تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج **Curriculum transformation**؛ لتنمية المواطنة الناقدة، والعدالتين: الجغرافية، والتاريخية؛ لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

إعداد

د. هبة صابر شاكر علام

أستاذ المناهج وطرق تدريس التاريخ المساعد كلية التربية – جامعة الإسكندرية

د. مروة صلاح أنور العدوي

أستاذ المناهج وطرق تدريس الجغرافيا المساعد كلية التربية – جامعة الإسكندرية

2024

المستخلص:

هدف البحث إلى إعداد تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، واستقصاء مدى فاعلية وحدة منبثقة من هذا التصور المقترح في تنمية كلٍ من: المواطنة الناقدة، والعدالتين: الجغرافية، والتاريخية؛ لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. ولتحقيق هذا الهدف؛ اتبعت الباحثتان المنهجين: الوصفي، والتجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وبدأت إجراءات البحث بالتأصيل النظري لمتغيرات البحث الممثلة في: (التصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد تحويل المنهج، المواطنة الناقدة، العدالة الجغرافية، والعدالة التاريخية)، ثم إعداد مواد البحث التعليمية (التصور المقترح "وثيقة المنهج" لمنهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation)، ووحدة "الأزمة الاقتصادية وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا" (كتاب التلميذ، ودليل المعلم)، ثم إعداد أدوات البحث (بطاقة تحليل محتوى منهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد تحويل المنهج، و بطاقة فحص محتوى وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد تحويل المنهج، واختبارات: المواطنة الناقدة، والعدالة الجغرافية، والعدالة التاريخية)، وتطبيقها على مجموعة البحث المؤلفة من (33) تلميذةً بالصف الأول الإعدادي من مدرسة "الشاطبي الإعدادية بنات"، وباستخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، واختبار "ت"، ومربع إيتا؛ خَلُصَ البحث إلى نتائج عدة؛ أبرزها: فاعلية التصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation؛ في تنمية كلٍ من: المواطنة الناقدة، والعدالتين: الجغرافية، والتاريخية؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ثم الانتهاء – في ضوء النتائج المتوصَّل إليها– لمجموعة من التوصيات، والبحوث المقترحة.

Abstract:

The research aims to prepare a proposed conceptualization for the social studies curriculum in light of the dimensions of curriculum transformation, and to investigate the effectiveness of a unit emerging from this proposed conceptualization in developing both: critical citizenship, and two justices: geographical and historical. Among the students of the second cycle of basic education, and to achieve this goal, the two researchers followed the two methods: descriptive and experimental with a quasi-experimental design with one group, and the research procedures began with the theoretical rooting of the search variables for: (the proposed conceptualization of the social studies curriculum in light of the dimensions of curriculum transformation, critical citizenship, and the two justices: Geographical and historical), then prepare educational research materials (the proposed conceptualization "curriculum document" for the social studies curriculum in the second cycle of basic education; in light of the dimensions of curriculum transformation), and the unit "the economic crisis and its contextual repercussions; locally, regionally, and internationally" (the student's book and the teacher's guide), then Preparing research tools (A content analysis card for social studies curriculum in light of the dimensions of curriculum transformation, A card to examine the content of the social studies curriculum document in light of the dimensions of curriculum transformation and tests: critical citizenship, geographic justice, historical justice), and applying them to the research group consisting of (33) students in the first year of middle school in the second cycle of basic education from "Al-Shatby Preparatory Girls School", using arithmetic averages, percentages, t-test, and Eta square; Several results of the research were reached, the most important of which were: (The proposed conceptualization of the curriculum of social studies in light of the dimensions of the curriculum transformation is effective in developing: critical citizenship, and two justice: geographical, historical; for first -grade middle school students); then come up with a set of recommendations, and proposed research.

Keywords: Dimensions of curriculum transformation, critical citizenship, geographical justice, historical justice, students of the second cycle of basic education.

مقدمة:

تواجه المفاهيم التقليدية للمواطنة – في عالمنا المعاصر – تحديات كبرى، إذ صار التوجه – في الوقت الراهن – نحو تمكين الطلاب من المشاركة؛ وصولًا للعدالة الاجتماعية العليا. كما تعالت الأصوات المنادية بضرورة العناية بحقوق الإنسان، وتنمية المشاركة الديمقراطية؛ الأمر الذي جعل المعلمين يواجهون صعوبات في ممارساتهم التعليمية، والتي يجب أن تتحول لتصير داعمةً قدرة الطلاب على نقد تحديات العدالة الاجتماعية.

ويؤكد DeJaeghere (2009, P. 223)* أن المجتمعات – خاصة متعددة الثقافات – تواجه عديدًا من التحديات فيما يتعلق بكيفية تعريف المواطنة، وتفعيلها؛ من أجل تطوير الديمقراطية، واستدامتها في أوقاتنا المتغيرة. وتشمل بعض هذه التحديات الصراع بين الثقافات، والتوترات العرقية / الإثنية التي تؤدي إلى استبعاد بعض أفراد المجتمع، وتمييزهم، وعدم المساواة في الفرص: الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية.

وقد أثبتت دراسة Cho (2018) أن نظام التعليم المركزي يتعارض مع الجهود الجماهيرية في توفير مشاركة كبيرة من قبل الطلاب، والمعلمين، وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع المحلي في المناهج، وتطويرها، وتمكينهم من أن يصيروا مفكرين ناقدين Critical thinkers، وصُناع قرار Decision-makers، ونشطاء اجتماعيين Active social agents؛ مما يعني افتقادهم – مع نظام التعليم المركزي – إلى معايير الإبداع المشتركة.

ويتفق معه Guerra-Sua (2019, P. 169) في أنه يمكن لبعض ممارسات التعليم أن تعرقل تعلم المواطنة الناقدة؛ سواء من خلال تعزيز الظلم، أو حذف وجهات النظر المخالفة. وقد تساعد الممارسات الأخرى في معالجة قضايا الصراع؛ من خلال أنشطة الاستقصاء في طرح المشكلة. وبالتالي قد تكون هناك قيود لبناء السلام عبر مناهج العلوم الاجتماعية، وقد يترتب على ذلك تزايد إنتاج العنف، والظلم، والسلبية.

ويقع أيضًا على كاهل المعلمين مهمة دعم الطلاب؛ من خلال تطوير وعيهم الناقد، وتزويدهم بالوضوح السياسي / الأيديولوجي، ودمجهم في أنشطة مدنية؛ مما قد يخلق لديهم (هوية مدنية Civici dentity) تركز على انسيابية المواطنة Fluidity of citizenship؛

* اتُبع في توثيق مراجع البحث الإصدار السابع APA 7.

كخبرة ناقدة، وتجربة للعلاقات الإنسانية؛ وبالتالي يصل المعلم بطلابه إلى مستوى الممارسات المدنية النقدية Critically civic ontological (Magill, 2019, P. 161).

ونظرًا لأهمية المواطنة الناقدة؛ فقد أولت لها بعض الجامعات – ومنها: كلية الآداب– تدريس مقرر مستقل بعنوان: "المواطنة الناقدة Critical citizenship"؛ وهو مقرر متعدد التخصصات، يقوم على تدريسه مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من تخصصات: التاريخ، والفلسفة، والدراسات الدينية، وتدور موضوعاته حول نقاط القوة، والقيود في ممارسة المواطنة الناقدة، والمخاوف المعاصرة الملحة حول كيفية المشاركة، والوعي الناقد حيال المشكلات المجتمعية (College of Liberal Arts, 2023).

كما عقدت بعض الروابط الدولية ندوات عبر الإنترنت؛ لدعم المواطنة الناقدة؛ من خلال تدريس بعض المواد؛ كالندوة التي عقدتها الرابطة الدولية لمعلمي اللغة الإنجليزية؛ كلغة أجنبية (IATEFL) ، الموسومة بـ: "تنمية المواطنة الناقدة؛ من خلال تدريس اللغة الإنجليزية"، والتي نوقشت خلالها المفاهيم، والأُطر النظرية حول المواطنة الناقدة؛ بالإضافة إلى أسباب التوعية بالمواطنة الناقدة في التعليم، والعلاقة بين المواطنة الناقدة، واللغات الأجنبية، وطرائق دمجها في فصول اللغة الإنجليزية؛ من خلال أمثلة من الأدب، والتوجيه، ومشروعات المجتمع، وأخيرًا تصميم الفصول، والمشروعات التي تتضمن المواطنة الناقدة (Canton, 2022).

ونفذت جامعة Stockholm مشروعًا بحثيًا تشاركيًا بين الطلاب، ومعلمي المدارس الثانوية، بعنوان: "تعليم العلوم الاجتماعية على الثقة؛ من أجل بناء المواطنة النشطة، والنقدية Social Science Education on Trust for an Active and Critical Citizenship"، في الفترة ما بين: (2020/1/1 – 2022/12/31)؛ بالشراكة بين قسمي: التدريس والتعلم Department of Teaching and Learning، والعلوم السياسية Department of Political Science، والذي استهدف تحليل عمليات التعلم، والتدريس بالمدارس الثانوية في فصول تعليم العلوم الاجتماعية، والتي يتم – خلالها– تكوين المواطنة الناقدة؛ لدى الطلاب (Stockholm university, 2023). فيتعلم العلوم الاجتماعية في المواطنة الناقدة، مرهون ببناء التماسك، واقترانها بالتفكير المنطقي، والمقبول (Shasha-Sharf & Tal, 2023, P. 15).

وقد أوضح Hong (2018, PP. 7-8) أن ثمَّة ارتباطًا كبيرًا بين تدريس الجغرافيا، وتنمية المواطنة الناقدة؛ لدى الطلاب؛ إذ إن إدراك المشكلات الاجتماعية المختلفة –

كالعنصرية، والمخدرات، والتشرد، والتلوث، والبطالة– في المجتمع المحلي، أو الوطني، أو العالمي، هو أحد العناصر الحاسمة في المواطنة الناقدة. وباستخدام المنظورات الجغرافية، ومعرفة المحتوى، والمهارات؛ يمكن للطلاب فهم الأسباب، والعمليات، والنتائج المتوقعة لهذه القضايا الاجتماعية، وإيجاد حلول لها. على سبيل المثال: تمنح دراسة الطلاب الهجرة (حركة السكان) فرصة كبرى؛ لفهم عديدٍ من القضايا الاجتماعية ذات الصلة؛ كاللجوء، والتمييز / الفصل العنصري، وكراهية الأجانب، وتعرُّف العوامل المؤدية إليها، وعواقبها من حيث الأنماط الاجتماعية–المكانية، ثم التفكير في المشكلات المصاحبة إياها في المجتمع المحلي، أو الوطني، أو العالمي؛ فمن دون فهم شامل للهجرة؛ لا يمكن الحد من الاستبعاد الاجتماعي. ويُعَدُّ تعلم الجغرافيا أحد المتطلبات الأساسية للتعرف على هذا النوع من الأمور، وفهمه، والتعامل معه، ومن الأمثلة على القيم التي يقوم عليها تدريس الجغرافيا. رعاية البيئة Care for the environment، وحقوق الانسان، واحترام الثقافات الأخرى، والعدالة (الاجتماعية / السياسية / الاقتصادية)، وملاءمة الثقافة / المجتمع، والحفاظ على جودة المناظر الطبيعية، والاستخدام / سوء الاستخدام / الاستدامة، وغياب الاستغلال، والتعاطف مع الثقافات والبيئات، والمسؤولية تجاه البيئة.

كما يرى Milinkovic (2013, P. 89) أنه لا يجب أن يركز التعليم المدني الناقد للمستقبل على كيفية إنتاج الطبقة، وإعادة إنتاجها تاريخيًا، وعبر الوقت، ولكن كيف يتم بناؤها في المكان، والجغرافيا، والأهم من ذلك، كيف يتم دمج المكان في علاقات القوة القائمة على الاقتصاد، والإنتاج المادي. كما يمكن أن تنتج الأبحاث، والنتائج العلمية في المناطق الجغرافية البشرية، والثقافية المنتمية للحداثة، وما بعد الحداثة معرفة نقدية في المناهج الدراسية، وتسهم في تعليم المواطنة الناقدة في الأوقات التي تكون فيها هذه البرامج في حالة تغير مستمر.

كما أشار كلٌ من: Fuentes-Moreno, Sabariego-Puig, Ambros-Pallarés (2020, P. 1)، وCorrigan (2022, P. 79) إلى أن التاريخ – بوصفه متضمنًا مهارات المواطنة الفاعلة، والناقدة– يُعدّ أداة رئيسة؛ لبناء الوعي الديمقراطي. علاوة على ذلك، هناك علاقة بين تنمية المواطنة الناقدة، والنشطة، وخلق بيئات تعليمية تعزز التفكير، والتحليل، والتفسير، والحوار. وبالتالي يجب مراجعة مداخل إعداد المعلمين، والدفاع عن أهمية العلوم

الإنسانية في المجتمعات، وإضفاء الطابع الديمقراطي على الفصول الدراسية، والمدارس؛ لتعزيز المشاركة الفعالة في المواطنة الناقدة.

ووضع كثير من الباحثين نصب أعينهم قضية المواطنة الناقدة، وأجريت دراسات عدة حولها؛ منها – على سبيل المثال– دراسة Kohfeldt (2014) وهي دراسة حالة إثنوجرافية عنيت بالعدالة الاجتماعية؛ كسياق لتعليم الأطفال المواطنة الناقدة، وتمكينهم في المجتمع. بالاعتماد على بيانات من برنامج بحث عملي تشاركي قائم على الفنون، للشباب مع أطفال لاتينيين / أطفال منخفضي الدخل في الصفين: الرابع، والخامس، مستخدمة – تحقيقًا لأهدافها– أساليب جمع البيانات؛ كالملاحظات الميدانية الإثنوغرافية، ومقابلات المشاركين شبه المنظمة مع الأطفال والبالغين، وبيانات أرشيفية (على سبيل المثال: المناهج، تقييمات المشاركين، المشروعات الفنية). وأخيرًا، أكدت الدراسة أهمية اتباع مدخل متعدد الجوانب لتعليم الأطفال؛ من أجل إكسابهم تنمية المواطنة الناقدة لديهم.

ودراسة Piedade, et al. (2020) التي استهدفت استقصاء كيفية إدراك معلمي المرحلة الثانوية، والطلاب لعملية تعليم المواطنين الناقدين في المدارس البرتغالية. وأُجريت – تحقيقًا لأهداف الدراسة– (16) مقابلة فردية مع المعلمين، ونُظِّمَتْ (8) مناقشات جماعية مركَّزة مع (61) طالبًا. وكشفت آراء المشاركين أنهم يعتقدون أن المواطنة الناقدة، لا يتم تناولها إلَّا بشكل هامشي في فصولهم. وفي ضوء ذلك، أكدوا أن النظام التعليمي البرتغالي يجب عليه إما إعادة هيكلة مناهج المواد الدراسية، أو إيجاد مساحات غير منهجية يمكن فيها تشجيع الطلاب على ممارسة المواطنة الناقدة، نظرًا للارتباط الوثيق بين مكافحة الإرهاب، والمواطنة الديمقراطية الناقدة النشطة.

وفي مصر، أوضحت Bali (2013) أن المصريين يحتاجون إلى تطوير مفهومهم الخاص عن المواطنة الناقدة، التي لا تتبنى فِكَرَ الآخرين فحسب؛ بل يتم تطويرها بشكل حواري، وتأملي، بما يناسب تغيرات السياق، ومع مراعاة قضايا العدالة الاجتماعية، والتعاطف المطلوبة في مصر. على حين أن معظم الأكاديميين يُعِدّون الجامعات وكلاء للعدالة الاجتماعية Agents of social justice، ولديهم توجهات تعاطفية، وعدالة اجتماعية، وهذا لا يصل دائمًا إلى الطلاب، عندما ينصب تركيزنا على تطوير مفكر ناقد تقليدي. كما اقترحت – في ضوء ما تقدَّم– ثلاث طرائق تربوية يمكن أن تساعد في غرس عناصر التعاطف،

والعدالة الاجتماعية، والعمل في التعليم المصري؛ الأولى: المشاركة المدنية غير السياسية؛ من خلال خدمة المجتمع على مستوى القاعدة، والثانية: محاكاة المشاركة السياسية؛ لاستكشاف الحلول في بيئة آمنة، والأخيرة: الحوار بين الثقافات؛ لتوسيع الفهم التعاطفي لوجهات النظر العالمية المتنوعة.

إضافة إلى ما تقدم صارت قضية تحويل المنهج Curriculum transformation أكثر إلحاحًا اليوم من أي وقت مضى؛ فقد أكد كلٌ من: Hudson, Engel-Hills, Davidson, Naidoo (2022, P. 688) أن هناك حاجة ملحة إلى تحويل المناهج إلى مناهج داعمة تسلح الطالب بأدوات؛ مثل: الحوار الناقد، والتساؤل التأملي، ومشروعات العمل الاجتماعي، وهو ما يتماشى مع فكرة مراجعة المنهج لدمج الوعي الاجتماعي الناقد، وبالتالي يُعد تحويل المنهج وسيلة؛ لدمج المساءلة الاجتماعية في المناهج الدراسية.

ودعمهم في الرأي كلٌ من: Fields, Trostian, Moroney, Dean (2021, P. 3) مشيرين إلى أنه من أجل تحقيق تحويل فعال للمناهج الدراسية، يجب أن تحدث ثورة شاملة حول الأيديولوجيات، والتكامل مع السياقات: السياسية، والاجتماعية، والثقافية، والتقنية لمن يشاركون – بشكل وثيق– في عمليات تحويل المنهج، ونتائجها؛ إضافةً إلى اعتماد التدريس الذي يركز على الفرد؛ من خلال ما يطلق عليه "التعلم النشط".

كما أشارت Boti (2022, P. 7) إلى أن تحويل المناهج الدراسية يُعدّ جزءًا من التحدي العالمي الذي يتعين على مؤسسات التعليم مواجهته حاليًا؛ لمعالجة عدم المساواة، والقمع، وللتطوير المهني. ويتضمن تحويل المناهج الدراسية إعادة التفكير، وإعادة تقييم الكيفية التي تتم بها عمليتا: التعليم، والتعلم. ويشمل ذلك الاستجابة للمنهجيات، والمداخل التربوية الجديدة، والتدرُّب عليها، وجعلها أكثر صلةً بالسياقات: الاجتماعية، والاقتصادية، والبيئية، والفكرية، والسياسية، والقانونية. ويستلزم ما تقدَّم استرجاع الروايات المهمشة تاريخيًا، وإبرازها، والاستقصاء الناقد لدور العرق، والطبقة، والنوع، والثقافة، .... وغير ذلك، ويمكن إعطاء أولوية للتحول الاجتماعي؛ من خلال التركيز على الطرق التي يمكن أن تسهم بها التخصصات في تنمية المجتمع، وتحقيق حياة كريمة، ومستدامة لجميع السكان.

كما أوضح Chukwu (2012, P. 20) أننا بحاجة إلى المراجعة الدورية للمناهج الدراسية على جميع المستويات، مع الأخذ في الحُسبان أن التكنولوجيا الحديثة، والابتكارات

المتجددة كل يوم، يمكن أن تجعل المناهج المدرسية قديمة، وغير عصرية؛ ومِنْ ثَمَّ تصير هناك حاجة إلى التغيير؛ فالمناهج الدراسية الجيدة يجب أن تكون ديناميكية، ومرنة.

ولذلك انطلقت عديدٌ من اللجان، والوحدات، والمشروعات، والمبادرات، والمؤسسات من حقيقة مفادها ضرورة التحرك، والانتقال إلى عصر تحويل المناهج؛ لجعلها أكثر معاصرةً، ومرونةً، وتكيُّفًا مع المستجدات السياقية، ومنها – على سبيل المثال– لجنة نظام المعلومات المشتركة Joint Information System Committee (JISC) بالمملكة المتحدة، والتي نادت بالحاجة إلى ضرورة التوجه لخلق مناهج أكثر مرونة، وقابلية للتكيف كأولوية إستراتيجية في السنوات الأخيرة، وَوَضَعَتْ خُططًا تنفيذية؛ لمواجهة تحديات المرونة في تحويل المناهج؛ سواء أكانت تحديات تقنية، أم تربوية، كما سعت لتزويد المتعلمين بالسُبل اللازمة الوصول المرن إلى الموارد المرتبطة بالمناهج المحولة من الأجهزة، والسياقات المختلفة؛ فالوصول إلى مناهج أكثر مرونة، وقابلية للتكيف؛ يجب أن يكون الأولوية الإستراتيجية للمؤسسات الأكاديمية على اختلافها (Stubbs & Range, 2011, P. 299).

وأنشيء على غرار ذلك "مركز تحويل المنهج Center for Curriculum Transformation" في عام 1993 بتمويل من مؤسسة فورد Ford Foundation، وبدعم عيني من قسم الدراسات العرقية الأمريكية Department of American Ethnic Studies، ومكتب عميد التعليم الجامعي Dean of Undergraduate Education، وفي الفترة ما بين عامي: (1993 – 2013)، عزز هذا المركز تطوير المناهج، ودعمها؛ بهدف التدريس حول العرق، والنوع، والعرق، والأمة، والطبقة، والإعاقة، والدين، وتقاطعاتهم. وخلال (20) عامًا قدم المركز الندوات، والمعاهد، والمشروعات التي تخدم تحويل المنهج، وفي عام 2001، انتقل المركز إلى مكتب شؤون الأقليات، والتنوع Office of Minority Affairs & Diversity، والذي كان يعمل على توسيع نطاق عمله مع أعضاء هيئة التدريس في تحويل المناهج، وبحوث التنوع، وانتقلت مسؤوليات تحويل المناهج الآن إلى مركز التدريس، والتعلم Center for Teaching and Learning (Center for Curriculum Transformation, 2023).

هذا بالإضافة إلى مشروعات تحويل المنهج التي تبناها مركز تطوير التعليم العالي (CHED) بجامعة كيب تاون Cape Town؛ مثل: مشروع التعلم المجتمعي والمواطنة

العالمية وتحويل المناهج الدراسية Community engaged learning, global citizenship and curriculum transformation، الذي يمثل منصة تعليمية عالمية مولة من EU-funded global education learning platform (GELP) project الاتحاد الأوروبي، ويعمل بالتعاون مع - GLEN شبكة أوروبية من المنظمات غير الحكومية، التي تعمل في مجال التعليم، والقيادة العالميين. ويستهدف GELP فهم التعليم العالمي عبر مجموعة من السياقات المختلفة من خلال أربع زيارات، ومشاركات دراسية، لكل منها تركيز مختلف: بنين Benin (التعليم العالمي، والنوع، والحضر / الريف)، جمهورية التشيك Czech Republic (تفكيك الصور النمطية)، كيب تاون Cape Town (المواطنة العالمية)، وفرنسا (الهجرة)، وأنتج هذا المشروع موادًا تعليميةً عالميةً سياقيةً، وانتهى في نوفمبر 2017 (Centre for Higher Education Development "CHED", 2023).

وعُقِدَتْ كذلك قمة "الاستدامة في المناهج الدراسية Summit on Sustainability in the Curriculum" والتي أطلقتها جمعية النهوض بالاستدامة في التعليم العالي Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education (AASHE) (2010)، واجتمع فيها المشاركون من الجامعات؛ لاستكشاف الاستراتيجيات، والتحديات، والفرص؛ لتضمين موضوعات الاستدامة عبر المناهج الدراسية، باستخدام "مشروع بونديروسا Ponderosa Project" القائم على المكان في جامعة شمال أريزونا، و "مشروع بيدمونت Piedmont Project" في جامعة إيموري، وقدموا نماذج لتحويل المناهج الدراسية (Gaard, Blades, Wright, 2016, P. 1264).

وبالتالي، فإن المنهج المحول يصير أكثر جاذبية للطلاب، مع ضرورة الحفاظ على جودة المحتوى الحالي للمناهج الدراسية، ودقته؛ فتحويل المنهج لا يعني تغيير المناهج كليةً، والاستغناء عن كل ما هو سابق؛ ولكن المغزى منه تقديم مناهج محسَّنة، وتحقيق نواتج تعلم محسنة لدى الطلاب، تتسم بالمعاصرة، والتجديد المستمر، بحيث لا تسير المناهج في معزلٍ عن ما يحدث في السياقات المعاصرة للتعليم: الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والسياسية، والتقنية؛ بل تستجيب لها جميعًا (Karunaratne, Breyer, Wood, 2016, P. 505; Forrester, et al., 2023, P. 273).

وقد عُنيت دراسات عدة بتحويل المناهج؛ كدراسة Ambe (2006) الموسومة بـ: "تنمية التقدير متعدد الثقافات لدى معلمي ما قبل الخدمة من خلال تحويل المناهج متعددة الثقافات"،

والتي استهدفت توضيح الأساس المنطقي؛ لتحويل المناهج إلى مناهج متعددة الثقافات في برامج إعداد المعلمين؛ فعلى عكس المناهج الفردية السائدة في عديدٍ من المؤسسات؛ يجب إعادة تصور المناهج التربوية؛ لاحتضان تصورات متنوعة في: المحتوى، والأساليب، وأدوات التقييم عبر جميع السياقات، كما يجب أن تتحمل القيادة في مؤسسات إعداد المعلمين، وتدريبهم – أيضًا– مسؤولية خلق بيئات إيجابية يمكن أن تزدهر فيها المبادرات متعددة الثقافات، وبالتأكيد ستعمل هذه الأساليب التحويلية على تعزيز التقدير متعدد الثقافات؛ لدى معلمي ما قبل الخدمة، وتزويدهم بالكفاءات اللازمة؛ لمواجهة تحديات التركيبة السكانية متعددة الثقافات للمدرسة بشكل فعال.

ودراسة كلٍ من: De Jongh, Hess-April, Wegner (2012) بعنوان: "تحويل المنهج: تصور مقترح لدمج الوعي السياسي في التعليم"، والتي هدفت إلى تحويل المناهج الدراسية؛ بحيث يصبح الطلاب واعين سياسيًا؛ مستخدمة – بوصفها دراسة كيفية– مدخل الاستقصاء التعاوني لتحليل البيانات، وخَلُصت في نتائجها إلى ضرورة دمج الوعي السياسي وتفعيله في المناهج الدراسية، ليصير الطلاب واعين سياسيًا ومتجاوبين اجتماعيًا، كما قدمت الدراسة استراتيجيات رئيسة للمضي قدمًا في تحقيق هذا الهدف.

ودراسة Seneque, Bond (2012) التي نادت بضرورة تحويل المناهج؛ خاصةً في المجتمعات التي تمر بمرحلة انتقالية، وذلك عبر الاستجابة للسياق، و"إضفاء الطابع الأفريقي Africanize" على المناهج الدراسية، وكيف أن ذلك سيشمل عملية تحول رئيسة في عمليات: التعلم، والتعليم، والتقييم وليس فقط إضافة محتوى "أفريقي African".

ودراسة Reddy (2018)، التي استهدفت ربط تحويل المنهج بقضايا المعلومات، والمعرفة، والحكمة، والتكنولوجيا، والروبوت، والعدالة بين النوعين، والنزاع، والتماسك الاجتماعي، وقضايا الوعي، والتنوع بأنواعه: العرقي، والثقافي، واللغوي، والديني. وخلصت – ضمن نتائجها– إلى فاعلية هذا التحويل في تنمية وعي الطلاب بالمعلومات، والمعرفة، والحكمة، وتنمية المهارات التكنولوجية، والتعامل مع الروبوتات، وتنمية معرفة الطلاب، ومهاراتهم؛ فيما يتعلق بالعدالة بين الجنسين، وحل النزاعات، والتماسك الاجتماعي، والتنوع بأنواعه: العرقي، والثقافي، واللغوي، والديني.

وفي هذا الإطار لا بد أن نشير – أيضًا– إلى أن البحث عن العدالة التاريخية صار إحدى السمات المميزة لأواخر القرن العشرين، وأوائل القرن الحادي والعشرين. وكذلك الحال بالنسبة للإجماع على الحاجة إلى تذكر العنف الذي ارتُكِبَ في الماضي، وضحاياه. ويرتبط البحث عن العدالة ارتباطًا وثيقًا بالتركيز على الذكرى؛ فالنضال من أجل العدالة، يعتمد على ذكريات الظلم، كما أنَّ تذكُّر عامة الناس لأخطاء الماضي، يُعدُّ – على نحو متزايد– وسيلة حاسمة لتصحيح مثل هذه الأخطاء. ولا يزال من الممكن محاكمة الجناة الذين ينكرون جرائمهم، ويرفضون التوبة، وإدانتهم، ولكن لا يمكن أن يكونوا جزءًا من عملية مصالحة ناجحة؛ إذ إنَّ المصالحة مبنية على الاعتراف بالأخطاء. ويتطلب مثل هذا الاعتراف – بدوره– سهولة الوصول إلى المعرفة حول الطبيعة الدقيقة، ومدى الخطأ المَعْنِي. وهكذا فإن التحول التعويضي من أجل العدالة التاريخية كان مصحوبًا بالاعتراف بأن ضحايا الأخطاء التاريخية، وكذلك المجتمع ككل، لديهم الحق في معرفة الحقيقة حول هذه الأخطاء. ومع ذلك، فإن معرفة الحقيقة في حد ذاتها لا تُعدّ كافية؛ لتلبية المطالبة بالعدالة، أو لمنع تكرار المظالم؛ بل إن بعض جوانب الحقيقة – خاصة أسماء الضحايا، وتفاصيل معاناتهم– لا بد من الاعتراف بها علنًا، وإحياء الذكرى. وتُعدُّ النُصب التذكارية، والمتاحف وسائل لضمان أن التقارب بعد الصراع يرتكز على اعتراف دائم بالتكلفة البشرية للعنف. وفي الواقع، يُعدّ هذا الاعتراف الآن على نطاق واسع، جزءًا لا يتجزأ من عملية الإصلاح في حالات ما بعد الصراع (Neumann, Anderson, 2013, PP. 5-7).

وإذا ما نظرنا إلى التاريخ؛ نجده غنيًا بعديدٍ من القضايا الشائكة – التي كانت، ولا زالت – محط جدل كبير متعلق بـ "العدالة التاريخية Historical justice"؛ فعلى سبيل المثال: هناك صفحات مظلمة ظالمة في التاريخ، استغلها البعض؛ لتبرير أفعالهم؛ كبناء بناء الدولة اليهودية، والمشروع القانوني الاستيطاني للبارون إدموند دي روتشيلد Baron Edmond de Rothschild’s خلال الفترتين العثمانية، والانتدابية؛ إذ كان هذا البارون لاعبًا أساسيًا في تصميم الفضاء الفلسطيني / الإسرائيلي، حيث دعم المستوطنات اليهودية القائمة، وأسس مستوطنات جديدة؛ بدعوى حق اليهود في تقرير المصير. كما قام ببناء عديدٍ من المؤسسات العامة التي لا تزال موجودة حتى الآن؛ إلَّا أن هذا المشروع بحاجة إلى أن ننظر إليه بعدسة العدالة التاريخية من منظور متعدد الأبعاد فيما يتعلق بالمجموعات المختلفة التي تأثرت به؛ فقد

كان مشروعه الاستيطاني موجهًا نحو الاستيطان اليهودي فحسب؛ لأنه وفر مأوى للمهاجرين اليهود الذين فروا من أوروبا. من ناحية أخرى، نتج عن مشروعه تهجير قسري لأصحاب الأرض الأصليين (العرب المحرومين)، وانتهاك حقوقهم الإقليمية ظلمًا (Totry-Jubran, 2020, P. 305).

وتتفق دراسة Zreik (2020) مع ما ذُكِرَ آنفًا، مؤكدة أنه في حالة إسرائيل، وفلسطين؛ صارت الادعاءات الإسرائيلية بالدفاع عن النفس، والأمن منتشرة لدرجة أنها تهدد بوقف دعاوى العدالة التاريخية إلى الأبد، وبالتالي يُبَرَّرُ نظام الفصل العنصري – من قِبَلِ إسرائيل– على أنه ضرورة زمنية.

وقد أكد كلٌ من: Martell, Stevens (2021, P. 140) أن الفصول الدراسية للدراسات الاجتماعية هي المكان المناسب؛ لمعالجة المظالم التاريخية Historic injustices؛ من خلال تمكين الطلاب من فَهْم هذه التفاوتات، ومعالجتها. وتدريس التاريخ من أجل العدالة يُمَكّنُ المعلمين من تعلُّم كيفية القيام بتعليم طلابهم الديمقراطية؛ ليكونوا وسطاء التغيير الذي يحتاجه المجتمع. فيجب استعادة المُثل الديمقراطية، وحمايتها من قبل مواطنين مشاركين؛ من خلال التركيز على النشاط في دراسة الماضي، ووجهات نظر الفئات المهمشة التي نظمت نفسها لمحاربة اضطهادها. كما أنَّ الحركات المعاصرة مثل: Black Lives Matter، و Friday for Future، تلهم الطلاب تحليل كيف سعت الأجيال السابقة لتحقيق العدالة، وتكافؤ الفرص، والمشاركة الديمقراطية. ويستلزم هذا النوع من التدريس التشكيك في الروايات التاريخية؛ من خلال فهم الماضي؛ بهدف التعرف عليه من خلال عدسة الحركات الاجتماعية الماضية، والمعاصرة التي تدافع عن العدالة، والإنصاف؛ من خلال التدريس باستخدام إطار "أُفِكّر كناشط Thinking like an activist" (TLA). ولذلك دعا كلٌ من: Stevens & Martell معلمي التاريخ إلى "البدء في تصور فصول تدريس التاريخ بأنها تعزز التفكير الموجه نحو العدالة؛ وبالتالي يبدأ الطلاب في تصور عالم أكثر إنصافًا".

وهو ما أكدته دراسة Miles (2021) التي أجرت أربع دراسات حالة تتناول دور تعليم التاريخ في فهم الظلم الماضي، والسعي لتحقيق العدالة التاريخية، والإنصاف في كندا؛ بالاعتماد على نظريات الاستعمار الاستيطاني (تدريس التاريخ المظلم، وتعلمه)، والذاكرة متعددة الاتجاهات، والوعي التاريخي. وتوضح دراسة الحالة المقارنة هذه العلاقة بين تدريس وتعلم

التاريخ المظلم وسط ثقافة الإنصاف في كندا. كما تجادل بأن الأدوار، والمسؤوليات الجديدة لتعليم التاريخ؛ تكمن في المساعدة في تصحيح الأخطاء التاريخية، وهذا يمثل تحديات، وفرصًا محددة للمعلمين، والمتعلمين على السواء؛ فقضايا الهوية، والذاكرة الجماعية، والمسؤولية الجماعية يتم التركيز عليها جميعًا عندما يتعامل المعلمون، والمتعلمون مع الماضي المظلم. وانتهت تلك الدراسة بتقديم مجموعة من المقترحات حول الأدوار، والقيود المحتملة للدراسات الاجتماعية، وتعليم التاريخ في السعي لتحقيق المصالحة، والإنصاف في سياقات ما بعد الصراع، والاستعمار الاستيطاني.

هذا وقد أشار Bevernage (2014, P. 9) إلى أن الاهتمام بالعدالة التاريخية بات ملحًا؛ لذا فقد أُنشِئَتْ منظمات خاصة به؛ مثل: معهد العدالة التاريخية، والمصالحة في لاهاي Institute for Historical Justice and Reconciliation in the Hague (IHJR)، والتحالف من أجل الحوار التاريخي، والمساءلة في نيويورك Alliance for Historical Dialogue and Accountability in New York (AHDA)، والتي – المنظمات– تعبر الحدود بين الأوساط الأكاديمية، وتضع التأريخ على المحك؛ للمساهمة في المصالحة، وبناء السلام، وتعزيز الديمقراطية. ويركز IHJR على "المجتمعات المنقسمة تاريخيًا Historically divided societies". وقد أنجز ذلك المعهد مشروعات في يوغوسلافيا السابقة، وكينيا، وأدار مشروعات في أرمينيا، وتركيا، والأراضي الفلسطينية؛ مستخدمًا – في خطواته تلك– المنهجية المبتكرة، والفاعلة للروايات المشتركة؛ لإشراك أصحاب المصلحة المحليين الرئيسين في التعامل معًا مع ماضيهم، وإنشاء "الروايات التاريخية المشتركة Shared historical narratives"، و "التفسيرات المستنيرة Informed interpretations" و"المعلومات المشتركة Shared information"، والتي تظهر جميع جوانب النزاع. وهذه الطريقة في استخدام "الذاكرة التاريخية Historical memory" هي آلية غير مستغلة بالكامل لمعالجة الصراع.

كما وُضِعَتْ مقررات متخصصة في العدالة التاريخية باسم "مشكلات في العدالة التاريخية Problems in Historical Justice" بقسم الآداب بجامعة UW–Madison Art Department؛ وذلك نتيجة كثرة المطالبات بالاعتراف بـ "الأخطاء التاريخية Historical wrongs"، ورد المظالم في بعض المواقع المختلفة للغاية حول العالم في حقبة ما بعد الحرب العالمية الثانية. وقد عُني هذا المقرر بدراسة ظهور خطاب "الأخطاء التاريخية"، ومطالب

"العدالة التاريخية" التي يفرضها تصنيف هذه الأخطاء؛ مثل: دراسات الحالة المقارنة، والمترابطة؛ كمحاكمة مجرمي الحرب النازيين، ومحكمة جرائم الحرب الأخيرة في كمبوديا، ولجنة الحقيقة، والمصالحة في جنوب أفريقيا، وكذلك بعض المحاولات المحلية للمصالحة في جنوب الولايات المتحدة، والمطالبات بحقوق السكان الأصليين في نيوزيلندا؛ أي: أن المشكلات المتضمنة في هذا المقرر هي مشكلات تاريخية، وفلسفية، ومنهجية بطبيعتها (University of Wisconsin-Madison, 2023, P. 1).

وقد عنيت دراسات سابقة عدة بموضوع العدالة التاريخية، مثل دراسة Kozen (2016) التي أكدت أن التوتر الديناميكي، والمستمر بين مفهومي: "إكمال الحساب Completing the account"، و"تحويل التاريخ؛ لأغراض الحاضر، والمستقبل TransformingHistory for present and future purposes"، هو الذي تكمن فيه احتمالات وجود نموذج جديد لـ "العدالة". كما أوضحت ضرورة المطالبات المستمرة بـ "أعمال التعويض غير المكتملة Unfinished redress business"، والتي لا تزال مستمرة حتى يومنا هذا؛ تحقيقًا للحرية الإنسانية العالمية على نطاق أوسع؛ كنموذج للعدالة العرقية/الاجتماعية في الحاضر التاريخي العالمي، وبالتالي إمكانية ممارسة سياسية بديلة – ولا إعادة صنع التاريخ، والعدالة كما نعرفها.

إضافة إلى ما تقدم ففي العقود الأخيرة، واجهت عديدٌ من المدن في العالم مشكلات متنوعة، مثل: النمو السكاني السريع، والتنمية المادية غير الموضوعية، وزيادة التلوث البيئي. فوفقًا لأحدث تقرير للأمم المتحدة حول المنظور العالمي للتوسع الحضري؛ فإنه سيعيش ما يقرب من (60%) من سكان العالم في المناطق الحضرية بحلول عام 2030. وفي عديد من البلدان، يصاحب التحضر زيادة في عدم المساواة. وتشير عدم المساواة إلى الاختلاف في إمكانية الوصول إلى الموارد المطلوبة، والتي يتم توزيعها بشكل منهجي بين السكان في المجتمع بطريقة غير متكافئة؛ من خلال العمليات الاجتماعية. وتُعدّ عدالة التوزيع، أو المساواة في التوزيع؛ – والتي تستخدم على نطاق واسع في مجال العدالة المكانية– شرطًا ضروريًا، ولكنه ليس كافيًا، لتعزيز العدالة في المدن. وتتمثل إحدى الاستراتيجيات الرئيسة؛ لتحقيق العدالة في المدن، في توزيع الخدمات العامة بشكل مناسب بحيث يتمكن جميع السكان من الوصول إلى هذه الخدمات. ومن أجل القضاء على عدم المساواة؛ يمكننا توفير الخدمات العامة؛ كالمرافق بأنواعها: التعليمية، والثقافية، والترفيهية، والرياضية، أو زيادة الوصول إلى المساحات الخضراء

في المدينة؛ بوصفها منطقة في البيئة الحضرية، مخصصة للطبيعة، ويمكن استخدامها كمساحة للعب، والترفيه، والتواصل الاجتماعي (Ghasemi, et al., 2022, P. 1).

وفي مصر تعاني السياسات الاجتماعية تحديات خطيرة، خاصة على المستوى المكاني، وهو ما يشار إليه – غالبًا– باسم فجوة "عدم المساواة الجغرافية Geographical inequality" بين المحافظات الأكثر حظًا، والأقل حظًا، أو تلك ذات الموارد المحدودة. هذا بالإضافة إلى التفاوت بين المحليات المختلفة داخل المحافظة الواحدة. وتُعدّ اللامركزية متطلبًا لمعالجة الاختلالات الجغرافية، أو المكانية في البلاد، بشرط استيفاء المعايير اللازمة للتنفيذ الفعال، كما أنها أداة سياسية مهمة لتحقيق التنمية، وتعزيز الديمقراطية. ويُسهم التنفيذ الفعال، والمتكامل للامركزية في زيادة كفاءة المرافق المحلية، والخدمات العامة، وإشراك المواطنين في إدارة شؤونهم المحلية، وتدريب الكوادر الإدارية اللازمة لتنفيذها. ويؤدي ذلك – بشكل مباشر– إلى تعزيز نوعية الحياة، وسُبل العيش على المستوى المحلي، وتعزيز الشعور بالانتماء الوطني، وزيادة مستوى الثقة بين المواطنين، والحكومة (Shantir, 2022, P. 3).

وبالتالي فالالتزام بالعدالة الجغرافية (المكانية، أو الشبكية) يُمَكّنُ الجغرافيين، وغير الجغرافيين – على اختلاف خبراتهم– من أن يساعدوا في حل، أو تجنب الصراعات المتعلقة بالموارد الطبيعية؛ فيما مؤداه الحد من الفجوة بين البحوث الأكاديمية المرتبطة بمناهج الجغرافيا، وطرائق تدريسها، وأبحاث السياسات (D'Alessandro, 2017, P. 353).

وهناك عديدٌ من الدراسات التي استخدمت مصطلح "العدالة المكانية Spatial justice" كمرادف لمصطلح "العدالة الجغرافية Geographical Justice"، كما ظهر – خلالها– ما يسمى بـ "جغرافيا العدالة Geography of justice"، والتي تركز على توزيع المنافع بين الأفراد، والأقاليم (Gough, 2010, P. 137)؛ فالظلم المكاني Spatial injustice هو خصخصة الأراضي العامة، أو موارد الملكية المشتركة؛ لتطوير البنية التحتية، والأنماط المكانية التمييزية فيما يتعلق بالاستخدام غير المرغوب فيه للأراضي في المجتمعات الملونة في حركة العدالة البيئية. وبشكل عام، فقد صيغت مفاهيم العدالة المكانية / الجغرافية، وطُوِرَتْ؛ بناءً على مبادئ توزيع العدالة الاجتماعية. وكان مفهوم العدالة المكانية يركز – إلى حد كبير– على قضايا إعادة التوزيع الجغرافي العادل (Yenneti, 2014, P. 11).

ومن هذه الدراسات – على سبيل المثال– دراسة Osofsky (2008) والتي عُنيت بمفهوم "ثغرات العدالة Justice wormholes"، واستهدفت تسليط الضوء على نقاط الضعف في نظام العدالة القانوني، ومناقشة وجودها، واستمراريتها باستخدام المدخل الجغرافي حول (الجانب الجنائي، والممتلكات)، وانتهت باقتراح السُبل اللازمة؛ لتخليص النظام القانوني من الثغرات القانونية بالكامل، وأثبتت تلك الدراسة أن دراسة القانون – مؤخرًا– عبر عدسة الجغرافيا أمرٌ شائعٌ، وعصريٌ في مجال البحث.

ودراسة Gough (2010) التي أكدت أن أخلاق العلاقات الاجتماعية جغرافية في جوهرها Morality of social relations is intrinsically geographical، كما ناقشت الاستراتيجيات التي يتنافس من خلالها العمال؛ فُرادى، أو مجموعات؛ للحصول على عرض محدد من الوظائف منظم جغرافيًا، بما في ذلك استخدام الاضطهاد الاجتماعي، ونادت بضرورة تبني إجراءات تتحدى القمع الاجتماعي داخل العمالة، والتي تسعى إلى معرفة تدفقات رأس المال، والتنافس، والسيطرة عليها على نطاقات مكانية واسعة، وتجسد مفاهيم مختلفة للعدالة الاقتصادية. وبالتالي فإنه لفهم هذه الأخلاقيات المختلفة، يجب أن يتم تصور العدالة ليس كحق يملكه الفرد؛ بل كجانب أخلاقي للعلاقات الاجتماعية. وبناءً على ذلك، يُنظر إلى "جغرافية العدالة" على أنها جغرافية هذه العلاقات الاجتماعية، وليس على أنها أنماط جغرافية من المزايا (الحرمان).

ودراسة Deb & Smith (2021) التي سعت إلى استكشاف المتغيرات القائمة على المكان داخل مناطق التعداد الفردية، في محاولة لفهم تأثيرها على الحراك الاقتصادي، والعدالة المكانية المحتملة. واعتمدت المنهجية على تقنيات التعلم الآلي، وأظهرت النتائج أن النموذج الأفضل أداءً، قادر على التنبؤ بالحراك الاقتصادي لمنطقة التعداد؛ بناءً على متغيراته المكانية بدقة تصل إلى (86%). كما أن توافر الوظائف، وكثافتها، وضغط المنطقة، ووجود المرافق الطبية، والخزانات تحت الأرض لها التأثير الأكبر، حيث تكون بعض السمات المؤثرة إيجابيًا، والبعض الآخر يرتبط سلبًا. وقد أُلحقت تلك الدراسة بإجراء تحليل مقارن بين المناطق الجغرافية المختلفة، وكذلك تحديد المتغيرات الرئيسة في السعي الشامل لتحقيق العدالة المكانية.

ودراسة Ghasemi, et al. (2022) التي بحثت في التوزيع المكاني، وإمكانية الوصول إلى الحدائق، والمساحات الخضراء الحضرية في طهران باستخدام اتخاذ القرار متعدد

المعايير (MCDM)، ونظام المعلومات الجغرافية (GIS) مع التركيز على مدخل العدالة المكانية، وأثبتت أن إمكانية الوصول إلى المساحات الخضراء، وتوزيعها في طهران غير متساوية. وتُعدّ المنطقتان (10 ، 11) من أكثر المناطق حرمانًا في طهران. كما يقوم توزيع الخدمات في المدينة على أساس نصيب الفرد في شكل خطط شاملة، وتفصيلية، مع تضخم المشكلات المالية، والفنية للبلديات، والافتقار إلى نهج للتخطيط، والتنمية المستدامة على المستوى الوطني، والمحلي في نظام التخطيط في إيران، والافتقار إلى تكامل الإدارة الحضرية في نظام إدارة مدينة طهران، وتركيز معظم نظريات التخطيط الحضري في إيران على عمليات التخطيط، مع تجاهل الهياكل الاجتماعية، والمكانية. ووضعت مجموعة من التوصيات؛ للحد من عدم المساواة بين مناطق طهران؛ أبرزها: أنه من الضروري وضع تخطيط إقليمي فعال، واعتماد سياسات متوازنة، ومحايدة؛ لتوفير إمكانية الوصول المتساوي إلى الموارد في جميع المناطق الحضرية.

ودراسة Shantir (2022) التي بحثت في الكيفية التي يمكن بها أن تساعد اللامركزية في معالجة عدم المساواة الجغرافية في مصر؛ محاولة الوقوف على أبعاد العلاقة بين اللامركزية، وحل مشكلة التفاوت الجغرافي، وتعرُّف حقيقة التفاوت من الناحية المكانية في مصر، كما أنها ناقشت الكيفية التي يمكن – خلالها– تفعيل اللامركزية في مصر؛ لمواجهة هذه التفاوتات والاختلالات الجغرافية.

ودراسة shaal (2022) التي هدفت إلى تعرّف توزيع التركيبة السكانية في مدينة كربلاء، والعلاقة بين هذا الهيكل التوزيعي، وتوزيع الخدمات الحضرية، واتبعت الباحثة كلا المنهجين: التطبيقي، والوصفي التحليلي؛ عبر دراسة الوثائق المكتبية للمنظمات، والمؤسسات ذات الصلة، وتحليل البيانات، واستُخدمت مواقعOSM ، وخدمات Google المكانية، والمعلومات الضرورية في شكل خدمات دينية، ورياضية، وثقافية، وخدمات يومية، ومرافق ترفيهية، وتم جمع المساحات الخضراء، والصحة، والتدريب.

ولم ترصد الباحثتان إلَّا دراسة عربية واحدة تناولت العدالة الجغرافية، وهي دراسة جمعة (2023)، والتي أكدت ضعف مفهومات العدالة الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بنسبة بلغت (84.3%)؛ لذا هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية وحدات تعليمية قصيرة قائمة على الجغرافيا النقدية؛ لتنمية مفهومات العدالة الجغرافية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية.

كما عُنيت عديدٌ من المشروعات بالعدالة الجغرافية، ومنها مشروع Residential solid waste management (RSWM) الذي تحدث عنه Sidabalok (2022, P. 12) وهدف هذا المشروع إلى تحليل العدالة البيئية الجغرافية في نظام RSWM في Semarang، والذي جُمع فيه بين مفاهيم العدالتين: البيئية، والجغرافية. ونوقشت فيه فكرة العدالة البيئية الجغرافية من حيث وضع نفايات Semarang في المناطق السكنية.

وفي ضوء ما أشارت إليه الكتابات التربوية، والدراسات السابقة، والمشروعات؛ فقد وجدت الباحثتان أنه برغم الأهمية الكبيرة التي أولتها الدراسات الأجنبية لتلك المتغيرات؛ فإن ثمة ندرة – في حدود علم الباحثتين– في الدراسات السابقة العربية التي عُنيت بالمواطنة الناقدة، والعدالة التاريخية، وأبعاد تحويل المنهج، فلم تتبنى أي دراسة عربية –في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية– تنميتهم لدى الطلاب من قبل، أما العدالة الجغرافية فلم تُعنَ إلَّا دراسة عربية واحدة بتنميتها، ألَّا وهي دراسة جمعة (2023) وكانت مطبقة على المرحلة الثانوية، وليست الإعدادية؛ فضلًا عن عدم تبني أي دراسة – عربية كانت، أو غير عربية – الربط بين إعداد تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء أبعاد تحويل المنهج، والمتغيرات المتضمنة في البحث الحالي.

أسئلة البحث:

يمكن التعبير عن مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي:

"ما التصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation؛ لتنمية المواطنة الناقدة، والعدالتين: الجغرافية، والتاريخية؛ لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟".

وتتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما مدى استجابة منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأبعاد (سياقات) تحويل المنهج؟
2. ما التصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية (وثيقة المنهج)؛ في ضوء أبعاد (سياقات) تحويل المنهج Curriculum transformation؟
3. ما صورة وحدة تعليمية منبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation؟

4. ما فاعلية الوحدة المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، في تنمية المواطنة الناقدة؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
5. ما فاعلية الوحدة المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، في تنمية العدالة الجغرافية؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
6. ما فاعلية الوحدة المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، في تنمية العدالة التاريخية؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

1. الوقوف على مدى استجابة منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأبعاد (سياقات) تحويل المنهج.
2. إعداد تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية (وثيقة المنهج)؛ في ضوء أبعاد (سياقات) تحويل المنهج Curriculum transformation.
3. إعداد وحدة تعليمية منبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation.
4. تعرُّف فاعلية الوحدة المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، في تنمية المواطنة الناقدة؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
5. تعرُّف فاعلية الوحدة المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، في تنمية العدالة الجغرافية؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
6. تعرُّف فاعلية الوحدة المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، في تنمية العدالة التاريخية؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من أنه قد يساعد كلًا من:

- **معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي:**
  - لفت أنظارهم لضرورة تغيير ممارساتهم القديمة التي لا تتواءم مع فكرة تحويل مناهج الدراسات الاجتماعية؛ لتصير أكثر مرونة، واستجابة للسياقات المعاصرة: الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية، والتقنية.
  - مساعدتهم في اعتماد ممارسات تدريس تسهم في إعداد طلاب ناقدين داعمين للإنصاف، ومدركين أهمية تجاوز التفاوتات: السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية في مجتمعهم؛ محليًا، وإقليميًا، وعالميًا.
  - تمكينهم من تنمية العدالتين: الجغرافية والتاريخية؛ لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وبالتالي يكِوّنون لدى تلاميذهم توجهًا إيجابيًا نحو التعددية الثقافية، وقبول الآخر، والدفاع عن حقوقه، وإعلاء الحق، والإنصاف الإنساني للمظلومين، ومهدوري الحقوق؛ تاريخيًا، وجغرافيًا؛ من خلال دراستهم مناهج الدراسات الاجتماعية.
- **تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي:**
  - مساعدتهم في بناء مفهوماتهم الخاصة عن الديمقراطية، والتفاوض الدولي، والحقوق المدنية العالمية بصورة ناقدة؛ الأمر الذي قد يُشعرهم برفض القمع، والهيمنة، والتحيز العنصري، والتهميش، والظلم الاجتماعي على النطاقين: الجغرافي، والتاريخي. هذا بالإضافة إلى قبولهم الفروق الفردية، وتفاعلهم بإيجابية مع قضايا المهمشين المنتمين لطبقات مغايرة لطبقتهم.
  - إدراك دورهم الفاعل في تقديم مقترحات إبداعية لدمج المهمشين في الحياة السياسية، والاجتماعية للمجتمع، وتبني فكرة التضامن الاجتماعي عبر أنشطة تطوعية؛ يتمكونون – خلالها– من التوزيع العادل للسلع، والموارد؛ تحقيقًا للصالح العام.
  - تنمية الروابط الاجتماعية لديهم، وتكوين توجه رافض للاستبعادات الاجتماعية على أساس: النوع، أو الثقافة، أو العرق، أو الجنسية، أو الحالة الاجتماعية، والاقتصادية.
  - تنمية قدراتهم على دعم التنوع، والإنصاف الجغرافي، ورفض العنصرية، والتحيز واللامساواة الجغرافية لمناطق بعينها عن مناطق أخرى.

