أنها من قيم التعبير عن الذات، ثم قيمة التعاون بتكرار 16 وبنسبة بلغت 1.87%، وهي من توجه العقلانية العلمانية، تلتها قيمة الحذر من الآخر بتكرار بلغ 15 وبنسبة 1.75 % وهي من توجه البقاء، ثم الثقة بتكرار بلغ 14 وبنسبة مئوية بلغت 1.63 %، ثم الإبداع والخيال والمساواة بين الجنسين ورفض المختلف والأجنبي في نفس المرتبة بتكرار 13 وبنسبة 1.52 %، حيث تنتمي القيمتين الأوليين إلى توجه التعبير عن الذات، بينما تنتمي القيمة الأخيرة إلى البقاء. ثم قيمة الاستقلالية بتكرار 12 وبنسبة 1.40 %، وهي من قيم العقلانية العلمانية، ثم قيمة تفضيل السلطة القوية بتكرار بلغ 10 وبنسبة 1.16%، ثم قيمة حرية الرأي والتعبير بتكرار بلغ 8 وبنسبة 0.93%، ثم قيمة تفوق الذكر بتكرار بلغ 7 وبنسبة مئوية بلغت 0.81% وهما

من توجه البقاء، تلتها قيمة فهم الآخر بتكرار بلغ 6 وبنسبة بلغت 0.70%، ثم قيمة الاستقرار والسلام بتكرار بلغ 5 وبنسبة مئوية بلغت 0.58 %، و قيمة الحرية الشخصية بتكرار بلغ 4 وبنسبة بلغت 0.46%، وهي من قيم العقلانية العلمانية،، بينما لم تحز قيمة حرية الاعتقاد أي نسبة تذكر، وهي من توجه العقلانية.

ويدل هذا على أن هناك هيمنة للتوجهات القيمية المرتبطة بالتقليد والبقاء على حساب توجهات العقلانية والتعبير عن الذات المرتبطة بالعولمة بشكل خاص في مناهج القراءة للتعليم الابتدائي لدول عينة الدراسة، حيث حازت القيم المتعلقة بهذين التوجهين على المراتب السبعة الأولى، وهي قيم الإيمان بالغيبيات والأمن المادي والفيزيائي، وقيمة احترام الآباء والكبار وقيمة تثمين العمل، وأهمية التقدم العلمي والتكنولوجي، وحب الوطن والافتخار به وقيمة تحمل المسؤولية، وهذه القيم ينتمي بعضها إلى توجه التقليد وبعضها إلى توجه البقاء، ثم يلي هذه القيم قيمة مساعدة الآخرين وحماية البيئة في المرتبتين الثامنة والتاسعة، وهما من قيم توجهات التعبير عن الذات، ولكن تلتها مباشرة قيم تتعلق بتوجهي التقليد والبقاء، في المراتب العاشرة، والحادية عشرة، وهي قيم الطموح والتفوق، وأهمية العائلة، والطاعة والالتزام، حيث تنتمي القيمة الأولى، أي الطموح التفوق إلى توجه البقاء، بينما تنتمي القيمتين الأخيرتين إلى توجه التقليد، ثم تلتهما قيمتي أهمية المتعة في الحياة وحرية الاختيار في المرتبتين الثالث عشر والرابع عشر، وهما تنتميان إلى كل من توجهي بعد التعبير عن الذات، والعقلانية ، تلتهما قيمتي احترام السلطة في المرتبة الخامسة عشرة، وكذلك قيمة تقبل الأجانب والمختلفين، في نفس المرتبة، غير أنهما تنتميان إلى توجهين قيميين مختلفين، حيث تنتمي الأولى إلى التقليد ، بينما تنتمي الثانية إلى توجه التعبير عن الذات ، ثم تلتها في المرتبة السابع عشر قيمة امتلاك المصير التي تنتمي إلى توجه التعبير عن الذات، تلتها قيمة احترام العادات والتقاليد والصداقة في المرتبة الثامن عشر، ثم الحذر من الآخر، في المرتبة عشرون، ثم التعاون في المرتبة الواحد والعشرون، والثقة في المرتبة الثانية والعشرون، تلتها قيم الإبداع والخيال والمساواة بين الجنسين ورفض المختلف والأجنبي في المرتبة الثالثة والعشرون، ثم قيمة الاستقلالية في المرتبة السادسة والعشرون، وتفضيل السلطة القوية التي تنتمي إلى توجه التقليد، ثم قيمة حرية الرأي والتعبير في المرتبة الثامنة والعشرون المتعلقة بتوجه العقلانية العلمانية، وقيمة تفوق الذكر الخاصة بتوجه البقاء في المرتبة التاسعة والعشرون. أما المراتب الأخيرة فهي تنتمي إلى العقلانية العلمانية ، وهي قيم كل

من فهم الآخر، والاستقرار والسلام، والحرية الشخصية، وحرية الاعتقاد، في كل من المراتب الثلاثون والواحد والثلاثون والثانية والثلاثون، والثالثة والثلاثون.

وللتأكد من دلالة الفرووق بين هذه التوجهات القيمية، تم تطبيق اختبار كا^2 لحسن المطابقة، مثلما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (17) يوضح التكرارات والنسب المئوية و نتائج كا^2 لحساب حسن المطابقة بين الأبعاد القيمية الأربعة: التقليد، البقاء، العقلانية، التعبير عن الذات

البعد لقيمي	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا2	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
قيم التقليد	334	%39.1	197,898	3	,000	دالة
قيم البقاء	250	%29.2				
قيم التعبير	220	%25.7				
قيم العقلانية	51	%6.0				

ويتضح من الجدول رقم (17) أن قيم توجه التقليد قد جاءت في المرتبة الأولى بتكرار بلغ 334 تكرارا وبنسبة مئوية بلغت 39.1%، ثم قيم توجه البقاء بتكرار بلغ 250 تكرارا، وبنسبة 29.2%، ثم توجه التعبير عن الذات بتكرار بلغ 220 وبنسبة 25.7%، وأخيرا توجه العقلانية العلمانية بتكرار بلغ 51 تكرارا وبنسبة 6.0% . كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة الدلالة بلغت 0.01 وهي بهذا كانت دالة عند مستوى 0.01 و 0.05، حيث أشارت قيمة كا^2 إلى 197,898 مما يعني أن الفروق بين هذه الأبعاد القيمية هي فروق دالة إحصائيا، ويتفق هذا مع النسب المئوية المحصل عليها في الجدول رقم (16). وبالتالي فنقبل بأن المنظومات التربوية العربية في خطابها التربوي ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي تتجه إلى إدراج التوجهات القيمية للتقليد والبقاء بشكل أولوي عن التوجهين القيميين الآخرين، العقلانية، والتعبير عن الذات.

1-3- الفرضية الثالثة:

والتي نصت على ما يلي: "**هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 للعولمة في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، متمثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الإبتدائي، تبعا للتوجهات القيمية الأربع المستخدمة في الدراسة: التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات**".

لغرض التحقق من هذه الفرضية تم التأكد أولا من وجود تأثير العولمة من عدمه، ثم بحث طبيعة هذا التأثير واتجاهاته، وأخيرا حجم التأثير، كما يلي:

15- **وجود التأثير:** للتأكد من تأثير العولمة على التوجهات القيمية، تم حساب مدى استقلالية ظاهرة العولمة عن التوجهات القيمية، وذلك بين عينتي الدول العربية المرتفعة في العولمة، وهي دول الكويت، السعودية، والأردن، مصر، تونس، والدول المنخفضة فيها، وهي دول كل من الجزائر، ليبيا، العراق، تبعا للمتوسطات الحسابية لهذه الدول في مؤشر kof للعولمة لسنة 2015، حيث وصل هذا المتوسط إلى 56.27* . وبالتالي فقد اعتبرت الدول الأعلى من هذا المتوسط مرتفعة في العولمة، والدول الأقل من هذا المتوسط، دولا منخفضة في العولمة. وقد تم حساب الاستقلالية باستخدام كا^2 لحساب الاستقلالية في الإحصاء اللامعلمي، تبعا للتوجهات القيمية المستخدمة في الدراسة، وهي: التقليد، البقاء، العقلانية، التعبير عن الذات، ، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (18) يوضح نتائج اختبار كا^2 لحساب استقلالية ظاهرة العولمة عن التوجهات القيمية

	القيمة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
كا^2	7.846	3	0.049	دالة

يتبين من الجدول رقم (18) أن هناك تأثير للعولمة على التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التروبوية العربية، ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي في الدول عينة الدراسة، حيث أشارات قيمة كا^2 إلى 7.846 وقد كانت دالة عند مستوى 0.05

* أنظر الملحق رقم 03

حيث كانت القيمة 0.049 أقل من مستوى الدلالة 0.05، مما يعنى قبول فرضية العدم التي تقول بعدم استقلالية ظاهرة العولمة عن التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، ورفض الفرضية البديلة التي تقول باستقلالية ظاهرة العولمة عن التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية.

16-**طبيعة التأثير**: لغرض التأكد من طبيعة تأثير العولمة واتجاهاته على التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، تم حساب التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة، وكذا النسب المئوية المتعلقة بهذه التكرارات، والمقارنة بينها، مثلما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (19) يوضح التكرارات المشاهدة والمتوقعة للتوجهات القيمية الأربع: التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات تبعا لمتغير العولمة

			التقليد	البقاء	العقلانية	التعبير عن الذات	المجموع
العولمة	مرتفعة	التكرار المشاهد	180	146	19	116	460
		التكرار المتوقع	180.1	134.8	27.5	118.6	460.1
		النسبة المئوية	%39	%31.7	%4.1	%25.2	%100
	منخفضة	التكرار المشاهد	154	104	32	104	394
		التكرار المتوقع	153.9	115.2	23.5	101.1	394.0
		النسبة المئوية	%39.1	%26.4	%8.1	%26.4	%100
المجموع		التكرار المشاهد	334	250	51	220	855
		التكرار المتوقع	334	250	51	220	855
		النسبة المئوية	%39.1	%29.2	%6.0	%25.7	%100

حيث يتبين من الجدول رقم (19) أن ليس هناك تأثير للعولمة عل إدراج توجهات قيم التقليد لدى عينتي الدول المرتفعة في العولمة والمنخفضة فيها، حيث لم تكن هناك فروق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة لدى عينتي الدول، فبالنسبة لعينة الدول المرتفعة في العولمة، كان الفرق بين التكرار المشاهد 180، والتكرار المتوقع 180.1، يكاد يكون معدوما. أما بالنسبة

للدول المنخفضة في العولمة فقد كان التكرار المشاهد لهذا التوجه القيمي 154 وهو قريب أيضا من التكرار المتوقع 153.9 . وتختلف هذه النتيجة بالنسبة للتوجه القيمي للبقاء، حيث كان هناك اختلاف بين عينتي الدول في إدراج هذا التوجه القيمي لصالح الدول المرتفعة في العولمة، حيث كان التكرار المشاهد 146 أكبر من المتوقع والذي كان 134.8، بعكس الدول المنخفضة في العولمة، حيث كان التكرار المشاهد 104 أقل من التكرار المتوقع115.2 ، مما يعني اتجاه الدول المرتفعة في العولمة إلى إدراج هذا التوجه القيمي. أما بالنسبة لتوجهات العقلانية العلمانية، فإن العكس هو ما حدث، حيث تتجه الدول المرتفعة في العولمة إلى عدم إدراجه بنفس القدر الذي هو عند الدول المنخفضة في العولمة، فقد كان التكرار المشاهد لهذا التوجه القيمي لدى عينة الدول المرتفعة في العولمة 19 أقل من المتوقع الذي كان 27.5. أما بالنسبة للدول المنخفضة في العولمة، فقد كان التكرار المشاهد 32 أكبر من المتوقع 23.5. وبالنسبة للتوجه القيمي للتعبير عن الذات، فقد كان في نفس الاتجاه، حيث تفوقت الدول المنخفضة في العولمة في إدراجه في خطابها التربوي ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي على الدول المرتفعة في العولمة، إذ كان التكرار المتوقع لهذا التوجه القيمي للدول المرتفعة في العولمة 116 أقل من المتوقع 118.6، بعكس الدول المنخفضة في العولمة، حيث كان التكرار المشاهد 104، أكبر من المتوقع 101.1 . وتعني هذه النتيجة أن للعولمة أثرا في بروز التوجهات القيمية للبقاء، في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، حيث تتجه الدول المرتفعة في العولمة إلى إدراج قيم البقاء في خطابها التربوي، في حين تتجه الدول المنخفضة في العولمة إلى إدراج قيم العقلانية والتعبير عن الذات.

17- حجم الأثر:

لغرض حساب حجم الأثر الموجود بين ظاهرة العولمة والتوجهات القيمية، تم حساب قيمة فاي، حيث أن هذه القيمة، تكون مرتفعة إذا كانت تساوي 0.5، وتكون متوسطة إذا وصلت إلى 0.3، وتكون منخفضة، إذا كانت 0.1، مثلما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (20) يوضح قيمة معامل فاي لأثر العولمة على التوجهات القيمية

	القيمة	مستوى الدلالة
في phi	0.96	0.049

ويتضح من الجدول رقم (20) أن قيمة فاي كانت 0.96 وهي قيمة أكبر من 0.5، مما يدل على أن تأثير العولمة على التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي يعتبر كبيرا، حيث وصل إلى 0.96 وهو أكبر من 0.5

1-4- الفرضية الرابعة:

والتي نصت على ما يلي:" **هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 للعولمة الإقتصادية، في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، متمثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، تبعا للتوجهات القيمية الأربع المستخدمة في الدراسة: التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات**".

ولاختبار هذه الفرضية وحساب الفروق بين عينة الدول المرتفعة في مؤشر العولمة الاقتصادية، والتي شملت دول كل من دول الأردن والكويت ، والمنخفضة فيه، والتي شملت دول كل من السعودية ، وتونس، مصر، الجزائر، ليبيا، العراق، حيث تم تقسيم الدول على هذا النحو تبعا للمتوسط الحسابي لمقياس kof للعولمة الاقتصادية لسنة 2015، والذي وصل إلى 61.51 ، وقد تم إضافة دولة الكويت نظرا لقربها من المتوسط، حيث حصلت على 60.78، وهذا بغرض تلافي الحصول على عينة مكونة من دولة واحدة، وما يبرر هذا الإجراء، أن دولة الكويت لا تفصلها عن المتوسط، سوى مرتبتين فقط، بينما تفصلها عن أقرب دولة عربية، وهي السعودية، التي حصلت على قيمة 57.99 خمسة عشرة مرتبة كاملة، وعلى ضوء ذلك تم تحليل البيانات الخاصة بالأبعاد المذكورة كما رصدتها أداة تحليل كتب العينة باستخدام اختبار كا^2 ، وتم الحصول على النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (21) يوضح نتائج اختبار كا^2 لحساب استقلالية ظاهرة العولمة الإقتصادية عن التوجهات القيمية

	القيمة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
كا^2	10.851	3	0.013	دالة

يتبين من الجدول رقم (21) أن هناك تأثير للعولمة الاقتصادية على التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التروبوية العربية، ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي في الدول عينة الدراسة، حيث أشارت قيمة كا^2 إلى 10.851 ، وكانت القيمة 0.013، دالة عند مستوى 0.05 نظرا لأنها أقل من هذا المستوى، مما يعنى عدم استقلالية ظاهرة العولمة الاقتصادية عن التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية.

18- طبيعة التأثير:

لغرض التأكد من طبيعة تأثير العولمة الاقتصادية على التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، تم حساب التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة، وكذا النسب المئوية المتعلقة بهذه التكرارات، مثلما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (22) التكرارات المشاهدة والمتوقعة للتوجهات القيمية الأربع : التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات، تبعا لمتغير العولمة الاقتصادية

			التقليد	البقاء	العقلانية	التعبير عن الذات	المجموع
العولمة الاقتصادية	مرتفعة	التكرار المشاهد	59	58	2	43	162
		التكرار المتوقع	63.3	47.4	9.7	41.7	162
		النسبة المئوية	%36.4	%35.8	%1.2	%26.5	%100
	منخفضة	التكرار المشاهد	275	192	49	177	643
		التكرار المتوقع	270.7	202.6	41.3	178.3	643
		النسبة المئوية	%39.7	%27.7	%7.1	%25.5	%100
المجموع		التكرار المشاهد	334	250	51	220	855
		التكرار المتوقع	334	250	51	220	855
		النسبة المئوية	%39.1	%29.2	%6.0	%25.7	%100

حيث يتبين من الجدول رقم (22) أن أهم تأثيرات العولمة الاقتصادية على التوجهات القيمية بالنسبة للدول المرتفعة في العولمة، يبدو في قيمتين أساسيتين هما البقاء والتعبير عن الذات، حيث كان التكرار المشاهد لهما والذي هو 58 و 43 أكبر من المتوقع الذي كان 47.4، و 41.7، مما يعني اتجاه الدول المرتفعة في العولمة الاقتصادية إلى إدراج هذه القيم بصورة أكبر مما هو متوقع، والعكس هو ما يحدث للتوجهين القيميين الآخرين وهما التقليد، والعقلانية العلمانية، حيث كان التكراران المشاهدان والذين هما 59 و 2 على التوالي أقل من التكرارين المتوقعين الذين كانا 63.3 و 9.7 على التوالي، وهو ما يعني عدم التركيز على هذين التوجهين في الخطاب التربوي. أما بالنسبة للدول المنخفضة في العولمة، فإن التركيز يكاد يكون مختلفا، حيث تقوم بادراج توجهات التقليد والعقلانية، على حساب توجهات البقاء والتعبير عن الذات، فبالنسبة لتوجهات التقليد، فقد كان التكرار المشاهد والذي هو 275 أكبر من المتوقع الذي كان 270.7، وهو نفس الأمر بالنسبة لقيم العقلانية، حيث كان التكرار المشاهد 49، أكبر من المتوقع الذي هو 41.3، أما بالنسبة لتوجهات البقاء، فقد كان أقل من المتوقع، حيث أن التكرار المشاهد 192 أقل بكثير من التكرار المتوقع 202.6، وبالنسبة للتعبير عن الذات، فقد كان التكرار المشاهد 177 أقل بصورة صغيرة من التكرار التموقع 178.3. وتعني هذه النتائج أن للعولمة الاقتصادية تأثير في بروز توجهي البقاء والتعبير عن الذات في الخطاب التربوي ممثلا في مناهج القراءة لمرجلة التعليم الابتدائي، للدول عينة البحث، حيث تتجه الدول المرتفعة في هذا البعد للعولمة إلى التركيز على هذه التوجهات القيمية ، وهو ما لاتفعله الدول المنخفضة في هذا البعد، حيث تركز على قيم التقليد والعقلانية.

