



"برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية"

إعداد

أ.م. د / سلوى محمد عمار عبد العزيز

أستاذ المناهج وطرق تدريس التاريخ المساعد

كلية التربية - جامعة الفيوم

ISSN : 2535- 2032 print)

ISSN : 2735-3184 online)

العدد ١٤٨ يونيو ٢٠٢٥ م

**برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير
المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية**
أ.م. د / سلوى محمد عمار عبد العزيز

مستخلص البحث

عنوان البحث: " برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير
المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية".
تمثلت مشكلة البحث في: ضعف مهارات التفكير المنفتح النشط لدى الطلاب معلمي
التاريخ بكلية التربية وكذلك ضعفًا في امتلاكهم لمهارات التأمل الناقد التاريخي.
وهدف البحث إلى قياس فاعلية استخدام برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for
justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية
التربية.

وقد استخدم البحث كلاً من **المنهج الوصفي**؛ لعرض الإطار النظري، وبناء أدوات البحث، **والمنهج
التجريبي** في التصميم الميداني لتجربة البحث حيث تضمن التصميم التجريبي للبحث مجموعة واحدة
عدها (٣٦) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة تعليم عام بكلية التربية - جامعة الفيوم، شعبة
(التاريخ).

ومن خلال إعداد أدوات البحث المتمثلة في كتاب الطالب المعلم في البرنامج المقترح، دليل المعلم
الجامعي (عضو هيئة التدريس)، واختباري مهارات التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي،
وتم إجراء تجربة البحث، ورصد النتائج وتفسيرها.

وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة في تنمية التفكير
المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية.
وعليه فقد قدم البحث مجموعة من التوصيات كان من أهمها: مراجعة برامج إعداد معلم
التاريخ بكليات التربية وتطويرها، وتضمينها مقررات ترتبط بقضايا التاريخ للعدالة، عقد مؤتمرات
وندوات تشاركية بين كليات التربية، ومعلمي التاريخ لطرح نماذج من التاريخ للعدالة، والتركيز
من خلالها على تنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي لدى تلاميذهم.

"برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية "

أ.م.د / سلوى محمد عمار عبد العزيز

كما جاء في مقترحاته: وحدات تعليمية قصيرة في التاريخ للعدالة لتنمية التفسيرات المستنيرة، والتأمل الناقد التاريخي لطلاب المرحلة الثانوية، برنامج مقترح قائم على التاريخ للعدالة لتنمية التأمل الناقد التاريخي، والبراعة التاريخية لطلاب كلية التربية شعبة التاريخ.

كلمات مفتاحية: التاريخ للعدالة — التفكير المنفتح النشط-التأمل الناقد التاريخي.

Abstract

A Proposed Program in History for Justice for Developing Active Open-Minded Thinking and Historical Critical Reflection among History Student-Teachers at the Faculty of Education

The research problem was identified as the weakness in active open-minded thinking skills among history student-teachers at the Faculty of Education, as well as their lack of historical critical reflection skills.

The study aimed to measure the effectiveness of using a proposed program in *History for Justice* to develop active open-minded thinking and historical critical reflection among history student-teachers at the Faculty of Education.

The research employed both the descriptive approach to present the theoretical framework and develop research tools, and the experimental approach for the field study. The experimental design included a single group of 36 fourth-year general education students specializing in history at the Faculty of Education, Fayoum University.

The research tools included: a student-teacher textbook for the proposed program, a university instructor's guide and two tests measuring active open-minded thinking skills and historical critical reflection skills. The research experiment was conducted, and the results were recorded and analyzed. The findings demonstrated the effectiveness of the proposed *History for Justice* program in developing active open-minded thinking and historical critical reflection skills among history student-teachers. Accordingly, the study made several recommendations, the most important of which were: reviewing and developing history teacher preparation programs at faculties of education, incorporating courses related to *History for Justice*, organizing conferences and participatory seminars between faculties of education and history teachers to present *History for Justice* models, focusing on developing active open-minded thinking and historical critical reflection among students. Additionally, the study proposed: short educational units in *History for Justice* to develop enlightened interpretations and historical critical reflection among high school students as well as a proposed program based on *History for Justice* to enhance historical critical reflection and historical proficiency among history student-teachers at the Faculty of Education.

Keywords: History for Justice – Active Open-Minded Thinking – Historical Critical Reflection.

برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية أ.م. د / سلوى محمد عمار عبد العزيز

مقدمة البحث:

يعد تدريس التاريخ من أجل العدالة (History for justice) أبرز سمات السياسة المعاصرة حيث اكتسبت الحركات المطالبة بالعدالة التاريخية أهمية كبرى، وبروزاً عالمياً مع زيادة الحركات المطالبة بتصحيح أخطاء الماضي، حيث إن هناك صفحات مظلمة في التاريخ أستغلها البعض؛ لتبرير أفعالهم مثل بناء الدولة اليهودية، والمشروع القانوني الاستيطاني للبارون إدموند دي روتشيلد (Baron Edmond De Rothschild's) خلال الفترتين العثمانية، والانتدابية، وغير ذلك من القضايا، والمشروعات التي تحتاج أن ننظر إليها بعدسة العدالة التاريخية من منظور متعدد الأبعاد، ويحتل التاريخ موقعاً مركزياً حيث يعتبر مليئاً بالقضايا الشائكة، والتي تعتبر محط جدل كبير وتعرف بالتاريخ للعدالة (History for justice) وتوجد الكثير من المبادرات التعليمية على كافة الأصعدة الدولية باتخاذ العديد من الإجراءات التي تحقق التاريخ للعدالة وتنتشر مفاهيم العدالة التاريخية وتعليم التاريخ من أجل العدالة.

ويرى (*) (Berger-Bong, 2021,2) أن تعدد الصراعات الطويلة في أوروبا وفي الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من الدول، والشعوب كان صراعاً طويلاً، وصعب في الماضي ويمكن استخلاص العديد من العبر والدروس المستفادة من ذلك: حيث يمكن تحقيق المزيد من التقدم في التغلب على الكثير من العداوات المستمرة منذ فترة طويلة بشرط تحقيق مجموعة من الشروط حيث يعد أولهما: وجود تصور واضح لدى كلا الجانبين، سواء من جانب مرتكبي المظالم التاريخية، أو من جانب ضحاياهم، أن مصالحهم الاقتصادية والسياسية تتطلب السعي الدؤوب لتحقيق المصالحة، وثانيهما: يجب أن يكون هناك استعداد وقدرة لممارسة القيادة السياسية على مدى فترة زمنية طويلة؛ لتحقيق المصالحة، وتبنى سياسات تطلعية Forward Looking Policies للتوفيق والمصالحة ما بين دولتين أو أكثر تحقيقاً لقضايا التاريخ من أجل العدالة ومبادئ العدالة التاريخية حيث الاهتمام الآن بقضايا حقوق الإنسان؛ وذلك نتيجة

(*) تم التوثيق في البحث الحالي وفقاً لـ (APA) American Psychological Association الإصدار السادس.

الترابط السياسي، والاقتصادي الدولي، ومع زيادة الترابط بين الدول أصبحت أكثر تضامناً مع الرأي العام العالمي، وأكثر عرضه لممارسة الضغط من قبل المجموعات التي تمثل مصالح ضحايا المظالم التاريخية؛ ولذلك أعطى انتشار حقوق الإنسان مطالب فيما يتعلق بتحقيق التاريخ للعدالة شرعية متزايدة، في حين أن زيادة الاعتماد المتبادل أعطى مثل هذه المطالب نفوذاً سياسياً عملياً.

يعرف Wambua (2021,76) التاريخ للعدالة (History for justice) بأنه: معالجة القضايا الهيكلية ومظالم الماضي، والقضاء على المظالم التاريخية والتي تعيق السعي من أجل نشر السلام، وتهدف للجمود السياسي عبر مناهج التاريخ.

وتعرف Mona (2019,653) التاريخ للعدالة (History for justice) بأنه: مجموعة العمليات والآليات التي يقوم بها المجتمع للتصالح مع إرث الانتهاكات، والعبودية، والاستعمار، والإبادة الجماعية، وجرائم الحرب التي حدثت في الماضي من أجل ضمان العدالة، والمصالحة وذلك عبر دراسة مناهج التاريخ.

وقد أشار كلٌّ من Keynes., Åström Elmersjö., Lindmark & Norlin. (2021,2) أن هناك العديد من الجهود التي تهدف لتحقيق التاريخ للعدالة ومفاهيم العدالة التاريخية، والاهتمام بمعالجة المظالم التاريخية، والتغلب عليها، والاهتمام بدمج مفاهيم التاريخ للعدالة في الأنظمة القانونية، والأطر الإنسانية القائمة بما في ذلك حقوق الإنسان، وتفعيل المبادرات التعليمية الرامية؛ لتفعيل مبادئ قيم العدالة التاريخية، ونشر الوعي التاريخي، والمعرفة التاريخية بالحقائق، لقد أصبحت المدارس وغيرها من السياقات التعليمية المؤسسية ساحات مهمة للنشر، فضلاً عن المتاحف وغيرها، والاهتمام بنشر المظالم التاريخية بين جمهورها، وأصبح تعليم التاريخ من أجل العدالة محط اهتمام الباحثين وغيرهم.

وقد أكدت دراسة Robinson (2022) أهمية معالجة المظالم التاريخية التي حدثت في الماضي، وتحقيق العدالة التاريخية، والاهتمام بالموروثات، والمعتقدات التاريخية حيث تهتم بكيفية تأثير الماضي على الحاضر واهتمام معلمي التاريخ بتعليم التاريخ للعدالة وخاصة في مجتمعات ما بعد الاستعمار.

ويشير Martell & Stevens (2020,11) أننا اليوم أصبحنا في حاجة ماسة لتدريس التاريخ للعدالة ؛ وذلك لإعداد طلابنا ليكونوا مواطنين مسلحين بالديمقراطية يسعون للقضاء على الظلم التاريخي الذي حدث في الماضي في كافة جوانب المجتمع على المستوى المحلي، والوطني، والعالم، حيث أصبحنا في حاجة ماسة لنظام تعليمي يركز على العدالة التاريخية في

كافة المؤسسات التعليمية المختلفة، بل وتحويل الفصول الدراسية والبيئات المدرسية إلى أماكن يفكر فيها الطلاب تاريخياً في الأحداث، والعصور والقضايا المرتبطة بالعدالة، وغرس قيم العدالة التاريخية ومفاهيمها في نفوسهم.

ولكي يتم تفعيل تدريس التاريخ للعدالة (History for justice)؛ لابد من إعداد الطلاب وتسلّحهم بمجموعة من المهارات التي تعد ركيزة أساسية تساعدهم على التفاعل مع مجتمعهم بطرق إيجابية، والإسهام في تشكيلهم، وتطويرهم والوقوف على القضايا الراهنة التي تشكل هذا المجتمع، ومن أهم هذه المهارات وأكثرها فائدة للطلاب إكسابهم مهارات التفكير تتسم بالانفراد في إيجاد الحلول للمشكلات، والانفتاح على الخبرات الجديدة كما تساهم في مساعدة الطلاب على فهم القضايا، والمتغيرات على المستوى العالمي، والإقليمي ومن أهم هذه المهارات مهارات التفكير المنفتح النشط: **Actively Open-minded Thinking** (طارق نور الدين عبد الرحيم ، أحمد محمد بن دانية ، ٢٠٢٣ ، ١٥٨).

ويشير فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٧، ١٥) إلى أن التفكير المنفتح النشط يؤدي دوراً مهماً في البنية المعرفية للأفراد، حيث إنهم يحتاجون للتفكير في البحث عن مصادر المعلومات كما يحتاجونه في اختيار المعلومات اللازمة للموقف التعليمي، واستخدام هذه المعلومات في معالجة المشكلات على أفضل وجه ممكن، وهناك أسباب متعددة تحتم على المؤسسات التعليمية كافة بتوفير الفرص الملثمة؛ لتطوير، وتحسين مهارات التفكير لدى الطلاب بصورة منظمة وهادفة، إذا كانت تسعى بالفعل لمساعدتهم على التكيف مع متطلبات عصرهم بعد تخرجهم.

ويعد مفهوم التفكير المنفتح النشط أحد المفاهيم المعاصرة التي توصل إليها Baron, 1993 والذي عرفه بأنه: قدرة الفرد على التحرر من التحيز والبعد عن التفكير المغلق، والمرونة في التفكير، والانفتاح على الأفكار والقيم.

ويعرفه كلٌّ من Kahan & Corbin (2016,1) بأنه: مجموعة من القدرات العقلية التي تساعد الفرد في اتخاذ قرار، والتصرف في القضايا ذات الطابع السياسي، ويتألف من الدافعية للبحث، والمشاركة، ووزن قيمة الأدلة المتعارضة مع بعض القيم والمعتقدات السياسية.

وأشار كل من Stanovich & Toplak (2023) إلى أن الشخص المنفتح النشط يتميز بمجموعة من السمات، والخصائص أهمها:

- الميل إلى جمع المعلومات قبل اتخاذ القرار.
- الميل للبحث عن وجهات نظر متعددة قبل التوصل لنتيجة معينة.
- التفكير بشكل مكثف في المشكلة قبل وضع حلول لها.

➤ الاستناد للأدلة قبل إصدار حكم معين.

➤ التفكير في العواقب المستقبلية قبل اتخاذ أي قرار.

➤ تحديد الفروق الدقيقة، وعدم الاستبداد بالرأي.

وأشار (Baron 2019,2007) إلى أن التفكير المنفتح النشط يساعد الفرد على دراسة الموضوعات المرتبطة بمشكلة معينة بصورة موضوعية بعيدة عن التحيز الذاتي، وذلك من خلال جمع المعلومات من مصادر مختلفة، والبحث عن الأدلة التي توثق الأحداث، والموضوعات، والأخذ في الاعتبار الآراء المتعددة، ودراسة جميع البدائل المتاحة مع البعد عن التحيز والذاتية. وتؤكد رحاب نبيل عبد المنصف، أرزاق محمد عطية (٢٠٢١، ١٠١٦) أن التفكير المنفتح النشط يساعد الطلاب على تنمية القدرة على التركيز والانتباه، والاستعداد لتعديل المعتقدات وفقاً للمعلومات الجديدة، وتنمية الرؤية البصرية الناقدة، وجعل الطلاب أكثر عقلانية، وتفاعل ومشاركة مع ما يحدث حولهم من تغيرات أسرية ومجتمعية، وتنمية قدراتهم على اقتراح حلول بناءة وواقعية تسائر التحديات المختلفة التي تواجههم.

ونظراً لأهمية التفكير المنفتح النشط فقد اهتمت به العديد من الدراسات ومنها: دراسة (Emlen Metz., Baelen & Yu (2020)، دراسة رحاب نبيل عبد المنصف، أرزاق محمد عطية (٢٠٢١)، دراسة (Abdelrheem & Bendama (2022)، دراسة (Mohamed, & Bendania (2024).

ونظراً لأن التفكير في الماضي له دور رائد في التاريخ المستقبلي؛ لأن الماضي تأسيسي مما يعنى أنه لم يكن ماضياً أبداً، ولكنه يشكل باستمرار الحاضر، وعليه يخطط الطلاب لمستقبلهم ومستقبل مجتمعاتهم لابد من ممارسة التأمل الناقد التاريخي Historical Critical Reflection في الأحداث والقضايا التاريخية والانطلاق من الوعي بدروس الماضي وآثاره الاجتماعية، والسياسية، والثقافية؛ لفهم وتحسين مستقبلهم ويتطلب ذلك كله توفير بيئة تعليمية يشعر فيها الطلاب بالثقة في أنفسهم، والأمان لممارسة التأمل الناقد التاريخي (Levy,2016,280-281).

ويؤكد (Franken &Levrau (2020,14) أن تدريس القضايا الجدلية أو الخلافية مثل طبيعة قضايا التاريخ للعدالة تحفز التأمل الناقد التاريخي، وتحقق قيم المواطنة الديمقراطية. ويعرف (Van Rooij (2020,80) التأمل الناقد التاريخي بأنه: عملية فحص الافتراضات، والتحيزات التاريخية ومدى مساهمة الخبرات وخاصة خبرات التعلم في تلك الافتراضات، والتحيزات.

وتعرفه هبة صابر شاكر (٢٠٢١، ٢٣٠٠) بأنه: مجموعة من القدرات العقلية العليا التي تساعد الطلاب للوصول للوعي التحرري بالتاريخ، حيث تمكنهم من الوعي بالذات التاريخية، وتحقيق المعاني التحررية، وتقبل وجهات النظر المختلفة حول الحدث التاريخي، وطرح الأسئلة التاريخية البحثية حول الوقائع التاريخية ومهارات الاستقصاء التاريخي الناقد وذلك بعد دراستهم للبرنامج المقترح.

ويؤكد (Liu 2015,144) أن التأمل الناقد التاريخي يتميز بالخصائص الآتية:

- يتضمن بعدين مهمين هما المحتوى، والعمليات ويعنى المحتوى ما يتأمل أو يفكر فيه الأفراد وهو أي معتقد أو شكل من أشكال المعرفة التاريخية أما العمليات فتعني عمليات التفكير التاريخي التي يمر بها الأفراد أثناء عملية التأمل.
 - يتضمن محتواه الافتراضات الراسخة عن الذات، والتعلم، والمجتمع، والقضايا السياسية والاجتماعية والتاريخية المعاصرة، وآثارها على الفرد والمجتمع.
 - تتضمن عملياته التحليل التاريخي، والتساؤل، والتحدي ونقد الافتراضات التاريخية الراسخة، وأداء وتنفيذ التغييرات السابقة بناءً على الرؤى التأملية التاريخية.
 - يهدف لإنتاج أداءات تعزز التعلم وتحسنه وتجعل المجتمع أكثر عدلاً.
- ويشير (Ebadi & Cheisari 2016) أن التأمل الناقد التاريخي أفضل طريقة؛ لتمكين المعلمين من تطوير وتحسين تعلم طلابهم، واستبدال مفاهيمهم اليومية حول التعلم أو التدريس بمفاهيم وتساؤلات بحثية تاريخية حديثة وذلك لن يحدث من خلال حفظ المفاهيم المدروسة، وإنما من خلال مساعدة طلابهم في التعبير عن أفكارهم، وتنمية وعيهم بالمفاهيم المعاصرة المرتبطة بالقضايا التاريخية الراهنة (قضايا التاريخ للعدالة) والتأمل فيما يتم تعلمه ويمكن أن يؤدي ذلك؛ لرفع وعيهم مصحوبًا بالتأمل الناقد في ممارساتهم الصفية والعملية إلى إعادة صوغ مفاهيم الطلاب حول ذاتهم والتي يمكن أن تؤدي لإعادة صوغ سياقات تعلمهم في كافة المواد الدراسية بصفة عامة ومادة التاريخ والقضايا السياسية المعاصرة بصفة خاصة.

ويؤكد كل من (Shin., Hong., Do., Lee., Jung & Lee (2022) أن التأمل الناقد يستخدم كاستراتيجية تعليمية تتكامل بشكل منهجي مع الخبرات، والتطبيق العملي، والنظريات، كما أنه يعمل على تضيق الفجوة بين النظرية، والتطبيق، وتحسين التطوير المهني، وتقييم الممارسات وتغييرها بشكل نقدي، ويسهم في الإجابة عن السؤال لماذا؟ كي نعطي للحدث معنى ونعني الأحداث المتوقع حدوثها مستقبلاً مما يسهم في توسيع نطاق التفكير، وفهم السياق التي

تحدث فيه الأحداث التاريخية، كما يساهم في الحكم على الوقائع، والأحداث من خلال الاستناد للأدلة المختلفة مما يعزز قدراتهم على حل المشكلات.

ويضيف كل من (Burson., Godfrey., Brown & Ibrahim (2023,2) أن التأمل الناقد التاريخي يجعل الطلاب أكثر كفاءة في المشاركة في عملية التغيير الاجتماعي من خلال تمكينهم من مكافحة الظلم، والتغلب على القمع الموجود في حياتهم اليومية، وكذلك المساهمة في التغيير الاجتماعي الأوسع مما يجعل له مردود إيجابي وخاصة للفئات التي تتعرض للتمييز في المجتمعات التي يقع عليها الظلم والقمع.

ونظرًا لأهمية التأمل الناقد فقد اهتمت به العديد من الدراسات داخل المجال التربوي وخارجه ومن أهم هذه الدراسات دراسة (Felix (2024، دراسة Shin., Hong., Lee., Jung & Lee (2022)، دراسة هبة صابر شاكر (٢٠٢١).

وعلى الرغم من أهمية مهارات التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد إلا أنه يوجد ضعف في امتلاك الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية لهذه المهارات وهذا ما أكدته دراسة كل من دراسة (Abdelrheem & Bendama (2022، دراسة Erceg., Andrić., Bosilj., Britvić., Čeko., Dedić, ... & Galic (2023)، دراسة (Phuthi & Mpofu (2021)، دراسة هبة صابر شاكر (٢٠٢١) ولم يكن تدريس التاريخ للعدالة وقضايا التاريخ للعدالة أفضل حظًا منهما وعلى الرغم من الأهمية التي أولتها الكتابات الأجنبية له فلا توجد أي دراسة عربية أو أجنبية تبنت برنامج مقترح في التاريخ للعدالة.

وفي ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة وجدت الباحثة ضعفًا في امتلاك الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية كل من مهارات التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي وبما أن هذه المهارات من أهم مهارات القرن الحادي والعشرين التي لم تلتفت إليها الدراسات العربية والأجنبية في حدود علم الباحثة فلا بد أن نسعى لإكسابها للطلاب من خلال دراسة مقررات برنامج التاريخ بالجامعة وما يرتبط بها من مقررات تربوية ولعل تدريس قضايا التاريخ للعدالة وإعمال عقول الطلاب، وتفكيرهم في نقد المفاهيم التاريخية وتبني المفاهيم التحررية، واتخاذ قرارات مستنيرة استنادًا إلى الأدلة والمصادر التاريخية، ووعيهم التحرري بالتاريخ وطرحهم للأسئلة البحثية التاريخية وصولًا للاستقصاء الناقد والإبداع الجماعي الناقد يعد من أنسب المهارات التي يمكن من خلالها بناء برنامج في التاريخ للعدالة؛ لإكساب الطلاب هذه المهارات، وإشعارهم بأهمية امتلاك تلك المهارات ودورها في حياتهم وتشكيل مستقبلهم على نحو أفضل.

ولتدعيم نتائج الدراسات السابقة قامت الباحثة بدراسة استكشافية تضمنت ما يلي:

أولاً: إعداد استبانة لاستطلاع رأي طلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية التربية في العام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤م بالفصل الدراسي الثاني، والذين بلغ عددهم ٢٥ (طالباً وطالبة) حول دراستهم لقضايا التاريخ أم لا ومدى رغبتهم في دراسة قضايا التاريخ للعدالة فقد تبين عدم دراسة الطلاب لأي من قضايا التاريخ للعدالة وأجمع ١٠٠% من الطلاب أنهم لم يدرسوا أي قضية من قضايا التاريخ للعدالة في السنوات السابقة وأكد ٩٦.٦% من الطلاب برغبتهم في دراسة قضايا التاريخ للعدالة نظراً لحدثة وأهمية هذه القضايا وأنها محور اهتمام العالم على كافة المستويات في العصر الراهن، وأن هذه القضايا ستفيدهم وتجعلهم على وعي بأخر المستجدات على الساحة السياسية وستفيدهم في حياتهم وأجمع ٨٦.٦% من الطلاب بأن ليس لديهم معلومات عن هذه القضايا، و١٣.٣% من الطلاب لديهم معلومات إلى حد ما عنها وأجمع ١٠٠% من الطلاب بأن لديهم الرغبة في دراسة هذه القضايا، وتحليلها والوقوف على أهميتها، وتأثيرها على المستوى الإقليمي والدولي.

ثانياً: إعداد استبانة لاستطلاع رأي القائمين بالتدريس بقسم التاريخ بكلية التربية -جامعة الفيوم وبلغ عددهم (١٢ عضو هيئة تدريس) عن مدى أهمية دراسة الطلاب للبرنامج المقترح في التاريخ للعدالة وعن مدى الحاجة لدراسته، وأشارت النتائج لما يلي:

❖ أكد أعضاء هيئة التدريس أن الطلاب لم يدرسوا قضايا التاريخ للعدالة ضمن المقررات التي يقومون بدراستها.

❖ أكدوا أيضاً على أن دراسة قضايا التاريخ للعدالة يتواءم مع التوجهات الحديثة لعلم التاريخ وتوجه أقسام التاريخ، وتماشياً مع متطلبات سوق العمل وإعداد معلم التاريخ.

ثالثاً: تم تطبيق اختباري مهارات التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي على مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة عام تخصص (التاريخ) بلغ عددها (٢٥ طالباً وطالبة) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ م وكانت نتائج هذه الدراسة كما يلي:

- بالنسبة لاختبار التفكير المنفتح النشط: تضمن اختبار مهارات التفكير المنفتح النشط (١٥) سؤالاً وقد تضمنت الأسئلة المهارات الفرعية الآتية (التفكير المرن -التفكير البنائي- التفكير المغاير) ويمكن توضيح نتائج تطبيق الاختبار من خلال الجدول الآتي:

جدول (١)

نتائج تطبيق الدراسة الاستكشافية لاختبار مهارات التفكير المنفتح النشط

النسبة المئوية	العدد	نسب الطلاب في الاختبار
٦٤%	١٦	طلاب حصلوا على أقل من ٣٠% من درجة الاختبار
٢٠%	٥	طلاب حصلوا من ٣٠% : ٥٠% من درجة الاختبار
١٢%	٣	طلاب حصلوا من ٥٠% لأقل من ٦٠% من درجة الاختبار
٤%	١	طلاب حصلوا على ٦٠% فأكثر من درجة الاختبار

ويتضح من جدول (١) ضعف، وقصور مهارات التفكير المنفتح النشط لدى طلاب كلية التربية شعبة التاريخ حيث إن (٨٤%) من حجم المجموعة لم يحصلوا على (٥٠%) من درجة الاختبار.