- بناء قدرتهم على دعم الإنصاف التاريخي، والتصالح مع حقوق الفئات المستبعدة تاريخيًا، واقتراح نماذج للتعويض التاريخي للمظلومين، وتكوين شعور رافض لجميع أشكال الاضطهاد التاريخي.

- **خبراء مناهج الدراسات الاجتماعية، وواضعيها:**

- توجيه أنظارهم لأهمية إعادة النظر – بشكل دوري– لمنهج الدراسات الاجتماعية؛ لجعلها أكثر جدةً، ومرونةً، واستجابةً لأبعاد / سياقات تحويل المنهج؛ الأمر الذي قد يترتب عليه تمكين تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من امتلاك: المواطنة الناقدة، والعدالتين: الجغرافية، والتاريخية.
- وضع تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية؛ في ضوء أبعاد / سياقات تحويل المنهج، يمكن وصفه – في نظر الباحثتين– توطئة لإعادة النظر في مناهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومناهج كلٍ من: التاريخ، والجغرافيا بالمرحلة الثانوية.

- **الباحثين في مجال الدراسات الاجتماعية:**

- تصميم مواد تعليمية خاصة بالتصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج ممثلة في: وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وكتاب التلميذ الخاص بوحدة "الأزمة الاقتصادية وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا" المنبثقة من الوثيقة، ودليل المعلم الخاص بها، وكذلك أدوات ثابتة، وصادقة؛ لقياس كلٍ من: المواطنة الناقدة، والعدالتين: التاريخية، والجغرافية، بالإضافة إلى بطاقة تحليل المحتوى الخاصة بأبعاد / سياقات تحويل المنهج؛ والتي يمكن أن تفيد الباحثين في المجال نفسه.

فروض البحث:

استهدف هذا البحث اختبار صحة الفروض الآتية:

1. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في القياسين: القبلي، والبعدي، لاختبار المواطنة الناقدة.
2. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في القياسين: القبلي، والبعدي، لاختبار العدالة الجغرافية.

3. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في القياسين: القبلي، والبعدي، لاختبار العدالة التاريخية.

عينة البحث:

- مجموعة قوامها (33) تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بفصل (1 / 2) من مدرسة "الشاطبي الإعدادية بنات"، التابعة لإدارة وسط التعليمية، بمحافظة الإسكندرية.
- كتابا الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي (الفصل الدراسي: الأول، والثاني) للعام الدراسي 2021/2020.
- كتابا الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي (الفصل الدراسي: الأول، والثاني) للعام الدراسي 2021/2020.
- كتابا الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي (الفصل الدراسي: الأول، والثاني) للعام الدراسي 2021/2020.
- وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي (ب. ت).

حدود البحث:

قُصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

✓**الحدود الموضوعية:** تمثلت في:

☒ **أبعاد تحويل المنهج، وهي:**

- البُعد / السياق الثقافي The cultural dimension / context.
- البُعد/ السياق السياسي The political dimension / context.
- البُعد / السياق التقني The technical dimension / context.
- البُعد / السياق الاجتماعي The Social dimension / context.
- البُعد / السياق الاقتصادي The economist dimension / context.

☒ **أبعاد المواطنة الناقدة، وهي:**

- البُعد المفهوماتي الناقد.
- المشاركة المدنية المتنوعة ثقافيًا.
- العدالة الاجتماعية الناقدة.

- الإبداع الجماعي الناقد.

☒ **أبعاد العدالة الجغرافية، وهي:**

- المسؤولية الجغرافية Geographic responsibility.
- الإنصاف الجغرافي Geographic fairness.
- الديمقراطية الجغرافية Geographic democracy.
- القضاء على التفرقة العنصرية، ودعم التنوع Elimination of apartheid and Support diversity.
- المساواة في التوزيع، وعدم التمييز في المناطق الجغرافية Equalities in distribution and non-discrimination in geographies.

☒ **أبعاد العدالة التاريخية، وهي:**

- الاستقصاء الاجتماعي التاريخي Sociological-historical inquiry.
- الإنصاف التاريخي Historical fairness.
- التعويض التاريخي Historical compensation.
- الفهم الناشط للتاريخ Active understanding of history.

✓**الحدود البشرية:**

تمثلت في مجموعة قوامها(33) تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي فصل(2/1).

✓**الحدود الزمنية:**

طُبِقَ البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023 / 2024؛ بدءًا من يوم الثلاثاء الموافق 10/ 2023/10، وحتى يوم الخميس الموافق 2023/11/30.

✓**الحدود المكانية:**

طُبِقَ البحث في مدرسة "الشاطبي الإعدادية بنات"، التابعة لإدارة وسط التعليمية، بمحافظة الإسكندرية.

منهجا البحث:

✓**اتُبع – للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه – كلا المنهجين:**

- **الوصفي:** وذلك في:

1) التأصيل النظري لمتغيرات البحث (تصور مقترح، أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، المواطنة الناقدة، العدالة الجغرافية، العدالة التاريخية).

2) إعداد قائمة أبعاد تحويل المنهج.

3) إعداد قائمة أبعاد المواطنة الناقدة.

4) إعداد قائمة أبعاد العدالة الجغرافية.

5) إعداد قائمة أبعاد العدالة التاريخية.

6) إعداد التصور المقترح (وثيقة المنهج) لمنهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation.

7) إعداد وحدة "الأزمة الاقتصادية وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا" المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation (كتاب التلميذ، ودليل المعلم).

- **التجريبي:** وذلك بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ لتعرُّف فاعلية وحدة تعليمية منبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، في تنمية كلٍ من:

1) المواطنة الناقدة.

2) العدالة الجغرافية.

3) العدالة التاريخية.

لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

أدوات البحث، ومواده التعليمية:

تمثلت **أدوات البحث** الحالي في:

1) بطاقة تحليل محتوى منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج. **(إعداد الباحثتين)**
2) بطاقة فحص محتوى وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج. **(إعداد الباحثتين)**
3) اختبار المواطنة الناقدة. **(إعداد الباحثتين)**
4) اختبار العدالة الجغرافية. **(إعداد الباحثتين)**
5) اختبار العدالة التاريخية. **(إعداد الباحثتين)**

تمثلت **مواد البحث التعليمية** في:

1) التصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية (وثيقة المنهج) بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation. **(إعداد الباحثتين)**
2) كتاب التلميذ الخاص بوحدة "الأزمة الاقتصادية وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا" المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation. **(إعداد الباحثتين)**
3) دليل المعلم لتدريس وحدة "الأزمة الاقتصادية وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا" المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation. **(إعداد الباحثتين)**

مصطلحات البحث:

تمثلت التعريفات الإجرائية للمصطلحات الرئيسة لهذا البحث، فيما يأتي:

1) تحويل المنهج Curriculum transformation:

تُعرّفه الباحثتان – إجرائيًا – في البحث الحالي بأنه: مدخل نقدي إصلاحي، يسعى إلى إحداث تغييرات راهنة في مكونات منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم

الأساسي، بحيث يصير مرنًا، مستجيبًا للسياقات المعاصرة؛ اجتماعيًا، واقتصاديًا، وسياسيًا، وثقافيًا، وتقنيًا، على المستويات كافة؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا.

2) التصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج:

تعرّفه الباحثتان – إجرائيًا– في البحث الحالي بأنه: وثيقة مقترحة لمنهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ناقدة، ومستجيبة لسياقات تحويل المنهج المعاصرة؛ اجتماعيًا، واقتصاديًا، وسياسيًا، وثقافيًا، وتقنيًا، على المستويات كافة؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا. وهي عبارة عن منهج مخطط مكتوب ناتج من عملية تخطيط المنهج، وتحدد الرؤية المكتملة للمنهج المراد تصميمه، وتتألف من: المقدمة، الرؤية والرسالة، والهدف من الوثيقة، فلسفة المنهج، وأُسس بنائه، وركائزه، ودواعي تصميمه، والسياقات والمؤشرات التى يستند إليها المنهج، ومواصفاته، وضوابط إعداده، والتصور المقترح للمحتوى، ومصادر المعرفة والتكنولوجيا، والجدول الزمني لتدريس المنهج، ومصفوفة المدى والتتابع، ومكوناتها، ويتم ترجمة وثيقة المنهج فى: كتاب التلميذ الخاص بوحدة "الأزمة الاقتصادية وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا" المنبثقة من الوثيقة، ودليل المعلم الخاص بتدريسها؛ بهدف تنمية المواطنة الناقدة، والعدالتين: الجغرافية، والتاريخية؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

3) المواطنة الناقدة:

تعرفها الباحثتان –إجرائيًا– في البحث الحالي بأنها: امتلاك تلاميذ الصف الأول الإعدادي ولاءً ناقدًا للمجتمع الذي يعيشون فيه على المستويات كافة (محليًا – قوميًا – إقليميًا)، وذلك عبر تمكينهم من نقد المفهومات السائدة للمواطنة التقليدية، وتبني مفهومات تحررية ناقدة (مثل: المقاومة، والديمقراطية، والنقد البناء، والعدالة الاجتماعية، والتفاوض المجتمعي)، وبناء توجهات رافضة لمفهومات أخرى (مثل: القمع، والهيمنة، والتحيز العنصري، والتهميش، والظلم)؛ بالإضافة إلى المشاركة المدنية المتنوعة ثقافيًا، وسعيهم لتحقيق العدالة الاجتماعية الناقدة، وصولًا إلى الإبداع الجماعي الناقد، وذلك عبر دراستهم وحدة "الأزمة الاقتصادية وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا" المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار المواطنة الناقدة (إعداد الباحثتين).

4) العدالة الجغرافية:

وتعرفها الباحثتان –إجرائيًا– في البحث الحالي بأنها: الإنصاف الجغرافي للجميع الذي يعبر عنه برغبة تلاميذ الصف الأول الإعدادي في تحمل المسؤولية الجغرافية في الدفاع عن حقوق الأعراق، والفئات المهمشة، والمعزولة جغرافيًا، وعدم التمييز في توفير الحاجات الأساسية للآخرين، والقضاء على التمييز في الخدمات، وكذلك تبني الديمقراطية الجغرافية، والرغبة في القضاء على التفرقة العنصرية، ودعم التنوع، والمساواة في التوزيع في المناطق الجغرافية؛ وذلك عبر دراستهم وحدة "الأزمة الاقتصادية وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا" المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار العدالة الجغرافية (إعداد الباحثتين).

5) العدالة التاريخية:

وتعرفها الباحثتان –إجرائيًا– في البحث الحالي بأنها: التصحيح التاريخي الذي يعبر عنه برغبة تلاميذ الصف الأول الإعدادي في التصويب التاريخي للماضي المؤلم، أو العنيف، وذلك عبر قدرتهم على الاستقصاء الاجتماعي التاريخي؛ فيطرحون الأسئلة التاريخية، ويجمعون الأدلة، ويقيَّمون جدواها، ويصدرون أحكامًا تاريخية عادلة؛ إضافة إلى قدرتهم على تحقيق الإنصاف التاريخي، وذلك عبر مناقشة القضايا المتحيزة تاريخيًا، والرد على الجرائم التاريخية، واقتراح حلول لمعالجة آثار الاستعمار الظالم في بعض الدول؛ فضلًا عن قدرتهم على طرح مقترحات للتعويض التاريخي، وتقديم ضمانات عدم تكرار الظلم، وأخيرًا الوصول للفهم الناشط للتاريخ، وتحديد دور الحركات الاجتماعية في تحقيق الإنصاف التاريخي؛ وذلك عبر دراستهم وحدة "الأزمة الاقتصادية وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا" المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار العدالة التاريخية (إعداد الباحثتين).

إجراءات البحث:

اتُبِعَتْ – للإجابة عن أسئلة البحث، واختبار صحة فروضه– الاجراءات الآتية:

- ✓ أولًا: التأصيل النظري، والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث الرئيسة.
- ✓ ثانيًا: إجراءات إعداد أدوات البحث، ومواده التعليمية ، وتجربته الميدانية (التصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد تحويل المنهج؛ بما يشمله من وثيقة المنهج، كتاب التلميذ الخاص بوحدة "الأزمة الاقتصادية وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا"، ودليل المعلم الخاص بتدريسها – إعداد أدوات البحث – إجراءات تجربة البحث).
- ✓ ثالثًا: نتائج البحث؛ عرضًا، وتحليلًا، وتفسيرًا.
- ✓ رابعًا: توصيات البحث، ومقترحاته.

وفيما يأتي عرضٌ مُفَصَّل لتلك الاجراءات السابق ذكرها:

أولًا: التأصيل النظري للبحث

هدف هذا الجزء إلى توضيح المتغيرات الرئيسة للبحث، وذلك في محاور أربعة؛ الأول: التصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد تحويل المنهج، والثاني: المواطنة الناقدة، والثالث: العدالة الجغرافية، والرابع: العدالة التاريخية، وفيما يلي عرض ذلك بشيء من التفصيل:

(1) التصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد تحويل المنهج:

- **مفهوم التصور المقترح:**

التصور المقترح في البحث الحالي هو إطار يُعبر عنه في صورة وثيقة للمنهج، والتي عرّفها على (2003، ص. 151) بأنها: "عملية وضع المواصفات التخطيطية، والتنفيذية، والتقويمية التى تحدد الصيغة الشكلية للعناصر المنهجية عند وضعها معًا؛ فيما يعرف بوثيقة المنهج، وينتج عنها تصميم المنهج".

كما عرّفها الضبع (2006، ص. 22) بأنها: "خطة مكتوبة، تمثل التصور العام، والخاص والرؤية المكتملة للمنهج المراد بناؤه، وتصميمه؛ بما في هذه الرؤية من مغزى، وأهداف

تشكيل هذه الوثيقة؛ حيث تتضمن أُسس بناء المنهج، ومرتكزاته، ودواعي بنائه، وعناصره، ومواصفاته، وضوابط إعداده، والمحتوى المقترح، وما يرتبط به".

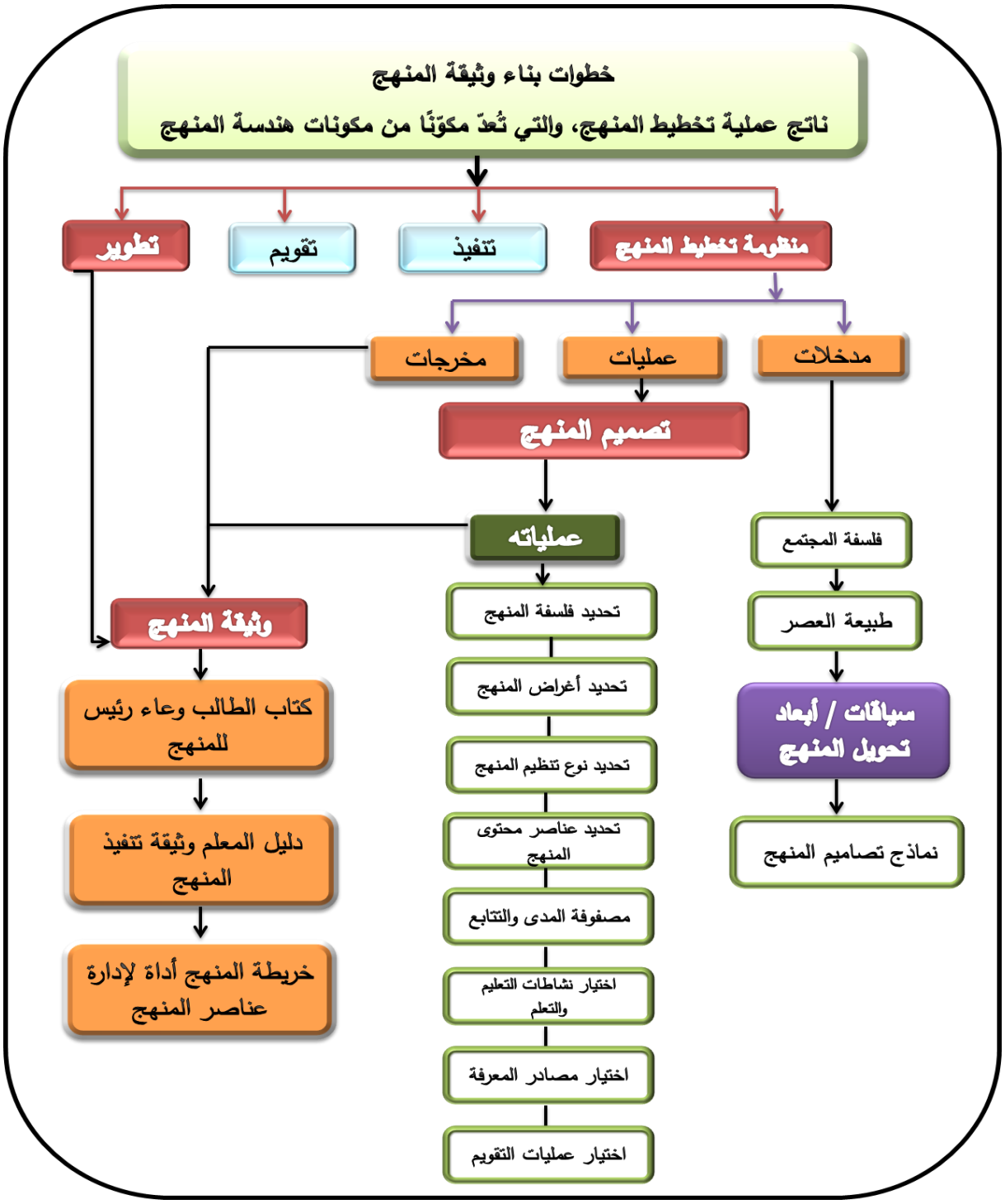
وعرفتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2010) بأنها: "إطار يعتمد عليه معلمو مادة ما فى مدرسة ما؛ لتخطيط عناصر المنهج التعليمى، وتنظيمها، وإدارتها، فى منظومة متكاملة؛ لتحقيق نواتج التعلم فيما يعرف بخريطة المنهج".

وعرفها عبد المقصود وآخرون (2018، ص. 9) بأنها: "ناتج عملية تخطيط المنهج، ويطلق عليها وثيقة المنهج، أو خطة المنهج المكتوب، أو دليل المنهج، وتنتج لنا أوعية منهجية تتمثل فى الكتاب المدرسى، ودليل المعلم".

وقد استخلصت الباحثتان من التعريفات السابقة الشكل رقم (1) الآتي الذي يعرض مخططًا توضيحيًا لخطوات وضع التصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية؛ في ضوء أبعاد / سياقات تحويل المنهج، ممثلة في وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية:

شكل رقم (1):

مخطط توضيحي يوضح العلاقة بين مراحل بناء وثيقة المنهج



"إعداد الباحثتين"

- **مفهوم تحويل المنهج:**

عرّفه Ambe (2006, P. 695) بأنه: "رؤية نقدية، تقدم نموذجًا؛ لتحقيق العدالة للمضطهدين، وبالتالي تكون كل مكونات المنهج للجميع، مع إحداث تغيير ذي مغزى في الصورة الحالية للمنهج، وضمان العدالة، والمساواة التعليمية لجميع الطلاب، وخاصةً المجموعات العرقية المتنوعة المهمَّشة في مجتمعات بعينها".

كما عرّفه Alderuccio (2010, P. 727) بأنه: "تغيير المناهج الدراسية؛ في ضوء نتائج تحليلها، مع مراعاة ما يحدث في سياق معين، والأسباب الكامنة وراء التغيير؛ أي: استكشاف التغييرات على المستويات: السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية في بلد معين، والاعتراف بدرجة التأثير الخارجي على الإصلاحات التعليمية في بلد ما؛ وهي – جميعًا– متطلبات أساسية لتقدير تحوُّل المناهج الدراسية بشكل كامل، ودعمها، وفهم ما يحدث".

كما عرّفته Shah (2012, P. 37) بأنه: "مدخل إصلاحي للمنهج، يهدف إلى القضاء على العزلة بين المواطن، والدولة، وكان مبرر ظهوره فشل التعليم – في معظم دول العالم – في بناء مجتمع أكثر تماسكًا (محليًا– إقليميًا – دوليًا)، وعبر هذا المدخل يمكن أن تعكس المناهج – بشكل مناسب– تاريخ الشعوب وثقافتها، وهويتها بطريقة شاملة سياقيًا، كما تعكس تطلعاتهم للمستقبل، والصلة بحياتهم اليومية، والهدف النهائي هو ضمان أن تكون المناهج التعليمية في التعليم الثانوي، وما قبله، محافظة على التنوع الثقافي، واللغوي؛ كوسيلة لتحقيق الوحدة الإنسانية، والسلام، والتنمية العادلة، وينطلق من القاعدة؛ لتحديد الموضوعات، والمحتوى الذي يجب تضمينه في المناهج الحالية".

ويعرّفه Chukwu (2012, P. 20) بأنه: "إحداث تغيير في الوضع الراهن للمنهج؛ لمواجهة التحديات التي يفرضها التطور التكنولوجي الجديد، وتحسين جودة النظام التعليمي، وهذا التغيير إيجابي، وضروري؛ خاصةً بعد أن أصبح العالم قرية صغيرة بفضل تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات (ICT)".

كما عرّفه كلٌ من: Soetanto & Van Geenhuizen (2015, P. 26) بأنه: "اتجاه لتغيير المناهج، يفترض أن المحتوى الذي يتم تدريسه، يجب إعادة تصميمه؛ لتلبية الحاجات الحالية للمجتمع، والاستجابة للتحديات التي تواجهه. ويفترض أن جميع الموضوعات المقدمة زائدة عن الحاجة، حتى يتم تبرير وجودها في المناهج الدراسية. وبالتالي يتم تحديد المجالات

ذات الأولوية، وما يرتبط بها من مهارات قابلة للتطبيق، ومطلوبة في البلد؛ إقليميًا، أو دوليًا، ومن هنا يتم تبرير المحتوى، أو الوحدات التي يتم دمجها في المنهج الدراسي".

ويُعرّفه Work Stream on Curriculum Transformation at the University of Pretoria (2017, P. 2) بأنه: "منهج يسجل السياقات المحلية، والعالمية، والتاريخ، والوقائع، والمشكلات، ويتوافق معها. ويعزز هذا المنهج كلٌ من: الموقف النقدي، والنقد الذاتي؛ بوصفه – المنهج– يقع ضمن سياق اجتماعي، واقتصادي، وبيئي، وفكري، وسياسي، وقانوني محدد. وهنا يجب أن تكون الأسئلة المتعلقة بالتنمية، والعدالة الاجتماعية، والعولمة محورية في تدريس هذا المنهج، وداعمةً البحث حوله".

ويُعرّفه كلٌ من: Alya, Nurhakimb (2020, P. 402) بأنه: "مفهوم يربط – دائمًا– مصطلح "التحول" بمصطلح "التعليم"، وبالنسبة له، يُعَدُّ التعليم إحدى الوسائل الإستراتيجية لتحويل المعرفة، والمواقف، والسلوك لشخص، أو مجموعة من الأشخاص الذين يعيشون في مجتمع و / أو بلد . على مستوى أوسع، يمكن أن تلعب المناهج التعليمية دورًا أساسيًا في تغيير المجتمع، وحتى البلد، ويمكن أن يُفهم مصطلح التحول أيضًا على أنه تغيير في مكوّن تعليمي واحد، أو أكثر من مكون؛ من أجل تحقيق أهداف التعلم".

ويُعرّفه Lin (2020, P. 30) بأنه: "مفهوم يشير إلى مبادرة إصلاح المناهج على مستويات القرارات المختلفة، من المستويات المركزية، والمحلية، والمدارس، والفصول الدراسية إلى المستويات العملية للطلاب. بمعنى تحويل الفِكَرَ، أو المفاهيم المجردة القَيّمة إلى مواد تعليمية مطبَّقة بشكل ملموس، أو طرائق تدريس، أو تقييمات تستند إلى مبادئ التدريس الفاعل للمعلمين، والداعم تعلُّم الطلاب، وذلك لتسهيل عملية تنفيذ التدريس، والتعلم. وتشمل موضوعات المناقشة: ما المحتوى الأساسي الذي يحتاج الطلاب إلى تعلمه في كل مرحلة من مراحل التعليم؟ كيف ينظم المعلمون المحتوى التعليمي؟ وكيف يقومون بتحويل المفاهيم المجردة إلى محتوى تعليمي ملموس؟ هل تتماشى مخرجات التعلم للطلاب مع فلسفة المنهج، والغرض منه؟ لذلك فإن الفرق بين تحويل المناهج وتنفيذها؛ يسلط الضوء على الحاجة إلى إصلاح المناهج".

كما عرّفته Boti (2022, P. 8) بأنه: "استجابة المناهج لحاجات المجتمعات المعاصرة، والمستقبلية، والسوق العالمي المتغير الذي تخدمه تلك المناهج".

ويُعرّفه Lubis, et al. (2022, P. 526) بأنه: "ابتكار المنهج في عصر رقمي مليء بالتحديات؛ لوضع تصور يحقق قيمة / منفعة Utility-value لدى الطالب من دراسته".

وتُعرّف الباحثتان تحويل المنهج– إجرائيًا – في البحث الحالي بأنه: مدخل نقدي إصلاحي، يسعى إلى إحداث تغييرات راهنة في مكونات منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، بحيث يصير مرنًا، مستجيبًا للسياقات المعاصرة؛ اجتماعيًا، واقتصاديًا، وسياسيًا، وثقافيًا، وتقنيًا، على المستويات كافة؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا.

بينما تعرّف الباحثتان التصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج – إجرائيًا– في البحث الحالي بأنه: وثيقة مقترحة لمنهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ناقدة، ومستجيبة لسياقات تحويل المنهج المعاصرة؛ اجتماعيًا، واقتصاديًا، وسياسيًا، وثقافيًا، وتقنيًا، على المستويات كافة؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا. وهي عبارة عن منهج مخطط مكتوب ناتج من عملية تخطيط المنهج، وتحدد الرؤية المكتملة للمنهج المراد تصميمه، وتتألف من: المقدمة، الرؤية والرسالة، والهدف من الوثيقة، فلسفة المنهج، وأُسس بنائه، وركائزه، ودواعي تصميمه، والسياقات والمؤشرات التى يستند إليها المنهج، ومواصفاته، وضوابط إعداده، والتصور المقترح للمحتوى، ومصادر المعرفة والتكنولوجيا، والجدول الزمني لتدريس المنهج، ومصفوفة المدى والتتابع، ومكوناتها، ويتم ترجمة وثيقة المنهج فى: كتاب التلميذ الخاص بوحدة "الأزمة الاقتصادية وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا" المنبثقة من الوثيقة، ودليل المعلم الخاص بتدريسها؛ بهدف تنمية المواطنة الناقدة، والعدالتين: الجغرافية، والتاريخية؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

- **أهمية تحويل المنهج:**

- **التعددية الثقافية** التي أصبحت سمة من سمات مجتمعات عدة، والتالي أصبحت المناهج المقدمة لا تراعي تلك التعددية؛ لذا لجأت جامعة Ivy League – على سبيل المثال – إلى تقديم تعليمٍ متعدد الثقافات كنظام في المناهج الدراسية، في محاولة لتعزيز تقدير التعددية لدى طلابهم. وقد جاء هذا الاتجاه استجابة لمطلب المجلس الوطني لاعتماد المعلمين (NCATE)، بإدراج التعليم متعدد الثقافات كمكوّن من مكونات برنامج شهادة المعلم في شكل مقررات، وقراءات، وخبرات ميدانية أخرى؛ حتى يصير

المعلمون قبل الخدمة مستعدين للتدريس بفعالية في البيئات المدرسية التي أصبحت متنوعة بشكل متزايد (Ambe, 2006, P. 691).

- **ربط النظرية بالعمل Briging theory to action**: أي أن تحويل المنهج يساعد في ربط المناهج بالواقع، ووضعها موضع التطبيق العملي، وتحقيق الاستفادة منها، وتفعيل قيمتها، وتجاوز الفجوة بين ما تقدمه المناهج، والسياق المحيط بتدريسها داخل المدرسة، وخارجها، وبالتالي تُكسب الطلاب الوعي الناقد، ومهارات التفكير الميداني Field-based reflection (Hartwick, Johnson, 2008, p. 33; Zwicky, Walls, 2020, P. 70).
- **استكشاف العلاقة بين المنهج الدراسي، و "المكان الجغرافي، والنفسي الاجتماعي geographical and psycho-social place**" الذي ينبثق منه، وهنا يجب أن يطرح القائمون بالتحويل على أنفسهم الأسئلة الآتية:
  - ✓ ما القيم الأساسية، والمحتوى الذي يجب الاحتفاظ به؟
  - ✓ هل كل ما يتم تدريسه حاليًا وثيق الصلة، وضروري؟
  - ✓ هل الروابط بين النظرية، والتطبيق مرسومة بشكل واضح، وصريح؟
  - ✓ هل يتم تدريس المهارات المهمة القابلة للنقل جنبًا إلى جنب مع المحتوى؟
  - ✓ هل هناك ازدواجية غير ضرورية في المناهج الدراسية؟
  - ✓ ما مدى إمكانية عقد دورات تدريبية تركز على المحتوى المهم، والمهارات المستجيبة للسياقات المتعددة التي تم تحويل المنهج في ضوئها؟ (Vorster, 2016, P. 4, 48).
- يُعدّ تحويل المنهج – في بعض الحالات– إحدى الاستراتيجيات الرئيسة لتدويل التعليم العالي Internationalizing higher education، ويلعب أعضاء هيئة التدريس دورًا مركزيًا في هذه العملية. ويرتبط بها – كذلك– تدويل طرائق التدريس، بالإضافة إلى مبادرات التطوير المهني التي تركز على التدريس (Niehaus, Williams, 2016, P. 59).

تستخلص الباحثتان مما تقدم أن تحويل المنهج:

- يُعزز قبول التنوع الثقافي لدى الطلاب، والذي يمكن تمثيله في الاستجابة المنهجية للتعليم المتعدد الثقافات.
- يُحقق الواقعية المنهجية؛ حيث يجعل المنهج الدراسي انعكاسًا للمستجدات السياقية المعاصرة، والمستقبلية على جميع مكونات المنهج.
- يُحقق المرونة المنهجية؛ بحيث ينادي بالمراجعة المستمرة لجميع مكونات المنهج، وإخضاعها للتجديد المستمر بما يحقق الاستجابة للسياقات المختلفة، وبالتالي الربط بين النظرية، والتطبيق العملي في حياة الطلاب.

- **تحديات تحويل المنهج:**

- **ضعف الرؤية Lack of vision:** فمن دون رؤية مناسبة، يمكن أن تتحلل جهود التحول بسهولة في قائمة من المشروعات المربكة، وغير المتوافقة، والمستهلكة للوقت. كما أن الخطأ الأكبر الذي يمكن ارتكابه عند تحويل المناهج الدراسية، هو المضي قدمًا، والتنفيذ قبل صوغ رؤية حول كيفية سير التنفيذ؛ أي: من دون وضع خطة تنفيذ مع التوقعات المنتظرة (Mandukwini, 2016, P.27).
- **مقاومة تحويل المنهج Resistance to curriculum transformation:** أوضح Nieto (2002/ 2003, P. 8) أنه قد تحدث مقاومة من المعلمين لتحويل المناهج – خاصةً للاستجابة للتعددية الثقافية– والتي لا تنبع دائمًا من العنصرية، أو التمييز حسب النوع، أو الطبقية؛ بل من نقص المعرفة حول كيفية تنفيذها. لذلك لا بد أن تدمج التعددية الثقافية في محتوى المنهج والتقويم، وكذلك في البيئة التعليمية ككل، فيجب أن تشتمل المناهج على عديدٍ من الأمثلة التي يتم دمجها بشكل مناسب؛ على سبيل المثال: فإنه لا يجب دراسة "تاريخ الاضطهاد" في مناهج التاريخ، أو الدراسات الاجتماعية فحسب؛ إنما يمكن تضمين موضوع الاضطهاد في منهج اللغة الإنجليزية كذلك، فيتم تفصيل تاريخ الشعوب المضطهدة، ودراسة حياتها اليومية، وثقافاتها، وظروفها الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية؛ فضلًا عن ظروفها الجغرافية بالتفصيل.

- **التغيير في الممارسة Change in practice:** يمثل المعلمون مجتمعًا متنوعًا، يأتي كلٌ منهم للتدريس في التعليم من خلفيات مختلفة، ولهم وجهات نظر، ومعتقدات، وخبرات مختلفة حول العالم تشكل فهمهم، وطرائق تدريسهم. وبالمثل، فإن الطلاب هم – أيضًا– مجموعة متنوعة، مع وجود اختلافات في الخلفيات، ومستويات المعرفة، أو الخبرات، أو الاتصالات، والثقافة، وهنا لا بد أن يدرك كلا الفريقين تجربة التحول؛ كتغيير الممارسة، وتغيير الطرائق "القديمة" للتعليم، والتعلم (Selin, Olander, 2015, P. 413; Crimmins, Oprescu, Nash, 2017, P. 149; Molise, Botma, VanJaarsveldt, 2022, P.1).
- **الحاجة إلى تحسين جودة التدريس Need to improve their teaching quality:** بالإضافة إلى تطوير الممارسات الداعمة تطور الطلاب في أثناء دراستهم؛ تُعد فرص التطوير المهني للمعلمين أمرًا بالغ الأهمية لبناء الثقة، والمهارات اللازمة لتسهيل التعلم (Dean, Harden-Thew, Thomas, 2016, P. 35).

وهو ما أكدته دراسة Banegas (2019) التي خَلُصتْ نتائجها إلى أن إشراك المعلمين، والمتعلمين في تحويل المناهج الدراسية، لم يُحَسّن فقط دافع المتعلم نحو التعلم؛ بل أدى – أيضًا– إلى تحفيز المعلم، وأسهم في تنمية قدراته التدريسية.

- **أبعاد تحويل المنهج:**

(أ) البُعد / السياق الثقافي The cultural dimension / context:

إن فكرة تحويل المناهج، وطرائق التقييم إلى متعددة الثقافات موجودة منذ سنوات عدة؛ فقد ظهرت في السبعينيات وأُشير إليها على أنها تحول في المناهج متعددة الثقافات As multicultural curriculum transformation. وقد كان الأساس المنطقي لذلك هو تغيير المنهج بحيث يحقق العدالة بين الطلاب السود، والبيض، وطلاب الطبقة العاملة؛ من حيث: ما يدرسه، وكيف يعلم؟ وكيف يقيم التعلم؟ وبالتالي يتم تمكين الطلاب الضعفاء من النجاح أكاديميًا، والتخلص من الاستبعاد الثقافي في المناهج الدراسية (Ambe, 2006, P. 695).

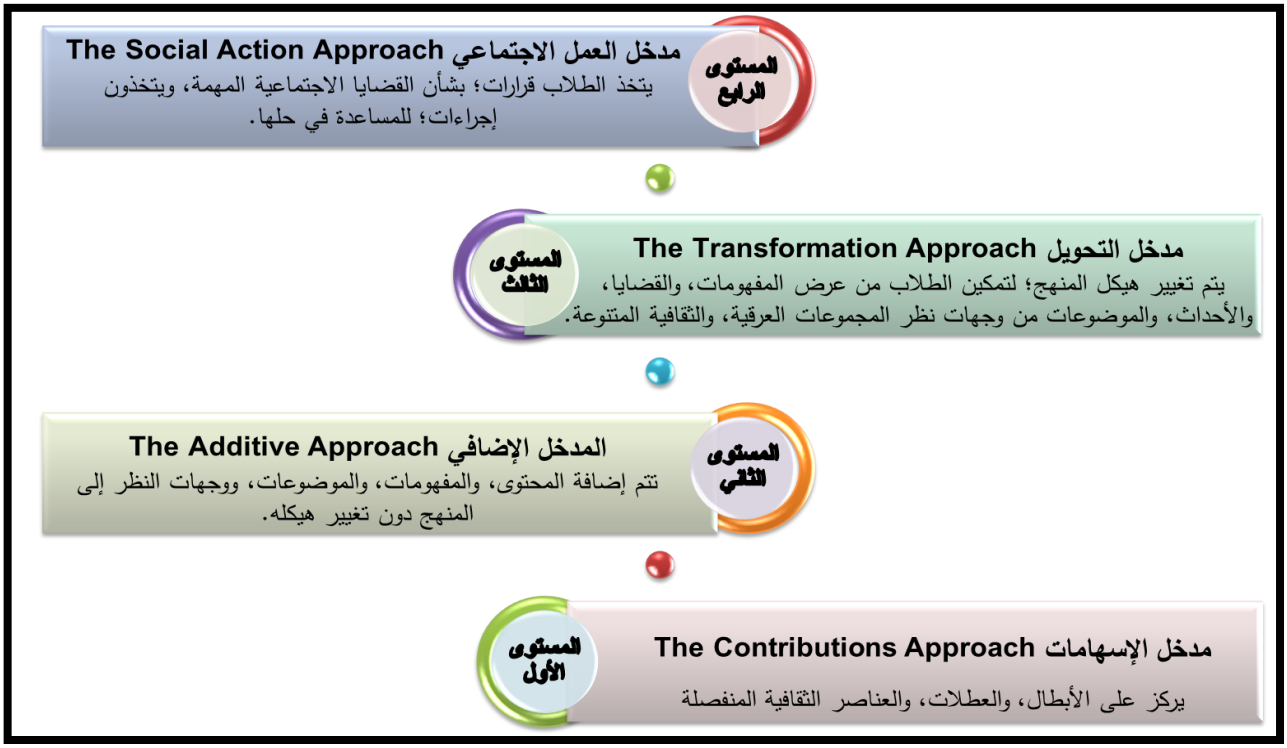
ومن الدراسات التي حاولت الاستجابة للسياق الثقافي، دراسة Sleeter (2018) والتي استهدفت بيان كيف تقوم بعض الولايات والمناطق التعليمية بتحويل مناهجها الدراسية من خلال

الدراسات العرقية، وقد دَعَّمَ هذا الاتجاه في تحويل المنهج علاقات القوة غير المتكافئة التي لا تتمتع فيها المجموعات المهمشة تاريخيًا بالقدرة على تحديد كيف يخدم التعليم مجتمعاتهم؛ إذ لا تدرس الدراسات الإثنية – في نظر نشطاء تلك المجموعات المهمشة– ثقافات المجموعات المتنوعة فحسب، بل تعيد أيضًا بناء المناهج الدراسية حول وجهات نظر الروايات المضادة، ونظريات المعرفة، ورؤى المجموعات التي عوملت تاريخيًا كما لو كانت تجاربهم ووجهات نظرهم أقل قيمة. وقد وجد أن أحد القيود على تنفيذ الدراسات العرقية هو أنها تتناول أجزاء محددة بدلًا من تحويل المنهج بأكمله، كما وضع Sleeter إطارًا لمساعدة المعلمين على تحويل دروسهم ووحداتهم في جميع التخصصات، باستخدام الفِكَر المركزية للدراسات العرقية.

ولقد وضع Banks (W.D, PP. 63-65) أربعة مداخل لإصلاح المناهج المتعددة ثقافيًا، وحدد فيها موقع تحويل المنهج من تلك المستويات، وهو ما يمكن بيانه في الشكل رقم (2) الآتي:

شكل رقم (2):

مداخل إصلاح المناهج المتعددة ثقافيًا، وموقع تحويل المنهج منها



المصدر: **(Banks, W. D., P. 64)**

يتضح من الشكل السابق أن:

- ✓ **مـدخل المسـاهمات Contributions approach**: يقتصـر علـى المحتـوى المتعلـق بالمجموعات العرقية، والثقافية في المقام الأول، ويتضمن العطلات، والاحتفالات، ويمكن أن يستخدم هذا الأسلوب في الصفوف الابتدائية، والاعدادية.
- ✓ **المـدخل الإضـافي Additive approach**: فـي هذا المـدخل، تـتم إضـافة المحتـوى، والمفـاهيم، والموضـوعات الثقافيـة إلـى المـنهج الدراسـي؛ مـن دون تغييـر هيكلـه الأساسـي، وأهدافه، وخصائصه. وغالبًا ما يتم إنجاز المدخل الإضافي عن طريق إضافة كتاب، أو وحدة، أو مقرر دراسي إلى المنهج من دون تغيير إطاره.
- ✓ **مدخل التحويل Transformation approach**: ويُعنى بتغيير النماذج، والافتراضات الأساسـية للمنـاهج الدراسـية، وتمكـين الطـلاب مـن عـرض المفهومـات، والقضـايا، والموضـوعات، والمشكلات من وجهات نظر مختلفة. وتتضمن الأهداف الرئيسية لهذا المدخل مساعدة الطلاب في تعرُّف المفهومات، والأحداث، والأشخاص من وجهات نظر عرقية، وثقافية متنوعة، وفهم المعرفة؛ كبناء اجتماعي، ومساعدتهم – أيضًا– في تحليل منظور المعلم حول الأحداث، والمواقف، ومنحهم الفرصة لصوغ إصداراتهم الخاصة من الأحداث، والمواقف، وتبريرها. أي: يتعلم الطلاب – عبر هذا المدخل– التفكير الناقد، وتطوير المهارات اللازمة لصوغ استنتاجاتهم، وتعميماتهم، وتوثيقها، وتبريرها.
- ✓ **مدخل العمل الاجتماعي Social action approach**: ويسعى إلى تمكين الطلاب من متابعة المشروعات، والأنشطة التي تسمح لهم باتخاذ القرارات، والإجراءات: الشخصية، والاجتماعية، والمدنية المتعلقة بالمفاهيم، والمشكلات، والقضايا التي درسوها. فبعد أن يدرس الطلاب الوحدة من وجهات نظر مختلفة، قد يقرر الطلاب أنهم يريدون معرفة مزيد عن محتواها؛ فقد يقومون بتجميع قائمة بالكتب، والدخول في مسابقات، .... وغيرها.

(ب) البُعد/ السياق السياسي The political dimension / context:

من أجل أن تنمي المناهج الوعي السياسي لدى الطلاب، هناك حاجة إلى أن يكون تحويل المناهج داعمًا القيم؛ مثل: الالتزام ، والممارسة التأملية، وحقوق الإنسان، وتنمية المجتمع. ويُعد التعليم المستجيب اجتماعيًا Socially responsive education، تعليمًا ذا صلة بالسياسة، يُمِكّنُ الطلاب من الفهم الناقد، لتأثير السياسة على حياة البشر، وقرارات

الممارسة التي يتخذونها في الوقت الراهن، بوصفهم – الطلاب– عوامل للتغيير الاجتماعي. فمن الضروري أن تسهل المناهج فهم الطلاب لتأثير السياسة على حياتهم، ومهنهم المستقبلية؛ حتى تصبح المناهج أكثر استجابة اجتماعيًا. وهذا يتطلب منهم أن يتسلحوا بالاستقصاء الناقد على المستويات: الشخصية، والمهنية، والسياسية المترابطة، فيطرحون أسئلة تدور حول: من نحن؟ ومن أين أتينا؟ وما الذي نُقَدِرُهُ، ونـدافع عنه (العمل الفعلي)؟ (Pollard, Kronenberg, Sakellariou, 2009, P. 10).

بَيْد أنه قد وضع Sabloff (2018, P.1) شرطًا لتحويل المناهج من أجل الاستجابة للسياق السياسي، ألا وهو ضرورة موافقة الدولة على التحويلات الرئيسة في المناهج الدراسية؛ فقد يكون الانتقال من الشيوعية، أو الاشتراكية إلى الديمقراطية في تغيير المناهج الدراسية بطيئًا.

وقد حدد Galheigo (2011, PP. 63-65) ثلاثة محاور، لا بد أن تؤخذ في الحُسبان عند تحويل المنهج للاستجابة للسياق السياسي على المستويات كافة، هي:

- ✓ **المحور الأول: تعرّف جوهر التعليم في المدارس Identifying the essence of education:**

فلتحقيق الوعي السياسي للطلاب، لا بد أن ندرس الثقافات، والسياقات المتنوعة التي يدرّس فيها المنهج. وكذلك علينا أن نأخذ في الحُسبان خلفية الطلاب، – وبخاصة المحرومون؛ تعليميًا، واقتصاديًا– وبالتالي يمكننا وضع وصف دقيق لقيمنا، ومعتقداتنا، وإطار الممارسة، ونواتج تعلم المنهج في السياق السياسي الذي يُطبق فيه، وسمات خريجيه، وأساليب التدريس، والتعلم، والمفاهيم السياسية المراد تنميتها في فِكرْ طلابنا.

- ✓ **المحور الثاني: فهم الممارسة السياسية على المستوى النظري ثم الشخصي Understanding political practice on a theoretical and then a personal level:**

أي لا بد أن نفكر بشكل ناقد في الأبعاد: الشخصية، والمهنية، والسياسية؛ لأنها تتعلق بنا بشكل فردي وجماعي؛ وبالتالي يمكننا الوقوف على واقع الممارسة السياسية للطلاب؛ مثل: قضايا السلطة، وعدم المساواة في السلطة، هل يتم التركيز عليه كثيرًا في مناهجنا الدراسية أم

لا؟ وهنا لا بد أنْ نعي أن الوعي السياسي في مجتمعات معينة يتضمن المخاطرة، والتحدي، والدفاع عن المعتقدات، والسماح لأنفسنا بأن نكون عرضة للخطر، ونواجه التحيزات الفردية، ونتعلم التفاوض على الاختلافات، واستكشاف القواسم المشتركة فيما بين الشعوب، والمجتمعات.

✓ **المحور الثالث: دمج الوعي السياسي، وتفعيله في المناهج الدراسية**

لفهم الأساس النظري للممارسة السياسية، والالتزام بالتحول؛ لا بد أن نبدأ في اتخاذ خطوات عملية؛ لتسهيل التدريس، وتعلُّم الطلاب؛ للتفاوض بشأن قضايا القوة، وتصبح ذات صلة ثقافية ومستجيبة اجتماعيًا في ممارساتهم. ولا بد أن نجد إجابات للأسئلة الآتية:

- من نحن Who are we؟
- من أين أتينا Where do we come from؟
- ما الذي نقف عنده What do we stand [up] for؟
- ما الذي نقدّرِه أكثر، ونفعله What do we most value being and doing؟
- ما أكثر شيء لدينا عاطفة بشأنه "What are we most "occupassionate about؟
- ما الذي نُعِدّهُ قيمة مضافة للمجتمع What do we regard as being our value-add to society؟
- ما الاستراتيجيات التي نستخدمها؛ لوضع قيمنا، ومعتقداتنا موضع التنفيذ What strategies do we use to put our values and beliefs into practice؟

ونتيجة الإجابة المدققة عن تلك التساؤلات؛ يمكننا أن نستنتج أنه لكي تصبح واعيًا سياسيًا؛ فإن ذلك يعني تطوير استراتيجيات التدريس، والتعلم التي تسهل تمكين الطلاب من مواجهة الأحكام المسبقة، والصور النمطية، وتسلحهم بالرغبة في مناقشة الحقوق، والأخلاق، وممارسة التفكير السياسي جنبًا إلى جنب مع الأشكال الأخرى من التفكير، وهو ما أكدته دراسة كلٍ من: Gwandure, Mayekiso (2021)، والتي نادت بأنه يجب تحويل المناهج الدراسية المقدمة؛ لتتلاءم مع متطلبات البلد، وأنه يُفترض في إصلاح المناهج أن يكون مستنيرًا بالأيديولوجية الوطنية، وبالتالي فقد قُدِمّت – في هذه الدراسة– الأيديولوجية الوطنية كمحفز للتغيير، وحل، أو معالجة للجدل المستمر حولها، وقُدِمّ –كذلك– المدخل الصفري Zero-

based approach؛ لإصلاح المناهج الدراسية؛ بوصفه – المدخل– أحد الأساليب التي يجب مراعاتها عند تصميم المحتوى، كمدخل للتغيير التدريجي؛ وهذا المدخل يُحلل جميع الموضوعات المقدمة بالمناهج، ويقرر مدى فائدتها للسياق الحالي الذي تطبق فيه. كما أوصت – في ضوء نتائجها– بضرورة تركيز الدراسات المستقبلية على تحويل المناهج، وتطويرها.

(ج)البُعد / السياق التقني The technical dimension / context:

يشمل هذا التحول النمو الكبير في التعليم عبر الإنترنت، مع التركيز على التحول الرَقْمِي، وتنمية المهارات؛ لضمان جاهزية الطلاب لمواجهة القوى التخريبية Disruptive forces الكبيرة المؤثرة في عديد من الصناعات، والمجتمعات اليوم، وفي المستقبل. وتتطلب استجابة المناهج للسياق التقني اليوم الاستفادة من إمكانيات البيئة الرَقْمِيَّة؛ لتعزيز بيئة التعلم التعاونية، والمتصلة للطلاب؛ لتمكينهم من مهارات القرن الحادي والعشرين، ومحو أميتهم الرقمية، والمعلوماتية، والتعاون، والعمل الجماعي، والمهارات التحليلية، وحل المشكلات، والمرونة، والقدرة على التكيف، والتفكير الإبداعي، والناقد، والقيادة، والمبادرة، والتوجيه الذاتي. وبالتالي، علينا تبني استراتيجية طموحة في تحويل المنهج، تتضمن الالتزام بالتميز الأكاديمي؛ من خلال تَبَنّي الابتكار الرقمي، والذكاء الاصطناعي، وتشكيل المجتمعات، ومنهجيات التدريس الملهمة، وإدماج الطلاب كشركاء في الإصلاح التعليمي، والاستجابة لردود الفعل، والحوار بين جميع الشركاء في المسعى التعليمي (Chisholm, 2019, P.2; Yende, 2021, PP. 123-133).

ويتفق مع ما سبق كلٌ من: Boud, Molloy (2013, P. 705) مؤكدَيْن أن التحول التقني للمنهج، يحقق فوائد عديدة، منها على سبيل المثال:

- تحسين التعاون بين الطلاب على اختلاف ما بينهم من مسافات (خاصةً عند تقديم المناهج لطلاب متعددي الجنسيات).
- الرغبة في زيادة التقييم الذاتي، وتقييم الأقران.
- تزويد الطلاب بمهارات القرن الحادي والعشرين: المعرفة الرقمية، والمعلوماتية، والتفكير الناقد والإبداعي، وحل المشكلات، والمثابرة، والتعاون، والعمل الجماعي، والمرونة، والقدرة على التكيف، والقيادة، والمبادرة، والتوجيه الذاتي.

ويتفق معهم كلٌ من: Chai & Kong (2017, PP. 2-3)؛ حيث أوضحا أن الكميات الضخمة من المعلومات التي تتم معالجتها من خلال استخدام التقنيات الرقمية تحتل مكانة متزايدة في التعليم، وتؤدي إلى البحث عن فهم جوهر التغييرات السريعة؛ فأهداف التعليم بشكل عام التي سادت في بداية القرن الحادي والعشرين، قد تحولت من التركيز على المعرفة المنفصلة للحقائق إلى الفهم المعمَّق للفِكَر، والمفاهيم العلمية، وإلى مستوى التفكير الأعلى للمعلمين، والطلاب. أي: أنها تتكامل مع التأثير التحويلي للتقنيات. وبالتالي يجب أن تقدم المناهج للطلاب معرفة، وأدوات مبتكرة؛ لفهم أعمق للتقنيات الرقمية، وتطبيقها؛ فضلًا عن التأكيد على تنمية الإبداع، ويشمل ذلك:

- ✓ **المهارات، والمعرفة الآلية – التشغيلية Instrumental skills and knowledge، والمتعلقة بالوسيط:** وتتضمن المعرفة، والفهم اللازمين للأجهزة الرقمية، وإمكاناتها، ومهارات استخدامها بشكل عام، وفي البيئات التعليمية بشكل خاص.
- ✓ **المعرفة، والمهارات المتقدمة Advanced knowledge and skills:** للأدوات الرقمية، وتطبيق الوسائط، واستخدامها خارج الإعدادات التعليمية، والأهداف الشخصية الاستراتيجية المرتبطة بالاتصال، والتعاون، وإدارة المعلومات، والمزيد من التعلم، وحل المشكلات، والمشاركة الهادفة، ... وما إلى ذلك. أي: استخدام الأدوات الرقمية في المواقف المختلفة التي يتم فيها تحدي القيم الشخصية، والتفكير الناقد، والإبداع، وإضافتها، وبالتالي إظهار مواقف الطلاب، والمعلمين في التواصل، أو التعاون، وتطويرها.
- ✓ **المواقف Attitudes:** كمكوِّن للمعلم، والكفاءة الرقمية للطالب عند العمل؛ باستخدام الأدوات الرقمية تُظهر، وتزيد من تطوير جودة عقولهم (الإبداع، والنقد، والاستقلالية، والمسؤولية)، ويظهر الموقف مواقفهم الاجتماعية؛ على سبيل المثال: التسامح، العلاقات بين الثقافات.