19- حجم الأثر:

لغرض حساب حجم الأثر الموجود بين ظاهرة العولمة الاقتصادية والتوجهات القيمية، تم حساب قيمة فاي، مثلما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (23) يوضح قيمة معامل فاي لأثر العولمة الاقتصادية على التوجهات القيمية

	القيمة	مستوى الدلالة
في phi	0.113	0.013

ويتضح من الجدول رقم (23) أن قيمة فاي كان 0.113 وقد كان دالا عند مستوى 0.01، وهو بحسب مستويات هذا الحجم، يعتبر صغيرا، حيث تراوح بين 0.1 و 0.3 ، مما يعني أن تأثير العولمة الاقتصادية على التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي يعتبر صغيرا، ولكنه دال إحصائيا.

1-5- نتائج الفرضية الخامسة:

والتي نصت على ما يلي:" **هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 للعولمة الإجتماعية، في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، متمثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، تبعا للتوجهات القيمية الأربع المستخدمة في الدراسة: التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات**".

20- وجود التأثير:

لاختبار وجود تأثير العولمة الاجتماعية على التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي للدول عينة الدراسة، تم حساب مدى استقلالية العولمة الاجتماعية كما هي في مؤشر kof للعولمة عن التوجهات القيمية، وذلك باستخدام اختبار كا^2 لحساب الاستقلالية، وذلك بين عينة الدول المرتفعة في مؤشر العولمة الاجتماعية، والتي شملت دول كل من الكويت والسعودية، والأردن، والمنخفضة فيه، والتي شملت دول كل من تونس، ليبيا، مصر، الجزائر، العراق، حيث كان المتوسط الحسابي لهذا البعد للعولمة 50.41، وعلى ضوئه تمت المقارنة بين عينتي الدول، وتم الحصول على النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (24) يوضح نتائج اختبار كا^2 لحساب استقلالية ظاهرة العولمة الاجتماعية عن التوجهات القيمية.

	القيمة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
كا^2	22.924	3	0.000	دالة

ويتبين من الجدول رقم (24) أن هناك تأثير للعولمة الاجتماعية على التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي في الدول عينة الدراسة، حيث أشارت قيمة كا^2 إلى 22.924 ، وكانت القيمة 0.000، دالة عند مستوى 0.01 ، مما يعنى عدم استقلالية ظاهرة العولمة الاجتماعية عن التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التروبية العربية.

21-طبيعة التأثير:

لغرض التأكد من طبيعة تأثير العولمة الاجتماعية على مختلف التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، تم حساب التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة، وكذا النسب المئوية المتعلقة بهذه التكرارات، مثلما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (25) يوضح التكرارات المشاهدة والمتوقعة للتوجهات القيمية الأربع : التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات، تبعا لمتغير العولمة الاجتماعية

			التقليد	البقاء	العقلانية	التعبير عن الذات	المجموع
العولمة الاجتماعية	مرتفعة	التكرار المشاهد	104	58	2	43	207
		التكرار المتوقع	80.9	60.5	12.3	53.3	207
		النسبة المئوية	%50.2	%28.0	%1.0	%20.3	%100
	منخفضة	التكرار المشاهد	230	192	49	177	648
		التكرار المتوقع	253.1	189.5	38.7	166.1	648
		النسبة المئوية	%35.5	%29.6	%77.6	%27.3	%100
المجموع		التكرار المشاهد	334	250	51	220	855
		التكرار المتوقع	334	250	51	220	855
		النسبة المئوية	%39.1	%29.2	%6.0	%25.7	%100

ويتضح من الجدول رقم (25) أن الدول المرتفعة في العولمة الاجتماعية تتجه في خطابها التربوي إلى إدراج توجهات التقليد أكبر مما هو لدى الدول المنخفضة في العولمة الاجتماعية، حيث كان التكرار المشاهد لقيم التقليد لديها 104 وهو أكبر من التكرار المتوقع الذي كان 80.9 فقط، بعكس الدول المنخفضة في العولمة، حيث كان التكرار المشاهد لديها لهذه القيم 230 وهو أقل بكثير من التكرار المتوقع والذي كان 253.1. أما بالنسبة لقيم البقاء، فالعكس صحيح، حيث تتجه الدول المرتفعة في العولمة الاجتماعية إلى عدم إدراجه بصورة كبيرة، حيث كان التكرار المشاهد وهو 58 أقل من التكرار المتوقع وهو 60.5. بعكس الدول المنخفضة في هذا البعد للعولمة، حيث كان التكرار المشاهد 192 أكبر من التكرار المتوقع الذي كان 189.5، مما يعني اتجاه دول العولمة المنخفضة إلى إدارجه أكبر مما هو لدى الدول المرتفعة في هذا البعد للعولمة. غير أن الأمر يختلف في حالة التوجهين القيميين الباقيين والذين هما العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، حيث تتجه الدول المنخفضة في العولمة الاجتماعية إلى إدراجهما بصورة أكبر مما لدى الدول المرتفعة في هذا البعد للعولمة، فقد كان التكراران المشاهدان لهذين التوجهين القيميين، 49 و177 أكبر من التكرارين المتوقعين 38.7 و 166.1 على التوالي، بعكس مما هو حاصل لدى الدول المرتفعة في العولمة، حيث كان التكراران المشاهدان للتوجهين القيميين أقل من التكرارين المتوقعين معا. مما يدل على أن العولمة الإجتماعية تؤثر فعلا في إدراج قيم التقليد، وعدم إدارج التوجهات الأخرى، وهي البقاء والعقلاينة والتعبير عن الذات، وهو ما لايحصل مع الدول المنخفضة في هذا البعد من العولمة، حيث تدرج هذه الدول قيم البقاء والعقلانية، والتعبير عن الذات، ولا تدرج فيم التقليد بنفس الصورة، وهو ما يؤدي بنا إلى الاستنتاج بأن العولمة الاجتماعية تؤدي إلى بروز التوجهات القيمية للتقليد في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية.

22- حجم الأثر:

لغرض حساب حجم الأثر الموجود بين ظاهرة العولمة والتوجهات القيمية، تم حساب قيمة فاي، مثلما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (26) يوضح قيمة معامل فاي لأثر العولمة الاجتماعية على التوجهات القيمية

	القيمة	مستوى الدلالة

في phi	0.164	0.000

ويتضح من الجدول رقم (26) أن قيمة فاي كانت 0.164 وقد كان دالا عند مستوى 0.00، وهو بحسب مستويات هذا الحجم، يعتبر صغيرا، حيث تراوح بين 0.1 و 0.3 مما يعني أن تأثير العولمة الاجتماعية على التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي يعتبر صغيرا.

1-6- نتائج الفرضية السادسة:

والتي نصت على ما يلي:" **هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 للعولمة السياسية، في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، متمثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، تبعا للتوجهات القيمية الأربع المستخدمة في الدراسة: التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات**".

23- وجود التأثير:

ولاختبار هذه الفرضية وحساب الفروق بين عينة الدول المرتفعة في مؤشر العولمة السياسية، والتي شملت دول كل من تونس، مصر، الجزائر، والسعودية، والأردن، والمنخفضة فيه، والتي شملت دول كل من الكويت ليبيا، والعراق، حيث تم الاعتماد في هذا التقسيم على المتوسط الحسابي للمؤشر لسنة 2015 والذي وصل إلى60.76، وعلى ضوء ذلك تم تحليل البيانات الخاصة بالتوجهات القيمية المذكورة كما رصدتها أداة تحليل كتب العينة باستخدام اختبار كا^2، وتم الحصول على النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (27) يوضح نتائج اختبار كا^2 لحساب استقلالية ظاهرة العولمة السياسية عن التوجهات القيمية

	القيمة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
كا^2	22.137	3	0.000	دالة

ويتبين من الجدول رقم (27) أن هناك تأثير للعولمة السياسية على التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي في الدول عينة الدراسة، حيث أشارت قيمة كا^2 إلى 22.137 ، وكانت قيمة الدلالة 0.00، وهي دالة عند مستوى 0.01 ، مما يعنى عدم استقلالية ظاهرة العولمة السياسية عن التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التروبية العربية.

24-طبيعة التأثير:

لغرض التأكد من طبيعة تأثير العولمة السياسية على مختلف التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، تم حساب التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة، وكذا النسب المئوية المتعلقة بهذه التكرارات، مثلما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (28) التكرارات المشاهدة والمتوقعة للتوجهات القيمية الأربع : التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات تبعا لمتغير العولمة السياسية

			التقليد	البقاء	العقلانية	التعبير عن الذات	المجموع
العولمة السياسية	مرتفعة	التكرار المشاهد	179	167	37	156	539
		التكرار المتوقع	210	157.6	32.2	138.7	539
		النسبة المئوية	%33.2	%31.0	%6.9	%28.9	%100
	منخفضة	التكرار المشاهد	155	83	14	64	316
		التكرار المتوقع	123.4	92.4	18.8	81.3	316
		النسبة المئوية	%49.1	%26.3	%4.4	%20.3	%100
المجموع		التكرار المشاهد	334	250	51	220	855
		التكرار المتوقع	334	250	51	220	855
		النسبة المئوية	%39.1	%29.2	%6.0	%25.7	%100

ويتضح من الجدول رقم (28) أن هناك اختلاف بين عينتي الدول المرتفعة في العولمة السياسية والمنخفضة في العولمة السياسية فيما يتعلق بإدراج توجه التقليد، حيث تتجه الدول المرتفعة في

العولمة السياسية إلى عدم إدراجه بصورة كبيرة في خطابها التربوي، بعكس الدول المنخفضة في هذا التوجه القيمي، فقد كان التكرار المشاهد للدول المرتفعة في العولمة السياسية 179 أقل من التكرار المتوقع 210، بينما كان التكرار المشاهد 155 للدول المنخفضة في العولمة السياسية أكبر من التكرار المتوقع 123.4 ، مما يعني اتجاه الدول المرتفعة في العولمة السياسية إلى عدم إدراج هذا التوجه في خطابها التربوي ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، بعكس الدول المنخفضة في العولمة السياسية. أما بالنسبة لتوجه البقاء فالعكس هو الحاصل، حيث تتجه الدول المرتفعة في العولمة السياسية إلى إدراجه بصورة أكبر مما لدى الدول المنخفضة في العولمة السياسية، حيث كان التكرار المشاهد في العينة الأولى 167 أكبر من التكرار المتوقع الذي كان 157.6، أما بالنسبة للدول المنخفضة في العولمة السياسية، فقد كان التكرار المشاهد الذي هو 83 أقل من التكرار المتوقع 92.4. وهو نفس الأمر بالنسبة لقيم العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، حيث تتجه الدول المرتفعة في العولمة السياسية إلى إدراج هذين التوجهين القيميين بصورة أكبر مما يحدث لدى الدول المنخفضة في العولمة السياسية، حيث كان التكراران المشاهدان لهاتين القيمتين وهما 37 و 156 على التوالي أكبر من التكرارين المتوقعين 32.2 و 138.7 على التوالي أيضا بالنسبة للدول المرتفعة في العولمة السياسية، والعكس بالنسبة للدول المنخفضة في العولمة السياسية، حيث كان التكراران المشاهدان لنفس التوجهين القيميين وهما 14 و 64 على التوالي أقل من التكرارين المتوقعين الذين كانا 18.8 و 81.3 على التوالي. مما يعني تأثيرا واضحا للعولمة السياسية في إدراج كل من قيم البقاء والعقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي.

حجم الأثر:

لغرض حساب حجم الأثر الموجود بين ظاهرة العولمة السياسية والتوجهات القيمية، تم حساب قيمة فاي، مثلما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (29) يوضح قيمة معامل فاي لأثر العولمة السياسية على التوجهات القيمية

	القيمة	مستوى الدلالة
في phi	0.161	0.000

ويتضح من الجدول رقم (29) أن قيمة فاي كان 0.161 وقد كان دالا عند مستوى 0.01، وهو بحسب مستويات هذا الحجم، يعتبر صغيرا، مما يعني أن تأثير العولمة السياسية على التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي يعتبر صغيرا.

1-7- نتائج الفرضية السابعة : والتي نصت على ما يلي:

"**هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 لمستوى التنمية البشرية في إدراج التوجهات القيمية المرتبطة بالعولمة ممثلة في توجهي العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، وهذا لصالح الدول المرتفعة جدا ، على حساب الدول المرتفعة والمتوسطة في هذا المؤشر**".

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب الفروق بين عينة الدول المرتفعة جدا في هذا المؤشر ، والتي شملت دول كل من دولتي السعودية والكويت، والدول المرتفعة وهي دول كل من الجزائر وتونس، ليبيا، والأردن، والمتوسطة فيه، وهي دولتي مصر والعراق، وفق تقرير التنمية البشرية الذي تصدره الأمم المتحدة، وهذا للعام 2013 ، وذلك بتطبيق اختبار كا^2 لحساب الفروق بين عينات الدول السابقة في كل من التوجهات القيمية الأربع المستخدمة في الدراسة، وتم الحصول على النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (30) يوضح نتائج اختبار كا^2 لحساب الفروق بين عينة الدول المرتفعة جدا في مؤشر التنمية البشرية، والمرتفعة والمتوسطة في كل من التوجهات القيمية الأربع: التقليد، البقاء، العقلانية، التعبير عن الذات

	القيمة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
كا^2	26.732	6	0.000	دالة

يتضح من الجدول رقم (30) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين عينة الدول المرتفعة جدا في مؤشر التنمية البشرية، والمرتفعة والمتوسطة ، حيث أشارت قيمة كا^2 إلى

26.732 ومستوى الدلالة إلى 0.00 مما يعني وجود فروق بين عينة الدول تبعا لمؤشر التنمية البشرية، ولرصد طبيعة هذه الفروق، تم حساب كل من التكرارات المتوقعة والمشاهدة للتوجهات القيمية الأربع المستخدمة في الدراسة، مثلما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (31) يوضح التكرارات المشاهدة والمتوقعة للتوجهات القيمية الأربع: التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات، تبعا لمتغير التنمية البشرية

			التقليد	البقاء	العقلانية	التعبير عن الذات	المجموع
مؤشر التنمية البشرية	مرتفعة جدا	التكرار المشاهد	82	44	1	31	158
		التكرار المتوقع	61.7	46.2	9.4	40.7	158
		النسبة المئوية	%51.9	%27.8	%0.6	%19.6	%100
	مرتفعة	التكرار المشاهد	165	153	30	132	48
		التكرار المتوقع	187	140.4	28.6	123.5	48
		النسبة المئوية	%34.4	%31.9	%6.3	%27.5	%100
	متوسطة	التكرار المشاهد	87	53	20	57	217
		التكرار المتوقع	84.8	63.5	12.9	55.8	217
		النسبة المئوية	%40.1	%24.4	%9.2	%26.3	%100
المجموع		التكرار المشاهد	334	250	51	220	855
		التكرار المتوقع	334	250	51	220	855
		النسبة المئوية	%39.1	%29.2	%6.0	%25.7	%100

يتضح من الجدول رقم (31) أن الفروق بين الدول المرتفعة جدا، والمرتفعة، والمتوسطة في مؤشر التنمية البشرية لسنة 2013 فيما يتعلق بالتوجهات القيمية للعولمة، كانت لصالح الدول المرتفعة والمتوسطة في هذا المؤشر، على حساب الدول المرتفعة جدا، على عكس المتوقع، حيث تتجه الدول المرتفعة والمتوسطة إلى إدراج توجهات العقلاينة العلمانية والتعبير عن الذات أكثر مما تفعل الدول المرتفعة جدا في هذا المؤشر، ونلاحظ في هذا الإطار أن التكرارات المشاهدة للدول المرتفعة والمتوسطة في مؤشر التنمية البشرية، كانت أكبر من التكرارات المتوقعة في كلا التوجهين القيميين، أي العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، فقد كان التكراران

المشاهدان30 و 132 لهذين التوجهين القيميين أكبر من التكرارين المتوقعين 28.6 و 123.5 بالنسبة للدول المرتفعة في مؤشر التنمية البشرية، وهو نفس الأمر بالنسبة للدول المتوسطة في مؤشر التنمية البشرية، حيث كان التكراران المشاهدان 20 و 57 أكبر من للتكرارين المتوقعين 12.9 و55.8. في حين اختلفت عينتي الدول في كل من توجهي التقليد والبقاء، حيث تركز الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة على توجهات البقاء في حين تركز الدول المتوسطة في التنمية البشرية على قيم التقليد، فقد كان التكرار المشاهد لتوجه البقاء لعينة الدول المرتفعة في التنمية البشرية 153 أكبر من التكرار المتوقع 140.4 . بعكس الدول المتوسطة في التنمية البشرية حيث كان التكرار المشاهد لنفس التوجه 53 أقل من التكرار المتوقع 63.5 . أما بالنسبة لتوجه التقليد، فقد كان التكرار المشاهد للدول المرتفعة في التنمية البشرية 165 أقل من المتوقع 187 بعكس الدول المتوسطة في التنمية البشرية، حيث كان التكرار المشاهد 87 أكبر من التكرار المتوقع 84.8.

أما فيما يتعلق بالدول المرتفعة جدا في مؤشر التنمية البشرية، فقد اتجهت إلى التركيز على قيم التقليد بشكل أكبر، حيث كان التكرار المشاهد لتوجه التقليد، 82 أكبر من التكرار المتوقع 61.7، مما يعني تركيزا على هذه التوجه بالتحديد، في حين كانت جميع التكرارات المشاهدة بالنسبة للتوجهات القيمية الأخرى أقل من التكرارات المتوقعة.

1-8- نتائج الفرضية الثامنة: والتي نصت على ما يلي:

" **هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 للموقع الجغرافي للدول العربية عينة الدراسة في إدراج التوجهات القيمية المرتبطة بالعولمة ممثلة في توجهي العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، وهذا لصالح الدول المغاربية على حساب الدول المشرقية**".