- بالنسبة لاختبار التأمل الناقد التاريخي: تضمن اختبار التأمل الناقد التاريخي (٢٠) سؤالاً وقد تضمنت الأسئلة المهارات الفرعية الآتية (نقد المفاهيم التاريخية السائدة، وتبني المفاهيم التحريرية - التفسيرات التاريخية المستنيرة- تقبل وجهات النظر المتعددة حول الحدث التاريخي- طرح الأسئلة البحثية التاريخية- الوعي بالذات التاريخية) ويمكن توضيح نتائج تطبيق الاختبار من خلال الجدول الآتي:

جدول (٢)

نتائج تطبيق الدراسة الاستكشافية لاختبار التأمل الناقد التاريخي

النسبة المئوية	العدد	نسب الطلاب في الاختبار
٥٦%	١٤	طلاب حصلوا على أقل من ٣٠% من درجة الاختبار
٢٤%	٦	طلاب حصلوا من ٣٠% : ٥٠% من درجة الاختبار
١٢%	٣	طلاب حصلوا من ٥٠% لأقل من ٦٠% من درجة الاختبار
٨%	٢	طلاب حصلوا على ٦٠% فأكثر من درجة الاختبار

ويتضح من جدول (٢) ضعف وقصور مهارات التأمل الناقد التاريخي لدى طلاب كلية التربية شعبة التاريخ حيث إن (٨٠%) من حجم المجموعة لم يحصلوا على (٥٠%) من درجة الاختبار.

ولم ترصد الباحثة أي دراسة عربية أو أجنبية عُيّنت بتنمية التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية، الأمر الذي يجعل هذا البحث رائدًا في مجاله، ويعد محاولة لتنمية مهارات التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي عبر برنامج مقترح في التاريخ للعدالة.

مشكلة البحث:

انطلاقًا مما سبق تتمثل مشكلة البحث الحالي في "ضعف مهارات التفكير المنفتح النشط لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية وكذلك ضعفًا في امتلاكهم لمهارات التأمل الناقد التاريخي"

ويمكن التعبير عن مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج مقترح في التاريخ للعدالة لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما قضايا التاريخ للعدالة المناسبة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية؟
٢. ما مهارات التفكير المنفتح النشط المناسبة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية؟
٣. ما مهارات التأمل الناقد التاريخي المناسبة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية؟
٤. ما أسس برنامج مقترح في التاريخ للعدالة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية؟
٥. ما صورة برنامج مقترح في التاريخ للعدالة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية؟
٦. ما فاعلية برنامج مقترح في التاريخ للعدالة لتنمية التفكير المنفتح النشط للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية؟
٧. ما فاعلية برنامج مقترح في التاريخ للعدالة لتنمية التأمل الناقد التاريخي للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية؟

أهداف البحث: هدف البحث الحالي التعرف على:

١. فاعلية البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة لتنمية التفكير المنفتح النشط للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية.
٢. فاعلية البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة لتنمية التأمل الناقد التاريخي للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية.

أهمية البحث: ترجع أهمية البحث الحالي إلى أنه قد يفيد كلاً من:

- ١- الطلاب المعلمين: تنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي لديهم، كما يساعد الطلاب المعلمين على تحقيق التوازن بين التطور العلمي الهائل وما ينتج عنه من مشكلات والقدرة على مواجهة هذه المشكلات، وحلها بصورة أكثر مرونة.
- ٢- القائمين على برامج إعداد معلم التاريخ: توجيه أنظار المسؤولين عن إعداد برامج معلم التاريخ بكلية التربية إلى ضرورة إدراج قضايا التاريخ للعدالة ضمن برنامج إعداد معلم التاريخ تماشيًا مع الاتجاهات العالمية المعاصرة.
- ٣- مخططي المناهج ومطوروها: توجيه أنظار مخططي مناهج التاريخ، لأهمية تضمين قضايا التاريخ للعدالة ضمن المحتوى للعديد من الطلاب، عبر موضوعات وأنشطة تمكن الطلاب من امتلاك مهارات التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي.
- ٤- أعضاء هيئة التدريس المعنيين بإعداد معلمي التاريخ في إعداد أنشطة قائمة على مداخل استراتيجية حديثة حول بعض القضايا والأحداث التاريخية تمكن الطلاب معلمي التاريخ من امتلاك مهارات التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي.
- ٥- الباحثين: حيث يفتح هذا البحث مجالات لبحوث أخرى حول التاريخ للعدالة، والتفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي، ومتغيرات أخرى لم تتل حظًا وفيرًا بالبحث والدراسة.
- ٦- أدوات صادقة وثابتة متمثلة في: اختباري التفكير المنفتح النشط، التأمل الناقد التاريخي.
- ٧- تصميم البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة: ويعد هذا البرنامج أول برنامج في هذا المجال في حدود علم الباحثة محليًا وعربيًا وعالميًا.
- ٨- إعداد المواد التعليمية خاصة بالبرنامج المقترح في التاريخ للعدالة ممثلة في (دليل المعلم الجامعي (عضو هيئة التدريس)، كتاب الطالب معلم التاريخ والتي يمكن أن تفيد الطالب في المجال نفسه.

حدود البحث: اقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

حدود موضوعية وتمثلت في:

- بعض قضايا التاريخ للعدالة الراهنة ذات الأهمية والمناسبة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية وهي (الصراع الصيني التايواني-التهجير القسري الفلسطيني-الحرب الروسية

- الأوكرانية -نزاع الحوثيين والحروب الأهلية في اليمن-الحروب الأهلية والتمييز العنصري
بجنوب أفريقيا-دفن النفايات في العالم الثالث).
- بعض مهارات التفكير المنفتح النشط (التفكير المرن- التفكير البنائي-التفكير المغاير-تحديد
أهمية الحدث وإصدار الأحكام التاريخية)
- مهارات التأمل الناقد التاريخي (نقد المفهومات التاريخية وتبني المفهومات التحررية-
التفسيرات التاريخية المستنيرة-تقبل وجهات النظر المتعددة حول الحدث التاريخي- طرح
الأسئلة البحثية التاريخية-الوعي بالذات التاريخية-الاستقصاء التاريخي الناقد-الإبداع
الجماعي الناقد).

حدود بشرية وتمثلت في:

- طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية- جامعة الفيوم تخصص (التاريخ).
- حدود مكانية:

- كلية التربية- جامعة الفيوم.

حدود زمنية وتمثلت في:

- الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥.

فروض البحث: حاول هذا البحث التحقق من صحة الفروض الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في
التطبيقات القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنفتح النشط ككل وفي كل مهارة من مهاراته
على حدة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في
التطبيقات القبلي والبعدي لاختبار التأمل الناقد التاريخي ككل وفي كل مهارة من مهاراته
على حدة.

مواد وأدوات البحث: تمثلت في:

أولاً: متطلبات إعداد البرنامج المقترح:

- ١- قائمة مهارات التفكير المنفتح النشط. (إعداد الباحثة)
- ٢- قائمة مهارات التأمل الناقد التاريخي. (إعداد الباحثة)

ثانياً: المواد التعليمية:

- ١- كتاب الطالب المعلم. (إعداد الباحثة)
- ٢- دليل المعلم الجامعي (عضو هيئة التدريس). (إعداد الباحثة)

ثالثاً: أدوات القياس:

- ١- اختبار التفكير النشط. (إعداد الباحثة)
- ٢- اختبار التأمل الناقد التاريخي. (إعداد الباحثة)

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهجين الآتيين:

المنهج الوصفي التحليلي: حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي في وصف وتحديد مشكلة البحث، وإعداد الإطار النظري للبحث وأدواته من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث.

المنهج التجريبي: (التصميم شبه التجريبي) وذلك في التطبيق الميداني لتجربة البحث؛ حيث تضمن التصميم التجريبي للبحث مجموعة واحدة تدرس البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة، لتنمية التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية.

خطوات البحث وإجراءاته:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على:

١. ما قضايا التاريخ للعدالة المناسبة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية؟ تم اتباع الخطوات الآتية:

— إعداد استبانة استطلاع رأي حول قضايا التاريخ للعدالة المناسبة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية.

— إعداد قائمة بقضايا التاريخ للعدالة المناسبة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية، وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس التاريخ والدراسات الاجتماعية واختيار الأعلى من حيث نسب الاتفاق.

للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث من أسئلة البحث واللذين ينصان على:

٢. ما مهارات التفكير المنفتح النشط المناسبة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية؟
٣. ما مهارات التأمل الناقد التاريخي المناسبة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية؟ تم اتباع الخطوات الآتية:

— إعداد قائمة بمهارات التفكير المنفتح النشط المناسبة للطلاب معلمي التاريخ، وعرضها على مجموعة من المحكمين لضبطها والتأكد من سلامتها العلمية.

— إعداد قائمة بمهارات التأمل الناقد التاريخي المناسبة للطلاب معلمي التاريخ، وعرضها على مجموعة من المحكمين لضبطها والتأكد من سلامتها العلمية.

للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس من أسئلة البحث والذين ينصان على:

٤- ما أسس البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية؟

٥ - ما صورة البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية؟

تم اتباع الخطوات الآتية:

- تحديد الفلسفة، والأسس، والأهداف، والوسائل التعليمية، والأنشطة المصاحبة، وأساليب التقويم الخاصة بالبرنامج المقترح في التاريخ للعدالة لتنمية التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية.

- إعداد كتاب الطالب في البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة لتنمية التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي وعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس التاريخ والدراسات الاجتماعية؛ لضبطه والتأكد من سلامته العلمية.

- إعداد دليل المعلم (عضو هيئة التدريس) الخاص بإجراءات تدريس البرنامج المقترح في قضايا التاريخ للعدالة وعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس التاريخ والدراسات الاجتماعية؛ لضبطه والتأكد من سلامته العلمية.

للإجابة عن السؤال السادس والسابع من أسئلة البحث والذين ينصان على:

٦- ما فاعلية برنامج مقترح في التاريخ للعدالة لتنمية التفكير المنفتح النشط للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية؟

٧- ما فاعلية برنامج مقترح في التاريخ للعدالة لتنمية التأمل الناقد التاريخي للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية؟ تم اتباع الخطوات الآتية:

- إعداد أدوات القياس وتضمنت:

أ- إعداد اختبار التفكير المنفتح النشط للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية، وضبطه إحصائيًا.

ب- إعداد اختبار التأمل الناقد التاريخي للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية، وضبطه إحصائيًا.

- اختيار مجموعة البحث وهم طلاب الفرقة الرابعة عام بكلية التربية -جامعة الفيوم -تخصص تاريخ.

- تطبيق أدوات القياس (اختباري التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي) قبليًا على الطلاب مجموعة البحث ورصد النتائج.

- تدريس البرنامج المقترح للطلاب مجموعة البحث.

- تطبيق أدوات القياس (اختباري التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي) بعددًا على الطلاب مجموعة البحث ورصد النتائج.
- تحليل النتائج، وتفسيرها في ضوء فروض البحث.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث: تضمن البحث المصطلحات الآتية:

التاريخ للعدالة: History for justice

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: التصحيح للمظالم التاريخية التي وقعت في الماضي من خلال رغبة الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية في التصويب التاريخي للماضي المؤلم أو العنيف وذلك من خلال قدرتهم على نقد المفهومات التاريخية السائدة وتبني المفهومات التحررية، والتفسيرات المستنيرة للأحداث التي وقعت في الماضي، وقدرتهم على تحقيق الإنصاف التاريخي، والوعي التحرري للتاريخ مرورًا بممارسة الاستقصاء التاريخي الناقد وصولًا للإبداع الجماعي الناقد عبر مناقشتهم لمجموعة من القضايا المتحيرة تاريخيًا والرد على الجرائم، والانتهاكات التاريخية التي حدثت في الماضي وتقديم رؤي وضمانات لمنع تكرار المظالم وصولًا للفهم العميق والناشط للتاريخ، وذلك عبر دراستهم للبرنامج المقترح في التاريخ للعدالة.

قضايا التاريخ للعدالة: History for justice Issues

وتعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنها: مجموعة من القضايا المتحيرة تاريخيًا والتي تتسم بالحدثة، وتواجه المجتمع، وتحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث؛ لتحديد أسبابها وتفسيرها والآثار المترتبة عليها؛ وذلك بهدف التوصل إلى حلول للمشكلات الناجمة عنها، وتتمثل هذه القضايا في (الصراع الصيني التايواني -التهجير القسري الفلسطيني -الحرب الروسية الأوكرانية -نزاع الحوثيين والحروب الأهلية في اليمن - الحروب الأهلية والتمييز العنصري بجنوب أفريقيا- دفن النفايات في العالم الثالث).

التفكير المنفتح النشط: Actively Open-minded Thinking

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: مجموعة من القدرات العقلية العليا التي تمكن الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية من امتلاك مهارات التفكير المرن، والتفكير البنائي، والتفكير المغاير وتحديد أهمية الحدث وإصدار الأحكام التاريخية عليها عبر دراستهم للبرنامج المقترح في التاريخ للعدالة ويقاس باختبار التفكير المنفتح النشط المعد لذلك.

التأمل الناقد التاريخي: Historical Critical Reflection

تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه : مجموعة من القدرات العقلية العليا التي تمكن الطلاب معلمي التاريخ من نقد وتحليل الافتراضات التاريخية السابقة التي تشكل إطارهم المرجعي، والوعي بالسياق التاريخي التي تشكلت فيه الأحداث التاريخية، وسعيهم لممارسة التفسيرات التاريخية المستنيرة لكشف المظالم التي يتعرض لها المجتمع وتقبل وجهات النظر المتعددة حول الأحداث التاريخية، وممارسة الاستقصاء التاريخي الناقد وتخيل رؤي تاريخية جديدة والتحقق منها، وصولاً للإبداع الناقد، وذلك عبر دراستهم للبرنامج المقترح في التاريخ للعدالة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

في ضوء متغيرات البحث الحالي يمكن تناول، وعرض الإطار النظري من خلال ثلاثة محاور رئيسة هي:

- المحور الأول: التاريخ للعدالة.
- المحور الثاني: التفكير المنفتح النشط.
- المحور الثالث: التأمل الناقد التاريخي.

المحور الأول: التاريخ للعدالة: History for justice

أشار كلٌّ من (Keynes., Åström Elmersjö., Lindmark & Norlin (2021,2) أن هناك العديد من الجهود التي تهدف لتحقيق التاريخ للعدالة ومفاهيم العدالة التاريخية والاهتمام بمعالجة المظالم التاريخية، والتغلب عليها، والاهتمام بدمج مفاهيم التاريخ للعدالة في الأنظمة القانونية والأطر الإنسانية القائمة بما في ذلك حقوق الإنسان، وتفعيل المبادرات التعليمية الرامية لتفعيل مبادئ وقيم العدالة التاريخية ونشر الوعي التاريخي والمعرفة التاريخية بالحقائق، لقد أصبحت المدارس وغيرها من السياقات التعليمية المؤسسية ساحات مهمة للنشر فضلاً عن المتاحف، وغيرها والاهتمام بنشر المظالم التاريخية بين جمهورها، وأصبح تعليم التاريخ من أجل العدالة محط اهتمام الباحثين وغيرهم.

أما (Martell& Stevens(2020 فقد أكدت أن العدالة هي الإنصاف وهي مبدأ أخلاقي وسياسي واجتماعي واقتصادي وهي أساس الديمقراطية، والمؤسسات الداعمة لها وأن دراسة التاريخ فكرتها الهدف لفهم الماضي بطريقة صحيحة بعيدة عن الظلم، والسعي لجعل عالماً أفضل، وضمان اتخاذ قرارات مستنيرة في الحاضر والمستقبل ويهتم التاريخ بفكرة تفعيل العدالة من خلال: تقديم المعلومات والبيانات حول كيفية تصرف الناس والشعوب ، وبناء علاقات سببية بين الماضي، والحاضر، فهم كيف تسبب الماضي في الحاضر، وبالتالي المستقبل، وإضافة

رؤية حياتنا المتعلقة بالإنسان والمجتمع، المساعدة في تحديد الهوية، تنمية قيم المواطنة الصالحة ، توفير القاعدة الأساسية للعدالة الأخلاقية والتأمل الأخلاقي.

مفهوم التاريخ للعدالة:

عرف (Gordon 2017,761) التاريخ للعدالة (History for justice) بأنه: استخدام مناهج التاريخ لمعرفة الظلم، وتحدي عدم المساواة التي تعرضت له الدول، والشعوب المختلفة وعدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية ومناهضة الديمقراطية من أجل تبرير أفعالها لاستعمار هذه الدول والشعوب.

ويعرف (Miles 2018,295) التاريخ للعدالة (History for justice) بأنه: النطاق الكامل للعمليات والآليات التي ترتبط بمحاولة المجتمعات للتصالح مع الانتهاكات والمظالم واسعة النطاق التي حدثت في الماضي.

ويعرف كل من Keynes, Åström Elmersjö, Lindmark & Norlin (2021,3) مفهوم التاريخ للعدالة بأنه: العمليات، والآليات الرسمية التي تهدف إلى إنصاف الدولة وإعادة بنائها عبر التعليم الرسمي، وغير الرسمي.

بينما يعرف (Robinson 2022) التاريخ للعدالة بأنه: مجموعة الأطر والممارسات التي تساعد الشباب على فهم الطرق التي تتأثر بها حياتهم المعاصرة بما حدث في الماضي والمظالم التاريخية التي وقعت فيه مما يتعدى قول الحقائق لفهم الموروثات التاريخية لهذه الدول والشعوب التي تعرضت للصراع، والاستعمار عبر مناهج التاريخ.

بينما يعرف (Selling 2023,20) التاريخ للعدالة بأنه: استخدام مناهج التاريخ في التصحيح التاريخي الذي يقوم على أساس الوعي بالتاريخ، والذي يعد في ذاته بناءً اجتماعيًا يخدم غرض أساسي ممثل في تعريف الأفراد بأنفسهم، وتعزيز الهويات الجماعية والقومية، والاستعداد المادي والتعويض، والجبر، وكذلك الأفعال غير المادية مثل لجان التحقيقات التي تعينها الحكومات، وبيانات الاعتذارات الرسمية، القرارات المعاصرة مثل العمل الإيجابي، والتعويضات.

ويعرف كل من Luehmann., Zhang., Boyle., Tulbert., Merliss & Sullivan (2024,321) التاريخ للعدالة بأنه الحق في معرفة الحقائق من خلال تحويل الفهم من أجل الإنصاف، والمساواة، والحق في تحقيق الكرامة للشعوب التي تعرضت للظلم التاريخي من خلال تفعيل أساليب التدريس الطموحة عبر مناهج التاريخ.

وتعرف الباحثة التاريخ للعدالة (History for justice) بأنه: التصحيح للمظالم التاريخية التي وقعت في الماضي من خلال رغبة الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية في التصويب التاريخي للماضي المؤلم أو العنيف وذلك من خلال قدرتهم على التفسيرات المستنيرة، وقدرتهم على تحقيق الإنصاف التاريخي والعدالة التاريخية عبر مناقشتهم لمجموعة من القضايا المتحيرة تاريخياً والرد على الجرائم، والانتهاكات التاريخية التي حدثت في الماضي، وجمع الأدلة التاريخية ونقدها، وإصدار أحكام تاريخية عادلة، واتخاذ قرارات لمعالجة آثار الاستعمار الغاشم للدول والشعوب، وتقديم مقترحات للتعويض التاريخي، وتقديم رؤي وضمانات لمنع تكرار المظالم وصولاً للفهم العميق والناشط للتاريخ وذلك عبر دراستهم للبرنامج المقترح في التاريخ للعدالة.

لماذا التاريخ للعدالة (History for justice)

يشير (Martell & Stevens (2020,11 أننا اليوم أصبحنا في حاجة ماسة لتدريس التاريخ للعدالة وذلك لإعداد طلابنا ليكونوا مواطنين مسلحين بالديمقراطية يسعون للقضاء على الظلم التاريخي الذي حدث في الماضي في كافة جوانب المجتمع على المستوى المحلي، والوطني، والعالمي حيث أصبحنا في حاجة ماسة لنظام تعليمي يركز على العدالة التاريخية في كافة المؤسسات التعليمية المختلفة، بل وتحويل الفصول الدراسية والبيئات المدرسية إلى أماكن يفكر فيها الطلاب تاريخياً في الأحداث والعصور والقضايا المرتبطة بالعدالة وغرس قيم العدالة التاريخية ومفاهيمها في نفوسهم عبر ثلاث مبادئ أساسية تمثلت في: **الإنصاف** والذي يشير للتركيز على تصحيح وإصلاح المظالم التاريخية، **النشاط**؛ وذلك عبر إعداد الطلاب للمشاركة الكاملة لرؤية وفهم وتغيير كل شيء يتعلق بالمظالم والرد على أخطاء الماضي، كذلك **الثقافة الاجتماعية** والتي تهدف لمقاومة قوى الشرور وتنمية وعينا والحفاظ على هويتنا وعلاقاتنا مع الآخرين، وفي نهاية المطاف يتم تحقيق العدالة التاريخية عبر مناهج التاريخ، مع الاهتمام بوضع معايير أكاديمية موحدة لجميع الطلاب من أجل تنمية الرؤى الإيجابية للطلاب نحو مجتمعاتهم، ومواجهة الظلم الذي تعيشه الدول والشعوب التي تعرضت للاستعمار الغاشم، وقد أكدت دراسة (Jackson (2005 أهمية الحاجة للعدالة التاريخية نظرياً، وممارسة ويعمل الأثنان جنباً إلى جنب؛ وذلك ليكون لدينا مجتمع عادل، ومنصف بدون نظريات توجه عمل العدالة.

كما أكدت دراسة (Levitsky & Ziblatt (2018 أن العدالة تحتاج لممارسة من خلال المناقشة ورفع الوعي، والتنظيم، والعمل الجماعي، كما يجب التركيز في مدارسنا على تعزيز الحياة الديمقراطية، وإعداد الطلاب ليكونوا مواطنين فاعلين في مجتمعهم يمارسون العدالة التاريخية بشكل عملي.

مرتكزات التاريخ للعدالة (History for justice):

تتمثل أهم مرتكزات وأهداف التاريخ للعدالة فيما يلي:

أولاً: الرد على المظالم التاريخية التي حدثت في الماضي:

أي ما حدث من مظالم تاريخية في الماضي العنيف، والمؤلم مع إساءة استخدام التاريخ، واستمرار الأحداث التاريخية التي تدعو للعنف، والتعصب، والكراهية، والتمييز، والإبادة الجماعية، والعبودية، والاستعمار والتمييز المنهجي على أساس العرق، والجنس، والدين، وطمس الهوية للشعوب والدول، ويتم ذلك بطرق مختلفة منها، ما قام به النشطاء السياسيون، والمتظاهرون المطالبون بتحقيق العدالة التاريخية، والنشطاء والأكاديميون الذين يطالبون بعمليات تصحيح وتصويب هذه الأخطاء بطرق رسمية عبر المفاوضات من الشعوب، والحكومات والمؤسسات الدينية المتضررة من هذه المظالم، كذلك التعويضات المالية، وإنشاء لجان التحقيق والمحاكم، كذلك من خلال حملات العدالة التاريخية التي تساهم في الاستجابات السياسية حول العالم لخلق وعي تاريخي بهذه المظالم، وجود رؤى ونهج لتحقيق العدالة الانتقالية لعلاج فترات الصراع، والقمع وانتهاكات حقوق الإنسان لهذه البلدان التي تعرضت لهذه المظالم، قيام المؤسسات العامة كالمدارس، والجامعات، والمتاحف لتولى مسؤولية تحقيق السلام، والمصالحة وتبصير الشعوب بفهم الماضي المؤلم والصعب، وتبصيرهم بالمخاطر التي تعرضوا لها من هذا الظلم التاريخي (Miles 2021,5؛ Keynes ,2019, 3).

ثانياً: إضفاء الطابع الديمقراطي على التاريخ:

ويتم ذلك من خلال الاهتمام بأدوار الجهات الفاعلة داخل أي مجتمع من (المؤسسات، والأفراد، والأحزاب، والمنظمات) التي تهتم بتشكيل المواقف، والخبرات تجاه الأحداث التاريخية التي حدثت في الماضي من خلال النقد البناء لسياسات التاريخ، والتحرر من التفسير الضيق لما حدث في الماضي، والاهتمام بسبل المشاركة بشكل جماعي، وإعداد المواطنين للحياة الديمقراطية، والعمل على نشر مفهوم ومبادئ العدالة التاريخية والعمل على نشر الوعي الاجتماعي والسياسي، بل والوعي الديمقراطي والكفاءة الثقافية، والتي تعد أساس الديمقراطية. (Marcinkevičius ,2018,248).