(د) البُعد / السياق الاجتماعي The Social dimension / context:

أكد كلٌ من: Brown, Brown (2015, P. 123) أن تحويل المنهج يؤثر في طريقة نظر الطالب للعالم، والتفسيرات المنطقية التي نستخدمها The commonsense

interpretations we use"؛ بما في ذلك تفسيرات النظام الاجتماعي، والأشخاص الذين يُنظر إليهم على أنهم مثلنا، والأشخاص الذين نُعِدّهُم مختلفين عنا. وهنا نقف وقفة تأمل، فما يتم تدريسه في المدارس يمثل مجموعة مختارة من مجموعة واسعة من المعرفة المتاحة التي يمكن تدريسها؛ فمن يقوم بتصفية تلك المعرفة، ويختارها؟ ولأي غرض؟ وبالتالي يجب أن يخدم المنهج المحوَّل مشروع بناء الأمة، والحفاظ على التماسك الاجتماعي حول علاقات قوى معينة؛ بحيث لا يصير تدريس المنهج الرسمي – في صورته الموضوعه– مجرد انعكاس لأيديولوجيات المجموعات الاجتماعية القوية في الهيمنة، أو "التجمع المنظم للرموز، والممارسات" التي تحافظ على السلطة، والسيطرة فحسب؛ بل تحقق العدالة الاجتماعية، وتقضي على الاستبعاد الاجتماعي.

واتفق معهما في الرأي Blignaut (2017, P. 6) موضحًا أن أي مشروع مستقبلي لتحويل المنهج؛ لا بد أن يُعنى بالتدريس؛ من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية، بمعنى خلق رؤية ناقدة بديلة للمجتمع، والتي تأخذ فكرة العدالة، والمساواة على محمل الجد. وهو ما أكده المُنَظِّرِ التربوي ما بعد الحداثي Gert Biesta (2013) في كتابه الموسوم بـ: "الخطر الجميل للتعليم The beautiful risk of education"، أنه من خلال تعليمنا يجب أن "نرحب بما هو غير مرحب به، لإعطاء مكان للحقائق المزعجة، والمعرفة الصعبة welcome the unwelcome, to give a place to inconvenient truths and difficult knowledge". فمهمة المعلم ليست جعل عملية التعلم سلسة، وماتعة؛ حتى يغادر الطلاب، وهم راضون؛ بل يجب أن ينماز تعليمنا في المدارس العامة، والتعليم العالي – دائمًا– بنقاش قوي، وحوار ويجب أن يكون الهدف منه الفهم السليم للعالم؛ إذ يُعَدُّ علم التدريس الناقد، إحدى الوسائل المركزية في النضال من أجل العدالة، والتحرير، ويوفر للمعلمين أدوات؛ لبناء مجتمع أكثر مساواة؛ إذ يمكن للبشر التدخل في العالم، وتغييره؛ لأنهم ليسوا مجرد متفرجين.

ولقد وضع كلٌ من: Cuauhtin, Zavala, Sleeter (2019, P. 53) إطارًا مفاهيميًا لتحويل المنهج طبقًا للسياق الاجتماعي؛ هذا الإطار عبارة عن حلزون مزدوج يتكون من جزأين، يتطلبان استعادة الإنسانية (للطلاب، وعائلاتهم، ومجتمعاتهم)، ولقد حددوا أربعة مفاهيم أساسية تُمَثّل أساس المناهج المحولة، هي:

1. **الأصلانية / الجذور Indigeneity / roots**: أي تاريخ الأجداد، وثقافتهم، فلكل إنسان جذور أسلافه في مختلف قارات كوكبنا. بعبارة أخرى، يحتاج الطلاب، والمعلمون على السواء، إلى تعرُّف أصول ساكني المكان، ومن أين تنحدر جذورنا الأصلية.
2. **نقد الاستعمار / نزع الصفة الإنسانية Critique of colonization / dehumanization**: فأينما تحركت الشعوب في معظم تاريخ البشرية، كان الصراع، والغزو يحدث دائمًا، فبدءًا من عام 1492، أخذ العالم الغربي الغزو إلى مستوى عالمي. وهذه العملية، خلقت هياكل اجتماعية جديدة من التسلسل الهرمي العرقي، والتي لا تزال تداعياتها مستمرة حتى وقتنا هذا؛ لذا فمن المهم دراسة جذور هذا النظام، ومظاهره الحالية، من أجل التعرف على عمليات نزع الصفة الإنسانية عن المجتمعات، والطلاب في النظام المدرسي، واتخاذ اللازم نحو ما يمكن تغييره.
3. **الهيمنة، والروايات المضادة Hegemony and counter-narratives**: فيجب أن تقدم المناهج قصصًا متعارضة، وروايات مضادة، ومقاومة للعنصرية، والاستعمار، والفقر، وأنظمة الاضطهاد المتشابكة؛ كي يتمكن الطلاب من تَعلُّم كيفية تحديد، الروايات السائدة فيما يتعلق بحياتهم، وانتقادها، وتعلم الروايات البديلة، والمعرفة الموروثة عن مجتمعاتهم.
4. **التجديد، والتحول Regeneration, transformation**: بالنظر إلى أن الغرض من الدراسات العرقية هو القضاء على العنصرية، وجميع أشكال الاضطهاد المتشابكة، والدراسات الإثنية الموجهة نحو إنهاء استعمار العقل، وإحياء، واحتفال، وذاكرة الجذور الأصلية، والتحليل الناقد للاضطهاد؛ فإن المنهج المحول يساعد في تغلب الطلاب على الآثار السامة Toxic impacts لفقدان الذاكرة التاريخي Historic amnesia ، وعمليات الاستعمار، والسيطرة الاجتماعية على أنفسهم، والتفكير في هوياتهم، ومستقبلهم؛ فيُعامل الشباب – عندئذٍ– كمثقفين في طريقهم لأن يصبحوا فاعلين في مجتمعاتهم، مستخدمين المعرفة كأداة في عملهم؛ من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية، والتحرر.

(هـ) البُعد / السياق الاقتصادي The economist dimension / context:

أكد Charland, et al. (2021, P. 314) أن جائحة كوفيد –19 هي أسوأ أزمة عالمية منذ الحرب العالمية الثانية، ويُعزى ذلك – جزئيًا– إلى تهديد المرض نفسه، وإلى تأثيره

الاقتصادي العالمي؛ فضلًا عن كونه – الوباء– أزمة تعليمية انعكست على المناهج، وأساليب تعليمها، وتعلمها.

فالتعليم – بما يتضمنه من مناهج– لا بد أن يكون له قيمة اقتصادية، وعلى وجه التحديد، المهارات المعرفية التي يتم تطويرها من خلال النظام التعليمي؛ حيث يزود التعليم الطلاب بالمهارات التي تجعلهم أكثر إنتاجية في أداء مهام عملهم، لا سيما في الاقتصادات الحديثة القائمة على المعرفة، كما يوفر أيضًا المعرفة، والمهارات التي تمكنْ الطلاب من توليد الفِكَر، والابتكارات الجديدة، وتطبيقها؛ بما يسهم في تحقيق التقدم التكنولوجي، والنمو الاقتصادي الشامل. ونتيجة للأزمة الاقتصادية العالمية حدثت خسائر في التعلم، الأمر الذي ترتب عليه نقص تنمية المهارات المعرفية (Hanushek, Woessmann, 2020, PP. 7-8).

ويمكن أن تؤثر العوامل الاقتصادية؛ مثل: التغييرات في أسواق العمل، واحتياجات القوى العاملة، والتمويل أيضًا في تحويل المناهج الدراسية؛ على سبيل المثال: قد يؤدي التحول نحو مزيد من الوظائف الموجهة نحو الخدمات إلى زيادة التركيز على التدريب المهني في المدارس (Jain, 2023).

وعليه، لا بد أن يُراعى السياق الاقتصادي في المناهج المحولة؛ إذ يجعل الطلاب أكثر درايةً بالتحديات المجتمعية الرئيسة في عصرنا، والاقتصاد الذي يقوم عليه. لذا، فعلى الطلاب أن يتعلموا مزيدًا عن القطاعات، والمؤسسات الحيوية للاقتصاد من حولهم، ويتعلموا كيف يتداخل هذا النظام المعقد مع مجالات؛ مثل: حياتنا الشخصية، والبيئة، والعلاقات السياسية الدولية (Muijnck, Tieleman, 2021, P. 392).

وبالتالي يجب أن يستجيب المنهج إلى عملية إعادة وصف، أو إعادة صياغة بلغة المعاملة الاقتصادية؛ أي: يحاكي المنهج بيئة السوق العالمية؛ ففي أوقات التقشف المالي (الأزمة الاقتصادية العالمية)، أدى تطبيق الإدارة العامة الجديدة على التعليم إلى تشجيع، وإضفاء الشرعية على التفكير، والمعايير، والإجراءات الاقتصادية في توفير التعليم، وإدارته، وتقييمه. ونتيجة لذلك، فإن الاقتصاد يستلزم أنماطًا جديدة لتحويل المنهج، والإشراف عليه، ونماذج جديدة للمساءلة، وضمان الجودة (Wilmers, Jornitz, 2021, P. 303).

انطلاقًا مما تقدم من دراسات سابقة، وأدبيات تربوية أجنبية – نظرًا لندرة الكتابات العربية التي تناولت أبعاد تحويل المنهج– تمكنت الباحثتان من تحديد قائمة بأبعاد / سياقات

تحويل المنهج*؛ تضمنت (5) أبعاد / سياقات رئيسة، وهي البُعد / السياق: الثقافي، والسياسي، والتقني، والاجتماعي، والاقتصادي؛ شمل كلٌ منها مجموعة من المؤشرات التي تعبر عن محتواها، والتي حُلِّلتْ – في ضوئها– وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وكُتُبِها.

- **خطوات تحويل المنهج، واعتباراته، وإجراءاته:**

وضع كلٌ من McCormack & McCance (2017, P. 63) ثلاث مراحل لتحويل المنهج، هي:

- **الخطوة الأولى: تطوير الإطار المفاهيمي Development of conceptual framework:** الذي من شأنه أن يخلق الأساس لتحويل المناهج، وتقديمها، وتوحيد المدرسة، ونهجها في تعلم الطلاب، وبشكل أكثر تحديدًا، يرتبط الإطار المفاهيمي بالفلسفة الكامنة وراء الرغبة في تحويل المنهج، ويرتبط ذلك بالسؤال الرئيس الآتي: "كيف نريد أن يبدو تلاميذنا؟ What do we want our students to look like?"، وفي ضوء ما يمكن الخلوص إليه من إجابات، يمكن تحديد القيم، والمعتقدات المشتركة لكل ما هو مهم في تشكيل خريجي مدارسنا.

وأشار Blignaut (2017, P. 8) إلى ضرورة تبني مفاهيم بديلة للمعرفة؛ فلن ينجح تحويل المناهج، والتغييرات البيداغوجية، إلا إذا تبنينا طرقًا جديدة لعرض المعرفة؛ بالإضافة إلى استيعاب تقاليد المعرفة المتعددة فيما يسميه Odora Hoppers "تعددية المعرفة Pluralisation of knowledge". فالمعرفة قابلة للاكتشاف، وغير مستقلة عن الزمان، والمكان، وموضوعية، وقابلة للقياس، وليست ثابتة غير متغيرة، تحتاج إلى أن تُستكمل بمفاهيم بديلة للمعرفة. وإذا قبلنا فكرة أن المعرفة مؤقتة، وغير كاملة، وجزئية؛ فإنها تمهد الطريق لـ "حوار معرفي Epistemological dialogue"؛ أي: يجب "التحول من التركيز على المعرفة إلى التركيز على الكينونة Shift from a focus on knowing to one on being"، البحث عن "بنية معرفة" جديدة تأخذ في الحُسبان "المساهمات الفكرية الأخرى من مصادر، ووجهات نظر عالمية متنوعة"؛ فمثل

* ملحق رقم (1): قائمة أبعاد / سياقات تحويل المنهج، ومؤشراتها الفرعية.

هذه النظرة للمعرفة ستمكننا من خلق مجال عام أكثر ديمقراطية، وتعزز "إحساسًا ناشطًا بالمسؤولية الاجتماعية".

ولقد أوضح كلٌ من: Fields, Trostian, Moroney, Dean (2021, P. 4) مكونات الإطار المفاهيمي لتحويل المنهج، في الشكل رقم (3) الآتي:

شكل رقم (3):

الإطار المفاهيمي للمنهج المحوَّل

المصدر: (Fields, Trostian, Moroney, Dean, 2021, P. 4)

يتضح من الشكل السابق أن الإطار المفاهيمي للمنهج المحول، يتكون من ثلاثة مكونات متقاطعة؛ الأول: هو الفلسفة الشاملة للممارسة المتمحورة حول الشخص، والثاني: هو المدخل النظري للتدريس، والتعلم، والأخير: هو التعلم النشط، والتعاوني. وبالتالي فإن الطلاب خريجي هذا المنهج لن تكون لديهم المعرفة، والمهارات فحسب، بل نظام القيم المناسب، والقدرة، والالتزام بالتعلم مدى الحياة، والتطوير الذاتي.

- **الخطوة الثانية: إعادة تصور تصميم المنهج Re-imagining curricula design:** وتهدف هذه المرحلة إلى خلق الانفتاح، والشمول في الإبداع، والمسؤولية عن التنمية؛ من خلال تبادل الآراء مع مجموعة الإبداع المشترك، واستقطاع القواسم المشتركة؛ لبناء الثقة، والتفاهم؛ وبالتالي يُبنى المنهج المحول على فلسفة شاملة تتمحور حول الطالب.
- **الخطوة الأخيرة: إعادة المنهج إلى الحياة Bringing the curriculum to life:** أي تصميم جميع أنشطة التدريس، والتعلم، وتطويرها، بما في ذلك تلك المتاحة في الفضاء عبر الإنترنت، والفصول الدراسية؛ لتوظيف مبادئ التركيز على الطالب، والتعلم النشط. ويُستبدل بالتدريس التقليدي، أنشطة عبر الإنترنت أكثر جاذبية مع كل منها ممارسة استرجاع / إستراتيجية استرجاع مضمنة Retrieval practice/recall strategy، ويُطلب إلى الطلاب إكمال جميع الأنشطة عبر الإنترنت قبل الحضور وجهًا لوجه في الفصل الدراسي؛ بما يتماشى مع استراتيجية الصف المقلوب؛ مما يتيح الوقت لمعالجة المفاهيم، والتفكير فيها، وإتاحة الفرصة لبناء تعلمهم، وتطبيقه في الفصل الدراسي (Adams, Sargent, 2012, PP. 5-6; McCormack & McCance, 2017, P. 63).

ولقد وضع Chen (2014, PP. 42 – 43) ثلاثة اعتبارات لا بد من الانتباه لها، وهي:

1) فهم التحوُّل Understanding Transformation لـ "عملية تطوير المناهج Curriculum Development Process":

- ✓ **جانب مراجعة المنهج Curriculum revision aspect:** فلا بد من البدء في مراجعة المناهج الحالية، والسابقة لها، والوقوف على طبيعة التطوير، والتغييرات التي طرأت على مكوناتها.
- ✓ **جانب تقييم المناهج الدراسية Curriculum assessment aspect:** أي تقييم مدى مساهمة المناهج الحالية في إكساب الطلاب الخبرات المتعددة، وكذلك مدى تمكُّنِ المعلمين من تقييم قدرات طلابهم بدقة بعد دراستهم للمناهج الحالية، ومدى حاجة تلك المناهج – في ضوء نتائج التقييم– إلى التحويل.

2) **فهم التحول Transformation Understanding لـ "محتوى المنهج Curriculum Content":**

- ✓ **جانب المنهج الرأسي Vertical curriculum aspect:** في المرحلة الأولى من تحويل المنهج الدراسي، لا بد أن نُعنى بترتيب تدريس المفهوم؛ أي: ندِرّج العلاقة بين مفاهيم كل وحدة، والمفاهيم السابقة لها.
- ✓ **جانب المنهج الأفقي Horizontal curriculum aspect:** أي دمج أمثلة من الحياة الواقعية في المواد التعليمية؛ وهو ما يتطلب فهم العلاقة بين الأمثلة، ومحتوى المناهج الدراسية.
- ✓ **جانب مواد المناهج، وخصائصها Curriculum materials and characteristics aspect:** أي تبسيط محتوى مؤشر القدرة Ability indicator في المنهج الدراسي، وفهم أهميته، وضرورة أن يعي القائمون على تحويل المنهج أنهم يمتلكون القدرة على هذا التحويل، وتحقيق النجاح، والمخرجات المطلوبة منه.

3) **"السياق البيئي للمنهج الدراسي Curriculum Environmental Context":** أي ضرورة اختبار المناهج المحولة؛ للوقوف على مدى مساهمتها في تحقيق فهم أفضل للآثار المترتبة على السياق البيئي للمناهج الدراسية.

ويضيف Chukwu (2012, P. 20) اعتبارًا آخر لتحويل المنهج، وهو الديناميكية Dynamism، التي تضمن استمرار المناهج في التغيير مع الزمن؛ بما يتماشى مع الحقائق الحالية، ومن واجب مخططي المناهج، والتربويين تسهيل ذلك.

كما اقترح كلٌ من: Kayyal, Gibbs (2012, PP. 693 – 694) الإجراءات التالية لتحقيق التحول في المناهج الدراسية:

- ✓ تحديد نطاق عملية تحويل المناهج الدراسية، والتي تشمل تحديد **الإطار السياقي الحالي Existing contextual framework** الذي يحكم النظام التعليمي الحالي، واقتراح الجوانب الرئيسة للمنهج الجديد، والتي تستند إلى النتائج المرجوة التي يتعين تحقيقها في الطلاب حديثي التخرج.
- ✓ تصميم المنهج الجديد، والذي يتضمن جوانب مهمة؛ مثل: المعلومات المتعلقة بالمنهج، واللوائح المتعلقة به، واستراتيجيات التعلم، والتقييم، ومصادر التعلم بما في ذلك دعم

المكتبات، وتكنولوجيا المعلومات، وتطوير المناهج الدراسية، وتقييمها، وتحسينها المحتمل.

- ✓ اقتراح تعديلات على الأُطر القانونية، والمؤسسية القائمة؛ من أجل تلبية متطلبات المنهج المحول الجديد، بما في ذلك تقييم القواعد، واللوائح الحالية التي تحكم تنفيذ المنهج، والتوصيات بالتغييرات اللازمة، والمتابعة لاعتمادها.
- ✓ تخصيص الموارد اللازمة لتنفيذ المنهج الجديد.
- ✓ الإشراف على تنفيذ المنهج الجديد، ورصد نقاط الضعف، وتقييمها، ومتابعة التحسين المستمر.

ويجب أن تراعي تلك الاجراءات المعايير التالية:

- ✓ **القيادة الأكاديمية Academic Leadership**: فيجب على الكليات، والأكاديميين المسؤولين عن تحويل المنهج، امتلاك مشروع إنهاء استعمار المناهج الدراسية Decolonising the curriculum.
- ✓ **الشفافية Transparency**: الانفتاح على استقصاء المنهج، وكيفية بنائه.
- ✓ **الوصول Access**: الاعتراف بالحاجة إلى الوصول المعرفي للطلاب.
- ✓ **السياق Context**: الابتعاد عن المنظورات المتجانسة، وتحديد المناهج، والتدريس، والتعلم؛ طبقًا للسياق.
- ✓ **المراجعة النقدية Critical review**: استخدام الأقران، وأشكال المراجعة الأخرى، ومدخلات الطلاب؛ لتسهيل تغيير المناهج الدراسية.
- ✓ **إصلاح المناهج الدراسية Curriculum reform**: البدء، والتفكير في المناهج الحالية؛ بهدف تحديد مكان المعرفة السياقية المطلوبة.
- ✓ **العملية Process**: إدراك أن إنهاء استعمار المناهج الدراسية ليس له وجهة Destination محددة، ولكنها عملية مستمرة (University of Johannesburg, 2016; Cheang, Suterwalla, 2020, P. 879).

تستخلص الباحثتان من العرض السابق ما يلي:

- المنهج المحول يُكسب دارسيه القيم، والقدرة، والالتزام بالتعلم مدى الحياة، والتطوير الذاتي، وليس المعرفة، والمهارات فحسب.
- يُعدّ المنهج المحوّل أداة فاعلة للتخلص من فكرة السيطرة على محتوى المنهج في الدول النامية، أو استعمارها من الدول الأقوى.
- الشفافية، والمراجعة الناقدة المستمرة، أساسيتان في الانطلاق لتحويل المناهج.
- لا بد أن نتبنى طرائق جديدة في عرض المعرفة بالمنهج المحوّل، بحيث تتسم بـ: قابليتها للاكتشاف، وارتباطها بالزمان، والمكان، واتسامها بالفائدة الحياتية للطلاب، والعصر الذي يعيشون فيه؛ فضلًا عن موضوعيتها، وقابليتها للقياس.

(2) المواطنة الناقدة Critical citizenship:

- **مفهوم المواطنة الناقدة:**

عرّفها McLaren (2003, P. 194) بأنها: "المواطنة التي تدافع عن تطوير الطلاب للمعرفة المدنية، والمهارات، والتصرفات التي تمكّنهم من فهم الأسباب الكامنة وراء المشكلات الاجتماعية في مجتمع متعدد الثقافات، والتعامل معها".

ويعرّفها Schugurensky (2004, P. 324) بأنها: "المواطنة المطلعة على الشؤون: السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والإعلامية، والبيئية الحالية؛ حتى يتمكن المواطنون من إصدار أحكام سليمة في حياتهم الشخصية، والعامة".

وعرّفها DeJaeghere (2009, PP. 226-227) بأنها: "التطبيق العملي للمواطنة؛ حيث تجمع بين تنمية الوعي الناقد، والعمل الاجتماعي؛ أي: أنها تساعد الطلاب في فهم معانٍ جديدة للعضوية المدنية، والمشاركة، والمساواة، والعدالة، وتطويرها".

وعرفها كلٌ من: Johnson & Morris (2010, PP. 77-78) بأنها: "المواطنة التي تقوم على تعزيز مجموعة من القيم المشتركة؛ مثل: التسامح، والتنوع، وحقوق الإنسان، والديمقراطية. وكطريقة تعليمية، هي المواطنة التي تشجع التفكير الناقد، وتخيل المستقبل المُحتَمل الذي تشكله العدالة الاجتماعية؛ من أجل إعداد الناس للعيش معًا في وئام في مجتمعات متنوعة".

كما عرّفها كلٌ من: Zimenkova & Hedtke (2013, P. 227) بأنها: "المواطنة (الموجهة نحو العدالة Justice oriented' citizenship)، التي تضع التفكير الناقد؛ كقوة دافعة للمواطنين النشطين ديمقراطيًا. وتفترض أنه لكي يمارس المواطنون المواطنة بشكل كامل؛ يجب تزويدهم بالأدوات، والمهارات التي قد تسمح لهم بلعب دور (الأصدقاء الناقدين Critical friends) للديمقراطية، القادرين على المساهمة في تحسين الأنظمة الديمقراطية، التي تتكامل فيها؛ اجتماعيًا، وسياسيًا، ويُعزز هذا النمط من المواطنة (التوافق السياسي بدلًا من الاستقلال السياسي political conformity rather than Political autonomy)، ويتضمن تعليم المواطنين الناقدين تطوير قدرات الطلاب؛ للوصول إلى مستوى كبير من الاستقلالية المعرفية Epistemic autonomy، التي يمكن أن تحافظ على آرائهم، ومواقفهم السياسية الناقدة".

ويعرّفها Kohfeldt (2014, P. 27) بأنها: "المواطنة التي تتطلب من البالغين، والأطفال بناء تحالفات بين الأجيال، (الحلم معًا Dreaming together)، والنضال من أجل "التضامن الذي لا يتمحور حول ضرورات السوق"، بل بالأحرى على المهمة المركزية؛ لتحويل علاقات القوة غير العادلة؛ فالمواطنة الناقد موجهة نحو العمل، أو الممارسات المجسدة. أي: إحداث فرق، والعمل مع الآخرين في البحث عن مجتمع صالح، وتشمل أربع سمات أساسية متداخلة؛ هي: العضوية، والمشاركة، والتضامن، والإبداع الجماعيان".

كما عرّفها Rygiel, et al. (2015, P. 1) بأنها: "نوع المواطنة الذي يوفر إمكانية المقاومة، ويشمل جوانب النضال، وأسئلة التضامن Solidarity، وديناميكيات الإدماج / الإقصاء الجزئي Dynamics of partial inclusion/exclusion في سياق أنظمة المواطنة المختلفة".

ويُعرّفها Nell (2015, P. 532) بأنها: "ولاءٌ ناقدٌ معينًا، يتطلب الانتقال في تفكيرنا بشأن المواطنة من مجرد الطاعة، إلى القدرة على إجراء حوار ناقد مع تصوراتنا عن المجتمع".

كما عرّفها Catalunya (2015, P. 70) بأنها: "امتلاك المهارات اللازمة للعيش، والتعايش في المجتمع، وممارسة حقوق المجتمع الديمقراطي، وواجباته، ومسؤولياته بشكل مستقل؛ للانخراط في الدفاع عن القيم، وتعزيزها؛ مثل: التعاون، والتضامن، والالتزام، والمشاركة. وبهذه الطريقة، يتم تعزيز مبادرات التخطيط، واتخاذ القرار، والتنظيم، وقبول

المسؤوليات؛ لتتولى – بشكل تدريجي، ومعقول– ممارسة الحرية، والإنصاف، والعدالة الاجتماعية، والبيئية".

وتعرفها الباحثتان –إجرائيًا– في البحث الحالي بأنها: "امتلاك تلاميذ الصف الأول الإعدادي ولاءً ناقدًا للمجتمع الذي يعيشون فيه على المستويات كافة (محليًا – قوميًا – إقليميًا)، وذلك عبر تمكينهم من نقد المفهومات السائدة للمواطنة التقليدية، وتبني مفهومات تحررية ناقدة (مثل: المقاومة، والديمقراطية، والنقد البناء، والعدالة الاجتماعية، والتفاوض المجتمعي)، وبناء توجهات رافضة لمفهومات أخرى (مثل: القمع، والهيمنة، والتحيز العنصري، والتهميش، والظلم)؛ بالإضافة إلى المشاركة المدنية المتنوعة ثقافيًا، وسعيهم لتحقيق العدالة الاجتماعية الناقدة، وصولًا إلى الإبداع الجماعي الناقد، وذلك عبر دراستهم وحدة "الأزمة الاقتصادية وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا" المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار المواطنة الناقدة (إعداد الباحثتين)".

- **العلاقة بين النظرية النقدية، والمواطنة الناقدة:**

العلاقة بين المواطنة الناقدة، والنظرية النقدية وطيدة الصلة؛ حيث إن المواطنة الناقدة تسعى إلى البناء المستمر للهويات المدنية للطلاب، ويُعدّ ذلك متجذرًا في مبادئ النظرية النقدية، وعلم أصول التدريس النقدي، الذي يوفر فرصًا للمتعلمين؛ لدراسة القضايا الاجتماعية التاريخية، والمعاصرة، واتجاهات عدم المساواة الاجتماعية؛ من خلال وجهات نظر متعددة؛ حيث يتعلمون العمل بشكل جماعي مع آخرين متنوعين في اقتراح الحلول، والعمل على أساسها.

ويتم تأطير التربية على المواطنة الناقدة؛ من خلال مبادئ النظرية النقدية Critical theory، التي "تبدأ بفرضية أن الرجال، والنساء ليسوا أحرارًا أساسًا، ويسكنون عالمًا مليئًا بالتناقضات، والتفاوتات في السلطة، والامتيازات"، ويدعم خطاب التحول الاجتماعي، والتحرر في المدارس. وعند تطبيقها على سياق المدرسة، تعمل النظرية النقدية؛ كأساس لعلم التدريس النقدي Critical pedagogy، والذي "يرتبط – بشكل أساسي– بالنضال من أجل حياة أفضل نوعيًا للجميع؛ من خلال بناء مجتمع قائم على العلاقات غير المستغلة Nonexploitative relations، والعدالة الاجتماعية Social justice" (Vaughn, 2018, P. 30).

وتناضل المواطنة النقدية ضد إعداد الشباب؛ للحفاظ على النظام الاجتماعي السياسي القائم، وبدلًا من ذلك تشجعهم على التعامل مع تعقيدات تعينهم على أن يكونوا مواطنين؛ من أجل "تطوير معاني جديدة للعضوية المدنية، والمشاركة Develop new meanings of civic membership and participation، مع انتقاد الطرائق التي لم يتم تطويرها؛ سواء تاريخيًا، أو في الوقت الحاضر، حول المبادئ الديمقراطية للحرية، والمساواة، والعدالة"، وهذا لا يعني أنه يجب تجاهل المفاهيم التقليدية للمواطنة؛ بل يجب تحليلها، ونقدها، واستكشافها من خلال وجهات نظر متعددة؛ مما يسمح ببناءات جديدة، ومختلفة لما يعنيه أن تكون مواطنًا ناقدًا (Costandius, Alexander, 2019, P. 2).

كما يقترح المدخل النقدي أن تعليم السلام يعزز المواطنة الناقدة؛ بحيث يمكن إلهام المواطنين، وتجهيز أنفسهم للمشاركة بمسؤولية في الحياة الديمقراطية، واتخاذ إجراءات جماعية؛ لتغيير المواقف: السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية. كما يقترح مدخل غاندي اللاعنفي The Gandhian nonviolent approach أن تعليم السلام يتحدى عديدًا من المفاهيم، والممارسات: السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية التقليدية، ويستكشف البدائل اللاعنفية للتغيير الاجتماعي، وحل النزاعات (Hsu, 2007).

يتضح – في ضوء ما تقدَّم– ما يأتي:

- تناضل المواطنة الناقدة من أجل رفض الاستاتيكية، والحفاظ على الوضع الراهن، حتى إن كان يدعم اللاوعي الناقد، والإبقاء على النُظم الحياتية الظالمة وغير المنصفة، وتنادي بضرورة نقد الواقع، وانتهاكات حقوق الإنسان على المستويات كافة.
- العلاقة بين المواطنة الناقدة، والنظرية النقدية وثيقة الصلة؛ فالأولى إحدى صور التعبير عن تبني فكر النظرية النقدية في التربية، والحياة عمومًا.
- جوهر المواطنة الناقدة المسؤولية الديمقراطية المستهدفة تعديل المواقف، وتغييرها؛ تحقيقًا للإنصاف، والفكر التحرري الناقد.

- **أهمية المواطنة الناقدة:**

- ✓ تنمي المواطنة الناقدة قدرة الطلاب على تعلم فهم ثقافات الناس التي تختلف عن ثقافاتهم (Bell, 2010, P. 97).

- ✓ تمكنْ المتعلمين من فهم الأسباب الكامنة وراء المشكلات الاجتماعية في المجتمع، والتعامل معها، وذلك باستخدام التحليل الناقد للتشكيل التاريخي، والمعاصر للمواطنة، وممارستها في الدول القومية، والهياكل الاجتماعية التي يتم – من خلالها– سن الديمقراطية.
- ✓ تستخدم المواطنة الناقدة، كقوة لإحداث التغيير، وتطوير الوعي المزدوج في الفصل الدراسي (DeJaeghere, 2009, P. 227, 231).
- ✓ تساعد المواطنة الناقدة في تنمية الوعي الناقد؛ إذ إنه غير فطري، ولا يُنِمَّى تلقائيًا. كما يمكن اكتساب الوعي الناقد من خلال "جهد تعليمي ناقد A critical education effort" (Hsu, 2007, P. 279).
- ✓ تحقق المواطنة الناقدة الإنصاف المجتمعي؛ فمن أجل مجتمع أكثر إنصافًا، يجب أن يكون الناس قادرين على التفكير الناقد في العالم، وتحدي الافتراضات التي تخلق الاضطهاد، وإعادة بناء الفهم؛ في ضوء نتائج البحث التعاوني / الجماعي (González-Valencia, Sabater, Fernández, 2022, P. 4).

- **متطلبات المواطنة الناقدة، وأبعادها:**

هناك مجموعة من الاعتبارات / المتطلبات اللازمة لتنمية المواطنة الناقدة لدى الطلاب، وتتمثل في:

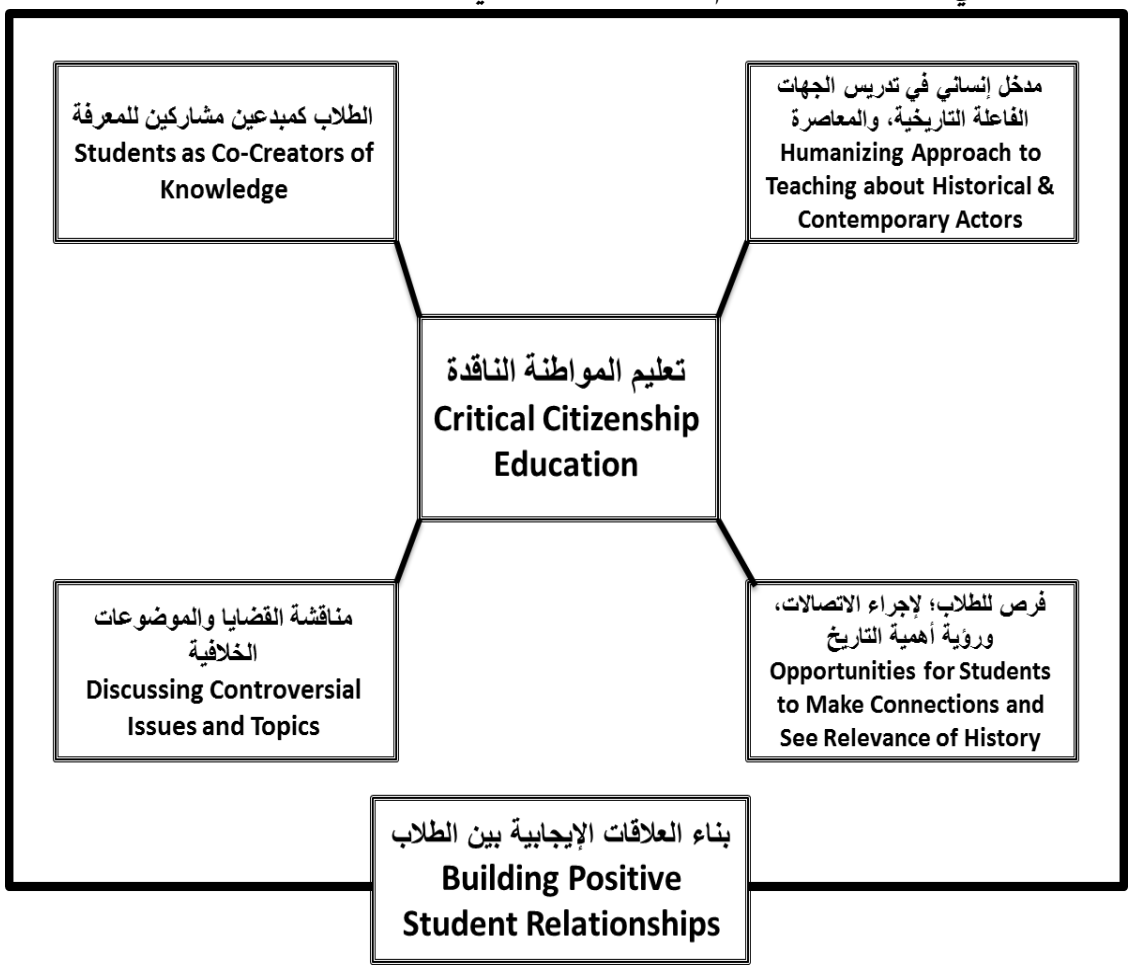
- ✓ إدراج المعارف، والأصوات المهمشة في المناهج الدراسية؛ للسماح ببناء أشكال بديلة للمواطنة، ورؤية هذه المعرفة فيما يتعلق بالبِنَى السائدة للمواطنة، والديمقراطية، وكنقد لها.
- ✓ تعلم الوعي المزدوج، وتفعيله، والذي يدرس وجهات نظر الفرد حول الهوية المتعلقة بالمواطنة من خلال عيون الآخر Eyes of another (الوعي الذاتي، والوعي بوجهات نظر الآخرين Self-awareness and awareness of others' perspectives)، وفهم تعقيدات هوية المواطن المتأثرة بالتمييز، والقمع.
- ✓ تطوير التفاهم بين الثقافات؛ من خلال خبرات التعلم بين الثقافات؛ لإشراك الآخرين في العلاقات، والأماكن المدنية.

- ✓ استخدام استراتيجيات العمل الاجتماعي الجماعي Collective social action؛ مثل: المشاركة التعاونية للطلاب، والمعلمين، والمدارس، والمجتمعات؛ لإحداث تغيير اجتماعي (DeJaeghere, 2009, P. 228).
- ✓ غرس الأمل في التغيير، وتخصيص الأدوات اللازمة؛ لتحقيق قدر أكبر من العدالة الاجتماعية يمكن أن يرعى المواطنة الناقدة (Moore, et al., 2011, P. 501).

ويؤكد Holmes (2021, PP. 100-101) أنه لتفعيل تنمية المواطنة الناقدة عبر تدريس التاريخ؛ لا بد من العناية بخمسة موضوعات، يوضحها الشكل رقم (4) الآتي:

شكل رقم (4):

الموضوعات التي يمكن استخدامها؛ لفهم المواطنة الناقدة، وتدريسها



المصدر: (Holmes, 2021, P. 101)

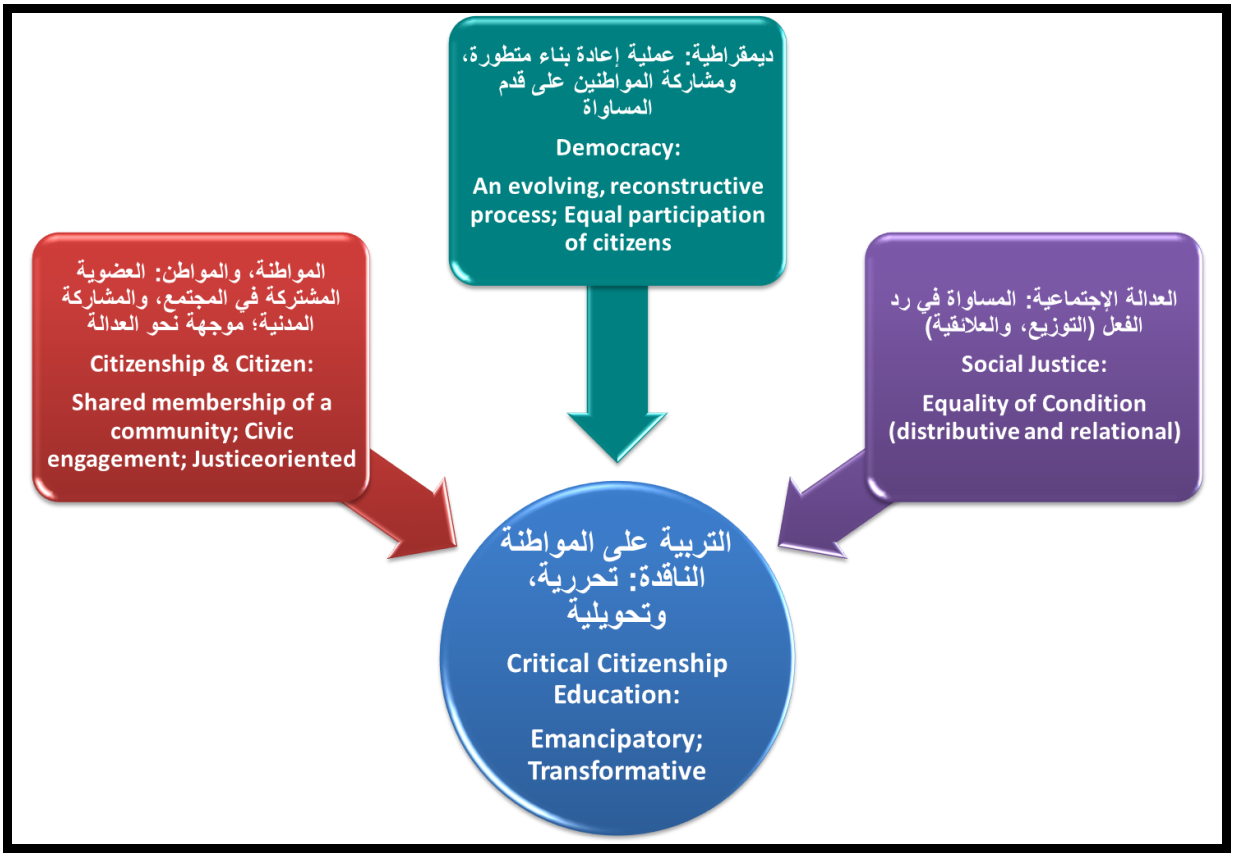
ويتضح من الشكل السابق أنه لكي تُنمَّى المواطنة الناقدة عبر تدريس التاريخ، لا بد أن يتمحور التدريس حول خمسة موضوعات أساسية؛ هي: اتباع مدخل إنساني للتدريس حول الجهات الفاعلة التاريخية والمعاصرة، وخلق فرص للطلاب؛ لإجراء الاتصالات ورؤية أهمية التاريخ، وتأكيد الطلاب على أنهم مشاركون مبدعون للمعرفة، ومناقشة الموضوعات الخلافية، وبناء علاقات إيجابية مع الطلاب، ومجتمع الفصل الدراسي الإيجابي، وهذا هو السياق الذي يصلح لتعليم المواطنة الناقدة.

وقد دعمت ما تقدم دراسة Abbiss (2016) التي عنيت بالإجابة عن السؤالين التاليين: كيف يمكن لمعلمي الدراسات الاجتماعية أن يسنوا أشكالًا مهمة من المواطنة الناقدة في الفصول الدراسية؟ وما الأساليب التربوية التي تدعم ذلك؟ وللإجابة عن هذين السؤالين؛ يمكن النظر في إمكانيات الممارسة، وتقديم مدخلين لتعليم المواطنة الناقدة في الدراسات الاجتماعية: أ) استخدام الأسئلة الناقدة؛ للتعامل مع النصوص. ب) التركيز على محو الأمية الإعلامية فيما يتعلق بالأحداث الجارية؛ إذ إنَّ محو الأمية النقدية يقدم مجموعة من الأساليب الداعمة تعليم المواطنة الناقدة، والموجهة نحو العدالة في الدراسات الاجتماعية.

وفيما يتعلق بأبعاد المواطنة الناقدة؛ يرى Vaughn (2018, P. 31) أن قياس المواطنة الناقدة يقوم على التفاعل بين ثلاثة مكونات رئيسة؛ هي: المعرفة المدنية Civic knowledge، والمهارات Skills، والتصرفات Dispositions، ويوضحها الشكل رقم (5) الآتي:

شكل رقم (5):

الإطار المفاهيمي للتربية على المواطنة الناقدة



المصدر: (Vaughn, 2018, P. 31)

ويتضح من الشكل السابق أن تنمية المواطنة الناقدة تتطلب إعادة صوغ مفهوم الديمقراطية، والمواطنة، والمواطن، والعدالة الاجتماعية؛ بما يتجاوز التعريفات التقليدية، وذلك بشكل جماعي، وبطرائق تخفف من الهيمنة، والقمع، مع تحسين نوعية الحياة لجميع المواطنين. ووضع Vaughn (2018, P. 56) إطارًا تحليليًا لكلٍ من: المعرفة المدنية، والمهارات، وتصرفات المواطنين الناقدين:

جدول رقم (1):

الإطار التحليلي للمعرفة المدنية، والمهارات، وتصرفات المواطنين الناقدين

المعرفة Knowledge	المهارات Skills	التصرفات Dispositions
➢ **ينتقد البِنى التاريخية، والمعاصرة للمواطنة، والديمقراطية**، ويبني تعريفات بديلة غير تقليدية.	➢ يتفاعل مع آخرين متنوعين، وبخاصة المهمشون بشأن القضايا الاجتماعية محل النزاع.	➢ **يحمل روابط عاطفية مع من يختلفون عنه / عنها Holds emotional connections to those different from him/her self**: يحتضن الفروق الفردية، وهويات المجموعات المتعددة.
➢ **يفهم الموقف Understands positionality**: ينعكس بشكل نقدي على مكانة الفرد في المجتمع.	➢ **يحلل القضايا الاجتماعية، وأنماط عدم المساواة الاجتماعية Analyzes social issues and patterns of social inequality**: يعالج الاستبعادات على أساس النوع، أو الثقافة، أو العرق، أو الجنسية، أو الحالة الاجتماعية، والاقتصادية.	➢ **يلتزم بتحدي الظلم الاجتماعي Holds commitment to challenge social injustices.**
➢ **يتقن نقد روايات المجتمع الرئيسة السائدة Critiques master narratives of society**: يفهم التاريخ الثقافي، وأشكال معرفة الشعوب غير السائدة.	➢ **يتحدى الوضع الراهن Challenges the status quo**: يسعى لتحويل علاقات القوة.	➢ **الالتزام بتحويل المجتمع بأساليب توفر المساواة في الحقوق، والفرص لجميع المواطنين Commitment to transform society in ways that extend equal rights and opportunities to all citizens.**
➢ **يفهم تفاعل القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية Understands the interplay of social, economic, and political forces**: يفهم كيف يقاوم الأفراد، والجماعات، ويتفاوضون على العلاقات المجتمعية.	➢ **يتخذ إجراءات بناءً على هياكل الهيمنة Takes action upon structures of domination**: يعوق أنماط عدم المساواة الاجتماعية.	

المصدر: (Vaughn, 2018, P. 56)

على حين حدد DeJaeghere (2009, PP. 228-229) الأبعاد التالية لقياس المواطنة الناقدة، وهي:

- ☒ **البُعد المفهوماتي The conceptual dimension**: ويتضمن مفهومات حول المشاركة الديمقراطية، والحقوق، والنقد البناء، والتغيير الاجتماعي، والتهميش، والتحيز العنصري Racially biased، والقمع، والتمييز، والعنصرية، والتفاوض المجتمعي، والمقاومة، والحقوق المدنية الدولية، والظلم، والتعاطف.
- ☒ **بُعد الوعي المزدوج Double-consciousness**: وعي الفرد بوجهة نظره الذاتية الناقدة بشأن القضايا، والمشكلات، وكذلك وعيه بوجهات نظر الآخرين حولها، ونقدها أيضًا، وفهم هويات الآخرين، ونقدها، وتقبلها، وفهم السلطة.
- ☒ **بُعد المشاركة المدنية المتنوعة ثقافيًا The Culturally diverse civic engagement dimension**: ويرتبط بالتفاهم، والمشاركة بين الثقافات، واحترام الآخرين، والقيم، والمعتقدات عبر الثقافية، وتكوين المواطنين متعددي الثقافات، وفهم الاختلافات بين الثقافات العالمية.
- ☒ **بُعد العدالة الاجتماعية The dimension of social justice**: ويرتبط بتحقيق العدالة مع من نعيش معهم، والتفاعلات العادلة بين الطلاب، والآخر؛ محليًا، وإقليميًا، وعالميًا، والسعي لإيجاد القواسم المشتركة، وتحقيق المساواة، ونبذ التهميش.

بينما حدد Andreotti (2006, PP. 46-48) أبعاد المواطنة الناقدة في مقابل المواطنة الناعمة على النحو التالي:

جدول رقم (2):

تربية المواطنة الناعمة Soft في مقابل المواطنة الناقدة

	التربية على المواطنة الناعمة Soft Citizenship Education	تعليم المواطنة الناقدة Critical Citizenship Education
المشكلة	الفقر، والعجز Poverty, helplessness	عدم المساواة، والظلم Inequality, injustice
طبيعة المشكلة	عدم وجود "تنمية"، تعليم، موارد، مهارات، ثقافة، تكنولوجيا ، .... إلخ.	الهياكل، والأنظمة، والافتراضات، وعلاقات القوة، والمواقف المعقدة التي تخلق، وتحافظ على الاستغلال، وتفرض عدم التمكين، وتميل إلى القضاء على الاختلاف.

	التربية على المواطنة الناعمة Soft Citizenship Education	تعليم المواطنة الناقدة Critical Citizenship Education
تبرير مراكز الامتياز Justification for positions of privilege	"التنمية"، "التاريخ"، التعليم، العمل الجاد، التنظيم الأفضل، الاستخدام الأفضل للموارد، التكنولوجيا.	الاستفادة من الأنظمة، والهياكل غير العادلة، والعنيفة، والسيطرة عليها.
أساس الرعاية Basis for caring	الإنسانية المشتركة / الخير / المشاركة والاهتمام. المسؤولية عن الآخر (أو تعليم الآخر).	العدل / التواطؤ في الأذى. المسؤولية تجاه المساءلة الأخرى (أو التعلم مع الآخر).
أُسس التمثيل Grounds for acting	إنساني / أخلاقي (يرتكز على المبادئ المعيارية للفكر، والعمل).	سياسي / أخلاقي (على أساس المبادئ المعيارية للعلاقات).
فهم الاعتماد المتبادل Understanding of interdependence	كلنا مترابطون على قدم المساواة، كلنا نريد الشيء نفسه، يمكننا جميعًا أن نفعل الشيء نفسه.	العولمة غير المتكافئة، علاقات القوة غير المتكافئة، النخب الشمالية، والجنوبية تفرض افتراضاتها الخاصة على أنها عالمية.
ما الذي يجب تغييره What needs to change؟	الهياكل والمؤسسات والأفراد التي تشكل عائقا أمام التنمية.	الهياكل، النظم (المعتقدات)، المؤسسات، الافتراضات، الثقافات، الأفراد، العلاقات.
لأي غرض What for؟	بحيث يحقق الجميع التنمية، والوئام، والتسامح، والمساواة.	حتى يتم معالجة المظالم؛ يتم إنشاء أسس أكثر مساواة للحوار، ويمكن للناس أن يتمتعوا بقدر أكبر من الاستقلالية؛ لتحديد تنميتهم الخاصة.
دور الأفراد "العاديين" Role of 'ordinary' individuals	بعض الأفراد جزء من المشكلة؛ لكن الأشخاص العاديين جزء من الحل؛ حيث يمكنهم خلق ضغط لتغيير الهياكل.	نحن جميعًا جزء من المشكلة؛ وجزء من الحل.
ما يمكن للأفراد القيام به What individuals can do	دعم الحملات؛ لتغيير الهياكل، والتبرع بالوقت، والخبرة، والموارد.	تحليل الموقف / السياق الخاص، والمشاركة في تغيير الهياكل، والافتراضات، والهويات، والمواقف، وعلاقات القوة في سياقاتها.

	التربية على المواطنة الناعمة Soft Citizenship Education	تعليم المواطنة الناقدة Critical Citizenship Education
كيف يحدث التغيير How does change happen؟	من الخارج إلى الداخل (التغيير المفروض).	من الداخل الى الخارج.
المبدأ الأساسي للتغيير Basic principle for change	العالمية (رؤية غير قابلة للتفاوض حول كيف يجب أن يعيش كل شخص ما يريده، أو ينبغي أن يكون عليه).	التبادلية، والحوار، والمصادفة، والعلاقة الأخلاقية بالاختلاف (التغيير الجذري).
الهدف من التربية على المواطنة Goal of citizenship education	تمكين الأفراد من التصرف (أو أن يصبحوا مواطنين فاعلين)؛ وفقًا لما تم تعريفه لهم على أنه حياة جيدة، أو عالم مثالي.	تمكين الأفراد من التفكير بشكل ناقد في موروثات، وعمليات ثقافاتهم، وتخيل مستقبل مختلف، وتحمل المسؤولية عن القرارات، والإجراءات.
إستراتيجيات لتربية المواطنة Strategies for citizenship education	رفع مستوى الوعي بالقضايا العالمية، وتعزيز الحملات.	تعزيز التعامل مع القضايا العالمية، ووجهات النظر، والعلاقة الأخلاقية مع الاختلاف، ومعالجة التعقيد، وعلاقات القوة.
الفوائد المحتملة لتربية المواطنة Potential benefits of citizenship education	زيادة الوعي ببعض المشكلات، ودعم الحملات، وتحفيز أكبر للمساعدة / القيام بشيء ما، والشعور بأنه عامل جيد.	التفكير المستقل / الناقد، والعمل الأكثر استنارةً، ومسؤوليةً، وأخلاقيةً.
المشكلات المحتملة Potential problems	الشعور بالأهمية الذاتية، والحق الذاتي، و / أو التفوق الثقافي، وتعزيز الافتراضات، والعلاقات الاستعمارية، وتعزيز الامتياز، والعزلة الجزئية Partial alienation، والعمل غير الناقد.	الشعور بالذنب، الصراع الداخلي، والشلل Paralysis، وفك الارتباط الناقد، والشعور بالعجز.