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب الفروق بين عينتي الدول العربية المشرقية، والتي شملت كل من مصر، الأردن، السعودية، الكويت، العراق، ودول المغرب العربي التي شملت، الجزائر، تونس، ليبيا، وهذا تبعا للتوجهات القيمية الأربع المستخدمة في الدراسة، مثلما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (32) يوضح نتائج اختبار كا^2 لحساب الفروق بين دول المشرق العربي، ودول المغرب العربي في كل من التوجهات القيمية الأربع: التقليد، البقاء، العقلانية، التعبير عن الذات

	القيمة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
كا^2	12.757	3	0.005	دالة

يتصح من الجدول رقم (32) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين عينتي الدول العربية المشرقية والمغاربية ، حيث أشارت قيمة كا^2 إلى 12.757 ومستوى الدلالة إلى 0.005 مما يعني وجود فروق بين الدول العربية تبعا لموقعها الجغرافي، ولرصد طبيعة هذه الفروق، تم حساب كل من التكرارات المتوقعة والمشاهدة للتوجهات القيمية الأربع المستخدمة في الدراسة، مثلما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (33) يوضح التكرارات المشاهدة والمتوقعة للتوجهات القيمية الأربع: التقليد، البقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات، تبعا لمتغير الموقع الجغرافي

			التقليد	البقاء	العقلانية	التعبير عن الذات	المجموع
الموقع الجغرافي	المشرق	التكرار المشاهد	191	111	22	100	424
		التكرار المتوقع	165.6	124	25.3	109.1	424
		النسبة المئوية	%45	%26.2	%5.2	%23.6	%100
	المغرب	التكرار المشاهد	143	139	29	120	431
		التكرار المتوقع	168.4	126	25.7	110.9	431
		النسبة المئوية	%33.2	%32.3	%6.7	%27.8	%100
المجموع		التكرار المشاهد	334	250	51	220	855
		التكرار المتوقع	334	250	51	220	855
		النسبة المئوية	%39.1	%29.2	%6.0	%25.7	%100

يتضح من الجدول رقم (33) أن هناك اختلافات بين دول المشرق العربي ودول المغرب العربي فيما يتعلق بالنزوع إلى تبني التوجهات القيمية للعولمة، حيث تتجه بصورة عامة دول المشرق العربي إلى توجهات التقليد ، على حساب التوجهات القيمية المرتبطة بالبقاء والعقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، على عكس دول المغرب العربي التي تدرج أكثر في خطابها التربوي ممثلا

في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي التوجهات المرتبطة بالعولمة، وهي توجهات العقلانية العلمانية والتعبير عن االذات، كما تدرج أيضا توجهات البقاء، ويتبين من الجدول السابق، أن التكرارات المشاهدة لتوجهات التقليد كانت أكبر من التكرارات المتوقعة لدول المشرق العربي، في حين كانت التكرارات المشاهدة لكل من البقاء والعقلانية العلمانية والتعبير عن الذات أقل من التكرارات المتوقعة، فقد كان التكرار المشاهد 191 لتوجه التقليد أكبر من التكرار المتوقع 165.6 ، في حين كانت التكرارات المشاهداة 111 و 22 و 100 أقل من التكرارات المتوقعة 124 و25.3 و 109.1 لكل من البقاء والعقلانية العلماينة والتعبير عن الذات بالنسبة لدول المشرق العربي.

أما بالنسبة لدول المغرب العربي، فقد كانت التكرارات المشاهدة لكل من البقاء والعقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، وهي 139 و29 و 120 أكبر من التكرارات المتوقعة لها وهي 126 و 25.7 و 110.9 على التوالي، في حين كان التكرار المشاهد لتوجهات التقليد 143 أقل من المتوقع 168.4. وهو ما يعني اختلاف تركيز عينتي الدول العربية، المشرقية والمغاربية على التوجهات القيمية للعولمة، ففي حين لا تركز الدول المشرقية قط على أي من التوجهات القيمية للعولمة، تركز دول المغرب العربي على توجهي العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات.

2- مناقشة النتائج:

2-1- بالنسبة للفرضية الأولى: والتي نصت على ما يلي:

" **هناك علاقة ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين العولمة والتوجهات القيمية المرتكزة على العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات** ".

وقد أشارت نتائج هذه الفرضية إلى وجود دلائل قوية على صحتها، حيث كان معامل الارتباط بين العولمة من جهة وبين توجهي العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات دالا إحصائيا، حيث وصل إلى 0.665 و 0.638 على التوالي. وتتسق هذه النتيجة مع العديد من المفاهيم الفكرية والنظرية حول العولمة، باعتبارها ظاهرة جديدة تحمل قيما مغايرة تماما لقيم التقليد والوطن، كما تعني هذه النتيجة أن الدول التي تقود العولمة، تتميز بهذين البعدين أو التوجهين القيميين، كمرحلة جديدة تماما من المراحل التي تطبع مرحلة ما بعد الحداثة، بينما تتميز الدول المنخفضة في العولمة بالتوجهات الأخرى، أي التقليد والبقاء، بسبب اختلاف المرحلتين التاريخيتين اللتين توجد فيهما كلا مجموعتي الدول، وتشير العقلانية إلى ابتعاد مجتمعات العولمة عن التفسيرات

الغيبية والدينية للظواهر، وامتلاك المصير، حيث تركز على العقل والعلم كقيمتين مطلقتين في تعاملاتها جميعا، بينما تشير قيمة التعبير عن الذات، إلى قيمة بديلة أخرى، تنتمي لمرحلة مابعد الحداثة، حيث تنشأ نتيجة الاطمئنان حول الأمن المادي والاقتصادي، وشيوع أنماط الاستهلاك واستفحالها. فالعولمة ما هي إلا محصلة مرحلتين تاريخيتين هما الحداثة وما بعد الحداثة، حيث يكون العقل والحرية من أهم مميزاتها القيمية.

وترتبط العولمة بهذين التوجهين معا، مثلما تمت الإشارة إليه في موضع آخر*، بسبب أن طبيعة الاقتصاد السائد في المجتمع وهو الاقتصاد القائم على المعرفة والخدمات يشترط وجودهما معا، فبحسب انجليهارت، لايمكن الدخول إلى أي مرحلة تاريخية، من دون تحقيق مستوى من النمو والتقدم الاقتصادي والذي يشرط بدوره أو يؤدي إلى ظهور قيم أو توجهات قيمية، مطلوبة بالنسبة لهذا الاقتصاد، مما يؤدي فيما بعد إلى نشوء قيم الثقة والأمن، والاستقرار والحرية، ما يقود إلى الاتجاه نحو الديمقراطية.

غير أن ارتباط العولمة بحسب هذه النتائج بتوجهات العقلانية العلمانية ، أكثر من ارتباطها بتوجهات التعبير عن الذات، يؤدي إلى الاستنتاج، بأن العولمة، تسعى إلى الحرية والتعبير عن الذات، حينما تحقق مرحلة العقلانية العلمانية، كشرط أساسي للدخول في ما بعد الحداثة، ولذا فإن الدعوات التي ترى بأن العولمة تحمل قيم الحرية الفكرية والسياسية أو ترتبط بها بصورة مبدئية، ما هي إلا دعوات تضليلية وغير حقيقية.

2-2- بالنسبة للفرضية الثانية:

والتي نصت على ما يلي: "**تتجه الدول العربية عينة الدراسة إلى إدراج التوجهات القيمية، المتمثلة في توجهي التقليد والبقاء، على حساب التوجهات القيمية المتمثلة في العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، في الخطاب التربوي لمنظوماتها التربوية، ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي**".

وقد أشارت نتائج هذه الفرضية إلى وجود دلائل قوية على صحتها، حيث جاءت قيم التقليد في المرتبة الأولى، تلتها قيم البقاء، ثم قيم التعبير عن الذات، ثم قيم العقلانية في المرتبة الأخيرة، وقد كانت الفروقات بين هذه القيم دالة إحصائيا، مما يعني اتجاه الدول العربية في عمومها إلى إدراج قيم توجه التقليد التي تقوم على الإيمان بالغيبيات وأهمية الأسرة، والعائلة، والافتخار

* أنظر الفصل الثالث المتعلق بعلاقة العولمة بالتوجهات القيمية.

بالوطن واحترام السلطة، والتي تنتمي إلى مرحلة ما قبل الصناعة بحسب نموذج أنجليهارت، كما تدرج أيضا في المرتبة الثانية، توجهات البقاء، التي تقوم في أساسها على الأمن المادي والفيزيائي، واحترام السلطة، وغيرها، والتي تنتمي إلى مرحلة الحداثة والتصنيع، كما تدرج أيضا وبنسبة معتبرة قيم التعبير عن الذات، وهي من قيم ما بعد الحداثة، في حين تنأى عن إدراج قيم العقلانية العلمانية التي تنتمي إلى مرحلة الحداثة، وتشير هذه النتائج إلى الخارطة التربوية للتوجهات القيمية المدرجة في الخطاب التربوي بشكل عام، حيث تعطي الدول العربية الأولوية لقيمها الوطنية ممثلة في توجهي التقليد والبقاء، ويعود هذا في شكل كبير منه إلى طبيعة هذه الدول، حيث يشكل الدين بالنسبة لها أولوية كبيرة، وأهمية قصوى، حيث يعتبر الدين في النموذج القيمي لأنجليهارت من أهم المحددات القيمية للمجتمعات، مع النمو الاقتصادي، وهو ما يبدو صحيحا في حالة الدول العربية، حيث تسعى من جهة إلى حماية هويتها الثقافية والدينية، ومن جهة أخرى إلى تحقيق التقدم الاقتصادي الذي يتيح لها الأمن المادي المطلوب، غير أن إدراجها أيضا لقيم توجه التعبير عن الذات والتي هي من التوجهات ما بعد الحداثية، يؤكد رغبة الدول العربية في اللحاق بمرحلة ما بعد الحداثة، أو التكيف معها، خاصة وأن الإسلام من جهة أخرى، يأمر بالاهتمام بمساعدة الآخرين، واحترامهم، ووضع الثقة فيهم، كما يهتم أيضا بحماية البيئة، وهي من قيم توجه التعبير عن الذات، ولذا نجد توجها نحو هذه القيم، وما يؤكد هذا التفسير دراسة قام بها (Mark Tessler) على دول كل من الجزائر، مصر، المغرب، والأردن، حول علاقة الاسلام بالديمقراطية، مستخدما المسح العالمي للقيم في نسخته الرابعة، ووجد أن الإسلام لا يتناقض مع تفضيل أفراد هذه الدول للديمقراطية كنمط حكم، وأن الإسلام لا يعيق نشوء الديمقراطية، رغم الاختلافات الكبيرة بين هذه الدول من حيث نمط المستعمر، والحكم، والاقصاد، ومعلوم أن توجهات التعبير عن الذات ، هي من أركان الحكم الديمقراطي[309].

2-3- بالنسبة للفرضية الثالثة: والتي نصت على ما يلي:

"**هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 للعولمة في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، تبعا للتوجهات القيمية المستخدمة في الدراسة، وهي التقليد، والبقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات** ".

[309] Mark Tessler, Do Islamic Orientations Influence Attitudes Toward Democracy In The Arab World? Evidence From Egypt, Jordan, Morocco, And Algeria, Comparative Politics, Vol. 34, No. 3, (Apr, 2002), pp. 337-354

وقد اتضح من النتائج السابقة وجود دلائل على صحة هذه الفرضية، حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدول المرتفعة في مؤشر kof للعولمة لسنة 2015 والدول المنخفضة فيه، فيما يتعلق بالتوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية عينة الدراسة، متمثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، حيث تؤثر العولمة في بروز توجهات البقاء أكثر لدى الدول المرتفعة في العولمة، بعكس الدول المنخفضة في هذا المؤشر، حيث اتجهت إلى إدراج التوجهات القيمية للعولمة، والتي تمثلت في التوجهين القيميين، للعقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، بصورة أكبر مما يحدث في عينة الدول المرتفعة في العولمة. أما بالنسبة لتوجه التقليد، فلم يكن هناك أثر للعولمة في إدراجه، حيث جاء في المرتبة الأولى من حيث التكرار بنسبة 39.1%، كما اتضح في الفرضية السابقة.

وتعني هذه النتيجة أن الدول العربية عينة الدراسة، تتفق في إدراج قيم التقليد بصورة كبيرة، في خطابها التربوي ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، بغض النظر عن موقعها من مؤشر العولمة، غير أنها تختلف في إدراج التوجهات القيمية الأخرى تبعا لموقعها على مقياس kof للعولمة، حيث تساهم العولمة بشكل كبير في إدراج قيم البقاء، لدى الدول المرتفعة في العولمة، وإلى إدراج قيم العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات لدى الدول المنخفضة في العولمة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

-أن العولمة لم تستطع بعد التأثير على التوجهات القيمية التقليدية، حيث تتسق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الثقافية الكثيرة، التي ترى بأن التغيرات القيمية في عصر العولمة، لا تحدث بنفس السرعة التي يعتقد بها، فمجرد التغييرات الحاصلة في قيم الاستهلاك، كاللباس والأكل وأشكال السلوك والتعامل، لا يعني أن هذا التغير مس صميم القيم الثقافية والحضارية للمجتمعات العربية، وهو ما تؤكد عليه الدراسات المقارنة التي تمت على نموذج انجلهارت للتوجهات القيمية خاصة، حيث لم تجد تغيرات مهمة في التوجهات القيمية للدول المنتمية لثقافات مختلفة، فقد حافظت معظم المجتمعات على خصائصها القيمية، ولم تحدث فيها تغيرات ذات دلالة، وهو ما يتسق أيضا مع عديد الدراسات التي تمت على القيم بصورة عامة، فقد أكد هوفتسيد أن التوجهات القيمية هي ثابتة ومستقرة، وما يلاحظ من تغيرات في أنماط الاستهلاك والعيش، لا يعني تغيرا في القيم، يضاف إلى هذا أن الأنظمة التربوية ما هي إلا انعكاس للمجتمعات التي توجد فيها هذه الأنظمة، وللقيم والمبادئ التي تسودها، فكل مجتمع إنما يسعى

إلى وصم الأجيال الصغيرة او الصاعدة بقيم الأجيال القديمة، وهو ما يتفق مع التعريفات العديدة للتربية، مثلما نجد ذلك عند دوركايهم، كما يتفق مع العديد من التنظيرات التي ترى بأنه "في الوقت الذي تصبح فيه الحدود السياسية للدول قابلة للإختراق، مع مزيد من العولمة، فإن العكس هو ما يحدث في البعد الثقافي، حيث يزداد حدة في داخل الدول" [310]، وهو ما يؤدي بالدول الوطنية إلى التركيز أكثر على الحفاظ على الانسجام الثقافي للمجتمع، وعدم ترك فرصة لبروز الاختلافات العرقية والإثنية التي تسود في الدول العربية خاصة. وقد أكدت هذه النتيجة دراسة ناديا زكريا جبر حيث وجدت أن التوجهات القيمية للمعلمين في المجتمع الفلسطيني لا تختلف في شيء عن التوجهات القيمية في المجتمع ككل[311].

–أن العولمة تؤثر بشكل مختلف لدى عينتي الدول المنخفضة والمرتفعة في العولمة، في باقي التوجهات القيمية الأخرى، أي البقاء، والعقلانية، والتعبير عن الذات، إذ في حين تركز عينة الدول المرتفعة في العولمة على توجهات البقاء، تركز الدول المنخفضة في العولمة على توجهات العقلانية والتعبير عن الذات، ما يعني أن هذه الأخيرة، تقوم بإدراج هذين التوجهين القيميين رغبة في التكيف مع ظاهرة العولمة، ولطبع أفرادها بهما، من خلال الخطاب التربوي واللحاق بالمستويات البعيدة التي تتسم بها هذه الظاهرة، وهو ما يتسق مع الخطاب الرسمي للدول المنخفضة في العولمة، حيث تتجه بشكل عام إلى تأكيد تكيفها مع التغيرات الدولية الحاصلة في كافة المستويات، أما بالنسبة للدول المرتفعة في العولمة، فهي تؤكد بشكل أكبر على قيم البقاء، وهو كما رأينا من التوجهات الحداثية، للمجتمعات الصناعية، حيث تسود المنافسة الشديدة في السلع والأفكار، وهو ما تشير إليه دراسات أخرى، من أن العولمة بمؤسساتها تتجه بشكل عام إلى الضغط على الدول الضعيفة من أجل التكيف مع الاقتصاد الدولي عبر تغيير المناهج التعليمية، وهو ما خرجت به أيضا دراسة لروزنموند(Rosenmund) كان من نتائجها فيما يتعلق بالدول العربية، أن هذه الدول تضع نفس الاعتبارات للعولمة والتكيف مع التغيرات الدولية بالموازاة مع تركيزها على القضايا الاجتماعية فيما يتعلق بتغيير المحتوى التعليمي، يقول روزنموند (Rosenmund) " إنه بالنظر إلى العالم العربي (الشرق الأوسط وشمال إفريقيا)

[310] J.J. Smolicz & Margaret Secombe, Globalisation, Values and Human Rights for Cultural Diversity inJ. Zajda and H. Daun (Eds.), Global Values Education: Teaching Democracy and Peace, Globalisation, *Comparative Education and Policy Research*. No7(2009), p35

[311] Nadia Zakaria Jaber, An analysis of the Palestinian culture using Hofstede's cultural framework and its' implication on teachers' classroom practices and student's cultural identity op cit,, pp 292 – 295

فالبيانات تشير إلى أن تغيير المحتوى التعليمي في الإصلاحات التربوية لا يرتبط فقط بالخطاب السياسي على مستوى كل دولة، بل أيضا بقضية التكيف مع العولمة والتغيرات الدولية والتكامل معها، فالمناهج الحالية ينظر إليها على أنها لا تعوق فقط التقدم الاجتماعي ولكن أيضا القدرة على التعامل مع العولمة والمجتمع الدولي"[312].

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات أخرى، منها دراسة لغوازون وبيوبي (Guazzone and. Pioppi) أظهرت ان الإصلاحات السياسية والاقتصادية التي قامت بها الدول العربية لم تؤدي إلى تقويض دور الدولة، أو لفقدانها للتحكم في المجتمع، مع أنها أعادت هيكلة الدولة، وذلك باستخدام منظمات المجتمع المدني، خاصة المنظمات الإسلامية لتوفير المساعدات الاجتماعية، والتي لم تعد هي قادرة على توفيرها، كما أنها تستخدم هذه المساعدات للحفاظ على الوحدة الوطنية والدعم بين العمال والطبقة المتوسطة [313]. ولا شك أن التربية هي من أهم الوسائل التي تستخدمها الدول للحفاظ على وحدتها الثقافية والاجتماعية، حيث تمثل هذه الوحدة قاعدة لا غنى عنها للدولة الوطنية من أجل البقاء والاستمرار.

أما بالنسبة للدول المرتفعة في العولمة فإن اتجاهها إلى إدراج قيم التقليد بدل قيم العولمة ذاتها، يؤكد أن الدخول في العولمة، وتحقيق مستويات متقدمة فيها، لا يعني التأكيد على قيمها في الخطاب التربوي، إذ أن العكس هو ما يحدث، حيث تدرج هذه الدول قيم البقاء، والتقليد كما رأينا بصورة أكبر، وهذا من أجل الحفاظ على هوية مجتمعاتها، نتيجة لأحساسها بالتهديد العولمي للقيم والشخصية والهوية، هو ما يجعل من من اتجاهها إلى هذه التوجهات أمرا لا مفر منه.

وهو ما تؤكده دراسة لبدرية البشر، حول استخدام وسائل العولمة في مجتمعي الرياض ودبي، من أنه بالرغم من أن الاقبال المرتفع على استخدام هذه الوسائل رغم الخطاب التحريمي، بسبب ارتفاع الدخل الفردي في المجتمعين، إلا أن هناك تحفظا نحو المضمون الأخلاقي والاجتماعي والثقافي الذي تحمله هذه الوسائل.[314] . ولذا فإنه من الطبيعي أن تتجه الدول المرتفعة في العولمة مثل الدول الخليجية بالخصوص إلى التأكيد على هويتها وشخصيتها، من خلال إدراج

---

[312] Moritz Rosenmund, The Current Discourse on Curriculum Change: A Comparative Analysis of National Reports on Education, in A. Benavot and C. Braslavsky (Eds.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective,(* 2007). p189

[313]Laura Guazzone & Daniela Pioppi, Globalisation and the Restructuring of State Power in the Arab World, The International Spectator: *Italian Journal of International Affairs*,Vol. 42.No4 (2007), pp509-523

[314] بردية البشر، وقع العولمة على مجتمعات الخليج العربي، مرجع سابق، ص 24

الخطاب التقليدي والوطني بصورة عامة في خطابها التربوي ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي خاصة.