ثالثاً: تسديد الديون التاريخية:

وذلك من خلال السعي لإلزام الدول الظالمة لدفع ديونها التاريخية تجاه الدول والمجتمعات التي وقع عليها الظلم التاريخي، وأن يكون لها درجة من المسؤوليات المستقبلية،

وذلك بناءً على الحجج التاريخية Historical arguments made وقد أشار Butt إلى ما يسمى بالمشروع التصحيحي مؤكداً أن الدول الغنية والمستعمرة سابقاً تدين بالتعويض عن أفعالها الاستعمارية بما في ذلك الاستغلال، والاستعباد للأفراد، والجماعات والدول الأقل ثراءً بالنسبة للمحرومين، واليوم تقدم نظريات العدالة والمساواة أسباباً كافية في وقتنا الحاضر لدعم مطالبات إعادة التوزيع. (هبة صابر شاكر، مروة صلاح أنور، ٢٠٢٤، ٦٤١؛ Yang & Sirianni & 2010, 1129).

رابعاً: مكافحة العنف والتعصب:

حيث أشار (Selling 2023) في دراسته عن مبدأ مكافحة العنف، والتعصب، حيث شهدت معظم أنحاء أوروبا ما يسمى معاداة العرّ ب شكل متزايد والتي تهدف بشكل أساسي لتشكيل الوعي بتاريخ فئة أو جماعة معينة والتي تحتاج إلى مزيد من البحث، وإدراجها في جميع المناهج المدرسية، بالإضافة إلى الاعتراف بها على المستوى السياسي، كانت هذه بعض النقاط الرئيسية التي عبر عنها قادة ومتقو العرّ في الاجتماع الرفيع المستوى لعام ٢٠١٦م الذي عقدته منظمة الأمن والتعاون في أوروبا ومكتب المؤسسات الديمقراطية وحقوق الإنسان في برلين، بعنوان "مواجهة معاداة العرّ: دور القادة السياسيين في مكافحة التمييز، والعنصرية وجرائم الكراهية والعنف ضد العرّ، ومجتمعات السنّي، وطالبوا فيه بحقوقهم في التعليم، وإنشاء المراكز الثقافية، وتشكيل لجان للتحقيق في الانتهاكات التي تعرضوا لها؛ وذلك لإنصافهم واستعادة التاريخ الحقيقي لهم.

خامساً: معرفة وفهم الانتهاكات والفظائع الاجتماعية:

حيث أشار (Sander 2021,211) أن محتوى الروايات التاريخية التي بنيت في أحكام المحاكم الجنائية الدولية، حيث تنظر بصورة حاسمة في التوقعات النهائية التاريخية، والإغلاق الذي صاحب هذه الانتهاكات، وأن الروايات التاريخية التي بنيت في ظل أحكام المحاكم الجنائية الدولية ليست ثابتة، أو نهائية بل يتم الاعتراض المستمر عليها داخل المحكمة وسعي القضاة الجنائيين الدوليين لنشر مبادئ التاريخ للعدالة وحدث محاولات مستقبلية لإظهار الحقائق بشكل غير مباشر، وأن أحكام المحاكم الجنائية الدولية ما هي إلا نتاج صراعات من أجل تحقيق قضايا العدالة التاريخية بين مختلف القائمين، بذلك للسعي بأخذ حكم قضائي للاعتراف بتفسيّراتهم المفضلة حول الماضي، والسعي لإضفاء الشرعية على روايات تاريخية معينة على حساب الآخرين .

سادساً: إنهاء الاستعمار، تعافي المجتمعات:

أوضح (Kumalo, 2021,130) أن أهم مرتكزات، وأهداف التاريخ للعدالة هو إنهاء حالة الاستعمار باعتباره لب الديمقراطية بل وليس إنهاء الاستعمار فقط بل التوجه نحو مشروع معرفي أكبر هو نهاية الأنظمة الاستبدادية، وشفاء وتعافي المجتمع من هذه النظم، بل والتوجه نحو العدالة التاريخية، وإرساء مبادئ الديمقراطية والتحول الديمقراطي، وتحقيق الدفاع عن القيم والمثل المشتركة وروح القانون، والحقوق الأساسية لهذه الدول والشعوب التي تعرضت للظلم، والاستعمار، وانتهاك حقوقها وتأتي على رأس هذه القضايا قضية جنوب أفريقيا التي تعرضت لموجة حادة من الاحتجاجات والصراعات والاستعمار، والنهب وسلسلة المذابح التي تعرضت لها مما تولد عن ذلك تصاعد الاحتجاجات من قبل المنظمات، والأفراد، والمؤسسات مطالبة بإنهاء حالة الاستعمار، وإرساء قواعد الديمقراطية وسيادة روح التاريخ للعدالة، ومبادئ وقيم العدالة التاريخية.

سابعاً: تدعيم الهوية التاريخية:

حيث يسعى التاريخ للعدالة لتحقيق وتدعيم الهوية التاريخية للأمم، والشعوب وذلك يتحقق من خلال الاعتراف بحقوق الأغلبية السود حيث شكل الشباب السود حركات للمطالبة بالاعتراف بمعاناتهم التاريخية ومقاومتهم وجعلها عقيدة مركزية للهوية الوطنية، لقد تم توضيح الهوية المعاد النظر فيها في بيان المقاتلين من أجل الحرية الاقتصادية والذي تم إطلاقه عام ٢٠١٣ م حيث لم يعد يهتم بالتركيبة المتعددة للثقافات في جنوب أفريقيا فقط، وإنما تم المطالبة ب: تعليم جميع التلاميذ والطلاب في جميع المدارس، والجامعات حب وطنهم ودولتهم، وقارتهم، وتعليمهم مبادئ التضامن الاجتماعي، والسعي لتحقيق العدالة الاجتماعية حيث إن المعارف التقنية وحدها لا تكفي لبناء بلد، إن الإشارة للعدالة الاجتماعية تنطوي على تغيير في فهم العدالة التاريخية في معظم أساسياتها حيث تنطوي العدالة التاريخية على إصلاح الظلم، وتحقيق المساواة، وسيادة قانون العدالة وأن استمرار عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية يشكل ظلمًا تاريخيًا، وكانت هناك الحاجة لثورة في الهياكل الاجتماعية، والاقتصادية لإصلاح التاريخ ولكي يتسنى تحقيق ذلك تطلب الأمر هوية تاريخية حاسمة وبرزت الحاجة لتدعيم تدريس التاريخ لتدعيم الهوية التاريخية على أسس أخلاقية (Ahonen, 2021,61)

ومما سبق ترى الباحثة أن أهم مرتكزات التاريخ للعدالة تتمثل في الرد على أخطاء الماضي وتصحيح هذه الأخطاء، والرد على المظالم التاريخية، مع ضرورة تسديد الديون التاريخية للدول التي مارست أقصى أنواع الظلم، والاستعباد والاستبداد لتبرير أفعالها تجاه الدول

الضعيفة من أجل استعمارها، وضرورة إنهاء الاستعمار وإرساء قواعد الديمقراطية، ومكافحة العنف، والتعصب مع الاهتمام بالاعترافات أمام المحاكم الجنائية ومحكمة العدل الدولية بارتكاب هذه الدول للفظائع التي حدثت في الماضي وما أطلق عليه الماضي الصعب أو المؤلم مع الاهتمام بتقديم الاعتذارات الرسمية، والموثقة لهذه الدول، وإبرام الاتفاقيات، والمؤتمرات، والمعاهدات التي تنادي بالمصالحة، ونشر دعائم السلام، وإنهاء الصراع، والاستعمار لإرجاع حقوق الدول، والشعوب التي وقع عليها الظلم التاريخي، مع ضرورة الاهتمام بتغيير دور التاريخ لجعله يتحول نحو التاريخ للعدالة ويساهم في نشر مفاهيم الذاكرة الجماعية، والثقافية، والتاريخية، والثقافة التاريخية، والوعي التاريخي، والإنصاف التاريخي ونشر مفاهيم السلام، والديمقراطية مع التركيز على تصحيح أخطاء الماضي والمظالم التاريخية، وأن التاريخ يمثل عدسة الشعوب السياسية والأيدولوجية التي تشكل معاني واستخدامات الماضي في حياتنا اليومية بل والمستقبلية، بل وتشكيل التفسيرات المستنيرة وليست الخاطئة عن الماضي.

أهم العوامل والمقومات التي دعت للاهتمام بالتاريخ للعدالة:

أشار (Neumann & Thompson 2015,28-24) أن هناك مجموعة من العوامل والمقومات ساهمت للاهتمام بقضايا، وموضوعات التاريخ للعدالة، بل وتدریس التاريخ من أجل العدالة في كافة المؤسسات التعليمية لكافة المراحل التعليمية وكان من أبرزها:

أولاً: تعزيز حقوق الإنسان كحركة اجتماعية عابرة للحدود الوطنية:

ظهر الانتشار العالمي لحركة خطابات الذاكرة لأول مرة في السبعينيات ثم انتشرت انتشاراً كبيراً في الثمانينيات، والتسعينيات حيث طالبت هذه الخطابات بحقوق الإنسان حيث اشتملت مضمون هذه الخطابات على حركات الظلم التي انتشرت في الماضي حيث طالبت العديد من الحركات، والمنظمات بإنشاء منظمة دولية تتولي تدعيم حقوق الإنسان على المستوى العالمي، واستهدفت تعزيز نقاط الاتصال بين الدول، والشعوب بدلاً من الانفصال الذي كان سائداً مع الاهتمام بتدعيم دورها مستقبلاً كما هدفت هذه المنظمات والحركات بتحمل مسؤولية ما حدث في الماضي مع الاهتمام بأمرين على الساحة السياسية وهما: صعود حقوق الإنسان كمرجع سياسي، وتدويل المظالم التاريخية وجعلها أمراً ملحاً على المستوى الدولي وأن انتهاكات حقوق الإنسان هي التي تدعم مستقبل حقوق الإنسان عالمياً ويجب على التاريخ الاهتمام بحماية حقوق الإنسان على المستوى الدولي، وذلك عبر تدريس موضوعات التاريخ للعدالة وقضايا العدالة عبر المناهج الدراسية.

ثانيًا: المطالبات التعويضية للشعوب التي تعرضت للمظالم التاريخية (العدالة التعويضية):

حيث طالبت العديد من الحركات والمنظمات بمنح تعويضات عاجلة للشعوب التي تعرضت للمظالم التاريخية من خلال الاهتمام بالخطابات حول التعويضات المادية والنفسية التي يتم منحها للدول التي تعرضت للاستعمار، وكذلك المطالبات بحق الأفراد أو المجموعات بسبب تعرضهم للظلم حيث يفرض ذلك مطالب ملحة على مرتكبي المظالم أن يتحملوا مسؤولية ما فعلوه ويمنح الضحايا مطالب ثابتة للإصلاح والاهتمام بالمساواة في توزيع الموارد مما يساهم في تحسين رفاهية المجتمع، وبخاصة تلك الفئات الأقل حظًا في المساواة وكذلك انتشار العدالة عن الأخطاء التاريخية حيث بدأ السكان الأصليون يطالبون بعودة الأراضي التي أخذت منهم ظلماً ومثال على ذلك فقد طالب السكان السود الأمريكيين بطلب تعويضات عن العبودية وسوء المعاملة وقد وقع الظلم على الأطفال كذلك وقعوا كضحايا لهذه المعاملات، والانتهاكات وطالبوا بتصحيح الظلم الذي وقع في الماضي، والعودة إلى التاريخ، وتحقيق أهم مبدأ من مبادئ العدالة الاجتماعية.

ثالثًا: تأسيس نظريات العدالة:

حيث ظهرت العديد من النظريات المطالبة بتحقيق العدالة التاريخية، وعلى رأسها نظرية راولز وأوضحت هذه النظرية أهم مبادئ تحقيق التاريخ للعدالة وكانت هذه المبادئ بمثابة معيار لإصدار الأحكام حول مدى عدالة المجتمع من عدمه، وكذلك أوضح ما يجب تغييره، وتعديله في المجتمع لكي يكون مجتمع أكثر عدالة وأوضح (Martell & Stevens 2020,4-8) أن هناك عدلاً نظرياً وعدالة في الممارسة ويجب أن يعمل الاثنان جنباً إلى جنب فلن يكون لدينا مجتمع منصف وعادل بدون نظريات لتوجيه عمل العدالة أو بدون أشخاص ومنظمات تقوم بعمل تحركات لتحقيق العدالة على أرض الواقع، فالعدالة هي الإنصاف وهي مبدأ سياسي، واقتصادي، واجتماعي، وأخلاقي وتمثل الأساس الرئيس لمبدأ الديمقراطية.

رابعًا: تحقيق العدالة الاجتماعية:

حيث يلعب التاريخ دوراً مهماً في تحقيق هوية المجتمع، ويؤكد أن الفشل في ذلك يرجع إلى المظالم التاريخية التي تؤكد عدم احترام من يرتكب هذه المظالم للشعوب التي وقع عليها الظلم التاريخي، وبالتالي يفقد الأفراد احترامهم لذواتهم، بل وفقد هويتهم الاجتماعية فلا بد من تحقيق العدالة الاجتماعية حيث يتم تحقيق الرفاهية لجميع أفراد المجتمع بدلاً من تحقيق الرفاهية لفرد واحد ويؤكد (Spinner-Halev 2012) أن هناك حاجات ملحة تستدعي وجود حلول جذرية للتغلب على المظالم التاريخية التي حدثت في الماضي، وقد أشارت دراسة Kozen (2016) لأهمية العدالة الاجتماعية ودورها الرئيس في تحقيق العدالة التاريخية، حيث صمم

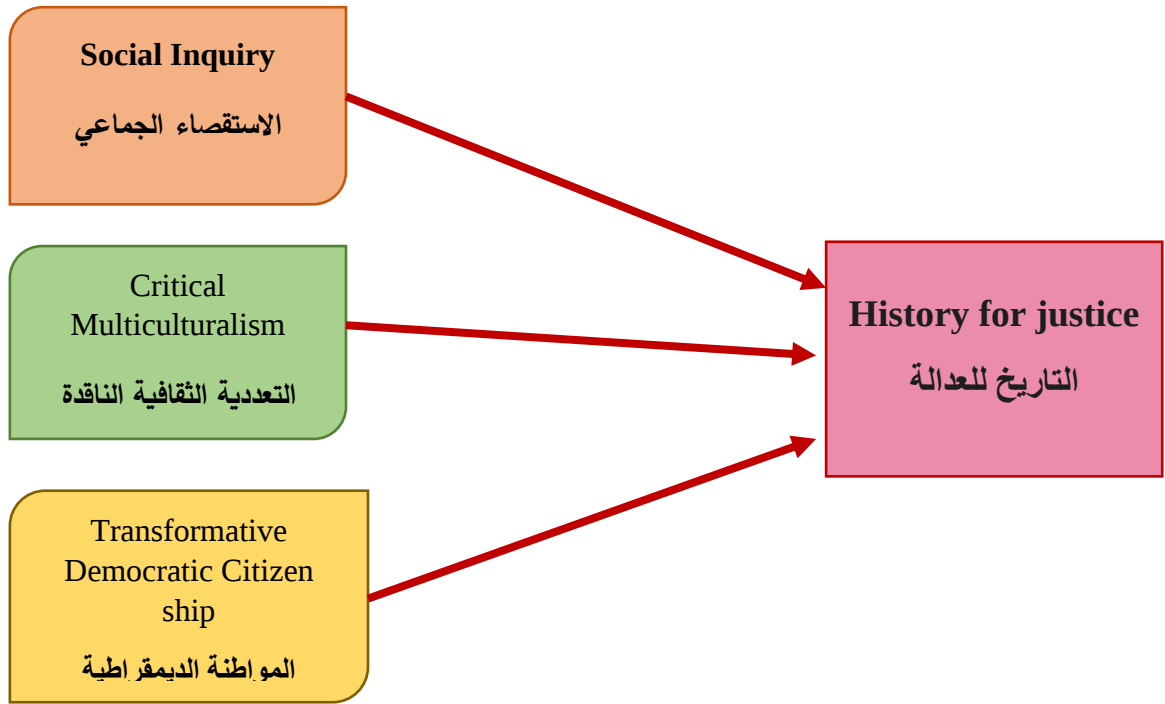
"برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية"

أ.م.د / سلوى محمد عمار عبد العزيز

نموذج جديد للعدالة الاجتماعية في الحاضر التاريخي العالمي وأكدت أهمية المطالبات بأعمال التعويض الناقصة والتي لا تزال مستمرة تحقيقًا للحرية والعدالة الاجتماعية، وبالتالي إمكانية ممارسة سياسة بديلة؛ لإعادة صنع التاريخ والعدالة الاجتماعية كما نعرفها.

مكونات التاريخ للعدالة (History for justice):

حدد Martell & Stevens (2020, 11-15) مكونات التاريخ للعدالة من خلال الشكل الآتي:



Martell & Stevens (2020,212)

ويتضح من الشكل السابق أن أهم مكونات التاريخ للعدالة تتمثل فيما يلي:

١- الاستقصاء الجماعي: Social Inquiry

ويعني كيف يفهم البشر العالم من حولهم؟ وفي فصول التاريخ يتم طرح الأسئلة التاريخية، والبحث عن الأدلة التاريخية، وتقييم الأدلة التاريخية، والوصول للنتائج بناءً على تقييم هذه الأدلة؛ وذلك لتعميق معرفتهم التاريخية، والاهتمام بالاستفسارات المستتيرة عن الماضي، مع الاهتمام بالنظر لتغيير دور المعلم من كونه ناقل للمعرفة بل ومستودع لها إلى معلم يدعو للتعلم القائم على الاستقصاء عبر المناهج الدراسية المختلفة وبخاصة منهج التاريخ، كذلك الاهتمام بطرح الأسئلة التاريخية التي تتمركز حول التفسيرات المتجذرة حول المشكلات التاريخية وأن تكون هذه المشكلات متمركزة حول حياة الطلاب، وأن يكون التعلم عملية استقصائية تبادلية بين

المعلم والطلاب، وتنمية قدرة الطلاب على طرح واستكشاف أسئلتهم التاريخية الخاصة بناءً على وجهات النظر العالمية، والخلفيات الثقافية المتعددة، كما أوضح أنه في مجال التاريخ يتم تركيز أسئلة الطلاب على طرح الأسئلة التاريخية حول الماضي، وفحص الأدلة، وتحديد ما إذا كانت أولية أو ثانوية، ودعم الحجج والروايات التاريخية، والتوصل للاستنتاجات بناءً على الأدلة التاريخية ولا يقتصر ذلك على عمل المؤرخين فحسب، بل على الطلاب كمواطنين فاعلين في المجتمع، فالاستقصاء أداة فعالة وبعد رئيس لتدريس التاريخ للعدالة **History for justice** فالمتعلمون لا يدرسون فقط تاريخ دولتهم، بل يتعلمون تاريخ الآخرين والتبصير بالظلم التاريخي الذي وقع في الماضي، ومعرفة العلاقة السببية بين ذلك والوقت الحاضر.

ثانيًا: التعددية الثقافية الناقدة: **Critical Multiculturalism**

وتعني الاهتمام بمناقشة الطلاب في فصول التاريخ في بعض القضايا المتعلقة بالتنوع العرقي والثقافي أي الاهتمام بقضايا التعددية الثقافية، وكذلك يتم في فصول التاريخ الاهتمام بقضايا الاستعمار والعبودية والتحيز العنصري والطوائف، وعندما يتم عرض بعض القضايا المتعلقة بالعرق، أو الطبقات الاجتماعية في المناهج الدراسية يتم ذلك من خلال عدسة التاريخ، والتي تكون موجهة نحو العدالة الاجتماعية، وحقوق المرأة مثل حق المرأة في الاقتراع، ويجب على المجموعات التعايش معًا بشكل أفضل، والاعتراف بالاختلافات والاعتراف بالمساواة ويجب أن يكون التاريخ أداة لتحقيق العدالة من خلال تقديم منظور ورؤى نقدية متعددة الثقافات، والاهتمام بإعداد المعلمين من أجل تدريس التاريخ للعدالة، ويوجهون جميع طلابهم نحو الاهتمام بمبدأ الإنصاف من عدمه خاصة للشعوب والدول التي تعرضت للظلم التاريخي، وتبصير طلابهم بأشكال القمع والتمييز التي شكلت الماضي المؤلم وقادتنا إلى الحاضر، بل ووجهت تصوراتنا نحو المستقبل.

ثالثًا: المواطنة الديمقراطية التحويلية: **Transformative Democratic Citizen ship**

وتعني أن يكون الهدف النهائي من التعليم هو إعداد المواطنين للحياة الديمقراطية ويجب أن يسهم تعليم التاريخ للعدالة في تحقيق هذا الهدف، ولكن نلاحظ أن بعض الدول، والجماعات تستخدم الديمقراطية من أجل حماية سلطتها السياسية، والاقتصادية، وأحيانًا تعمل على تهميش الآخرين عند مطالبتهم بحقوقهم ولا بد أن يرفض الأفراد استخدام التاريخ لتبرير ذلك ويستهدف التاريخ وتدريبه تحقيق العدالة التاريخية بل يعد أداة لتحقيقها، ويجب أن يفهم الطلاب أهمية أن تدريس الماضي بالشكل المظلم والعنيف يساعد على وجود المظالم التاريخية وينعكس على الحاضر والمستقبل مع أهمية تعليم الطلاب العناية والاهتمام بالأقليات الثقافية والفئات المهمشة

وضرورة دمجهم مع فئات الأغلبية ومنحهم كامل حقوقهم وبذلك يتحقق شعورهم بالاندماج داخل دولتهم وتحقيق هويتهم القومية والوطنية، وأن الهدف الرئيس من تدريس التاريخ للعدالة هو مساعدة الطلاب على الحفاظ على ثقافتهم، والتعرف على ثقافات الآخرين، والعمل على تعزيز المواطنة الديمقراطية التحويلية، كما يجب أن يساهم تدريس التاريخ في تنمية وعيهم الاجتماعي، والسياسي وقدراتهم الثقافية والتي تعد من مهارات المواطنة الأساسية في أي دولة متعددة الثقافات، وعلى الصعيد العالمي يجب إقامة ديمقراطية مفتوحة للجميع قائمة على مبادئ العدالة التي تستند للأفكار والممارسات التي تشكل المشاركة في المواطنة النشطة.

ومما سبق يتضح أن التاريخ للعدالة يركز على ثلاثة مكونات رئيسة تمثلت في

الاستقصاء الجماعي : Social Inquiry، التعددية الثقافية الناقدة : Critical

Multiculturalism، المواطنة الديمقراطية التحويلية: Transformative Democratic

Citizen ship وأصبح الآن أهمية تدريس التاريخ من أجل العدالة قضية في غاية الأهمية بل وأكثر من أي وقت مضى، بل ويجب أن تتحول فصول التاريخ لبيئة تعليمية نشطة لفهم الماضي، والتعلم من الماضي، وتصحيح الأخطاء التي حدثت في الماضي، بل والرد عليها من أجل تحقيق العدالة، وبناء جيل مستقبلي يتسلح بالعدالة والديموقراطية .

أما (Barkan & Lang. (2022 فيحدد مكونات التاريخ للعدالة في:

-حقوق الإنسان.

-الدور البارز للتاريخ في المجتمع المعاصر.

-السياسات المعاصرة.

- ردود الفعل على الجرائم التاريخية الجسيمة والمظالم التاريخية.

وأوضح أن Elazar Barkan ألف كتاب بعنوان " الحوار التاريخي والتصدي للفظائع

الجماعية Historical Dialogue and the Prevention of Mass Atrocities وهو مجلد

محرر بالاشتراك مع (Constantin Goscheler & James Waller (2020 والذي حدد

مكونات التاريخ للعدالة في:

- الدول، والدين، حل الصراعات.

- الطقوس وإعادة الحقوق للمهمشين والأقليات.

- الرد على المظالم التاريخية.

- التفاوض على الهوية القومية والعرقية.

- الاعتذارات الرسمية والمصالحة.

أما هبة صابر شاكر ومروة أنور صلاح (٢٠٢٤، ٦٤٨-٦٤٩) فقد حددوا هذه المكونات فيما يلي:

- الاستقصاء الجماعي التاريخي Sociological-Historical Inquiry
- الإنصاف التاريخي: Historical Fairness
- التعويض التاريخي: Historical Compensation
- الفهم الناشط للتاريخ: Active Understanding of History

دور معلم التاريخ في تدريس التاريخ للعدالة (History for justice):

يشير Miles (2021,22) أن هناك عدة أدوار يجب أن يقوم بها معلمو التاريخ لتدريس التاريخ للعدالة وتتمثل هذه الأدوار في:

- ١- تعزيز مهارات التحليل النقدي لدى الطلاب وذلك من خلال خلق فرص للطلاب للتحقيق في الماضي من خلال الاستفسارات التاريخية المستتيرة.
 - ٢- تنمية الوعي بالتعددية الثقافية لدى الطلاب وذلك من خلال تصميم المناهج الدراسية متعددة التخصصات.
 - ٣- تنمية القدرة لدى الطلاب على المشاركة الجماعية من خلال مواقف تعليمية في البيئة الصفية تقوم على المشاركة الجماعية الفاعلة.
 - ٤- بناء مجتمعات تعلم التاريخ التي تدور حول تعزيز فكرة المواطنة الديمقراطية التحويلية.
 - ٥- عدم الالتزام بكل ما هو متضمن فقط في المناهج الدراسية، بل لديهم القدرة على الإضافة لتحقيق التنوع والإثارة والفاعلية داخل فصول التاريخ.
- ومن خلال العرض السابق لأدوار معلم التاريخ، وكذلك مكونات التاريخ للعدالة ترى الباحثة أن أهم أدوار معلم التاريخ من أجل تدريس التاريخ للعدالة تتمثل في:
- ١- تبصير طلابه بأهمية كشف حقائق الماضي المظلم أو العنيف وتوضيح المظالم التاريخية التي تعرضت لها الدول والشعوب التي خضعت للاستعمار.
 - ٢- تشجيع طلابه على جمع الأدلة ذات الصلة بالمظالم التاريخية، مع تقييم جدوى هذه الأدلة، والتوصل للاستنتاجات العادلة، والمنصفة مع إصدار حكم تاريخي عادل قائم على الترجيح التاريخي.
 - ٣- تفعيل مناقشة القضايا التاريخية المثيرة مع طلابه، وتشجيعهم على الاعتراف بالاختلافات التاريخية بين الدول وبعضها.