المصدر: (Andreotti, 2006, PP. 46-48)

ووضع كلٌ من: Dworski-Riggs & Langhout (2010, PP. 217-220)، و Kohfeldt (2014, PP. 27 - 33) أربعة أبعاد أساسية متداخلة للمواطنة الناقدة، وهي:

- **العضوية Membership:** التربية على المواطنة الناقدة هي عملية يفهم الأطفال من خلالها، ويشتركون في بناء أدوارهم، ومسؤولياتهم كأعضاء في المجتمع. وتُعدّ العضوية – كأحد أبعاد المواطنة الناقدة– شعورًا بالتماهي Belonging مع مجموعة من الأشخاص ذوي المصالح المشتركة، والانتماء إليهم، والاهتمام بهم؛ أي: أنها تسير جنبًا إلى جنب مع المشاركة. وعلى نقيض وجهات النظر الأكثر تقليدية؛ فإن المواطنة الناقدة تطرح مشكلة استبعاد بعض المجموعات من العضوية في المجتمع؛ إذ إنها تُعنى بمشاركة الناس في المجتمع الذي يعيشون فيه، من دون حرمانهم من المواطنة على أساس الطبقة، والجنس، والعرق، والعمر.

إن فكرة دمج الأطفال كأعضاء في المجتمع يشاركون بشكل كامل في تحديد الحياة السياسية، والاجتماعية للمجتمع هو عمل جذري؛ نظرًا للتركيبات الاجتماعية، والثقافية السائدة للأطفال؛ فلم يتمكن الأطفال – قبلًا– من المشاركة في المجتمعات بسبب الطريقة التي تم بها فهمهم، ومعاملتهم، على أنهم ليسوا جزءًا من المجتمعات؛ بخلاف كونهم تابعين للعائلات.

- **المشاركة Participation:** العضوية في المجتمع ليست مجرد شعور، على الرغم من أن الشعور بالارتباط، والقبول هما – بالتأكيد– جانبان مهمان من المواطنة؛ فبالإضافة إلى الشعور بالانتماء، يجب على معلمي المواطنة الناقدة الانتباه إلى ما إذا كان للأطفال أدوار، ومسؤوليات مهمة، وسلطة صنع القرار، وفرص المشاركة. بعبارة أخرى، هل تنال مساهمات الأطفال ومشاركاتهم، ووجهات نظرهم تقديرًا من قبل الآخرين في المجتمع؟ الهدف هنا ليس السماح للأطفال بالوصول غير الناقد؛ لاتخاذ جميع القرارات بشكل مستقل، ولهم الحقوق، والأدوار نفسها التي يتمتع بها البالغون، ولكن بدلًا من ذلك يتمتعون بمزيد من التحكم في حدود أفعالهم.
- **التضامن / التكافل الجماعي Collective solidarity:** تنطوي المواطنة الناقدة أيضًا على التضامن الجماعي، ولا يقتصر العمل الجماعي على مجرد الانخراط في الأنشطة الجماعية؛ بل السعي الجاد في تضامن؛ لتغيير علاقات القوة غير المنصفة، كما أنه يعني الانتباه بشكل حاسم إلى مكان، وكيفية توزيع السلع، والموارد بشكل غير عادل، والسعي؛ من أجل تمكين الأشخاص المهمشين. على عكس الأنماط التقليدية،

والنيوليبرالية للمواطنة التي تعتمد على تعزيز المصالح الاقتصادية للرأسمالية؛ فإن المواطنة الناقدة تتضمن العمل؛ من أجل المصالح الجماعية لمن لا يملكون القدرة على التحكم في الموارد التي تؤثر على حياتهم. بمعنى آخر، الغرض من التضامن هو التمكين.

ويتطلب الكشف عن الهياكل التي تدعم التبعية، وتحديد الإجراءات لمعالجة المشكلات، وبناء المهارات في الممارسات الديمقراطية للحوار الناقد، والتداول. فالخلاف مقبول، ويمكن للأطفال أن يتعلموا أن المواطنين الديمقراطيين لا يتفقون دائمًا على ما يحتاجه المجتمع، أو أفضل السُبل؛ لتلبية هذه الاحتياجات، وتعزيز المشاركة المدنية في صنع القرار، وتوزيع السلطة السياسية، والاقتصادية بشكل عادل، ويسعى إلى الشمول الثقافي". علاوة على ذلك، لا يعني التضامن محو الاختلاف لصالح الانسجام؛ بل يعني خلق مساحة للخلاف، والاختلاف واستكشاف المواقف المتعددة؛ أي: أنه "اتحاد مع الآخرين".

- **الإبداع الجماعي Collective creativity:** ويتضمن الأمل، واستشراف المستقبل، ويتضمن – كذلك– تطوير "المقاومة الإبداعية Creative resistance"، و"التصورات الديمقراطية Democratic imaginations"، وتخيل ما يمكن أن يكون مع الآخرين، وبالتالي تطوير الوعي الناقد، ومحو الأمية الناقدة، والقدرة على تكوين صور ذهنية مستقلة عن التصورات الحالية، والقدرة على إنشاء صور جديدة من خلال إعادة تنظيم التجارب السابقة؛ أي: التصرف بشكل خلاق، وتطوير الأدوات، والقدرات؛ لتحديد الظروف الاجتماعية غير المنصفة، وتحويلها؛ وصولًا لتحقيق العدالة الاجتماعية.

وبمراجعة الدراسات التي تناولت أبعاد المواطنة الناقدة؛ استخلصت الباحثتان ثلاثة أبعاد رئيسة لقياس المواطنة الناقدة؛ لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ أُعِدَّتْ – في ضوئها – قائمة أبعاد المواطنة الناقدة، ومؤشراتها الفرعية؛ وهي:

- **البُعد المفهوماتي الناقد، ويتضمن قدرة التلميذ على:**
  - ✓ تحديد مفهومه الخاص لكلٍ من: الديمقراطية، النقد البناء، العدالة الاجتماعية، التفاوض المجتمعي، الحقوق المدنية الدولية.
  - ✓ تعرُّف مفهوم القمع، والهيمنة، التحيز العنصري، التهميش، الظلم.

- ✓ تحديد مكانة الفرد في المجتمع المدني الآن.
- ✓ نقد المواقف حيال حقوق الإنسان في الوقت الراهن على مستوى العالم.
- ✓ تحديد الأشكال التقليدية للمواطنة.
- ✓ إبداء رأيه بشأن بعض الروايات التاريخية المضللة عن بعض شعوب العالم.
- ✓ تعرف كيف يقاوم الأفراد، والجماعات؛ لتشكيل العلاقات الاجتماعية.

➢ **بُعد المشاركة المدنية المتنوعة ثقافيًا، ويتضمن قدرة التلميذ على:**

- ✓ التفاعل مع الأفراد المختلفين عنه ثقافيًا في أنشطة مدنية.
- ✓ التفاعل الإيجابي مع قضايا المهمشين المنتمين لطبقات مغايرة لطبقته.
- ✓ قبول الفروق الفردية، وهويات المجموعات المتعددة.
- ✓ اقتراح أشكالٍ جديدة لتحويل علاقات القوة، والتفاهم بين الثقافات.
- ✓ نقد وجهات نظر الآخرين بشأن المشاركة المدنية في المجتمعات المتنوعة ثقافيًا، وتقبُّلها.
- ✓ احترام الآخرين عند المشاركة في الأنشطة المدنية على المستويات كافة.
- ✓ اتخاذ موقف ناقد بشأن الاختلافات بين الثقافات العالمية.
- ✓ تحديد القواسم المشتركة بينه، وبين الآخر المختلف عنه ثقافيًا.

➢ **بُعد العدالة الاجتماعية الناقدة، ويتضمن قدرة التلميذ على:**

- ✓ اتخاذ موقف عادل حيال بعض القضايا الاجتماعية محل النزاع في بعض المجتمعات الإنسانية.
- ✓ تكوين روابط تعاطفية مع من يختلفون عنه.
- ✓ اتخاذ موقف رافض للظلم الاجتماعي.
- ✓ تقديم حلولٍ للاستبعادات الاجتماعية؛ على أساس: النوع، أو الثقافة، أو العرق، أو الجنسية، أو الحالة الاجتماعية، والاقتصادية.
- ✓ التغلب على أنماط عدم المساواة الاجتماعية.
- ✓ تقديم مقترحات توفر المساواة في الحقوق، والفرص لجميع المواطنين على المستويات كافة.

- ✓ تكوين اتجاه إيجابي بشأن حيال التفاعلات العادلة بينه، وبين الآخر؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا.

➢ **بُعد الإبداع الجماعي الناقد، ويتضمن قدرة التلميذ على:**

- ✓ تبني مفهوم المقاومة الإبداعية.
- ✓ تحديد دوره، وأدوار الآخرين في بناء المجتمع الحر.
- ✓ تقديم مقترحات إبداعية لدمج المهمشين في الحياتين: السياسية، والاجتماعية للمجتمع.
- ✓ اتخاذ قرار – بالاشتراك مع زملائه– حيال بعض الممارسات المهّدِدة بعض الجماعات المدنية.
- ✓ تبني فكرة التضامن الاجتماعي عبر أنشطة تطوعية.
- ✓ تقديم مقترح؛ لتمكين الأشخاص من التوزيع العادل للسلع، والموارد؛ تحقيقًا للصالح العام.
- ✓ تبني الحوار النقدي الجمعي، والتداول، وقبول الاختلاف.
- ✓ استشراف المستقبل للمجتمع المدني على المستويات كافة.
- ✓ تكوين صور ذهنية خلاقة مستقلة عن التصورات الحالية.
- ✓ وضع تصور للقضاء على الظروف الاجتماعية غير المنصفة، وتحويلها؛ لصالح البشرية.

- **تحديات المواطنة الناقدة:**

- ✓ بعض المدارس، والعمليات التعليمية تستمر فيها النزاعات، وعدم المساواة بين الطلاب المتنوعين، ويتم فيها تلقين وجهات النظر بشأن استيعاب مختلف الشعوب في معنى فردي للمواطنة. ولكن المواطنة الناقدة في حاجة مسيسة إلى تمكين الطلاب من خلفيات متنوعة من المشاركة مع بعضهم بعضًا؛ لمناقشة معاني الديمقراطية، والمواطنة، وتطبيقها؛ مثل: المساواة في المجتمع، وهنا يجب أن يسأل المعلمون: كيف يمكن اعتماد عمليات تعليمية؛ لتكوين المواطنين الناقدين الذين يفهمون، ويمكن أن يغيروا التفاوتات: السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية في المجتمع الأكبر؟ أي: كيف يمكن للتربية من أجل المواطنة الناقدة أن تتصدى لأوجه عدم المساواة، والظلم التي

تمنع أعضاء متنوعين في مجتمعاتنا من تطوير هوياتهم المدنية، والاندماج، وإعمال حقوقهم في الحرية، والمساواة، والعدالة في مجتمع ديمقراطي؟ (Kahne, Sporte, 2008, P. 748).

- ✓ قد يفشل المعلمون في تفسير أصول التدريس النقدي، وتطبيقها مع الطلاب في الفصول؛ الأمر الذي قد يترتب عليه الفشل في تنمية المواطنة الناقدة؛ لدى الطلاب (DeJaeghere, 2009, P. 231).
- ✓ **التعليم البنكي Banking education**: الذي يعوق الفهم الناقد للمفاهيم، والأحداث المحيطة بالناس. ولذلك لا بد من تشجيع أنشطة التعلم القائمة على المناقشة، أو الجدل التي تسهل البحث المشترك عن الجذور، والحلول المحتملة للمشكلات التي تهم المتعلمين، وبالتالي ننمي قدرة الطلاب على طرح الأسئلة، والتفكير، والعمل تجاه تحوُّل مجتمعهم (التطبيق العملي Praxis). ومن خلال ذلك كله يتم تطوير الوعي النقدي الذي يمكن أن يفتح مساحة للحوار الديمقراطي، وإدانة الهياكل اللاإنسانية (Guerra-Sua, 2019, P. 178).

وفي ضوء ما تقدَّم يمكن أن تستخلص الباحثتان أن:

- ➢ الطريق لتنمية قيم المواطنة الناقدة لدى الطلاب عبر المناهج الدراسية؛ وعرٌ غير ممهدٍ؛ خاصةً في الدول التي تعاني عدم المساواة، وتنتهك حقوق الإنسان جميعها، أو بعضًا منها.
- ➢ إعداد المعلمين قضية محورية في التعليم على المواطنة الناقدة؛ ففاقد الشيء لا يعطيه؛ بمعنى آخر، لكي تُنَمَّى المواطنة الناقدة لدى الطلاب في المدارس، لا بد أن يتدرب معلموهم على أصول التدريس الناقد.
- ➢ الأنشطة التعليمية التي تحفز الطلاب على المناقشة، والتحاور؛ لحل المشكلات؛ أساسية في التعليم على المواطنة الناقدة.

(3) العدالة الجغرافية Geographical justice:

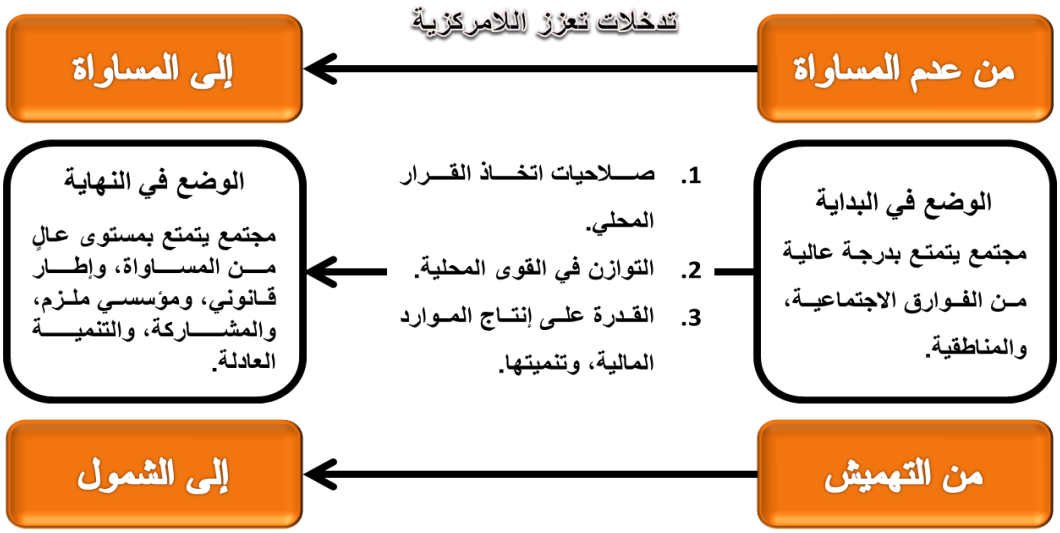
يركز البعض عند العناية العدالة الجغرافية على الاختلافات بين المناطق في نوعية الحياة، وعدم المساواة بين الأفراد في المناطق، والتوزيعات المكانية؛ بدلًا من كيفية تفعيل

العلاقات الاجتماعية في المكان؛ إلَّا أنه لا بد من الاهتمام بالطريقة التي يتم بها التوزيع الجغرافي في المكان، والمسافة، وحجم الممارسة الاجتماعية، وبالتالي الاهتمام بـ "العدالة بوصفها مساواة" (Gough, 2010, P. 132).

وقد وضع Shantir (2022, P. 5) نموذجًا؛ لمعالجة عدم المساواة الجغرافية، يوضحه الشكل رقم (6) الآتي:

شكل رقم (6):

معالجة اللامركزية، والتفاوت الجغرافي، وعدم المساواة



المصدر: (Shantir, 2022, P. 5)

ويتضح من الشكل السابق أن المساواة تعزز العدالة الاجتماعية، وتعالج فشل السياسات العامة في توزيع الدخل، والفرص، والموارد بشكل صحيح؛ من خلال تفعيل السياسات التي تحد من عدم المساواة، ومعالجة فجوة الحرمان، والتفاوت بين المناطق الريفية، والحضرية فيما يتعلق بالفقر، والخدمات الاجتماعية، والمرافق العامة، والبنية التحتية. وتماشيًا للاهتمام العالمي بمكافحة عدم المساواة المكانية؛ تدعو الأمم المتحدة إلى الحد من عدم المساواة، وإنشاء مدن ومجتمعات مستدامة.

وهو ما أكده Clarke (2019, P. 265) موضحًا حقيقة مفادها أن العدالة لا تتعلق بالضرورة بغياب الظلم، بل بتجمعاته المعقدة؛ فإننا نرى أنه طالما استمر مختلف أصحاب المصلحة في تغليف التواريخ السياسية، والمشكلات الاجتماعية الجغرافية، واستبدالها بتاريخ

سياسي، ومشكلات اجتماعية جغرافية وهمية، فإن جزءًا أساسيًا من عمليات العدالة الجغرافية سيتضمن إعادة الجزاء، وتحقيق المساواة في التوزيع الجغرافي لمختلف الطبقات، والفئات الاجتماعية.

إن التخطيط لمستقبل مدينة، أو الترتيب الجغرافي؛ ينطوي – بالضرورة– على التفكير في العدالة المكانية، والتي تعني – في تقاربها مع الفِكَر ذات الصلة بالديمقراطية، والمساواة، والمواطنة، والحقوق المدنية– شيئًا مختلفًا في سياق يومنا هذا، وذلك يشمل تصعيد عدم المساواة الاقتصادية نتيجة للاستقطاب الاجتماعي، خاصة فيما يتعلق بالاقتصاد الجديد، والعولمة النيوليبرالية (Adegeye, 2018, P. 44). ويشير الظلم المكاني Spatial injustice إلى "الخلق الخارجي لجغرافيات غير عادلة من خلال وضع الحدود" الذي يمكن أن يؤدي إلى "عدم التكافؤ في الوصول إلى الموارد، والخدمات الضرورية"، لا سيما في المدارس، والتي غالبًا ما تدعم – بقصد، أو بغير قصد - عدم المساواة. وفي البيئة التعليمية، ليس من الصعب أن نرى كيف يمكن للطلاب في المدارس التي تعاني نقص الموارد في الأحياء المصنفة على أنها مرتفعة الفقر (وكلا الأمرين يحدث – غالبًا– في المناطق الريفية)، وأن ساكنيها يواجهون قدرًا غير متناسب من الظلم المكاني، وكيف يمكن أن يصنع هذا الظلم المكاني مزيدًا من الارتباك اعتمادًا على الكيفية التي يتيح بها عرق الفرد، أو يحظر الوصول إلى أماكن تعليمية معينة (Hemmler et al., 2022, P. 4).

- **مفهوم العدالة الجغرافية:**

أوضحت جمعة (2023، ص ص. 288–289) أن مفهوم العدالة الجغرافية متعدد الجوانب، يحمل بين طياته مفهومات عدة؛ كالعدالة التوزيعية، التي تربط العائد بالمساهمة الإنتاجية، مع العمل على ضبط التفاوت في توزيع الثروات الطبيعية، والبشرية؛ طبقًا للحدود التي تراعي سلامة المجتمع. والعدالة المناخية التي تتمثل في حماية الأفراد من الكوارث الناجمة عن التغيرات المناخية، والعدالة المائية المتمثلة في التوزيع غير المتكافىء للموارد المائية، والعدالة البيئية التي تُعنى بحماية الدول النامية من الأخطار البيئية، ودفن النفايات، والعدالة المكانية التي تركز على التوزيع المتكافىء للخدمات الحكومية، والعدالة العرقية المرتبطة بحماية الأقليات العرقية والإثنية في المناطق المنعزلة جغرافيًا.

وأشار كلٌ من: Hajat & Hashi (2019, PP. 32) إلى أن مصطلح العدالة المكانية / الجغرافية لم يحظ باهتمام كبير حتى وقت قريب، وتم التعبير عنه في صورة مفهومات ذات صلة؛ مثل: العدالة الإقليمية، والعدالة البيئية، والظلم الحضري، والحد من الظلم الإقليمي – أينما كانوا–. على حين أن العدالة المكانية، أو الجغرافية تعني: "التوازن النسبي لمؤشرات التنمية الشاملة (الاقتصادية، والبنية التحتية، والسياسية، والثقافية، والاجتماعية، والأمنية) في المواقع، والمساحات الجغرافية (الصغيرة، والكبيرة) لبلد ما مع مؤشرات التنمية المقابلة على المستوى الوطني على أساس الحاجة، كما أنها تقوم على الفِكَر المأخوذة من العدالة الاجتماعية، ومعاملة سكان الأرض – أينما كانوا– على قدم المساواة".

واتفق مع ما تقدم .Huang, et al (2023, P. 2) والذين أوضحوا أن العدالة البيئية تم تعريفها على أنها: "المبدأ القائل بأن جميع السكان، والمجتمعات لهم الحق في الحماية المتساوية للقوانين، واللوائح المتعلقة بالبيئة، والصحة العامة". ولقد جاءت من حركة الحقوق المدنية التي احتشدت فيها الطبقة الدنيا من الأمريكيين ضد التلوث البيئي في الثمانينيات. وقد قسم العلماء دلالتها إلى ثلاثة أبعاد: العدالة الإجرائية Procedural justice، والعدالة الجغرافية Geographical justice، والعدالة الاجتماعية Social justice. وتؤكد العدالة الإجرائية – بشكل أساسي– على عدالة الحقوق البيئية في نظام التوزيع؛ أما العدالة الجغرافية فتولي اهتمامًا أكبر لاختلافات العدالة البيئية في الفضاء الجغرافي؛ بينما تركز العدالة الاجتماعية على التوزيع العادل للموارد البيئية بين الأعراق، والمجموعات المختلفة؛ وبالتالي لا يمكننا استخدام مصطلح العدالة البيئية على أنه مرادف للعدالة الجغرافية؛ بل إن العدالة الجغرافية تُعدّ بُعدًا واحدًا فحسب من أبعاد العدالة البيئية.

كما تناول كلُ من: Roosvall & Tegelberg (2015, P. 39) قضية العدالة المناخية مؤكِدَيْن أن تغيُّر المناخ يجب أن يعالج النسيج المعقد المتضمّن كلًا من: الناس، والطبيعة، والجغرافيا، والسياسة، ووسائل الإعلام؛ فيما يتعلق بالعدالة المناخية Climate Justice التي تشير إلى وجهات النظر حول تغير المناخ كقضية أخلاقية، وربطها بالمساواة العالمية، وحقوق الإنسان، والمسؤولية؛ ومن ثم فإن هذا المفهوم ذو أهمية خاصة لحالة الشعوب الأصلية بسبب تاريخها من الاستعمار، والتهميش السياسي، والإعلامي؛ أي: أن العدالة

المناخية لها بُعد جغرافي، وآخر طبيعي، وثالث سياسي ... إلخ، ولكنها لا ترادف العدالة الجغرافية، وإنما هي مجال من مجالات اهتمامها.

كما أكد Just Spatial Design ZA (JSD_ZA) (2023) أن العدالة المكانية يمكن أن تمثلها مصطلحات أخرى؛ مثل: المساواة الحضرية Urban Equity، والعدالة الجغرافية Geographical Justice، والعدالة الحضرية Urban Justice، والتي تشير – في مجموعها– إلى فكرة ربط العدالة الاجتماعية بالمساحة / المكان الحضري، وتركز العدالة المكانية – كمفهوم– على البُعد المكاني للمساحات التي نعيش، ونعمل، ونلعب فيها، على الأبعاد المكانية للسياسة التي تحكمنا؛ أي: أنه – المفهوم– يربط فكرة العدالة الاجتماعية بالمكان الحضري (أحيائنا، وبلداتنا، ومدننا).

ويُعرّف كلٌ من: Low & Gleeson (2002, P. 105) العدالة الجغرافية بأنها: "الدراسة التجريبية، والنظرية لعدالة التوزيع الجغرافي للمنافع (السلع، والخدمات) المقدَّمة من القطاع العام".

وعرّفها Gough (2010, P. 137) بأنها: "عدالة العلاقات الاجتماعية، والطرائق التي يُستخدم بها النطاق، والمساحة، والإقليم. فالجغرافيا ذات الصلة بالعدالة لا ينظر إليها بوصفها نتائج مكانية فحسب؛ بل ترتبط – أيضًا– بالطرائق التي يتم الاندماج بها في المكان، وتحكمها علاقات القوة، والمنافسة، والسيطرة، والمقاومة".

ويعرّفها كلٌ من: Bailey & Grossardt (2010, P. 65) بأنها: "ذلك النوع من العدالة الذي يشمل ثلاث جوانب: العدالة التوزيعية (من يحصل على كم؟)، والعدالة الإجرائية (كيف نقرر من يحصل على المبلغ؟)، والوصول إلى العدالة (من ينبغي إشراكه في المداولات؟)".

كما عرّفها Jordhus-Lier (2010, P. 26) بأنها: "الطبيعة المترابطة عالميًا للإنتاج، والاستهلاك، والانبعاثات، في منطقة معينة، والآثار البيئية لهذه الأنشطة على الأشخاص الذين يعيشون خارج حدود المدينة. وترتبط بالسؤال التالي: هل تؤدي الحلول البيئية على المستوى المحلي – بشكل غير مباشر– إلى مخاطر بيئية، أو سلوكيات مهينة بيئيًا في أماكن أخرى؟".

وعرّفها Gascon, et al. (2015, P. 4357) بأنها: "إمكانية وصول المواطنين إلى الخدمات الحضرية، والتوزيع المكاني العادل".

بينما عرّفها Adegeye (2018, P. 46) بأنها: "مجموعة من العلاقات المادية، والأيديولوجية التي يتم تشكيلها من خلال العلاقات الاجتماعية في إنتاج العدالة، والظلم. أو هي الانتباه المتعمد، والموجه إلى الجانب المكاني، أو الجغرافي للعدالة، والظلم؛ ويمكن وسمها – إجمالًا– بأنها التوزيع العادل، والمنصف في مجال الموارد ذات القيمة الاجتماعية، وفرص الاستفادة منها".

وتعرّفها shaal (2022, P. 148) بأنها: "إحدى فئات التخطيط الجغرافي الذي يهدف إلى تلبية حاجات سكان المناطق الجغرافية".

ويعرّفها Sidabalok (2022, P. 7) بأنها: "عدالة المنافع الجغرافية؛ لتوزيع السلع المقدمة من القطاع العام للخدمات الاجتماعية، وتوزيع الحاجات الاجتماعية".

وتعرفها الباحثتان –إجرائيًا– في البحث الحالي بأنها: "الإنصاف الجغرافي للجميع الذي يعبر عنه برغبة تلاميذ الصف الأول الإعدادي في تحمل المسؤولية الجغرافية في الدفاع عن حقوق الأعراق، والفئات المهمشة، والمعزولة جغرافيًا، وعدم التمييز في توفير الحاجات الأساسية للآخرين، والقضاء على التمييز في الخدمات، وكذلك تبني الديمقراطية الجغرافية، والرغبة في القضاء على التفرقة العنصرية، ودعم التنوع، والمساواة في التوزيع في المناطق الجغرافية؛ وذلك عبر دراستهم وحدة "الأزمة الاقتصادية وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا" المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار العدالة الجغرافية (إعداد الباحثتين)".

- **خصائص العدالة الجغرافية:**

- العدالة الجغرافية متجذرة في الفهم المتميز للأماكن، والتكريمات، والوظائف، والأشياء من جميع الأنواع، التي تشكل طريقة حياة مشتركة (Bailey & Grossardt, 2010, P. 66).
- تتعامل العدالة المكانية (الجغرافية) مع التمييز بنوعيه: البيئي، والاجتماعي، وترفع البيئة السياسية أيضًا من أنظمة التخطيط. ومن بين الأشكال المختلفة للعدالة؛ تعد عدالة التوزيع هي الأكثر توافقًا مع المفهوم بسبب التركيز على التوزيع المتساوي للفرص، والموارد بين سكان مساحة جغرافية في مناطق مختلفة. ويبدو أن جميع

الأنظمة السياسية قد أعلنت عن مناهجها الإدارية الحالية على الأقل؛ لتوفير العدالة لجميع المواطنين من دون النظر إلى اختلافاتهم الثقافية، والإقليمية. ويُعدّ تجاهل حقوق المساواة للأشخاص، أو الأقليات، وببساطة، وعدم التجانس على المستوى الوطني، هو أصل عديد من الأزمات على المستويين: الوطني، والمحلي (Hafeznia & Hajat, 2016, P. 33).

- تُعنى العدالة الجغرافية – بطريقة شاملة– باحترام الحقوق المتساوية للبشر، أو الفاعلين الاجتماعيين، والحفاظ على كرامتهم الإنسانية، وحمايتها، وتوفير حاجات الحياة الأساسية، واحترامهم لذواتهم الاجتماعية. كما تعتمد على الاعتقاد بأن المساحات السكنية المختلفة – بما في ذلك مستوطنات السكان المهمشين– هي صدى، ومظهر موضوعي، ومكاني لإرادة الناس الواعية، أو اللاواعية، والمؤسسات السياسية، والاجتماعية المختلفة، والنظام البيروقراطي، والسياسات الوطنية الكلية، والأنظمة بنوعيها: التنفيذية، والقانونية، والإدارة بنوعيها: المحلية، والإقليمية، ... وما إلى ذلك. وقد اضطر سكان هذه المناطق للعيش في أطرافها تحت تأثير ظروف، ودوافع مختلفة لم يكن لهم هم أنفسهم أي دور في خلق هذه الظروف. وبالتالي فإنه يمكن تعريف الظلم المكاني بإنه: "التوزيع غير المتكافئ للفرص، والمرافق، والقوة في المكان، ويمكن أن تشمل أوجه عدم المساواة المكانية عدم المساواة بين المدن، والقرى، والمدن الصغيرة، والكبيرة، والمناطق المحرومة، والمميزة، ... وما إلى ذلك" (Hajat & Hashi, 2019, PP. 33).
- لا ينبغي النظر إلى العدالة المكانية / الجغرافية كمفهوم بديل للعدالة الاجتماعية، أو الاقتصادية، ... أو غيرها من أشكال العدالة؛ بل كوسيلة إضافية للنظر إلى العدالة من منظور مكاني ناقد؛ إذ يتحدث ذلك المفهوم عن طبيعة الحكم المكاني، وصنع القرار، ويرتبط بأفكار الديمقراطية، والمشاركة، والحق في المدينة؛ وهو أمر مهم بسبب الطبيعة الإقليمية لتوزيع الثروة، والطبيعة المكانية للوصول إلى الموارد الحضرية، ويركز بشكل خاص على حقنا في السكن، وحقنا في بيئة صحية، وكذلك حقنا في التنقل (Just Spatial Design ZA "JSD_ZA", 2023).

- إن فهم المكان في بيئة تعليمية لا يتطلب فقط النظر في كيفية الترحيب بالطلاب من مجموعات سكانية معينة، أو استبعادهم من أماكن معينة، ولكن أيضًا كيف يمكن لأنظمة السلطة تشكيل التجارب التعليمية للطلاب بمجرد وجودهم في مكان مدرسي معين؛ فيمكن لمكان مثل الفصل الدراسي أن يكون موقعًا لإعادة إنتاج الهيمنة، أو موقعًا للمقاومة، اعتمادًا على كيفية استخدامه، وإدراك الجهات الفاعلة فيه. وبالتالي؛ فإن مفاهيم المكان، وارتباطاتها المتأصلة بإصلاح العدالة الاجتماعية يمكن أن تفيد المواقف النظرية، والمنهجية التي تمكن الباحثين من "الكشف عن أوجه عدم المساواة الاجتماعية، والاقتصادية، والبيئية العميقة"، والعمل على توفير العدالة المكانية / الجغرافية لأولئك المستبعدين (Hemmler et al., 2022, P. 4).

- **مكونات العدالة الجغرافية، وأبعادها:**

كان مصطلح "العدالة المكانية Spatial justice / العدالة الجغرافية Geographical justice" مفقودًا من الكتابات لأكثر من (30) عامًا، وبدأ في الظهور في عام 2010 كمفهوم له مجموعة من المتطلبات اللازمة لتحقيقه؛ وهي: حقوق الملكية، والديمقراطية، والتنوع، وكذلك التوزيع فقط على أساس الحاجة، أو الجدارة، وكذلك كشف الفجوات المحتملة، والفرص المستقبلية؛ لدعم العدالة المكانية، على سبيل المثال: كيفية دمج المجتمعات، وأين؛ لتوفير وسائل نقل عامة إضافية. وبالتالي تتيح العدالة الجغرافية للدول التخطيط بشكل أفضل بسبب حقيقة أن التقييم يوفر معلومات مهمة للتخطيط، والتطوير المستقبليين، وتحديد المشروعات ذات الأولوية، والبنية التحتية، وكذلك تعزيز عملية وضع الميزانية في خطة التطوير المتكاملة (Adegeye, 2018, P. 5).

وقد أشار كلٌ من: Kearns & Reid-Henry (2009, PP. 565- 568) إلى ستة مكونات للعدالة الجغرافية، تتمثل في:

- ✓ **المسؤولية Culpability**: فالأغنياء يجب أن يتحملوا المسؤولية عن المصير الحيوي للفقراء من خلال سعيهم لسداد الديون، الأمر الذي يترك الدول الفقيرة ذات قدرة أقل على التعامل مع العواقب الصحية للفقر، ومن خلال الإصرار على الإيجار مقابل العيش. فحقوق الملكية الفكرية – على سبيل المثال– التي تمنع الناس في البلدان

الفقيرة من صنع الأدوية التي يحتاجون إليها، أو شرائها، وبالتالي فالأغنياء مدينون للناس في البلدان الفقيرة بالإنصاف، والتخفيف من بعض أعراض النظام الاقتصادي الاستغلالي.

- ✓ **الإنصاف Fairness:** فعدم المساواة الفادحة يفسد العلاقات بين الأشخاص؛ مما يسمح للأغنياء بتقديم مطالب للفقراء في مناطق الفقر الجغرافي، قد يجدونها هم أنفسهم مهينة؛ فالعدالة الجغرافية تشير إلى أننا نستطيع الدفاع عن القليل من إنفاقنا غير المبرر؛ بينما يجب على الآخرين أن يعيشوا من دون حتى الاحتياجات الأساسية، ويمكن للجغرافيا الحيوية Vital geographies، من خلال توثيق الحاجة، والتركيز على "عوائق البقاء The impediments to survival" أن تنمي التعاطف الذي يقود الناس إلى قبول هذا النوع من الالتزامات.
- ✓ **الرعايـــة Care:** قد تعتمد المناطق الجغرافية على فكرة الحظ الجغرافي Geographical luck وبالتالي لا بد من تعزيز ضرورتي: التعاطف Empathy، والقدرة Capacity، حتى يمكن للناس تنمية الشعور بأن عليهم واجب الاهتمام بالآخرين؛ من خلال فهم كيف أن لديهم بالفعل العديد من العلاقات مع الغرباء البعيدين في سلاسل السلع الأساسية، وبالتالي الشعور بإنسانية مشتركة Common humanity.
- ✓ **فشل الدولة State failure:** الالتزامات التي قد تتبعها الدولة؛ حيث تقدم مجموعة من المبررات لـ "التدخلات الإنسانية Humanitarian interventions" بمختلف أنواعها؛ فالدولة القمعية التي تنتهك استقلال رعاياها، وسلامتهم تخسر حقها الأخلاقي في السيادة الكاملة، وعليه لا بد من المناشدات بالتدخل؛ لتجنب الإبادة الجماعية، ودعم الحريات السياسية الأكثر عمومية في جميع المناطق الجغرافية الفقيرة، والغنية على حد سواء.
- ✓ **حقوق الإنسان Human rights:** أي المناقشة حول أخلاقيات عبور الحدود، التي تطرح مزيد من الأسئلة حول النزعة العرقية Ethnocentrism، والأعراف الغربية Western norms، ومسألة الأساس المقبول للتدخل في الصحة العامة للدول الأخرى. وبعبارة أخرى، فإن مجرد الوفرة – أي توفر الغذاء– لن يقضي على الجوع.

وبالمثل، لا يمكن ضمان الصحة عن طريق الطب، أو التكنولوجيا، ولكن فقط عندما يكون للناس الحق في حياة لا تتضرر بلا داع بسبب السموم، والإرهاق، وأماكن العمل الخطرة. فعندما يُصاب الأفراد بالمرض؛ تكون لديهم إمكانية الوصول العادل إلى الرعاية، والخدمات الصحية، والأدوية التي ينبغي عَدُّها ملكية جماعية للبشرية؛ حتى في الأماكن المنعزلة جغرافيًا.

- ✓ **التضامن مع العدالة البيئية، والاجتماعية Solidarity with environmental and social justice:** التضامن يعني "الرعاية المتساوية فيما يتعلق بأولئك الذين نرتبط بهم بشكل غير متساو"؛ أي: نحاول توسيع إحساسنا بـ "نحن We" إلى الأشخاص الذين اعتقدنا سابقًا أنهم "هم They"؛ فالمجتمعات الجغرافية غير المتكافئة تفتقر إلى التضامن اللازم للرعاية الفاعلة المتساوية.

وحصرت Shaal (2022, P. 148) العدالة الجغرافية في البُعد التالي:

- ✓ **البُعد التوزيعي The distributive dimension:** أي التنظيم المكاني المتوازن في المدن هو نوع من الاستدامة الحضرية، وسيتحقق عندما يكون هناك تنسيق منطقي بين توزيع السكان وتوزيع الخدمات في المدن. ولذلك فإن توزيع الخدمات في المدن – وهو نتيجة واضحة للفصل البيئي– أثر على التوزيع المكاني للسكان في المناطق الحضرية. ونتيجة لذلك، يعد التوزيع السليم والأمثل للمرافق الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والصحية بين المناطق، والمديريات أحد أهم العوامل في منع عدم المساواة، والفجوات في التنمية، والتوزيع المكاني السليم للسكان في الأرض. وفي هذا الصدد، فإن إحدى القضايا المهمة في تحقيق التنمية الحضرية المستدامة هي الاهتمام بالمؤشرات الصحية الاقتصادية، والبيئية، والاجتماعية للمدن في سياق التخطيط، ومن خلال فحص مستوى عدم المساواة في توزيع الخدمات، وتحديد نمط الظلم في المدينة، يمكن معرفة الخدمات التي هي في وضع أفضل، وفي أي جزء من المدينة يتركز الظلم أكثر. لذا؛ فالمنافع الاجتماعية تقلل من عدم المساواة، وتحسن نوعية حياة المواطنين.

بينما حدد Adegeye (2018, PP. 78-79) خمسة أبعاد لقياس العدالة الجغرافية تتمثل في:

- ✓ **المساواة Equity:** أي التقليل من التفتت المكاني، والإنصاف في التوزيع.
- ✓ **التطابق المكاني، وعدم الفصل Spatial match and Non-segregation:** بمعنى القضاء على نقص التعليم، والبطالة، وتوفير السكن، والنقل للجميع، وتوفير البِنَى التحتية.
- ✓ **القضاء على التفرقة العنصرية Elimination of apartheid:** بمعنى القضاء على سوء المرافق، والبرامج الترفيهية، وعدم فاعلية الهيكل السياسي، وآلية التظلم، والإدارة التمييزية للعدالة، وعدم كفاية البرامج، وعدم كفاية الخدمات، وعدم كفاية خدمات الرعاية الاجتماعية، والتمييز في السكن، والبطالة، وعدم كفاية التعليم.
- ✓ **المجتمعات المسوَّرة Gated communities:** أي مناهضة الاستبعاد الاجتماعي، والتجزئة المكانية بين مجتمعات الأغنياء، والفقراء.
- ✓ **المساواة في التوزيع، وعدم التمييز في المناطق الجغرافية Equalities in distribution and non-discrimination in geographies:** أي المساواة في توزيع المستشفيات، والمدارس، والعيادات، ومراكز الإطفاء، ومراكز الشرطة، والنقل، والقضاء على نقص المرافق الاجتماعية، والبنية التحتية، وارتفاع تكاليف النقل.

ووضع Adegeye (2018, PP. 110-113) مجموعة من المعايير، وما يرتبط بها من مؤشرات؛ لتحقيق العدالة الجغرافية / المكانية، يوضحها الجدول رقم (3) الآتي:

المعيار	المؤشرات
(1) الإنصاف / الحقوق EQUITY:	– **المواصلات:** ➢ إعطاء الأولوية للأشخاص الذين يعيشون في المناطق المحرومة في توفير وسائل النقل العام الفاعلة. ➢ التأكد من أن نوع وسائل النقل المتوافرة للأشخاص المحرومين لا يشجع التمييز بأي شكل من الأشكال. ➢ نظرًا لأن غالبية مستخدمي وسائل النقل العام هم من ذوي الدخل المنخفض؛ فيجب على الحكومة اتخاذ التدابير؛ لإبقاء الأسعار منخفضة بالنسبة لهم؛ من خلال برامج الدعم، أو بوسائل أخرى. ➢ بغض النظر عن الموقع، يجب أن يتمتع الجميع بسهولة الوصول إلى وسائل النقل العام اللائقة، الآمنة، وبأسعار معقولة.

المعيار	المؤشرات
	➢ أن يتمتع الجميع بإمكانية الوصول إلى النوع نفسه من وسائل النقل العام؛ مما يعني أنه لا ينبغي لمجموعة واحدة من الأشخاص أن يكون لها الأفضلية على مجموعة أخرى؛ من حيث إمكانية وصولهم إلى وسائل النقل العام.
	– **التعليم:** ➢ أن يتمتع الجميع بإمكانية الوصول إلى التعليم الأساسي الجيد، وبأسعار معقولة، بغض النظر عن عرقهم، أو جنسهم. ➢ أن تقع المرافق التعليمية على مقربة من أماكن السكن، ولا ينبغي أن يضطر الناس إلى السفر مسافات طويلة لغرض التعليم، إلا إذا اختاروا ذلك عن طيب خاطر، وليس بسبب عدم وجود مرافق متاحة قريبة. ➢ تقديم الدعم للأشخاص الذين يقل دخلهم عن الطبقة المتوسطة (ذوي الدخول المنخفضة).
	– **السكن:** ➢ ينبغي دعم أصحاب الدخل المنخفض؛ من خلال توفير السكن بأسعار معقولة؛ من خلال المنح، والإعانات المتاحة. ➢ لا ينبغي توفير السكن في المناطق التي من شأنها تهميش السكان، وخاصة الفقراء والمحرومين، من حيث إمكانية الوصول إلى الوظائف، والفرص الاقتصادية. ➢ لا ينبغي الشروع في نقل الأسر، وفي حالة ضرورة القيام بذلك؛ سواء بسبب الكوارث الطبيعية، أو المشروعات المجتمعية؛ فإنه يجب التأكد من توفير سكن مكافئ، أو أفضل.
	– **العمالة / التوظيف:** ➢ إيلاء اهتمام خاص لعمليات التخطيط، وتقسيم المناطق؛ من أجل الاستفادة، وتوفير الفرص للشركات الصغيرة. ➢ التأكد من توفير بيئة مواتية للشركات الصغيرة؛ كمشروعات الباعة الجائلين، وشركات الأغذية المتنقلة للعمل. كما يجب أن تظل التصاريح، والضرائب منخفضة لهذه المجموعة من الأشخاص. ➢ عندما تشرع المدينة في مشروع كبير؛ يجب التأكد من أن الأشخاص الذين يعيشون في المدينة – وبخاصة ذوو الدخول المنخفضة– يستفيدون من المشروع؛ من حيث فرص العمل، و/أو المرافق العامة. ➢ لا ينبغي تهجير التجار غير الرسميين في أي مجتمع، وينبغي استكشاف سُبل دمجهم في السوق الرسمية.

المعيار	المؤشرات
(2) الديمقراطية Democracy:	- **الصحة:** ➢ يجب أن يحصل الجميع على رعاية صحية ميسورة التكلفة؛ بغض النظر عن العرق، أو النوع، أو الدخل، أو الحي، أو أي حالة اجتماعية أخرى. ➢ أن تكون المرافق الصحية متوافرة على مقربة من مواقع السكن، ولا يجب أن يضطر الأشخاص إلى السفر مسافات طويلة لغرض العلاج الطبي ما لم يفعلوا ذلك عن طيب خاطر، وليس بسبب عدم وجود مرافق متاحة بالقرب منهم. ➢ دعم أصحاب الدخول المنخفضة في توفير الرعاية الصحية بأسعار معقولة. ➢ لا ينبغي المساس بالحصول على الرعاية الصحية، أو الحرمان منه بسبب العرق، أو الأصل العرقي أو النوع، أو الدخل، أو الحي، أو أي حالة اجتماعية أخرى للفرد، أو المجموعة.
	- **المواصلات:** ➢ التأكد من توافر وسائل النقل العام، أو الأنشطة ذات الصلة لجميع السكان المتأثرين، وإتاحة الفصة لهم في عمليات صنع القرار، كما ينبغي التأكد من تمثيل المجموعات التي لا تستطيع المشاركة لأي سبب من الأسباب تمثيلًا جيدًا. ➢ أن يشارك سكان المجتمع في تطوير خطط، وسياسات، وبرامج النقل. فبرغم من أنهم لا يتمتعون بصلاحيات اتخاذ القرار؛ فإنه يجب اتباع بعض القواعد، والمبادئ التوجيهية؛ لضمان أن تكون عملية صنع القرار عادلة، ومنصفة، ومفيدة لجميع المشاركين.
	- **التعليم:** ➢ التأكد من أن جميع السكان المتأثرين بتوفير المرافق التعليمية، أو الأنشطة ذات الصلة، مشاركون في عمليات صنع القرار، كما ينبغي تمثيل المجموعات التي لا تستطيع المشاركة لأي سبب من الأسباب تمثيلًا جيدًا.
	- **السكن:** ➢ عند تطوير خطط الإسكان في المناطق ذات الكثافة السكانية المنخفضة، يجب استشارة الممثلين من داخل منطقة التطوير، وخارجها بشكل جيد، ويجب اتخاذ القرارات بناءً على النتائج. ➢ التأكد من أن جميع السكان المتأثرين بتوفير السكن، أو الأنشطة ذات الصلة، مشاركون في عمليات صنع القرار، كما ينبغي تمثيل المجموعات التي لا تستطيع المشاركة لأي سبب من الأسباب تمثيلًا جيدًا. ➢ ينبغي أن يتم تطوير الإسكان، وخطط الإسكان، والسياسات، والبرامج بالتعاون مع السكان المعنيين.

المعيار	المؤشرات
	- **العمالة / التوظيف:** ➢ يجب أن يشارك الجمهور في تطوير الخطط، والسياسات، والبرامج التي تعزز التنمية الاقتصادية في مناطقهم؛ مثل: خُطط التنمية الاقتصادية المحلية، وصناديق التنمية المستدامة.
	- **الصحة:** ➢ التأكد من أن جميع السكان المتأثرين بتوفير المرافق الصحية، أو الأنشطة ذات الصلة، مشاركون في عمليات صنع القرار، كما ينبغي تمثيل المجموعات التي لا تستطيع المشاركة لأي سبب من الأسباب تمثيلًا جيدًا.
(3) التنوع Diversity:	- **المواصلات:** ➢ يجب أن توفر وسائل النقل العام خيارات متنوعة تشمل الحافلات، والحافلات الصغيرة، والقطارات، وأنظمة حافلات النقل السريع لكل فرد في المجتمع، وبخاصة ذوو الهمم.
	- **التعليم:** ➢ ينبغي للسلطات العامة أن تدعم الفقراء، والمحرومين، وأن تضمن حصولهم على فرص متساوية في التعليم. ➢ ينبغي توفير المرافق التعليمية للأقل حظًا، وذوي الهمم في المجتمع.
	- **السكن:** ➢ لا ينبغي تطوير الإسكان بطريقة تشجع على الفصل؛ بل ينبغي تشجيع أنماط الإسكان المختلط. ➢ لا ينبغي الشروع في تنمية المجتمعات التي تشجع الفصل، ولا ينبغي نقل الأُسر بغرض تحقيق التنوع. ➢ يجب أن يكون لدى الجميع حق الوصول إلى الأرض. ➢ ينبغي للسلطات العامة أن تقدم دعمها للفقراء، والمحرومين، وأن تضمن حصولهم على فرص السكن.
	- **العمالة / التوظيف:** ➢ يجب أن تكون فرص العمل متاحة لكل فرد في المجتمع بغض النظر عن العرق، والنوع، والتعليم.
	- **الصحة:** ➢ ينبغي للسلطات العامة أن تقدم دعمها للفقراء، والمحرومين، وأن تضمن حصولهم على الرعاية الصحية بأسعار معقولة.

المعيار	المؤشرات
(4) التوزيع فحسب Just distribution:	➢ ينبغي توفير المرافق الصحية للفئات الأقل حظًا، وبخاصة الفقراء، والمحرومون، وذوو الهمم من أفراد المجتمع.
	– **المواصلات:** ➢ ينبغي توفير موارد إضافية، فيما يتعلق بوسائل النقل العام، للأشخاص في المناطق التي تعاني صعوبات مكانية ناجمة عن البيئة المادية، والاجتماعية.
	– **التعليم:** ➢ يجب أن تتاح للأشخاص الذين يعيشون في المناطق المحرومة سابقًا فرصة الوصول إلى التعليم الجيد على مقربة منهم.
	– **السكن:** ➢ ينبغي تلبية حاجات السكان، فيما يتعلق بالسكن ميسور التكلفة، والمستوطنات البشرية في كل منطقة، ويجب أن يقع السكن في مناطق يمكنهم من خلالها الوصول بسهولة إلى الخدمات، والفرص.
	– **العمالة / التوظيف:** ➢ ينبغي أن تكون الفرص الاقتصادية قريبة من المناطق المحرومة في السابق، ويمكن للحكومة ضمان ذلك عن طريق تقديم الحوافز؛ كالإعفاءات الضريبية للشركات التي تقع في هذه المناطق، وما حولها.
	– **الصحة:** ➢ يجب أن تتاح للأشخاص الذين يعيشون في المناطق المحرومة سابقًا فرصة الوصول إلى رعاية صحية جيدة على مقربة منهم.

وبمراجعة الدراسات التي تناولت أبعاد العدالة الجغرافية؛ استخلصت الباحثتان خمسة أبعاد رئيسة لقياس العدالة الجغرافية؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ أُعِدَّتْ – في ضوئها – قائمة أبعاد العدالة الجغرافية، ومهاراتها الفرعية؛ وهي:

- **المسؤولية الجغرافية Geographic responsibility، وتتضمن قدرة التلميذ على:**
  - ✓ طرح الأسئلة التاريخية التي تدور حول الدفاع عن حقوق الملكية الجغرافية لبعض الفئات المهمشة.
  - ✓ تقديم الدعم – ماديًا كان، أو معنويًا– للطبقات التي تعاني في مناطق الفقر الجغرافي.

- ✓ الاعتراف بأهمية الآخر – حتى إن كان معزولًا جغرافيًا– في الإنتاج، والازدهار الاقتصادي للدول الغنية.
- ✓ المناشدة بالتدخل؛ لتجنب الإبادة، أو الضرر الجماعي في المناطق الفقيرة جغرافيًا، والغنية على حدٍ سواء، وتعرُّف الكيفية التي يفهم بها البشر في المجتمعات المظلومة تاريخيًا.

- **الإنصاف الجغرافي Geographic fairness، ويتضمن قدرة التلميذ على:**

- ✓ تبني فكرة التقليل من الإنفاق؛ من أجل توفير الحاجات الأساسية للمحرومين منها.
- ✓ تقديم الفِكَر المناسبة؛ للقضاء على التمييز بين الريف، والحضر في الخدمات الأساسية.
- ✓ إبداء الرغبة في توفير وسائل النقل العام للمناطق الجغرافية المحرومة.
- ✓ تقديم حلول منصفة للسكان في مناطق الكوارث الطبيعية، وفي أوقات الأزمات.
- ✓ إبداء الرغبة في توفير التعليم الأساسي للجميع، بغض النظر عن عرقهم، أو جنسهم.

- **الديمقراطية الجغرافية Geographic democracy، وتتضمن قدرة التلميذ على:**

- ✓ توفير الفرصة المتساوية لجميع سكان المناطق الجغرافية في عملية صنع القرار.
- ✓ توفير المرافق التعليمية للجميع من دون تفرقة.
- ✓ تمثيل المجموعات المعزولة جغرافيًا في عملية اتخاذ القرارات.
- ✓ مشاركة الجمهور في تطوير التنمية الاقتصادية في مناطق النزوح.
- ✓ مقاومة التهجير القصري لبعض الأعراق، أو الأجناس.

- **القضاء على التفرقة العنصرية، ودعم التنوع Elimination of apartheid and Support diversity، ويتضمن قدرة التلميذ على:**

- ✓ تقديم حلول للقضاء على سوء المرافق، والبرامج الترفيهية للمضطهدين في بعض المناطق الجغرافية.
- ✓ مناهضة الاستبعاد الاجتماعي، والتجزئة المكانية بين مجتمعات الأغنياء، والفقراء.

- ✓ تقديم الحلول اللازمة؛ للقضاء على البطالة، وتوفير السكن للجميع في المناطق الجغرافية المتنوعة ثقافيًا.
- ✓ إبداء الرغبة في توفير الخدمات (المواصلات – الصحة – السكن – التوظيف – التعليم) لذوي الهمم.