2-4- بالنسبة للفرضية الرابعة:

والتي نصت على ما يلي:" **هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 للعولمة الإقتصادية، في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوية للمنظومات التربوية العربية، متمثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، تبعا للتوجهات القيمية الأربع المستخدمة في الدراسة، وهي التقليد، والبقاء، العقلانية العلمانية، التعبير عن الذات**".

حيث أشارت النتائج إلى أن العولمة الاقتصادية تؤثر بشكل مختلف لدى عينتي الدول المرتفعة في العولمة، والدول المنخفضة فيها، فالدول المرتفعة في العولمة الاقتصادية، تركز بشكل رئيس على توجهي البقاء والتعبير عن الذات، ويعتبر هذين التوجهين متناقضين بحسب نموذج أنجليهارت، إذ ينتمي الأول إلى مرحلة الحداثة، بينما ينتمي الثاني إلى مرحلة ما بعد الحداثة، ويعني هذا أن التركيز عليهما معا من طرف هذه الدول، يشكل بالنسبة لها حالة صراعية بين هذين التوجهين، وهو ما يتسق مع النموذج القيمي لأنجلهارت، حيث أن الدول المرتفعة في العولمة، تجد نفسها تعيش مرحلتين تاريخيتين مختلفتين في خطابها التربوي، هما مرحلة البقاء، حيث تسود الندرة والاحتياج والرغبة في تحقيق الأمن المادي، بينما تعني المرحلة الثانية، الاكتفاء والاطمئنان حول الحاجات المادية، بما يؤدي إلى الاتجاه نحو التعبير والحرية والاستقلال الفكري والعاطفي، ودمجهما معا في الخطاب التربوي يعني محاولة تحقيقهما معا، بصورة متناقضة. ويفسر هذا بأن العولمة الاقتصادية، في هذا المؤشر، تعتمد بشكل كبير على التجارة والخدمات، والاستهلاك الذي يميز المجتمعات العربية التي حققت نتائج كبيرة في هذا المؤشر، وهي الدول الخليجية تحديدا، حيث تتيح لها أريحيتها المالية، الحصول على استهلاك أكبر، وحضور أكبر للشركات العالمية، وهو ما يعني أن هذا الاستهلاك عائد إلى الثروة المالية المتأتية من مداخيل البترول وليس من اقتصاد حقيقي، وهو ما يؤدي إلى نشوء خصائص الاستهلاك المرتبط بالتعبير عن الذات، بينما عدم تحقيق هذا الأمر بصورة حقيقية، ومن اقتصاد حقيقي، يؤدي إلى عدم الاطمئنان الكامل حول هذا البعد القيمي، وهو ما يؤدي إلى إدراج توجه البقاء أيضا في الخطاب التربوي.

وهو نفس الأمر بالنسبة للدول المنخفضة في العولمة، حيث نجد صراعا أيضا بين قيم التقليد والتي هي من قيم مجتمعات ما قبل الصناعية، وبعد العقلانية الذي هو من مميزات مجتمعات الحداثة والتصنيع، ويعني التركيز عليهما معا، أن هناك صراعا فكريا وعقديا بين التقليد من جهة وبين العقلانية من جهة أخرى، في الخطاب التربوي لهذه الدول.

2-5- بالنسبة للفرضية الخامسة:

والتي نصت على ما يلي:" **هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 للعولمة الإجتماعية، في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوية للمنظومات التربوية العربية، متمثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، تبعا للتوجهات القيمية الأربع المستخدمة في الدراسة: التقليد، البقاء، العقلانية، التعبير عن الذات** ".

وقد أشارت نتائج هذه الفرضية، إلى أن العولمة الاجتماعية تؤثر فقط في بروز التوجه القيمي للتقليد في الخطاب التربوي للدول المرتفعة في مؤشر kof للعولمة ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، حيث تتجه هذه الدول إلى التركيز أكثر على توجهات التقليد في خطابها التربوي، بعكس الدول المنخفضة في هذا البعد للعولمة، والتي تركز على قيم البقاء والعقلانية والتعبير عن الذات، وتعني العولمة الاجتماعية بحسب مؤشر kof للعولمة، التواصل الشخصي بين الأفراد في الدول المختلفة وتدفق المعلومات من وإلى الدول، وحجم استيراد الكتب والسلع الفكرية، وكذا التقارب الثقافي وانتشار الثقافات الأخرى في البلد، كالثقافة الأمريكية، ومنها على وجه الخصوص ما يعرف بـ الماكدونالدية * McDonaldization . ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هذا البعد يعتبر هو الأكثر تهديدا للشخصية والهوية الوطنية، لأنه يشكل الأساس الثقافي للعولمة، ويعني اتجاه الدول العربية المرتفعة في هذا البعد للعولمة إلى مواجهتها للثقافات المغايرة والغربية بشكل خاص، بصورة مباشرة بسبب توفر وسائل العولمة والانفتاح الاقتصادي، وهو ما قد يؤدي إلى الخوف من ذوبان هذه المجتمعات وفقدانها لشخصيتها وهويتها، ولذا تتجه إلى مزيد التركيز على إدراج قيم الهوية الوطنية، وهي قيم التقليد بالتحديد، التي تتسم بالتمسك بالقيم الدينية والوطنية، حماية للشخصية والهوية الوطنية مما قد يتهددها من هذا البعد العولمي المهم.

* مصطلح صيغ من طرف عالم الاجتماع الأمريكي جورج ريتزر George Ritzer في كتابه The McDonaldization of Society (ماكدونالدية المجتمع) 1993 لوصف تغير الثقافات في العالم، بحيث تتبنى خصائص مطاعم ماكدونالد، وقد حدد أربعة ابعاد أساسية لهذه الثقافة، هي الفعالية، الحسابية، والتنبؤ، والتحكم.

وتتفق هذه النتيجة مع الموقف العربي العام من ظاهرة العولمة، حيث يتسم بالرفض والخوف خاصة من الجوانب الثقافية والاجتماعية للعولمة، والتي تشكل أهم خطر يتهدد المجتمعات العربية، كما تتفق مع العديد من الدراسات في هذا الجانب، ومنها دراسة كوزما (Irina F. Cozma) التي وجدت أن هذا الجانب هو أكثر الجوانب تأثيرا في تغير القيم الشخصية في 28 بلدا، مما يعني أن العولمة الاجتماعية تساهم بشكل كبير في تغير هذه القيم، وهو ما يؤدي بالضرورة بالدول العربية التي يجد أفرادها ومجتمعاتها أنفسهم في محيط اجتماعي وثقافي أصبح مفتوحا على كل التغيرات والتداعيات نتيجة تقدم وسائل العولمة، ومنها على الخصوص وسائل الاعلام والاتصال، إلى إدراج قيم التقليد بالأساس في خطابها التربوي للمراحل التعليمية الأولى، حماية للشخصية القاعدية الوطنية بالتركيز على القيم الوطنية.

2-6- بالنسبة للفرضية السادسة:

والتي نصت على ما يلي:" **هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 للعولمة السياسية، في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوية للمنظومات التربوية العربية، متمثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، تبعا للتوجهات القيميةالأربع المستخدمة في الدراسة: التقليد، البقاء، العقلانية، التعبير عن الذات**"

وقد أشارت نتائج هذه الفرضية إلى أن العولمة السياسية ترتبط ببروز وإدراج قيم البقاء والعقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، في الخطاب التربوي ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الاتبدائي، ويعني هذا أن تأثير العولمة السياسية على هذه التوجهات يعد كبيرا بالمقارنة مع الأبعاد الأخرى، الاقتصادية والإجتماعية، كما يعني أن التوجه السياسي له الأثر الأكبر في إدراج هذه التوجهات القيمية، في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية لهذه الدول، وتعني العولمة السياسية في مؤشر kof للعولمة، اتجاه الدول إلى فتح قنصليات لها في بلد ما، وانخراط هذا البلد في المنظمات الدولية ونشاطاتها خاصة في منظمة حفظ السلام، كما تدرج الاتفاقات الدولية التي تقوم بها الدول مع بعضها البعض منذ 1945، ولا شك أن هذا النشاط والتفاعل للدول لا يمكن أن يحدث دون وجود استقرار سياسي في البلد، يتيح له التعامل بصورة مريحة مع الآخر، وهذا ما يؤدي بالبلدان إلى تعزيز استقرارها من خلال دعم أفرادها ومجتمعاتها بقيم التعبير والعقلانية، تعزيزا لصورتها لدى الآخر، رغم أن هذا الدعم كما تذهب إلى ذلك الكثير من الدراسات هو دعم سطحي، يهدف فقط إلى تحسين صورة البلد أمام الآخر، خاصة لدى البدان

ذات نمط الجكم الدستوري، حيث تكون دائما في حاجة ماسة إلى تثبيت أركان حكمها، من خلال آليات الديمقراطية، بعكس الدول ذات النظام الملكي التي لديها اطمئنان شبه تام حول ثبات أركان حكمها السياسي، وبالتالي فهي لا تحتاج كثيرا إلى إدراج هذه التوجهات في خطابها التربوي، وهو ما تؤكد عليه الدراسات التي تمت على نموذج أنجليهارت، في علاقته بالتغيرات السياسية، ومع أنماط الحكم المختلفة، حيث اتضح أن نوع التوجهات القيمية يرتبط بقوة مع نمط الحكم، حيث تتجه الدول الديمقراطية إلى تبني توجهات قيمية تكرس التعبير عن الذات خاصة، بينما تتجه الدول الشمولية أو الديكتاتورية إلي تكريس قيم التقليد بصورة أكبر[315].

غير أن هذا مشروط بحسب انجلهارت بالتقدم الاقتصادي والنمو الاقتصادي المرتفع، والذي يؤدي إلى ظهور قيم التعبير عن الذات خاصة، وهو ما يسند الديمقراطية بعد ذلك ويعزز من وجودها، ويعكس هذه العلاقة بين الديمقراطية وقيم التعبير عن الذات، منحى طبيعيا في حالة الديمقراطيات الحقيقية، غير أنه في حالة الأنظمة العربية المرتفعة في العولمة السياسية، فإن الأمر لا يبدو طبيعيا، إذ لا يوجد هنا ما يدعم وجود اقتصاد حقيقي، قائم عى السوق والرأسمالية، وهو ما يعني أن هذا التوجه نحو قيم العقلانية والتعبير عن الذات في الخطاب التربوي ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، يعود في جزء كبير منه إلى قدرة الأنظمة المرتفعة في العولمة السياسية على استخدام ما يسميه انجلهارت وويلزل بالديمقراطية اللافعالة التي تقيسها مؤسسة فريدوم هاوس، والتي هي على الورق فقط، وليس الديمقراطية الفعالة التي يقيسها البنك الدولي والتي تتطلب أيضا وبالموازاة مع القوانين على الورق، تنمية البنية التحتية، وحرية التعبير والاختيار. ويبدو أن الأنظمة العربية، تتيح هذه الأبعاد القيمية المرتكزة على التعبير عن الذات، في مناهجها القرائية خصوصا، بالموازاة مع إدراجها للحقوق الديمقراطية في أنظمتها السياسية دون أن يكون ذلك حالة فعلية.

2-7- بالنسبة للفرضية السابعة:

والتي نصت على ما يلي: ""**هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 لمستوى التنمية البشرية على إدراج التوجهات القيمية المرتبطة بالعولمة ممثلة في توجهي العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، وهذا لصالح الدول المرتفعة جدا والمرتفعة ، على حساب الدول المتوسطة في هذا المؤشر**"

[315] Ronald Inglehart & Christian Welzel, Development and Democracy: What We Know about Modernization Today, op cit, pp 33-41

وقد أشارت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة جدا، والمرتفعة، والمتوسطة، ويعني هذا أن مؤشر التنمية البشرية له تأثير على تبني نوع التوجهات القيمية، ولكن على عكس ما ذهبت إليه الفرضية، حيث اتجهت الدول عينة الدراسة المنخفضة في مؤشر التنمية البشرية والمرتفعة، إلى تبني أكثر للتوجهات القيمية للعولمة، كما اتجهت إلى تبني توجه البقاء، بينما اتجهت الدول المرتفعة جدا في مؤشر التنمية البشرية إلى التركيز أكثر على التوجهات التقليدية.

وبمعنى آخر، فإن الدول العربية المرتفعة جدا في مستوى التنمية البشرية، تنزع إلى توجهات التقليد ، بعكس الدول العربية المرتفعة والمتوسطة في مستوى التنمية البشرية، إذ أن لديها توجهات قيمية عولمية في خطابها التربوي متمثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، مرتكزة على توجهات العقلانية والتعبير عن الذات، كما أن لديها أيضا اتجاها نحو إدراج توجهات البقاء. وتختلف هذه النتيجة مع دراسات أخرى في هذا الاتجاه، كما في دراسة لي وبوند (Li& Bond) حيث توصلت إلى عدم وجود علاقة بين مستوى التنمية البشرية والتغير في بعد واحد من أبعاد التوجهات القيمية في نموذج أنجلهارت وهو بعد العقلانية العلمانية[316]، وقد فسر الباحثان هذه النتيجة بأن التغير القيمي مستقل عن النمو الحاصل في الجوانب الاجتماعية وغير محدد به، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة أيزمر التي وجدت أن التوجهات القيمية تغيرها جد محدود، ولا توجد هناك حتى تغيرات طفيفة فيما يتعلق بقيم الزواج، العائلة، الوطنية، والعلاقات بين الجنسين، على مدى 20 عاما.[317] ويمكن تفسير هذا الاختلاف، بأن الدراستين السابقتين ركزتا على التغير في هذه التوجهات على مدى زمني طويل في علاقته بمستوى التنمية البشرية، وهو ما لا يحدث بصورة كبيرة بحسب الكثير من الدراسات في هذا الشأن، كما يمكن تفسيره أيضا باختلاف عينتي البحث، حيث ركزت الدراستين السابقتين على الأفراد في شتى مواقعهم الاجتماعية، وما يحملونه من توجهات قيمية فعلية، بينما يركز البحث الحالي على التوجهات القيمية كما هي في الخطاب التربوي ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، والتي تأخذ بعين الاعتبار الحاجات الاجتماعية والثقافية للمجتمعات في قيامها بعمليات التربية

[316] Wai Li & Harris Bond , Value change: Analyzing national change in citizen secularism across four time periods in the World Values , op cit, pp 294–306
[317] Cited in Wai Li & Harris Bond , op cit, p302

والتعليم، حيث يمكنها أن تدرج توجهات قيمية قد لا تكون بالضرورة متوفرة بصورة كبيرة في المجتمع، وهو ما يتسق مع مفهوم التغيير والتطوير في مجال التربية عموما.

2-8- بالنسبة للفرضية الثامنة:

والتي نصت على ما يلي: "" **هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى 0.05 للموقع الجغرافي للدول العربية عينة الدراسة في إدراج التوجهات القيمية المرتبطة بالعولمة ممثلة في توجهي العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، وهذا لصالح الدول المغاربية على حساب الدول المشرقية**".

اتضح من نتائج هذه الفرضية وجود دلائل قوية على صحتها، حيث اتجهت دول المغرب العربي بشكل أكبر إلى إدراج التوجهات القيمية المرتبطة بالعولمة، ممثلة في توجهي العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات أكبر مما هو حاصل في دول المشرق العربي، ويمكن تفسير هذه النتيجة، بالعودة إلى نتائج الدول العربية على مقياس kof للعولمة، حيث تحصل الدول المشرقية عموما ودول الخليج العربي خصوصا، على مراتب متقدمة في هذا المؤشر، على عكس الدول المغاربية، التي تحصل على مراتب متدنية باستثناء المغرب، وهو ما يستدعي من دول المشرق المسارعة إلى حماية مجتمعاتها وثقافاتها من الغازي الجديد، خاصة بالنظر إلى الأعداد السكانية القليلة لمجتمعات الخليج خصوصا، حيث تحس بتهديد أكبر مما تفعل الدول المغاربية، وهوما يؤدي بها إلى التركيز على القيم التقليدية أكثر، كما يمكن تفسيره أيضا بأن قيم التقليد هي الأنسب للأنظمة السياسية الملكية، التي تهتم أكثر بالحفاظ على انتقال السلطة إلى ورثة العرش والحكم، حيث تعمل هذه القيم على احترام السلطة السياسية، ورفض الديمقراطية كشكل من أشكال الحكم، خاصة بما تتيحه من حرية وتعبير، ومعروف أن مجتمعات المشرق العربي يكثر فيها هذا النمط من الحكم، حيث ضمت عينة الدراسة دول كل من السعودية والكويت والأردن، وهي أنظمة ملكية، كما يمكن تفسير هذا الاختلاف بين دول المشرق العربي والمغرب العربي، إلى القرب الجغرافي لدول المغرب العربي من أوروبا، حيث تتلقى تأثيرات حضارية وثقافية منذ وقت مبكر، أكبر مما يحصل لدى دول المشرق العربي، وهو ما يؤدي بها إلى الانفتاح أكثر على قيم العولمة، بعكس الدول المشرقية التي تتلقى هذه التأثيرات بصورة جديدة وغير مسبوقة، من خلال وسائل العولمة فقط، مما يؤدي بها إلى الانكفاء أكثر ومحاولة

الحفاظ على الهوية والشخصية الوطنية، وتعزيز التلاحم الوطني، خاصة في ظل قلة أعداد السكان.

الاقتراحات:

انطلاقا مما توصلت إليه الدراسة، فإنها تقترح ما يلي:

25-القيام بدراسات أخرى أكثر شمولية بغرض التأكيد على نتائج الدراسة الحالية، وتوسيعها أو تصحيحها.

26-محاولة دراسة العولمة بشكل إجرائي أكثر، يقترب من البحوث الوصفية، بدلا من الاكتفاء بالنظر إليها من خلال منظورات نظرية بحتة.

27-دراسة الشخصية العربية الإسلامية دراسة علمية، من كافة النواحي النفسية والاجتماعية والتاريخية، بغرض البحث في المخزون القيمي الإيجابي الذي تتمتع به هذه الشخصية، والذي بإمكانه أن يساهم في دخول العرب إلى الألفية الثالثة، ومحاولة تضمينه في المناهج التربوية خاصة في المستويات التعليمية الابتدائية، نظرا لما تتمتع به الشخصية في هذه المرحلة من العمر من مرونة وقدرة على التعلم.

28-تفعيل المخزون الفكري والثقافي العربي الإسلامي، تربويا ومناهجيا، وطرحه في علاقة مع العالم المحيط بنا، بما يمكنه من الانفتاح الإيجابي على العولمة أكثر، وعدم الاكتفاء فقط بالتقوقع القيمي والثقافي الذي يميز أنظمتنا التربوية.