- ٤- مساعدة طلابه على رفض التمييز التاريخي بين الدول المنتصرة والمهزومة عبر الأحداث التاريخية التي يقومون بدراستها.
- ٥- تشجيعهم على تقديم رؤى ومقترحات لمعالجة الآثار الناجمة عن الاستعمار في بعض الدول.
- ٦- مساعدة طلابه على تحديد سبل رد الحقوق للمظلومين تاريخياً.
- ٧- مساعدة طلابه على التعمق، والفهم الناشط للتاريخ من خلال رفض جميع أشكال الاضطهاد، ورفض ما يسمى بمواطني الدرجة الثانية في بعض الدول، مع تنمية هويتهم المتجذرة تاريخياً على الصعيد المحلي والقومي والعالمي.
- ٨- تنمية قيم الديمقراطية في نفوس طلابه مع تنمية وعيهم الديمقراطي ودور الديمقراطية في إرساء قيم وقواعد السلام بين الشعوب، وإنهاء جميع حالات الاستعمار.
- ٩- تنمية وعي الطلاب الاجتماعي، والسياسي، والتاريخي عبر دراستهم للأحداث، والمناشط التاريخية المختلفة.
- ١٠- توفير بيئة تعليمية نشطة للتفكير في الماضي الصعب والمؤلم مع اتخاذ قرارات مستنيرة حول المظالم التاريخية التي تعرضت لها الدول، والشعوب مع تقديم كافة أشكال الدعم للدول التي وقع عليها الظلم التاريخي.
- ١١- أن تدور الأسئلة التاريخية بين المعلم وطلابه حول الكيفية التي يفهم بها البشر في المجتمعات التي تعرضت للظلم التاريخي، والكيفية التي يفهم بها البشر في المجتمعات الظالمة تاريخياً، وقد أكدت دراسة (Kawasaki & Chang (2024 على أهمية دعم برامج تدريب المعلمين الموجهة نحو العدالة، والاهتمام في دوراتهم التدريبية بالأساليب النقدية لبناء قدراتهم على تصميم الدروس التي تسعى لتعطيل الظلم والقمع والأخطاء التي حدثت في الماضي، وأوصت الدراسة بضرورة دعم الدورات التدريبية للمعلمين التي تسعى لتحقيق العدالة.

أهمية تدريس التاريخ للعدالة: (History for justice):

أصبح تعليم التاريخ بمفهومه الواسع محط اهتمام الباحثين، والممارسين المهمتين بكيفية حدوث الصراعات، والنزاعات، والمظالم التاريخية في الماضي، والأساليب التي أدت إلى تفاقمها، وتحويلها وأولوا اهتمامهم بما يسمى بالتاريخ الصعب والمتنازع عليه، كما اهتموا بدراسة العلاقة بين تعليم التاريخ وتحقيق أبعاد العدالة التاريخية، وتفعيل العدالة التاريخية في المؤسسات والسياقات التعليمية، وأهمية تصويب أخطاء الماضي ونقل المعارف الصادقة للماضي مما ساهم في رفع مكانة وسلطة التاريخ، وقد سادت العديد من حركات الاحتجاجات في الولايات المتحدة الأمريكية بعد مقتل جورج فلوريد على يد الشرطة وقد تم تشكيل أكبر حركة في تاريخ البلاد ردًا

على ذلك وطالبوا الولايات المتحدة الأمريكية بالسعي لتحقيق العدالة الانتقالية وبخاصة لجنة الحقيقة والعدالة لمعالجة التاريخ واستمرار عدم المساواة العرقية، وتم تشكيل العديد من الحركات المناهضة للعنف، والاضطهاد، والاستعمار في بريطانيا وهولندا وبلجيكا وألمانيا وغيرها من الدول الأوروبية، كما تم الإعلان في فيكتوريا بأستراليا عن تشكيل لجنة (الحقيقة والعدالة) في يوليو ٢٠٢٠ م وذلك للاعتراف رسميًا بالأخطاء التاريخية والمظالم المستمرة ضد الشعوب، كما تصدرت الحركات والمناقشات وعمليات العدالة التاريخية عناوين كافة الصحف والمجلات الرسمية (Keynes, Åström Elmersjö, Lindmark, & Norlin, 2021,4-6)

وتوجد العديد من الدراسات الأجنبية السابقة التي اهتمت بتوضيح المظالم التاريخية التي وقعت في الماضي وكذلك أهمية تدريس مناهج التاريخ لتسليط الضوء على الاستعمار، والعبودية، والانتهاكات، والفظائع الجماعية التي حدثت في الماضي وتبرز من خلال ذلك كله أهمية تدريس التاريخ للعدالة، وأنها أصبحت من أهم القضايا السياسية المعاصرة على الساحات الدولية ومن أهم هذه الدراسات دراسة (Rodríguez, Blanch, & Monfort 2019) والتي استهدفت توضيح أهمية تدريس التاريخ والعلوم الاجتماعية من أجل تحقيق العدالة واستخدمت الدراسة التحليل الوثائقي والمقابلات لمصدر أساسي من مصادر احتلال أروكانيا وأوصت نتائج الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على تدريس مناهج التاريخ من أجل تحقيق العدالة، وجعل المؤسسات التعليمية تركز على التعليم من أجل تحقيق العدالة، دراسة (Miles 2018) والتي استهدفت تدريس التاريخ من أجل الكشف عن الاستعمار الاستيطاني التي تعرضت له كندا وإلقاء الضوء على الدور الذي قام به المعلمون في تدريس تاريخ السكان الأصليين والكنديين بما في ذلك مظالم الاستعمار الاستيطاني، كما كشفت عن أهم التحديات التي تواجه تدريس التاريخ من أجل تحقيق المصالحة، والهوية، وتوصلت نتائج هذه الدراسة بوضع حلول ومقترحات من أجل تفعيل تدريس التاريخ للتغلب على هذه التحديات وتحقيق العدالة التاريخية.

دراسة (Wambua 2021) والتي استهدفت إلقاء الضوء على المظالم التاريخية وتدخلات العدالة الانتقالية التي حدثت في كينيا بعد الصراع الانتخابي ٢٠٠٧ سعيًا لتحويل الصراع الذي حدث في كينيا بعد الوساطة التي قادها كوفي عنان والتي بلغت ذروتها عام ٢٠٠٨ م والتي تم من خلالها تأكيد العدالة الانتقالية لدورها الحاسم في إنهاء الصراع، وبدأت لجنة الحقيقة، والعدالة، والمصالحة، والمحكمة الجنائية الدولية في السعي لتحقيق العدالة في البلاد، وكذلك سلطت هذه الدراسة الضوء على ضحايا المظالم التاريخية، وتصورات المتدخلين من ناحية

أخرى، وتوصلت لتوضيح نتائج العدالة الانتقالية، وأن المظالم التاريخية التي لم يتم حلها أصبحت عائق أمام تحقيق العدالة وأنها السبب الرئيس في خلق الصراع الفاعل في كينيا. دراسة **Guyver (2021)** والتي استهدفت من خلال المقابلات التي تمت في خمس مدارس في لندن مع الطلاب من أعمار (١٤-١٨) عامًا ومجموعة من المعلمين كان عددهم (٧) حول المناهج الدراسية التي يتم تدريسها لهم للكشف عن هوياتهم بعد سنوات الاستعمار، وكذلك استهدفت الكشف عن تاريخ حركة الشعوب نتيجة الاستعمار الغاشم ومعرفة من خلال استنتاجاتهم ما يسمى بالتاريخ الأسود البريطاني، وأن هناك مسؤولية متبادلة لإعادة إثبات الحقائق، والكشف عما تم إخفاؤه، وتوصلت نتائج الدراسة لأهمية تعليم تاريخ ما بعد الاستعمار لجميع المواطنين للكشف عن الحقائق، والرد على المظالم التاريخية، وتحقيق الوعي التاريخي وتحقيق أبعاد العدالة والديمقراطية.

دراسة **Miles(2021)** استهدفت هذه الدراسة معرفة دور تعليم التاريخ في كشف الظلم الذي وقع في الماضي وتحقيق العدالة التاريخية ومبدأ الإنصاف كما ركزت الدراسة على الماضي المؤلم والتاريخ الصعب من خلال الاعتماد على نظريات الاستعمار الاستيطاني، وأوضحت الدراسة الكشف عن تدريس التاريخ والكشف عن الإنصاف وأوضحت الدراسة أن الأدوار والمسؤوليات الجديدة لتعليم التاريخ تساعد في تصويب الأخطاء التاريخية والتي كانت تمثل عائقًا أمام المعلمين والطلاب على حد سواء، كما ألقت الدراسة الضوء على أهمية الهوية التاريخية، والذاكرة الجماعية في التعامل مع الماضي الصعب، وقدمت العديد من المقترحات لتفعيل تدريس التاريخ؛ لتحقيق المصالحة، والإنصاف في مرحلة ما بعد الصراع والاستعمار الاستيطاني.

دراسة **Skårås (2021)** حيث استهدفت هذه الدراسة التركيز على تدريس التاريخ الحديث الذي يهدف إلى تحقيق قيم وأبعاد العدالة التاريخية وركزت الدراسة على البعد الوجداني للمنهج، والاهتمام بتوجيه نظر الأمم والشعوب بنظرة مستنيرة للماضي والاهتمام بتعزيز الهوية التاريخية.

دراسة **Harrison Stanton, Manning & Penetito (2022)** هدفت هذه الدراسة لتقديم وسيلة لإشراك الطلاب في معرفتهم بالتاريخ الصعب للدول الاستعمارية من خلال طريقتين، أولهما يؤمن بأهمية المعرفة كأساس لفهم الآخرين، وثانيهما يركز على مفاهيم التعاطف، والضعف كوسيلة لفهم التاريخ الصعب، والماضي المؤلم، وأوصت بأهمية تعليم

التاريخ في البلدان المستعمرة من خلال التركيز على تصويب أخطاء الماضي من خلال عدسة التاريخ، ونظرية العقل الخاصة به وأكدت أهمية توجيه التدريس من أجل تحقيق العدالة التاريخية. دراسة هبة صابر شاكر، مروة صلاح أنور (٢٠٢٤) والتي استهدفت إعداد تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد تحويل المنهج، واستقصاء مدى فاعلية وحدة منبثقة من هذا التصور في تنمية كل من المواطنة الناقدة والعدالتين الجغرافية والتاريخية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتوصلت الدراسة لفاعلية التصور المقترح في تنمية كل من المواطنة الناقدة والعدالتين الجغرافية والتاريخية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وأوصت الدراسة بأهمية تمثيل العدالتين الجغرافية، والتاريخية كأحد الأهداف المباشرة أو غير المباشرة - لتدريس الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي.

ويتضح من خلال نتائج هذه الدراسات أهمية تعليم التاريخ للعدالة سواء داخل المؤسسات التعليمية وخارجها؛ لأنه يساهم في فهم العدالة التاريخية وتعميم حقوق الإنسان، وتعزيز مفاهيم السلام العالمي، كما يحتل تعليم وتعلم التاريخ مكانة حيوية رائدة خاصة بعد الاعتراف القانوني "بالحق في معرفة الحقائق" وذلك في المنظمات الإنسانية الدولية وارتفاع معدلات البحث عالمياً عن الحقيقة والتي تجعل المعارف التاريخية بمثابة قوة أخلاقية والتحول لتعليم التاريخ كوسيط لأجندات العدالة التاريخية، حيث يحقق تعليم التاريخ توفر الأساليب، والمفاهيم والمبادئ التي تخلق فرصاً حيوية لفهم الأسباب التي تؤدي للأذى والظلم الجماعي وتحقيق العدالة التاريخية وتأطير التعليم بشكل عام كشريك في آليات الإنصاف الأولية مثل المحاكمات، لجان الحقيقة، الاعتذارات الرسمية، وبذلك يعد تدريس التاريخ مجالاً مهماً لتحقيق العدالة ولا توجد أية دراسة عربية أو أجنبية استخدمت برنامج مقترح في التاريخ للعدالة لتنمية التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية مما يجعل البحث رائداً في مجاله.

أهم التحديات التي تواجه تفعيل تدريس التاريخ للعدالة وكيفية التغلب عليها:

توجد أربع تحديات تواجه تفعيل تدريس التاريخ للعدالة وتتمثل هذه التحديات في: تحديات تتعلق بالمعلمين، تحديات تتعلق بالطلاب، تحديات تتعلق بالمدرسة، التحديات المجتمعية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: التحديات التي تتعلق بالمعلمين: اتفق كل من (Crowley & Smith, 2015; Engebretson, 2018; Hilburn, 2018; King & Chandler, 2016; Mayo, 2018; Woodson & Duncan, 2018) على أن المعلمين تواجههم العديد من الصعوبات،

والتحديات لتفعيل تدريس التاريخ للعدالة في المراحل الدراسية المختلفة، ومن أهم هذه التحديات ما يلي:

- شعور المعلمين بالقلق بسبب ضعف معرفتهم بالمحتوى التاريخي متعدد الثقافات، وسيواجهون صعوبة للرد على أسئلة الطلاب حول هذا المحتوى.
 - قلة خبرتهم ببرامج تعليم التاريخ والتي تركز على تاريخ المجموعات غير المهيمنة أو وجهات نظر من هم في السلطة.
 - عدم معرفتهم من أين يبدأون سواء بالمصادر، أو المواد الأخرى المكتوبة من قبل أشخاص آخرين وخاصة الفقراء والمهاجرين والأفراد متعددي الثقافات، وفقد الشيء لا يعطيه فمن الصعب تدريس شيء لا يعرفونه.
 - خشية المعلمين من أن التدريس من أجل العدالة من الممكن أن يساهم في نشر التفكير المتحيز لطبقة معينة والتمييز العنصري أو القومي.
- وترى الباحثة أنه لكي يتم التغلب على هذه الصعوبات فلا بد أن يقوم المعلمون بإيجاد طرق لتحسين ممارساتهم بحيث تدعم جميع الطلاب في حياتهم، وضرورة جعل المعلمين مهيمنين في عملية تدريسهم وضرورة تنمية مهارات التفكير المغاير لديهم من أجل تغيير تفكيرهم، مع ضرورة تنمية قدرات المعلمين وجعلهم معلمون موجهون نحو تحقيق العدالة، والعمل على تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على التأمل الذاتي وكذلك الوصول للمصادر والموارد التدريسية الموثوق بها، وتنمية الهويات الاجتماعية، والمشاركة في حوار نقدي بناء لتفعيل التدريس للعدالة، وعقد دورات تدريبية مكثفة للمعلمين لتدريبهم على تدريس المحتوى متعدد الثقافات مع البدء في هذه الدورات في وقت مبكر من برامج إعداد المعلم، وأن تستمر هذه البرامج طوال فترة الحياة المهنية للمعلم، وذلك ليس بشكل فردي فقط وإنما بشكل جماعي مع المعلمين الآخرين.

ثانيًا التحديات المتعلقة بالطلاب: أوضحت دراسة كل من (Leonardo & Porter, 2020; Woodson & Duncan, 2018) أن معتقدات الطلاب الذين ينتمون للمجموعات المهيمنة تختلف عن معتقدات الطلاب الذين ينتمون للمجموعات غير المهيمنة حيث إن الطلاب الذين ينتمون للمجموعات المهيمنة من الصعب مساعدتهم على الرؤية الصحيحة أو الاعتراف بقوتهم الاجتماعية وامتيازاتهم حيث تكون معتقداتهم قوية ولا يستطيعون اعتقاد أن النظام الحاكم ليس عدلاً وأن بعض المجموعات تستفيد من القمع التاريخي الذي تعرض له آخرين، أما الطلاب الذين ينتمون للمجموعات غير المهيمنة فيجب على المعلمين التركيز والحرص على عدم

استخدام الرموز المميزة أو من وحي تجاربهم، وتاريخهم حيث لابد من توضيح هذه الأمور لطلابهم وتوضيح وجهات نظرهم بالممارسات الفعلية أثناء تدريسهم بفصول التاريخ. وترى الباحثة أنه لكي يتم التغلب على هذه العوائق فلا بد من انخراط المعلمين في التأمل الذاتي وخاصة في التخطيط لعملية التدريس، والاستماع بشكل خاص لطلابهم والتعلم منهم، وبخاصة هؤلاء الطلاب الذين ينتمون للمجموعات غير المهيمنة وبناء جسور مع عائلاتهم، وتطوير ثقافتهم باستمرار، والحرص على مساعدة طلابهم على تقدير قدراتهم، وكذلك تقدير قيم التنوع الثقافي من الثقافات الأصلية لهم وثقافات الآخرين ويكون هذا أحد أهم أهداف تدريس التاريخ لأي معلم تاريخ.

ثالثاً : التحديات الخاصة بالمدرسة: أشار Martell & Stevens (2020, 174-175) أن المدرسة وهي المكان الذي تكمن فيه أكبر مقاومة للتاريخ من أجل العدالة، حيث يعارض الإداريون الذين لا يدعمون الاهتمام بالتدريس من أجل العدالة أو يشعرون بالقلق حيث يستغرق هذا الأمر وقتاً كبيراً، ويحتاج لحصص كثيرة للتدريس، والتقييم، ويكون التقييم على مستوى عالٍ لضمان تحقيق العدالة بشكل جيد ويجب على الإداريين بهذه المناطق التعليمية تنفيذ هذه المهام بنجاح، وتوعية أعضاء هيئة التدريس بهذه المهام وتوظيف أشخاص من مجموعات أخرى على المستوى التدريسي لتنفيذ هذه المهمة وخلق مراكز قيادية تتمحور حول تنفيذ العدالة، ويجب على قادة المدارس والمناطق أن يشجعوا موظفيهم على تحدي الوضع الراهن داخل المدارس واستخدام مهارات الاستفسارات التاريخية الجماعية لتحدي استفساراتهم وممارساتهم داخل المدارس.

وترى الباحثة أنه للتغلب على هذه الصعوبات يجب ضرورة تشجيع القادة للطلاب على أن يكونوا نشطاء يحاربون القمع على المستوى المدرسي، والمجتمعي والقومي، كما يجب عليهم تخصيص الوقت لتدريس التاريخ من أجل العدالة وكذلك تصميم وإنشاء مناهج موجهة نحو العدالة، ويجب على المعلمين الاستعداد لتحمل المخاطر للارتقاء بطلابهم ولابد أن تكون معايير المنهج والأنشطة المتضمنة به موجهة نحو العدالة التاريخية.

رابعاً : التحديات المجتمعية: يجب على المدارس والمعلمين والقادة والإداريين الذين يسعون للتدريس الموجه نحو العدالة اغتنام كافة الفرص لإشراك كافة المنظمات المجتمعية وطوائف المجتمع في تشجيع التدريس من أجل العدالة؛ وذلك من خلال الاجتماع بشكل منتظم مع أولياء الأمور، وكذلك تنظيم الندوات والمؤتمرات والمنتديات لعمل حوار مجتمعي، والاستماع للطلاب، وحضور كافة الفعاليات المجتمعية، وتشجيع الطلاب لعمل تفسيرات مستتيرة واستقصاء تاريخي

ناقد، وتقدير وجهات النظر المختلفة عن وجهات نظرهم ، ومن أهم التحديات التي تواجههم رفض بعض أولياء الأمور، وكذلك بعض المعلمين لتدريس التاريخ من أجل العدالة. وترى الباحثة أنه للتغلب على هذه العوائق، والتحديات يجب قبل بدء العام الدراسي عقد اجتماعات بشكل متواصل مع أولياء الأمور، وإنشاء برامج للتوعية بأهمية تدريس التاريخ للعدالة، وأهمية تضمين حاجات المجتمع ضمن هذه المناهج، وبناء جسور للثقة مع كافة الأطراف المجتمعية، ودعوة بعض أفراد المجتمع للتحدث في الفصول الدراسية لضمان تفعيل تدريس التاريخ للعدالة، وكذلك يمكن للمعلمين تحدي الوضع الراهن أو السياسات القمعية التي غالبًا ما تكون محمية من قبل أصحاب السلطة في المجتمع.

التفكير المنفتح النشط: Actively Open-minded Thinking

يؤدي التفكير المنفتح النشط دورًا مهمًا في البنية المعرفية للأفراد، حيث إنهم يحتاجون للتفكير في البحث عن مصادر المعلومات كما يحتاجونه في اختيار المعلومات اللازمة للموقف التعليمي، واستخدام هذه المعلومات في معالجة المشكلات على أفضل وجه ممكن، وهناك أسباب متعددة تحتم على المؤسسات التعليمية كافة بتوفير الفرص الملائمة لتطوي، وتحسين مهارات التفكير لدى الطلاب بصورة منظمة وهادفة، إذا كانت تسعى بالفعل لمساعدتهم على التكيف مع متطلبات عصرهم بعد تخرجهم (فتحي عبد الرحمن جروان، ٢٠٠٧، ١٥).

مفهوم التفكير المنفتح النشط:

يعد مفهوم التفكير المنفتح النشط أحد المفاهيم المعاصرة التي توصل إليها Baron, 1993 والذي عرفه بأنه: قدرة الفرد على التحرر من التحيز والبعد عن التفكير المنغلق والمرونة في التفكير، والانفتاح على الأفكار والقيم.

ويعرفه كل من (هبة محمد إبراهيم، ٢٠١٩، ١٥٠٣؛ Baron, 2008, 200) بأنه: مجموعة من القدرات التي تهدف إلى تجنب التحيز للفكر الذاتي، والميل إلى التفكير بطرق تعزز وتدعم الاستنتاج بقدر عالٍ من إطلاق الأحكام نحو الآخرين خلال الرغبة في النظر لكل جوانب الموضوع أو القضية المطروحة للوصول إلى إصدار الحكم، وهذا الاستعداد يعكس المرونة في تبني عقل متفتح للتفكير لتبني آراء ومعتقدات الآخرين والميل لتوليد، واكتشاف أشياء غير مألوفة وبدائل متعارضة.

ويعرفه كل من (Haran., Ritov & Mellers. (2013, 189 بأنه: القدرة على الموازنة بين الأدلة المختلفة التي يقترحها الفرد أو الأفراد الآخرين واختيار الدليل المناسب بغض النظر عن الاعتقاد المفضل للفرد.

ويعرفه Chen (2015,173) بأنه: قدرة الفرد على الانفتاح نحو الأحداث، والمواقف وعدم التمسك بالرأي، وفرضه فهو ينطلق للتفكير على أنه عملية طبيعية تلقائية يقوم بها الفرد بالتدبر، والتأمل في طريقة تفكيره، والبحث الجاد عن المعلومات الجديدة التي تتعارض مع معتقداته وأفكاره المفضلة ومعالجة هذه المعلومات بعمق وبدون تحيز مع الرغبة في تغيير معتقداته وأفكاره السابقة بإرادته بعد الدراسة المتأنية للأفكار والمعتقدات المناقضة لها.

وتعرفه رحاب نبيل عبد المنصف، أرزاق محمد عطية (٢٠٢١، ١٠٠٢) بأنه: عملية عقلية نشطة تعكس قدرة التلاميذ على التفكير بمرونة، وتغير مسار تفكيرهم في اتجاهات مختلفة، وتجنب التحيز للفكر الذاتي والسعي بنشاط إلى التفكير بعمق في الأدلة، والمعلومات الجديدة التي تتعارض مع معتقداتهم بتأني وموضوعية بغض النظر عن الاعتقاد المفضل لديهم.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: " مجموعة من القدرات العقلية العليا التي تمكن الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية من امتلاك مهارات التفكير المرن، والتفكير البنائي، والتفكير المغاير وتحديد أهمية الحدث وإصدار الأحكام التاريخية عليها عبر دراستهم للبرنامج المقترح في التاريخ للعدالة ويقاس باختبار التفكير المنفتح النشط المعد لذلك ".

سمات الشخص ذو التفكير المنفتح النشط:

أشار كل من نصره محمد عبد المجيد، علاء محمد السيد (٢٠٢٣، ١٠٢) إلى أن الشخص المنفتح النشط يتميز بمجموعة من السمات والخصائص أهمها:

- الاستعداد للانفتاح العقلي.
- القدرة على تقييم وجهات نظر الآخرين.
- تحليل الخيارات والمعلومات المتنوعة.
- إيجاد وجهات نظر ذات بدائل مختلفة.
- إثارة التساؤلات والاستجابات.
- الترحيب بالمعتقدات والاحتمالات الجديدة والمختلفة.
- التفكير بمرونة ووضع بدائل وحلول متنوعة للمشكلات.
- وأضاف حمودة عبد الواحد حمودة (٢٠٢١، ١٦٠) سمات وخصائص أخرى للشخص ذو التفكير المنفتح النشط تمثلت في:

- أنه يفضل التفكير العميق والتأمل عن الاندفاع.
- لديه الرغبة في البحث عن المعلومات التي تتعارض مع معتقداته المفضلة.
- لديه استعداد لتعديل معتقداته بناءً على المعلومات الجديدة المتاحة له.