- **المساواة في التوزيع، وعدم التمييز في المناطق الجغرافية Equalities in distribution and non-discrimination in geographies، وتتضمن قدرة التلميذ على:**

- ✓ دعم المساواة في توزيع المستشفيات، والمدارس، والعيادات، ومراكز الإطفاء، ومراكز الشرطة، والنقل.
- ✓ تقديم الحلول اللازمة؛ للقضاء على نقص المرافق الاجتماعية، والبنية التحتية، وارتفاع تكاليف النقل.
- ✓ تقديم رؤية داعمة المجتمعات التي تعاني صعوبات مكانية ناجمة عن البيئة المادية، والاجتماعية.
- ✓ إبداء الرغبة في توفير السكن في مناطق تمكّن الجميع – على حد سواء– من الوصول بسهولة إلى الخدمات، والفرص.
- ✓ إبداء الرغبة في توفير الفرص الاقتصادية للمناطق المحرومة؛ من خلال تقديم الحوافز، والإعفاءات الضريبية.

(4) العدالة التاريخية Historical justice:

ربما يكون الدرس الوحيد الأكثر أهمية الذي يمكن استخلاصه من صراع أوروبا الطويل، والصعب مع الماضي، هو أنه يمكن إحراز تقدم في التغلب على العداوات المستمرة منذ فترة طويلة؛ بشرط استيفاء مجموعتين من الشروط؛ الأولى: أولًا، يجب أن يكون هناك تصور واضح لدى كلا الجانبين – سواء من جانب مرتكبي المظالم التاريخية، أو من جانب ضحاياهم – بأن من مصالحهم الاقتصادية والسياسية، تتطلب السعي؛ لتحقيق المصالحة. ويجب تقديم الاعتذارات، وقبولها حتى تنجح المصالحة؛ إذ إنه من دون مثل هذا الأساس – الذي غالبًا ما يغفله المدافعون التأمليون – يستحيل تحقيق المصالحة المستقرة. الثانية: يجب أن يكون هناك استعداد، وقدرة لممارسة القيادة السياسية على مدى فترة زمنية طويلة؛ لإنجاح

المصالحة، وتبني "سياسات تطلعية Forward looking policies" للتوفيق بين دولتين، أو أكثر؛ تحقيقًا للعدالة التاريخية. ونجد الآن الاهتمام المتزايد بحقوق الإنسان؛ نتيجة زيادة الترابط السياسي، والاقتصادي الدولي. ومع تزايد الترابط بين الدول، أصبحت أيضًا أكثر حساسية تجاه الرأي العام في البلدان الأخرى، وأكثر عرضة لممارسة الضغط من قبل المجموعات التي تمثل مصالح ضحايا المظالم التاريخية. وبهذه الطريقة، أعطى انتشار معايير حقوق الإنسان مطالب – فيما يتعلق بالعدالة التاريخية– شرعية متزايدة؛ على حين أن زيادة الاعتماد المتبادل أعطى مثل هذه المطالب نفوذًا سياسيًا عمليًا (Berger, Bong, 2012, P. 2; Hegburg, 2013).

وقد أوضح كلٌ من: Martell, Stevens (2021, PP. 4-7) أن هناك عدل نظريًا، وعدالة في الممارسة، ويجب أن يعمل الاثنان جنبًا إلى جنب، فلن يكون لدينا مجتمع عادل، ومنصف بدون نظريات؛ لتوجيه عمل العدالة، أو بدون أشخاص ينظمون تحركات من أجل العدالة على الأرض؛ فالعدالة هي الإنصاف، وهي مبدأ أخلاقي، وسياسي، واجتماعي، واقتصادي؛ كما أنها الأساس الرئيس للديمقراطية، والمؤسسات الداعمة الديمقراطية. لذا، فدراسة التاريخ فكرتها في النهاية هي جعل العالم أفضل، فيجب أن نفهم ماضينا؛ لضمان اتخاذ قرارات مستنيرة في الحاضر، والمستقبل؛ حيث تدور أهمية دراسته حول أنه:

- يقدم مخزنًا للمعلومات حول كيفية تصرف الناس، والمجتمعات.
- يؤدي إلى فهم كيف تسبب الماضي في الحاضر، وبالتالي المستقبل.
- يضيف منظورًا لحياتنا المتعلقة بالإنسان، والمجتمع.
- يوفر أساسًا للتأمل الأخلاقي.
- يساعد في تحديد الهوية.
- تنمى – في ضوئه– المواطنة الصالحة.

إلَّا أن Bevernage (2014, P. 13) قد أشار إلى أن فكرة النشاط التاريخي باسم المصالحة، أو السلام، أو حتى العدالة التاريخية، لا يدعمها جميع المؤرخين. ومن المفارقات أن منطق التأريخ يمكن أن يؤدي أيضًا إلى النسبية الأخلاقية، وعدم القدرة على الحكم الأخلاقي. هذا هو الحال بشكل خاص عندما يتم التأكيد على التفرد المطلق للأحداث، والعهود التاريخية؛ نظرًا لحقيقة أننا من أجل صياغة حكم أخلاقي، دائمًا بدرجة أكبر، أو أقل، نحتاج إلى معيار معين يتجاوز الحالة قيد التقييم.

واتفقت دراستا: Blevins (2008)، و Koh (2023) مع ما سبق؛ حيث أكدت أنه للعمل بشكل تعاوني، وهادف، يجب أن نفكر معًا، ونتصرف، ونتأمل؛ من أجل تعرّف تجاربنا، وفهمها ضمن السياقات القمعية، حتى نفهم بعد ذلك الإجراءات المطلوبة؛ لتغيير الوضع الراهن القمعي، وبالتالي إنهاء الاستعمار، وإحداث التغيير؛ من خلال تحقيق العدالة التاريخية: العرقية، والاجتماعية، والاقتصادية.

إنَّ التاريخ "لا ينتمي فقط إلى رواته المحترفين، والهواة History does not belong only to its narrators, professional and amateur"، كما كتب Michel-Rolph Trouillot في كتابه "إسكات الماضي Silencing the Past"؛ "بينما يناقش – أيضًا– التحديات التي تواجه رواية التاريخ بصورة واعية، فمراجعة التاريخ تساعد في: إنتاج تاريخ الماضي، وصنع التاريخ في الوقت الحاضر، و"التوصُّل إلى شروط Coming to terms" مع الماضي؛ من خلال التحليل الناقد (Blee, 2008, P. 425).

وسوف يتم تناول هذا المتغير – العدالة التاريخية– في ضوء مفهومه، وأهدافه، ومكوناته، وأبعاده، وفيما يلي تفصيل تلك العناصر:

- **مفهوم العدالة التاريخية:**

عرّفها Wyman (2008, P. 134) بأنها: "القضاء على (الظلم التاريخي Historical injustice)، ويشير مصطلح الظلم التاريخي – عمومًا– إلى الأخطاء التاريخية التي تشترك في أربع خصائص: (أ) تم ارتكابها، أو فرض عقوبات عليها منذ جيل مضى على الأقل؛ (ب) تم ارتكابها، أو التصريح بها من قبل واحد، أو أكثر من الشركاء، مثل الحكومة؛ (ج) ألحقوا الضرر بالعديد من الأفراد؛ (د) أنها تنطوي على انتهاكات لحقوق الإنسان الأساسية، وغالبًا ما تكون تمييزًا على أساس العرق، أو الدين، أو الانتماء العرقي".

وعرّفها Müller (2010, P. 7) بأنها: "استعادة حق تقرير المصير الجماعي؛ الذي لا هوادة فيه؛ كلحظة من العدالة التعويضية Restitutive justice؛ للعصور المظلمة لقمع الحكم الذاتي في ظل الاستعمار، والإمبريالية. ويُنظر إلى الحق في التنمية الذاتية – مع كل الأخطاء والفظائع التي قد تنطوي عليها – على أنه الحق في أن تفعل الشيء نفسه؛ مثل: التنمية المستقلة التي اتبعتها المجتمعات الغربية، وأنظمتها السياسية في تشكيل تاريخها".

عرّفها Baranowska & Gliszczyńska-Grabias (2018, P. 104) بأنها: "الحق في معرفة الحقيقة، والحق الفردي في المعاملة المحترمة، والكرامة".

ويعرّفها Miles (2021, P. 40) بأنها: "دراسة التاريخ الصعب Difficult history الذي يُعنى بتعلم الماضي المؤلم، أو الحساس، أو المثير للجدل، أو العنيف، وهو مصطلح شامل يمكن استخدامه كأداة تحليلية لمجموعة من التفكير حول الطرائق التي يستمر بها الماضي في مطاردة Haunt الحاضر، وتوريطه Implicate، وإزعاجه Trouble، ومع ذلك، يمكن وصف التواريخ الصعبة بأنها أعمال، أو أحداث أو هياكل تاريخية من العنف الجماعي، أو الظلم، أو الصدمة التي تؤثر في هويات، الأشخاص الذين يعيشون اليوم، وتجاربهم".

وعرّفها Selling (2022, P. 52) بأنها: "وصف الخطابات حول التعويضات المادية، والنفسية؛ فضلًا عن اللفتات السياسية غير المادية، بما في ذلك التصحيح التاريخي، ولجان التحقيق الحكومية، والاعتذارات الرسمية".

كما عرّفها Selling (2023) بأنها: "التصحيح التاريخي الذي يقوم على أساس الوعي بالتاريخ؛ الذي يُعدّ – في ذاته– بناءً اجتماعيًا يخدم غرض أساس ممثل في تعريف الأفراد بأنفسهم، وتعزيز الهويات الجماعية، والقومية، والاسترداد المادي، والتعويض، والجبر، وكذلك الأفعال غير المادية؛ مثل: لجان التحقيق التي عينتها الحكومة، وبيانات الاعتذار الرسمية".

بينما عرّفها Abuelezam, et al. (2023, PP. 1-2) بأنها: "التصويب التاريخي الذي ينشأ عن أنظمة الاضطهاد المتقاطعة، وما ينتج عنها من مظالم تاريخية؛ مثل: السياقات العالمية، الاستعمار، والعبودية، والخطوط الحمراء، والاعتقال الجماعي، والتهجير القسري، والسياسات التمييزية".

وتعرفها الباحثتان –إجرائيًا– في البحث الحالي بأنها: "التصحيح التاريخي الذي يعبر عنه برغبة تلاميذ الصف الأول الإعدادي في التصويب التاريخي للماضي المؤلم، أو العنيف، وذلك عبر قدرتهم على الاستقصاء الاجتماعي التاريخي؛ فيطرحون الأسئلة التاريخية، ويجمعون الأدلة، ويقيَّمون جدواها، ويصدرون أحكامًا تاريخية عادلة؛ إضافة إلى قدرتهم على تحقيق الإنصاف التاريخي، وذلك عبر مناقشة القضايا المتحيزة تاريخيًا، والرد على الجرائم التاريخية، واقتراح حلول لمعالجة آثار الاستعمار الظالم في بعض الدول؛ فضلًا عن قدرتهم على طرح مقترحات للتعويض التاريخي، وتقديم ضمانات عدم تكرار الظلم، وأخيرًا الوصول للفهم الناشط

للتاريخ، وتحديد دور الحركات الاجتماعية في تحقيق الإنصاف التاريخي؛ وذلك عبر دراستهم وحدة "الأزمة الاقتصادية وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا" المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار العدالة التاريخية (إعداد الباحثتين)".

- **أهداف العدالة التاريخية:**

تتمثل أهداف العدالة التاريخية في:

- ✓ **مكافحة التعصب Antiziganism** : مثل معاداة الغجر التي تتصاعد مرة أخرى في جميع أنحاء أوروبا. والعنصر الأساسي في السعي لتحقيق ذلك هو لتكوين وعي بتاريخ معاداة مجموعات، أو فئات بعينها؛ الأمر الذي يحتاج مزيد من البحث، والإدماج في جميع المناهج الدراسية، بالإضافة إلى الاعتراف به على المستوى السياسي؛ حيث إن هناك دورًا رئيسًا للقادة السياسيين في مكافحة التمييز، والعنصرية، وجرائم الكراهية، والعنف ضد مجتمعات تاريخية محددة، وإعطائهم حقوقهم في التعليم بلغتهم القومية، وإنشاء المراكز الثقافية، وتكوين لجان للتحقيق في الانتهاكات التي تعرضوا لها؛ لاستعادة التاريخ Reclaiming history الحقيقي لهم (Selling, 2023).
- ✓ **تسديد الديون التاريخية Historical debts**: فالعدالة التاريخية تسعى لإلزام الدول الظالمة؛ لدفع "ديونها التاريخية" تجاه الدول، والفئات المظلومة تاريخيًا، وأن يكون لها درجة من المسؤوليات المستقبلية، كل ذلك بناءً على الحُجج التاريخية Historical argumentsmade (Yang, Sirianni, 2010, P. 1129). وقد أشار Butt (2009, P. 51) إلى ما يسمى بـ "المشروع التصحيحي Rectificatory project" مؤكدًا أن الدول الغنية، والمستعمِرَة سابقًا تدين بالتعويض عن أفعالها الاستعمارية – بما في ذلك الاستغلال، والاستعباد– للجماعات، والدول الأقل ثراءً. بالنسبة للمحرومين اليوم ، تقدم نظريات المساواة أسبابًا كافية في الوقت الحاضر؛ لدعم مطالبات إعادة التوزيع.
- ✓ **فهم مواقف الفظائع الجماعية Mass atrocity situations**: بمعنى دراسة التواريخ التي تشكلت داخل المحاكم الجنائية الدولية، والتي كافحت المجتمعات المحلية،

والدولية؛ من أجل الوصول إليها، وتقديم روايات تاريخية موثوقة عن أحداث العنف الجماعي التي تقع في نطاق اختصاصها. على وجه التحديد، فإنَّ الروايات التاريخية Historical narratives المبنية في قرارات، وأحكام المحاكم الجنائية الدولية، ما هي إلَّا نتاج صراعات؛ من أجل العدالة التاريخية بين مختلف الفاعلين للاعتراف القضائي بتفسيراتهم المفضلة للماضي.

تتوج هذه النضالات عادةً بإنتاج أحكام جنائية دولية، والتي – برغم تقديمها بعبارات قاطعة، وعالمية– تستلزم دائمًا والتحقق من صحة روايات معينة حول الماضي، وإضفاء الشرعية على وجهات نظر تاريخية معينة على حساب الآخرين (Sander, 2021, P. 23).

- ✓ **شفاء المجتمع Healing of society**: إن توفير العدالة التاريخية بعد نهاية الأنظمة الشمولية، والاستبدادية يمكن أن يسهم – للمجتمعات المتضررة– في شفاء المجتمع. ويجب أن تركز المشروعات التي تندرج تحت هذه الأولوية على الانتقال من الحكم الاستبدادي، والشمولي إلى الديمقراطية في مختلف البلدان، وأوجه الشبه، والاختلاف بينهم، والدروس المستفادة للمستقبل حول كيفية الدفاع عن القيم المشتركة، والحفاظ عليها؛ مثل: الديمقراطية، وسيادة القانون، والحقوق الأساسية.

في الوقت نفسه، يمكن لتلك المشروعات –أيضًا– استكشاف وسائل العدالة التاريخية، سواء كان ذلك من خلال المحاكمات، أو التعويضات، أو العفو (European education and culture executive agency "EACEA", 2023, P. 7). فمهمة العدالة التاريخية تكمن في تحقيق الخير للبشر، وكذلك الالتزام بالوعد بالديمقراطية (Kumalo, 2021, P. 130; Steinberg, 2019, P. 151).

- ✓ **إضفاء الطابع الديمقراطي على التاريخ Democratization of history**: فمن المهم النظر في الجهات الفاعلة (المؤسسات، أو المنظمات، أو الأفراد) التي تشكل المواقف تجاه الأحداث الماضية المعقدة، ومن خلال التقييم الناقد لسياسات التاريخ؛ أي: التخلص من التفسير الضيق للماضي في بعض النواحي؛ كتقليد "تقديس التاريخ Sacralization of history"، والعمل على نشر مفهوم العدالة التاريخية (Marcinkevicius, 2018, P. 247).

- ✓ **الرد على أخطاء الماضي Respond to the wrongs of the past**: أي الماضي الصعب، والمقصود به هنا الأحداث التاريخية، وأنظمة العنف، والتمييز، والكراهية، والإبادة الجماعية، والعبودية، والاستعمار، والتمييز المنهجي على أساس العرق، والدين، والجنس، وعلامات الهوية الأخرى، والتي لا تزال تؤثر في الفئات الاجتماعية حتى اليوم. وتتجلى الرغبة في الرد على أخطاء الماضي بطرائق مختلفة؛ كحملات العدالة التاريخية التي أدت إلى مجموعة متنوعة من الاستجابات السياسية في جميع أنحاء العالم، بما في ذلك الاعتذارات الرسمية، وحزم التعويضات المالية، وإنشاء لجان التحقيق، والمحاكم.

وغالبًا ما يصنف البعض حركة تصحيح الأخطاء التاريخية على أنها تتبع نهج العدالة الانتقالية الذي تعالج فيه البلدان الخارجة من فترات الصراع، أو القمع انتهاكات حقوق الإنسان واسعة النطاق، وتعالجها. وفي أي عملية نحو العدالة التاريخية، يتم تعبئة المؤسسات العامة؛ مثل: المدارس، والجامعات، والمتاحف؛ لتولي المسؤولية الجديدة الممثَّلة في تعزيز السلام، والمصالحة؛ من خلال مساعدة عامة الناس في فهم الماضي الصعب (Winter , 2013, P. 1; Miles, 2021, P. 5).

تستخلص الباحثتان مما تقدم أن:

- ➢ العدالة التاريخية تنادي بتسديد الديون التاريخية من قبل الدول التي ارتكبت فظائع تاريخية أثرت في شعوب بعض المناطق المحتلة، أو منزوعة الحقوق؛ بوصفها الأضعف، ومن الممكن استباحة ظُلمها تاريخيًا.
- ➢ تتعدد أشكال التعويض التاريخي التي تطرحها العدالة التاريخية ما بين: الاعتراف القضائي أمام المحاكم الجنائية الدولية، أو محكمة العدل الدولية بارتكاب فظائع الماضي، وإبداء الرغبة في دفع التعويض المادي، والاعتذار الرسمي عما حدث للشعوب المقهورة، وإبرام المعاهدات، واتفاقيات الصُلح المنصفة للشعوب المظلومة تاريخيًا.

- **مكونات العدالة التاريخية، وأبعادها:**

وضع كلٌ من: Martell, Stevens (2021, PP. 11-15) **إطارًا لتنمية العدالة التاريخية**؛ لدى الطلاب، يعبر عنه الشكل رقم (7) الآتي:

شكل رقم (7):

إطار عمل التاريخ للعدالة History for justice framework

المصدر: (Martell & Stevens, 2021, P. 12)

ويتضح من الشكل السابق أن الفصول الدراسية التي تهدف لتدريس التاريخ من أجل تحقيق العدالة، لا بد أن تدرسه بالاعتماد على ثلاثة مداخل تربوية رئيسة؛ هي:

- **الاستقصاء الاجتماعي:** بمعنى كيف يفهم البشر العالم من حولهم؟ وفي مجال التاريخ يتضمن، طرح الأسئلة، وجمع الأدلة ذات الصلة، وتقييمها، والتوصل إلى استنتاجات تستند إلى تلك الأدلة. ومعنى اجتماعي – هنا– أي يتعلق بالمجتمع البشري، أو تفاعل الفرد مع الجماعة، أو رفاهية البشر كأعضاء في المجتمع. ويرى كلٌ من: Salinas & Blevins (2014, P. 36) أن الهدف الأساسي للاستقصاء الذي نستخدمه في فصول التاريخ يجب أن يكون طرح الأسئلة، وجمع الأدلة، وتقييمها؛ من خلال عدسة علاقات القوة في الماضي، مما أدى إلى الحاضر الحالي، وتأثيره على مستقبلنا، وبالتالي يُعدّ الاستقصاء أداة مهمة، وبُعدًا أساسيًا؛ لتحقيق العدالة التاريخية. وهكذا فالطلاب لا يتعلمون فقط تاريخهم؛ ولكن أيضًا تاريخ الآخرين، واستقصاء عدم المساواة في الماضي، وعلاقتها بالظلم الحالي، واقتراح الحلول الممكنة.

- **التعددية الثقافية الناقدة:** أي تنمية اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو مناقشة القضايا المتعلقة بالتحيز النوعي، والطبقية، وحقوق المرأة (مثل: حق الاقتراع، أو تحرير المرأة)، والتسامح مع الأقليات، والاعتراف بالاختلافات، ورفضها، والتعاطف مع الثقافات المختلفة، وكل أشكال الاضطهاد، والتمييز، فيتم تركيز تحليل الطلاب – عبر جميع دروس التاريخ– نحو الإنصاف (أو عدمه).
- **المواطنة الديمقراطية التحويلية:** أي تمكين الطلاب من سُبل المشاركة بشكل جماعي؛ فإن كان الغرض النهائي من التعليم هو إعداد المواطنين للحياة الديمقراطية؛ فيجب أن يسهم تعليم التاريخ –أيضًا– في تحقيق هذه الغاية، وبالتالي يرفض الطلاب استخدام التاريخ لتبرير الوضع الراهن. وإذا كان تدريس التاريخ أداة لتحقيق العدالة؛ فإنه يجب أن يساعد الطلاب من الفئات المهمشة في أن يصيروا مواطنين معترفًا بهم، ومشاركين؛ من خلال إكسابهم شعورًا بالتكامل، والاندماج داخل دولتهم القومية، وهوياتهم الوطنية واضحة، وبالتالي يتطور لدى الطلاب الوعي الاجتماعي، والسياسي، والكفاءة الثقافية، وهي مهارات المواطنة الأساسية في أي دولة متعددة الثقافات، وعلى مستوى العالم؛ كل ذلك بهدف إنشاء ديمقراطية مفتوحة للجميع؛ قائمة على مبادىء العدالة.

كما أوضح كلٌ من: Barkan & Lang (2022, P. ix) أن العدالة التاريخية تشمل حقوق الإنسان، ودور التاريخ في المجتمع، والسياسة المعاصرين، والرد على الجرائم التاريخية الجسيمة، وأشارا إلى أن Elazar Barkan ألف كتابه الموسوم بـ: "الحوار التاريخي، ومنع الفظائع الجماعية Historical Dialogue and the Prevention of Mass Atrocities"، وهو مجلد محرّر مع Constantin Goschler & James E. Waller (2020)، أُكّدَ فيه أن العدالة التاريخية تشمل البحث فيما يلي:

- ✓ الدولة، والدين، وحل النزاعات State, Religion and Conflict Resolution.
- ✓ الطقوس، والحقوق في إعادة توطين الأقليات Rites and Rights in Minority Repatriation.
- ✓ الرد، والتفاوض بشأن المظالم التاريخية Restitution and Negotiating Historical Injustices.

- ✓ الممتلكات الثقافية، والتفاوض على الهوية القومية، والعرقية Cultural Property and the Negotiation of National and Ethnic Identity.
- ✓ التعامل مع الأخطاء التاريخية بجدية Taking Historical Wrongs Seriously: الاعتذارات، والمصالحة Apologies and Reconciliation.

وحصر كلٌ من: Amighetti & Nuti (2015, PP. 9-10) العدالة التاريخية في معالجة تبعات، أو آثار الاستعمار (المظالم التاريخية ذات المكونات الهيكلية)؛ فالعدالة التاريخية تمثل شكلًا من أشكال التعويض الذي يمكنه إصلاح الظلم الماضي فحسب، ولكنها تنطوي أيضًا على ابتكار عملية تمنع إعادة التنشيط المحتملة لهياكل القمع الاستعماري. ولذلك، فإن الطريقة التي يتم بها تحقيق الإنصاف تصبح عنصرًا حاسمًا في العدالة التاريخية. باختصار، ينبغي لنظرية معالجة الاستعمار Theory of redress for colonialism أن تتكون من ثلاثة عناصر:

1. توزيع مسؤولية التعويض على الأعضاء المعنيين.
2. تحديد محتوى التعويض (أو على الأقل المبادئ التي يتم بموجبها تحديد التعويض).
3. اختيار العملية التي يمكن – من خلالها– تحديد شكل الإنصاف (أو مبادئه التوجيهية)؛ من دون إعادة إنتاج الهياكل التي حافظت على النظام الاستعماري، ولا تزال تمثل إرثه المؤلم.

بينما حدد كلٌ من: Martell, Stevens (2021, PP. 2-3) **أبعاد العدالة التاريخية؛** التي يمكن تنميتها لدى الطلاب، فيما يلي:

1. **الإنصاف Equity**: بمعنى أن الفرد يسعى لتحقيق الامتيازات للآخرين بطريقة مماثلة لما يمكن أن يقدمه لنفسه، ويسعى لتصحيح الظلم التاريخي الراسخ في بعض المجتمعات؛ أي: تحقيق ما يسمى بـ "العدالة العادلة Just Justice" والتي تسعى لجعل العالم أكثر إنصافًا، وإعادة التفكير في مهمتنا كبشر نعيش على كوكب واحد.
2. **النشاط Activism**: الذي يرتبط بمبدأ الفاعلية Agency، ويتضمن المشاركة الكاملة، وإعداد الطلاب لتقديم رؤية تاريخية، وفهم الأحداث، وتغيير – عند الضرورة– كل شيء أمامهم.

3. **محو الأمية الاجتماعية Social literacy**: وترتبط بمبدأ الملاءمة Relevance، الذي يتضمن مقاومة آثار المادية، والاستهلاكية، ومقاومة قوة الشرور الاجتماعية المتجذرة في أشكال التفوق (أي تفوق البيض، والنظام الأبوي، ... وغيرهما)، وتغذية وعي الطلاب بهوياتهم، وعلاقاتهم بالآخرين، وكيفية التفاوض على حياتهم في إطار علاقات قوة مسبقة.

بينما حصر كلٌ من: Lakey, Lakey, Napier, Robinson, 2016, PP. 24-29) أبعاد العدالة التاريخية في البُعدين التاليين:

1. **التفكير كإطار عمل ناشط Thiking like an activisit framework**: ومعناه أن الحركات الاجتماعية الناجحة تشتمل على ثلاثة مكونات رئيسة، يجب على الطالب استخدامها؛ لتحليل الماضي، أو الحاضر؛ هي:
   - **الإعداد الثقافي**: ويتضمن خلق رؤية جديدة لما يمكن أن يكون عليه المجتمع؛ بدلًا من الوضع الراهن؛ أي: أنه ينطوي على التخلص من الهياكل القمعية، وبناء التضامن.
   - **التحليل النقدي**: أو تطوير الوعي الاجتماعي، والسياسي، وهو القدرة على التعرف على كيفية بناء الاضطهاد، وكيفية تكرار هياكل السلطة، وهنا لا بد أن نشير إلى أنه يمكن توفير أدوات مفيدة للطلاب لتحليل الأحداث الماضية، والمشاركة في الأنشطة الصيفية التحليلية.
   - **العمل الجماعي**: وهو عمل النشطاء، وكيف تسهم المجموعة في إحداث حركات التغيير المنصفة لمجتمع ما.
2. **استخدام حركة الحقوق المدنية؛ لفهم ناشط Using the civil rights movement to understand activism**: أي تعرُّف دور الحركات الاجتماعية الناشطة في المجتمع، وتحقيق الإنصاف التاريخي، والمساواة في جميع جوانب الحياة (التصويت– التوظيف– الإسكان– الخدمات العامة؛ كالرعاية الصحية، والتعليم)، والقضاء على ما يسمى بـ "مواطن من الدرجة الثانية".

وأوضحت دراسة Zema et al. (2021, P. 4) أن "العدالة التاريخية" تشمل الركائز الأربع للعدالة الانتقالية، وهي: العدالة Justice، والحقيقة Truth، والجبر Reparation، وضمان عدم التكرار Guarantee of non-repetition، مع لفت الانتباه إلى علاقات الشعوب بنضالهم التاريخي؛ من أجل الدفاع عن الأراضي، ومن أجل تحقيق العدالة الاجتماعية.

وبمراجعة الدراسات التي تناولت أبعاد العدالة التاريخية؛ استخلصت الباحثتان أربعة أبعاد رئيسة لقياس العدالة التاريخية؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ أُعِدَّتْ – في ضوئها – قائمة أبعاد العدالة التاريخية، ومهاراتها الفرعية؛ وهي:

- **الاستقصاء الاجتماعي التاريخي Sociological-historical inquiry، ويتضمن قدرة التلميذ على:**
  - ✓ طرح الأسئلة التاريخية التي تدور حول الكيفية التي يفهم بها البشر في المجتمعات المظلومة تاريخيًا.
  - ✓ طرح الأسئلة التاريخية التي تدور حول الكيفية التي يفهم بها البشر في المجتمعات الظالمة تاريخيًا.
  - ✓ جمع الأدلة ذات الصلة بالمظالم التاريخية.
  - ✓ تقييم جدوى الأدلة ذات الصلة بالمظالم التاريخية.
  - ✓ التوصل للاستنتاج التاريخي العادل حول المظالم التاريخية.
  - ✓ إصدار حكم تاريخي قائم على الترجيح التاريخي.
- **الإنصاف التاريخي Historical fairness، ويتضمن قدرة التلميذ على:**
  - ✓ إبداء الرغبة في مناقشة القضايا التاريخية المرتبطة بالتحيز النوعي.
  - ✓ التصالح مع حقوق الفئات المستبعدة تاريخيًا؛ كحق المرأة في الاقتراع، أو الاستعباد في بعض المجتمعات.
  - ✓ الاعتراف بالاختلافات التاريخية بين الدول.
  - ✓ رفض التمييز التاريخي بين الدول المنتصرة، والمهزومة في الأحداث التاريخية.
  - ✓ الرد تاريخيًا على الجرائم التاريخية الجسيمة.
  - ✓ اقتراح الحلول اللازمة؛ لمعالجة آثار الاستعمار في بعض الدول.

- **التعويض التاريخي Historical compensation، ويتضمن قدرة التلميذ على:**
  - ✓ تحديد المسؤول عن تعويض المظلومين تاريخيًا.
  - ✓ تحديد محتوى التعويض، أو طبيعته.
  - ✓ التفاوض بشأن المظالم التاريخية، وكيفية التعويض عنها.
  - ✓ تحديد طريقة رد الحقوق إلى المظلومين تاريخيًا (طريقة تقديم التعويض).
  - ✓ تقديم رؤية تاريخية تضمن عدم تكرار الظلم.
- **الفهم الناشط للتاريخ Active understanding of history، ويتضمن قدرة التلميذ على:**
  - ✓ تحديد دور الحركات الاجتماعية الناشطة في تحقيق المساواة بين الأعراق، والشعوب.
  - ✓ تحديد دور الحركات الاجتماعية الناشطة في تحقيق التغيير المنصف تاريخيًا.
  - ✓ رفض ما يسمى بـ "مواطني الدرجة الثانية" في بعض الدول.
  - ✓ رفض جميع أشكال الاضطهاد.
  - ✓ تكوين اتجاه إيجابي نحو التضامن الاجتماعي الدولي.
  - ✓ تكوين اتجاه سلبي رافض لانتهاكات حقوق الإنسان في مواقع الصراع.
  - ✓ الوعي بالهوية المتجذرة تاريخيًا (محليًا، قوميًا، عالميًا).

ثانيًا: إجراءات إعداد أدوات البحث، ومواده التعليمية، وتجربته الميدانية:

تمثلت أدوات البحث، ومواده التعليمية فيما يلى:

<u>أولًا: أدوات، ومواد تحويل المنهج، وتشمل:</u>

- ❖ بطاقة تحليل المحتوى؛ لتقييم مدى استجابة منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى لأبعاد (سياقات) تحويل المنهج.
- ❖ بطاقة فحص وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى مصر؛ للوقوف على مدى استجابتها لأبعاد (سياقات) تحويل المنهج.
- ❖ إعداد وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج.

❖إعداد الوحدة المنبثقة من الوثيقة المقترحة (الأزمة الاقتصادية وتداعياتها السياقية "محليًا، وإقليميًا، ودوليًا) بمادتيها التعليميتين: كتاب التلميذ، ودليل المعلم.

ثانيًا: أدوات المتغيرات التابعة للبحث، والمتمثلة فى:

- ❖ اختبار المواطنة الناقدة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى.
- ❖ اختبار العدالة الجغرافية لتلاميذ الصف الأول الإعدادى.
- ❖ اختبار العدالة التاريخية لتلاميذ الصف الأول الإعدادى.

وفيما يلى وصف كيفية إعداد كلٍ منها:

1) بطاقة تحليل محتوى منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى؛ لتقييم مدى استجابته لأبعاد (سياقات) تحويل المنهج*.

للإجابة عن السؤال البحثى الأول، ونصه: "ما مدى استجابة منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأبعاد (سياقات) تحويل المنهج؟" استخدمت الباحثتان الاستبانة؛ كأداة لإعداد قائمة بأبعاد تحويل المنهج، والتى اعتمدت عليها الباحثتان عند إعداد بطاقة تحليل المحتوى، متبعتين الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من بطاقة تحليل المحتوى:** تقييم واقع أبعاد / سياقات تحويل المنهج فى منهج الدراسات الاجتماعية الحالية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بصفوفها الثلاثة (الصف الأول، والثانى، والثالث الإعدادى).
- **تحديد مصادر اشتقاق بطاقة تحليل المحتوى:** تم بناء أداة التحليل فى ضوء قائمة أبعاد/سياقات تحويل المنهج، ومفرداته الفرعية* التى أُعدت من خلال **استبانة تحديد أبعاد سياقات تحويل المنهج**، وقد مر إعداد القائمة بالخطوات التالية:

1- 1 بناء قائمة أبعاد تحويل المنهج:

اعتُمِدَ – في إعداد قائمة أبعاد تحويل المنهج – على الدراسات الآتية:

* ملحق رقم (4): جدول النتائج التفصيلية؛ لتقييم واقع أبعاد / سياقات تحويل المنهج فى منهج الدراسات الاجتماعية الحالي بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
* انظر الملحق رقم (1).

Boud, Molloy (2013)، Chai & Kong (2017)؛ Sabloff (2018)؛ Cuauhtin, Zavala, Sleeter (2019)؛ Charland, et al (2021)؛ Wilmers, Jornitz (2021)؛ Fields, Trostian, Moroney, Dean (2021).

1- 2 إعداد استبانة تحديد قائمة أبعاد تحويل المنهج:

مر إعداد الاستبانة بالخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة:** استهدفت الاستبانة التوصل إلى قائمة ثابتة وصادقة لأبعاد / سياقات تحويل المنهج.
- **تحديد أبعاد الاستبانة:** حددت الباحثتان أبعاد تحويل المنهج فى خمسة أبعاد؛ هي:
  - ✓ **البُعد/ السياق الأول:** الثقافي.
  - ✓ **البُعد/ السياق الثانى:** السياسي.
  - ✓ **البُعد/ السياق الثالث:** التقني.
  - ✓ **البُعد/ السياق الرابع:** الاجتماعي.
  - ✓ **البُعد/ السياق الخامس:** الاقتصادي.
- **وضع نظام تقدير الدرجات:** اختير أسلوب ليكرت؛ لتقدير الدرجات وفق مقياس ثلاثي؛ للتوصل إلى قائمة أبعاد تحويل المنهج، في نظر خبراء المناهج.
- **ضبط الاستبانة:** عُرِضت الصورة المبدئية للاستبانة على المُحَكَّمين؛ لإضافة، أو حذف، أو تعديل أيّ من الأبعاد، وعُدلت القائمة – في ضوء آرائهم – وصولًا لشكلها النهائي المتضمِنّ (86) عبارة موزعة على الأبعاد/ السياقات الخمسة.
- **صدق الاستبانة:** اعتُمد – في حساب صدق الاستبانة – على صدق المُحَكَّمين، وعُدِلَت القائمة؛ في ضوء آرائهم، ومقترحاتهم.
- **ثبات الاستبانة:** بلغ معامل ألفا للاستبانة (81%)، ومِنْ ثَّم يمكن الاعتماد عليها فى الوصول إلى قائمة أبعاد تحويل المنهج.

- وقد تضمنت بطاقة التحليل النسب المئوية لواقع سياقات تحويل المنهج بأبعادها الخمسة فى مكونات مناهج الدراسات الاجتماعية الحالية (الأهداف، المحتوى، ألوان النشاط، التقويم).
- **تحديد عينة التحليل:** اشتملت عينة التحليل على ما يلي:

- ✓ كتابا الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي (الفصل الدراسي: الأول، والثاني) للعام الدراسي 2021/2020.
- ✓ كتابا الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الإعدادي (الفصل الدراسي: الأول، والثاني) للعام الدراسي 2021/2020.
- ✓ كتابا الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي (الفصل الدراسي: الأول، والثاني) للعام الدراسي 2021/2020.

- **تحديد فئات التحليل:** تحددت فئات التحليل؛ في ضوء قائمة تحويل المنهج في سياقاته الخمسة: (الثقافي، السياسي، التقني، الاجتماعي، الاقتصادي).
- **تحديد وحدة التحليل:** اعتمدت الباحثتان على الموضوع (الفقرة) كوحدة للتحليل.
- **ضبط بطاقة تحليل المحتوى:**

أ- **صدق التحليل:** قامت الباحثتان بعرض بطاقة تحليل المحتوى على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها الظاهرى، وقد أقر المحكمون بصدق أدائها.

ب- **ثبات التحليل:** تم التحقق من ثبات التحليل عبر الزمن إذ حللت الباحثتان المحتوى مرتين بفاصل زمني قدره شهر، ومن ثم استخدمت – في حساب ثبات التحليل- معادلة كوبر التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

جدول رقم (4):

نتائج ثبات تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية

مكونات المنهج	الصف الأول		الصف الثانى		الصف الثالث	
	جغرافيا	تاريخ	جغرافيا	تاريخ	جغرافيا	تاريخ
الأهداف	%76.6	%77.7	%96.3	%93.9	%86.6	%87.7
المحتوى	%96.7	%97.9	%92.7	%94.9	%93.7	%94.9
الأنشطة	%92.9	%97.5	%92.9	%97.7	%92	%92.5
التقويم	%86	%83.8	%85	%76.8	%92.3	%93.8

إجراءات تحليل المحتوى:

التزمت الباحثتان فى عملية التحليل بالآتي:

- إعداد جداول توضيحية تتضمن الدروس، والوحدات لكل صف، وحساب النسب المئوية؛ في ضوء سياقات تحويل المنهج الخمسة.
- الأخذ فى الحُسبان الرسومات، والصور، والأشكال.
- تفريغ نتائج تحليل المحتوى للصفوف الثلاثة فى جدول واحد؛ للإسهام فى تفسير واقع تمثيل سياقات تحويل المنهج فى مكونات منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

2) بطاقة فحص وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي فى مصر؛ لتحديد مدى استجابتها لأبعاد/ سياقات تحويل المنهج:

استخدمت الباحثتان بطاقة فحص وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية؛ كأداة لجمع البيانات، واعتمدت الباحثتان – فى تحليل الوثيقة– على قائمة أبعاد/ سياقات تحويل المنهج السابق الإشارة إليها، ولقد مر إعداد البطاقة بالخطوات التالية:

أ- هدف الفحص:

استهدفت الوثيقة تعرُّف طبيعة منهج الدراسات الاجتماعية في مصر؛ فى ضوء سياقات تحويل المنهج، وتعرُّف كلٍ من: طبيعة النظام التعليمى، والهيئات المعنية بالتعليم، ومكونات (عناصر) المنهج، والتنمية المهنية لمعلمى الدراسات الاجتماعية.

ب- عينة الفحص:

تمثلت عينة الفحص في: **وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، وفيما يلى توضيح لها بشيء من التفصيل:

تم الاعتماد على المصادر التالية:

أولا: المجالات، والمستويات المعيارية الصادرة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2009) لمحتوى مادة الدراسات الاجتماعية، والتربية الوطنية للتعليم قبل الجامعى "المرحلة الإعدادية"، والتي تتضمن: **مجالات الدراسات الإجتماعية، ومعاييرها فى وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية الحالية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي:**

☒ **مجالات الجغرافيا: فى الصفوف الثلاثة.**

1 – فهم العالم من منظور مكانى، ويتضمن معيارين؛ هما:

- استخدام أدوات التمثيل الجغرافي.
- وصف التوزيعات (الطبيعية – البشرية).

2 – النُظم الطبيعية، ويتضمن معيارين؛ هما:

- تعرف العوامل الطبيعية التى تشكل مظاهر السطح.
- تمييز الخصائص الطبيعية للأقاليم الجغرافية.

3 – البيئة والمجتمع، ويتضمن المعيار التالي:

- توضيح العلاقة المتبادلة بين البيئة (طبيعية – بشرية).

4 – القيمة النفعية للجغرافيا، ويتضمن معيارين؛ هما:

- تحديد دور الجغرافيا فى تفسير الماضى.
- تعرف دور الجغرافيا فى تفسير الوضع الحالي، وتوقُّع المستقبل.

– **مجال النُظم البشرية:** تمت إضافته فى الصف الثانى الإعدادى، **ويتضمن معيارين؛ هما:**

- تفسير توزيع السكان، وخصائصهم.
- تعرُّف أنماط الأنشطة الاقتصادية، وتوزيعها.

☒ **مجالات التاريخ:**

1 – المجال الأول: الثقافة، ويتضمن معيارًا واحدًا:

- فهم المعتقدات الثقافية عبر العصور.

2 – المجال الثانى: الزمن والاستمرارية والتغير، ويتضمن معيارين؛ هما:

- تعرُّف الأحداث، وتحليلها؛ وفق تسلسلها.
- فهم أن المجتمعات مختلفة، ومتغيرة عبر العصور.

3 – المجال الثالث: مهارات البحث التاريخي، ويتضمن المعيار التالي:

- تقصي الحقائق التاريخية؛ باستخدام المصادر التاريخية المتنوعة.

4 – المجال الرابع: العلوم والتكنولوجيا والمجتمع، ويتضمن المعيار التالي:

- تتبع تأثير العلم والتكنولوجيا، والنشاط البشرى على المجتمعات عبر العصور.

5 – المجال الخامس: الشعوب والمؤسسات، ويتضمن المعيار التالي:

- تطور النُظم، والمؤسسات السياسية عبر العصور.

6 – المجال السادس: العلاقات الدولية، ويتضمن المعيار التالي:

- استنتاج الآثار المترتبة على علاقات مصر بالدول الأخرى.

☒ مجالات التربية الوطنية:

فى الصف الأول الإعدادي:

المجال الأول: المواطنة حقوق وواجبات، ويتضمن معيارين؛ هما:

- فهم معنى المواطنة، وحقوق الإنسان.
- تعرُّف حقوق الفئات الخاصة (المرأة – الطفل – ذوي الاحتياجات الخاصة).

الصف الثاني الإعدادي:

المجال: الثقافة والإحتفالات، ويتضمن معيارين؛ هما:

- تعرُّف الاحتفالات، والأعياد، والتقاليد فى سياق وطني.
- تعرُّف بعض المناسبات الكبرى حول العالم كما يحتفل بها فى مصر.

الصف الثالث الإعدادي:

المجال الأول: الحكم الدستورى وتحقيق الأهداف الديمقراطية، ويتضمن معيارين؛ هما:

- فهم معنى الدستور، وأهميته، والمبادىء الأساسية التى يقوم عليها.
- إدراك دور الأحزاب، والمنظمات الأهلية فى الحياة السياسية المصرية.

المجال الثانى: العلاقات الخارجية، ويتضمن المعيار التالي:

- فهم النظام الدولي، وتفاعلاته، وانعكاساته على التعاون الدولي.

ثانيا: أهداف منهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية للعام الدراسى 2024/2023 الصادر عن مكتب تنمية مادة الدراسات الاجتماعية التابع لوزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم العام؛ وتتضمن:

1. تعرُّف العوامل التى تساعد على تشكيل خصائص السكان.
2. تعرُّف الملامح الطبيعية المتمثلة في: مظاهر السطح، والمناخ، والنبات الطبيعي، والمسطحات المائية.
3. تعرُّف التركيب الديموغرافي للسكان.
4. تعرُّف المنظمات العربية، والعالمية، بأنواعها: الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية.
5. تنمية مهارات قراءة الخرائط، وتحليلها، وتوقيع البيانات عليها.
6. تنمية مهارات قراءة الخرائط، وتفسير الجداول، والرسوم البيانية.
7. الاهتمام بالعوامل التي تؤدي إلى تكامل الدول، وتماسكها.
8. تعرُّف العصور التاريخية، وما تم فيها من إنجازات فى العصور القديمة.
9. تقدير دور الأمم فى بناء حضارتها.
10. تأكيد انتماء مصر للعالم الاسلامي، والأفريقي.
11. تنمية مهارات إعداد الأبحاث، والاستفادة منها.
12. تقدير عظمة الخالق في خلق الكون.
13. تنمية احترام حقوق الإنسان.
14. التركيز على دور الحضارة الاسلامية في حماية الأمة العربية، والاسلامية من الأخطار الخارجية.
15. إظهار دور مصر ضد الغزاة فى جميع العصور، والتصدي للتدخل الأجنبي.
16. تفسير الأحداث التاريخية.

ج- وحدة الفحص، وفئاته:

تمثلت وحدة الفحص لبطاقة: "وثيقة المنهج"، وفئاته فى مكونات الوثيقة:

1. طبيعة النظام التعليمى.

2. مكونات / عناصر المنهج (مجالات المنهج، ومعاييره، وأهدافه، ومحتواه، وخريطة تنفيذه، ونشاطات التعليم والتعلم المتضمنة فيه، وتقويمه، وجودة إخراج الكتاب المدرسي).
3. التنمية المهنية لمعلمى الدراسات الاجتماعية.

د- ضوابط عملية الفحص:

تحددت ضوابط عملية الفحص لبطاقة وثيقة المنهج فى:

- **مكونات الوثيقة:**

1. طبيعة النظام التعليمى.
2. مكونات / عناصر المنهج.
3. التنمية المهنية لمعلمى لمعلمى الدراسات الاجتماعية.
4. المرحلة الإعدادية.

هـ- صدق الفحص:

حُسِبَ صدق فحص الوثيقة بعرضه على المُحَكَّمين فى مجال المناهج، وتعليم الدراسات الاجتماعية؛ للتأكد من صلاحية الفحص، وإجراء التعديلات وفق آراء المُحَكَّمين، ومقترحاتهم.

و- ثبات الفحص:

تم الاعتماد على الثبات عبر الأفراد، باستخدام معادلة هولستي، وقد بلغ معامل الثبات (77%)؛ وهو معامل مقبول فى البحوث التى تعتمد على بطاقات فحص الوثائق المنهجية.

ز- الصورة النهائية لبطاقات فحص الوثيقة:

بعد إجراء التعديلات على البطاقة، وحساب ثباتها، تم التوصل إلى الصورة النهائية لبطاقة فحص وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي*.

3) إعداد وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المستجيبة لأبعاد تحويل المنهج*:

أعدت الباحثتان تصورًا مقترحًا لوثيقة دمج سياقات تحويل المنهج فى منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، من خلال الإجراءات التالية:

* ملحق رقم: (3).
* ملحق رقم: (5).

1- تحديد الهدف من التصور المقترح للوثيقة:

دمج سياقات تحويل المنهج الخمسة: (الثقافي، السياسي، التقني، الاجتماعي، الاقتصادي) في منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

2- تحديد مصادر اشتقاق الوثيقة:

اتبعت الباحثتان – في إعدادهما وثيقة المنهج- الإجراءات التالية:

- قراءة وتحليل وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي الحالية.
- الاطلاع على سياقات تحويل المنهج.

3- إجراءات بناء الوثيقة:

اتبعت الباحثتان – في إعدادهما وثيقة المنهج- الإجراءات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات المرتبطة بخطوات بناء وثيقة المنهج.
- دمج مجالات، ومعايير منهج الدراسات الاجتماعية بسياقات تحويل المنهج التي أعدتها الباحثتان.
- إعداد مكونات وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ فى ضوء سياقات تحويل المنهج؛ لتعزيز المواطنة الناقدة، والعدالتين: الجغرافية، والتاريخية.
- اعتمدت الباحثتان على نموذج جيمس بانكز James Banks، في دمج سياقات تحويل المنهج فى منهج الدراسات الاجتماعية؛ لاعتماده على مدخل المساهمات، والاضافة، والمدخل التحويلي، ومدخل الأداء الاجتماعي (وهو ما تم توضيحه مسبقًا في الإطار النظري).
- بناء مصفوفة المدى والتتابع لوثيقة منهج الدراسات الاجتماعية؛ فى ضوء سياقات تحويل المنهج، وقد كان هذا المكون غائبًا تمامًا فى الوثيقة الحالية.
- الالتزام بموضوعات المنهج فى الصفوف: الأول، والثاني، والثالث الإعدادي، وقامت الباحثتان بتعديل محتوى الصف الثالث الاعدادي فيما يخص الوحدة الرابعة الحالية: (**الحياة السياسية وعلاقات مصر الدولية**)؛ لأنها تتضمن وصفًا لدور الأحزاب في العمل الوطني خلال كل مرحلة من مراحل تطور الحياة الحزبية فى مصر، ومراحل

الحياة الحزبية في مصر الحديثة، يحويها إطار مكتوب أعلاه "**للقراءة والاطلاع**"؛ ومن ثم فإذا لم يُقْدِمْ المعلم على توضيح الموضوع، حُرم الطالب فهم الواقع، أو التعامل معه؛ مما دعا الباحثتين لإلغاء جملة "للقراءة والاطلاع"، وجعلها إلزامية لجميع التلاميذ، كما أضافتا موضوعات لكل صف دراسي؛ في ضوء سياقات تحويل المنهج؛ **مثل:**

إضافة وحدة "**الأزمة الاقتصادية وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا**، بالصف الأول الإعدادي، وكذا إضافة وحدة "**التنوع العرقى فى مصر**"، وإضافة وحدة عن "**الأقليات فى الوطن العربى**" بالصف الثاني الإعدادي، وإضافة موضوع "**المشاركة السياسية، والانتماء الوطنى**" بالصف الثالث الإعدادي، مع دمج موضوع "**تحالف البريكس**" داخل الدرس الثاني "مصر والمنظمات الإقليمية والدولية" بالصف الثالث الإعدادي؛ لتقييم دور مصر فى تحالف البريكس؛ بالوحدة الرابعة الحالية، وكذا موضوع "**الأقليات فى العالم: الروهينجا نموذجًا**".

4) إعداد الوحدة المنبثقة من الوثيقة المقترحة (الأزمة الاقتصادية، وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا):

اعتمدت الباحثتان– في إعداد الوحدة– على مجموعة مصادر أساسية، متبعتين – في ذلك– الخطوات الآتية:

1– مصادر اشتقاق الوحدة:

اعتمدت الباحثتان– في بنائهما الوحدة المقترحة– على ما يأتي:

- الدراسات، والكتابات الجغرافية، والتاريخية، عن الأزمة الاقتصادية في مصر، والعالم الآن.
- السياقات الخمسة لتحويل المنهج.

2– إعداد الوحدة المقترحة؛ فى ضوء سياقات تحويل المنهج*:

أ– بناء الوحدة المقترحة:

مكونات الوحدة:

تكونت الوحدة من أربعة مكونات رئيسة، سنعرض لها – لاحقًا– بشيء من التفصيل.

* ملحق رقم: (6).

ب- **صلاحية الوحدة المقترحة:**

عُرِضَتْ الوحدة – بعد إعدادها في صورتها المبدئية- على مجموعة من المتخصصين فى مجالي: الجغرافيا، والتاريخ؛ فضلًا عن الاستعانة بمجموعة من أساتذة المناهج وطرائق التدريس في المجالين؛ للتأكد من صلاحيتها؛ فى ضوء سياقات / أبعاد تحويل المنهج.

وعُدِّلت الوحدة؛ في ضوء آراء المحكَّمين، ومقترحاتهم، وصولًا إلى صورتها النهائية، وفيما يأتي عرض الوحدة بشيء من التفصيل:

❖ **فيما يخص مكونات الوحدة (الأزمة الاقتصادية، وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا)؛ لتنمية العدالتين: الجغرافية، والتاريخية، والمواطنة الناقدة؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:**

✓ **تحديد الأهداف العامة، ومخرجات التعلم المستهدفة للوحدة :**

يمكن تصنيف الأهداف العامة للوحدة إلى المجالات الآتية:

- **المجال المعرفى:** إكساب التلاميذ حقائق، ومفهومات، وتعميمات، متضمنة بالوحدة.
- **المجال الوجدانى:** تنمية الاتجاه الإيجابى نحو جهود الحكومة المصرية، والأفراد؛ لاحتواء الأزمة الاقتصادية.
- **المجال المهارى:** استخدام الذكاء الاصطناعى فى البيئة التعليمية "Bing AI".

✓ **مخرجات التعلم المستهدفة:**

لقد صاغت الباحثتان مخرجات التعلم المستهدفة فى عبارات مدققة، وواضحة، موزعة على مجالات ثلاثة؛ هي:

<u>المجال المعرفي</u>: وتتلخص فى أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

- يُعد – بالتعاون مع زملائه- تقريرًا عن بعض المشكلات والقضايا الاقتصادية، وطرائق حلها.
- يفسر أسباب الأزمة الاقتصادية فى مصر.
- يبدي رأيه فى جهود الحكومة المصرية لتعويض الشعب المصري، ومساعدته في مواجهة غلاء الأسعار.
- يوضح مراحل تطور الجنيه المصرى.