29-دراسة العولمة نقديا وإجرائيا في علاقتها بمختلف المؤسسات الاجتماعية، والتعرف على تأثيراتها الحقيقية، الإيجابية منها والسلبية، من أجل الاستجابة الفعالة لها، وعدم الاكتفاء بالتنظيرات الفكرية التي تحيل إلى الجمود والخوف.

30-منح الأنظمة التربوية مزيدا من الحرية والاستقلالية، للإنفتاح على محيطها الاجتماعي والثقافي والعالمي، بشكل يمكنها من المساهمة الحقيقية في كل الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، نظرا لأن النظام التربوي أصبح عاملا حاسما في التطورات الحاصلة على شتى الأصعدة في عصر العولمة، ولم يبق هناك مكان للجهود الفردية، أو الارتجالية.

الخاتمة

31- خاتمة:

لقد هدف البحث إلى اكتشاف تأثير العولمة بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية على التوجهات القيمية المدرجة في المنظومات التربوية العربية، في جانب خطابها التربوي متمثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، كما هدف إلى التعرف على دور بعض العوامل الديموغرافية في هذا التأثير، حيث خلص البحث إلى أن تأثيرات العولمة، ليست واحدة، ولكنها متباينة تبعا للأبعاد التي ننظر من خلالها للعولمة، ومن أهم هذه النتائج:

32- أن العولمة تتجه إلى تعميم نمط قيمي يقوم على توجهي العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات.

33- أن الدول العربية تتجه في عينة الدراسة إلى تعميم نمط قيمي مختلف يقوم على توجهي التقليد والبقاء في خطابها التربوي، ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي.

34- هناك تأثير للعولمة بشكل عام على إدراج توجهات البقاء في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، لدى الدول المرتفعة في العولمة.

35- هناك تأثير للعولمة الاقتصادية على إدراج توجهات البقاء والتعبير عن الذات في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي.

36- هناك تأثير للعولمة الاجتماعية على إدراج توجهات التقليد في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي.

37- هناك تأثير للعولمة السياسية على إدراج توجهات البقاء، العقلانية، والتعبير عن الذات في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي.

38- هناك اختلافات بين الدول عينة البحث في الاستجابة للتوجهات القيمية للعولمة وتضمينها في خطابها التربوي ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، تبعا لموقعها من مؤشر التنمية البشرية، ولموقعها الجغرافي، وهذا لصالح الدول المرتفعة

والمتوسطة في هذا المؤشر على حساب الدول المرتفعة جدا في المؤشر، ولصالح دول المغرب العربي على حساب دول المشرق العربي.

وتمثل هذه النتائج حالة مختلفة تماما للدول العربية، حيث أن العولمة تؤدي بالدول العربية، في خطابها التربوي ممثلا في مناهج القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي، إلى مزيد التركيز على القيم التقليدية والوطنية، ممثلة في توجهي التقليد والبقاء، بدل قيم العولمة نفسها، وتشكل هذه النتيجة حالة مميزة للدول العربية، حيث لطالما نادت مختلف الإصلاحات التربوية العربية، بضرورة أخذ العولمة كمطلب حساس يجب إدراجه في كل إصلاح، إلا أن ما حدث فعلا، خاصة في هذه المناهج، هو أن هذه الإصلاحات قامت بتكثيف التوجهات القيمية الوطنية بشكل يبنئ عن الاستجابة الحقيقية لهذه المنظومات نحو العولمة.

إن السبب وراء ذلك كما خلصت إليه الدراسة، هو أن هذه المنظومات إنما تأخذ في حسبانها الاستقرار السياسي والاقتصادي والثقافي للدول العربية، إذ يمثل بالنسبة لها مطلبا ملحا، خاصة وأنها في مرحلة تتسم بفقدان التوزازن واللاإستقرار، على الصعيدين الداخلي والدولي، كما أنها ليست في موقع يسمح لها بعد بتأسيس أهداف مستجيبة بفعالية لمختلف الظواهر الراهنة، فهي تعجز عن تأسيس أي استجابة فعالة وواقعية وعقلانية.

إن هذا العجز يترجمه بشكل واضح، نتيجة أخرى تبدو مهمة أيضا خرجت بها الدراسة، هي تباين الدول العربية بحسب موقعها من العولمة، في إدراج هذه التوجهات القيمية، فالعولمة الاقتصادية ترتبط ببروز توجهات البقاء والتعبير عن الذات، كما أن العولمة الاجتماعية ترتبط ببروز توجهات التقليد، في حين أن العولمة السياسية ترتبط ببروز توجهات البقاء والعقلانية والتعبير عن الذات، فالعولمة لا تؤثر بشكل واحد على هذا الخطاب التربوي للدول العربية، ولكن بأشكال مختلفة ومتباينة، وهي قد تؤدي إلى بروز توجهات عولمية، أو توجهات تقليدية، أو مزيجا منهما، كما يبين من هذه النتائج أن البعد السياسي يبدو أكثر أبعاد العولمة تأثيرا على إدراج قيم العولمة نفسها، حيث كانت أبعاد العقلانية والتعبير عن الذات أكثر بروزا في الخطاب التربوي للدول المرتفعة في العولمة السياسية، وهو ما يؤكد الدور السياسي للعولمة في إدراج هذه التوجهات، حيث تأتي من النخبة السياسية أو من السلطات الحاكمة، وليس من مكان آخر، وهو ما يتماشى مع طبيعة الأنظمة التربوية وعلاقتها بالأنظمة السياسية.

إن النتيجة الأخرى التي تعتبر مهمة أيضا، هي أن المنظومات التربوية العربية تقوم بادراج، توجهات قيمية متباينة، تنتمي لمراحل تاريخية مختلفة، فهي تدرج التوجهات التقليدية التي هي بحسب النموذج المستخدم للدراسة، ينتمي للمرحلة التقليدية أو ما قبل الصناعية، كما تدرج توجهات البقاء المنتمية لمرحلة الحداثة، كما نجد أيضا توجهات التعبير عن الذات والتي تنتمي بدورها إلى مرحلة ما بعد الحداثة، في نفس الوقت الذي تتعامل فيه باتتقائية مع هذه التوجهات، حيث، توظف توجهات التقليد الضرورية لها، في نفس الوقت الذي تلغي فيه توجهات العقلانية المرتبطة بمرحلة التحديث. وهو ما يعني أن المنظومات التربوية العربية، تقوم بإدراج توجهات قيمية تنتمي إلى مراحل تاريخية مختلفة، حيث تركز على قيم التقليد والبقاء، مهملة الجانب العقلاني من الحداثة، نظرا لعدم اتساقه مع المبادئ الدينية للإسلام، وتوجهاته الفكرية الحرة، بينما تتبنى هذه المنظومات توجهات التعبير عن الذات بنسبة كبيرة في خطابها التربوي، وهي توجهات تنتمي لما بعد الحداثة، ولا شك أن هذه الاستجابات المختلفة والتي تنتمي لعصور مختلفة، يجعل من المنظومات العربية، متأثرة بثلاث عوامل مهمة: عامل تقليدي تاريخي، مرتكز على الدين لا يزال هو المؤثر بشكل كبير، وعامل حداثي مرتبط فقط بقيم البقاء دون العقلانية، وعامل آخر ما بعد حداثي هو التعبير عن الذات.

ولا شك أن هذه النتائج بشكل عام تؤكد أن المنظومات التربوية العربية، أصبحت تحمل على كاهلها أعباء كبيرة جدا، محاولة بذلك الاستجابة لحاجيات تاريخية وراهنية ومستقبلية، إذ في حين تحاول أن تحافظ على الإرث التاريخي التقليدي، تحاول من جهة أخرى تحقيق أهداف مرحلة الحداثة في جانبها المادي، كما تحاول من جهة ثالثة الاستجابة لضرروات مرحلة ما بعد الحداثة، متمثلا في قيم التعبير عن الذات، ويعود هذا في جانب كبير منه إلى عدم إنجاز الدول العربية لأهداف المراحل التاريخية السابقة، مما يجعلها في حالة غريبة جدا، تتسم بالتناقض في الأهداف والرؤى و المبادئ. كما يعود إلى الاستيعاب غير السليم سواء للإرث التاريخي التقليدي، أو لأطر الحداثة وما بعد الحداثة، وهو ما يتجلى في مشروع غريب متناقض، يقوم باستدخال أهداف وتوجهات قيمية متباينة، من دون استيعابها ضمن منظور متناسق ومنسجم، فلسفيا ومعرفيا، وفكريا، له القدرة على استيعاب كل العوامل والمؤثرات، في إطار ثقافي يقوم بتفعيل العوامل التقليدية التاريخية، وكذا استدماج التقدمات الحداثية وما بعد الحداثية.

إن هذا لا شك سينعكس بالسلب على كل الأهداف والمقاصد والغايات التربوية المرسومة، ولنا أن نتخيل طبيعة ذلك المتعلم الذي نسعى إلى بنائه، وهو متعلم منقسم في شخصيته بين هذه التوجهات، يتعامل معها بانتقائية وتجزيئية، وتلفيقية، متعلم لم يتشكل لديه الوعي المتكامل والمنسجم، سواء لبعده الحضاري التاريخي، أو للأطر الفكرية المعاصرة التي تعج بالجديد والكثيف والمتسارع.

إن تفسير ذلك يعود في جزء كبير منه إلى طبيعة التربية والتعليم في هذه الدول، حيث تعتبر مدخلا مأمولا لتحقيق كل الانجازات السابقة التي لم تتحقق بعد، وهو ما أدى إلى إدراج جميع التوجهات القيمية معا في مناهج واحدة، دون وعيها ضمن منظور فلسفي وفكري متناسق، يقوم باستيعاب كل المورث الديني والتاريخي ، وتفعيله، بشكل يمكنه اولا من منح التلميذ في هذه المرحلة من عمره بعده الروحي والديني والثقافي، ومن ثم العمل على انفتاحه على الموروث الانساني الحضاري، دون تناقض مع البعد الديني، وهو ما سيمكن من طرح شخصية وطينة جديدة وفاعلة.

كما يمكن تفسيره أيضا بضغوطات العولمة على الأنظمة التربوية في الدول العربية، حيث تؤدي إلى مزيد الانكفاء على الذات، والاستجابة المترددة والمضطربة في خطابها التربوي المنهاجي، في الوقت الذي تنفتح فيه اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا على التغيرات العولمية المتسارعة، وهو ما يؤكد صعوبة اتخاذ موقف منسجم وواضح نحو هذه الظاهرة، مما سيؤدي إلى مزيد من العجز والفشل التربوي والقيمي الذي يجب تداركه في أسرع وقت ممكن.

المراجع

✓ **المراجع العربية :**

1- القرآن الكريم.

- **المعاجم:**

2- ابن منظور، *لسان العرب*، ط1، مصر، *المطبعة الأميرية*، 1300هـ

3- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، *القاموس المحيط*، ج 1 (بدون تاريخ)

4- وهبة مجدي ، والمهندس كامل، معجم *مصطلحات اللغة العربية في اللغة والأدب*، ط2، بيروت، *مكتبة لبنان*، 1984

5- مجمع اللغة العربية، معجم *علم النفس وعلوم التربية*، ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984

- **الكتب:**

6- إبراهيم مجدي عزيز، *التربية والعولمة*، ط1، القاهرة، عالم الكتب، 2008

7- أحمد عبد الله، *علم النفس التربوي وتحديات عصر العولمة*، ط1، القاهرة، دار الكتاب الحديث، 2008

8- أمين جلال، *العولمة*، ط2، القاهرة، مصر، دار الشروق، 2010

9- البشر بدرية، *وقع العولمة على مجتمعات الخليج العربي، دبي والرياض أنموذجان*، ط1، بيروت، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، 2008

10- البغوي، *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*، ط1 ،2000، ج 8/317

11-بيار بورديو وجان كلود باسرون، *إعادة الانتاج، في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم*، ت ماهر تريمش وسعود المولى، ط1، بيروت لبنان، المنظمة العربية للترجمة، نوفمبر ،2007

12-تمار يوسف، *تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين*، ط1، الجزائر، طاكسيج- كوم للدراسات والنشر والتوزيع، 2007

13-الجابري محمد عابد، *قضايا في الفكر المعاصر*، ط1، بيروت، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، 1997

14-الجزيري محمد مجدي، *البنيوية والعولمة في فكر كلود ليفي شتراوس*، ط3، طنطا، مصر، دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع، 1999

15-جورج سوسان، *أنا والعولمة*، ت محمد مستجير مصطفى، ط1، إصدارات سطور، 2005

16-حجازي مصطفى، *علم النفس والعولمة*، ط2، بيروت، لبنان، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، 2007

17-حرب علي، *حديث النهايات، فتوحات العولمة ومآزق الهوية*، ط2، الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي العربي، 2004

18-حنفي حسن والعظم صادق جلال، *ما العولمة؟* ط4، دمشق، سوريا، دار الفكر، 2010

19-دويدار عبد الفتاح محمد، *علم النفس الاجتماعي، أصوله ومبادئه*، دار المعرفة الجامعية، ط1، (بدون تاريخ).

20- السوالي محمد، *السياسات التربوية، الأسس والتدبير*، ت مصطفى حسني، ط1، بيروت، لبنان، الدار العربية للعلوم ناشرون، 2012

21-شارودو بارتريك ومنغنو دومينيك، معجم *تحليل الخطاب*، ت عبد القادر المهيري، حمادي صمود، ، تونس، *دار سيناترا*، 2008

22-صحراوي ابراهيم، *تحليل الخطاب الأدبي دراسة تطبيقية*، ط1، الجزائر، *دار التنوير*، 2013

23-الصديقي سعيد، *هل تستطيع الدولة الوطنية أن تقاوم تحديات العولمة؟* في سمير أمين وآخرون (محرر)، *العولمة والنظام الدولي الجديد*، ط2، سلسلة كتب المستقبل العربي، ع38، بيروت، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، 2010

24-العبد عاطف عدلي، وعزمي زكي أحمد ، *الأسلوب الإحصائي واستخداماته في بحوث الرأي العام والإعلام*، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي، 1993

25-عناني محمد، *من قضايا الأدب الحديث*، القاهرة، مصر، *الهيئة المصرية العامة للكتاب*، 1995

26-غليون برهان و أمين سمير، *ثقافة العولمة وعولمة الثقافة*، ط2، دمشق، سوريا، دار الفكر، 2008.

27- فاركلوف نورمان، *تحليل الخطاب*، ت طلال وهبة، ط1، بيروت، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، ديسمبر 2009

28-فوكو ميشيل، *المراقبة والمعاقبة*، ولادة السجن، ت علي مقلد ومطاع الصفدي، (بدون طبعة)، بيروت، لبنان، مركز الإنماء القويمي، 1990.

29- فوكو ميشيل، *حفريات المعرفة*، ت سالم يفوت، ط2، الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي العربي، 1987

30-فوكو ميشيل، *نظام الخطاب*، ت محمد سبيلا، (بدون طبعة، بدون تاريخ)

31-القرطبي شمس الدين، *الجامع لأحكام القرآن*، تحقيق، البخاري هشام سمير، الرياض، المملكة العربية السعودية، دار عالم الكتب، 1423هـ/ 2003م، 10/65

32- كليرك جيرارد، *العولمة الثقافية -الحضارات على المحك*، ترجمة جورج كتورة، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، أيلول سبتمبر، 2004

33-كيركبرايد بول و ورد كارين، *العولمة الديناميكية الداخلية*، تعريب هشام الدجاني، ط1، مكتبة العبيكان، 2003

34- اللغوي أحمد بن فارس بن زكريا، *مجمل اللغة*، تحقيق زهير عبد المحسن سلطان، ج2، ط2، *مؤسسة الرسالة*، 1986

35-لهلوب ناريمان يوسف ،*السياسات التربوية العربية*، ط1، عمان، الأردن، *دار أسامة للنشر والتوزيع*، 2012

36-محمد وائل عبد الله ، وعبد العظيم ريم أحمد ، *تحليل محتوى المنهج في العلوم الانسانية*، ط1، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2012

37- مسلم محمد، *خصوصيات الهوية وتحديات العولمة*، ط1، الجزائر، دار قرطبة، 2004

38-منصور محمود ممدوح ، العولمة دراسة في المفهوم والظاهرة والأبعاد، (بدون طبعة)، مصر، المكتب الجامعي الحديث، 2007

39-هارفي ديفيد ، *حالة ما بعد الحداثة*، ت محمد شيا، ط1، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، 2005

40-وديع، محمد عدنان، *التحليل المنظومي والتعليم*، الكويت، المعهد العربي للتخطيط، (بدون طبعة، بدون تاريخ).

41-وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني لتكوين مستخدمي التربية، *النظام التربوي الجزائري*، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2004

- **المجلات العلمية:**

42-برقوق محمد، الكوننة القيمية وهندسة ما بعد الحداثة، *دراسات إستراتيجية*، القبة، الجزائر، مركز البصيرة، ع6، 2009

43-حجاج قاسم ، التنشئة السياسية في ظل العولمة، *مجلة الباحث*، ع02، 2003

44-حسين رحاب علي و الفريداوي وفاء حسن عيسى، العولمة الثقافية في القيم التربوية لطالبات قسم رياض الأطفال، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، جامعة بغداد، ع38، 2012

45-خلف عبد السلام، الرشادة في عصر العولمة، بديل ممكن أم يوتوبيا؟، القبة، الجزائر مركز البصيرة، *دراسات استراتيجية*، ع 06، 2009

46-عبود عبد الغني ، الخطاب التربوي السائد ومشكلاته، *مجلة إسلامية المعرفة*، السنة الثامنة، ع 29، صيف 2002

47-العدوي غسان ياسين، تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد 25، ع 3+4، 2009

48-فرحاتي العربي ،الجامعات العربية بين إخفاقات التحديث ومشروعية خطاب العولمة، مجلة عالم التربية، *منشورات عالم التربية*، ع 17، 2007

✓ **المراجع الأجنبية:**

- **الكتب:**

49-Arshad-Ayaz Adeela, Globalisation and Marginalisation in Higher Education, in J. Zajda & V. Rust (Eds.), *Globalisation, Policy and Comparative Research*, Springer Science + Bussiness Media B.V. (2009)

50-Fairclough Norman, *Language And Power*, 1st Ed, New York, Longman Inc, (1989).

51-Corson. David, The Place of Words in Discourse and in Education, *Kluwer Academic Publishers*, (1995)

52-Janks .H Ilary & Locke Terry, Discourse Awareness In Education: A Critical Perspective , In J. Cenoz & Hornberger (Eds), *Encyclopedia Of Language And Education*, 2nd Ed, Vol 6: Knowledge About Language, Springer Science+Business Media, (2008)

53-Lewllen Ted c., *The Inthropology Of Globalization, cultural Inthropology enters 21st century*, London, Bergin & Garvey, (2002).