- لديه القابلية لتحديد وقت أطول لحل المشكلات التي يتعرض لها قبل التخلي عنها.
- لديه القدرة العالية على الاستنتاج غير المتحيز أو يعطي أهمية كبيرة للآراء والأدلة التي تختلف معه.

ومما سبق يتضح أن من أهم سمات الشخص ذوي التفكير المنفتح النشط:

- لديه القدرة على المفاضلة بين القرارات واتخاذ القرار الأفضل.
- التفكير المتروكي عند مواجهته مشكلة معينة قبل وضع حلول لها.
- لديه المثابرة في البحث عن المعلومات من المصادر المتعددة.
- التأكد من صحة المعلومات، ومصادرها، وعدم الاكتفاء بمصدر واحد للمعلومات.
- دراسة جميع الآراء بتأني، وموضوعية وعدم التحيز لرأي معين.
- دراسة وجهات النظر المختلفة.
- تقبل النقد البناء والإفادة منه.
- متابعة التطورات، والمستجدات العلمية، والإفادة منها.
- إصدار أحكام منطقية بناءً على توافر أدلة موثوق بها.

أبعاد ومهارات التفكير المنفتح النشط:

حددت دراسة (West,&Stanovich 2007) أبعاد ومهارات التفكير المنفتح النشط في (التفكير المرن ، الانفتاح على القيم، الجمود الفكري، التفكير الفئوي، تحديد المعتقد، التفكير المناقض للحقائق).

وانتقدت دراسة كل من (حمودة عبد الواحد حمودة، ٢٠٢١؛ رحاب نبيل عبد المنصف، أرزاق محمد عطية، ٢٠٢١) على الأبعاد الآتية (التفكير المرن، تحديد المعتقد).

وحددت دراسة طارق نور الدين محمد، أحمد محمد بن دانية (٢٠٢٢) أبعاد ومهارات التفكير المنفتح النشط في (التفكير الدوجماتي، تحديد المعتقد، المرونة في التفكير).

وصنفت دراسة (Svedholm-Häkkinen., & Lindeman 2018) أبعاد ومهارات التفكير المنفتح النشط في (التفكير المرن، الانفتاح على الأفكار والقيم، التفكير الدوجماتي، تحديد المعتقد، التفكير المغاير).

وصنفت دراسة هبة محمد إبراهيم (٢٠١٩) أبعاد ومهارات التفكير المنفتح النشط في (التفكير المرن، التفكير المغاير، التفكير الجامد، التفكير البنائي، التفكير والتصرف الشخصي، المعتقدات الفئوية)

وحددت دراسة نصره محمد عبد المجيد، علاء محمد السيد (٢٠٢٣) أبعاد ومهارات التفكير المنفتح النشط في (التفكير المرن، التفكير البنائي، تحديد الهوية).
وصنفت دراسة طارق نور الدين محمد (٢٠٢١) هذه الأبعاد والمهارات في (الانغلاق والجمود الفكري، تحديد المعتقد - المرونة في التفكير).
وأشارت دراسة Stanovich & Toplak (2023) إلى أن أهم أبعاد ومهارات التفكير المنفتح النشط: (المرونة في التفكير ، الدوجماتية ، التفكير المغاير ، التفكير التأملي) .
ويتضح من الدراسات السابقة أنها اتفقت على أن أبعاد ومهارات التفكير المنفتح النشط تتمثل في:

-التفكير المرن **Flexible Thinking**.

- التفكير البنائي **Constructive Thinking**.

-تحديد الهوية **Belief identification**.

- التفكير الدوجماتي: **Dogmatic Thinking**.

- تحديد المعتقد: **Belief Identification**.

- التفكير المغاير **Counterfactual Thinking**.

-التفكير التأملي: **Reflective Thinking**.

ومن خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت أبعاد التفكير المنفتح النشط ومهاراته توصلت الباحثة للمهارات الآتية:

التفكير المرن: Flexible Thinking وتعرفه الباحثة بأنه قدرة الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية على تقديم العديد من الحلول، والاستجابات للمشكلات التاريخية التي تواجههم، والقدرة على تقبل المقترحات، والأفكار الجديدة وتبنيها، والقدرة على تغيير أسلوب تفكيرهم وتنفيذ عدة أنشطة في آن واحد، والاهتمام بوجهات نظر الآخرين.

التفكير البنائي: Constructive Thinking وتعرفه الباحثة بأنه: العمليات العقلية العليا التي تساعد الطلاب معلمي التاريخ على بناء أفكار إنتاجية جديدة حول الأحداث التاريخية، والتكيف تاريخياً مع المواقف، والمشكلات التاريخية المعاصرة، والتفكير بأسلوب يمكنهم من حل المشكلات التاريخية التي تواجههم.

التفكير المغاير: Counterfactual Thinking: وتعرفه الباحثة بأنه تصورات الطلاب معلمي التاريخ لبدائل الأحداث التاريخية الماضية وبناء سيناريوهات تاريخية أفضل من الواقع.

تحديد أهمية الحدث وإصدار الأحكام التاريخية: وتعرفه الباحثة بأنه: تحديد الأحداث الأكثر تأثيراً في مسار التاريخ والتي تتسم بالاستمرارية وتخطي حدود الزمان والمكان، مع قدرتهم على صوغ تعميمات تاريخية وإصدار أحكام تاريخية مدعمة بالأدلة.

أهمية التفكير المنفتح النشط:

أشار (Baron 2019,2007) إلى أن التفكير المنفتح النشط يساعد الفرد على دراسة الموضوعات المرتبطة بمشكلة معينة بصورة موضوعية بعيدة عن التحيز الذاتي وذلك من خلال جمع المعلومات من مصادر مختلفة، والبحث عن الأدلة التي توثق الأحداث والموضوعات، والأخذ في الاعتبار الآراء المتعددة، ودراسة جميع البدائل المتاحة مع البعد عن التحيز والذاتية.

كما يضيف ليث محمد عياش، سيف علاء غريب (٢٠١٨، ١١) أن التفكير المنفتح النشط يساعد الطلاب على التفكير العقلاني المرن بعيداً عن التحيز، مع الاهتمام بإصدار الأحكام المنطقية على القضايا الجدلية المتحيرة تاريخياً ويتقبل المناقشات والرأي، والرأي الآخر ولا يتأثر بآراء الآخرين المؤيدة والمخالفة له ويكون متشوقاً لدراسة قضايا جديدة.

وتؤكد رحاب نبيل عبد المصفى، أرزاق محمد عطية (٢٠٢١، ١٠١٦) أن التفكير المنفتح النشط يساعد الطلاب على تنمية القدرة على التركيز والانتباه، والاستعداد لتعديل المعتقدات وفقاً للمعلومات الجديدة، وتنمية الرؤية البصرية الناقدة وجعل الطلاب أكثر عقلانية وتفاعل ومشاركة مع ما يحدث حولهم من تغيرات أسرية، ومجتمعية، وتنمية قدراتهم على اقتراح حلول بناءة وواقعية تساير التحديات المختلفة التي تواجههم.

ويشير Merma-Molina., Gavilán-Martín & Urrea-Solano (2022,232) أن للتفكير المنفتح النشط عدة فوائد حيث يساعد المسؤولين والقادة على كيفية صنع القرار استناداً على الأدلة، والمعتقدات الصحيحة، كما أنهم يتميزون بقدرتهم على إصدار الأحكام بصورة دقيقة والتمييز بين الحجج والأدلة الصحيحة والخاطئة، والقدرة على التمييز بين الحقائق والآراء، كذلك يساعدهم على التقييم الذاتي لأنفسهم والآخرين ومعرفة نقاط القوة والضعف لذواتهم، كما أنه يساهم في تنمية مهارات المشاركة وتنمية الثقة بالنفس، وتحقيق الرضا الوظيفي وتوفير المناخ الإيجابي للبيئة التي يعملون فيها، وتنمية الابتكار والإبداع.

نظراً لأهمية التفكير المنفتح النشط فقد اهتمت به العديد من الدراسات ومنها: دراسة ، Emlen Metz., Baelen & Yu (2020) والتي أكدت أهمية التفكير المنفتح النشط حيث كانت العينة طلاب المرحلة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية، وأوصت الدراسة بضرورة دعم المعلمين لمهارات وقدرات التفكير النشط لدى طلابهم ، دراسة طارق نور الدين محمد (٢٠٢١)

والتي استهدفت التعرف على مساهمة كل من التفكير المنفتح النشط والتفكير القائم على الحكمة والسعة العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٠) طالبًا من طلاب الجامعة، وتوصلت الدراسة للتأثير المباشر وغير المباشر لكل من التفكير المنفتح النشط والتفكير القائم على الحكمة على التحصيل الدراسي، وأوصت الدراسة بمراجعة المقررات الأكاديمية المقدمة لطلاب الجامعات ومراجعة طرق وأساليب التدريس، ومحاولة تطوير هذه المقررات في ضوء أسس التفكير النشط من أجل تطوير المنظومة التعليمية، دراسة Abdelrheem & Bendama (2022) والتي أكدت أهمية التفكير المنفتح النشط حيث إنه ساهم في تنمية قدرات الأفراد عينة الدراسة في التفكير في قضايا الحاضر والمستقبل كما مكنهم من التعامل بفاعلية مع التحديات التي تواجههم في الحاضر والمستقبل وكان للتفكير المنفتح النشط أثر فعال على توجهات الأفراد المستقبلية، دراسة Mohamed, & Bendania (2024)، والتي هدفت للتعرف على الوظائف الأساسية للتفكير المنفتح النشط، ووجهات نظر المستقبل من خلال فحص دور الجنس والانضباط الدراسي في تحديد وجهات نظر المستقبل بين طلاب الجامعات، وشملت عينة الدراسة (١٧٩٦) طالبًا وتوصلت الدراسة إلى أن التفكير المنفتح النشط كان له دور كبير على التنبؤ بمنظورات الوقت، دراسة Merma-Molina., Gavilán- (2022) Martín& Urrea-Solano حيث اهتمت ببحث العلاقة بين التفكير المنفتح النشط، ومهارات التفكير النقدي والشخصية وكانت عينة الدراسة (٨٧٧) طالبًا من طلاب المدارس الثانوية بإسبانيا وتوصلت النتائج إلى أن التفكير المنفتح النشط يعد نقطة الوصل بين التفكير النقدي، وسمات الشخصية، وأوصت بضرورة دمج مهارات التفكير المنفتح النشط والنقدي بالمناهج التعليمية بالمرحلة الثانوية، دراسة Erceg., Andrić., Bosilj., Britvić., Čeko., (2023) Dedić, ... & Galic والتي استهدفت الكشف عن التدريس عبر الإنترنت لتنمية التفكير المنفتح النشط حيث تم استخدام الألعاب الكمبيوترية، وتوصلت النتائج لفاعلية التدريس باستخدام الألعاب الكمبيوترية في تنمية التفكير المنفتح النشط.

التاريخ للعدالة (History for justice) وتنمية التفكير المنفتح النشط:

يسهم تدريس التاريخ للعدالة لدارسي التاريخ وباحثيه بالتفكير، وتقديم العديد من الحلول، والاستجابات للمشكلات التاريخية التي تواجههم، والقدرة على تقبل المقترحات، والأفكار الجديدة وتبنيها، والقدرة على تغيير أسلوب تفكيرهم وتنفيذ عدة أنشطة في آن واحد، والاهتمام بوجهات نظر الآخرين، وممارسة العمليات العقلية العليا التي تساعد الطلاب على بناء أفكار إنتاجية جديدة حول الأحداث التاريخية والتكيف تاريخيًا مع المواقف والمشكلات التاريخية المعاصرة،

والتفكير بأسلوب يمكنهم من حل المشكلات التاريخية التي تواجههم، الأمر الذي ينتج عنه ممارسة الطالب لبعض أدوار المؤرخ وصولاً للأدلة التاريخية المدعومة بالحجج وممارسات مستويات التفكير المنفتح النشط التي تعد بمثابة مستويات عليا من التفكير، وكذلك انطلاقاً من حقيقة مفادها أنه من حق الدارس أن يتشجع على الانفتاح على كل ما هو جديد، ويتخلص من الجمود الفكري من خلال تمكين القائمين على برامج معلمي التاريخ من تطوير هذه البرامج لتدريب الطلاب على ممارسة مهارات التفكير العليا؛ لتساعدتهم على الوصول لعمليات الإبداع وتقديم رؤى مغايرة للأحداث التاريخية والبراعة في تحليل القضايا الجدلية والأحداث التاريخية التي يدرسونها ومعالجة المعلومات التي يدرسونها بعقل منفتح لإنتاج المعرفة التي تواكب العصر بما يسهم في التنمية وحل المشكلات اعتماداً على أن تدريس التاريخ للعدالة يساهم في تمكين المعلمين من كيفية القيام بتعليم طلابهم الانفتاح على التغيير وممارسة الديمقراطية ليكونوا وسطاء التغيير الذي يحتاجه المجتمع فيجب استعادة المثل الديمقراطية وحمايتها من قبل مواطنين فاعلين من خلال التركيز على النشاط في الماضي، ووجهات نظر الفئات المهمشة التي نظمت نفسها لمحاربة اضطهادها وقد ناشد كل من (Stevens & Martell) المسؤولين عن تدريس برامج التاريخ في تصور فصول تدريس التاريخ بأنها تعزز فكرة التاريخ الموجه نحو العدالة، وبالتالي يبدأ الطلاب في تصور عالم أكثر إنصافاً منفتحاً على الثقافات الأخرى متحررين من الجمود الفكري مغايرين لما يحدث في الماضي، وتقديم سيناريوهات مستقبلية أفضل للواقع.

التأمل الناقد التاريخي: Historical Critical Reflection

تتعدد وتنوع التعريفات التي قدمت للتأمل الناقد التاريخي ومن أهم هذه التعريفات:

عرفه (Shandomo (2010,101 بأنه: العملية التي من خلالها يحدد الأفراد الافتراضات التي تحكم أفعالهم، وتحديد المواقع التاريخية والثقافية لهذه الافتراضات، وتحديد التساؤلات التي توضح معنى الافتراضات وتحديد طرق بديلة لاتخاذ القرارات في ضوء هذه الافتراضات.

عرفه كل من (Jafari & Ameri (2015,29 بأنه: إدراك ديناميكيات القوة في الموقف بدلاً من النطاق المحدود للتفكير؛ لفحص الكثير من التفاصيل للمشكلات الملحة، ويساعد الأفراد على اكتشاف مدى تفردهم، واكتشاف ذواتهم، ومساعدة أنفسهم في أحداث الحياة أو حتى في تغيير سلوكياتهم.

ويعرفه (Dafermos 2015,34) بأنه: تحليل المخططات التاريخية المعرفية وارتباطها بالممارسات الشخصية والجماعية، والاجتماعية للطلاب دارسي التاريخ.

ويعرفه (Brookfield 2017,3) بأنه: العملية المستمرة والمتعمدة لتحديد الافتراضات والتحقق من صحتها ودقتها.

ويعرفه كل من (Shin., Hong., Do., Lee., Jung & Lee (2022,2) بأنه: مجموعة من القدرات التي تتضمن التعرف على مواقف المشكلات، وإيجاد الحلول لها من خلال امتلاك مهارات الاستقصاء الناقد.

ويعرفه كل من (Burson., Godfrey., Brown., & Ibrahim (2023,2) بأنه: مجموعة من العمليات التي تساهم في تنمية وعي الشباب نحو التغيير الاجتماعي تمكنهم من مكافحة الظلم، والتغلب على القمع الموجود في حياتهم اليومية، وتساعدهم في اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن هذه السياسات.

ويعرفه (Cearley 2023,18) بأنه: العملية التي ينخرط من خلالها الأفراد في الفحص الذاتي، والتقييم والتحليل لفهم المعلومات الجديدة التي تتحدى قدراتهم، وتكوين رؤية عالمية من خلال التشكيك في الافتراضات، والمعتقدات والقيم، والتأكد من أنها مبنية على أساس جيد.

ومن خلال التعريفات السابقة تعرف الباحثة التأمل الناقد التاريخي بأنه : مجموعة من القدرات العقلية العليا التي تمكن الطلاب معلمي التاريخ من نقد وتحليل الافتراضات التاريخية السابقة التي تشكل إطارهم المرجعي، والوعي بالسياق التاريخي التي تشكلت فيه الأحداث التاريخية، وسعيهم لممارسة التفسيرات التاريخية المستنيرة لكشف المظالم التي يتعرض لها المجتمع، وتقبل وجهات النظر المتعددة حول الأحداث التاريخية، وممارسة الاستقصاء التاريخي الناقد وتخيل رؤي تاريخية جديدة والتحقق منها، وصولاً للإبداع الناقد وذلك عبر دراستهم للبرنامج المقترح في التاريخ للعدالة.

خصائص التأمل الناقد التاريخي:

أشار رمضان السيد فرحات (٢٠٢٢، ١٤٧) إلى أن التأمل الناقد يتسم بعدة خصائص تميزه عن غيره من أنواع التأملات الأخرى، وأهم هذه الخصائص:

- يهتم بالتساؤل عن الافتراضات حيث يكتسب الفرد العديد من المعتقدات، والقيم المسلم بها بلا جدال والتي تعكس بشكل كبير وجهة نظر الأغلبية أو أصحاب السلطة، وتتمثل المهمة الأساسية له في تحديد هذه الافتراضات، والتساؤل عنها وتغييرها إذا لزم الأمر.

- يركز على الجانب الاجتماعي أكثر من الجانب الفردي حيث إنه يتأثر بقيم، ومعتقدات، ومعايير المجتمعات، ويهتم بالطبيعة السياسية، والتاريخية للخبرة.
- يعطى اهتماماً خاصاً لتحليل العلاقات بين السلطة، والمعرفة، وكيفية تأثير مكانة الفرد في التسلسل الهرمي للسلطة على آرائه.
- يهتم بالتححرر من القيود المفروضة ذاتياً، والتي تتحكم في حل المشكلات بشكل صحيح.

ويرى (Stewart 2016,2) أن التأمل الناقد التاريخي يمثل إطاراً يتضمن:

- تقييم المصادر الأولية والثانوية (البصرية والمادية).
 - صوغ الحجج التاريخية وتفسيرها (شفهياً، وكتابياً).
 - إجراء البحث التاريخي.
- وتضيف هبة صابر شاكر (٢٠٢١، ٢٣٠٣) الخصائص الآتية للتأمل الناقد التاريخي:
- ✓ جوهره النظرية النقدية، ونشاط الأحداث التاريخية، وتبيان الحجة على حقيقة تاريخية معينة.
 - ✓ يسهم في التنبؤ بالمستقبل التاريخي بشكل منطقي بعيداً عن الفكر غير المنطقية.
 - ✓ لا يقتصر على المجال التربوي فحسب، بل يسهم في حل المشكلات ذات الجذور التاريخية المتأصلة في المجالات كافة.
 - ✓ يهدف لتحقيق الوعي التاريخي الذاتي، والتحرر العقلي، وتقرير المصير، وتطور الفرد سلوكياً وأخلاقياً.
 - ✓ فردي ولكن قد تؤثر فيه الجماعة، والسياق الذي يعيش فيه الفرد، وقد ينتج عنه تكوين نقدي تاريخي جماعي.
 - ✓ ازدواجي البنية فهو عملية داخلية تحدث في عقل الفرد، وقد تتأثر بالعوامل الخارجية.

ويتضح مما سبق أن التأمل الناقد التاريخي عملية مهمة تتطلب من الفرد طرح التساؤلات التاريخية عن الافتراضات، والاعتقادات، والمواقف التي تم تشكيلها بطريقة معينة في حقبة تاريخية معينة، مما يتيح للفرد تحدى افتراضاته السابقة وطرق تفكيره الحالية وسلوكياته المسلم بها، وإعادة التفكير في آرائه تجاه الموضوعات والقضايا، والوقائع التاريخية مما يستلزم النظر فيها بطريقة أعمق، وأن يكون لديه عقل منفتح لإيجاد تفسيرات تاريخية مستتيرة بديلة للمشكلات واكتشاف طرق جديدة للتفكير؛ لأن التمسك بطرق تفكير غير ناقدة يسهم في فشله في تحليل،

وفحص افتراضاته وتحيزه لآراء معينة دون أن يكون لديه مبررات، وأدلة، وحجج تاريخية تؤيد وجهة نظره وتكوين منظومة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية.

مكونات وأبعاد التأمل الناقد التاريخي ومهاراته:

حددت دراسة (Urbas-Llewellyn (2013 مكونات وأبعاد التأمل الناقد التاريخي ومهاراته فيما يلي:

- الوعي بالذات Aspect of self –Awareness
- قبول وجهات النظر المتعددة Multiple Realities and Perspectives
- تحقيق المعاني التحررية Achieve Emancipatory Meaning
- وقد اتفقت دراسة كل من (Brunstein., Sambiase & Brunnquell ,2018) ؛
- (Liu,2015) على أن مكونات ومهارات التأمل الناقد تمثلت في:
- تحليل الافتراضات Assumption analysis
- الوعي السياقي Contextual awareness
- التفكير التخيلي Imaginative speculation
- التشكك التأملي Reflective skepticism
- الفعل القائم على التأمل Reflection-based action
- أما دراسة (Bassachs., Cañabate., Nogué., Serra., Bubnys & Colomer (2020) فقد حددتها فيما يلي:
- طرح التساؤلات البحثية.
- وضع تفسيرات للتفاعل بين الإنسان وبيئته.
- المسؤولية الفردية والجماعية.
- وحددت دراسة (Phuthi & Mpofu (2021) هذه المهارات في:
- التشكيك في الافتراضات.
- طرح وجهات نظر متعددة.
- إعادة التقييم أو التغيير.
- التأكد من صحة الأدلة.
- وحددت دراسة كل من (Burson., Godfrey., Brown & Ibrahim (2023) مكونات
- التأمل الناقد في:
- التفكير النقدي.
- العمل النقدي.

- الفاعلية السياسية.

أما دراسة هبة صابر شاكر (٢٠٢١) فقد حددت مهارات ومكونات التأمل النقدي التاريخي فيما يلي:

- الوعي بالذات التاريخية Historical Self-Awareness
 - تحقيق المعاني التحررية Achieve Emancipatory
 - تقبل وجهات النظر المختلفة حول الحدث التاريخي Accept Different Perspectives on The historical Event
 - طرح الأسئلة البحثية التاريخية Ask Historical Questions
 - الاستقصاء التاريخي الناقد Critical Historical Inquiry
- ومن خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت مكونات التأمل الناقد التاريخي ومهاراته توصلت الباحثة للمهارات الآتية:

١- نقد المفاهيم التاريخية السائدة، وتبني المفاهيم التحررية وتتمثل هذه المهارة في:

- نقد المفاهيم التاريخية السائدة في المجتمعات التي تعرضت للمظالم التاريخية، وتبني مفاهيم تحررية ناقدة تعبر عن الديمقراطية، العدالة الاجتماعية، النقد البناء، المقاومة، التفاوض الاجتماعي.
- بناء توجهات ورؤى ناقدة لمفاهيم أخرى مثل التهميش، الظلم، القمع، التحيز العنصري، الهيمنة.....إلخ.
- نقد المواقف حيال حقوق الإنسان في الوقت الراهن على المستوى الدولي.
- إبداء رأيه بشأن الروايات التاريخية المضللة عن بعض شعوب العالم التي تعرضت للظلم في الماضي.

٢- التفسيرات التاريخية المستنيرة وتتمثل هذه المهارة في:

- تحليل القضايا المتحيرة تاريخياً.
- تحديد العوامل التي تشكل الماضي المظلم.
- تبني منظور تاريخي يساهم في فهم التجارب الإنسانية التاريخية.
- بناء حجج مقنعة مبنية على الأدلة التاريخية.
- اتخاذ قرارات مستنيرة تجاه القضايا والأحداث التاريخية.

٣- تقبل وجهات النظر المتعددة حول الحدث التاريخي وتتمثل هذه المهارة في:

- تفسير الأحداث والقضايا التاريخية من زاوية متعددة.