- يستنتج تأثير الحرب الروسية الأوكرانية على الاقتصاد العالمي، وبخاصة الاقتصاد المصري.
- يبدي رأيه فى جهود الحكومة المصرية؛ لاحتواء الأزمة الاقتصادية.
- يستنتج العلاقة بين التدهور الاقتصادي، والحياة الاجتماعية، والثقافية.
- يبدي رأيه فى محاولة مصر للانضمام إلى تحالف البريكس الاقتصادي.

المجال الوجداني: وتتلخص فى أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

- يكتب تقريرًا عن أهمية الجهود المبذولة من قِبَلِ الحكومة؛ لمواجهة المشكلات الاقتصادية.
- يكتب تقريرًا عن أهمية دوره؛ كمواطن مسؤول فى تنمية بيئته: المحلية، والإقليمية، والعالمية.

المجال المهاري: وتتلخص فى أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

- يجمع – مستخدمًا الإنترنت– صورًا عن آثار الدمار الذي خلفته الحرب الروسية الأوكرانية.
- يجمع معلومات عن تداعيات الحرب الأوكرانية على الاقتصاد العالمي، والمصري باستخدام برنامج (Microsoft bing AI).
- يصمم لوحة مجسمة عن مراحل تطور الجنيه المصري.
- يُعدّ مخططًا مصورًا لتطور قيمة الجنيه المصري عبر العصور.
- يرسم خريطة مجسمة لأوكرانيا توضح أسباب الحرب الروسية الأوكرانية.
- يصمم – بالتعاون مع زملائه– منتدى علميًا؛ لمناقشة طرائق التغلب على مشكلة التضخم في مصر.

✓ **تحديد المحتوى التعليمي للوحدة:**

رُوعِي – في اختيار محتوى الوحدة– الضوابط الآتية:

- أن ترتبط محاور الوحدة بالأزمة الاقتصادية الحالية في مصر.
- أن تترجم سياقات تحويل المنهج.
- أن ترتبط محاور الوحدة بجهود الحكومة المصرية فى احتواء الأزمة، ودور الفرد والمجتمع فى حلها.

- أن ترتبط محاور الوحدة بتنمية العدالتين: الجغرافية، والتاريخية، والمواطنة الناقدة.

✓ **تحديد الأنشطة والتدريبات:**

استُخدِمَتْ عديدٌ من الأنشطة، والتدريبات التى يُدَرَّب – من خلالها– التلميذ على العدالتين: الجغرافية، والتاريخية، والمواطنة الناقدة؛ لتحقيق أهداف الوحدة المقترحة.

✓ **تحديد استراتيجيات تعليم الوحدة، وأساليبها:**

اعتمدت الباحثتان– في تدريس الموضوعات المتضمنة بالوحدة– على استراتيجيات، وأساليب عدة؛ تحقيقًا لما وُضع لتلك الوحدة من أهداف، وأبرز تلك الاستراتيجيات: الصف المعكوس، الجيكسو كنموذج من التعلم التعاوني، العصف الذهني، بناء توافق وجهات النظر، المناقشة والحوار وتوجيه الأسئلة، الأحداث الجارية، الاكتشاف الحر، الاستقصاء الموجه.

✓ **تحديد أساليب التقويم فى الوحدة:**

قَيِّمِتْ أهداف الوحدة: المعرفية، والمهارية، والوجدانية، عبر اختبارات: العدالة الجغرافية، والعدالة التاريخية، والمواطنة الناقدة.

ج– خطة تنفيذ الوحدة المقترحة:

نُفِّذَتْ الوحدة المقترحة بدءًا من يوم الأربعاء الموافق 2023/10/18، حتى يوم الخميس الموافق 2023/11/23.

وخضعت محاور الوحدة لنظام التسلسل المنطقي؛ حيث يرتبط المحور الأول **بالتطور التاريخي لقيمة الجنيه المصري:** الأزمة التاريخية للجنيه المصري، تراجع الاحتياطى الأجنبي، ارتفاع معدل التضخم، نسب البطالة المرتفعة، زيادة الدين العام المحلي، زيادة تكلفة الواردات، تراجع معدل النمو، وزيادة معدل الفقر، ثم المحور الثاني المرتبط **بتداعيات الحرب الروسية الأوكرانية على الاقتصاد العالمي، وبخاصة الاقتصاد المصرى،** والمحور الثالث **المتعلق بجهود الحكومة المصرية لاحتواء الأزمة الاقتصادية،** وأخيرًا المحور الرابع المرتبط **بالفوائد المحتملة لمصر من عضوية مجموعة البريكس.**

د– مدى صلاحية الوحدة المقترحة، والأدوات التعليمية:

عَرَضتْ الباحثتان الوحدة المقترحة، بعد إعدادها – في صورتها المبدئية– على مجموعة من المتخصصين فى المجال؛ للتأكد من صلاحيتها؛ فى ضوء المعايير الآتية:

1. مدى توافق الوحدة لمجموعة البحث.
2. مدى ملاءمة أهداف الوحدة لمحتواها العلمي.
3. مدى مناسبة خطة توزيع محاور الوحدة على الفصل الدراسى الأول.

بالنسبة إلى دليل المعلم لتدريس الوحدة المقترحة:

1. مدى مناسبة المدة الزمنية المقترحة لتنفيذ كل محور.
2. مدى وضوح الأهداف: المعرفية، والمهارية، والوجدانية؛ الخاصة بالوحدة المقترحة، وتدقيقها.
3. مدى ترجمة محتوى كل محور لأهدافه.

وقد أشار المحكمون- في مقترحاتهم- إلى ضرورة دمج الأنشطة التعليمية عقب كل محور؛ لتسهيل دراسة كل محور فى الوحدة.

بالنسبة إلى كتاب التلميذ لوحدة "الأزمة الاقتصادية وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا":

- مدى تدقيق المفردات الخاصة بمحاور الوحدة، ووضوحها.
- مدى شمولها لسياقات تحويل المنهج.

2) إعداد دليل المعلم الخاص بالوحدة المقترحة*:

اعتمدت الباحثتان – في إعدادهما دليل المعلم للوحدة المقترحة- على المصادر الآتية:

- أدلة المعلم الخاصة بالوحدات المقترحة فى عديدٍ من الدراسات السابقة.
- التأطير النظرى للبحث.
- الفلسفة التى ينطلق منها الدليل بوجود علاقة بين سياقات تحويل المنهج، ومنهج الدراسات الاجتماعية.

- **الهدف من الدليل:**

هدف الدليل الى إرشاد معلمي الدراسات الاجتماعية، وتوجيههم بالصف الأول الإعدادي نحو كيفية تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس وحدة "الأزمة الاقتصادية وتداعياتها

* ملحق رقم: (7).

السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا؛؛ لتنمية العدالتين: الجغرافية، والتاريخية، والمواطنة الناقدة؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وذلك عن طريق استخدام طرائق تدريس تكنولوجية، وحديثة، ووسائل معينة متعددة، وأنشطة طلابية، وأساليب تقويم متنوعة.

- **محتوى الدليل:**

تَضَمَّن هذا الدليل عرضًا لمجموعة من الإرشادات المعينة للمعلم على تدريس وحدة "الأزمة الاقتصادية، وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا" لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

- **مدى صلاحية الدليل:**

عُرِض الدليل –في صورته الأولية– على مجموعة من المُحَكَّمين؛ للتأكد من مدى صلاحيته للتنفيذ، ثم عُدِّل؛ في ضوء آرائهم، ومقترحاتهم؛ وصولًا إلى صورته النهائية.

ومثَّل ما سبق من إجراءات تصميم الوحدة المقترحة (كتاب التلميذ، ودليل المعلم) إجابةً وافيةً عن السؤال البحثي الثالث.

ثانيًا: إعداد أدوات المتغيرات التابعة للبحث:

تمثلت أدوات البحث في: اختبارات: المواطنة الناقدة، والعدالة الجغرافية، والعدالة التاريخية؛ وفيما يأتي وصف تفصيلي لإعداد تلك الأدوات:

1) اختبار المواطنة الناقدة:

للإجابة عن السؤال البحثى الرابع، ونصه: "ما فاعلية الوحدة المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، في تنمية المواطنة الناقدة؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟" أُعد – في ضوء قائمة أبعاد المواطنة الناقدة– اختبار للمواطنة الناقدة، ولقد مر إعداد الاختبار بالخطوات التالية:

- ✓ **تحديد الهدف من الاختبار:**

هدف هذا الاختبار إلى إيجاد مقياس ثابت، وصادق يمكن منه الحصول على بيانات توضح مدى امتلاك التلميذ لأبعاد المواطنة الناقدة، وتوصلت الباحثتان إلى قائمة أبعاد المواطنة الناقدة من خلال استبانة معدة لذلك الغرض.

✓ **تحديد أبعاد المواطنة الناقدة:**

اعتُمِدَ – في إعداد قائمة أبعاد المواطنة الناقدة – على الاطلاع على الدراسات الآتية: Andreotti (2006)؛ DeJaeghere (2009)؛ Dworski-Riggs & Langhout (2010)؛ Kohfeldt (2014)؛ Vaughn (2018).

– **إعداد استبانة تحديد قائمة بأبعاد المواطنة الناقدة:** مر إعداد الاستبانة بالخطوات التالية:

➢ **تحديد الهدف من الاستبانة:** التوصل إلى قائمة ثابتة، وصادقة لأبعاد المواطنة الناقدة.

➢ **تحديد أبعاد الاستبانة:** حددت الباحثتان أبعاد المواطنة الناقدة فى أربعة أبعاد؛ تضمنت – إجمالًا– (20) مفردة:

✓ **البُعد الأول:** البُعد المفهوماتي الناقد.

✓ **البُعد الثانى:** بُعد المشاركة المدنية المتنوعة ثقافيًا.

✓ **البُعد الثالث:** بُعد العدالة الاجتماعية الناقدة.

✓ **البُعد الرابع:** بُعد الإبداع الجماعي الناقد.

➢ **وضع نظام تقدير الدرجات:** اختير أسلوب ليكرت؛ لتقدير الدرجات وفق مقياس ثلاثي؛ للتوصل إلى قائمة أبعاد المواطنة الناقدة في نظر خبراء المناهج، بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.

➢ **ضبط الاستبانة:** عُرِضت الصورة المبدئية للاستبانة على المُحَكَّمين؛ لإضافة أو حذف أو تعديل أيّ من الأبعاد، وعُدلت القائمة –في ضوء آرائهم– وصولًا لشكلها النهائي المتضّمِن (20) عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة.

➢ **صدق الاستبانة:** اعتُمد –في حساب صدق الاستبانة– على صدق المُحَكَّمين، وعُدِلَت القائمة؛ في ضوء آرائهم، ومقترحاتهم*.

➢ **ثبات الاستبانة:** بلغ معامل ألفا للاستبانة (88%)، ومِنْ ثَمَّ يمكن الاعتماد عليها فى الوصول إلى قائمة أبعاد المواطنة الناقدة.

✓ **تحديد أبعاد الاختبار:** التُزِمَ – فى تحديد أبعاد الاختبار– بالأبعاد الأربعة للمواطنة الناقدة.

* ملحق رقم: (8).

- ✓ **تحديد نوع الاختبار**:استقر اختيار الباحثتين – في ضوء آراء المُحَكَّمين– على أن يكون الاختبار موضوعيًا؛ حيث تُترك للتلميذ فرصة اختيار بديل واحد من بين أربعة بدائل.
- ✓ **إعداد جداول المواصفات وتحديد عدد الأسئلة:** تضمن الاختبار (20) مفردة موزعة – في ضوء آراء المُحَكَّمين – على أربعة أبعاد؛ على أن يكون الزمن المتاح للإجابة عنه (60) دقيقة. وقد أُعِدَّ الاختبار، وحُدد عدد الأسئلة لكل بعد من أبعاد الاختبار كما هو موضح في الجدول رقم (5) الآتي:

جدول رقم (5):

توزيع مفردات اختبار المواطنة الناقدة على أبعاد الاختبار، وأرقام المفردات التى تقيسها

أبعاد الاختبار	عدد مفردات كل بُعد	أرقام المفردات التى يقيسها كل بُعد	مجموع الدرجات
أولًا: البُعد المفهوماتي الناقد.	5	1، 2، 3، 4، 5	5
ثانيًا: بُعد المشاركة المدنية المتنوعة ثقافيًا.	5	6، 7، 8، 9، 10	5
ثالثًا: بُعد العدالة الاجتماعية الناقدة.	5	11، 12، 13، 14، 15	5
رابعًا: بُعد الإبداع الجماعي الناقد.	5	16، 17، 18، 19، 20	5
المجموع	20	20	20

- ✓ **صوغ مفردات الاختبار:**

قد روعي– في صوغ مفردات الاختبار– تجنب الغموض، ووضوح فِقرات الاختبار، واتساق المفردات مع الأهداف التى وضع الاختبار من أجلها.

- ✓ **تحديد تعليمات الاختبار:** روعي – في تحديد تعليمات الاختبار – وضوحها، وسهولة فهمها من قبل تلاميذ العينة الاستطلاعية للاختبار.
- ✓ **الصورة المبدئية للاختبار**:بعد كتابة مفردات الاختبار – في صورته المبدئية – ووضع تعليماته، عُرِض على المتخصصين فى المجال؛ للتأكد من صلاحيته؛ من حيث:

–انتماء المفردات لأبعاد الاختبار.

-وضوح مفردات الاختبار، وتدقيق صوغها.

-ملاءمة الاختبار **مجموعة** البحث.

-دقة تعليمات الاختبار.

-أي ملحوظات أخرى؛ بالإضافة، أو بالحذف.

وصولًا – بعد مراعاة ملحوظات المُحَكَّمين – إلى الاختبار في صورته المبدئية، المتضمِنّة (20) مفردة.

✓ **ضبط الاختبار:**

لضبط الاختبار؛ أُجريت تجربة استطلاعية للاختبار على عينة من تلاميذ الصف الأول الاعدادى فى الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023 / 2024، يوم الثلاثاء الموافق 2023/10/10 (غير مجموعة الدراسة)؛ وذلك بهدف الحصول على البيانات الإحصائية التى تتعلق بالخصائص التالية:

1- حساب صدق الاختبار.

2- حساب ثبات الاختبار.

3- تحليل مفردات الاختبار للحصول على :

- معامل سهولة المفردات.
- معامل تمييز المفردات.

4- تحديد زمن الاختبار.

وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، صححت الباحثتان الاختبار، وقدرت درجاته بـ (درجة واحدة) للإجابة الصواب، و (لا شيء) للإجابة الخطأ.

وفيما يلى مراحل ضبط الاختبار:

1. حساب صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عدة طرائق:

➢ **صدق المُحَكَّمين:**

للتحقق من مدى تمثيل الاختبار للأهداف المحددة له؛ عُرِض على مجموعة من المتخصصين فى تدريس الدراسات الاجتماعية، والجغرافيا، والتاريخ، ومجال المناهج وطرائق

التدريس، وعُدِلّ الاختبار في ضوء آراء المحكمين، وأُعيد صوغ بعض المفردات استجابة لمقترحاتهم.

- **الصدق الذاتى:** حُسِبَ معامل الصدق الذاتى بإيجاد الجذر التربيعى لمعامل ثبات الاختبار، وذلك باستخدام المعادلة التالية: معامل الصدق الذاتى= الجذر التربيعى لمعامل الثبات، وقد بلغ معامل الصدق الذاتى = (0,9)، وهو معامل صدق مقبول فى استخدام الاختبار؛ ومِنْ ثَّم يمكن الحكم بصدق الاختبار، وقياسه ما وُضِعَ من أجله.

2. حساب ثبات الاختبار:

حُسِبَ معامل ثبات الاختبار بطريقة تحليل التباين لكيودر- ريتشاردسون Kuder & Richardson؛ لسهولة استخدامها، وبلغت قيمته (0.81)؛ أي: أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات.

3. تحليل مفردات الاختبار:

حُلِّلتْ مفردات الاختبار؛ بهدف اكتشاف أوجه النقص الموجودة فى كل مفردة على حدة، وذلك بتحديد معامل السهولة والتمييز لكل مفردة. وبتحليل المفردات؛ وُجِدَ أن معاملات التمييز لمفردات الاختبار تُعَد معاملات تمييز مقبولة.

4. تحديد زمن الاختبار:

حدد الزمن المناسب للإجابة عن هذا الاختبار؛ من خلال حساب متوسط زمن التلاميذ الذين يمثلون الإرباعى الأقل زمنًا، ومتوسط زمن التلاميذ الذين يمثلون الإرباعي الأعلى زمنًا، ثم حساب متوسط الزمنين، وفى ضوء ذلك صار الزمن المحدد للاختبار (60) دقيقة تقريبًا.

- **الصورة النهائية للاختبار:**

بعد التأكد من صدق الاختبار، وثباته، والتحقق – بعد حساب معاملي: السهولة، والتمييز- من مناسبة مفرداته؛ صار الاختبار – فى صورته النهائية- صالحًا للتطبيق متضمنًا (20) مفردة*.

2) اختبار العدالة الجغرافية:

للإجابة عن السؤال البحثي الخامس، ونصه: "ما فاعلية الوحدة المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum

* ملحق رقم: (9).

transformation، في تنمية العدالة الجغرافية؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟"؛ أُعد – في ضوء قائمة أبعاد العدالة الجغرافية– اختبار العدالة الجغرافية.

ولقد مر إعداد الاختبار بالخطوات التالية:

- ✓ **تحديد الهدف من الاختبار:**

هدف هذا الاختبار إلى إيجاد مقياس ثابت، وصادق يمكن منه الحصول على بيانات توضح مدى امتلاك التلاميذ لأبعاد العدالة الجغرافية، وتوصلت الباحثتان إلى قائمة أبعاد العدالة الجغرافية من خلال استبانة معدة لذلك الغرض.

- ✓ **تحديد أبعاد العدالة الجغرافية:**

إعداد استبانة تحديد قائمة بأبعاد العدالة الجغرافية:

مر بناء الاستبانة بالخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة:** هدفت هذه الاستبانة التوصل إلى قائمة ثابتة، وصادقة لأبعاد العدالة الجغرافية.

تحديد أبعاد الاستبانة: اعتُمِدَ في إعداد قائمة أبعاد العدالة الجغرافية على دراسات كلٍ من:Kearns & Reid-Henry (2009)؛ Adegeye (2018)؛ Shaal (2022)، وحُدِدَت أبعاد العدالة الجغرافية فى خمسة أبعاد:

- ✓ **البُعد الأول:** المسؤولية الجغرافية Geographic responsibility.
- ✓ **البُعد الثانى:** الإنصاف الجغرافي Geographic fairness.
- ✓ **البُعد الثالث:** الديمقراطية الجغرافية Geographic democracy.
- ✓ **البُعد الرابع:** القضاء على التفرقة العنصرية، ودعم التنوع Elimination of apartheid and Support diversity.
- ✓ **البُعد الخامس:** المساواة في التوزيع، وعدم التمييز في المناطق الجغرافية Equalities in distribution and non-discrimination in geographies.

- **وضع نظام تقدير الدرجات:** اختير أسلوب ليكرت ثلاثي التقدير؛ للتوصل إلى قائمة الأبعاد؛ في نظر خبراء المناهج، وأعضاء هيئة التدريس بقسم الجغرافيا، بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.

- **ضبط الاستبانة:** عُرِضت الاستبانة –في صورتها الأولية– على المُحَكَّمين؛ لإضافة، أو حذف، أو تعديل أيٍ من أبعاد العدالة الجغرافية.
- **صدق الاستبانة:** اعتُمد –فى حساب صدق الاستبانة– على صدق المُحَكَّمين، وعُدلت القائمة في ضوء آرائهم، ومقترحاتهم*.
- **ثبات الاستبانة:** بلغ معامل ألفا للاستبانة (89%)، ومِنْ ثَمّ يمكن الاعتماد عليها فى تحديد قائمة أبعاد العدالة الجغرافية.

✓ **تحديد أبعاد الاختبار:** التُزِمَ –فى تحديد أبعاد الاختبار– بالأبعاد الخمسة للعدالة الجغرافية.

✓ **تحديد نوع الاختبار:**استقر اختيار الباحثتين – فى ضوء آراء المُحَكَّمين– على أن يكون الاختبار موضوعيًا؛ حيث يُترك للتلميذ فرصة اختيار بديل واحد من بين أربعة بدائل.

✓ **إعداد جدول المواصفات، وتحديد عدد الأسئلة:**

تضمن الاختبار (20) مفردة موزعة – في ضوء آراء المُحَكَّمين – على خمسة أبعاد؛ على أن يكون الزمن المتاح للإجابة عنه (60) دقيقة. وقد أُعِدَّ الاختبار، وحُدِدّ عدد الأسئلة لكل بُعد من أبعاد الاختبار كما هو موضح فى الجدول رقم (6):

جدول رقم (6):

توزيع مفردات اختبار العدالة الجغرافية على أبعاد الاختبار، وأرقام المفردات التى تقيسها

أبعاد الاختبار	عدد المفردات المتضمنة في كل بُعد	أرقام المفردات التى يقيسها كل بعد	مجموع الدرجات
أولاً: بُعد المسؤولية الجغرافية.	4	1، 2، 3، 4	4
ثانيًا: بُعد الإنصاف الجغرافي.	4	5 ، 6، 7، 8	4
ثالثًا: بُعد الديمقراطية الجغرافية.	4	9، 10، 11، 12	4
رابعًا: بُعد القضاء على التفرقة العنصرية، ودعم التنوع.	4	13، 14، 15، 16	4

* انظر الملحق رقم (11).

أبعاد الاختبار	عدد المفردات المتضمنة في كل بُعد	أرقام المفردات التى يقيسها كل بعد	مجموع الدرجات
خامسًا: بُعد المساواة في التوزيع، وعدم التمييز في المناطق الجغرافية.	4	17، 18، 19، 20	4
المجموع	20	20	20

- ✓ **صوغ مفردات الاختبار**: قد رُوعي –في صوغ مفردات الاختبار– تجنب الغموض، ووضوح أسئلة الاختبار، واتساقها مع الأهداف المراد قياسها.
- ✓ **تحديد تعليمات الاختبار**: روعي – في تحديد تعليمات الاختبار – وضوحها، وسهولة فهمها من قبل التلاميذ بالدراسة الاستطلاعية للاختبار.
- ✓ **الصورة المبدئية للاختبار**: بعد صوغ مفردات الاختبار –في صورته المبدئية– ووضع تعليماته، عُرِض على المتخصصين فى المجال؛ للتأكد من صلاحيته؛ من حيث: انتماء المفردات لأبعاد الاختبار، وضوح مفردات الاختبار، وتدقيق صوغها، وملاءمة الاختبار لمجموعة البحث.

وصولًا – بعد مراعاة ملحوظات المُحَكَّمين – إلى الاختبار في صورته المبدئية، متضمنًا (20) مفردة.

- ✓ **ضبط الاختبار**: ولضبط الاختبار؛ أُجريت تجربة استطلاعية للاختبار على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الاعدادي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023 / 2024 في يوم الثلاثاء الموافق 2023/10/10 (غير مجموعة الدراسة)؛ وذلك بهدف الحصول على البيانات الإحصائية التى تتعلق بالخصائص التالية:

1. حساب صدق الاختبار.
2. حساب ثبات الاختبار.
3. تحليل مفردات الاختبار؛ لحساب معاملي: سهولة المفردات، وتمييزها.
4. تحديد زمن الاختبار.

وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، صححت الباحثتان الاختبار، وقدرت درجاته بـ (درجة واحدة) للإجابة الصواب، و (لا شيء) للإجابة الخطأ.

وفيما يلى مراحل ضبط الاختبار:

1. **حساب صدق الاختبار:** تم التحقق من صدق الاختبار؛ من خلال عدة طرائق:

- **صدق المُحَكَّمين:** للتحقق من مدى تمثيل الاختبار للأهداف المحددة له؛ عُرِض على مجموعة من المتخصصين فى تدريس الدراسات الاجتماعية، والجغرافيا، والتاريخ، ومجال المناهج وطرائق التدريس، وعُدِّل – في ضوء آراء المُحَكَّمين– الاختبار، وأُعيد صوغ بعض المفردات.
- **الصدق الذاتى:** حُسِبَ معامل الصدق الذاتى بإيجاد الجذر التربيعى لمعامل ثبات الاختبار، وذلك باستخدام المعادلة التالية: معامل الصدق الذاتى= الجذر التربيعى لمعامل الثبات، وقد بلغ معامل الصدق الذاتى = (0,94)؛ وهو معامل صدق مقبول فى استخدام الاختبار، ومِنْ ثَمَّ يمكن الحكم بصدق الاختبار.

2. **حساب ثبات الاختبار:**حُسِبَ معامل ثبات الاختبار بطريقة تحليل التباين لكيودر– ريتشاردسون Kuder& Richardson، وبلغت قيمته (0.89)؛ أي: أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات.

3. **تحليل مفردات الاختبار:**

حُلِّلَتْ مفردات الاختبار؛ بهدف اكتشاف أوجه النقص الموجودة فى كل مفردة على حدة، وذلك بتحديد معامل السهولة والتمييز لكل مفردة، وبتحليل المفردات؛ وُجِدَ أن معاملات التمييز لمفردات الاختبار تُعَد معاملات تمييز مقبولة.

4. **تحديد زمن الاختبار:**

حدد الزمن المناسب للإجابة عن هذا الاختبار؛ حيث صار الزمن المحدد للاختبار (60) دقيقة تقريبًا.

□ الصورة النهائية للاختبار:

بعد التأكد من صدق الاختبار، وثباته، والتحقق –بعد حساب معاملات السهولة، والتمييز– من مناسبة مفرداته؛ صار الاختبار – فى صورته النهائية– صالحًا للتطبيق متضمنًا (20) مفردة*.

* انظر الملحق رقم (12).

3) اختبار العدالة التاريخية:

للإجابة عن السؤال البحثى السادس، ونصه: "ما فاعلية الوحدة المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، في تنمية العدالة التاريخية؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟"؛ أُعد اختبار العدالة التاريخية اعتمادًا على قائمة بأبعاد العدالة التاريخية، والتى أُعدت من خلال استبانة تحديد أبعاد العدالة التاريخية، واعتُمِدَ – في إعداد قائمة أبعاد العدالة التاريخية – على الدراسات الآتية:

Lakey, (2015) Amighetti & Nuti؛ (2014) Salinas & Blevin؛ Zema et al. (2021) Martell, Stevens؛ (2016) Lakey,Napier, Robinson, (2021)؛ (2022) Barkan & Lang.

- ✓ **تحديد الهدف من الاختبار:**

هدف هذا الاختبار إلى إيجاد مقياس ثابت، وصادق يمكن منه الحصول على بيانات توضح مدى امتلاك التلميذ لأبعاد العدالة التاريخية، وتوصلت الباحثتان إلى قائمة أبعاد العدالة التاريخية من خلال استبانة لتحديد أبعاد العدالة التاريخية، والتي مر إعدادها بالخطوات التالية:

إعداد استبانة تحديد أبعاد العدالة التاريخية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة:** استهدفت الاستبانة التوصل إلى قائمة ثابتة، وصادقة لأبعاد العدالة التاريخية.
- **تحديد أبعاد الاستبانة:** حُدِدَت أبعاد العدالة التاريخية فى أربعة أبعاد:
  - ✓ **البُعد الأول:** الاستقصاء الاجتماعي التاريخي Sociological–historical inquiry.
  - ✓ **البُعد الثانى:** الإنصاف التاريخي Historical fairness.
  - ✓ **البُعد الثالث:** التعويض التاريخي Historical compensation.
  - ✓ **البُعد الرابع:** الفهم الناشط للتاريخ Active understanding of history.
- **وضع نظام تقدير الدرجات:** اختير أسلوب ليكرت ثلاثي التقدير؛ للتوصل إلى قائمة الأبعاد؛ في نظر خبراء المناهج، وأعضاء هيئة التدريس بقسم التاريخ، بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.

- **ضبط الاستبانة:** عُرِضت الاستبانة –في صورتها الأولية– على المُحَكَّمين؛ لإضافة أو حذف أو تعديل أيٍ من أبعاد العدالة التاريخية.
- **صدق الاستبانة:** اعتُمد –فى حساب صدق الاستبانة– على صدق المُحَكَّمين، وعُدلت القائمة؛ في ضوء آرائهم، ومقترحاتهم.
- **ثبات الاستبانة:** بلغ معامل ألفا للاستبانة (89%)؛ ومِنْ ثَمَّ يمكن الاعتماد عليها فى الوصول إلى قائمة أبعاد العدالة التاريخية*.

✓ **تحديد أبعاد الاختبار:** التُزِمَ – فى تحديد أبعاد الاختبار– بالأبعاد الأربعة للعدالة التاريخية.

✓ **تحديد نوع الاختبار:** استقر – فى ضوء أراء المُحَكَّمين– على أن يكون الاختبار موضوعيًا.

✓ **إعداد جدول المواصفات، وتحديد عدد الأسئلة:**

تضمن الاختبار (20) مفردة موزعة – في ضوء آراء المُحَكَّمين – على أربعة أبعاد؛ على أن يكون الزمن المتاح للإجابة عنه (60) دقيقة، كما هو موضح فى الجدول رقم (7) التالي:

جدول رقم (7):

توزيع مفردات اختبار العدالة التاريخية على أبعاد الاختبار، وأرقام المفردات التى تقيسها

أبعاد الاختبار	عدد المفردات المتضمنة في كل بُعد	أرقام المفردات التى يقيسها كل بُعد	مجموع الدرجات
أولاً: الاستقصاء الاجتماعي التاريخي.	5	1، 2، 3، 4،5	5
ثانيًا: بُعد الإنصاف التاريخي.	5	6، 7، 8، 9، 10	5
ثالثًا: بُعد التعويض التاريخي.	5	11، 12، 13، 14، 15	5
رابعًا: بُعد الفهم الناشط للتاريخ.	5	16، 17، 18، 19، 20	5
المجموع	20	20	20

* ملحق رقم: (14).

- ✓ **صوغ مفردات الاختبار:**

قد روعي – في صوغ مفردات الاختبار – تجنب الغموض، ووضوح فقرات الاختبار، واتساق المفردات مع الأهداف المراد قياسها.

- ✓ **تحديد تعليمات الاختبار:**

روعي – في تحديد تعليمات الاختبار – وضوحها، وسهولة فهمها من قبل التلاميذ بالدراسة الاستطلاعية للاختبار.

- ✓ **الصورة المبدئية للاختبار:** بعد صوغ مفردات الاختبار – في صورته المبدئية – ووضع تعليماته، عُرِض على المتخصصين فى المجال؛ للتأكد من صلاحيته؛ من حيث: انتماء المفردات لأبعاد الاختبار، وضوح مفردات الاختبار، وتدقيق صوغها، ملاءمة الاختبار لمجموعة البحث.

وصولًا – بعد مراعاة ملحوظات المُحَكَّمين – إلى الاختبار في صورته المبدئية، متضمنًا (20) مفردةً.

- ✓ **ضبط الاختبار:** ولضبط الاختبار؛ أُجريت تجربة استطلاعية للاختبار على عينة من تلاميذ الصف الأول الاعدادي بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024/2023 يوم الثلاثاء الموافق 2023/10/10 (غير مجموعة الدراسة)؛ وذلك بهدف الحصول على البيانات الإحصائية التى تتعلق بالخصائص التالية:

1. حساب صدق الاختبار.
2. حساب ثبات الاختبار.
3. تحليل مفردات الاختبار؛ لحساب معاملي: سهولة المفردات، وتمييزها.
4. تحديد زمن الاختبار.

وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، صححت الباحثتان الاختبار، وقدرت درجاته بـ (درجة واحدة) للإجابة الصواب، و (لا شيء) للإجابة الخطأ.

وفيما يلى مراحل ضبط الاختبار:

1. **حساب صدق الاختبار:** تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عدة طرائق:

- ➢ **صدق المُحَكَّمين:** للتحقق من مدى تمثيل الاختبار للأهداف المحددة له؛ عُرِض على مجموعة من المتخصصين فى تدريس الدراسات الاجتماعية، والجغرافيا، والتاريخ،

ومجال المناهج وطرائق التدريس، وعُدِّلَ– في ضوء آراء المحكمين– الاختبار، وأُعيد صوغ بعض مفرداته.

- **الصدق الذاتى:** حُسِبَ معامل الصدق الذاتى بإيجاد الجذر التربيعى لمعامل ثبات الاختبار، وذلك باستخدام المعادلة التالية: معامل الصدق الذاتى= الجذر التربيعى لمعامل الثبات، وقد بلغ معامل الصدق الذاتى = (0,94)؛ وهو معامل صدق مقبول فى استخدام الاختبار، ومِنْ ثَمَّ يمكن الحكم بصدق الاختبار، وقياسه ما وُضِعَ من أجله.

2. **حساب ثبات الاختبار:** حُسِبَ معامل ثبات الاختبار بطريقة تحليل التباين لكيودر– ريتشاردسون Kuder& Richardson، وبلغت قيمته (0.89)؛ أي: أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات.
3. **تحليل مفردات الاختبار:** معاملات التمييز لمفردات الاختبار تُعَد معاملات تمييز مقبولة.
4. **تحديد زمن الاختبار:** حدد الزمن المناسب للإجابة عن هذا الاختبار؛ حيث صار الزمن المحدد للاختبار (60) دقيقة تقريبًا.

- **الصورة النهائية للاختبار:** بعد التأكد من صدق الاختبار، وثباته، والتحقق –بعد حساب معاملات السهولة، والتمييز– من مناسبة مفرداته، صار الاختبار –فى صورته النهائية– صالحًا للتطبيق متضمنًا (20) مفردةً*.

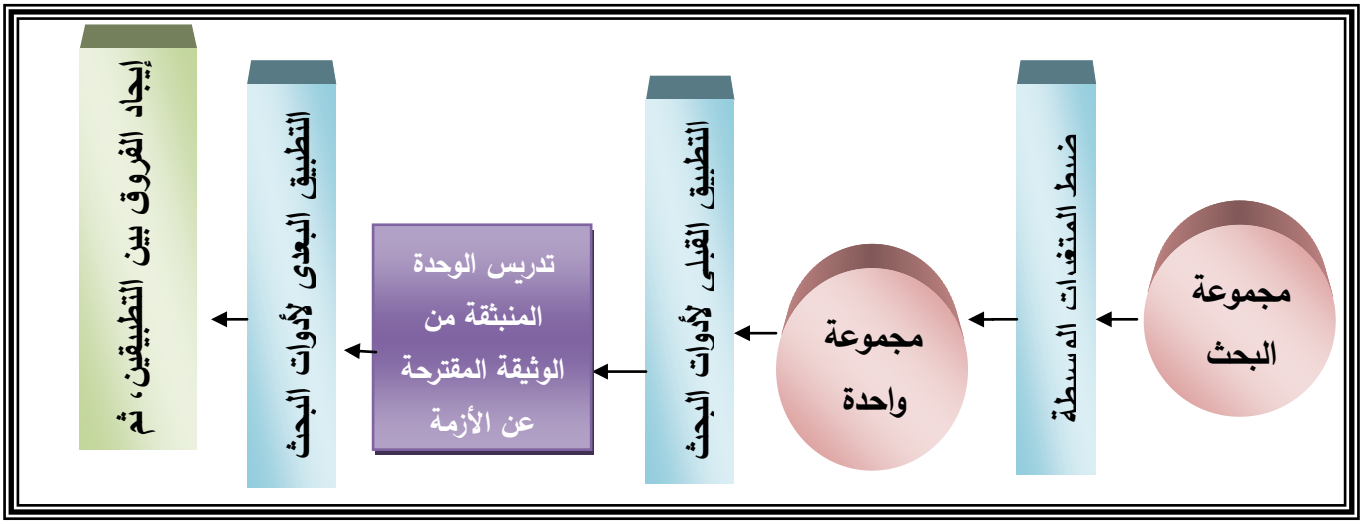
☒ تجربة البحث:

تحديد التصميم التجريبى: اتبعت الباحثتان – في دراستهما – التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة؛ نظرًا لأن الوحدة المقترحة، لم يسبق، وتَعرَّض لها تلاميذ الصف الأول من قبل، ويوضح الشكل رقم (8) الآتي التصميم التجريبي للبحث:

* ملحق: (15).

شكل رقم (8):

التصميم التجريبي للبحث



- ✓ **تحديد الهدف من التجربة:**

استهدفت التجربة الحصول على بيانات تتعلق بمدى فاعلية الوحدة المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، في تنمية المواطنة الناقدة، والعدالتين: الجغرافية، والتاريخية؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، والتحقق من صحة فروض البحث.

- ✓ **اختيار مجموعة البحث:** تمثلت مجموعة البحث فى تلاميذ الصف الأول الاعدادي بمدرسة الشاطبي الإعدادية بنات.
- ✓ **ضبط المتغيرات الوسيطة:** اعتمدت الباحثتان –فى ضبط العوامل غير التجريبية– على الاختيار العشوائي لأفراد مجموعة البحث.
- ✓ **التطبيق القبلي لأدوات البحث:** هدف التطبيق القبلي لأدوات البحث إلى الكشف عن المستوى المبدئي للتلاميذ فيما يخص امتلاكهم لأبعاد المواطنة الناقدة، والعدالتين: الجغرافية، والتاريخية، وذلك قبل البدء فى تدريس الوحدة المقترحة، وطُبق اختبار كل من: المواطنة الناقدة، والعدالة الجغرافية، والعدالة التاريخية، قبليًا في يوم الثلاثاء الموافق 2023/10/17.

✓ **تنفيذ الوحدة المقترحة:**

نُفِذتَ الوحدة مع تلاميذ الصف الأول الاعدادي في العام الدراسى 2024/2023؛ وفق الخطة الزمنية التي يلخصها الجدول رقم (8) الآتي:

جدول رقم (8):

خطة تدريس الوحدة المقترحة

الدرس	الزمن	اليوم والتاريخ	مكان التطبيق
الدرس الأول: التطور التاريخي لقيمة الجنيه المصري.	حصتان	الحصتان: الأولى، والثانية يوم الأربعاء الموافق 2023/10/18	فصل 1/2
	حصتان	الحصتان: الثانية والثالثة يوم الخميس الموافق 2023/10/19	فصل 1/2
الدرس الثاني: تداعيات الحرب الروسية الأوكرانية على الاقتصاد العالمي، وبخاصة المصري.	حصتان	الحصتان: الثانية والثالثة يوم الخميس الموافق 2023/10/26	فصل 1/2
	حصتان	الحصتان: الثانية والثالثة يوم الخميس الموافق 2023/11/2	فصل 1/2
الدرس الثالث: جهود الحكومة المصرية؛ لاحتواء الأزمة الاقتصادية.	حصتان	الحصتان: الأولى، والثانية يوم الخميس الموافق 2023/11/9	فصل 1/2
	حصتان	الحصتان: الأولى والثانية يوم الخميس الموافق 2020/11/12	فصل 1/2
الدرس الرابع: مجموعة بريكس الاقتصادية "قطب عالمى جديد".	حصتان	الحصتان: الأولى والثانية يوم الثلاثاء الموافق 2023/11/16	فصل 1/2
	حصتان	الحصتان: الثانية والثالثة يوم الخميس الموافق 2023/11/23	فصل 1/2
المجموع	(16) حصة		

وقد دَرَّسَتْ الباحثتان الوحدة بأنشطتها لمجموعة البحث التجريبية؛ وفق خطة التدريس المعدّة بدليل المعلم.

✓ **التطبيق البعدي لأدوات البحث:**

طُبِقَ – بعد الانتهاء من تدريس الوحدة – اختبارات: المواطنة الناقدة، والعدالة الجغرافية، والعدالة التاريخية بعديًا على مجموعة البحث؛ وذلك في يوم الخميس الموافق 2023/11/30، وقدرت الباحثتان متوسط الدرجات لكل بُعد من أبعاد الاختبارات، وتم رصدها فى جداول؛ لمعالجتها إحصائيًا.

ثالثًا: نتائج البحث، وتحليلها إحصائيًا، وتفسيرها:

تتناول الباحثتان – في هذا القسم– نتائج البحث، وتحليلها إحصائيًا، وتفسيرها، والتحقق من صحة الفروض؛ بالاعتماد على الإحصاء البارامترى Parametric ؛ حيث استُخدِمَ اختبار "ت" للعينتين المرتبطتين Paired– samples T Test، وحُسِبَ المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات تلاميذ مجموعة البحث فى كلا القياسين: القبلي، والبعدي لأدوات البحث، كما حُسِبَتْ قيمة مربع إيتا (μ2)؛ لحساب حجم التأثير للمتغير المستقل (الوحدة المنبثقة من الوثيقة) في المتغيرات التابعة (الدردير، 2006، ص. 77).

$$\text{قيمة مربع إيتا } (\mu^2) = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}$$

(أبو حطب وصادق، 1991، ص. 439).

– استهدف هذا البحث اختبار صحة الفروض الآتية:

1. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في القياسين: القبلي، والبعدي، لاختبار المواطنة الناقدة.
2. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في القياسين: القبلي، والبعدي، لاختبار العدالة الجغرافية.
3. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في القياسين: القبلي، والبعدي، لاختبار العدالة التاريخية.

وفيما يأتي عرضٌ مفصل للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه.

(1) نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الأول، ونصه: "ما مدى استجابة منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى لأبعاد (سياقات) تحويل المنهج؟":

للإجابة عن السؤال البحثي الأول؛ أعدَتْ الباحثتان قائمة متضّمِنة خمسة أبعاد رئيسة لسياقات تحويل المنهج؛ يتضمنُ كل سياق منها مجموعة من المؤشرات الفرعية؛ أُعِدَّت –في ضوئها– بطاقة تحليل محتوى منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى، وبطاقة فحص الوثيقة الحالية لمنهج الدراسات الاجتماعية، وَوُضّحَتْ إجراءات إعدادهما آنفًا بالقسم الثاني من البحث، والخاص بإجراءات إعداد مواد البحث، وأدواته تفصيلًا.

أ) نتائج تحليل محتوى منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء أبعاد / سياقات تحويل المنهج:

كشفت نتائج تقييم واقع أبعاد (سياقات) تحويل المنهج فى مكونات المنهج الحالي (نواتج التعلم المستهدفة – المحتوى – ألوان النشاط – أساليب التقويم)؛ عن* أن **الأهداف العامة للدراسات الاجتماعية** عكست سياقات تحويل المنهج بنسبة إجمالية بلغت (25.8%)؛ حيث بلغ العدد الإجمالى للأهداف (58) هدفًا، وعدد الأهداف التي عكست سياقات تحويل المنهج (15) هدفًا، منها: ستة (6) أهداف عكست السياق الثقافي، و (4) أهداف عكست السياق السياسي، وهدف واحد للسياق التقني، وآخر للسياق الاجتماعي، و (3) أهداف للسياق الاقتصادي، ويمكن توضيحها – تفصيلًا– كما يأتي:

☒ **الأهداف التى عكست السياق الثقافي؛ تمثلت في:**

1. تعميق الشعور بسماحة الإسلام.
2. الاعتزاز بالهوية المصرية، والعربيةن والإسلامية.
3. تعرُّف نماذج من الدول على مستوى العالم، والاستفادة من تقدمها.
4. تعرُّف علاقة مصر بدول العالم المختلفة.

* ملحق رقم (4): الخاص بالجدول التفصيلي لنتائج التفصيلية تحليل محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء أبعاد (سياقات) تحويل المنهج.

5. المشاركة في تحمل المسؤولية، وصنع القرار.
6. تكوين عقلية متدبرة لدى التلاميذ.

☒ **الأهداف التي عكست السياق السياسي؛ تمثلت في:**

1. تعرُّف المنظمات الدولية، والإقليمية، ودورها في دعم السلام.
2. تعرُّف المشكلات السياسية، وإيجاد حلول لها.
3. تقدير أهمية ثورتي: 1919 و 1952، في مقاومة التدخل الأجنبي.
4. الاعتزاز بدور الزعامات الوطنية في الدفاع عن مصر في العصر الحديث.

☒ **الهدف الذي عكس السياق التقني؛ تمثل في:**

- تنمية مهارات جمع المعلومات.

☒ **الهدف الذي عكس السياق الاجتماعي؛ تمثَّل في:**

- تقدير جهود الشعب المصري في صنع تاريخه.

☒ **الأهداف التي عكست السياق الاقتصادي؛ تمثلت في:**

1. تعرُّف الدول ذات النهضة الاقتصادية.
2. تعرُّف المنظمات العربية، ودورها في تحقيق التنمية الاقتصادية.
3. تعرُّف نماذج من دول العالم، والاستفادة من تقدمها الاقتصادي.

بقراءة نتائج تحليل المحتوى؛ يتضح أن واقع سياقات تحويل المنهج في أهداف الدراسات الاجتماعية الحالية بالنسبة للصفوف الثلاثة من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، جاء كما يلي:

1) السياق الثقافي:

الصف الأول الإعدادى:

- تشير نتائج تحليل المحتوى بالنسبة للسياق الثقافي، إلى أن نسبة تحقق السياق الثقافي بلغت (5.4%)، وهى نسبة ضئيلة للغاية من إجمالي (55) هدفًا من أهداف تعلم التاريخ، وتدل على أن أهداف التاريخ بالصف الأول الإعدادي لا تراعي هذا السياق،

وقد تحقق فقط في الوحدة الخامسة من الفصل الدراسي الثاني فى وحدة "المواطنة الصالحة" في المؤشرات الآتية:

- يعرض المنهج المفهومات المرتبطة بالحقوق.
- يعرض المنهج التعايش الثقافي السلمي على المستوى المحلي.
- يعرض المنهج التعايش الثقافي السلمي على المستوى القومي.

- أما نسبة تحقق السياق الثقافي في أهداف الجغرافيا؛ فكانت النتيجة (لا شيء)؛ مما يدل على غياب هذا البُعد نهائيًا عن أهداف الجغرافيا بالصف الأول الإعدادي، البالغ عددها (48) هدفًا.

الصف الثانى الإعدادى:

- تشير نتائج تحليل المحتوى إلى أن نسبة تحقق السياق الثقافي بلغت (6.12%) في أهداف التاريخ البالغ عددها – إجمالًا– (49) هدفًا، وقد تحقق في وحدة "قيمنا الإسلامية والمواطنة الصالحة"؛ أما نسبة تحققه في أهداف الجغرافيا؛ فقد بلغت (2.7%)، من إجمالي (36) هدفًا.

الصف الثالث الإعدادى:

- تشير نتائج تحليل المحتوى إلى أن نسبة تحقق السياق الثقافي بلغت (2.3%) في أهداف التاريخ، من إجمالي (43) هدفًا، وظهر ذلك فى الفصل الدراسى الثاني في وحدة "الحياة السياسية وعلاقات مصر الدولية" في الدرس الأول "الحياة النيابية والحزبية، ودور المرأة في العمل الوطنى"؛ فالمنهج يراعي التعددية الثقافية في البُعد: السياسي، والنوعي، والاجتماعي، ولكنه أغفل التعدد العرقي، والثقافي، بينما بلغت نسبة تحققه في أهداف الجغرافيا (2.7%) من إجمالي (36) هدفًا؛ في وحدة "جغرافية سكان العالم"؛ في المؤشر التالي: "يساعد المنهج على عبور الحدود الفكرية، والالتقاء بالثقافات على مستوى العالم".

2) السياق السياسي:

- **الصف الأول الإعدادى:**

- ظهرت بعض مؤشرات السياق السياسي في أهداف التاريخ بالصف الأول الإعدادي بالفصل الأول بنسبة بلغت (3.6%) في وحدة مظاهر الحضارة المصرية القديمة (الدرس الأول: الحياة السياسية)، وظهر في أهداف الوحدة السياق السياسى متمثلًا فى: يرسم التلميذ شكلا تخطيطيًا يوضح عناصر الحكم في مصر القديمة (الفرعون الملك – الوزير – حكام الأقاليم – المصالح الحكومية)، وظهر في الفصل الدراسى الثانى في وحدة المواطنة الصالحة في أهداف الوحدة متمثلًا في: "يفرق بين الحقوق التي يجب أن يتمتع بها المواطن، وواجباته".

- **الصف الثاني الإعدادي:**

- بلغت نسبته (6.1%)، وقد ظهر في أهداف الوحدة الرابعة (روائع الحضارة الإسلامية في الحكم والإدارة) في الفصل الدراسي الثاني، وفى الوحدة الخامسة (قيمنا الإسلامية، والمواطنة الصالحة) في المؤشرات الآتية:

1. يعرض المنهج المفهومات المرتبطة بالنظام السياسي؛ مثل: المؤسسات السياسية الحكومية وغير الحكومية، أشكال السلطة ومكوناتها، القوانين والقرارات، الانتخابات، وتداول السلطة، الثقافة السياسية، الحقوق والواجبات.
2. يحفز المنهج التلاميذ على الوعي السياسي؛ بما يشمله من: فهم المناخ السياسي في الماضي، والحاضر، الوعي بأدوار المنظمات الحقوقية وحقوق الأفراد السياسية، فهم البدائل السياسية المتاحة والممكنة.

- **في الصف الثالث الإعدادى:**

- تمثل في الوحدة الرابعة: (الحياة السياسية وعلاقات مصر الدولية)، في الدرسين: الأول (الحياة النيابية، والحزبية)، والثاني (المنظمات الإقليمية الدولية).
- وكان التاريخ –في تناوله للسياق السياسي– أفضل من الجغرافيا، والذي ظهر فيه هذا السياق بنسبة (2.7%) في الصف الثالث الإعدادى فحسب في وحدة: (نماذج لبعض

الدول النامية والمتقدمة) بالفصل الدراسي الثاني؛ حيث تحقق المؤشر التالى: "يساعد المنهج التلاميذ في تكوين اتجاهات سلبية نحو الفصل العنصري"؛ إلَّا أنه من واقع خبرة الباحثتين في التربية العملية تبين أن كل محافظة تختار من هذه النماذج الدولية اثنين فقط كل عام، وبالتالي لا يتم دراسة جميع النماذج الدولية، فقد يتحقق المؤشر في حال اختيار المحافظة – على سبيل المثال– لدولة USA، ولا يتحقق حال عدم اختيارها.

3) السياق التقني:

الصف الأول الإعدادى:

- تشير نتائج تحليل المحتوى إلى أن نسبة تحقق السياق التقني في أهداف الجغرافيا بلغت (2.08%) في الوحدة الأولى من الفصل الدراسى الثاني: "المناخ والنبات الطبيعى" في الهدف التالى: "يقدم نماذج توضح دور الإنسان، والتكنولوجيا في تعديل البيئة الطبيعية"؛ ولكنه لم يُترجم في مكونات المنهج الدراسي (المحتوى، والأنشطة، والتقويم).

الصف الثاني الإعدادي:

- بلغت نسبة تحققه في أهداف الجغرافيا (5.5%)، وتمثل ذلك في الفصل الدراسي الأول في الوحدتين: الأولى (وطننا العربي: مكان واحد وطبيعة متنوعة) في الهدف التالي: "يستخدم وسائل التكنولوجيا في عرض المعلومات الجغرافية عن المواطن العربي"، والثانية: (سكان الوطن العربى) في الهدف التالي: "يتمكن من استخدام وسائل التكنولوجيا في الحصول على المعلومات الجغرافية عن سكان الوطن العربي".

أما نسبة تحققه في أهداف التاريخ بالصفوف: الأول، والثاني، والثالث الإعدادي:

- لم يتحقق السياق التقني نهائيًا في أهداف التاريخ للصفين: الأول، والثاني الإعداديين، ولكن يتواجد في الصف الثالث الإعدادي في الوحدة الثالثة في الفصل الدراسى الثانى بنسبة (2.3%) فى وحدة "ثورتا 25 يناير 2011، 30 يونيو 2013" في الهدف التالي: "يستنتج دور التكنولوجيا، ووسائل الاتصال في ثورة يناير 2011"، وافتقار الجغرافيا بالصف الثالث الإعدادي أيضا إلى السياق التقني.

4) السياق الإجتماعي:

الصف الأول الإعدادي:

- تشير نتائج تحليل المحتوى إلى أن السياق الاجتماعي لم يتحقق نهائيًا في منهجي: الجغرافيا، والتاريخ.

الصف الثانى الإعدادى:

- نسبة تحققه في أهداف الجغرافيا بلغت (2.7%) في الوحدة الثانية (سكان وطننا العربي) في الهدف التالي: "يصف الاختلاف في تركيب السكان في الوطن العربي"؛ ليتحقق المؤشر (4-12): "يعرض المنهج لتاريخ الطبقات الاجتماعية، وجغرافيتها، ويوضح من لديه الأصلانية في هذا المكان، ومن أين تنحدر جذوره بعدالة". كما تحقق هذا المؤشر في أهداف التاريخ بنسبة (8.1%) في الوحدة الثالثة "حياة محمد صلى الله عليه وسلم: قصة بناء أمة" بالفصل الدراسي الثاني، في الهدف التالي: "يدلل على حرص الإسلام على التعايش مع الآخرين على اختلاف دياناتهم".
- وظهر أيضا في الفصل الدراسي الثاني في الوحدة الخامسة (قيمنا الإسلامية، والمواطنة الصالحة) في الأهداف الآتية:
  - يحترم آراء الآخرين.
  - يتعايش مع الآخرين المختلفين عنه.
  - يسهم في القيام ببعض الأعمال التطوعية في المدرسة، وخارجها.