54- Lim Cher Ping & Oakley Grace, Information And Communication Technologies (Ict) In Primary Education, In Lee Yong Tay and Cher Ping

Lim (Eds) *Creating Holistic Technology-Enhanced Learning Experiences Tales From A Future School In Singapore*, Rotterdam, The Netherlands, Sense Publishers, (2013)

55-Nieto Martín Santiago, Education in Values Through Children's Literature. A Reflection on Some Empirical Data, in Joseph Zajda and Holger Daun (Eds) *Global Values Education, Teaching Democracy and Peace*, London, Springer Dordrecht Heidelberg, Vol 7 (2009)

56-Rosenmund Moritz, The Current Discourse on Curriculum Change: A Comparative Analysis of National Reports on Education, in A. Benavot and C. Braslavsky (Eds.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*, Springer, *(* 2007).

57-Rzvi Fazal , Rethinking Educational Aims in an Era of Globalization, in Peter.D. Hershock, et al, (Eds.), *Changing Education – Leadership, Innovation and Development in Asia Pacific*, Comparative Education, The Netherlands, Research Centre , Springer (2008)

58-Smolicz J.J. & Secombe Margaret, Globalisation, Values and Human Rights for Cultural Diversity inJ. Zajda and H. Daun (Eds.), *Global Values Education: Teaching Democracy and Peace,* Globalisation, Comparative Education and Policy Research, No 7(2009)

59-Stearns Peter N.,Globalization in World History,Themes in World History, 1st Ed, London, routledge , 2010

60-Susan Ledger et al , *Global to Local Curriculum Policy Processes, The Enactment of the International Baccalaureate in Remote International Schools*, New York , Springer, International Publishing, (2014),

61-Sutherland Margaret B, Globalisations, Research And Policies Regarding Gender, Issues, In Joseph Zajda(Eds), *International Handbook On Globalisation, Education And Policy Research Global Pedagogies And Policies*, the Netherlands, Springer, (2005)

62-Webb Tamara & Sarah Mkongo,Classroom Discourse**,** in F. Vavrus and L. Bartlett (Eds.), *Teaching in Tension,* Rotterdam, The Netherlands, Sense Publishers, (2013)

63-Williams Letitia, Globalisation of Education Policy: Its Effects on Developing Countries, in J. Zajda and V. Rust (Eds.), *Globalisation, Policy and Comparative Research*, Springer Science + Bussiness Media B.V. (2009).

64-woodside-jeron Haley,, Language, Power, And Participation, In Rebecca Rogers (Eds) *An Introduction To Critical Discourse Analysis In Education*, London, Lawrence Erlbaum Associates publishers, (2004)

- **المجلات العلمية:**

65-Abdul Razak Mohd Abbas, Globalization and its Impact on Education and Culture World, *journal of Islamic History & Civilization*, N1 (2011)

66- Al'Abri Khalaf, The Impact of Globalization on Education Policy of Developing Countries: Oman as an Example, *Literacy Information and Computer Education Journal* (LICEJ), Vol 2, Issue 4, (December, 2011)

67-Alexander Amy C & Welzel Christian, Islam And Patriarchy: How Robust Is Muslim Support for Patriarchal Values? *World Values Research* Vol 4, No2 (2011)

68-Arnett Jeffrey Jensen, The Psychology of Globalization, *American Psychologist*, (2002)

69-Berry John .W,Globalisation and acculturation, *International Journal of Intercultural Relations*,No 32 (2008)

70-Buzzelli Cary & Johnston Bill, Authority, power, and morality in classroom discourse, *Teaching and Teacher Education* ,No 17 (2001)

71-Carlgren Terresa, Communication, Critical Thinking, Problem Solving: A Suggested Course for All High School Students in the 21st Century, *Interchange*,No 44 (2013).

72-Castiglione Claudia , Rampullo Alberto , Licciardello Orazio, High School Students' Value System, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,No 141 (2014)

73- Chan Sheng-Ju, Internationalising higher education sectors: explaining the approaches in four Asian countries, *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 35, No. 3(2013)

74-Chisholm Linda & Leyendecker Ramon, Curriculum reform in post-1990s sub-Saharan Africa, *International Journal of Educational Development*, No 28 (2008)

75-Choon-Eng Gwee Matthew, Cross-cultural implications of PBL globalization, *Kaohsiung J Med Sci*, Vol 24 No 3 (March , 2008)

76-Christie Frances**,** Pedagogic discourse in the primary school , *Linguistics and Education*,Vol 7, Issue 3, (1995)

77-Cornali Federica & Tirocchi Simona, Globalization, education, information and communication technologies: what relationships and reciprocal influences*? Procedia - Social and Behavioral Sciences*, No 47 (2012)

78-Cronjé Johannes C, Using Hofstede's cultural dimensions to interpret cross-cultural blended teaching and learning , *Computers & Education*, No56(2011)

79-De Guzman Allan B. et al, The Impact of Globalization on Teacher Education:The Philippine Perspective**,** *Educational Research for Policy and Practice*, No 4 (2005)

80- Emans Robert, Teacher Attitudes As A Function Of Values, *The Journal Of Educational Research*, Vol 62, No 10, (July-August, 1969)

81-Fang Zheng et al, An international comparison investigating the relationship between national culture and student achievement, *Educ Asse Eval Acc*,No 25 (2013)

82-Figini Paolo & Santarelli Enrico, Openness, Economic Reforms, and Poverty: Globalization in Developing Countries, *The Journal of Developing Areas*, Vol. 39, No. 2 , (Spring, 2006)

83-Fischer Ronald et al, Are Individual-Level and Country-Level Value Structures Different? Testing Hofstede's, *Journal of Cross-Cultural Psychology* (2010)

84-Friedman John, Globalization and the emerging culture of planning, *progress in planning*, No 64 (2005)

85- Fries Stefan et al, Conflicting values and their impact on learning, *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XX, No 3(2005)

86-Ghaffaurya Abulfazl & Fadardia Javad S., Role of social psychology in protecting native values in the process of globalization, *Procedia Social and Behavioral Sciences*,No 5 (2010)

87- Goodwin Susan, Analysing Policy as Discourse: Methodological Advances in Policy Analysis, Methodological Choice and Design, *Methodos Series* ,No 9,(2011)

88-Gough Noel, Globalization and school curriculum change , *Journal of Education Policy*, Vol 14, No1(2010)

89-Grob Martin, Educational systems and perceived social inequality, *European Societie* Vol 5, No 2(2003)

90-Guazzone Laura & Pioppi Daniela, Globalisation and the Restructuring of State Power in the Arab World, The International Spectator: *Italian Journal of International Affairs*, Vol 42, No 4(2007)

91- Held, Maximilian et al, Value Structure and Dimensions. Empirical Evidence from the German World Values Survey. *World Values Research* , Vol 2, No3 (2009)

92-Hendrix James c,Globalizing the Curriculum, The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, Vol. 71, No. 5 (1998)

93-Hicks, David, Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, Vol. 55, No. 3 (2003)

94-Hofer Manfred et al, Value orientations and motivational interference in school-leisure conflict: The case of Vietnam, *Learning and Instruction*,No20 (2010)

95-Hofer Manfred et al, Value orientations and studying in school–leisure conflict: A study with samples from five countries, *Learning and Individual Differences* ,No19 (2009)

96-Hofstede Geert, Challenges Of Cultural Diversity, Interview by Sarah Powell, *Human Resource Management International Digest*, Vol. 14 (2006)

97-Hofstede Geert, Cultural Differences In Teaching And Learning, *International Journal Of Intercultural Rolations*, Vol 10 (1986)

98-Horley James, Personal Construct Theory and Human Values, *Journal of Human Values*,No 18(2012)

99-Inglehart F. Ronald, Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006, *West European Politics*, Vol. 31, No. 1 (,January–March, 2008)

100- Inglehart Ronald & baker wayne, modernization, cultural change, and the persistence of traditional values, *American sociological review,* No 65(2000)

101- Inglehart Ronald & Welzel Christian, Development and Democracy: What We Know about Modernization Today, *Foreign Affairs* (March, 2009)

102- Inglehart Ronald & Welzel Christian,Changing Mass Priorities, The Link between Modernization and Democracy, *Perspectives On Politics*, Vol. 8, No. 2 (June 2010)

103- Inglehart Ronald , Globalization and Postmodern Values, *The Washington Quarterly*, Vol23, No1, (Winter , 2000)

104- Juan Díez-Nicolás, Two Contradictory Hypotheses on Globalization: Societal Convergence or Civilization Differentiation and Clash, *World Values Research* Vol 2, No4 (2014)

105- kirkwood Toni fuss, Our Global Age Requires Global Education: Clarifying Definitional Ambiguities, *Social Studies*,Vol 92, No 1 (2010)

106- Kong Siu Cheung et al, A review of e-Learning policy in school education in Singapore, Hong Kong, Taiwan, and Beijing: implications to future policy planning, *J. Comput. Educ.* 1(2–3) (2014)

107- Kyunghee So , Sangeun Lee , Jiae Park, Jiyoung Kang, The idea of cosmopolitanism in Korea's national curriculum, *Asia Pacific Journal of Education*, (2013).

108- Ladhari Riadh, Souiden Nizar , Choi Yong-Hoon, Culture change and globalization: The unresolved debate between cross-national and cross-cultural classifications, *Australasian Marketing Journal* , No23, (2015)

109- Lee Julie Anne et al, Schwartz Values Clusters in theUnited States and China, *Journal of Cross-Cultural Psychology* , Vol 42, No2 (2011)

110- Li Wai & Bond Harris , Value change: Analyzing national change in citizen secularism across four time periods in the World Values, *The Social Science Journal*, No 47 (2010)

111- Maguire Meg et al, Policy Discourses In School Texts, *Discourse: Studies In The Cultural Politics Of Education*,Vol 32, No4, (2011)

112- Maguire Meg, Globalisation, education policy and the teacher, *International Studies in Sociology of Education*, Vol 12, No 3 (2002)

113- Maznevski Martha et al, Cultural Dimensions at the Individual Level of Analysis, *International Journal of Cross Cultural Management*,,Vol 2, No3(2002)

114- Minkov Michael & Hofstede Geert, The evolution of Hofstede's doctrine, *Cross Cultural Management: An International Journal*, Vol 18, (2011)

115- Molinari Luisa & Mameli Consuelo , Classroom dialogic discourse: An observational study, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, No 2 (2010)

116- Oishi Shigehiro et al, The measurement of values across cultures:A pairwise comparison approac*h, Journal of Research in Personality*, No 39 (2005)

117- Orlowski Paul, The Power of Discourse, Of course! Teaching About Hegemony, *Explorations of Educational Purpose* No 17, (2011)

118- Priestley Mark, Global discourses and national reconstruction: the impact of globalization on curriculum policy, *The Curriculum Journal* Vol. 13 No. 1 (Spring, 2002)

119- Priestley Mark, Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change, *Pedagogy, Culture & Society* Vol. 19, No. 2, (July, 2011)

120- Raikhan Sadykova et al, The interaction of globalization and culture in the modern world, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, No 122 (2014)

121- Ranai Mostafa et al, Challenges rooted in curriculum globalization., *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,No 46 (2012)

122- Rodrígue Patricio et al, ICT for education: a conceptual framework for the sustainable adoption of technology-enhanced learning environments in schools, *Technology, Pedagogy and Education* ,Vol. 21, No. 3 (October ,2012)

123- Rothenberg Laurence E., Globalization 101: The Three Tensions Of Globalization, *Issues in Global Education*, (2003)

124- Schmid Sebastian,et al, Value orientations and action conflicts in students' everyday life. *European Journal of Psychology of Education*,Vol 20, No 3 (2005)

125- Scholte Jan Aart, Defining Globalisation, *The World Economy* , (2008)

126- Sehoole Chika Trevor, Trade in Educational Services: Reflections on the African and South African *Higher Education System Journal of Studies in International Education*, Vol. 8 No. 3 (Fall, 2004)

127- Sharma Sagar & Sharma Monica, Globalization, Threatened Identities, Coping and Well-Being, *Psychol Study*, (Oct–Dec 2010)

128- Shaw Jim, Pedro Reyes, School Cultures: Organizational Value Orientation And Commitment , *The Journal Of Educational Research*,Vol. 85, No. 5 (1992)

129- Singh Parlo, Globalization And Education, *Educational Theory* ,Volume 54 , No 01, (2004)

130- Smith Earl J., Variations In Value Orientations Of Cross-Cultural Sojourners: A Preliminary Study, Ottawa, Ontario,(1977)
131- Smith Karen , Who do you think you're talking to?. the discourse of learning and teaching strategies, *High Educ,* No 56 (2008)
132- So Kyunghee et al, The idea of cosmopolitanism in Korea's national curriculum , *Asia Pacific Journal of Education*, Vol 34, No 1(2013)
133- So Kyunghee, Kim Jungyun, Lee Sunyoung, The formation of the South Korean identity through national curriculum in the South Korean historical context: Conflicts and challenges ,*International Journal of Educational Development* , No32 (2012)
134- Soares Ana Maria et al, Hofstede's dimensions of culture in international marketing studies, *Journal of Business Research*, No 60 (2007)
135- Spring Joel, Research on Globalization and Education, *Review of Educational Research*, Vol. 78, No. 2 (Jun., 2008)
136- Surugiua Marius-Răzvan & Surugiub Camelia, International Trade,Globalization and Economic Interdependence between European Countries: Implications for Businesses and Marketing Framework, *Procedia Economics and Finance*, No 32 (2015)
137- Swadźba Urszula, The Impact of Globalization on the Traditional Value System, In The Scale of Globalization. Think Globally, Act Locally, Change Individually in the 21st Century, Ostrava*:* University of Ostrava, (2011)
138- Tapanes Marie A, Smith Glenn G, White James A, Cultural diversity in online learning: A study of the perceived effects of dissonance in levels of individualism/collectivism and tolerance of ambiguity, *Internet and Higher Education,* No 12 (2009
139- Tessler Mark, Do Islamic Orientations Influence Attitudes Toward Democracy In The Arab World? Evidence From Egypt, Jordan, Morocco, And Algeria, *Comparative Politics*, Vol. 34, No. 3 (Apr, 2002)
140- van der wande marijk, internationalizing the curriculum in higher education, *tertiary education and management,* vol 02, No 02(1996)
141- Van Dijk Teuna, Discourse Studies and Education, *Applied Linguistics*,No 2, (1981)
142- Vas. Taras et al, Improving national cultural indices using a longitudinal meta-analysis of Hofstede's dimensions, *Journal of World Business,* No 47 (2012)
143- Warming Hanne, Inclusive discourses in early childhood education?, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 15, No. 2 (2011)
144- Watkins Leah & Gnoth Juergen, The Value Orientation Approach To Understanding Culture, *Annals Of Tourism Research*, No 38 (2011
145- Watson John et al, Cultural values and important possessions: a cross-cultural analysis, *Journal of Business Research* , No 55 (2002)
146- White Leslie A, The Concept of Culture, *American Anthropologist*, New Series, Vol. 61, No. 2 (Apr, 1959)
147- White Stephen R, Globalization And Education – Final Word, *Interchange,* Vol. 39,No1(2008)
148- Winter Christine, School curriculum, globalisation and the constitution of policy problems and solutions, *Journal of Education Policy* Vol 27, No 3, (May,2012)
149- Wuthnow Robert, the Sociological Study of Values, *Sociological Forum*, Vol. 23, No. 2(June, 2008)

150- Yeh Ryh-Song & Lawrenc John J., Individualism and Confucian Dynamism: A Note on Hofstede's Cultural Root to Economic Growth, *Journal of International Business Studies*, Vol. 26, No. 3 (3rd Qtr., 1995)

151- Zakaria Jaber Nadia, An analysis of the Palestinian culture using Hofstede's cultural framework and its' implication on teachers' classroom practices and student's cultural identity, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* ,No205 (2015)

152- Zolfaghari Badri et al, How do we adopt multiple cultural identities? A multidimensional operationalization of the sources of culture, European *Management Journal* , No34 (2016)

- **الرسائل العلمية**:

153- Carusi Jr Frank A, *The Persistence of Policy: A Tropological Analysis of Contemporary Education Policy Discourse in the United States*, A Dissertation Presented for the Doctor of Philosophy, Georgia State University, (2011).

154- Cozma Irina Florentina, *The Relation between Globalization and Personal Values across 53 Countries and 28 Years*, A Dissertation Presented for the Doctor of Philosophy, The University of Tennessee, Knoxville, (2011)

155- Hansla André, *Value Orientation, Awareness of Consequences, and Environmental Concern*, A Dissertation Presented for the Doctor of Psychology Department of Psychology, university of gothenburg, Sweden, (2011)

- **الوثائق والتقارير الرسمية:**

156- وزارة التربية الوطنية، *القانون التوجيهي للتربية*، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،2008 .

157- The International Bureau of Education, *Development of Education, A national report about education in in the Kingdom of Saudi Arabia*, sep (2001)

158- The World Bank, *Education in the Middle East & North Africa: A Strategy Towards Learning for Development*

159- World Bank Group, *Education Learning for All*, Strategy 2020,

160- Arab Republic Of Egypt, *National Center For Educational Research And Development, Education Development, National Report Of Arab Republic Of Egypt From 1990 To 2000*, (2001)

- **الندوات والمؤتمرات:**

161- بنعبدلاوي المختار ، *من الهوية بالمفرد إلى هوية بصيغة الجمع*، في ندوة الهوية وأسئلة العولمة، 3 و4 شتنبر 2000، الدار البيضاء، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية ابن أمسيك.

162- العثماني سعد الدين، *العولمة وضرورة التحولات الثقافية*، في ندوة الهوية وأسئلة العولمة، 3 و4 شتنبر 2000، الدار البيضاء، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية ابن أمسيك.