- الاقتناع بتعدد التفسيرات حول الحدث التاريخي الواحد.
 - تحليل وجهات النظر المتعارضة حول الحدث التاريخي.
 - استبعاد الروايات التي ينفرد بها كاتب واحد.
 - ٤- طرح الأسئلة البحثية التاريخية وتتمثل هذه المهارة في:
 - طرح الأسئلة المتعلقة بتحديد التغيرات التاريخية عبر الحقب الزمنية.
 - طرح الأسئلة المتعلقة بالسياق السياسي للأحداث التاريخية.
 - طرح الأسئلة التي تكشف عن العلاقة بين التاريخ والبشر.
 - طرح الأسئلة المتعلقة بالبحث عن الأدلة التاريخية.
 - طرح أسئلة تاريخية تتعلق بالحكم على الشخصيات المسؤولة.
 - ٥- الوعي بالذات التاريخية وتتمثل هذه المهارة في :
 - تقدير دور التاريخ في تشكيل حياة الفرد.
 - تمييز الفرد عن الآخرين الذين ينتمون لحضارات مختلفة.
 - تحمل المسؤولية الفردية نحو التطور التاريخي للمجتمعات عبر المجموعات التشاركية.
 - تحديد النتائج المرتبطة بالأسباب التاريخية.
 - ٦- الاستقصاء التاريخي الناقد وتتمثل هذه المهارة في:
 - طرح معارف تاريخية جديدة.
 - تتبع الإجراءات لحل المشكلات التاريخية.
 - طرح الافتراضات التاريخية حول القضايا والمشكلات التاريخية.
 - بناء توقعات مستقبلية بديلة بناء على الأحداث التاريخية.
 - ٦- الإبداع الجماعي الناقد وتتمثل هذه المهارة في:
 - تبني مفهوم المقاومة الإبداعية.
 - طرح مقترحات إبداعية لدمج المهمشين والمظلومين سياسيًا واجتماعيًا في المجتمع.
 - تبني الحوار النقدي الجمعي والتداول وقبول الاختلاف.
 - استشراف المستقبل للمجتمع الدولي على المستويات كافة.
- أهمية التأمل الناقد التاريخي:

أشار كل من Cheng., Pringle Barnes., Edwards., Valyrakis & Corduneanu. (2023,1-3) أن التأمل الناقد التاريخي يتسم بعدة مميزات من أبرزها ما يأتي:
١- يعمل على تسهيل تعلم الطلاب لمحتوى المواد الدراسية المختلفة، حيث يساهم في تطوير مهارات التفكير العليا لديهم من خلال المراقبة، والتأمل الذاتي لعملية تعلمهم.

- ٢- تنمية وعي الطلاب وإدراكهم بما لديهم من افتراضات مسبقة عن المشكلات، والأحداث التاريخية، وتحدي أنماط تفكيرهم للوصول للحلول لهذه المشكلات.
 - ٣- تنمية العديد من المهارات لدى الطلاب بما يمكنهم من تسهيل عملية التحول، والانتقال من وجهة نظر إلى وجهة نظر أخرى؛ مما يسهل عملية إعادة التقييم أو التغيير نحو الأفضل دائماً.
 - ٤- يختلف التأمل الناقد عن مهارات وأنواع التفكير الأخرى، حيث إنه يساعد الأفراد ليس فقط على فهم الافتراضات التي تحكم أفعالهم وسلوكياتهم، بل يستطيعون التشكيك في معناها، وتطوير طرق بديلة للعمل في سياق عملية تعلمهم.
 - ٥- يساعد الطلاب في الانخراط في عملية تعلم أعمق، وأكثر فائدة للمفاهيم، والأحداث، والمواقف التعليمية في البيئة الصفية، وذلك من خلال دمج الأفكار الجديدة بفاعلية في بنيتهم المعرفية مما يستطيعون ربط التعلم الجديد بخبراتهم السابقة.
 - ٦- يعمل على تسهيل انتقالات الطلاب من مرحلة تعليمية لمرحلة أخرى فمثلاً انتقلهم لمرحلة الجامعة يساعدهم في التغلب على بعض التحديات مثل: انتقالهم من مرحلة الاعتماد على المعلم في عملية تعلمهم لأسلوب التعلم المستقل والموجه ذاتياً.
 - ٧- تنمية مهارات التعلم العميق، وتحقيق مستويات عالية من التحصيل الأكاديمي؛ حيث يتم تشجيع المتعلمين منذ مراحل التعلم المبكرة ليصبحوا أكثر انتقاداً لما يتعلمونه، وكيف يجب تغيير عادات التعلم الخاصة بهم لتناسبهم في البيئة الأكاديمية الجديدة.
- ويضيف (Shandomo 2010,101) أن التأمل الناقد يساعد المتعلمين على تحدي الظروف الاجتماعية، والسياسية، والثقافية السائدة والتي تحيط بالحدث التاريخي، كما يؤهل الطلاب لإعادة تفسير وإنتاج المعارف التاريخية الجديدة بشكل مبدع ومبتكر، ويساهم في مزج التعلم من خلال الخبرات المباشرة مع التعلم النظري لتشكيل بنى ورؤى وسلوكيات معرفية جديدة.
- أما رمضان السيد فرحات (٢٠٢٢، ١٣٧) فيرى أن التأمل الناقد يسهل التعلم الاستبطناني للقيم والمعتقدات، والمعرفة، والخبرات التي تسهم في تشكيل منظورات ووجهات نظر الفرد، ويساعد على إعادة تشكيل الطريقة التي يفسر بها المشكلات المعقدة، والغامضة بوعي ويؤكد على أهمية التعلم الفردي لدعم عمليتي الاستبصار الذاتي، والتغيير على المستويين الفردي والمؤسسي.

ويشير (Brookfield 2017,80-93) إلى أن التأمل الناقد التاريخي يساعد المعلمين على اتخاذ إجراءات مستنيرة قائمة على افتراضات تم التحقق منها بدقة، وبشكل ناقد، وتطوير أساس منطقي للأداءات المختلفة، وتقليل الضغوط الانفعالية للتدريس، وتنشيط البيئة الصفية

والمحافظة على الاندماج مع الطلاب وزيادة الدوافع لتدعيم الديمقراطية والثقة بالنفس، وقد أكدت دراسة (Saric., & Steh (2017) على أهمية التأمل الناقد في التطوير المهني للمعلمين وأكدت على ضرورة جعل التأمل الناقد جزءاً من الممارسات التدريسية للمعلمين وذلك للمساهمة في رؤية جديدة، وإعادة صياغة المعرفة؛ وذلك لدعم تعلم الطلاب وتنمية المجتمع من أجل التعلم، والعمل، والحياة بشكل أفضل لجميع أفرادهم.

كما يضيف كل من (Sayner &Peitsch (2015,108 أن التأمل الناقد التاريخي يمثل أساس البحث التاريخي حيث يساعد في تقديم الحجج المنطقية التي ترجح حقيقة تاريخية عن أخرى وتقوم بعمل إعادة تنشيط للأحداث التاريخية الماضية ومن يمتلكها يُعد فرداً عابراً للحدود الوطنية غير المتجانسة سياسياً.

ويشير (Phuthi & Mpofu (2021,313-314 أن التأمل الناقد التاريخي يمكن الطلاب من الوصول بوعي لكيفية تشكيل الأيديولوجيات للمعتقدات، والممارسات التي تبرز، وتحافظ على الظلم الاقتصادي، والسياسي العالمي، وتوضيح كيفية إقناع الأشخاص المظلومين بتبني الأيديولوجيات المهيمنة بما يتوافق مع مصالحهم الخاصة، ويعزز مهارات التعلم التحويلي، والتعلم مدى الحياة مثل: حل المشكلات التاريخية المعقدة، والتواصل والتعاون، وبناء الرؤى التاريخية والتعلم الوظيفي.

ويتفق كل من (Bassachs., Cañabate., Nogué., Serra., Bubnys & Colomer, (2020 ؛ Smith, 2018) في أن التأمل الناقد التاريخي يعد من أكثر المهارات التي يجب الاهتمام بها وإثارتها في التعليم الأساسي، والثانوي، والجامعي؛ لأنه يمكن الطلاب من تعلمهم الشخصي، والاستمرار في عملية التعلم بعد تخرجهم مرتبطاً في ذلك بتطلعات، وحاجات في مجتمع دائم التقدم من خلال الاهتمام بفهم النماذج الاجتماعية، والسياسية، والبيئية المتغيرة باستمرار، وحيث يتم تنشيط المعارف التاريخية من خلال الاستفسار المستمر والتقييم الذاتي الواعي الحر.

ومما سبق يتضح أن التأمل الناقد التاريخي يساعد على إعادة الأصوات للشعوب المهمشة تاريخياً وخاصة التي تعرضت للظلم التاريخي في الماضي، كما يعد الهدف الرئيس لتكوين مواطن مستنير، كما يساهم في تنمية التفكير النقدي، وتحليل القضايا الجدلية المتحيرة تاريخياً، وامتلاك الطلاب منظور تاريخي يساهم في فهم التجارب الإنسانية التاريخية، ومعرفة العوامل التي تساهم في تشكيل الماضي والحاضر، واكتساب القدرة على تحليل المصادر التاريخية، والقدرة على

فهم وجهات النظر المتعددة حول الأحداث التاريخية، وتقييم الأحداث ، وتطوير مهارات البحث التاريخي، وبناء حجج مقنعة مبنية على الأدلة التاريخية.

ونظرًا لأهمية التأمل الناقد فقد اهتمت به العديد من الدراسات داخل المجال التربوي، وخارجه، ومن أهم هذه الدراسات دراسة (Felix (2024 والتي اهتمت بتدريب معلمي الروضة حتى الصف الثاني عشر بولاية لوس أنجلوس على مهارات التأمل الناقد، وذلك لتقييم ممارساتهم التدريسية من خلال دمج مبادئ التدريس المستجيب ثقافيًا في الفصول الدراسية، وقد أكدت نتائج هذه الدراسة أهمية مهارات التأمل الناقد، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين عليها لتوظيفها في عملية تدريسهم ، دراسة (Shin., Hong., Lee., Jung & Lee (2022 التي اهتمت بتطوير مهارات التأمل الناقد في مجال التمريض، وذلك لدى الممرضات وأكدت على ندرة الدراسات المتعلقة بالتأمل الناقد وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من البحوث والدراسات المستقبلية التي تستخدم البرامج التدريسية لتنمية مكونات ومهارات التأمل الناقد، دراسة Jamil., Muhammad & Akhtar (2022 والتي استهدفت كيفية تحسين التدريس عبر الإنترنت من خلال التأمل الناقد وكشفت الدراسة ضعف استخدام المعلمين للتأمل الناقد في عملية تدريسهم، وذلك من خلال استخدام المقابلات شبه المنظمة مع هؤلاء المعلمين مجموعة الدراسة، وأوصت الدراسة بضرورة بناء برامج تدريبية للمعلمين تتضمن مهارات التأمل الناقد وضرورة تدريبهم على هذه المهارات، دراسة (Phuthi & Mpofu (2021 والتي أوضحت أن التأمل الناقد يساعد الطلاب على الوعي بكيفية تشكيل الأيديولوجيات للمعتقدات، والممارسات التي تبرر وتحافظ على عدم المساواة الاقتصادية، والسياسية العالمية موضحًا كيف يقتنع شعوب المجتمعات المقهورة بتبني الأيديولوجيات المهيمنة باعتبارها دومًا في مصلحتهم، وأكدت الدراسة على أهمية تعزيز التأمل الناقد في المؤسسات التعليمية لمعالجة أهداف الحياة قصيرة المدى بما في ذلك الرفاهية، والطموح، والتراث، ومصائر الأجيال القادمة، دراسة هبة صابر شاكر (٢٠٢١) والتي استهدفت الوقوف على مدى فاعلية برنامج قائم على مدخل تناقضات المؤرخين في تنمية مهارات كل من البراعة التاريخية والتأمل النقدي التاريخي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الثانية شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وأكدت الدراسة فاعلية برنامج قائم على مدخل تناقضات المؤرخين في تنمية مهارات كل من البراعة التاريخية، والتأمل النقدي التاريخي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الثانية شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وأوصت بضرورة تدريب معلمي التاريخ بمراحل التعليم المختلفة على كيفية تخطيط الدروس باستخدام مداخل، واستراتيجيات تدريس حديثة تنمي مهارات التأمل الناقد التاريخي، دراسة (Calizon (2019

حيث استهدفت الدراسة استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس الرياضيات لتنمية التأمل الناقد، وتوصلت لأهمية استراتيجية التعلم بالاكتشاف وحل المشكلات القائمة على التكنولوجيا في تنمية التأمل الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، والجامعية، وأوصت الدراسة بأهمية استخدام الأنشطة التعليمية والمداخل، والاستراتيجيات الحديثة في تنمية التأمل الناقد لدى الطلاب عينة الدراسة.

التاريخ للعدالة (History for justice) وتنمية التأمل الناقد التاريخي:

تدريس التاريخ للعدالة يساهم في تمكين الطلاب، وتسليحهم بأدوات معرفة المستقبل، والتنبؤ به وعدم التسليم من خلال دراستهم لتشوهات الذاكرة، والإنكار الجماعي الذي يؤدي بنا في النهاية لترك الحقائق التاريخية، حيث يجعل الطالب معلم التاريخ يمتلك مهارات التحقيق، والنقد التاريخيين والوعي التحرري بالتاريخ وإعمال عقله، وفكره فيما يدرسه من قضايا، وأحداث تاريخية، كما يساهم في جعل الطلاب يعرفون أن التاريخ في حركة دائمة ونتيجة لذلك يتم الوصول للحقائق التاريخية عبر ربط الماضي بالحاضر بالمستقبل، والوصول لتفسيرات مستتيرة للأحداث التاريخية التي شكلت الماضي المظلم لدى بعض الشعوب والأمم التي تعرضت لهذه المظالم والحركات الاستعمارية، كما ساعد التاريخ للعدالة في اكتساب الطلاب معلمي التاريخ لمهارات البحث والنقد والاستدلال، والتأمل التاريخي، حيث أصبحنا في حاجة ماسة لنظام تعليمي يركز على العدالة التاريخية في كافة المؤسسات التعليمية المختلفة، بل وتحويل الفصول الدراسية والبيئات المدرسية إلى أماكن يفكر فيها الطلاب تاريخياً في الأحداث، والعصور، والقضايا المرتبطة بالعدالة وغرس قيم العدالة التاريخية ومفاهيمها في نفوسهم ، وتسليحهم بمهارات التأمل الناقد التاريخي بدءاً من نقد المفاهيم التاريخية السائدة وتبني المفاهيم التحررية مع التفسير التاريخي المستنير للأحداث، والموضوعات التاريخية التي تتطوي على جدل من خلال تفسير الأحداث والقضايا التاريخية من زاوية متعددة، وطرح الأسئلة البحثية التاريخية، وممارسة مهارات الاستقصاء التاريخي الناقد وطرح مقترحات إبداعية لدمج المهمشين والمظلومين سياسياً واجتماعياً في المجتمع من خلال ممارسة الإبداع الجماعي الناقد، وهذه المهارات تمثل مهارات التأمل الناقد التاريخي الذي ساهم تدريس التاريخ للعدالة في تنميتها عبر قضايا البرنامج المقترح.

ثالثاً: إعداد أدوات البحث والدراسة الميدانية ونتائجها:

(١) إعداد أدوات البحث:

لأن البحث الحالي يهدف إلى؛ الكشف عن فاعلية برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice)؛ لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية فإن ذلك يتطلب إعداد الأدوات الآتية:

أولاً: البرنامج المقترح.

ثانياً: كتاب الطالب المعلم.

ثالثاً: دليل المعلم الجامعي (عضو هيئة التدريس)

رابعاً: أدوات القياس: وتتضمن:

١- اختبار مهارات التفكير المنفتح النشط.

٢- اختبار التأمل الناقد التاريخي.

أولاً: إعداد البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة (History for justice):

سار إعداد البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة وفقاً للخطوات الآتية:

١- متطلبات إعداد البرنامج المقترح: تم تحديد متطلبات إعداد البرنامج المقترح كما يلي:

- تحديد قضايا التاريخ للعدالة.

- تحديد مهارات التفكير المنفتح النشط.

- تحديد مهارات التأمل الناقد التاريخي.

أولاً: تحديد قضايا التاريخ للعدالة: (History for justice):

١- بناء قائمة قضايا التاريخ للعدالة (History for justice):

أ) لتحديد قضايا التاريخ للعدالة المناسبة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية تم استطلاع رأي الخبراء والمتخصصين حيث أعدت استبانة* في شكل سؤال مفتوح هو: ما أهم قضايا التاريخ للعدالة الواجب توافرها في البرنامج المقترح للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية؟ وتم توزيع الاستبانة على بعض المتخصصين، وأسفرت نتائج الاستبانة عن إضافة بعض القضايا إلى القائمة، وأكدت على أهمية البعض الآخر، وتم إعداد قائمة بقضايا التاريخ للعدالة المناسبة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية، وسار إعدادها وفقاً للخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من القائمة: هدفت هذه القائمة لتحديد قضايا التاريخ للعدالة المناسبة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية.

* ملحق (١) استبانة استطلاع رأي المتخصصين في قضايا التاريخ للعدالة الواجب توافرها وتضمينها بالبرنامج المقترح للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية.

- ٢- مصادر اشتقاق القائمة: تم بناء قائمة قضايا التاريخ للعدالة في ضوء المصادر الآتية:
 - أهداف تدريس التاريخ بالمرحلة الجامعية.
 - مراجعة الدراسات التربوية العربية، والأجنبية التي تناولت تلك القضايا.
 - بعض المؤلفات التاريخية التي تناولت تلك القضايا.
 - آراء بعض الأساتذة والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم التاريخ (نتائج استطلاع رأي الخبراء المتخصصين).
- ٣- الصورة المبدئية للقائمة: تم إعداد الصورة المبدئية لقائمة قضايا التاريخ للعدالة من خلال ما تجمع لدى الباحثة من المصادر السابقة وتم اشتقاق بنود القائمة في صورتها المبدئية حيث تضمنت (١٠ قضايا) وتم وضع أربع اختيارات أمام كل قضية (مهمة جدًا - مهمة - مهمة إلى حد ما - غير مهمة) ليحدد السادة المحكمون درجة أهمية كل قضية، وبهذا أصبحت القائمة مؤهلة لعرضها على المتخصصين لضبطها وإبداء رأيهم في مدى صدقها وصحة ما بها من قضايا.
- ٤- ضبط القائمة: بعد الانتهاء من إعداد الصورة المبدئية لقائمة قضايا التاريخ للعدالة المناسبة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية تم عرض القائمة على السادة المحكمين المتخصصين* وذلك للتأكد من صلاحيتها وصدقها وضبطها ولتحديد ما يلي:
 - مدى أهمية القضايا للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية.
 - مدى مناسبة القضايا للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية.
 - تعديل أو حذف ما يرونه من قضايا التاريخ للعدالة.
 - إضافة قضايا أخرى يرونها مناسبة للطلاب ولم تتضمنها القائمة.
 - أية ملاحظات أخرى يرونها.
- ٥- الصورة النهائية للقائمة: بعد إجراء التعديلات التي رآها السادة المحكمون أصبحت قائمة قضايا التاريخ للعدالة تتصف بالصدق؛ وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية* والتي تضمنت (٦) قضايا وهي التي حصلت على أعلى نسب اتفاق بين السادة المحكمين وهي (الصراع الصيني التايواني-التهجير القسري الفلسطيني- نزاع الحوثيين والحروب الأهلية في اليمن -الحرب الروسية الأوكرانية - الحروب الأهلية والتمييز العنصري بجنوب أفريقيا-دفن النفايات في العالم الثالث) وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من تساؤلات هذا البحث.

* ملحق (٢) أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

* ملحق (٣) الصورة النهائية لقائمة قضايا التاريخ للعدالة.

ثانيًا: تحديد مهارات التفكير المنفتح النشط:

أ) بناء القائمة المبدئية لمهارات التفكير المنفتح النشط:

وسار إعدادها وفقًا للخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من القائمة:

تهدف هذه القائمة إلى: تحديد مهارات التفكير المنفتح النشط المناسبة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية.

٢- مصادر اشتقاق القائمة:

تم إعداد قائمة مهارات التفكير المنفتح النشط في ضوء المصادر الآتية:

- أهداف تدريس التاريخ.

-مراجعة الأدبيات، والبحوث، والدراسات التربوية السابقة (العربية، والأجنبية) التي تناولت تلك المهارات.

-بعض مؤلفات المناهج، وطرق التدريس التي تناولت مهارات التفكير المنفتح النشط.

-بعض القوائم، والتصنيفات العربية، والأجنبية الخاصة بمهارات التفكير المنفتح النشط.

-آراء بعض الأساتذة، والمتخصصين في التربية، وعلم التاريخ.

٣- الصورة المبدئية للقائمة:

تم إعداد الصورة المبدئية لقائمة مهارات التفكير المنفتح النشط من خلال ما تجمع لدى الباحثة من المصادر السابقة، وتم اشتقاق بنود قائمة مهارات التفكير المنفتح النشط في صورتها المبدئية حيث تضمنت (٤) مهارات رئيسية (التفكير المرن، التفكير البنائي، التفكير المغاير، تحديد أهمية الحدث وإصدار الأحكام التاريخية) وكل مهارة رئيسية يندرج تحتها عدة مهارات فرعية، وبهذا الشكل أصبحت القائمة مؤهلة لعرضها على المتخصصين؛ لضبطها، وإبداء رأيهم في مدى صدقها وصحة ما بها من مهارات.

٤ - ضبط القائمة:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة المبدئية لقائمة التفكير المنفتح النشط المناسبة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية تم عرض القائمة على السادة المحكمين المتخصصين؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة، وصدقها، وضبطها وإجازتها؛ ولتحديد ما يأتي:

♦ مدى مناسبتها للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية.

♦ مدى مناسبة المهارات الفرعية للمهارة الرئيسية.

♦ اقتراح تعديلات في المهارات سواء بالإضافة أو الحذف.

♦ وضوح الصياغة اللغوية، واللفظية للمهارات.

♦ إضافة مهارات أخرى يرونها مناسبة للطلاب ولم تتضمنها القائمة.

وقد أبدى السادة المحكمون اقتراحهم حول الصورة المبدئية للقائمة، وتم إجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون.

٥- الصورة النهائية للقائمة:

بعد إجراء التعديلات التي رآها السادة المحكمون أصبحت قائمة مهارات التفكير المنفتح النشط تتصف بالصدق؛ وبهذا تم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية * والتي تضمنت (٤) مهارات رئيسة ويندرج تحت كل مهارة عدد من المهارات الفرعية تضمنت (١٦) مهارة فرعية وهي التي حصلت على أعلى نسب اتفاق بين السادة المحكمين، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني من تساؤلات هذا البحث.

ثالثاً: تحديد مهارات التأمل الناقد التاريخي:

ب) بناء القائمة المبدئية للتأمل الناقد التاريخي: وسار إعدادها وفقاً للخطوات التالية:
١- تحديد الهدف من القائمة:

تهدف هذه القائمة إلى: تحديد مهارات التأمل الناقد التاريخي المناسبة لطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية.

٢- مصادر اشتقاق القائمة:

تم إعداد قائمة التأمل الناقد التاريخي في ضوء المصادر الآتية:

- أهداف تدريس التاريخ.
- مراجعة الأدبيات، والبحوث، والدراسات التربوية السابقة (العربية، والأجنبية) التي تناولت التأمل الناقد التاريخي.
- بعض مؤلفات المناهج، وطرق التدريس التي تناولت التأمل الناقد التاريخي.
- بعض القوائم، والتصنيفات العربية، والأجنبية الخاصة بالتأمل الناقد التاريخي.
- آراء بعض الأساتذة، والمتخصصين في التربية، وعلم التاريخ.

٣- الصورة المبدئية للقائمة:

تم إعداد الصورة المبدئية لقائمة التأمل الناقد التاريخي من خلال ما تجمع لدى الباحثة من المصادر السابقة، وتم اشتقاق بنود قائمة التأمل الناقد التاريخي في صورتها المبدئية حيث تضمنت (٧) مهارات رئيسة هي (نقد المفاهيم التاريخية السائدة، وتبني المفاهيم التحررية، التفسيرات التاريخية المستنيرة، تقبل وجهات النظر المتعددة حول الحدث التاريخي، طرح

* ملحق (٥) الصورة النهائية لقائمة التفكير المنفتح النشط.

الأسئلة البحثية التاريخية، الوعي بالذات التاريخية، الاستقصاء التاريخي الناقد، الإبداع الجماعي الناقد) وكل مهارة رئيسة يندرج تحتها عدة مهارات فرعية، وبهذا الشكل أصبحت القائمة مؤهلة لعرضها على المتخصصين؛ لضبطها، وإبداء رأيهم في مدى صدقها وصحة ما بها من مهارات.

٤ - ضبط القائمة:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة المبدئية لقائمة مهارات التفكير المنفتح النشط المناسبة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية تم عرض القائمة على السادة المحكمين المتخصصين؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة، وصدقها، وضبطها وإجازتها؛ ولتحديد ما يأتي:

- ◆ مدى مناسبتها للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية.
 - ◆ مدى مناسبة المهارات الفرعية للمهارة الرئيسية.
 - ◆ اقتراح تعديلات في المهارات سواء بالإضافة أو الحذف.
 - ◆ وضوح الصياغة اللغوية، واللفظية للمهارات.
 - ◆ إضافة مهارات أخرى يرونها مناسبة للطلاب ولم تتضمنها القائمة.
- وقد أبدى السادة المحكمون اقتراحهم حول الصورة المبدئية للقائمة، وتم إجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون.

٥ - الصورة النهائية للقائمة:

بعد إجراء التعديلات التي رآها السادة المحكمون أصبحت قائمة مهارات التفكير المنفتح النشط تتصف بالصدق؛ وبهذا تم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية * والتي تضمنت (٧) مهارات رئيسة ويندرج تحت كل مهارة عدد من المهارات الفرعية تضمنت (٣٠) مهارة فرعية وهي التي حصلت على أعلى نسب اتفاق بين السادة المحكمين، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من تساؤلات هذا البحث.