الصف الثالث الإعدادى:

- نسبة تحققه في أهداف الجغرافيا بلغت (5.5%)؛ وذلك في الوحدة الثانية من الفصل الدراسي الأول "جغرافية سكان العالم"، في الهدف التالي: "يحدد السلالات البشرية في كل قارة، وفي الوحدة الثانية من الفصل الدراسي الثاني (نماذج لبعض الدول النامية والمتقدمة)".
- وبلغت نسبة تحققه في أهداف التاريخ (4.6%)؛ وذلك في الوحدة الثالثة للفصل الدراسي الثاني (ثورة يوليو والصراع العربى الإسرائيلي) في الهدف التالي: "يتعرف نشأة

ومراحل تطور القضية الفلسطينية"؛ ليتحقق – بذلك– المؤشر **(4–12): "يعرض المنهج لتاريخ الطبقات الاجتماعية، وجغرافيتها، ويوضح من لديه الأصلانية في هذا المكان، ومن أين تنحدر جذوره بعدالة".**

- وفى الهدف التالى: "يقدر الدور الشعبي المصري في صنع الأحداث، والوقائع التاريخية"؛ ليتحقق المؤشر (4–17): **"يساعد المنهج التلاميذ على أن يصيروا فاعلين في مجتمعاتهم، مستخدمين المعرفة كأداة في عملهم؛ من أجل المشاركة الاجتماعية، والتحرر".**

5) السياق الاقتصادي:

الصف الأول الإعدادي:

- نسبة تحققه في أهداف التاريخ بلغت (3.6%) في الفصل الدراسي الأول في الوحدة الخامسة (مصر الحضارة: مظاهر الحضارة المصرية القديمة، الحياة الاقتصادية) في الأهداف التالية:
  - يتعرف مظاهر الحضارة المصرية القديمة (الاقتصادية).
  - يقدر أهمية الإنجازات الاقتصادية في مصر القديمة.
- بينما لم يتحقق نهائيًا في أهداف الجغرافيا.

الصف الثاني الإعدادي:

- نسبة تحققه في أهداف الجغرافيا بلغت (27.7%)، وتمثلت في الوحدة الأولى (خيرات وطننا العربي) في الأهداف التالية:
  - يشرح العوامل المؤثرة في النشاط الزراعي.
  - يستنتج أهمية الزراعة لسكان الوطن العربي.
  - يحدد بعض مشكلات الزراعة في الوطن العربي.
  - يتعرف أسباب نقص إنتاج اللحوم في الوطن العربي.
  - يقترح حلولا للمشكلات الزراعية في الوطن العربي.
- وتمثل أيضًا في الوحدة الثانية (ثروات وطننا العربي) في الأهداف التالية:

- يوضح أهم المشكلات الاقتصادية التي يعانيها الوطن العربي.
- يقترح أفضل سُبل تحقيق التكامل بين دول الوطن العربي.
- يشرح العوامل المؤثرة في تحديد الأنشطة الاقتصادية بالوطن العربي.
- يوضح العلاقة بين الأنشطة الاقتصادية المتنوعة في الوطن العربي.
- يوضح تأثير بعض الأنشطة الاقتصادية على البيئة.

- وبلغت نسبته في أهداف التاريخ (2.3%) في الوحدة الرابعة (روائع حضارتنا الإسلامية) في الهدف الآتي:
  - يتتبع مراحل تطور النظم الاقتصادية في عصر الدولتين الأموية والعباسية.
- ليتحقق بذلك كلا المؤشرين:
  - (5-1): يعرض المنهج المفهومات المرتبطة بالسياق الاقتصادي؛ مثل: العمليات الإنتاجية، السوق، السلع، الخدمات، المؤسسات الاقتصادية، الأنشطة المالية، الأنظمة الاقتصادية، الاقتصادات التقليدية، الاقتصادات الحديثة، المستهلك، المنتج، التخطيط، الرفاه الاقتصادي.
  - (5-5): يعرض المنهج – بعدالة – الدور الاقتصادي للسكان، ومدى مساهمتهم في النمو الاقتصادي قوميًا.

الصف الثالث الإعدادى:

- بلغت نسبة تحققه في أهداف الجغرافيا (38.8%) في الوحدة الأولى (الموارد والأنشطة الاقتصادية في العالم) في الأهداف التالية:
  - يحدد الأنشطة الاقتصادية في العالم.
  - يفسر العلاقة بين تنوع الموارد الطبيعية، والأنشطة الاقتصادية في العالم.
  - يحدد مناطق الرعي الرئيسة في العالم.
  - يقارن بين الدول من حيث الإنتاج المعدني عالميًا.
  - يوزع على خريطة العالم الأقاليم الرئيسة للصناعة في العالم.
  - يقارن بين الدول المتقدمة، والنامية؛ من حيث: مدى توافر مقومات الصناعة.
  - يقرأ الأشكال البيانية المرتبطة بالموارد، والأنشطة الزراعية في العالم.
  - يوزع على خريطة العالم مناطق صيد الأسماك.

- يقدر عظمة الله في تنوع الموارد، والأنشطة الاقتصادية في العالم.

- كما ظهر السياق الإقتصادي في الوحدة الثانية (نماذج لبعض الدول النامية، والمتقدمة) في الأهداف التالية:
  - يفسر أسباب تنوع الأنشطة الاقتصادية بالنماذج الدولية (سواء دول نامية، أو متقدمة، يتم اختيارها من كل محافظة).
  - يعدد أهم المشكلات الاقتصادية في بعض دول العالم.
  - يشرح مجالات التنمية الاقتصادية لهذه الدول.
  - يستخلص أسباب التقدم الاقتصادى في دول العالم المتقدمة.
  - يستنتج الدروس المستفادة من تجارب بعض دول العالم المتقدمة.
- أي: أن أفضل تلك المناهج – نسبيًا– منهجا الصفين: الثاني، والثالث الإعداديين.
- على حين: بلغت نسبة تحقق السياق الاقتصادى في أهداف التاريخ (4.6%) في وحدة "مصر تحت الحكم العثماني" في درس "محمد علي وبناء مصر الحديثة"، في الهدف التالي: "يقدر جهود محمد على في بناء مصر الحديثة".
- كما ظهر في درس "ثورتا 25 يناير 2011، و30 يونيو 2013". في الهدف التالى:
  - يتعرف عوامل قيام ثورة 25 يناير 2011 (تدهور الأوضاع الاقتصادية).

ويمكن إجمال ما سبق من النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (9):

إجمالى نسب سياقات تحويل المنهج في أهداف منهج الدراسات الإجتماعية للصفوف الثلاثة

السياقات	الصف الأول		الصف الثانى		الصف الثالث	
	جغرافيا	تاريخ	جغرافيا	تاريخ	جغرافيا	تاريخ
السياق الثقافي	صفر	5.4	2.7	6.12	2.7	2.3
السياق السياسي	صفر	3.6	صفر	6.1	2.7	13.9
السياق التقني	2.08	صفر	5.5	صفر	صفر	2.3
السياق الإجتماعي	صفر	صفر	2.7	8.1	5.5	4.6
السياق الاقتصادي	صفر	3.6	27.7	2.3	38.8	4.6

- **يوضح الجدول السابق:**

- ليست كل السياقات مُمَثَّلة، ولكن هذه النسب لبعض السياقات على حساب سياقات أخرى.
- هناك بعض السياقات كانت غائبة.

واقع سياقات تحويل المنهج في محتوى الدراسات الاجتماعية الحالية بالنسبة للصفوف الثلاثة من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي كما يلي:

1) السياق الثقافي:

الصف الأول الإعدادي:

- تشير نتائج تحليل المحتوى إلى غياب السياق الثقافي في الجغرافيا من إجمالي (201 فقرة)؛ مما يدل على أن محتوى الجغرافيا لا يراعي هذا السياق، أما نسبة تحققه في محتوى التاريخ بلغت (0.95%)، فنسبة تواجده تحققت فقط في المؤشرات التالية:

- (1-1): يعرض المنهج المفهومات المرتبطة بالسياق الثقافي؛ كالعرق، الأقلية، التنوع الثقافي، التعددية الثقافية، التسامح، حقوق الأفراد، قبول الاختلاف، ... وغيرها.
- (1-6): يهتم المنهج بالتعايش الثقافي السلمي بين الثقافات على المستوى المحلي.
- (1-10): يعرض المنهج المكونات الثقافية للمجموعات المختلفة المعاصرة؛ داخل مصر، أو خارجها؛ سواء كانت مادية (المأكل – الملبس – المسكن)، أو فكرية (اللغة – الفن – الدين – العلم)، أو اجتماعية (البناء الاجتماعي من الناس – العطلات – الاحتفالات).

وذلك من إجمالي (315) فقرة؛ فبرغم أن موضوعات منهج الصف الأول الإعدادى في الفصل الدراسى الأول، والمعنى بدراسة (مظاهر الحضارة المصرية القديمة)، وبعرض التنوع بأنواعه: السياسي، والديني، والاقتصادي؛ فإن المنهج قد قدمها بشكل سطحي، ومن دون تقديم التعددية للتلاميذ؛ مما يجعل التلاميذ لا يشعرون بأهمية الحضارة المصرية القديمة. وأيضًا في الفصل الدراسى الثانى في وحدة "مصر بين حكم البطالمة والرومان" تم ربط الوحدة بالتعذيب، والاضطهاد، والتنكيل، ولم يُعْنَ بمفهوم التسامح إلا

في الفقرة الأخيرة من الوحدة في آخر سطرين مع قدوم الفتح الإسلامي لمصر على يد عمرو بن العاص.

الصف الثاني الإعدادي:

- بلغت نسبة تحقق السياق الثقافي في محتوى الجغرافيا (0.81%) من إجمالي (246) فقرة، وهى نسبة ضئيلة، وُجِدَتْ في المؤشرات التالية:

- (1-1): يعرض المنهج المفهومات المرتبطة بالسياق الثقافي؛ كالعرق، الأقلية، التنوع الثقافي، تعددية ثقافية، التسامح، حقوق الأفراد، قبول الاختلاف، ... وغيرها.
- (1-3): يعرض المنهج التوزيع الجغرافي للثقافات المتنوعة، وأماكن تمركزها.

- كما أنه برغم من دراسة التلاميذ لوحدة "سكان وطننا العربى: الوحدة، والتنوع"، والتي تُعنى بالتنوع بنوعيه: الاجتماعي، والثقافي؛ فإن المنهج قد قدمها بشكل سطحى عند تناوله لدرس "خصائص سكان وطننا العربى: البدو الرحل، الريفيين، الحضر"، وغياب تام للأقليات الثقافية في الوطن العربي من الأمازيغ، والباجه، وكيفية التعايش الثقافي السلمي بين الثقافات على المستوى القومي.
- وبلغت نسبة تحققه في محتوى التاريخ (1.90%) في المؤشرات التالية:

- (1-1): يعرض المنهج المفهومات المرتبطة بالسياق الثقافي؛ كالعرق، الأقلية، التنوع الثقافي، التعددية الثقافية، التسامح، حقوق الأفراد، قبول الاختلاف، ... وغيرها.
- (1-6): يهتم المنهج بالتعايش الثقافي السلمي بين الثقافات على المستوى المحلي.
- (1-7): يهتم المنهج بالتعايش الثقافي السلمي بين الثقافات على المستوى القومي.
- (1-10): يعرض المنهج المكونات الثقافية للمجموعات المختلفة المعاصرة؛ داخل مصر، أو خارجها؛ سواء كانت مادية (المأكل – الملبس – المسكن)، أو فكرية (اللغة – الفن – الدين – العلم)، أو اجتماعية (البناء الاجتماعي من الناس – العطلات – الاحتفالات).
- (1-13): يراعي المنهج التعددية الثقافية إقليميًا.
- (1-15): تراعي الأنشطة المنهجية تدريب التلاميذ على قبول التنوع الثقافي.

- حيث وجدت تلك المؤشرات في وحدة "حياة محمد صلى الله عليه وسلم، أو: قصة بناء أمة"، حيث عرضت الموضوعات بشكل أظهر حرص الإسلام على التعايش مع الآخرين برغم اختلاف دياناتهم، وسيرة الرسول – صلى الله عليه وسلم– التي قامت على الحب والتسامح، واستكملت ذلك في وحدتي: "الخلفاء الراشدون"، و "قيمنا الإسلامية والمواطنة الصالحة".

الصف الثالث الإعدادي:

- بلغت نسبة تحقق السياق الثقافي في محتوى الجغرافيا 0.59%، وهى نسبة ضئيلة تحققت في المؤشرين التاليين:
  - (1–8): يهتم المنهج بالتعايش الثقافي السلمي بين الثقافات على المستوى الدولي.
  - (1–14): يراعي المنهج التعددية الثقافية دوليًا.
- فبرغم ما عُنيت به وحدة "جغرافية سكان العالم" من عرض للتنوع بأنواعه: العرقي، والاجتماعي، والثقافي، وكذلك الانفتاح على الثقافات الأخرى؛ فإن ذلك العرض قد جاء سطحيًا غير واضح، يصعب على التلميذ – بعد دراسته– فهم التعددية الثقافية.
- أما نسبة تحقق السياق الثقافي في محتوى التاريخ فقد بلغت (0.84%)، وهى نسبة ضئيلة للغاية ظهرت في المؤشرات: (1–1)، (1–8)، (1–12)، في وحدة "مصر والمنظمات الإقليمية الدولية"؛ لتوطيد الروابط العربية، وتعزيز التعاون الدولي.

2) السياق السياسي:

الصف الأول الإعدادي:

- غياب تام في محتوى الجغرافيا، أما نسبة تحققه في محتوى التاريخ فقد بلغت (0.63%) في المؤشرين: (2–1)، (2–2)، في وحدة "مظاهر الحضارة المصرية القديمة"، والتي قُدمت فيها الموضوعات الخاصة بعناصر الحكم في مصر الفرعونية، والعلاقة التي تربط بين الحكام وأفراد المجتمع، كما وجدت في وحدة "المواطنة الصالحة" في موضوع الحقوق السياسية التي يتمتع بها المواطن على المستوى السياسي، ولكنها عُرِضَتْ بشكل سطحي غير واضح.

الصف الثاني الإعدادي:

- غياب تام في محتوى الجغرافيا للسياق السياسي؛ فبرغم عناية موضوعات الصف الثاني الإعدادي بدراسة الوطن العربي، وموارده من الزراعة، والثروة الحيوانية والسمكية، والمعادن، ومصادر الطاقة، والصناعة، والتجارة، والسياحة، وكذلك التكامل الاقتصادي بين الدول العربية؛ فإنها لم تُعن –إطلاقًا– بالجانب السياسي.
- أما السياق السياسي في محتوى التاريخ، فقد بلغت نسبته (1.58%) في المؤشرات: (2–1)، (2–2)، (2–3)، (2–4)، (2–11) في وحدات: "الخلافة الإسلامية"، و"روائع الحضارة الإسلامية في الحكم والإدارة"، و"قيمنا الإسلامية والمواطنة الصالحة"؛ إذ عنيت جميعها بقيم المواطنة التي يقوم عليها النظام الإسلامي.

الصف الثالث الإعدادي:

- بلغت نسبة تحقق السياق السياسي في محتوى الجغرافيا (1.18%) في المؤشرات: (2–1)، (2–3)، (2–6)، (2–18)، في وحدة "نماذج لبعض الدول النامية والمتقدمة"، ورغم أن هذه الوحدة تشهد دراسة نماذج دولية إلَّا أن لكل محافظة الحق في اختيار دولتين فقط من أصل خمس دول (جمهورية الهند، البرازيل، نيجيريا الاتحادية، ألمانيا الاتحادية، الولايات المتحدة الأمريكية)، ومن ثم فقد يتم دراسة الولايات المتحدة الأمريكية حال اختيارها، ويُحرم التلميذ دراسة التنوع الثقافي بها حال عدم اختيارها من المحافظة.
- وبلغت نسبة تحقق السياق السياسي في محتوى التاريخ (1.41%)، في المؤشرات: (2–1)، (2–2)، (2–3)، (2–4)، (2–9)، حيث ظهرت في وحدة "الحياة السياسية وعلاقات مصر الدولية"، والتي عُنيت بعرض دور الأحزاب في العمل الوطني خلال كل مرحلة من مراحل تطور الحياة الحزبية في مصر، إلا أن الباحثتان وجدت أن موضوع مراحل الحياة الحزبية في مصر الحديثة يحويه إطارٌ مكتوب أعلاه "**للقراءة**

والاطلاع"، ومن ثم فإذا لم يُقْدِمْ المعلم على توضيح الموضوع، حُرم التلميذ فهم الواقع، أو التعامل معه.

3) السياق التقني:

- شهد منهج الدراسات الاجتماعية – سواء في التاريخ، أو الجغرافيا– غيابًا تامًا للسياق التقني؛ إذ لم يتطرق له سوى في التاريخ في الفصل الدراسي الثاني للصف الثالث الإعدادي، في الدرس الخامس (ثورتا 25 يناير 2011، و30 يونيو 2013) حينما تحدثت عن إسهام التكنولوجيا المتطورة ومواقع التواصل الإجتماعى (الفيس بوك Facebook) في إندلاع الثورة لتشمل أنحاء البلاد؛ أي: فقرة واحدة من إجمالي (354) فقرة في محتوى التاريخ، بنسبة بلغت (0.28%)، وهى نسبة ضئيلة للغاية؛ خاصة أننا في عصر التحول الرقمي.

4) السياق الإجتماعي:

الصف الأول الإعدادي:

- غياب السياق الإجتماعى في محتوى الجغرافيا، بينما بلغت نسبته في محتوى التاريخ (0.63%) في المؤشرين: (4–2)، (4–11) في وحدة "المواطنة الصالحة".

الصف الثاني الإعدادي:

- بلغت نسبته في محتوى الجغرافيا (0.40%) في المؤشر: (4–12) في وحدة "سكان الوطن العربى: الوحدة والتنوع"، وبلغت نسبته في محتوى التاريخ (0.63%) في المؤشرين: (4–1)، (4–17) في وحدة (حياة محمد صلى الله عليه وسلم)، ووحدة (قيمنا الإسلامية والمواطنة الصالحة).

الصف الثالث الإعدادي:

- بلغت نسبة تحقق السياق الإجتماعى في محتوى الجغرافيا (0.29%)، وهى نسبة ضئيلة للغاية، وذلك في المؤشر (4–1) في وحدة "نماذج لبعض الدول النامية والمتقدمة"، أما نسبته في محتوى التاريخ، فقد بلغت (1.12%) في المؤشرات: (4–1)،

(4-2)، (4-12)، (4-18) في الوحدة الثالثة (ثورة يوليو والصراع العربي الإسرائيلي)؛ حين تناول مراحل تطور القضية الفلسطينية، ومن لديه الأصلانية، والحق في هذا المكان.

- وأيضًا في الوحدة الثالثة (ثورتا 25 يناير 2011، و30 يونيو 2013) حين تناولت دور الشعب المصرى في صنع الأحداث والوقائع التاريخية، ولكن المحتوى تناول الشخصيات بشكل مبتور ينحاز مع شخصيات، ويعارض شخصيات أخرى من دون أي موضوعية.

5) السياق الاقتصادي:

الصف الأول الإعدادي:

- يكاد يكون معدومًا في محتوى الجغرافيا بالصف الأول الإعدادى؛ إذ بلغت (0.49%)، وذلك في مؤشر وحيد (5-17)، وفي جزء منه خاص بالأزمات الطبيعية، وظهر ذلك في الوحدة الثانية (الأخطار الطبيعية والبيئة) في مشكلة الاحتباس الحراري، وكان عرضها سطحيًا من دون تناول آثارها على الاقتصاد.
- وبلغت نسبته في محتوى التاريخ (0.31%) في المؤشر (5-1) في وحدة (مظاهر الحضارة المصرية القديمة) في درس (الحياة الاقتصادية)، حين تطرق لمجالات الحياة الاقتصادية، ولكنه لم يعرض الدور الاقتصادي للسكان، ومدى مساهمتهم في النمو الاقتصادي؛ محليًا، وقوميًا.

الصف الثاني الإعدادي:

- بلغت نسبته في محتوى الجغرافيا (2.4%) في المؤشرات: (5-1)، (5-3)، (5-14)، (5-16)، (5-18)، (5-19) في وحدتي: "خيرات وطننا العربى"، و "ثروات وطننا العربي" وذلك في عرض وسائل تحقيق التكامل الإقتصادي العربى وجهود الدول العربية لتحقيقه.
- أما نسبة تحققه في محتوى التاريخ؛ فقد بلغت (1.26%) في المؤشرات: (5-1)، (5-4)، (5-5)، (5-13) في وحدتي: "روائع الحضارة الإسلامية في النظام الاقتصادى"، و "قيمنا الإسلامية والمواطنة الصالحة"، وعرضهما كيفية تطبيق المشاركة التطوعية،

وحقوق وواجبات المتطوع، وتطبيق بعض الأنشطة مثل تشجير المكان الذى نعيش فيه، وتجميله؛ من أجل النهوض، والارتقاء به.

الصف الثالث الإعدادي:

- بلغت نسبة تحققه في الجغرافيا (9.7%)، بينما في التاريخ (3.3%)، ويمكن إجمال ما سبق من نتائج في الجدول الآتي:

جدول (10):

إجمالي نسب سياقات تحويل المنهج في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية الحالي

السياقات	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث	
	جغرافيا	تاريخ	جغرافيا	تاريخ	جغرافيا	تاريخ
السياق الثقافي	صفر	%0.95	%0.81	%1.90	%0.59	%0.84
السياق السياسي	صفر	%0.63	صفر	%1.58	%1.18	%1.41
السياق التقني	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	%0.28
السياق الاجتماعي	صفر	%0.63	%0.40	%0.63	%0.29	%1.12
السياق الاقتصادي	%0.49	%0.31	%2.4	%1.26	%9.7	%3.30

واقع سياقات تحويل المنهج في أنشطة منهج الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة من المرحلة الإعدادية:

بلغ عدد أنشطة الجغرافيا، والتاريخ بالكتاب في الصف الأول الإعدادي (47 نشاطًا جغرافيًا، و60 نشاطًا تاريخيًا).

الصف الأول الإعدادي:

- لم تتحقق السياقات: الثقافي، والسياسي، والتقني، والاجتماعي في أنشطة الجغرافيا؛ بينما تحقق السياق الاقتصادي بنسبة بلغت (14.8%) من إجمال (47) نشاط.
- بينما بلغت نسبة تحقق السياق الثقافي في أنشطة التاريخ (14 نشاطًا من إجمالى 60 نشاطًا)، (23.3%).
- بينما بلغت نسبة تحقق السياق السياسي في أنشطة التاريخ (5%).
- لم يتحقق السياق التقني في أنشطة التاريخ.
- بينما بلغت نسبة تحقق السياق الاجتماعي في أنشطة التاريخ (10%).

- بينما بلغت نسبة تحقق السياق الاقتصادي في أنشطة التاريخ (3.3%).

الصف الثاني الإعدادي:

بلغ إجمالي أنشطة الجغرافيا بالكتاب (49) نشاطًا جغرافيًا، و (60) نشاطًا تاريخيًا.

- بلغت نسبة تحقق السياق الثقافي في أنشطة الجغرافيا (4%)؛ بينما بلغت نسبتها في أنشطة التاريخ (31%).
- بلغت نسبة تحقق السياق السياسي في أنشطة الجغرافيا (صفر)؛ بينما بلغت نسبتها في أنشطة التاريخ (5%).
- بلغت نسبة تحقق السياق التقني في أنشطة الجغرافيا (صفر)؛ بينما بلغت نسبتها في أنشطة التاريخ (صفر).
- بلغت نسبة تحقق السياق الإجتماعى في أنشطة الجغرافيا (2.04%)؛ بينما بلغت نسبتها في أنشطة التاريخ (3.3%).
- بلغت نسبة تحقق السياق الاقتصادي في أنشطة الجغرافيا (36.7%)؛ بينما بلغت نسبتها في أنشطة التاريخ (5%).

الصف الثالث الإعدادى:

بلغ إجمالي عدد أنشطة الجغرافيا (50) نشاطًا، و (43) نشاطًا تاريخيًا.

- بلغت نسبة تحقق السياق الثقافي في أنشطة الجغرافيا (18%)؛ بينما بلغت نسبة تحققه في أنشطة التاريخ (2.3%).
- بلغت نسبة تحقق السياق السياسي في أنشطة الجغرافيا (صفر)؛ بينما بلغت نسبة تحققه في أنشطة التاريخ (20%).
- بلغت نسبة تحقق السياق التقني في أنشطة الجغرافيا (صفر)؛ بينما بلغت نسبة تحققه في أنشطة التاريخ (صفر).
- بلغت نسبة تحقق السياق الاجتماعي في أنشطة الجغرافيا (2%)؛ بينما بلغت نسبة تحققه في أنشطة التاريخ (4.6%).
- بلغت نسبة تحقق السياق الاقتصادي في أنشطة الجغرافيا (صفر)؛ بينما بلغت نسبة تحققه في أنشطة التاريخ (11.6%).

جدول (11):

إجمالي نسب أبعاد/ سياقات تحويل المنهج في الأنشطة المتضمنة في منهج الدراسات الاجتماعية الحالي

الأبعاد	الصف الأول		الصف الثانى		الصف الثالث	
	جغرافيا	تاريخ	جغرافيا	تاريخ	جغرافيا	تاريخ
السياق الثقافي	صفر	%23.3	%4	%31	%18	%2.3
السياق السياسي	صفر	% 5	صفر	%5	صفر	%20
السياق التقني	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
السياق الاجتماعي	صفر	%10	%2.04	%3.3	%20	%4.6
السياق الاقتصادي	%14.8	%3.3	%36.7	%5	صفر	%11.6

نلاحظ أن طبيعة الأنشطة كان تصميمها تقليدي، فضلا عن أن بعض الصفوف الثلاثة خلت من الأنشطة الرقمية رغم أننا نعيش في عصر التحول الرقمي.

واقع سياقات تحويل المنهج في أساليب تقويم منهج الدراسات الاجتماعية الحالي للصفوف الثلاثة من المرحلة الإعدادية كما يلى:

الصف الأول الإعدادي:

مجموع أساليب التقويم: الجغرافيا (97)، والتاريخ (80).

نتائج سياقات تحويل المنهج لم تختلف كثيرًا عن نتائج الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وقد تمثلت في:

- نسب تحقق السياق الثقافي في أساليب تقويم الجغرافيا بلغت (صفر)؛ بينما نسبة تحققه في أساليب تقويم التاريخ بلغت (6.25%).
- نسب تحقق السياق السياسي في أساليب تقويم الجغرافيا بلغت (صفر)؛ بينما نسبة تحققه في أساليب تقويم التاريخ بلغت (10%).

- نسب تحقق السياق التقني في أساليب تقويم الجغرافيا بلغت (صفر)؛ بينما نسبة تحققه في أساليب تقويم التاريخ بلغت (صفر).
- نسب تحقق السياق الاجتماعي في أساليب تقويم الجغرافيا بلغت (صفر)؛ بينما نسبة تحققه في أساليب تقويم التاريخ بلغت (8.75%).
- نسب تحقق السياق الاقتصادي في أساليب تقويم الجغرافيا بلغت (5.1%)؛ بينما نسبة تحققه في أساليب تقويم التاريخ بلغت (3.75%).

الصف الثاني الإعدادي:

إجمالي أسئلة تقويم الجغرافيا (133)، وإجمالى أسئلة تقويم التاريخ (160).

- نسب تحقق السياق الثقافي في أساليب تقويم الجغرافيا بلغت (11.2%)، بينما نسبة تحققه في أساليب تقويم التاريخ بلغت (7.5%).
- نسب تحقق السياق السياسي في أساليب تقويم الجغرافيا بلغت (صفر)؛ بينما نسبة تحققه في أساليب تقويم التاريخ بلغت (5%).
- نسب تحقق السياق التقني في أساليب تقويم الجغرافيا بلغت (0.75%)؛ بينما نسبة تحققه في أساليب تقويم التاريخ بلغت (صفر).
- نسب تحقق السياق الاجتماعي في أساليب تقويم الجغرافيا بلغت (9.7%)؛ بينما نسبة تحققه في أساليب تقويم التاريخ بلغت (7.5%).
- نسب تحقق السياق الاقتصادى في أساليب تقويم الجغرافيا بلغت (15%)؛ بينما نسبة تحققه في أساليب تقويم التاريخ بلغت (3.12%).

الصف الثالث الإعدادي:

إجمالي أسئلة تقويم الجغرافيا (63)، وإجمالى أسئلة تقويم التاريخ (81).

- نسب تحقق السياق الثقافي في أساليب تقويم الجغرافيا بلغت (23%)؛ بينما نسبة تحققه في أساليب تقويم التاريخ بلغت (صفر).
- نسب تحقق السياق السياسي في أساليب تقويم الجغرافيا بلغت (صفر)؛ بينما نسبة تحققه في أساليب تقويم التاريخ بلغت (23.4%).

- نسب تحقق السياق التقني في أساليب تقويم الجغرافيا بلغت (صفر)؛ بينما نسبة تحققه في أساليب تقويم التاريخ بلغت (صفر).
- نسب تحقق السياق الاجتماعي في أساليب تقويم الجغرافيا بلغت (3.1%)؛ بينما نسبة تحققه في أساليب تقويم التاريخ بلغت (4.9%).
- نسب تحقق السياق الاقتصادي في أساليب تقويم الجغرافيا بلغت (30.1%)؛ بينما نسبة تحققه في أساليب تقويم التاريخ بلغت (9.8%).

جدول رقم (12):

إجمالى نسب سياقات تحويل المنهج في أساليب تقويم منهج الدراسات الاجتماعية الحالي

السياقات	الصف الأول		الصف الثانى		الصف الثالث	
	جغرافيا	تاريخ	جغرافيا	تاريخ	جغرافيا	تاريخ
السياق الثقافي	صفر	%6.25	%11.2	%7.5	%23	صفر
السياق السياسي	صفر	% 10	صفر	%5	صفر	%23.4
السياق التقني	صفر	صفر	%0.75	صفر	صفر	صفر
السياق الاجتماعي	صفر	%8.75	%9.7	%7.5	%3.1	%4.9
السياق الاقتصادي	%5.1	%3.75	%15	%3.12	%30.1	%9.8

يلاحظ من الجدول السابق أنه لم يختلف الأمر كثيرًا عما سبق؛ حيث إن أسئلة التقويم تتسم بالشكلية، وإعداد التلميذ ليجيب عن تدريبات الكتاب بصورة نمطية كما وُرِدَتْ في الكتاب المدرسي، ولا تخاطب المستويات العليا للتفكير.

ب) نتائج فحص وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية القومية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء أبعاد / سياقات تحويل المنهج:

محكات التحليل (أُطر التحليل)	نتائج فحص وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية القومية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية
الرؤية	انحصرت رؤية الوثيقة فى إعداد مواطن صالح يعرف ما لديه من حقوق وما عليه من واجبات، يمتلك معارف تاريخية، وجغرافية، ومشارك بإيجابية فى حل مشكلات وقضايا مجتمعه؛ دون الاهتمام بتناول القضايا: الإقليمية، والعالمية.
الرسالة	عُنيت رسالة الوثيقة بتنمية الشعور بالولاء والانتماء لمصر، من دون العناية بتنمية الشعور والانتماء العالمي الإنساني؛ كوننا جزءًا من هذا العالم.

محكات التحليل (أُطر التحليل)	نتائج فحص وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية القومية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية
أولًا: طبيعة النظام التعليمى والهيئات المعنية بالتعليم: **1- النظام التعليمى:**	- المرحلة الإعدادية (ثلاث سنوات)، يدرس التلميذ المقرر تحت مسمى الدراسات الاجتماعية (الجغرافيا+التاريخ+التربية الوطنية) والتعليم إلزامي فى المرحلة الإعدادية فى المدارس التى تقوم على إدارتها الحكومة. - قدمت وزارة التربية والتعليم خطة لتطوير التعليم 2030 تهدف إلى إتاحة التعليم للجميع؛ من خلال تقديم تعليم جيد قادر على إعداد متعلم قادر على التفكير، يحترم الاختلاف، فخور بتاريخ بلاده، وقادر على بناء مستقبله. وسعيًا لتحقيق هذه الرؤية؛ حددت الوزارة ثلاثة أهداف إستراتيجية؛ هي: تحسين جودة النظام التعليمى بما يتوافق مع النظم العالمية، وإتاحة التعليم للجميع من دون تمييز، وتحسين تنافسية نظم ومخرجات التعليم. - يدرس التلميذ – في الجغرافيا– في الصف الأول الإعدادي كوكب الأرض، وفي الصف الثاني الإعدادي وطننا العربي بما يحويه من مظاهر طبيعية وبشرية، وأخيرًا يدرس في الصف الثالث الإعدادي قارات العالم؛ من حيث: التضاريس، والمناخ، والسكان، والأنشطة الاقتصادية مع عرض نماذج لبعض الدول النامية والمتقدمة، يختار التلميذ الدولة طبقا لاختيار محافظته، ويدرس التلميذ فى التاريخ الحضارة المصرية القديمة، ثم الإسلامية، ثم التاريخ الحديث.
2-الهيئات المعنية بالتعليم فى جمهورية مصر العربية:	لاحظت الباحثتان أن مركز تطوير المناهج، والمواد التعليمية، هو الجهة المُصْدِرَة وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية الحالية، على حين تضطلع وزارة التربية والتعليم بمسؤولية اتخاذ القرارات الخاصة بنظام التعليم، وذلك بمعاونة ثلاثة مراكز؛ هي: المركز القومي لتطوير المناهج، والمركز القومي للبحوث التربوية، والمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي. ولكل مركز من هذه المراكز محور التركيز الخاص به لصوغ سياسات التعليم مع اللجان الأخرى على مستوى الدولة. كما لاحظت الباحثتان انفراد واستحواذ جهة واحدة على تخطيط المناهج، وتنفيذها، وتطويرها؛ فالهيئة المعنية بالتعليم وزارة التربية والتعليم؛ كسلطة تنفيذية، ويعاونها المركز القومي لتطوير المناهج، والمركز القومي للبحوث التربوية، والمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي. مما يعني أن ثمة مركزية في وضع المناهج، وعدم إتاحة الفرصة لتنوُّع جزء من المناهج من محافظة لأخرى؛ بما يتوافق مع ملامحها الجغرافية.

محكات التحليل (أُطر التحليل)	نتائج فحص وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية القومية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية
ثانيـــا: مكونـــات (عناصر) المنهج: 1- معـــايير، أو أهداف المنهج:	لاحظت الباحثتان التزام جميع المحافظات بالمستويات المعيارية التى تم تحديدها ضمن مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم فى مصر عام 2003 والذى تضمن خمسة مجالات، وتسعة معايير للجغرافيا، وتضمن ستة مجالات وسبعة معايير للتاريخ، وتضمن مجالًا للتربية الوطنية لكلا الصفين: الأول، والثاني، ومجالين للصف الثالث الإعدادي، وفيما يلي عرضٌ مفصلٌ للمجالات جميعها: أولًا: مجالات الجغرافيا فى الصفوف الثلاثة: 1 – فهم العالم من منظور مكاني، وتضمن معيارين؛ هما: • استخدام أدوات التمثيل الجغرافى. • وصف التوزيعات (الطبيعية – البشرية). 2 – النُظم الطبيعية، وتضمن معيارين؛ هما: • تعرف العوامل الطبيعية التى تشكل مظاهر السطح. • تمييز الخصائص الطبيعية للأقاليم الجغرافية. 3 – البيئة والمجتمع، وتضمن معيارًا واحدًا ممثلًا في: • توضيح العلاقة المتبادلة بين البيئة (طبيعية – بشرية). 4 – القيمة النفعية للجغرافيا، وتضمن معيارين؛ هما: • تحديد دور الجغرافيا فى تفسير الماضي. • تعرُّف دور الجغرافيا فى تفسير الوضع الحالي، وتوقع المستقبل. – مجال النُظم البشرية (تمت إضافته فى الصف الثانى الإعدادي)، ويتضمن معيارين؛ هما: • تفسير توزيع السكان، وخصائصهم. • تعرُّف أنماط الأنشطة الاقتصادية، وتوزيعها. **ثانيا: مجالات التاريخ في الصفوف الثلاثة:** 1 – الثقافة، وتضمن معيارًا واحدًا ممثلًا في: • فهم المعتقدات الثقافية عبر العصور. 2 –الزمن والاستمرارية والتغير، وتضمن معيارين؛ هما: • تعرُّف الأحداث، وتحليلها؛ وفق تسلسلها. • فهم أن المجتمعات مختلفة، ومتغيرة عبر العصور. 3 – مهارات البحث التاريخي، وتضمن معيارًا واحدًا ممثلًا في:

محكات التحليل (أُطر التحليل)	نتائج فحص وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية القومية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية
	• تقصى الحقائق التاريخية؛ باستخدام المصادر التاريخية المتنوعة. 4 – العلوم والتكنولوجيا والمجتمع، وتضمن معيارًا واحدًا ممثلًا في: • تتبع تأثير العلم والتكنولوجيا والنشاط البشرى على المجتمعات عبر العصور. 5 – الشعوب والمؤسسات، وتضمن معيارًا واحدًا ممثلًا في: • تطور النظم والمؤسسات السياسية عبر العصور. 6 – العلاقات الدولية، وتضمن معيارًا واحدًا ممثلًا في: • استنتاج الآثار المترتبة على علاقات مصر بالدول الأخرى. **ثالثا: مجالات التربية الوطنية للصفوف الثلاثة:** فى الصف الأول الإعدادي: المجال الأول: المواطنة حقوق وواجبات، وتضمن معيارين؛ هما: • فهم معنى المواطنة وحقوق الإنسان. • تعرف حقوق الفئات الخاصة (المرأة – الطفل – ذوى الاحتياجات الخاصة). الصف الثانى الإعدادي: المجال: الثقافة والاحتفالات، وتضمن معيارين؛ هما: • تعرُّف الإحتفالات والأعياد والتقاليد فى سياق وطنى. • تعرُّف بعض المناسبات الكبرى حول العالم كما يُحْتَفَلُ بها فى مصر. الصف الثالث الإعدادى: المجال الأول: الحكم الدستورى وتحقيق الأهداف الديمقراطية، وتضمن معيارين؛ هما: • فهم معنى الدستور وأهميته، والمباديء الأساسية التى يقوم عليها. • إدراك دور الأحزاب والمنظمات الأهلية فى الحياة السياسية المصرية. المجال الثانى: العلاقات الخارجية، وتضمن معيارًا واحدًا ممثلًا في: • فهم النظام الدولين وتفاعلاته، وانعكاساته على التعاون الدولى. وقد لاحظت الباحثتان اقتصار عناصر المحتوى على المعارف الجغرافية، والتاريخية، وبعض المهارات الجغرافية، والتاريخية، وعدم تأكيدها على سياقات تحويل المنهج (الثقافي، والسياسي، والاقتصادي، والاجتماعي، والتقني).

محكات التحليل (أُطر التحليل)	نتائج فحص وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية القومية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية
	كما لاحظت الباحثتان اقتصار مجال الثقافة الخاص بالتاريخ على التعرض لثقافات محلية – بشكل محدود– فحسب؛ دون التطرق إلى عرقيات ثقافية إقليمية، أو دولية.
2- محتوى المنهج ومصفوفة المدى والتتابع: **2-1 محتوى المنهج:** **2-2 مصفوفة المدى والتتابع:**	- لاحظت الباحثتان غياب مصفوفة المدى والتتابع عن وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية الحالي، ووجدتا مصطلحًا بديلًا له، وهو: خريطة المنهج، وهو شكل تخطيطي بصري يضعه جميع معلمي المادة؛ معتمدين على وثيقة المنهج المعدة من قبل مصمم المنهج، ولكن يغيب منها الإطار الزمني لتنفيذ موضوعات المقرر. وأكدت الباحثتان – في هذا الصدد– على ضرورة اختيار المحتوى، وتنظيمه؛ في ضوء سياقات تحويل المنهج فى مصفوفة المدى والتتابع للصفوف الثلاثة؛ لضمان تتابع المحتوى عبر سنوات الدراسة، وحدوث التوازن بين الموضوعات كمًا، وكيفًا، وملائمتها لمستوى التلاميذ، وقدراتهم فى كل صف دراسى، وتوضح التكامل الرأسي والأفقي بين موضوعات المادة الدراسية.
	وجدت الباحثتان أن: مصر تحت معايير واحدة ومنهج قومى للدراسات الاجتماعية واحد فى جميع المحافظات؛ من دون مراعاة للتنوع البيئي، ولا المنهج المحلي، كما أنها لا تدرس الأزمات الاقتصادية التي تعاني منها مصر. كما لا يرتبط المحتوى بالبيئة المحلية للتلميذ؛ فجميع التلاميذ يدرسون المقرر نفسه، والبيئات نفسها؛ من دون مراعاة لخصائص كل محافظة على حدة.
3- نشاطات التعليم والتعلم: **3-1 نشاطات التعليم:** **3-2 نشاطات التعلم:**	- لاحظت الباحثتان محدودية استخدام الاستراتيجيات التى تعتمد على التقنيات سواء الويب كويست، أو استخدام التقنيات الخاصة بتطبيقات الذكاء الاصطناعى، وعدم استخدام طريقة المشروعات، واستراتيجية الصف المقلوب، واقتصارها على الحوار والمناقشة، والعصف الذهني، ولعب الادوار، والاكتشافن والاستقصاء، والقصة. - يُعدّ الكتاب المدرسي المصدر الأساسي للمعرفة، بالإضافة إلى كتاب الأنشطة، والتدريبات؛ أما تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والمحتوى الذكي؛ فلم يُعن بها في الوثيقة الحالية، كما أغفلت تفعيل روابط بنك المعرفة المصري. - غالبية الأنشطة التعليمية تتم داخل الفصل الدراسي، ولا نجد أنشطة تعليمية تتم خارج الفصل إلا فى أضيق الحدود.

محكات التحليل (أُطر التحليل)	نتائج فحص وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية القومية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية
تقويم المنهج: 4-1 أدوات التقويم:	لاحظت الباحثتان تعدد أدوات تكرار التقويم في الوثيقة ما بين تقويم ذاتي، وتقويم في مواقف حقيقية، وتوظيف التكنولوجيا في حل بعض التطبيقات الجغرافية، والتاريخية، ولكن لم تحدد الوثيقة أيًّا من هذه التطبيقات التكنولوجية يمكن استخدامها.
4-2 أنواع التقويم:	لاحظت الباحثتان عدم تنوع أنماط التقويم، ولكننا نجد في الوثيقة الإشارة إلى التقويم البنائي من خلال مقاييس التقدير المتدرجة، وكذلك التقويم الختامي فحسب.

(2) نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الثاني، ونصه : "ما التصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية (وثيقة المنهج)؛ في ضوء أبعاد (سياقات) تحويل المنهج Curriculum transformation؟"

أُجيب عن هذا السؤال آنفًا بالقسم الثاني من البحث، والخاص بإجراءات إعداد مواد البحث؛ حيث تَضَمَّنَ:

أولًا:

- **مكونات الوثيقة**، والتى تتضمن: المقدمة، الرؤية والرسالة، والهدف من الوثيقة، فلسفة المنهج، وأسس بنائه، وركائزه، ودواعى تصميمه، والسياقات والمؤشرات التى يستند إليها، ومواصفاته، وضوابط إعداده، والتصور المقترح للمحتوى، ومصادر المعرفة والتكنولوجيا، والجدول الزمنى لتدريس المنهج، ومصفوفة المدى والتتابع.
- الاعتماد على نموذج جيمس بانكز James Banks، في دمج سياقات تحويل المنهج فى منهج الدراسات الاجتماعية؛ كونه – النموذج- يعتمد – كما تم توضيحه في الإطار النظري- على مدخل المساهمات، والإضافة، والمدخل التحويلى، ومدخل الأداء الاجتماعي.
- بناء مصفوفة المدى والتتابع لوثيقة منهج الدراسات الاجتماعية؛ فى ضوء سياقات تحويل المنهج، وقد كان هذا المكون غائبًا تمامًا فى الوثيقة الحالية.

(3) نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الثالث، ونصه: ما صورة وحدة تعليمية منبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation؟

أُجيب عن هذا السؤال آنفًا بالقسم الثاني من البحث، والخاص بإجراءات إعداد مواد البحث، تفصيلًا؛ حيث تَضَمَّنَ:

- **أولًا: مكونات الوحدة المقترحة.**
- **ثانيًا: خطة تنفيذ الوحدة.**
- **ثالثًا: صلاحية الوحدة.**
- **رابعًا: إعداد المادتين التعليميتين: دليل المعلم، وكتاب التلميذ.**

(4) نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الرابع، ونصه: "ما فاعلية الوحدة المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، في تنمية المواطنة الناقدة؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟":

للإجابة عن السؤال البحثى الرابع؛ أعدَتْ الباحثتان قائمة تشتمل على أربعة أبعاد رئيسة للمواطنة الناقدة ؛ يتضمنْ كل بُعد منها مجموعة من المؤشرات الفرعية؛ أُعِدَ – في ضوئها– اختبار المواطنة الناقدة، الذي عُرِضَتْ إجراءات إعداده تفصيلًا في القسم الثاني من البحث، والخاص بإجراءات إعداد مواد البحث، وأدواته. **كما تم التحقق من الفرض الأول،** والذى ينص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الاعدادى في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار المواطنة الناقدة". ويوضح الجدول (13) ملخصًا لما توصلت إليه الباحثتان؛ لحساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار المواطنة الناقدة بأبعاده المختلفة:

جدول رقم (13):

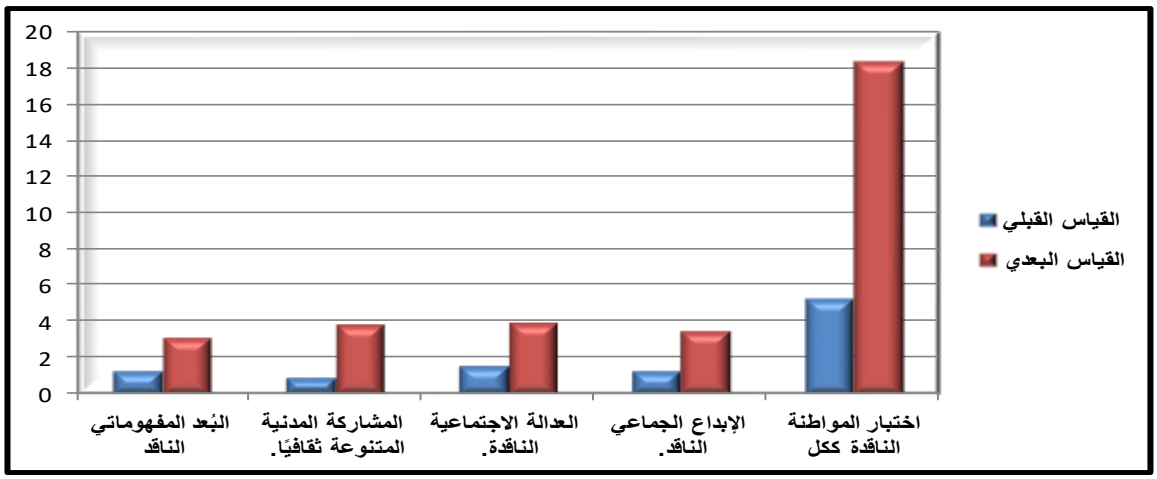
دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار المواطنة الناقدة:

أبعاد الاختبار	الدرجة	القياس القبلي		القياس البعدي		اختبار "ت"			لصالح	مربع إيتا μ^2
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	df	مستوى الدلالة		
البُعد المفهوماتي الناقد.	5 درجة	1.36	0.48	3.18	0.63	28.7	32	دال	البعدي	0.96
المشاركة المدنية المتنوعة ثقافيًا.	5 درجة	1	0.00	3.9	0.147	131	32	دال	البعدي	0.99
العدالة الاجتماعية الناقدة.	5 درجة	1.6	0.48	4	0.00	27.8	32	دال	البعدى	0.96
الإبداع الجماعي الناقد.	5 درجة	1.3	0.47	3.5	0.29	30.9	32	دال	البعدى	0.96
الاختبار ككل	20 درجة	5.3	0.47	18.3	0.55	123	32	دال	البعدي	0.99

ويوضح الشكل رقم (9) الآتي الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي، لاختبار المواطنة الناقدة ككل، ولكل بُعد من أبعادها على حدة:

شكل رقم (9):

الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار المواطنة الناقدة ككل، ولكل بُعد من أبعادها على حدة



يتضح من الجدول، والرسم البيانى السابقين: وجود فرق دال إحصائيًا فى اختبار المواطنة الناقدة بين متوسطي درجات مجموعة البحث، فى القياسين: القبلي، والبعدي؛ وذلك لصالح متوسط درجات القياس البعدي؛ وبذلك رُفِضَ الفرض الصفري الأول، وقُبِلَ الفرض البديل.

وفيما يتعلق بالبُعد الأول من أبعاد اختبار المواطنة الناقدة (البُعد المفهوماتي النقدي)؛ جاء متوسط درجات مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (3.18)؛ على حين كان فى القياس القبلي (1.36)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين المقدرة بـ (28.7) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المنبثقة من وثيقة المنهج) فى البُعد الأول من أبعاد اختبار المواطنة الناقدة فقد جاء كبيرًا؛ إذ بلغت قيمة مربع إيتا (0.96)، وهي أكبر من (0.15)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية لوحدة "الأزمة الاقتصادية، وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا" فى تنمية البُعد المفهوماتي الناقد.

وفيما يتعلق بالبُعد الثاني من أبعاد اختبار المواطنة الناقدة (المشاركة المدنية المتنوعة ثقافيًا)؛ جاء متوسط درجات مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (3.9)؛ على حين كان فى القياس القبلي (1)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين المقدرة بـ (131) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي؛ أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المنبثقة من وثيقة المنهج) فى البُعد الثاني من أبعاد اختبار المواطنة الناقدة، فقد جاء كبيرًا؛ إذ بلغت قيمة مربع إيتا (0.99)، وهي أكبر من (0.15)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدة المقترحة في تنمية بُعد "المشاركة المدنية المتنوعة ثقافيًا".

وفيما يتعلق بالبُعد الثالث من أبعاد اختبار المواطنة الناقدة (العدالة الاجتماعية الناقدة)؛ جاء متوسط درجات مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (4)؛ على حين كان فى القياس القبلي (1.6)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين المقدرة بـ (27.8) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي؛ أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المنبثقة من وثيقة المنهج) فى البُعد الثالث من أبعاد اختبار المواطنة الناقدة، فقد جاء كبيرًا؛ إذ بلغت قيمة مربع إيتا (0.96)، وهي أكبر من (0.15)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدة المقترحة فى تنمية بُعد "العدالة الاجتماعية الناقدة".

وفيما يتعلق بالبُعد الرابع من أبعاد اختبار المواطنة الناقدة (الإبداع الجماعي الناقد)؛ جاء متوسط درجات مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (3.5)؛ على حين كان في القياس القبلي (1.3)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين المقدَّرة بـ (30.9) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي؛ أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المنبثقة من وثيقة المنهج) فى البُعد الرابع من أبعاد اختبار المواطنة الناقدة، فقد جاء كبيرًا؛ إذ بلغت قيمة مربع إيتا (0.96)، وهي أكبر من (0.15)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدة المقترحة فى تنمية بُعد "الإبداع الجماعي الناقد".

وبالتالى يُلاَحظ ارتفاع مستوى أبعاد اختبار المواطنة الناقدة لدى مجموعة البحث؛ حيث جاء متوسط درجات تلاميذ مجموعة البحث فى القياس البعدي لاختبار المواطنة الناقدة ككل (18.3)؛ على حين كان فى القياس القبلي (5.3)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين المقَّدرة بـ (123) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي؛ أما عن حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المنبثقة من وثيقة المنهج) فى أبعاد اختبار المواطنة الناقدة ككل؛ فقد جاء كبيرًا، إذ بلغت قيمة مربع إيتا (0.99)، وهي أكبر من (0.15)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدة المقترحة فى تنمية أبعاد اختبار المواطنة الناقدة ككل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من: Ambe (2006)؛ Kearns & Reid-Henry (2009)؛ Kohfeldt (2014)؛ Cho (2018)؛ Reddy (2018)؛ Adegeye (2018)؛ Piedade, et al. (2020)؛ Shaal (2022).

5) نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الخامس، ونصُّه: "ما فاعلية الوحدة المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، في تنمية العدالة الجغرافية؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟":

للإجابة عن السؤال البحثى الخامس؛ أعدَتْ الباحثتان قائمة تشتمل على خمسة أبعاد رئيسة العدالة الجغرافية؛ يتضمنُ كل بُعد منها مجموعة من المؤشرات الفرعية؛ أُعِدَ – في ضوئها– اختبار العدالة الجغرافية، الذي عُرِضَتْ إجراءات إعداده تفصيلًا في القسم الثاني من البحث، والخاص بإجراءات إعداد مواد البحث، وأدواته. **كما تم التحقق من الفرض الثاني،** والذى ينص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الاعدادى في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار العدالة

الجغرافية". ويوضح الجدول (14) ملخصًا لما توصلت إليه الباحثتان؛ لحساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار العدالة الجغرافية بأبعاده المختلفة:

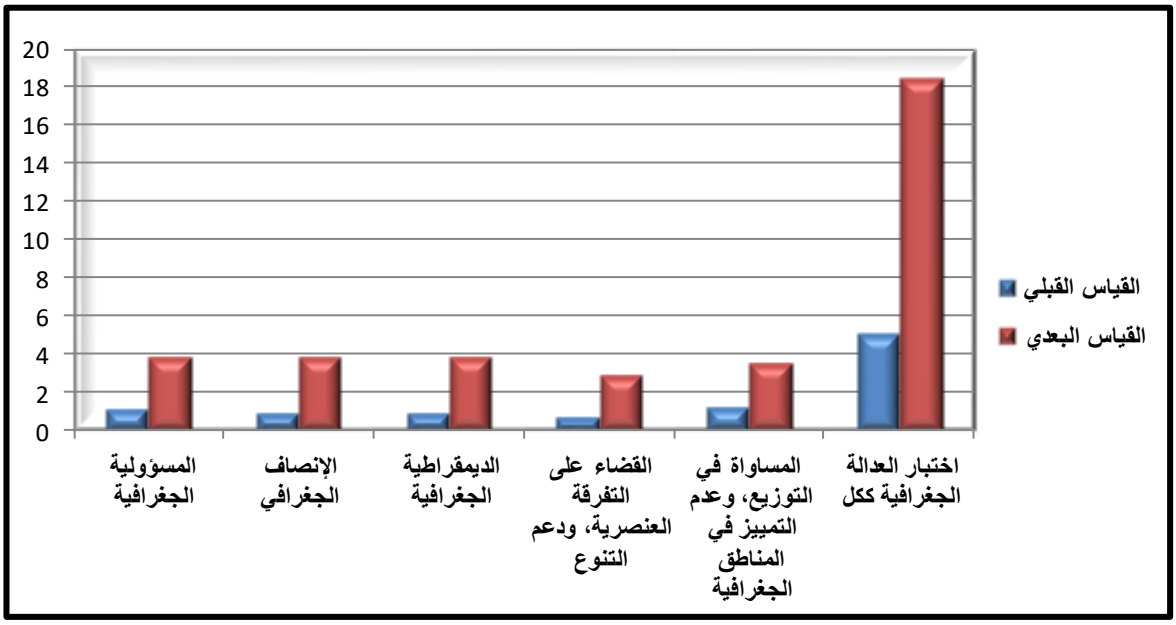
جدول رقم (14): *دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار العدالة الجغرافية:*

أبعاد الاختبار	الدرجة	القياس القبلي		القياس البعدي		اختبار "ت"			لصالح	مربع إيتا μ^2
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	df	مستوى الدلالة		
المسؤولية الجغرافية.	4 درجة	1.24	0.66	3.9	0.29	22.13	32	دال	**البعدي**	0.95
الإنصاف الجغرافي.	4 درجة	1	0.00	3.9	0.174	98	32	دال	**البعدي**	0.99
الديمقراطية الجغرافية.	4 درجة	1	0.00	3.9	0.29	57.24	32	دال	**البعدى**	0.99
القضاء على التفرقة العنصرية، ودعم التنوع.	4 درجة	0.8	0.36	3	0.00	33.9	32	دال	**البعدى**	0.97
المساواة في التوزيع، وعدم التمييز في المناطق الجغرافية.	4 درجة	1.27	0.45	3.6	0.49	15.06	32	دال	**البعدى**	0.87
الاختبار ككل	20 درجة	5.06	0.74	18.48	0.56	116.3	32	دال	**البعدي**	0.99

ويوضح الشكل رقم (10) الآتي الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي، لاختبار العدالة الجغرافية ككل، ولكل بُعد من أبعادها على حدة:

شكل (10):

الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار العدالة الجغرافية ككل، ولكل بُعد من أبعادها على حدة



يتضح من الجدول، والرسم البياني السابقين: وجود فرق دال إحصائيًا فى اختبار العدالة الجغرافية بين متوسطي درجات **مجموعة** البحث، فى القياسين: القبلي، والبعدي؛ وذلك لصالح متوسط درجات درجات القياس البعدي؛ وبذلك رُفِضَ الفرض الصفري الثاني، وقُبِلَ الفرض البديل.

وفيما يتعلق بالبُعد الأول من أبعاد اختبار العدالة الجغرافية (المسؤولية الجغرافية)؛ جاء متوسط درجات تلاميذ مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (3.9)؛ على حين كان فى القياس القبلي (1.24)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين المقدرَّة (22.13) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي؛ أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المنبثقة من وثيقة المنهج) فى البُعد الأول من أبعاد اختبار العدالة الجغرافية، فقد جاء كبيرًا؛ إذ بلغت قيمة مربع إيتا (0.95)، وهي أكبر من (0.15)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية لوحدة "الأزمة الاقتصادية، وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا" فى تنمية بُعد "المسؤولية الجغرافية".

وفيما يتعلق بالبُعد الثاني من أبعاد اختبار العدالة الجغرافية (بُعد الإنصاف الجغرافي)؛ جاء متوسط درجات تلاميذ مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا

البُعد (3.9)؛ على حين كان فى القياس القبلي (1)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين المقَدَّرة بـ (98) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي؛ أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المنبثقة من وثيقة المنهج) فى البُعد الثاني من أبعاد اختبار العدالة الجغرافية فقد جاء كبيرًا؛ إذ بلغت قيمة مربع إيتا (0.99)، وهي أكبر من (0.15)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدة المقترحة فى تنمية بُعد "الإنصاف الجغرافي".

وفيما يتعلق بالبُعد الثالث من أبعاد اختبار العدالة الجغرافية (الديمقراطية الجغرافية)؛ جاء متوسط درجات تلاميذ مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (3.9)؛ على حين كان فى القياس القبلي (1)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين المقَدَّرة بـ (57.24) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي؛ أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المنبثقة من وثيقة المنهج) فى البُعد الثالث من أبعاد اختبار العدالة الجغرافية؛ فقد جاء كبيرًا؛ إذ بلغت قيمة مربع إيتا (0.99)، وهي أكبر من (0.15)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدة المقترحة فى تنمية بُعد "الديمقراطية الجغرافية".

وفيما يتعلق بالبُعد الرابع من أبعاد اختبار العدالة الجغرافية (القضاء على التفرقة العنصرية، ودعم التنوع)؛ جاء متوسط درجات تلاميذ مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (3)؛ على حين كان في القياس القبلي (0.8)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين المقَدَّرة بـ (33.9) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي؛ أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المنبثقة من وثيقة المنهج) فى البُعد الرابع من أبعاد اختبار العدالة الجغرافية فقد جاء كبيرًا؛ إذ بلغت قيمة مربع إيتا (0.97)، وهي أكبر من (0.15)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدة المقترحة فى تنمية بُعد "القضاء على التفرقة العنصرية، ودعم التنوع".

وفيما يتعلق بالبُعد الخامس من أبعاد اختبار العدالة الجغرافية (المساواة في التوزيع، وعدم التمييز في المناطق الجغرافية)؛ جاء متوسط درجات تلاميذ مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (3.6)؛ على حين كان في القياس القبلي (1.27)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين المقَدَّرة بـ (15.06) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي؛ أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المنبثقة من وثيقة المنهج) فى البُعد الرابع من أبعاد اختبار العدالة الجغرافية؛ فقد جاء كبيرًا؛ إذ بلغت قيمة مربع إيتا (0.87)، وهي أكبر من (0.15)؛

ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدة المقترحة فى تنمية بُعد "المساواة في التوزيع، وعدم التمييز في المناطق الجغرافية".

وبالتالي يُلاَحظ ارتفاع مستوى أبعاد اختبار العدالة الجغرافية لدى **مجموعة** البحث؛ حيث جاء متوسط درجات تلاميذ مجموعة البحث فى القياس البعدي لاختبار العدالة الجغرافية ككل (18.48)؛ على حين كان في القياس القبلي (5.06)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين المقَدَّرة بـ (116.3) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي؛ أما عن حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المنبثقة من وثيقة المنهج) فى أبعاد اختبار المواطنة الناقدة ككل؛ فقد جاء كبيرًا؛ إذ بلغت قيمة مربع إيتا (0.99)، وهي أكبر من (0.15)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدة المقترحة فى تنمية أبعاد اختبار العدالة الجغرافية ككل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من: Andreotti (2006)؛ Osofsky (2008)؛ DeJaeghere (2009)؛ Gough (2010)؛ Dworski-Riggs & Langhout (2010)؛ Yenneti (2014)؛ Kohfeldt (2014)؛ Deb & Smith (2021)؛ Ghasemi, et al. (2022)؛ shaal (2022)؛ جمعة (2022).

<u>6) نتائج الإجابة عن السؤال البحثي السادس، ونَصُّه:</u> "ما فاعلية الوحدة المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة؛ في ضوء أبعاد تحويل المنهج Curriculum transformation، في تنمية العدالة التاريخية؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟":

للإجابة عن السؤال البحثى السادس؛ أعدَتْ الباحثتان قائمة تشتمل على أربعة أبعاد رئيسة للعدالة التاريخية؛ يتضمنُ كل بُعد منها مجموعة من المؤشرات الفرعية؛ أُعِدَ – في ضوئها– اختبار العدالة التاريخية، الذي عُرِضَتْ إجراءات إعداده تفصيلًا في القسم الثاني من البحث، والخاص بإجراءات إعداد مواد البحث، وأدواته. **كما تم التحقق من الفرض الثالث،** والذى ينص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول الاعدادي في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار العدالة التاريخية". ويوضح الجدول (15) ملخصًا لما توصلت إليه الباحثتان؛ لحساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات **مجموعة** البحث في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار العدالة التاريخية بأبعاده الأربعة:

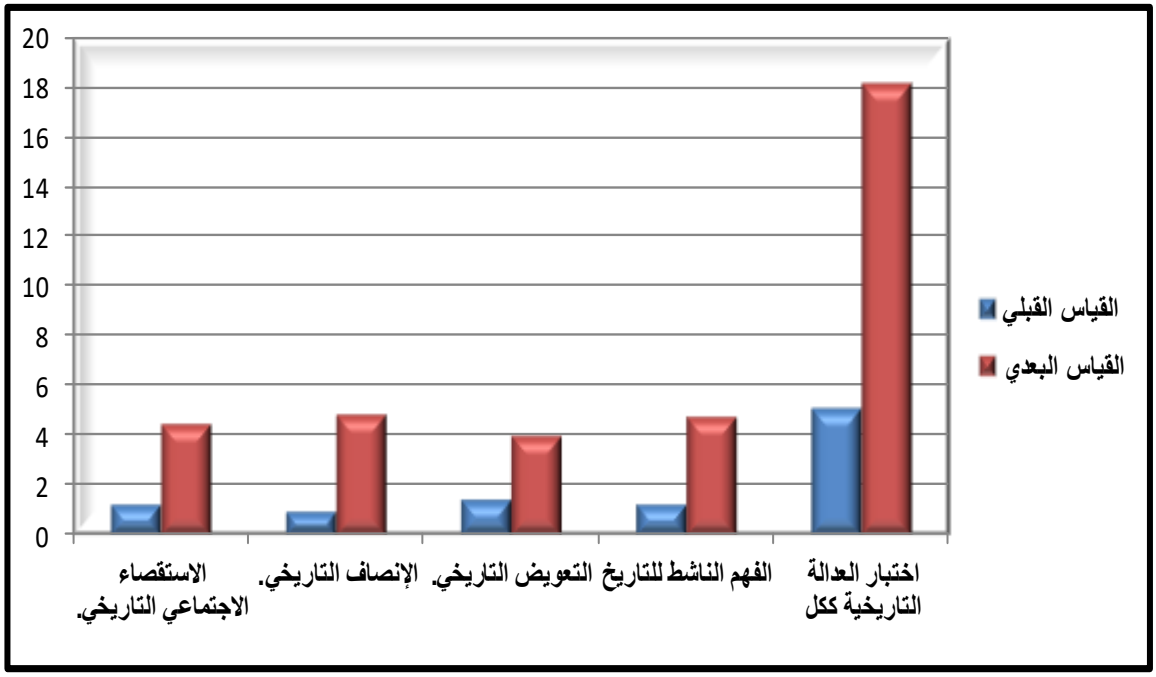
جدول رقم (15): ***دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار العدالة التاريخية***

أبعاد الاختبار	الدرجة	القياس القبلي		القياس البعدي		اختبار "ت"			لصالح	مربع إيتا μ^2
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	df	مستوى الدلالة		
الاستقصاء الاجتماعي التاريخي.	5 درجة	1.24	0.66	4.48	0.50	28.1	32	دال	البعدي	0.96
الإنصاف التاريخي.	5 درجة	1	0.00	4.9	0.24	93.3	32	دال	البعدي	0.99
التعويض التاريخي.	5 درجة	1.48	0.50	4	0.00	28.46	32	دال	البعدى	0.96
الفهم الناشط للتاريخ	5 درجة	1.27	0.45	4.8	0.39	25.6	32	دال	البعدى	0.95
الاختبار ككل	20 درجة	5.06	0.74	18.2	0.69	100.6	32	دال	البعدي	0.99

ويوضح الشكل رقم (11) الآتي الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي، لاختبار العدالة الجغرافية ككل، ولكل بُعد من أبعادها على حدة:

شكل رقم (11):

الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار العدالة التاريخية ككل، ولكل بُعد من أبعادها على حدة



يتضح من الجدول، والرسم البياني السابقين: وجود فرق دال إحصائيًا فى اختبار العدالة التاريخية بين متوسطي درجات **مجموعة** البحث، فى القياسين: القبلي، والبعدي؛ وذلك لصالح متوسط درجات القياس البعدي؛ وبذلك رُفِضَ الفرض الصفري الثالث، وقُبِلَ الفرض البديل.

وفيما يتعلق بالبُعد الأول من أبعاد اختبار العدالة التاريخية (الاستقصاء الاجتماعي التاريخي)؛ جاء متوسط درجات تلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (4.48)؛ على حين كان في القياس القبلي (1.24)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين المقَدَّرة بـ (28.1) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي؛ أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المنبثقة من وثيقة المنهج) فى البُعد الأول من أبعاد اختبار العدالة التاريخية؛ فقد جاء كبيرًا؛ إذ بلغت قيمة مربع إيتا (0.96)، وهي أكبر من (0.15)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية لوحدة "الأزمة الاقتصادية، وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا" فى تنمية بُعد "الاستقصاء الاجتماعي التاريخي".

وفيما يتعلق بالبُعد الثاني من أبعاد اختبار العدالة التاريخية (الإنصاف التاريخي)؛ جاء متوسط درجات تلاميذ مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (4.9)؛ على حين كان في القياس القبلي (1)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين المقَدَّرة بـ (93.3) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي؛ أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المنبثقة من وثيقة المنهج) في البُعد الثاني من أبعاد اختبار العدالة التاريخية؛ فقد جاء كبيرًا؛ إذ بلغت قيمة مربع إيتا (0.99)، وهي أكبر من (0.15)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدة المقترحة فى تنمية بُعد "الإنصاف التاريخي".

وفيما يتعلق بالبُعد الثالث من أبعاد اختبار العدالة التاريخية (بُعد التعويض التاريخي)؛ جاء متوسط درجات مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (4)؛ على حين كان في القياس القبلي (1.48)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين المقَدَّرة بـ (28.46) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي؛ أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المنبثقة من وثيقة المنهج) فى البُعد الثالث من أبعاد اختبار العدالة التاريخية؛ فقد جاء كبيرًا؛ إذ بلغت قيمة مربع إيتا (0.96)، وهي أكبر من (0.15)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدة المقترحة فى تنمية بُعد "التعويض التاريخي".

وفيما يتعلق بالبُعد الرابع من أبعاد اختبار العدالة التاريخية (الفهم الناشط للتاريخ)؛ جاء متوسط درجات مجموعة البحث في القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (4.8)، في حين كان في القياس القبلي (1.27)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين المقَدَّرة بـ (25.6) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي؛ أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المنبثقة من وثيقة المنهج) فى البُعد الرابع من أبعاد اختبار العدالة التاريخية؛ فقد جاء كبيرًا؛ إذ بلغت قيمة مربع إيتا (0.95)، وهي أكبر من (0.15)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدة المقترحة فى تنمية بُعد "الفهم الناشط للتاريخ".

وبالتالي يُلاَحظ ارتفاع مستوى أبعاد اختبار العدالة التاريخية لدى **مجموعة** البحث؛ حيث جاء متوسط درجات تلاميذ مجموعة البحث فى القياس البعدي لاختبار العدالة التاريخية ككل (18.2)؛ على حين كان فى القياس القبلي (5.06)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين (100.6) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي؛ أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المنبثقة من وثيقة المنهج) فى أبعاد اختبار العدالة التاريخية ككل؛ فقد جاء كبيرًا؛ إذ بلغت قيمة مربع إيتا (0.99)، وهي أكبر من (0.15)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدة المقترحة فى تنمية أبعاد اختبار العدالة التاريخية ككل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من: Salinas & Blevin (2014)؛ Amighetti & Nuti (2015)؛ Lakey,Lakey, Napier, Robinson, (2016)؛ Kozen (2016)؛ Miles (2021)؛ Martell, Stevens (2021)؛ Zema et al. (2021)؛ Barkan & Lang (2022).

ويمكن عزو فاعلية الوحدة المنبثقة من وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية المقترحة في ضوء أبعاد/ سياقات تحويل المنهج في تنمية المواطنة الناقدة، والعدالتين: الجغرافية، والتاريخية إلى ما يأتي:

1. دمج الوحدة بين مجالي: الجغرافيا، والتاريخ بصورة فعلية، وليس في تكامل شكلي فحسب؛ اعتمادًا على سياقات تحويل المنهج، وأساليب تدريسه مثل: الحوار الناقد، والتساؤل التأملي، والصف المقلوب، ومشروعات العمل الاجتماعي؛ مما ساعد في تنمية المواطنة الناقدة؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

2. مناسبة المرحلة العمرية التي استهدفتها الوحدة المنبثقة من وثيقة المنهج المستجيبة لأبعاد / سياقات تحويل المنهج، وبالتالي أسهم ذلك في تطوير مستوى اهتمام التلاميذ بالدراسات الاجتماعية، وأشعرهم بضرورة تحقيق العدالتين: الجغرافية، والتاريخية للمجتمعات كافة، عبر كل العصور.
3. العلاقة بين أبعاد تحويل المنهج، والمواطنة الناقدة، والعدالتين: الجغرافية، والتاريخية؛ فتحويل المنهج يرتبط بقضايا المعلومات، والمعرفة، والحكمة، والتكنولوجيا، والعدالة بين النوعين، والنزاع، والتماسك الاجتماعي، وقضايا الوعي، والتنوع العرقي، والثقافي، واللغوي، والديني. والمواطنة الناقدة، والعدالتين: الجغرافية، والتاريخية تسعى لتمكين التلاميذ، وتساعدهم في مواجهة الأحكام المسبقة، والصور النمطية، وتسلحهم بالرغبة في مناقشة الحقوق، والأخلاق، وممارسة التفكير السياسي جنبًا إلى جنب مع الأشكال الأخرى من التفكير.
4. اعتماد تدريس الوحدة على أيديولوجيا التكامل مع السياقات: السياسية، والاجتماعية، والثقافية، والتقنية، والاقتصادية على المستويات كافة: المحلية، والإقليمية، والعالمية؛ عبر تبني التدريس الذي يركز على التلميذ، وتنفيذ ذلك من خلال التعلم النشط؛ مما أسهم في تنمية العدالتين: الجغرافية، والتاريخية؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
5. اعتماد الوحدة موضوع الأزمة الاقتصادية الحالية، وتداعياتها السياقية؛ الأمر الذي يمس أحد أهم القضايا المعاصرة التي يعانيها العالم، وتتبناها فلسفة تحويل المنهج؛ الأمر الذي ساعد التلاميذ على الارتباط بواقعهم، وشعورهم بأهمية دراسة التاريخ، والجغرافيا في حياتهم، وبالتالي نمت لديهم المواطنة الناقدة، والعدالتان: الجغرافية، والتاريخية.
6. انبثاق الوحدة من وثيقة منهج تتسم بالعصرنة، والاستجابة لأبعاد / سياقات تحويل المنهج، وذلك عبر المراجعة، والتحليل المدققين لمنهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ مما جعلها مرنة، وديناميكية نَمَّتْ المتغيرات التابعة.
7. مناسبة الدروس المقترحة لطبيعة تحويل المنهج، والمرحلة الدراسية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

8. اعتماد الوحدة فكرة الاستدامة في مناهج الدراسات الاجتماعية؛ مما جعلها أكثر جاذبية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبالتالي تحققت نواتج تعلم محسنة لديهم، حيث صار منهج الدراسات الاجتماعية لا يسير في طريق بعيد كل البُعد عن ما يحدث في السياقات المعاصرة للتعليم عالميًا؛ اقتصاديًا، واجتماعيًا، وثقافيًا، وسياسيًا، وتقنيًا؛ بل يستجيب لها جميعًا.
9. الوحدة المنبثقة من الوثيقة المستجيبة لأبعاد / سياقات تحويل المنهج؛ يمكن عدّها أداة فاعلة للتخلص من فكرة السيطرة على محتوى المنهج في الدول النامية، أو استعمارها من الدول الأقوى، وبالتالي تم تبني طرائق جديدة في عرض المعرفة، بحيث التزمت الباحثتان بـ: قابليتها للاكتشاف، وارتباطها بالزمان، والمكان، واتسامها بالفائدة الحياتية للطلاب، والعصر الذي يعيشون فيه؛ بالإضافة إلى موضوعيتها، وقابليتها للقياس.

رابعًا: توصيات البحث، ومقترحاته:

أولًا: توصيات البحث:

توصي الباحثتان – في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج– بما يأتي:

1. نظرًا لأن مداخل تحويل المنهج تنص في –المقام الأول– على الجدة، والأصالة في تطوير المناهج؛ لذا توصى الباحثتان بضرورة تبني مداخل تحويل المنهج؛ بدءًا من المرحلة الابتدائية، وانتهاءً بالمرحلة الجامعية، والتخطيط لمناهج تخاطب تلك المداخل.
2. ضرورة الاهتمام بعقد برامج تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في أثناء الخدمة؛ لتدريبهم على كيفية تنفيذ المناهج المحولة، وأنشطتها، واستراتيجيات تدريسها، وأساليب تقييمها.
3. إعادة النظر في أساليب التقييم المتبعة، والابتعاد عن نظام تحصيل الدرجات، واستخدام أساليب تسمح للطلاب بالنقد البناء، وتنمية وعيهم، وتبنيهم لقضايا إنسانية عالمية، مع عدّ التغذية الراجعة جزءًا أساسيًا من التقييم.
4. توصي الباحثتان – في ضوء الأثر الإيجابي لوحدة "الأزمة الاقتصادية وتداعياتها السياقية؛ محليًا، وإقليميًا، ودوليًا"– بوضع الوحدة موضع التنفيذ بوثيقة منهج الدراسات الاجتماعية القومية الحالية؛ لتنمية المواطنة الناقدة، والعدالتين: الجغرافية، والتاريخية.

5. توصي الباحثتان – في ضوء ما أعدتاه من قائمة بأبعاد المواطنة الناقدة، ومفرداتها الفرعية، وقائمة بأبعاد العدالة الجغرافية، ومفرداتها الفرعية، وقائمة بأبعاد العدالة التاريخية، ومفرداتها الفرعية – بالاستفادة من تلك القوائم فى تقييم تلاميذ الصفين: الثاني، والثالث من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ للوقوقف على مدى تمكنهم من المواطنة الناقدة، والعدالتين: الجغرافية، والتاريخية.
6. ضرورة الاهتمام بسياقات تحويل المنهج الخمسة؛ كإحدى الركائز الأساسية عند تصميم وثائق المنهج القومية للدراسات الاجتماعية بالحلقتين: الأولى والثانية من التعليم الأساسي، ومناهج التاريخ، والجغرافيا بالمرحلة الثانوية.
7. لفت أنظار خبراء المناهج إلى ضرورة إدراج قضايا "سياسية، واجتماعية، وثقافية، وعسكرية" على الساحة الدولية فى مناهج الجغرافيا، والتاريخ، والدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام؛ لتنمية كلا الهويتين: الوطنية، والعالمية.
8. أن تُمثل تنمية المواطنة الناقدة، والعدالتين: الجغرافية، والتاريخية أحد الأهداف – المباشرة، أو غير المباشرة – لتدريس الدراسات الاجتماعية بصفوف مرحلة التعليم الأساسي كافة، إضافة إلى تبني الطرائق المختلفة المعززة تنميتها لدى التلاميذ.

ثانيًا: مقترحات البحث:

تقترح الباحثتان – في ضوء ما خلُصَ إليه البحث من نتائج– مجموعة من البحوث؛ منها:

1. تطوير منهج الدراسات الاجتماعية القومية؛ فى ضوء سياقات / أبعاد تحويل المنهج بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
2. برنامج تدريبي مقترح قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتنمية الكفاءات التكنولوجية؛ لدى معلمي الجغرافيا، والتاريخ بمراحل التعليم العام.
3. تكييف منهج الدراسات الاجتماعية بالحلقتين: الأولى، والثانية من التعليم الأساسي؛ لتعزيز جدارات المستقبل للدارسين الكبار؛ في ضوء سياقات تحويل المنهج.
4. رؤية استراتيجية؛ لتطوير منظومة تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية في أثناء الخدمة؛ فى ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

5. تطوير مناهج التاريخ، والجغرافيا بالمرحلة الثانوية؛ فى ضوء نموذج قائم على سياقات تحويل المنهج.
6. تطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد / سياقات تحويل المنهج؛ لتنمية القدرة على اتخاذ القرار، والوعي بالأمن القومي؛ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
7. فعالية بعض استراتيجيات التدريس الناقد في تنمية المواطنة الناقدة؛ والعدالتين: الجغرافية، والتاريخية؛ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

مـــــــراجع البحث

أولًا: المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال. (1991). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم التربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الدردير، عبد المنعم أحمد. (2006). *الإحصاء البارامترى واللابارامترى فى اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: عالم الكتب.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (2010). *نُظم ضبط الجودة الداخلية لمؤسسات التعليم قبل الجامعى*.

الضبع، محمود. (2006). *المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

جمعة، شيماء محمود محمد. (2023). وحدات تعليمية قصيرة قائمة على الجغرافيا النقدية لتنمية مفاهيم العدالة الجغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 17(5)، 246-350.

عبد المقصود، محمد، وآخرون. (2018). *المنهج تخطيطه وتقويمه*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

علي، محمد السيد. (2003). *تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج*. ط1، القاهرة: دار الفكر العربى.

مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية. (ب. ت). *وثيقة الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي*. وزارة التربية والتعليم الفني: جمهورية مصر العربية.

وزارة التربية والتعليم الفني، الإدارة المركزية لشئون الكتب. (2021/2020). *كتاب الدراسات الإجتماعية للصف الأول الإعدادي "ظواهر طبيعية، وحضارة مصرية". (الفصل الدراسي الأول)*. مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية: جمهورية مصر العربية.

_____. (2021/2020). *كتاب الدراسات الإجتماعية للصف الأول الإعدادي "ظواهر طبيعية، وحضارة مصرية". (الفصل الدراسي الثاني)*، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية: جمهورية مصر العربية.

_____. (2021/2020). *كتاب الدراسات الإجتماعية للصف الثاني الإعدادي "الوطن العربي والحضارة الاسلامية"*. (الفصل الدراسي الأول)، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية: جمهورية مصر العربية.

_____. (2021/2020). *كتاب الدراسات الإجتماعية للصف الثاني الإعدادي "الوطن العربي والحضارة الاسلامية"*. (الفصل الدراسي الثاني)، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية: جمهورية مصر العربية.

_____. (2021/2020). *كتاب الدراسات الإجتماعية للصف الثالث الإعدادي "جغرافية العالم وتاريخ مصر الحديث"*. (الفصل الدراسي الأول)، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية: جمهورية مصر العربية.

_____. (2021/2020). *كتاب الدراسات الإجتماعية للصف الثالث الإعدادي "جغرافية العالم وتاريخ مصر الحديث"*. (الفصل الدراسي الثاني)، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية: جمهورية مصر العربية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abbiss, J. (2016). Critical literacy in support of critical-citizenship education in social studies. *Teaching and learning*, 3, 29-35. https://doi.org/10.18296/set.0054

Abuelezam, N. N., et al. (2023). Accounting for historical injustices in mathematical models of infectious disease transmission: An analytic overview. *Epidemics*, 43, 1-5.

Adams, J., Sargent, T. C. (2012). *Curriculum Transformation in China: Trends in Student Perceptions of Classroom Practice and Engagement*. United Kingdom Economic and Social Research Council and Department for International Development, Annual Meeting of the Association of Asian Studies, Chicago, Spencer Foundation Small and Major Grants Programs, The World Bank, and NIH Grants.

Adegeye, A. O. (2018). *Exploring the fragments spatial justice in an attempt to promote spatially just development in South African urban regions*. Doctor of Philosophy of Town and Regional Planning In the Faculty of Engineering, Built environment and Information Technology, University of Pretoria.

Alderuccio, M. C. (2010). An investigation of global/local dynamics of curriculum transformation in sub-Saharan Africa with special reference to the Republic of Mozambique. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(6), 727-739.

Alya, A., Nurhakimb, M. (2020). The Role of Transformation in the Curriculum for Sustainability of Schools. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(1), 401-418.

Ambe, E. B. (2006). Fostering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation. *Teaching and Teacher Education*, 22, 690-699.

Amighetti, S., Nuti, A. (2015). David Miller's theory of redress and the complexity of colonial injustice. *Ethics & Global Politics*, 8, 1-13. http://dx.doi.org/10.3402/egp.v8.26333

Andreotti, V. D. O. (2006). Soft Versus Critical Global Citizenship Education. *Policy & Practice - A Development Education Review*, 3(Autumn), 40–51.

Bailey, K. & Grossardt, T. (2010). Toward Structured Public Involvement: Justice, Geography and Collaborative Geospatial/Geovisual Decision Support Systems. *Annals of the Association of American Geographers*, 100(1), 57-86.

Bali, M. (2013). Critical Citizenship for Critical Times. Available on line @: https://www.al-fanarmedia.org/2013/08/critical-citizenship-for-critical-times/

Banegas, D. L. (2019). Language curriculum transformation and motivation through action research. *The curriculum journal*, 30(4), 422–440, https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1646145

Banks, M. G. (W.D). *Curriculum Transformation*. Available on line @: https://docdrop.org/download_annotation_doc/Banks-Ch.-4-Multicultural-Education-ka340.pdf

Baranowska, G. & Gliszczyńska-Grabias, A. (2018). "Right to Truth" and Memory Laws: General Rules and Practical Implications. *Polish Political Science Yearbook*, 47(1), 97–109. DOI: dx.doi.org/10.15804/ppsy2018107

Barkan, E. & Lang, A. (2022). *Memory Laws and Historical Justice: The Politics of Criminalizing the Past*. Published by the registered company Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94914-3

Bell, S. (2010). Learning, changing, and doing: A model for transformational leadership development in religious and non-profit organizations. *Journal of Religious Leadership*, 9(1), 93-111.

Berger, T. U., Bong, Y. (2012). To Apologize and To Forgive:: Lessons for Asia from Europe's Struggle with History. *Asan Institute for Policy Studies*, 34, 1-11.

Bevernage, B. (2014). Transitional justice and historiography: challenges, dilemmas and possibilities. *Macquarie law journal*, 13, 7-24.

Blee, L. M. (2008). *Framing Chief Leschi: Narratives and the Politics of Historical Justice in the South Puget Sound*. Un Published PhD, University of Minnesota.

Blevins, S. R. (2008). *History Unhoused: Imagining Redress in Post-imperial Britain*. Un Published PhD, University of California.

Blignaut, S. (2017). *Two decades of curriculum transformation: what have we learnt and where do we go from here?* 1-12, Available on line @: https://lectures.mandela.ac.za/lectures/media/Store/documents/Inaugural%20lectures/Full-text-of-lecture-Slyvan-Blignaut.pdf

Boti, Z. (2022). Dimensions of Transformation of Higher Education in South Africa. *Briefly Speaking*, the Council on Higher Education, 21, 1-17.

Boud, D., Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. Assess. Eval. High. Educ. 38, 698–712. doi: 10.1080/02602938.2012.691462

Brown, A. L. & Brown, K. D. (2015). The more things change, the more they stay the same: Excavating race and the enduring racisms in U.S. curriculum. *Teachers College Record*, 17(14), 103-130.

Butt, D. (2009). *Rectifying International Injustice: Principles of Compensation and Restitution Between Nations*. Oxford University Press.

Canton, E. C. (2022). *Getting involved matters: Developing critical citizenship in ELT*. Available on line @: https://www.iatefl.org/events/237

Catalunya, G. D. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit social. Ciències socials: geografía i historia*. Identificació I desplegament a l'educació secundària obligatòria. Aquest llibre està publicat amb una llicència Creative Commons Reconeixement-No comercial Compartir igual 3.0 Espanya.

Center for Curriculum Transformation. (2023). Available on line @: https://www.washington.edu/omad/ctcenter/?_ga=2.222099484.505524425.1691067977-890319471.1691067977

Centre for Higher Education Development (CHED). (2023). Available on line @: https://ched.uct.ac.za/research-research-projects-other-funding/community-engaged-learning-global-citizenship-and-curriculum-transformation

Chai, C. S., & Kong, S. C. (2017). Professional learning for 21st-century education. *Journal of Computers in Education*, 4(1), 1–4.

Charland, P. et al. (2021). Curriculum response to the crisis. *Prospects*, 51, 313–330.

Cheang, S., Suterwalla, S. (2020). Decolonizing the Curriculum? Transformation, Emotion, and Positionality in Teaching. *Fashion Theory*, 24(6), 879–900.

Chen, Y. T. (2014). The Implementation of Curriculum Transformation and the Facilitation of Elementary School Pre-service Teachers' Understanding of Mathematics Course. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 22(4), 1-54.

Chisholm, O. (2019). Curriculum Transformation: From Didactic to Competency-Based Programs in Pharmaceutical Medicine. *Frontiers in Pharmacology*, 10, 1-7.

Cho, H. (2018). Crafting a third space: Integrative strategies for implementing critical citizenship education in a standards-based classroom. *The Journal of Social Studies Research*, 42, 273–285.

Chukwu, L. C. (2012). Curriculum transformation for teacher preparation: implications for Nigeria's secondary education in the 21st century. *Knowledge Review Volume*, 26(3), 19-23.

Clarke, K. M. (2019). *Affective justice: the international criminal court and the Pan-Africanist pushback*. Duke university press Durham and London.

College of Liberal Arts, Oregon State University. (2023). *Critical Citizenship Flash Course*. Available on line @: https://liberalarts.oregonstate.edu/highlight/critical-citizenship-flash-course

Corrigan, S. D. (2022). *Social studies teachers' Conceptions of human rights education*. Unpublished PhD, University of Wisconsin-Madison.

Costandius, E., Alexander, N. (2019). Exploring shame and pedagogies of discomfort in critical citizenship education. *Transformation in Higher Education*, 4(73), 1-8. https://doi.org/10.4102/the.v4i0.73

Crimmins, G., Oprescu, F., Nash, G., (2017). Three pathways to support the professional and career development of casual academics. *International Journal for Academic Development*, 22 (2), 144–156.

Cuauhtin, T., Zavala, M., Sleeter C., & Au, W. (Eds.). (2019). *Rethinking ethnic studies*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.

D'Alessandro, C. (2017). Towards a fluid and multiscalar governance of extractive resources in Africa. *AFE Babalola university: J. of sust. Dev. Law & policy*, 8(1), 331-353.

De Jongh, J. C., Hess-April, L., Wegner, L. (2012). Curriculum transformation: A proposed route to reflect a political consciousness in occupational therapy education. *South African Journal of Occupational Therapy*, 42(1), 16-20.

Dean, B. A., Harden-Thew, K., Thomas, L., (2016). Building an online community to support the professional development of casual teachers. *International Journal for Academic Development*. 22 (1), 31–41.

Deb, D. & Smith, R. M. (2021). Application of Random Forest and SHAP Tree Explainer in Exploring Spatial (In)Justice to Aid Urban Planning. *International Journal of Geo-information*, 10(629), 1-15. https://doi.org/10.3390/ijgi10090629

DeJaeghere, J. G. (2009). Critical Citizenship Education for Multicultural Societies. *Interamerican Journal of education for democracy*, 2(2), 223-236.

Dworski-Riggs, D. & Langhout, R. D. (2010). Elucidating the power in empowerment and the participation in participatory action research: A story about research team and elementary school change. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 215-230.

European education and culture executive agency "EACEA". (2023). *Citizens, Equality, Rights and Values Programme (CERV)*. CITIZENS-REM -European remembrance.

Fields, L., Trostian, B., Moroney, T., Dean, B. A. (2021). Active learning pedagogy transformation: A whole-of-school approach to person-centred teaching and nursing graduates. *Nurse Education in Practice*, 53, 1-7.

Forrester, C. A. et al. (2023). Preceptor Perceptions of Pharmacy Student Performance Before and After a Curriculum Transformation. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 87 (2), 273-286.

Fuentes-Moreno, C., Sabariego-Puig, M., Ambros-Pallarés, A. (2020). Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and educational environments. *Humanities and social sciences communication*, 7(39), 1-12. https://doi.org/10.1057/s41599-020-0530-4

Gaard, G. C., Blades, J., Wright, M. (2016). Assessing sustainability curriculum: from transmissive to transformative approaches. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Emerald Publishing Limited, 18(7), 1263-1278.

Galheigo, S. (2011). What needs to be done? Occupational therapy responsibilities and challenges regarding human rights. *Australian Journal of Occupational Therapy*, 58, 60-68.

Gascon, M. et al. (2015). Mental Health Benefits of Long-Term Exposure to Residential Green and Blue Spaces: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12 (4), 4354–4379.

Ghasemi, K. et al. (2022). Geographic information system based combined compromise solution (CoCoSo) method for exploring the spatial justice of accessing urban green spaces, a comparative study of district 22 of Tehran. *Ecological Indicators*, 144, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2022.109455

González-Valencia, G., Sabater, M. M., Fernández, A. S. (2022). Critical Global Citizenship Education: A Study on Secondary School Students. *Journal Frontiers in Education*, 7, 1-13.

Gough, J. (2010). Workers' strategies to secure jobs, their uses of scale, and competing economic moralities: Rethinking the 'geography of justice'. *Political Geography*, 29(3), 130-139. https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2010.02.005

Guerra-Sua, A. M. (2019). Challenges for Peacebuilding and Citizenship Learning in Colombia. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 169-186. doi: 10.11144/Javeriana.m11-23.cpcl

Gwandure, C., Mayekiso, T. (2021). Curriculum reform paradigms and associated challenges in the teaching of public administration in south Africa. *African Perspectives of Research in Teaching & Learning*, 5(2), 76-85.

Hafeznia, M. R. & Hajat, M. G. (2016). Conceptualization of Spatial Justice in Political Geography. *Geopolitics Quarterly*, 11(4), 32-60.

Hajat, G. H. & Hashi, M. H. (2019). Space Justice in Iran and the Political Organization of Space in Tehran. *Political Spatial Planning,* 1(1), 31-38.

Hanushek, E. A., Woessmann, L. (2020). *The Economic Impacts of Learning Losses*. OECD, The Economic Impacts of Learning Losses.

Hartwick, J. M. M., Johnson, E. C. (2008). Transformative Multiculturalism an the Supervision of Social Studies Student Teachers: A Critical Look at One University Supervisor's Approach. *Social Studies Research and Practice*, 3(3), 26-38.

Hegburg, K. (2013). *Aftermath: Accounting for the Holocaust in the Czech Republic*. Doctor of Philosophy in the Graduate School of Arts and Sciences. Columbia university.

Hemmler, V. L. et al. (2022). Representation of Black Students in Rural Gifted Education: Taking Steps Toward Equity. *Journal of Research in Rural Education*, 38(2), 1-25.

Holmes, C. E. (2021). *"Your Generation is Going to Do This Right": A Qualitative Case Study of Critical Citizenship Education in an Eighth Grade Social Studies Classroom*. Unpublished PhD, Graduate Faculty of North Carolina State University.

Hong, J. E. (2018). Critical Citizenship Education Through Geography. *International Journal of Geospatial and Environmental Research*, 5(3), 1-13.

Hsu, H. C. (2007). *An Interpretive Analysis of Selected Peace Education Activists with Implications for Adult Education*. Doctor of Education, Northern Illinois University.

Huang, S. et al. (2023). Coupling Coordination between Park Green Space (PGS) and Socioeconomic Deprivation (SED) in High-Density City Based on Multi-Scale: From Environmental Justice Perspective. *Land*, 12(82), 1-20. https://doi.org/10.3390/land12010082

Hudson, L., Engel-Hills, P., Davidson, F., Naidoo, K. (2022). Radiography lecturers' understanding of a socially responsive curriculum. *Radiography*, 28, 684-689.

Jain, H. (2023). *Factors Influencing Curriculum Change*. Available on line @: https://prepwithharshita.com/factors-influencing-curriculum-change/

Johnson, L & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. The Curriculum Journal. 21(1), 77-96, https://doi.org/10.1080/09585170903560444

Jordhus-Lier, D. (2010). *The Urban Challenge: Researching the Politics of the Urban Environment in the Global South*. EADI Policy Paper Series, European Association of Development Research and Training Institutes, Germany.

Just Spatial Design ZA (JSD_ZA). (2023). Spatial Justice. Available @: https://justspatialdesignza.com/spatial-justice/

Kahne, J. E., Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766.

Karunaratne, P. S. M., Breyer, L. N.,Wood, L. N. (2016). Transforming the economics curriculum by integrating threshold concepts. *Education + Training*, Emerald Group Publishing Limited, 58(5), 492-509.

Kayyal, M., Gibbs, T. (2012). Applying a quality assurance system model to curriculum transformation: Transferable lessons learned. *Medical Teacher*, 34(10), 690-697, DOI: 10.3109/0142159X.2012.687486

Kearns, G. & Reid-Henry, S. (2009). Vital Geographies: Life, Luck, and the Human Condition. *Annals of the Association of American Geographers*, 99(3), 554–574.

Koh, P. J. H. (2023). *Finding leadership (Belonging): a critical race ethnography of Asian American leadership*. Doctor of Education in Educational Leadership, Faculty of the

Department of Educational Leadership East Carolina University.

Kohfeldt, D. M. (2014*). Children as activist artists: Constructing citizenship through social justice arts-based participatory action research*. Un Published PhD, University of California, Santa Cruz.

Kozen, C. K. (2016). *Justice and Its Others: On the Politics of Redress for Japanese Latin Americans*. Un Published PhD, University of California, San Diego.

Kumalo, S. (2021). Decolonisation as Democratisation: Global Insights into the South African Experience. *Tydskrif vir letterkunde*, 58(2), 129-131.

Lakey, B., Lakey, G., Napier, R., & Robinson, J. (2016). *Grassroots and nonprofit leadership: A guide for organizations in changing times*. New Society Publishers.

Lin, C. H. (2020). *Case Study on a Secondary School's Curriculum Transformation for Self-regulated Learning: An Approach of Cultural-Historical Activity Theory*. Unpublished PhD, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, College of Education, National Taiwan Normal University.

Low, N. & Gleeson, B. (2002). *Justice, society and nature: An exploration of political ecology*. Taylor & Francis e-Library, Simultaneously published in the USA and Canada by Routledge.

Lubis, S. A. et al. (2022). Understanding curriculum transformation towards educational innovation in the era of all-digital technology. *Jurnal Pendidikan Islam*, 5(2), 526-542.

Magill, K. R. (2019). Critically civic teacher perception, posture and pedagogy: Negating civic archetypes. *The Journal of Social Studies Research*, 43, 159–176.

Mandukwini, N. (2016). *Challenges towards curriculum implementation in high schools in mount fletcher district, eastern cape*. Master of education, university of South Africa.

Marcinkevicius, A. (2018). Constructing Historical Justice Discourse in Lithuanian and Russian Press in Lithuania: The Case of Holocaust. *Filosofija Sociologija*, 29(4), 246–252.

Martell, C., Stevens, K. M. (2021). *Teaching history for justice: Centering activism in students' study of the past*. Teachers College Press, Colombia University.

McCormack, B., McCance, T. (2017). Person-Centred Practice in Nursing and Health Care: Theory and Practice. Wiley Blackwell, UK.

McLaren, P. (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education (4th ed.)*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Miles, J. (2021). *Teaching and Learning for Historical Justice: A Comparative Case Study of Four Sites of History Education in Canada*. Doctor of Philosophy, Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto.

Milinkovic, A. (2013). *Critical civic education: when history becomes geography*. Master of Arts, Department of Humanities, Social Sciences & Social Justice Education, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

Molise, N. A., Botma, Y., VanJaarsveldt, D. (2022). Exploring the influence of culture in curriculum transformation using the Mmogo Method. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 17, 1-7.

Moore, S. A., et al. (2011). Constructing critical citizenship with young people: alternative pedagogies. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 2 (3/4), 494-509.

Muijnck, S. D., Tieleman, J. (2021). *Economy Studies: A Guide to Rethinking Economics Education*. Amsterdam University Press.

Müller, H. (2010). *Justice and Peace: Good Things Do Not Always Go Together*. PRIF Working Paper, Peace Research Institute Frankfurt, 6.

Nell, I. (2015). Learning, changing and doing Critical citizenship through ecumenical exposure. *Stellenbosch Theological Journal*, 1(2), 531–549.

Neumann, K., Anderson, D. (2013). Introduction: Violence, Justice and the Work of Memory. *International Journal of conflict and violence*, 8(1), 4-15.

Niehaus, E., Williams, L. (2016). Faculty Transformation in Curriculum Transformation: The Role of Faculty Development in Campus Internationalization. *Innov High Educ*, 41, 59-74.

Nieto, S. (2002/2003). Profoundly multicultural questions. *Educational Leadership*, 4(10), 7–10.

Osofsky, H. M. (2008). *The Geography of Justice Wormholes: Dilemmas from Property and Criminal Law*. Carin Tabag, Debrief Paper, Available @:https://digitalcommons.law.villanova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1104&context=vlr

Piedade, F. et al. (2020). Educating critical citizens? Portuguese teachers and students'visions of critical thinking at school. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 1-11.

Pollard, N., Kronenberg, F., Sakellariou, D. (2009). *A political practice of occupational therapy*. In: Pollard N, Kronenberg F, Sakellariou D, editors. A political practice of occupational therapy. Edinburg: Elsevier Churchill Livingstone.

Reddy, S. (2018). Diversifying the Higher-Education Curriculum: Queering the Design and Pedagogy. *Journal of Feminist Studies in Religion*, 34(1), 161-169.

Roosvall, A. & Tegelberg, M. (2015). Media and the Geographies of Climate Justice: Indigenous Peoples, Nature and the Geopolitics of Climate Change. *tripleC*, 13(1), 39–54.

Rygiel, K. et al. (2015). Governing through Citizenship and Citizenship from Below: An Interview with Kim Rygiel. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung, 1(2), 1-19.

Sablof, P. L. L. (2018). *Higher Education in the post-communist world*. London: Routledge.

Salinas, C., Blevins, B. (2014). Critical Historical Inquiry: How Might Pre-Service Teachers Confront Master Historical Narratives?. *Social Studies Research and Practice*, 9(3), 35-50.

Sander, B. (2021). *Doing Justice to History: Confronting the Past in International Criminal Courts*. Oxford University Press.

Schugurensky, D. (2004). The tango of citizenship learning and participatory democracy. *Lifelong citizenship learning, participatory democracy and social change*, 2, 324-332.

Selin, P., Olander, M. H. (2015). Transforming new curriculum objectives into classroom instruction with the aid of learning

studies. International *Journal for Lesson and Learning Studies*, Emerald Group Publishing Limited, 4(4), 401-415.

Selling, J. (2022). *Romani Liberation: A Northern Perspective on Emancipatory Struggles and Progress*. Central European University Press.

Selling, J. (2023). *The politics of historical justice and combatting antiziganism – narrative essay*. Available on line @: https://www.romarchive.eu/en/roma-civil-rights-movement/politics-historical-justice-and-combatting-antizig/

Seneque, M., Bond, C. (2012). Working with the complexities of transformational change in a society in transition: A South African perspective. Complexities of Transformational change, *European Business Review*, Emerald Group Publishing Limited, 24(5), 425-443.

Shaal, S. S. (2022). The population structure of the holy city of Karbala, a study in population geography. *Researcher Journal*, 41(4), 146-163.

Shah, R. (2012). Goodbye conflict, hello development? Curriculum reform in Timor-Leste. *International Journal of Educational Development*, 32, 31-38.

Shantir, M. A. H. (2022). *Decentralization and geographical inequality in Egypt*. Egypt policy dialogues, Arab Reform Initiative. All Rights Reserved.

Shasha-Sharf, H. & Tal, T. (2023). Energy Policy as a Socio-Scientific Issue: Argumentation in the Context of Economic, Environmental and Citizenship Education. *Sustainability*, 15(7647), 1-20. https://doi.org/10.3390/su15097647

Sidabalok, H. (2022). *Residential Solid Waste Management in Semarang: The Question of Geographical Environmental Justice*. Theresia Putri Manggar Sari, Layout design by Oktavianus, Soegijapranata Catholic University, Indonesië.

Sleeter, C. (2018). Curriculum transformation in a diverse society: Who decides curriculum, and how?. *RELIEVE*, 24(2), 1-11, doi: http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13374

Soetanto, D. & Van Geenhuizen, M. (2015). Getting the right balance: University networks' influence on spin-offs'attraction of funding for innovation. *Technovation*, 36, 26-38

Steinberg, R. (2019). *The Afterlives of the Terror: Facing the Legacies of Mass Violence in Postrevolutionary France*. Cornell University Press.

STLC, Available on line @: https://www.uj.ac.za/wp-content/uploads/2021/12/guidelines-for-curriculum-transformation-approved.pdf

Stockholm university. (2023). *Social Science Education on Trust for an Active and Critical Citizenship*. Available on line @: https://www.su.se/english/research/research-projects/social-science-education-on-trust-for-an-active-and-critical-citizenship

Stubbs, M., Range, P. (2011). Service-oriented architecture and curriculum transformation at Manchester Metropolitan University. *Campus-Wide Information Systems*, 28(4), 299-304.

Totry-Jubran, M. (2020). Constructing "Private" Historical Justice in State-Building. *Theoretical Inquiries in Law*, 21(2), 305-341.

University of Johannesburg. (2016). *Guidelines for curriculum transformation*.

University of Wisconsin-Madison. (2023). Syllabus: His 704 Problems in Historical Justice. Available on line @: https://history.wisc.edu/wp-content/uploads/sites/202/2017/05/history704_fall2010_johnson.pdf

Vaughn, E. N. (2018). *A cultivation of civic identity in teacher education: stories of preservice teachers*. Unpublished PhD, Department of Curriculum & Instruction, West Lafayette, Indiana.

Vorster, J. A. (2016). *Curriculum in the context of transformation: Reframing traditional understanding and practices*. Available on line @: https://www.ru.ac.za/media/rhodesuniversity/content/chertl/document/Curriculum_in_the_Context_of_Transformation_Final.pdf

Wilmers, A., Jornitz, S. (2021). International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies: A Transatlantic Discourse in Education Research. Verlag Barbara Budrich.

Winter, S. (2013). Towards a Unified Theory of Transitional Justice. *The International Journal of Transitional Justice*, 1-21. doi:10.1093/ijtj/ijt004

Work Stream on Curriculum Transformation at the University of Pretoria. (2017). *Curriculum transformation framework document, reimagining curriculum for a just university in a vibrant democracy*. Available on line @: https://www.up.ac.za/media/shared/780/uppr427640-1.zp180643.pdf

Wyman, K. M. (2008). Is There A Moral Justification For Redressing Historical Injustices?. *Vanderbilt Law Review*, 61(1), 127-196.

Yang, Z., Sirianni, P. (2010). Balancing contemporary fairness and historical justice: A 'quasi-equitable' proposal for GHG mitigations. *Energy Economics*, 32, 1121–1130.

Yende, S. J. (2021). Performing Arts: A case study on curriculum transformation. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 16(1), 129-141.

Yenneti, K. (2014). *Social Justice and solar energy implementation: A case study of Charanaka solar park, Gujarat, India*. Unpublished PhD, University of Birmingham.

Zema, A. C. et al. (2021). Historical justice and reparation for Indigenous Peoples in Brazil and Canada. *Vibrant*, 18, 1-19. http://doi.org/10.1590/1809-43412021v18a707

Zimenkova, T., & Hedtke, R. (2013). *Concluding remarks object of participation policies, subject of political participation?*. In R. Hedtke, & T. Zimenkova (Eds.). Education for civic and political participation: A critical approach (pp. 225–237). New York/London: Routledge.

Zreik, R. (2020). Historical Justice: On First-Order and Second-Order Arguments for Justice. *Theoretical Inquiries in Law*, 21(2), 490-529.

Zwicky, C., Walls, T. (2020). Transforming curriculum, exploring identity, and cultivating culturally responsive educators. *Innovations in Higher Education Teaching and Learning*, Emerald Publishing Limited, 28, 67–82.