163- عبد القادر محمد صلاح الدين ، *قراءة نفسية في ملف العولمة*، ورقة مقدمة إلى ندوة العولمة وأولويات التربية، منشورات جمعية جستن السعودية، 21-22 أفريل، 2004

164- Florence Rockwood Kluckhohn, A Method for Eliciting Value Orientations, Anthropological Linguistics, Vol. 2, No. 2, Translation between Language and Culture: *A Symposium Presented at the 1959 Meetings of the American Anthropological Association*, (Feb, 1960)

- **المواقع الإلكترونية:**

165- الطريري عبدالرحمن بن سليمان ، "الأولويات التربوية في عصر العولمة متاح على :www.gesten.org.sa/default.asp?pageno مسترجع في سبتمبر 2011

166- هلال عصام الدين ، التربية بين الكونية والخصوصية الثقافية – قراءة تربوية في الجدل بين العولمة الشمولية والعولمة الديموقراطية، متاح على : www.gesten.org.sa/default.asp?pageno مسترجع في سبتمبر 2011

167- سعيد اسماعيل علي، الخطاب التربوي الإسلامي، كتاب الأمة، ع 100، متاح على : http://library.islamweb.net/newlibrary/ مسترجع في 15 نوفمبر 2012

168- Michael D. Hills, Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory, Online Readings in Psychology and Culture, Unit 4, Subunit 4, Retrieved from http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol4/iss4/3 (2002), 14 november 2012

169- Petra Vujakovic, How to Measure Globalisation?, A New Globalisation Index (NGI), retrieved from http://www.fiw.ac.at, 08 Octobre,2014

170- الموقع الخاص بجيرت هوفستيد :-http://www.geerthofstede.eu/dimensions of-national-cultures

171- الموقع الخاص بالمسح العالمي للقيم:
http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp

172- الموقع الخاص بمؤشر kof للعولمة : http://globalization.kof.ethz.ch

173- الجلسة 46 للمؤتمر الدولي حول التربية، مكتب اليونيسكو للتعليم :
http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46english/46natrape.htm

الملاحق

ملحق رقم (01) يمثل قائمة الأساتذة المحكمين:

الإسم واللقب	الرتبة	التخصص	الجامعة
أ/د محمد الخوالدة	أستاذ التعليم العالي	فلسفة التربية	جامعة اليرموك
أ/د عارف عطاري	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	جامعة اليرموك
أ ضياف زين الدين	أستاذ التعليم العالي	علم النفس العمل والتنظيم	جامعة مسيلة
د/ علوطي عاشور	أستاذ محاضر	علم النفس العمل والتنظيم	جامعة مسيلة
د/مغار عبد الوهاب	أستاذ محاضر	علم النفس العمل والتنظيم	جامعة مسيلة

ملحق رقم (02) يمثل أداة التحليل:

التوجهات القيمية	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة في البعد	الرتبة في كل الأبعاد
التقليد				
أهمية الإيمان بالغيبيات و التدين، والمؤسسات الدينية				
حب الوطن والافتخار به				
أهمية العائلة				
احترام الآباء والكبار				
الطاعة والالتزام				
تحمل المسؤولية				
احترام السلطة				
احترام العادات والتقاليد				
البقاء				
رفض المختلف والأجنبي				
تفوق الذكر				
أهمية التقدم التقني والعلمي				
تثمين العمل				
الأمن المادي والفيزيائي				
تفضيل السلطة القوية				
الطموح والتفوق				
الحذر من الآخر				
العقلانية العلمانية				
حرية الاعتقاد				
الحرية الشخصية				
الاستقلالية				
الاستقرار والسلام				
فهم الأخر				
حرية الرأي والتعبير				
التعاون				
التعبير عن الذات				
تقبل الأجانب والمختلفين				
المساواة بين الجنسين				
أهمية المتعة في الحياة				
الصداقة				
مساعدة الآخرين				

الابداع والخيال				
امتلاك المصير				
الثقة				
حرية الاختيار				
حماية البيئة				
المجموع				

- ملحق رقم (03) يمثل ترتيب الدول على مقياس kof للعولمة

2015 KOF Index of Globalization.

	COUlltry	Globalization Index		country	Economic Globalization		GOUM'/	Social Globalization		country	Political Globalization
1.	Ireland	91.30	I.	Singapore	95.69	1.	Ausbia	91.54	I.	Italy	97.52
2.	Netherlands	91.24	2.	Ireland	92.59	2.	Singapore	90.83	2.	France	97.51
3.	Belgium	91.00	3.	Luxembourg	91.12	3.	Switzerland	90.80	3.	Austria	96.76
4.	Austria	90.24	4.	Netherlands	90.33	4.	Netherlands	90.53	4.	Belgium	96.51
5.	Singapore	87.49	5.	Malta	90.31	5.	Ireland	90.50	5.	Spain	96.17
6.	Sweden	86.59	6	Belgium	87.99	6.	Belgium	90.05	6	United Kingdom	95.93
7.	Denmark	86.30	7.	United Arab Emirates	87.77	7.	Cyprin	88.41	7.	Sweden	9486
8.	Portugal	86.29	8.	Estonia	87.39	8.	Canada	88.36	8.	Brazil	9423
9.	Switzerland	86.04	9.	Hungary	8635	9.	Denmark	86.79	9.	Netherlands	93.52
10.	Finland	85.64	10.	Finland	84.77	10.	France	86.50	10.	Egypt, Arab Rep.	93.46
II.	Hungary	85.49	11.	Bahrain	84.71	11.	United Kingdom	85.84	Il.	Switzerland	93.40
12.	Canada	85.03	12.	Czech Republic	84.59	12.	Portugal	84.77	12.	Portugal	93.39
13.	Czech Republic	84.10	13.	Mauritius	84.50	13.	Sweden	84.10	13.	Canada	93.39
14.	Spain	83.71	14.	Austria	84.16	14.	Nonvay	84.10	14.	Turkey	92.97
15.	Luxembourg	83.56	15.	Sweden	83.21	15.	Gennany	83.75	15.	Argentina	92.83
16.	Cypnis	83.54	16.	Slovak Republic	83.20	16.	Slovak Republic	82.63	16.	United States	92.41
17.	*Slovak Republic*	83.52	17,	Portugal	82,73	17.	Finland	82.46	17.	Gennany	92.17
18.	Nonvay	83.30	18.	Denmark	81.77	18.	Spain	82.36	18.	Norway	91.99
19.	United Kingdom	82.96	19.	Georgia	81.04	19.	Australia	82.11	19.	Denmark	91.84
20.	France	82.65	20.	New Zealand	80.92	20.	Czech Republic	81.90	20.	India	91.74
21.	Australia	81.64	21.	Cyprus	80.90	21.	United Arab Emirates	8077	21.	Finland	91.42
22.	Italy	79.51	22.	Panama	80.36	22.	Kuwait	80.72	22.	Hungary	91.40
23.	Poland	79.43	23.	Latvia	80.31	23.	Hungary	80,59	23.	Greece	91.29
24.	Estonia	79.35	24.	Malaysia	80.30	24.	Greene	79.84	24.	Australia	91.03
25.	Greece	79.08	25.	Qatar	8010	25.	Liechtenstein	79.57	25.	Nigeria	90.95
26.	Malaysia	79.05	26.	Trinidad and Tobago	79.18	26.	Luxembourg	79.39	26.	Ireland	90.67
27.	Crermany	78.86	27.	Chile	77.94	27.	Poland	77.98	27.	Korea, Rep.	90.37
28.	New Zealand	78.29	28.	Oman	77.45	28.	United States	77.95	28.	Japan	90.10
29.	United Arab Emirates	76.71	29.	Lithuania	77.28	29.	Italy	77.79	29.	Romania	90.09
30.	Slovenia	7634	30.	Mongolia	76.86	30.	Monaco	77.12	30.	Morocco	9008
31.	Bulgaria	76.11	31.	Norway	76.17	31.	Israel	75.95	31.	Chile	89.48
32.	Croatia	75.69	32.	Spain	7608	32.	Andorra	75.79	32.	Pakistan	89.38
33.	Malta	75.48	33.	Montenegro	76.00	33.	Malta	75.37	33.	Poland	89.30
34.	United States	74.81	34.	Iceland	75.82	34.	Malaysia	74.65	34.	Senegal	88.43
35.	Lithuania	72.71	35.	Switzerland	75.72	35.	Estonia	74.36	35.	lndonesia	87.57
36,	Israel	72.41	36.	Canada	75.48	36.	Saudi Arabia	74.18	36.	South Africa	87.53
37.	Romania	72.27	37.	Bulgaria	74.88	37.	New Zealand	73.59	37.	Jordan	8663
38.	Qatar	72.25	38.	Slovenia	74.45	38.	San Marino	73.43	38.	Czech Republic	86.59
39.	Chile	71.08	39.	Australia	74.33	39.	Puerto Rico	73.06	39.	Peru	86 56
40.	Latvia	71.06	40.	Israel	73.89	40.	Slovenia	72.81	40.	Ukraine	86.01
41.	Thailand	71.02	41.	Poland	73.79	41.	Latvia	71.54	41.	Croatia	85.99
42.	Ukraine	69.50	42.	Fera	7110	42.	Croatia	71.06	42.	Philippines	85.34
43.	Bahrain	69.34	43.	Croatia	73.07	43.	Bulgaria	71.00	43.	China	85.32
44.	Turkey	69.02	44,	Namibia	72.77	44.	Aruba	70.40	44.	Slovak Republic	85.22
45.	Kuwait	68.40	45.	Brunei Darussalam	72.06	45.	Guam	70.39	45.	Bulgaria	85.17
46.	Jordan	68.08	46.	Thailand	71.55	46.	New Caledonia	70.24	46.	Tunisia	85.16
47_	Iceland	67.96	47.	Swaziland	71.20	47.	Iceland	69.60	47.	Ghana	84.94
48.	Montenegro	67.27	48.	United Kingdom	70.53	48.	Bahamas. The	68.91	48.	Russian Federation	84.91
49.	Panama	66.84	49.	Barbados	70.26	49.	Bahrain	68.85	49.	Uruguay	84.33
50.	Bosnia and Herzegovina	66.18	50.	Kazakhstan	69.69	50.	Romania	68.06	50.	Guatemala	84.29
51.	Morocco	65.97	51.	Greece	69.43	51.	Macao, China	67.86	51.	Slovenia	84.06
52.	Mauritius	65.90	52.	Congo, Rep.	69.35	52.	Lithuania	67.17	52.	Malaysia	83.70
53.	Russian Federation	65.90	53.	Papua New Guises	68.78	53.	Dominican Republic	66.69	53.	Ethiopia	83.62
54.	Japan	65.87	54	Italy	68.25	54.	Japan	66.58	54.	Kenya	83.48
55.	Uruguay	65.68	55.	France	67.85	55,	Lebanon	66.14	55.	Algeria	82.04
56.	Serbia	65.49	56.	Ukraine	67.52	56	Brunei Darussalam	65.76	56.	Thailand	81.99
57.	Brunei Darussalam	65.38	57.	Macedonia, FYR	67.16	57.	Turkey	65.23	57.	New Zealand	81.45
58.	Saudi Arabia	65.27	58.	Jamaica	eess	58.	Serbia	65.05	58.	Ecuador	81.13
59.	Peru	65.09	59,	Jordan	66.01	59.	Russian Federation	64.80	59.	Colombia	80.38
60.	Lebanon	64.85	60.	Lebanon	65.72	60.	Virgin Islands (U.S.)	64.23	60.	Cyprin	80.16
61.	South Africa	64.82	61.	Guyana	65.05	61.	Costa Rica	63.40	61.	El Salvador	79.65
62.	Korea, Rep.	64.65	62.	South Africa	65.04	62.	Qatar	63.25	62.	Luxembourg	79.16
63.	Georgia	63.84	63.	Germany	64.10	63.	Thailand	62.93	63.	Paraguay	78.35
64.	Trinidad and Tobago	63.56	64.	Armenia	64.09	64.	Mauntius	62.77	64.	Bosnia and Herzegovina	77.73
65.	Moldova	62.45	65.	Honduras	63.99	65.	Bosnia and Herzegovina	62.67	65.	Sri Lanka	77.47
66.	Costa Rica	62.16	66.	Uruguay	63.88	66.	Balanes	61.58	66.	Bolivia	76.72
67.	Oman	61.58	67.	Romania	63.76	67.	Macedonia, FYR	60.90	67.	Bangladesh	76.68
68.	Dominican Republic	61.50	68.	Vanuatu	63.72	68.	Antigua and Barbuda	60.67	68.	Burkina Faso	76.36
69.	El Salvador	61.00	69.	Cambodia	63.62	69.	Ukraine	59.95	69.	Mali	76.15
70.	Guatemala	60.99	70.	Costa Rica	62.67	70.	Bermuda	59.44	70.	Estonia	75.46
71.	Mexico	60.77	71.	Vietnam	62.64	71.	Moldova	59.15	71.	Qatar	74.44
72.	Belanis	60.70	72.	Mexico	62.14	72.	Montenegro	58.85	72.	Lithuania	74.40
73.	Jarnaica	60.64	73.	Azerbaijan	62.10	73.	Faeroe Islands	58.42	73.	Benin	74.36
74.	Macedonia, FYR	60.34	74.	Albania	61.81	74.	Panama	57.87	74.	Cote d'Ivoire	74.24
75.	China	60.15	75.	Lesotho	61.52	75.	Jordan	57.22	75.	Niger	74.07
76.	Kazakhstan	60.06	76	Bosnia and Herzegovina	61.49	76.	Oman	5702	76	Zambia	74.06
77.	Brazil	59.74	77.	Zambia	61.21	77.	Georgia	56.90	77.	Togo	73.42
78.	Paraguay	59.29	78.	Kuwait	60.78	78.	Morocco	56.50	78.	Guinea	73.27
79.	Namibia	59.23	79.	Serbia	60.73	79.	Samoa	55.52	79.	Jamaica	72.97
80.	Colombia	59.17	80.	Moldova	60.62	80.	Trinidad and Tobago	55.25	80.	Serbia	72.67
81.	Honduras	58.68	81.	Nicaragua	60.26	81.	Seychelles	55.23	81.	Cameroon	72.37
82.	Tunisia	58.64	82.	Nigeria	60.07	82.	Barbados	54.99	82.	Honduras	72.30
83.	Armenia	57.76	83.	El Salvador	59.83	83.	Grenada	54.71	83.	Mexico	72.24
84.	Mongolia	57.57	84.	Indonesia	59.65	84	Cayman Islands	54.53	84.	Mongolia	72.17
85.	Argentina	57.48	85.	Angola	59.37	85.	Uruguay	54.48	85.	Singapore	71.37
8e	lndonesia	57.39	86.	Korea, Rep.	59.30	86.	Fiji	53.73	86.	Nepal	71.19
87.	Azerbaijan	57.19	87.	Mauritania	59.22	87.	French Polynesia	53.71	87.	Uganda	70.96
88.	Philippines	57.13	88.	Guatemala	59.03	88.	West Bank and Gaza	53.46	88.	Rwanda	70.77
89.	Fiji	57.06	89.	Timor-Leste	58.96	89.	Palau	52.75	89.	Fiji	70.45
90.	Barbados	56.88	90.	United States	58.77	90.	China	52.61	90.	Zimbabwe	70.36
91.	Egypt, Arab Rep.	5633	91.	Morocco	58.41	91.	St. Lucia	52.36	91.	Kazakhstan	70.10