فلسفة البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة (History for justice):

يستند البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية على فلسفة خاصة تتحدد ملامحها في إطار إجرائي بالنظر إلى الاعتبارات الآتية:

١- ضرورة دمج هذه القضايا التي تؤرق المجتمع الدولي في برنامج معلم التاريخ بكلية التربية، وبالتالي اتخاذ التدابير اللازمة للوصول لتسويات سلمية لهذه القضايا على مستوى العالم، ومن ثم

* ملحق (٥) الصورة النهائية لقائمة التأمل الناقد التاريخي .

تكون هذه البرامج أداة لتوعية الطلاب المعلمين بها لأهميتها على الساحة الدولية، والإقليمية وتأثيرها على المستويات كافة.

٢- يعد التفكير المنفتح النشط مجموعة من القدرات العقلية التي تساعد الفرد في اتخاذ قرار، والتصرف في القضايا ذات الطابع السياسي ويتألف من الدافعية للبحث، والمشاركة، ووزن قيمة الأدلة المتعارضة مع بعض القيم، والمعتقدات السياسية.

٣- أصبحنا في حاجة ماسة لتدريس التاريخ للعدالة وذلك لإعداد طلابنا ليكونوا مواطنين مسلحين بالديمقراطية يسعون للقضاء على الظلم التاريخي الذي حدث في الماضي في كافة جوانب المجتمع على المستوى المحلي والوطني، والعالمي حيث أصبحنا في حاجة لنظام تعليمي يركز على العدالة التاريخية في كافة المؤسسات التعليمية المختلفة، وبخاصة مستوى الجامعة.

٤- يعد التأمل الناقد التاريخي مجموعة من القدرات العقلية العليا التي تساعد الطلاب للوصول للوعي التحرري بالتاريخ، حيث تمكنهم من الوعي بالذات التاريخية، وتحقيق المعاني التحررية، وتقبل وجهات النظر المختلفة حول الحدث التاريخي، وطرح الأسئلة التاريخية البحثية حول الوقائع التاريخية ومهارات الاستقصاء التاريخي الناقد وصولاً للإبداع الجماعي الناقد وتمثل هذه السمات أساس العصر الذي نعيش فيه.

أسس بناء البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة: (History for justice):

استند البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة على الأسس الآتية:

♦ خصائص طلاب المرحلة الجامعية، وحاجتهم لتنمية مهارات التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي.

♦ أسس تتعلق بتنمية مهارات التفكير المنفتح النشط.

- التفكير المنفتح النشط هو قدرة الفرد على التحرر من التحيز، والبعد عن التفكير المنغلق، والمرونة في التفكير، والانفتاح على الأفكار والقيم.

- ويتكون التفكير المنفتح النشط من مجموعة المهارات الآتية: مهارات التفكير المرن، والتفكير البنائي، والتفكير المغاير وتحديد أهمية الأحداث وإصدار الأحكام عليها.

- ضرورة استخدام استراتيجيات تدريس، وأنشطة تعليمية متنوعة لتنمية مهارات التفكير المنفتح النشط.

♦ أسس تتعلق بتنمية مهارات التأمل الناقد التاريخي.

- التأمل الناقد التاريخي يتضمن مجموعة من المهارات الآتية (نقد المفاهيم التاريخية السائدة، وتبني المفاهيم التحررية، التفسيرات التاريخية المستنيرة، تقبل وجهات النظر

المتعددة حول الحدث التاريخي، طرح الأسئلة البحثية التاريخية، الوعي بالذات التاريخية، الاستقصاء التاريخي الناقد، الإبداع الجماعي الناقد.

- التأكد من امتلاك الطلاب المعلمين لمهارات التأمل الناقد التاريخي حيث تساعدهم على تحدي الظروف الاجتماعية، والسياسية، والثقافية السائدة، والتي تحيط بالحدث التاريخي، كما تؤهلهم لإعادة تفسير، وإنتاج المعارف التاريخية الجديدة بشكل مبدع، ومبتكر، وتساهم في مزج التعلم من خلال الخبرات المباشرة مع التعلم النظري لتشكيل بنى ورؤى وسلوكيات معرفية جديدة.

-توظيف الاستراتيجيات والمداخل الحديثة التي تساهم في تنمية التأمل الناقد التاريخي لفهم وتنمية الوعي بقضايا التاريخ للعدالة. وبذلك تمت الإجابة على السؤال الرابع من تساؤلات البحث.

خطوات إعداد البرنامج المقترح: تم إعداد البرنامج المقترح وفقاً للخطوات الآتية:

-تحديد أهداف البرنامج المقترح:

تم تحديد أهداف البرنامج المقترح وهي:

(أ) الهدف العام:

استهدف تدريس البرنامج المقترح تنمية مهارات التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية.

(ب) الأهداف التعليمية للبرنامج المقترح وتشمل:

- أهداف متعلقة بقضايا البرنامج المقترح.
- أهداف متعلقة بتنمية مهارات التفكير المنفتح النشط.
- أهداف متعلقة بتنمية التأمل الناقد التاريخي.

ج- الأهداف السلوكية للقضايا المتضمنة في البرنامج المقترح:

الأهداف السلوكية هي أهداف خاصة، ومحددة يتوقع من الطالب تحقيقها في نهاية دراسته لأي موضوع من موضوعات البرنامج المقترح، ويتحدد تحقيق هذه الأهداف بدلالة السلوك الظاهر لدى الطالب، وهو سلوك يمكن ملاحظته، وقياسه بموضوعية، وفي ضوء هذا التعريف، وما تضمنه من شروط لابد من توافرها فيه تم صياغة الأهداف السلوكية، أو الإجرائية للبرنامج المقترح على النحو التالي:

- الأهداف السلوكية لقضية الصراع الصيني التايواني.
- الأهداف السلوكية لقضية التهجير القسري الفلسطيني.
- الأهداف السلوكية لقضية نزاع الحوثيين والحروب الأهلية في اليمن.

➤ الأهداف السلوكية لقضية الحرب الروسية الأوكرانية.

➤ الأهداف السلوكية لقضية الحروب الأهلية والتمييز العنصري بجنوب أفريقيا.

➤ الأهداف السلوكية لقضية دفن النفايات في العالم الثالث.

-تحديد محتوى البرنامج المقترح:

إن المحتوى يعد أحد الأدوات الرئيسة التي تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية باعتباره الترجمة الحقيقية لها، ويعرف بأنه: نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها على نحو معين.

والمحتوى الجيد هو الذي يرتبط بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وأن يكون صادقاً صحيحاً من الناحية العلمية، وأن يكون له مغزى لدى المتعلمين، ويشبع احتياجاتهم، واهتماماتهم، وأن يراعي الواقع الاجتماعي، والثقافي الذي يعيش فيه المتعلمون، وأن يوجه عناية خاصة إلى مشكلات، وقضايا المجتمع الذي يعيشون فيه، ويتفاعلون معه، وأن يكون متوازناً في شموله وعمقه، وأن يراعي استعدادات وقدرات المتعلمين.

ولتحديد محتوى البرنامج المقترح تم القيام بعدة خطوات تمثلت في:

(أ) الاطلاع على أدبيات البحث التربوي العربية، والأجنبية التي تناولت قضايا البرنامج

المقترح، ومهارات التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي.

(ب) إعداد استبانة استطلاع رأي المتخصصين حول أهم قضايا التاريخ للعدالة.

(ج) إعداد قائمة بكل من مهارات التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي، وعرضهما

على السادة المحكمين؛ لتحديد مدى مناسبتهما للطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية.

(د) تحديد مصادر اشتقاق محتوى البرنامج:

تم اشتقاق محتوى البرنامج المقترح من خلال مجموعة من المراجع العلمية.

(هـ) تنظيم محتوى البرنامج المقترح:

تم تنظيم محتوى البرنامج المقترح اعتماداً على مجموعة من المعايير التي يتم مراعاتها

عند اختيار وتنظيم محتوى البرنامج، وهي:

١-استناد المحتوى إلى الأهداف التعليمية المحددة سابقاً للبرنامج، والتي يهدف إلى تحقيقها.

٢-أن تكون القضايا، والموضوعات التي يتضمنها البرنامج المقترح ذات معني، وتشبع رغبات الطلاب، واحتياجاتهم العلمية.

٣-ملاءمة المحتوى المعرفي مستوى الطلاب المعلمين، ويناسب خبراتهم التربوية، والحياتية.

٤-ارتباط المحتوى المعرفي بقضايا التاريخ للعدالة التي يتم تناولها في البرنامج المقترح.

٥- أن يجذب انتباه الطلاب، ويستثير دافعتهم.

٦- ترتيب المحتوى المعرفي للبرنامج المقترح ترتيباً يربط كل موضوع بالموضوع السابق له وفق معيار معين.

٧- تنوع الأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المستخدمة في البرنامج.

وفي ضوء ما سبق تم تنظيم محتوى البرنامج المقترح في صورة ست قضايا هي:

➤ قضية الصراع الصيني التايواني.

➤ قضية التهجير القسري الفلسطيني.

➤ قضية نزاع الحوثيين والحروب الأهلية في اليمن.

➤ قضية الحرب الروسية الأوكرانية.

➤ قضية الحروب الأهلية والتمييز العنصري بجنوب أفريقيا.

➤ قضية دفن النفايات في العالم الثالث.

(هـ) التأكد من صدق وصحة المحتوى المعرفي للبرنامج المقترح:

تم عرض المحتوى المعرفي للبرنامج المقترح على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والتاريخ، كما تم إجراء التعديلات التي أبدأها السادة المحكمون بهدف تحقيق الصدق والصحة العلمية للمحتوى المعرفي للبرنامج المقترح.

إعداد كتاب الطالب المعلم في موضوعات البرنامج المقترح:

بعد تنظيم محتوى البرنامج المقترح تم إعداد كتاب الطالب المعلم في البرنامج المقترح الذي

يتضمن المحتوى العلمي أو المادة العلمية المتعلقة بالقضايا المتضمنة بالبرنامج المقترح.

وكتاب الطالب المعلم تضمن (*) ما يلي:

- العنوان.

- مقدمة.

- أهميته.

- الأهداف العامة للبرنامج المقترح.

- الأهداف الإجرائية لموضوعات البرنامج المقترح.

- قضايا، وموضوعات البرنامج المقترح، والخطة الزمنية لتدريسها.

الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في البرنامج المقترح:

تعد المداخل والاستراتيجيات التدريسية جزءًا من البرنامج المقترح، كما أنها تساهم في تحقيق أهداف البرنامج المرجوة، والاستراتيجية التدريسية الجيدة هي التي تراعي إيجابية الطالب، ومشاركته في الموقف التعليمي، وتستثير دوافعه، وميوله نحو التعلم، وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتتناسب مع الأهداف المرجوة، ومراعاة لكل ما سبق استخدمت الباحثة الاستراتيجيات الآتية: الفصل المقلوب أو المعكوس، محطات التعلم، بناء توافق وجهات النظر، العصف الذهني، فكر زوج شارك، التعلم معًا، الاكتشاف الحر، الأحداث الجارية، طرح الأسئلة، حيث ساهمت هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي للطلاب.

الوسائل والوسائط التعليمية المستخدمة في البرنامج المقترح:

تم اختيار مجموعة من الوسائل، والوسائط التعليمية التي تتفق مع طبيعة قضايا التاريخ للعدالة المتضمنة في البرنامج المقترح، والأهداف المرجوة من تدريسها، وخصائص النمو العقلي للطلاب، وتمثلت هذه الوسائط في:

- ✓ لوحات توضيحية.
- ✓ صور متعلقة بموضوعات قضايا البرنامج المقترح.
- ✓ مقالات تاريخية متعلقة بموضوعات قضايا البرنامج المقترح.
- ✓ بطاقات أسئلة.
- ✓ فيديو خاص بموضوعات قضايا البرنامج المقترح.
- ✓ بطاقات مدون بها أمثله شارحه لقضايا البرنامج المقترح.
- ✓ أوراق عمل متنوعة لقضايا البرنامج المقترح.
- ✓ جداول استراتيجية بناء توافق وجهات النظر.
- ✓ السبورة الذكية.
- ✓ كتاب الطالب المعلم لتنفيذ الأنشطة الخاصة بقضايا البرنامج المقترح.
- ✓ عروض تقديمية باستخدام برنامج Microsoft Power Point.

الأنشطة التعليمية المتضمنة في البرنامج المقترح:

تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تلائم قدرات الطلاب، وميولهم، واستعداداتهم، والتي تتناسب مع طبيعة قضايا، وموضوعات البرنامج المقترح، وتنمي لدى الطلاب مهارات التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي لإثراء شخصية الطلاب، وتنميتها في كافة الجوانب وبما يحقق الأهداف المرجوة من البرنامج المقترح ومن بين هذه الأنشطة:

"برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي
لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية "

أ.م.د / سلوى محمد عمار عبد العزيز

- ✓ عرض أحداث جارية عن القضية المطروحة.
- ✓ تحليل بعض المقالات التي تتناول القضية المطروحة.
- ✓ عقد مناظرات بين الطلاب حول القضية المطروحة.
- ✓ المشاركة في أداء المهام المكلفين بها.
- ✓ المشاركة في المناقشات التي يثيرها المعلم.
- ✓ الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الشرح.
- ✓ كتابة مقالات قصيرة عن القضية المطروحة.
- ✓ إعداد مجلات حائط عن الوعي بالقضايا المطروحة.
- ✓ إعداد مسابقات بين الطلاب بعضهم البعض.
- ✓ جمع معلومات وبيانات وصور عن القضايا المطروحة.
- ✓ عمل ملف أحداث جارية متعلقة بقضايا التاريخ للعدالة.
- ✓ جمع الأدلة، والشواهد من القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة التي تناولت بعض قضايا البرنامج المقترح.

المراجع التي يمكن للطلاب الرجوع إليها في موضوعات البرنامج المقترح، والتي شملت:

- مراجع متنوعة خاصة بموضوعات البرنامج المقترح.
- الخطة الزمنية لتدريس موضوعات البرنامج المقترح.
- يمكن للمعلم الجامعي (عضو هيئة التدريس) أن يدرس الموضوعات المتضمنة في البرنامج المقترح وفقًا للخطة الزمنية التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣)

الخطة الزمنية لتدريس موضوعات، وقضايا البرنامج المقترح

م	القضية	الموضوع	عدد الساعات
١	الصراع الصيني التايواني	الموضوع الأول (الأهمية الاستراتيجية لإقليم تايوان، أسباب الصراع الصيني التايواني، تطورات الصراع في مضيق تايوان).	٣
		الموضوع الثاني (السيناريوهات المستقبلية للصراع الصيني التايواني، آثار الصراع على الصين، آثار الصراع على تايوان، آثار الصراع على العالم).	٣
٢	التهجير القسري الفلسطيني	الموضوع الثالث (التهجير القسري الفلسطيني (فلسطين في الأديان السماوية، حرب ١٩٤٨ وانعكاساتها، تأسيس منظمة التحرير الفلسطينية، أبرز الأحداث في الفترة من ١٩٦٧-١٩٨٧ وتسارع بناء المستوطنات اليهودية، القضية الفلسطينية من ٢٠٠٠-٢٠١١م).	٣

**"برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي
لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية "**
أ.م.د / سلوى محمد عمار عبد العزيز

م	القضية	الموضوع	عدد الساعات
		الموضوع الرابع (مستقبل القضية الفلسطينية في ضوء حركة طوفان الأقصى، الدعم الأمريكي لإسرائيل، السيناريوهات المستقبلية للتهجير القسري الفلسطيني، دور المنظمات الإقليمية والدولية في التهجير القسري الفلسطيني).	٣
٣	نزاع الحوثيين والحروب الأهلية في اليمن	الموضوع الخامس (أصل الحوثيين، أسباب نزاع الحوثيين في اليمن، الملامح العسكرية للحوثيين، مسارات الصراع في اليمن، تصاعد النزاع وسقوط العاصمة صنعاء).	٣
		الموضوع السادس (تهديدات الحوثيين لنسف جهود السلام في اليمن، آفاق تسوية الصراع في اليمن، التداعيات المترتبة على الصراع في اليمن، دور المنظمات الدولية إزاء الصراع في اليمن).	٣
٤	الحرب الروسية الأوكرانية	الموضوع السابع (أسبابها، التبرير المعلن للحرب، النتائج المترتبة على الحرب الروسية الأوكرانية على المستوى الاقتصادي والسياسي، روسيا تفتتح جبهة جديدة وثلاث معارك رئيسة في الحروب الأوكرانية، خسائر أوكرانيا في الحرب، السيناريوهات المستقبلية للحرب الروسية الأوكرانية) .	٤
٥	الحروب الأهلية والتمييز العنصري بجنوب أفريقيا	الموضوع الثامن: (أزمة الحروب الأهلية في جنوب أفريقيا، أسباب الحروب الأهلية (الأسباب الداخلية، الخارجية)، نتائج الحروب الأهلية في أفريقيا (على المستوى الدولي والإقليمي).	٣
		الموضوع التاسع: (التمييز العنصري بجنوب أفريقيا، مفهوم التمييز العنصري، الأوضاع العنصرية بجنوب أفريقيا، أنواع الأعراق بسكان جنوب أفريقيا، صور التمييز العنصري، الموقف الدولي من قضية التمييز العنصري بجنوب أفريقيا، نهب الثروات، وطمس الهوية الأفريقية).	٣
٦	دفن النفايات في العالم الثالث	الموضوع العاشر (مفهوم النفايات وأنواعها -التطور التاريخي للنفايات- دفن الدول الغربية للنفايات في العالم الثالث، أدلة وشواهد على دفن النفايات في العالم الثالث، إفريقيا مقبرة النفايات النووية الغربية، أسباب دفن الدول الغربية نفاياتها في القارة الأفريقية، أزمة أوكرانيا ومخاطر التسليح النووي والتقليدي، النتائج المترتبة على دفن النفايات في دول العالم الثالث، مطالبات دول العالم الثالث المجتمع الدولي بتجريم دفن النفايات في أراضيها، دول رائدة في التخلص من نفاياتها، أهم التوصيات التي توصلت لها المنظمات والهيئات الحقوقية بشأن النفايات).	٤
المجموع			
			٣٢ ساعة تدريسية

يتضح من جدول (٣) أن: إجمالي عدد الساعات التدريسية لموضوعات البرنامج المقترح (٣٢) ساعة تدريسية.

أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج المقترح:

يعد التقويم عنصراً رئيساً مهماً في أي برنامج تعليمي، وذلك للحكم على مدى كفاءة وفاعلية البرنامج في تحقيق الأهداف المنشودة منه، ولقد استخدمت الباحثة في البرنامج المقترح أنواع التقويم التالية:

(أ) التقويم المبدئي: ويتمثل في:

تطبيق أدوات البحث تطبيقاً قبلياً قبل البدء في تدريس البرنامج المقترح على الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية (مجموعة البحث) وهي تتمثل في اختباري التفكير المنفتح النشط، التأمل الناقد التاريخي قبلياً قبل البدء في تدريس البرنامج المقترح.

(ب) التقويم البنائي:

تتم عملية التقويم البنائي أثناء تدريس البرنامج، ويتمثل في قيام الطلاب بتنفيذ الأنشطة، والمهام المتعلقة بموضوعات البرنامج المقترح ومن أمثلة أساليب التقويم البنائي المستخدمة في البرنامج:

- تنفيذ الأنشطة، والتدريبات التي تُطلب من الطلاب أثناء تنفيذ البرنامج المقترح مثل التقارير، والمقالات القصيرة، والأبحاث والملخصات ومشاركات الطلاب .
- مناقشة المعلم الجامعي (عضو هيئة التدريس) للطلاب أثناء عرض وجهات نظرهم في الأجزاء المتعلقة بالقضية المطروحة.
- الأسئلة التقييمية الموجودة عقب كل نشاط.
- الأسئلة الشفهية، والمناقشات التي تتم بين المعلم الجامعي (عضو هيئة التدريس)، والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض عبر المجموعات التعاونية.

(ج) التقويم النهائي أو الختامي:

ويتم ذلك بعد الانتهاء من تدريس البرنامج؛ للتعرف على مدى فاعلية البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة على تنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية، ويتم عن طريق تطبيق أدوات البحث تطبيقاً بعدياً بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، وهذه الأدوات: هي اختباري التفكير المنفتح النشط، التأمل الناقد التاريخي.

ضبط البرنامج:

تم عرض البرنامج المقترح على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج، وطرق تدريس التاريخ، وبعض المتخصصين؛ وذلك لإبداء رأيهم في:

"برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية "

أ.م. د / سلوى محمد عمار عبد العزيز

- مدى ملائمة البرنامج المقترح لمستوى الطلاب، واحتياجاتهم، واهتماماتهم.
 - مدى دقة الصحة العلمية للمحتوى المعرفي للبرنامج.
 - مدى سلامة الصياغة اللغوية للمحتوى المعرفي للبرنامج.
 - مدى مناسبة المحتوى المعرفي للقضايا التي يتناولها.
 - مدى مناسبة الأهداف الإجرائية.
 - مدى مناسبة الوسائل، والأنشطة.
 - مدى ملائمة أساليب التقويم لأهداف البرنامج.
 - إضافة، أو تعديل، أو حذف أي عناصر من المحتوى المعرفي المقدم.
- وقد تم إجراء التعديلات، والمقترحات التي أبداهها السادة المحكمون؛ وبذلك أصبح البرنامج في صورته النهائية، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الخامس للبحث.
- إعداد دليل المعلم " عضو هيئة التدريس " الخاص بموضوعات البرنامج المقترح .**
- تضمن دليل المعلم " عضو هيئة التدريس " ما يلي:

- العنوان.
- المقدمة.
- أهمية الدليل.
- الأهداف العامة لموضوعات البرنامج المقترح.
- الأهداف المتعلقة بمهارات التفكير المنفتح النشط.
- الأهداف المتعلقة بالتأمل الناقد التاريخي.
- الأهداف الإجرائية لقضايا وموضوعات البرنامج.
- موضوعات البرنامج، والخطة الزمنية لتدريسها.
- الاستراتيجيات، والمداخل التدريسية المستخدمة في البرنامج المقترح.
- الوسائل، والوسائط، والأنشطة التعليمية المستخدمة.
- أساليب التقويم المستخدمة.
- صياغة موضوعات البرنامج المقترح في ضوء الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة.

صلاحية دليل المعلم الجامعي " عضو هيئة التدريس " للتطبيق "

بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم " عضو هيئة التدريس " تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ وذلك لإبداء رأيهم وقد أبدى

"برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية"

أ.م.د / سلوى محمد عمار عبد العزيز

السادة المحكمون بعض الملاحظات والمقترحات وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء، وملاحظات، وتوجيهات المحكمين وأصبح دليل المعلم في صورته النهائية (*)

إعداد أدوات القياس، وتمثلت في:

أولاً: اختبار التفكير المنفتح النشط:

١- تحديد الهدف من الاختبار: تم إعداد هذا الاختبار بهدف قياس مهارات التفكير المنفتح النشط لدى الطلاب مجموعة البحث من خلال تدريس قضايا، وموضوعات البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة.

٢- تحديد أبعاد الاختبار: تمثلت أبعاد الاختبار في مهارات التفكير المنفتح النشط الآتية: (التفكير المرن، التفكير البنائي، التفكير المغاير، تحديد أهمية الحدث وإصدار الأحكام التاريخية).

٣- إعداد جدول المواصفات: تم إعداد اختبار مهارات التفكير المنفتح النشط، وقد تم إعداد جدول توزيع مفردات الاختبار على مهارات التفكير المنفتح النشط، والأوزان النسبية لكل مهارة من مهارات الاختبار، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي كما تمت صياغة تعليمات الاختبار موضحاً بها الهدف منه وطريقة الإجابة عليه:

جدول (٤)

مواصفات اختبار التفكير المنفتح النشط

م	مهارات التفكير المنفتح النشط	أرقام الأسئلة التي تقيس المهارة	المجموع
١	التفكير المرن	١، ٢، ٣، ٤، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	٨
٢	التفكير البنائي	٥، ٦، ٧، ٨، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤	٨
٣	التفكير المغاير	١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨	٨
٤	تحديد أهمية الحدث وإصدار الأحكام التاريخية	٩، ١٠، ١١، ١٢، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢	٨
المجموع		٣٢	

٤- صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات اختبار التفكير المنفتح النشط من نوع الأسئلة مفتوحة النهايات أو مواقف، ومشكلات تتطلب من الطالب أن يفكر تفكيراً منفتحاً، لا مجرد أن يسترجع المعرفة مما يمكننا استخلاص مهارات التفكير المنفتح النشط الفرعية المندرجة تحت مهارات التفكير الرئيسية المستهدف قياسها، ويرجع السبب في اختيار هذه الأسئلة لكونها تتميز بما يلي:

(*) ملحوظ (٧) دليل المعلم (عضو هيئة التدريس).