COUnny	Globalization Index	country	Economic Globalization		Social Globalization	country	Political Globalization
92. Ecuador	54.68	92 Dominican Republic	58.28	92 Argentina	52.07	92. Moldova	69.75
93. Ghana	54.32	93. Saudi Ambra	57.99	93. Korea, Rep.	51.95	93. Iran, Islamic Rep.	68.51
94. Bahamas, The	54.27	94. Yemen, Rep.	57.88	94. Chue	51.80	94. Armenia	68.03
95. Grenada	54.16	95. Paraguay	57.69	95. Mexico	51.52	95. Montenegro	67.43
96. Nicaragua	54.09	96. Kyrgyz Republic	57.43	96. Azerbaijan	5061	96 Madagascar	67.04
97. Nigeria	54.05	97. Colombia	57.10	97. Venezuela. RB	49.92	97. Kyrgyz Republic	66.91
98, Senegal	54.00	98. Bolivia	57.03	98. Suriname	49.90	98. Yemen, Rep.	66.80
99. Kyrgyz Republic	53.91	99. Botswana	56.99	99. El Salvador	49.22	99 Belarus	66.67
100. Bol ivia	53.76	100. Tunisia	56.66	100 South Africa	48.89	100. Sierra Leone	66.65
101. Gambia, The	52.96	101. Sierra Leone	56.40	101 St Kilts and Nevis	47.97	101. Venezuela. RB	6656
102. Albania	52.95	102. Belize	56.33	102. Si Vincent and the Grena	47.75	102. Djibouti	66.37
103. Samoa	52.90	103. Ghana	56.05	103. Paraguay	47.62	103. Mozambique	66.10
104. Swaziland	52.29	104. Gabon	55.94	104. Guatemala	46.73	104 Malawi	65.41
105. Venezuela, RB	51.83	105. Turkey	55.63	105. Belize	46.69	105. Israel	65.25
106. Sri Lanka	51.56	106. Belarus	55.43	106. Ecuador	46.48	106 Mauritania	65.22
107. Pakistan	50.99	107. Gambia. The	55.24	107. Colombia	46.46	107. Namibia	64.83
108. Zambia	50.86	108. Philippines	54.57	108. Jamaica	46.14	108. Gambia, The	64.66
109 India	50.77	109. Suriname	54 53	109. Nicaragua	45.43	109. Cuba	64.04
110 Antigua and Barbuda	50.30	110, Russian Federation	53.27	110 Maldives	45.20	110. Congo, Dem. Rep.	63.57
I 1 1 Guyana	50.11	III. Cote d'Ivoire	51.61	III. Armenia	44.61	1 1 1. Tajikistan	63.13
112 Djibouti	50.00	112. Uganda	51.40	112. Greenland	44.56	112. Saadi Arabia	62.44
113 Cote d'Ivoire	49.69	113. Senegal	51.04	113. Swaziland	44.41	113. Chad	61.97
114 Zimbabwe	49.61	114. Bmzil	50.96	114. Brazil	44.24	114. Papas New Gain=	61 79
115. Belize	49.54	115. Fiji	50.85	115. Dominica	44.20	115. Lebanon	61.78
116. Togo	49.47	116. Cape Verde	50.49	116. Honduras	44.19	116. Cambodia	61.67
117 Algeria	49.36	117. Togo	50.32	117. Kazakhstan	43.92	117. Panama	61.17
118. Papas New Guinea	49.18	118. Zimbabwe	50.07	118. Sri Lanka	42.97	118. Kuwait	61.09
119. Cambodia	49.17	119 Mozambique	4994	119. Gambia, Ihe	42.69	119. Central African Republic	61.04
120. Vietnam	49.13	120. China	49.80	120. Peau	42.60	120. Burundi	61.00
121. Gabon	49.01	121. Myanmar	49.74	121. Egypt, Arab Rep.	42.58	121.Liberia	60.94
122. Seychelles	48.66	122. Mali	49.67	122. Albania	42.56	122. Tamania	60.05
1/3. *Suriname*	48.49	123. Haiti	49.31	123. Namibia	42.42	123. Azerbanan	59.92
124. Yemen, Rep.	47.82	124. Congo, Dent. Rep.	49.07	124. Tunisia	42.17	124. Costa Rica	59.65
125, Palau	47.59	125. Tajikistan	48.48	125. Kyrgyz Republic	41.56	125. Dominimn Republic	58.43
126. Lesotho	47.41	126. Japan	47.57	126. Cape Verde	41.24	126. Nicamgua	58.10
127. Mauritania	47.10	127. Syrian Arab Republic	45.98	127. Uzbekistan	40.46	127. Latvia	57.60
128. Si. Lucia	46.75	128. Malawi	45.50	128. Gabon	40.41	128. Iraq	55.93
129, Botswana	46.13	129. Ecuador	4409	129. Philippines	40.04	129. Vietnam	55.78
130. Kenya	46.04	130 Empt, Arab Rep	43.83	130. Syrian Arab Republic	40.00	130. Albania	55.75
131. Mozambique	45.91	131. Rwanda	43.72	131. Botswana	39.47	131. Brunei Darussalam	55.62
132. Mali	45.85	132. Guinea	43.54	132. Guyana	38.94	132. United Arab Emirates	55.60
133. Uganda	45.81	133. Bahamas, Ihe	43.39	133. Djibouti	38.67	133. Lesotho	55.28
134. Sierra Leone	45.75	134. Venezuela, RB	43.15	134. Turkmenistan	37.69	134. Sudan	55.20
135. Syrian Arab Republic	45.34	135. tricha	42.84	135 Libya	37.10	135. Malta	55.17
136. Cuba	45.15	136. Sri Lanka	41.78	136. Pakistan	36.91	136. Iceland	5478
137. Tajikistan	45.02	137. Madagascar	41.35	137. Tonga	35.71	137. Trinidad and Tobago	54.03
138. Congo, Rep.	45.00	138. Cameroon	40.83	138. Algeria	35.21	138. Grenada	53.36
139. Cape Verde	43.76	139. Algeria	40.49	139. Zimbabwe	34.82	139. Libya	52.59
140. Guinea	43.75	140. Kenya	39.16	140. Bol ivia	34.76	140. Syrian Arab Republic	52.20
141 Rwanda	43.68	141. Tanzania	39.10	141. Indonesia	34.36	141. Gabon	51.88
142, Burkina Faso	43.55	142. Pakistan	37.91	142. Vanuatu	33.52	142 Georgia	50.15
143. Vanuatu	43.52	143. Argentina	37.52	143. Bhutan	33.51	143. Macedonia. FYR	50.09
144 Aruba	43.47	144. Burkina Faso	37.23	144. Micronesia, Fed. Sts.	33.43	144, Afghanistan	49.28
145. Malawi	43.45	145. Chad	36.58	145. Iran, Islamic Rep.	33.29	145. Samoa	49.11
146. Libya	43.44	146. Niger	36.09	146. Senegal	33.02	146. Bahrain	48.85
147. Cameroon	43.30	147. Bangladesh	35.28	147. Sao Tome and Principe	32.49	147. Haiti	48.23
148. New Caledonia	42.59	148. Benin	34.66	148. Togo	32.10	148. Bahamas, The	48.10
149, Uzbekistan	42.34	149. Central African Republic	33.90	149. Cuba	32.08	149. Angola	47.56
150. *Macao, China*	42.08	150. Guinea-Bissau	32.60	150. Vietnam	3/.64	150. Oman	46.30
151. Angola	42.05	151. han, Islamic Rep.	30.18	151. Ghana	31.48	151. Timor-Leste	46.24
152. Bangladesh	41.92	152. Sudan	28.05	152. Cote d'Ivoire	30.87	152. Guyana	45.64
153. Niger	41.61	153. Nepal	26.77	153. 'ficha	29.98	153. Guinea-Bissau	45.63
151. Iran, Islamic Rep.	41.38	154. Ethiopia	25.99	154. Kiribati	29.41	151. Uzbekismn	45.05
155. Dominica	41.15	155. Burundi	21.79	155. Iraq	29.34	155. Mauritius	44.79
156 Benin	40.90	156. Afghanistan		156. Tajikistan	29.19	156. Belize	44.30
157. Madagascar	40.76	157. American Samoa		157. Mongolia	29.05	157. Congo, Rep.	41.92
158.Haiti	40.70	158. Andorra		158. Lesotho	28.49	158. Barbados	41.14
159. St. Vincent and the Grena	40.69	159. Antigua and Barbuda		159. Comoros	28.40	159. Botswana	4079
160. Timor-Leste	40.42	160. Aruba		160. Mozambique	28.11	160 Palau	40.14
161. Congo, Dise. Rep.	40.35	161. Bermuda		161.Haiti	27.27	161. Seychelles	39.16
162. Iraq	40.22	162. Bhutan		162. Nepal	27.17	162. St. Lucia	38.64
163. Si. Kitts and Nevis	39.55	163. Cayman Islands		163. Burkina Faso	26.87	163. Turkmenistan	38.36
164 Liberia	39.55	164. Channel Islands		164. Cambodia	26.74	164. Suriname	38.14
165. Nepal	38.54	165 Comoros		165. Kenya	26.70	165. Cape Verde	38.11
166. Maldives	38.07	166. Cuba		166. Malawi	26.29	166. Swaziland	37.61
167. Turkmenistan	37.96	167. Djibouti		167. Guinea-Bissau	25.73	167. Dominica	36.73
168. Chad	37.62	168. Dominica		168. Cameroon	25.54	168. Antigua and Barbuda	35.31
169. Ethiopia	37.43	169. Equatorial Guinea		169 Yemen, Rep.	25.09	169. San Marino	35.16
170. Tanzania	37.17	170. Eritrea		170. Zambia	24.93	170. Myanmar	35.14
171. Bermuda	36.77	171. Faeroe Islands		171. Rwanda	24.89	171. Comores	35.14
172. Faeroe Islands	35.83	172. French Polynesia		172. Liberia	24.74	17/ Lao PDR	33.97
173. Central African Republic	34.95	173. Greenland		173. Niger	24.43	173. Sao Tome and Principe	33.39
174. West Bank and Gaza	34.46	174. Grenada		174. Entres	24.33	174. Andorra	33.35
175 Cayman Islands	33.53	175. Guam		175. Bangladesh	24.21	175. Equatorial Guinea	32.98
176. Guinea-Bissau	33.41	176 Iraq		176. Solomon Islands	24.21	176 Monaco	32.90
177. Myanmar	33.01	177. Isle of Man		177. Congo, Rep.	23.89	177 Eritrea	31.17
178. Sao Tome and Principe	32.86	178. Kiribati		178 Equatorial Guinea	23.69	178. Si Vincent and the Grena	30.49
179.French Polynesia	32.82	179. Korea, Dem. Rep.		179. Benin	23.69	179 Vanuatu	30.12
180. Burundi	32.26	180. Lao PDR		180. Guinea	23.53	180. Somalis	28.95
181. Tonga	31.89	181.Liberia		181. Uganda	23.06	181. Liechtenstein	28.94
182 Sudan	31.54	18/ Libva		182. Mauritania	23.00	182. Maldives	27.75
183. Comoros	31.15	183. Liechtenstein		183. Somalia	22.93	183. Si Kilts and Nevis	27.40
184. Afghanistan	30.62	184. Macao, China		184. Nigeria	22.77	184. Korea, Dom. Rep.	26.94

country	Globalization Index	country	Economic Globalization	country	Social Globalization	country	Political Globalization
185. Bhutan	29.30	185. Maldives		185. Burundi	22.37	185. Solomon Islands	26.77
186. Equatorial Guinea	27.49	186. Marshall Islands		186. Madagascar	22.03	186. Tonga	26.37
187.Eritrea	27.13	187. Micronesia, Fed. Sts.		187. Lao PDR	22.02	187. Bhutan	23.20
188. Lao PDR	2691	188. Monaco		188. Chad	21.76	188. American Samoa	22.77
189. Kiribati	26.00	189. Netherlands Antilles		189 Papua New Guinea	21.75	189. Kiribati	21.06
190. Soinalia	25.39	190. New Caleclonia		190. Angola	21.72	190. Marshall Islands	18.98
191. Solomon Islands	25.26	191. Northern Mariana Islands		191. Mali	21.24	191. Micronesia, Fed. Sts.	17.97
19/ American Samoa		192. Palau		192. Sierra Leone	21.12	192. West Bank and Gaza	6.99
193. Andorra		193. Puerto Rico		193. Tanzania	19.51	193. Nelelands Antilles	5.90
194. Channel Islands		194. Samoa		194. Timor-Leste	18.68	194. Macao, China	4.81
195.Greenland		195. San Marino		195. Sudan	18.51	195. Aruba	4.54
196. Guam		196. Sao Tome and Principe		196. Central African Republic	17.91	196. Bermuda	3.99
197. Isle of Man		197. Seychelles		197. Afghanistan	17.71	197. Cayman Islands	3.18
198. Korea, Dam. Rep.		198. Solomon Islands		198. Ethiopia	16.38	198. Faeroe Islands	3.18
199. Liechtenstein		199. Somalia		199. Congo, Den. Rep.	15.98	199. Puerto Rico	3.18
200. Marshall Islands		200. St Kilts and Nevis		200. Myanmar	15.56	200. French Polynesia	2.63
201. Micronesia, Fed. Sts.		201. St. Lucia		201. American Samoa	.	201. Greenland	2.63
20/ Monaco		202. St. Vincent and the Grenadines		202. Channel Islands	.	202. Guam	2.63
203. Netherlands Antilles		203. Tonga		203. Isle of Man	.	203. New Caledonia	2.63
204. Northem Mariana Islands		204. Twionenistan		204 Korea, Dem. Rep.		204. Virgin Islands (US.)	2.09
205. Puerto Rico		205. Uzbekistan		205. Marshall Islands		205. Northern Mariana Islands	1.54
206 San Marino		206. Virgin Islands (U.S.)		206. Netherlands Antilles		206. Isle of Man	1.27
207. Virgin Islands (U.S.)		207. West Bank and Gaza		207. Northern Mariana Islands		207. Channel Islands	1.00

*Note: Rankings are based on raw data for the year 2012.

Source

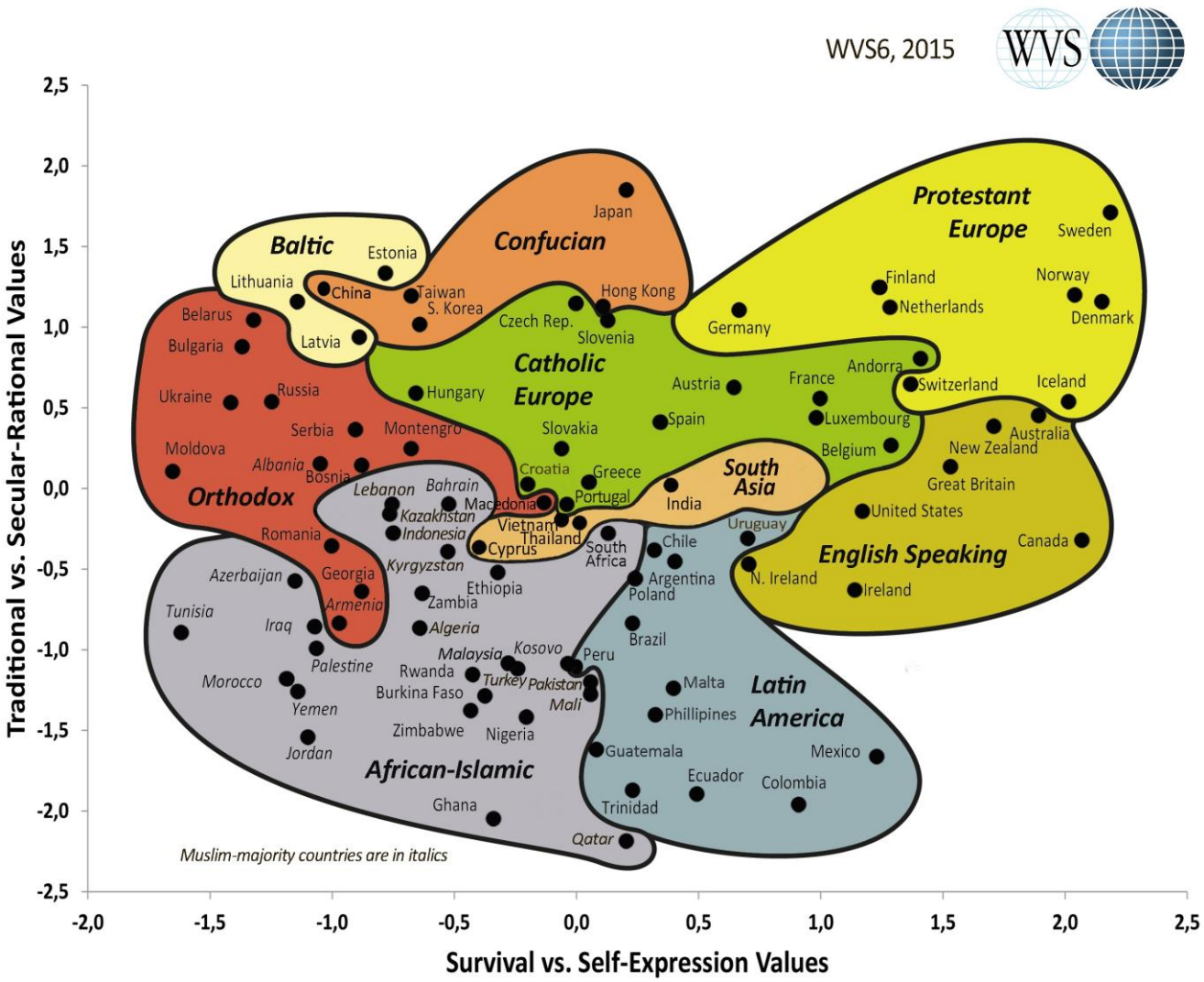
Dreher, Axe!, 2006, Does Globalization Affect Growth? Empirical Evidence from a new *Indexeplied &anomies* 38, 10: 1091-1110.

Updated in:
Drehe,r, Axe!, Noel Gaston and Pim Martens, *2008,Measuring Globalization - Gauging ics Consequence* , New York: Springer.

	عدد الدول	المتوسط	الانحراف المعياري
العولمة	191	56.27	16.58
العولمة الاقتصادية	155	61.51	15.99
العولمة الاجتماعية	200	50.41	21.28
العولمة السياسية	207	60.76	26.23

ملحق رقم (04) يمثل الخارطة الثقافية للعالم لأجليهارت وويلزل – المسح العالمي للقيم – النسخة السادسة 2010-2015

خطأ!



ملحق رقم (05) يمثل مخرجات spss

Explore

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
globalization	55	100,0%	0	,0%	55	100,0%

Tests of Normality

	Koirnogorov-Smimova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
globalization	,139	55	,010	,939	55	.008

a. Lilliefors Significance Correction

Correlations

			globalization	selfexpression	secularrational
Spearman's rho	globalization	Correlation Coefficient	1,000	,638H	,665**
		Sig. (1-taileci).		,000	,000
		N[55]		55	55
	selfexpression	Correlation Coefficient	.638"*	1,000	,411**
		Sig. (1-tailed)	,000		,001
		N	55	55	55
	secularrational	Correlation Coefficient	,665"	,411*	1,000
		Sig. (1-tailed)	,000	,001	.
		N	55	55	55

*". Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Globalization * valueorientation	855	100,0%	0	,0%	855	100,0%

Globalization *valueorientation Crosstabulation

			valueorientation				
			traditional	Survival	Secular rational	Self-expression	Total
Globalization	high	Count	180	146	19	116	461
		Expected Count	180,1	134,8	27,5	118,6	461,0
	low	Count	154	104	32	104	394
		Expected Count	153,9	115,2	23,5	101,4	394,0
Total		Count	334	250	51	220	855
		Expected Count	334,0	250,0	51,0	220,0	855,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,846a	3	,049
Likelihood Ratio	7,865	3	.049
Linear-by-Linear Association	,606	1	,436
N of Valid Cases	855		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23,50.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal *by* *Nominal*	Phi	,096	,049
	Cramer's V	.096	,049
N of Valid Cases		855	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
EconomicGlobalization * valueorientation	855	100,0%	0	,0%	855	100,0%

EconomicGlobalization * valueorientation Crosstabulation

			valueorientation				
			traditional	Survivei	Secular rational	Self-expression	Total
EconomicGlobalization	high	Count	59	58	2	43	162
		Expected Count	63,3	47,4	9,7	41,7	162,0
	low	Count	275	192	49	177	693
		Expected Count	270,7	202,6	41,3	178,3	693,0
Total		Count	334	250	51	220	855
		Expected Count	334,0	250,0	51,0	220,0	855,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,851a	3	,013
Likelihood Ratio	13,574	3	,004
Linear-by-Linear Association	,003	1	,957
N of Valid Cases	855		

a. 0 cens (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,66.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,113	,013
	Cramer's V	,113	,013
N of Valid Cases		855	

a- Not assuming the nuit hypothesis.

b- Using the asymptotic standard error assuming the nuit hypothesis

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
SocialGlobalization * valueorientation	855	100,0%	0	,0%	855	100,0%

SocialGlobalization * valueorientation Crosstabulation

			valueorientation				
			traditional	Survival	Secular rational	Self-expression	Total
SocialGlobalization	high	Count	104	58	2	43	207
		Expected Count	80,9	60,5	12,3	53,3	207,0
	low	Count	230	192	49	177	648
		Expected Count	253.1	189,5	38.7	166,7	648,0
Total		Count	334	250	51	220	855
		Expected Count	334,0	250,0	51,0	220,0	855,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,924a	3	,000
Likelihood Ratio	27,091	3	,000
Linear-by-Linear Association	12,846	1	,000
N of Valid Cases	855		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,35.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,164	,000
	Cramer's V	164	,000
N of Valid Cases		855	

a. Not assuming the null hypothesis.

h. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
PoliticalGlobalization * valueorientation	855	100,0%	0	,0%	855	100.0%

PoliticalGiobalization * valueorientation Crosstabuiation

		valueorientation				
		traciitional	Survival	Secular rational	Self-expression	Total
PoliticalGlobalization	high	179	167	37	156	539
	Expected Count	210,6	157,6	32,2	138,7	539,0
	low	155	83	14	64	316
	Expected Count	123,4	92,4	18,8	81.3	316,0
Total		334	250	51	220	855
	Expected Count	334,0	250,0	51,0	220,0	855,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,137[a]	3	,000
Likelihood Ratio	22,103	3	,000
Linear-by-Linear Association	17.494	1	,000
N of Vend Cases	855		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,85.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,161	,000
	Cramer's V	,161	,000
N of Valid Cases		855	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
humandevelopment * valueorientation	855	100,0%	0	,0%	855	100,0%

humandevelopment* valueorientation Crosstabulation

			valueorientation				
			traditional	Survival	Secular rational	Self-expression	Total
humandevelopment	veryhigh	Count	82	44	1	31	158
		Expected Count	61,7	46,2	9,4	40,7	158,0
high		Count	165	153	30	132	480
		Expected Count	187,5	140,4	28,6	123,5	480,0
med		Count	87	53	20	57	217
		Expected Count	84,8	63,5	12,9	55,8	217,0
Total		Count	334	250	51	220	855
		Expected Count	334,0	250,0	51,0	220,0	855,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	*26,732*[a]	6	,000
Likelihood Ratio	30,760	6	,000
Linear-by-Linear Association	5,668	1	,017
N of Valid Cases	855		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,42.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,177	,000
	Cramer's V	,125	,000
N of Valid Cases		855	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Veld		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Geographicallocation * valueorientation	855	100,0%				

Geographicallocation * valueorientation Crosstabulation

			valueorientation				
			tradition&	Survival	Secular ration&	Self-expression	Total
Geographicallocatio	orient	Count	191	111	22	100	424
		Expected Count	165.6	124,0	25,3	109,1	424,0
	Maghreb	Count	143	139	29	120	431
		Expected Count	168,4	126,0	25.7	110,9	431,0
Total		Count	334	250	51	220	855
		Expected Count	334,0	250,0	51,0	220,0	855,0

Chi-Square Tests

	Value	clf	Asyrnp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,757a	3	,005
Likelihood Ratio	12,792	3	.005
Linear-by-Linear **Association**	7,097	1	,008
N of Valid Cases	855		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum **expected count is 25,29.**

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,122	,005
	Cramers V	,122	,005
N of Valid Cases		855	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the nuit hypothesis.