- ❖ ليس لها إجابات محددة بل العديد من الإجابات المحتملة؛ إذ لا يمكن التنبؤ بالاستجابات التي تصدر عن الطلاب حيث لا توجد إجابة صحيحة نبحت عنها حيث نجد كثيرًا من الاستجابات (آراء، أفكار، حلول) مقبولة، ومناسبة مادامت مدعومة بالأدلة، والبراهين والشواهد على صحتها.
 - ❖ يعتمد هذا النوع من الأسئلة على تغيير في واقع معين، ومن ثم التفكير فيما يترتب على هذا التغيير مستقبلاً.
 - ❖ تولد الجدل، والاختلاف بين الطلاب.
 - ❖ لها معلومات غير مكتملة مما يسبب تنوع التفسيرات.
 - ❖ لها خيارات متنوعة للحل بمخرجات معروفة.
 - ❖ لها حلول بمستويات، وطرق مختلفة (يمكن الوصول إليها بقدرات متنوعة).
- كما راعت الباحثة عند صياغة مفردات الاختبار أن تكون وفقًا لأسس بناء الاختبارات، وأن تقيس الأسئلة الأهداف التي صممت من أجلها.
- ٥- إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية لاختبار التفكير المنفتح النشط على مجموعة عشوائية من طلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة الفيوم، وقد طبقت الدراسة الاستطلاعية على (٢٥) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة تخصص تاريخ، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ في تاريخ ١٩ مايو ٢٠٢٤ م، وكان الهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية تحديد ما يلي:

- أ- التأكد من وضوح تعليمات الاختبار، ومفرداته. ب- زمن الاختبار.
 - ج- ثبات الاختبار. د- صدق الاختبار.
- وبعد تطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية، صُححت الإجابات وتبين ما يلي:
- أ- وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته، حيث أشار الطلاب إلى وضوح الألفاظ، وعدم وجود أية مفردات غريبة، أو صعبة.
 - ب- زمن الاختبار: تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار من خلال استخدام التسجيل التتابعي للزمن الذي يستغرقه كل طالب في الإجابة عن الاختبار، ثم تم حساب متوسط الأزمنة الكلية لجميع الطلاب، وأصبح زمن الاختبار هو (١٠٠) دقيقة.
 - ج- ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بتطبيقه على المجموعة الاستطلاعية، وباستخدام "معامل ألفا" بلغ معامل الثبات للاختبار (٠.٨٤٣) مما يشير إلى أن الاختبار ذو ثبات عالٍ،

"برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي
لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية "

أ.م.د / سلوى محمد عمار عبد العزيز

والجدول التالي يوضح معاملات ثبات اختبار التفكير المنفتح النشط في كل مهارة على حدة،
والاختبار ككل.

جدول (٥)

معاملات ثبات اختبار التفكير المنفتح النشط

م	المهارات	معامل الثبات
١	التفكير المرن	٠.٧٩٥
٢	التفكير البنائي	٠.٧٩٤
٣	التفكير المغاير	٠.٨٠٧
٤	تحديد أهمية الحدث وإصدار الأحكام التاريخية	٠.٨٠٨
	الاختبار ككل	٠.٨٤٣

د- صدق الاختبار:

-**صدق المحكمين:** للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين؛ وذلك بهدف
تحديد ما يروونه لازماً، وضرورياً من تعديلات، أو مقترحات، ولقد تم إجراء التعديلات اللازمة في
ضوء آراء السادة المحكمين.

-**صدق الاتساق الداخلي:** تم تطبيق اختبار التفكير المنفتح النشط على المجموعة الاستطلاعية، وتم
التأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير المنفتح النشط عن طريق حساب معامل
الارتباط بين درجات المهارات الفرعية بالدرجة الكلية لاختبار التفكير المنفتح النشط التي تم
الحصول عليها من الدراسة الاستطلاعية، وكانت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦)

مصفوفة الارتباط بين درجات المهارات بالدرجة الكلية لاختبار التفكير المنفتح النشط

م	المهارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التفكير المرن	٠.٩٣٠ **	دال عند مستوى (٠.٠١)
٢	التفكير البنائي	٠.٩٣٨ **	دال عند مستوى (٠.٠١)
٣	التفكير المغاير	٠.٨٨٣ **	دال عند مستوى (٠.٠١)
٤	تحديد أهمية الحدث وإصدار الأحكام التاريخية	٠.٨٧٧ **	دال عند مستوى (٠.٠١)

** تدل على أن معامل الارتباط دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٦) أنه تراوحت معاملات اتساق المهارات الفرعية لاختبار التفكير المنفتح
النشط مع الدرجة الكلية للاختبار بين (٠.٨٧٧-٠.٩٣٨ **)، وجميعها معاملات ارتباط دالة
إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، ٠.٠٥ وهي معاملات مرتفعة، مما يشير إلى إمكانية النظر إلى اختبار
التفكير المنفتح النشط بأبعاده الفرعية كوحدة كلية مع إمكانية الأخذ، والتعامل بالدرجة الكلية له،

ويتضح مما سبق أن اختبار التفكير المنفتح النشط يتصف باتساق داخلي جيد، وبالتالي يمكن
الاطمئنان إلى الصدق الداخلي للاختبار.

٦- الصورة النهائية للاختبار:

بعد أن تم إعداد الاختبار، وعرضه على السادة المحكمين، وتعديله في ضوء مقترحاتهم،
وتعديلاتهم، أصبح الاختبار جاهزاً في صورته النهائية (*) ووضعت التعليمات الخاصة به، وقد
اشتمل الاختبار على (٣٢) سؤالاً، كما تحددت الدرجة النهائية وهي (أعلى درجة لكل سؤال (٣)
وأقل درجة (٠) وبذلك أصبحت الدرجة الكلية للاختبار (٩٦) درجة، وتحدد الزمن اللازم للإجابة
عن أسئلة الاختبار هو (١٠٠) دقيقة

٧- تصحيح الاختبار

اشتمل اختبار التفكير المنفتح النشط على (٣٢) سؤالاً وتم تصحيح الإجابات وفقاً لما يلي:

- يتم حذف الإجابات المكررة، ويحصل الطالب على الدرجة (٠).
- وفي حالة ترك السؤال بدون إجابة يحصل الطالب على الدرجة (٠)
- على الطالب أن يذكر ثلاثة بنود في كل إجابة حسب المطلوب في السؤال، ويحصل
الطالب على درجة لكل بند في الإجابة.
- أعلى درجة لكل سؤال (٣) وأقل درجة (٠).
- أصبحت الدرجة الكلية للاختبار (٩٦) درجة.

ثانياً: اختبار التأمل الناقد التاريخي:

١- **تحديد الهدف من الاختبار:** تم إعداد هذا الاختبار بهدف قياس مهارات التأمل الناقد
التاريخي لدى الطلاب مجموعة البحث من خلال تدريس قضايا، وموضوعات البرنامج
المقترح في التاريخ للعدالة.

٢- **تحديد أبعاد الاختبار:** تمثلت أبعاد الاختبار في مهارات التأمل الناقد التاريخي الآتية (نقد
المفاهيم التاريخية السائدة، وتبني المفاهيم التحررية، التفسيرات التاريخية المستتيرة، تقبل
وجهات النظر المتعددة حول الحدث التاريخي، طرح الأسئلة البحثية التاريخية، الوعي بالذات
التاريخية، الاستقصاء التاريخي الناقد، الإبداع الجماعي الناقد).

٣- **إعداد جدول المواصفات:** تم إعداد اختبار التأمل الناقد التاريخي، وقد تم إعداد جدول
توزيع مفردات الاختبار على مهارات التأمل الناقد التاريخي، والأوزان النسبية لكل مهارة من
مهارات الاختبار، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي كما تمت صياغة تعليمات الاختبار
موضحاً بها الهدف منه وطريقة الإجابة عليه:

(*) ملحوظ (٨) الصورة النهائية لاختبار التفكير المنفتح النشط .

"برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي
لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية "

أ.م.د / سلوى محمد عمار عبد العزيز

جدول (٧)

مواصفات اختبار التأمل الناقد التاريخي

م	مهارات التأمل الناقد التاريخي	أرقام الأسئلة التي تقيس المهارة	المجموع
١	نقد المفاهيم التاريخية السائدة وتبني المفاهيم التحررية	١-٤	٤
٢	التفسيرات التاريخية المستنيرة	٥-٩	٥
٣	تقبل وجهات النظر المتعددة حول الحدث التاريخي	١٠-١٣	٤
٤	طرح الأسئلة البحثية التاريخية	١٤-١٨	٥
٥	الوعي بالذات التاريخية	١٩-٢٢	٤
٦	الاستقصاء التاريخي الناقد	٢٣-٢٦	٤
٧	الإبداع الجماعي الناقد	٢٧-٣٠	٤
المجموع		٣٠	

٤- صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد حيث يختار الطالب البديل الصحيح من بين البدائل المطروحة أمامه، كما راعت الباحثة عند صياغة مفردات الاختبار تجنب الغموض ووضوح فقرات الاختبار واتساق المفردات مع الأهداف التي وضع الاختبار من أجلها.

٥- إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية لاختبار التأمل الناقد التاريخي على مجموعة عشوائية من طلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة الفيوم، وقد طبقت الدراسة الاستطلاعية على (٢٥) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة تخصص تاريخ، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ في تاريخ ٢١ مايو ٢٠٢٤ م، وكان الهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية تحديد ما يلي:

أ- التأكد من وضوح تعليمات الاختبار، ومفرداته. ب- زمن الاختبار.

ج- ثبات الاختبار. د- صدق الاختبار.

وبعد تطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية، صُححت الإجابات وتبين ما يلي:

أ- وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته، حيث أشار الطلاب إلى وضوح الألفاظ، وعدم وجود أية مفردات غريبة، أو صعبة.

ب- زمن الاختبار: تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار من خلال استخدام التسجيل التتابعي للزمن الذي يستغرقه كل طالب في الإجابة عن الاختبار، ثم تم حساب متوسط الأزمنة الكلية لجميع الطلاب، وأصبح زمن الاختبار هو (٧٥) دقيقة.

"برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي
لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية "

أ.م.د / سلوى محمد عمار عبد العزيز

ج- ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بتطبيقه على المجموعة الاستطلاعية، وباستخدام "معامل ألفا" بلغ معامل الثبات للاختبار (٠.٧٨١) مما يشير إلى أن الاختبار ذو ثبات عالٍ، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات اختبار التأمل الناقد التاريخي في كل مهارة على حدة، والاختبار ككل.

جدول (٨)

معاملات ثبات اختبار التأمل الناقد التاريخي

م	المهارات	معامل الثبات
١	نقد المفاهيم التاريخية السائدة وتبني المفاهيم التحررية	٠.٧٧٣
٢	التفسيرات التاريخية المستنيرة	٠.٧٦٦
٣	تقبل وجهات النظر المتعددة حول الحدث التاريخي	٠.٧٥٦
٤	طرح الأسئلة البحثية التاريخية	٠.٧٣٠
٥	الوعي بالذات التاريخية	٠.٧٤٦
٦	الاستقصاء التاريخي الناقد	٠.٧٤٤
٧	الإبداع الجماعي الناقد	٠.٧٥٦
	الاختبار ككل	٠.٧٨١

د- صدق الاختبار:

-**صدق المحكمين:** للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين؛ وذلك بهدف تحديد ما يروونه لازماً، وضرورياً من تعديلات، أو مقترحات، ولقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء السادة المحكمين.

-**صدق الاتساق الداخلي:** تم تطبيق اختبار التأمل الناقد التاريخي على المجموعة الاستطلاعية، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار التأمل الناقد التاريخي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المهارات الفرعية بالدرجة الكلية لاختبار التأمل الناقد التاريخي التي تم الحصول عليها من الدراسة الاستطلاعية، وكانت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي:

"برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي
لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية "

أ.م.د / سلوى محمد عمار عبد العزيز

جدول (٩)

مصفوفة الارتباط بين درجات المهارات بالدرجة الكلية لاختبار التأمل الناقد التاريخي

م	المهارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	نقد المفهومات التاريخية السائدة وتبني المفهومات التحررية	٠.٥٤**	دالة عند مستوى (٠.٠١)
٢	التفسيرات التاريخية المستنبية	٠.٦١**	دالة عند مستوى (٠.٠١)
٣	تقبل وجهات النظر المتعددة حول الحدث التاريخي	٠.٧٣**	دالة عند مستوى (٠.٠١)
٤	طرح الأسئلة البحثية التاريخية	٠.٨٤**	دالة عند مستوى (٠.٠١)
٥	الوعي بالذات التاريخية	٠.٨١**	دالة عند مستوى (٠.٠١)
٦	الاستقصاء التاريخي الناقد	٠.٨٢**	دالة عند مستوى (٠.٠١)
٧	الإبداع الجماعي الناقد	٠.٧٧**	دالة عند مستوى (٠.٠١)

** تدل على أن معامل الارتباط دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٩) أنه تراوحت معاملات اتساق المهارات الفرعية لاختبار التأمل الناقد التاريخي مع الدرجة الكلية للاختبار بين (٠.٥٤** و ٠.٨٤**) وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، ٠.٠٥ وهي معاملات مرتفعة، مما يشير إلى إمكانية النظر إلى اختبار التأمل الناقد التاريخي بأبعاده الفرعية كوحدة كلية مع إمكانية الأخذ، والتعامل بالدرجة الكلية له، ويتضح مما سبق أن اختبار التأمل الناقد التاريخي يتصف باتساق داخلي جيد، وبالتالي يمكن الاطمئنان إلى الصدق الداخلي للاختبار.

٦- الصورة النهائية للاختبار:

بعد أن تم إعداد الاختبار، وعرضه على السادة المحكمين، وتعديله في ضوء مقترحاتهم، وتعديلاتهم، أصبح الاختبار جاهزاً في صورته النهائية (*) ووضعت التعليمات الخاصة به، وقد اشتمل الاختبار على (٣٠) سؤالاً، كما تحددت الدرجة النهائية وهي (٣٠) درجة، وتحدد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار هو (٧٥) دقيقة

٧- تصحيح الاختبار

اشتمل اختبار التأمل الناقد التاريخي على (٣٠) سؤالاً وتم تصحيح الإجابات حيث يحصل الطالب على درجة واحدة في حالة اختياره البديل الصحيح وصفر في حالة اختياره بديل خطأ وبذلك أصبحت الدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة.

(*) (ملحق ٩) الصورة النهائية لاختبار التأمل الناقد التاريخي .

الدراسة الميدانية ونتائجها:

سارت الدراسة الميدانية للبحث الحالي وفقاً للخطوات التالية:

أولاً: أهداف تجربة البحث:

تهدف التجربة الأساسية للبحث الحالي إلى التعرف على "فاعلية برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية"، وذلك عن طريق المقارنة بين نتائج درجات الطلاب قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح.

ثانياً: مجموعة البحث:

تم اختيار مجموعة البحث وفقاً للخطوات التالية:

- تم تحديد المجتمع الأصلي الذي اختيرت منه مجموعة البحث وهو شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة الفيوم.

- اختيار مجموعة من الطلاب المقيدون بالفرقة الرابعة شعبة التاريخ والذين بلغ عددهم (٣٦) طالباً وطالبة، وتم اختيار هذه الفرقة؛ لأنها تمثل السنة النهائية لطلاب كلية التربية شعبة التاريخ، وقد انتهوا من دراسة معظم المقررات الدراسية بالشعبة، ويعدوا للخروج للحياة العملية، وتحمل المسؤولية، والمشاركة الفعلية في المجتمع كمواطنين صالحين، ومن خلال مراجعة اللائحة الداخلية لكلية التربية تبين أنها لا تحتوى أي مقرر يتضمن قضايا وموضوعات البرنامج المقترح (في التاريخ للعدالة) وباستطلاع رأى الطلاب تبين أنهم لم يدرسوا أية موضوعات تتضمن قضايا البرنامج المقترح، والتي تمثلت في (الصراع الصيني التايواني - التهجير القسري الفلسطيني - نزاع الحوثيين والحروب الأهلية في اليمن - الحرب الروسية الأوكرانية - الحروب الأهلية والتمييز العنصري بجنوب أفريقيا - دفن النفايات في العالم الثالث) وباستطلاع رأى الطلاب تبين رغبتهم في دراسة هذه القضايا؛ لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي لديهم.

ثالثاً: متغيرات البحث:

أ - المتغير المستقل

تمثل المتغير المستقل في هذا البحث في :

تدريس البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة (History for justice)

ب - المتغيرات التابعة:

تتمثل المتغيرات التابعة في هذا البحث فيما يلي:

ج- المتغيرات الوسيطة:

تم استخدام التصميم التجريبي المعروف باسم المجموعة التجريبية الواحدة في هذا البحث، وبالتالي فقد ثبتت المتغيرات الوسيطة تلقائيًا، والتي تتمثل في العمر الزمني، المستوى الاجتماعي، والاقتصادي، وتجانس أفراد المجموعة، والقائم بالتدريس، وطبيعة المادة المتعلمة؛ وذلك لأن التجربة أجريت على نفس المجموعة فكان التطبيق القبلي لأدوات البحث ضابطاً للتطبيق البعدي.

الخطة الزمنية لتجربة البحث:

في ضوء الهدف الأساسي لهذا البحث، وفي ضوء ما سبق بيانه من الخطوات التي اتُبعت في إعداد أدوات البحث تم وضع خطة لتجربة البحث تتناسب، وإجراءاتها، وذلك من خلال ما يلي:

❖ التطبيق القبلي لأدوات البحث:

- تم تطبيق اختبار التفكير المنفتح النشط قبلياً في شهر أكتوبر من العام الدراسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥، في ١٠/٨/٢٠٢٤ وتم تصحيح الاختبار، ورصدت نتائجه.
- تم تطبيق اختبار التأمل الناقد التاريخي قبلياً في شهر أكتوبر من العام الدراسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥، في ١٠/١٠/٢٠٢٤ وتم تصحيح الاختبار، ورصد نتائجه.

❖ تدريس البرنامج المقترح:

استغرق تدريس البرنامج المقترح ٣٢ ساعة وقد تم تدريس البرنامج المقترح بدءاً من ١٢/ أكتوبر ٢٠٢٤ حتي ٢٠/ ديسمبر ٢٠٢٤ وقد تم تدريس البرنامج المقترح في ٩ أسابيع بواقع جلسة واحدة أسبوعياً وجلستان خلال الأسبوع التاسع (١٠ جلسات) كل جلسة تضمنت ٣ ساعات تدريسية باستثناء الأسبوع السابع تضمنت الجلسة ٤ ساعات والأسبوع التاسع تضمنت الجلسة ٤ ساعات وبلغ إجمالي ساعات البرنامج ٣٢ ساعة تدريسية، وقد تم مراعاة الخطوات التالية عند تدريس البرنامج المقترح:

- أ- توضيح أهداف البرنامج المقترح، وأهميته وخطوات السير فيه.
- ب- تكليف الطلاب بإنجاز كافة المهام، والأنشطة المكلفين بها، وتشجيعهم على مزيد من التعاون والتفاعل.
- ج- تم تدريس البرنامج المقترح مع الالتزام بكل ما ورد فيه من وسائل، وأنشطة، وخطوات السير في التدريس في كل موضوع من موضوعاته مع مراعاة ما يلي:
- توضيح أهداف كل موضوع من موضوعات البرنامج المقترح.

- استخدام الوسائل والوسائط التعليمية المتعلقة بكل موضوع.
- استخدام المداخل والاستراتيجيات التدريسية المناسبة في تدريس قضايا وموضوعات البرنامج المقترح.
- تكليف الطلاب بتنفيذ كافة الأنشطة التعليمية المتضمنة في البرنامج المقترح.

❖ التطبيق البعدي لأدوات البحث:

- تم تطبيق اختبار التفكير المنفتح النشط بعديًا في شهر ديسمبر من العام الدراسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥، في ٢٣ / ١٢ / ٢٠٢٤، كما تم تطبيق اختبار التأمل الناقد التاريخي بعديًا في شهر ديسمبر من العام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤، في ٢٤ / ١٢ / ٢٠٢٤، وتم رصد النتائج، ومعالجتها إحصائيًا تمهيدًا لتفسيرها، وتقديم التوصيات، والمقترحات.

نتائج البحث:

قبل البدء في عرض نتائج البحث توضح الباحثة المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها، وهي حزم البرامج المعروفة باسم "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" Statistical Package for Social Sciences (SPSS) الإصدار (٢٣).

وقد تضمنت النتائج ما يلي:

- نتائج تطبيق اختبار التفكير المنفتح النشط، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.
- نتائج تطبيق اختبار التأمل الناقد التاريخي، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.
- فاعلية البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة.

أولاً: مناقشة نتائج اختبار التفكير المنفتح النشط:

بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين: القبلي، والبعدي للطلاب مجموعة البحث لاختبار التفكير المنفتح النشط ككل وفي كل مهارة من مهاراته على حدة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار التفكير المنفتح النشط ككل، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

"برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي
لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية "

أ.م.د / سلوى محمد عمار عبد العزيز

جدول (١٠) قيمة (ت) ودالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في

التطبيقات القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنفتح النشط ككل

البيانات الإحصائية	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية (٠.٠١)	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
القبلي	٣٦	٧.٥٦	١٠.١٤	٣٥	٢.٧٥	٤١.٨٩	٠.٠١	١٤.١٦
البعدي	٣٦	٨٥.٥٠	٧.٥٨					

يتضح من جدول (١٠): ارتفاع متوسط درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنفتح النشط ككل عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٨٥.٥٠) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٧.٥٦) وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٤١.٨٩) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه، أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (١٤.١٦)، وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارات التفكير المنفتح النشط لدى الطلاب؛ وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنفتح النشط ككل لصالح التطبيق البعدي.

وقد تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنفتح النشط وذلك في كل مهارة على حدة كما يلي:

"برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي
لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية "

أ.م.د / سلوى محمد عمار عبد العزيز

جدول (١١)

قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنفتح النشط في كل مهارة على حدة.

البيانات الإحصائية	التطبيق القبلي (٣٦)		التطبيق البعدي (٣٦)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
	ع	م	ع	م					
مهارات التفكير المنفتح النشط	٤.١٧	٣.٤٦	٢١.٢٥	٢.٧٧	٣٥	٢.٧٥	٢٦.٦٢	٠.٠١	٩
التفكير المرن	١.٥٠	٢.٨٤	٢١.٢٢	٢.٥٩	٣٥	٢.٧٥	٣٤.٢٧	٠.٠١	١١.٥٩
التفكير البنائي	٠.٥٦	٢.٢٥	٢٠.٨٦	٢.٦٢	٣٥	٢.٧٥	٣٩.٧٠	٠.٠١	١٣.٤٢
التفكير المغاير	١.٣٣	٣.٠١	٢٢.١٧	١.٨٨	٣٥	٢.٧٥	٣٨.٠٩	٠.٠١	١٢.٨٨
تحديد أهمية الحدث وإصدار الأحكام التاريخية									

يتضح من جدول (١١) ما يلي:

- مهارة (التفكير المرن): ارتفاع متوسط درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمهارة التفكير المرن عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمهارة التفكير المرن (٢١.٢٥) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٤.١٧)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائية؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٢٦.٦٢) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه، أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٩) وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارة التفكير المرن لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التفكير المنفتح النشط.

- مهارة (التفكير البنائي): ارتفاع متوسط درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمهارة التفكير البنائي عن درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمهارة التفكير البنائي (٢١.٢٢) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١.٥٠)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائية؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣٤.٢٧) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة

٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه، أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (١١.٥٩) وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارة التفكير البنائي لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التفكير المنفتح النشط.

- **مهارة (التفكير المغاير):** ارتفاع متوسط درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمهارة التفكير المغاير عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمهارة التفكير المغاير (٢٠.٨٦) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٠.٥٦)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣٩.٧٠) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه، أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (١٣.٤٢) وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارة التفكير المغاير لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التفكير المنفتح النشط.

- **مهارة (تحديد أهمية الحدث وإصدار الأحكام التاريخية):** ارتفاع متوسط درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمهارة تحديد أهمية الحدث وإصدار الأحكام التاريخية عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمهارة تحديد أهمية الحدث وإصدار الأحكام التاريخية (٢٢.١٧) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١.٣٣)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣٨.٠٩) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه، أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (١٢.٨٨) وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارة تحديد أهمية الحدث وإصدار الأحكام التاريخية لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التفكير المنفتح النشط؛ ومما سبق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار التفكير المنفتح النشط ككل، وفي كل مهارة على حدة، وبذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض الأول، وقبول الفرض البديل الموجه، ونصه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنفتح النشط ككل وفي كل مهارة على حدة

لصالح التطبيق البعدي " ويتفق ذلك مع دراسة كل من Abdelrheem., & Bendama (2022) ، Emlen Metz., Baelen & Yu (2020)

وترجع الباحثة هذه النتائج لما يلي:

- وفر البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) بيئة آمنة وجذابة ساهمت في حرية التعبير عن الرأي، والمشاركة الفاعلة من جانب الطلاب معلمي التاريخ في أداء المهام، والأنشطة وتبادل الأفكار ووجهات النظر المختلفة مع بعضهم البعض مما عزز تنمية مهارات التفكير المنفتح النشط.
- أتاح البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) فرص تقديم حلول متنوعة للمشكلات التاريخية التي كانت تواجههم، وتقبل المقترحات، والأفكار الجديدة وتبنيها، كما ساهم في معالجة المواقف التاريخية التي تتطوي على المشكلات من خلال وجهات نظر متنوعة، مما ساهم في تنمية التفكير المرن الذي يعد أهم مهارات التفكير المنفتح النشط.
- وفر البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) فرصاً للتواصل، والمناقشة النشطة بين الطلاب بعضهم البعض وبناء أفكار إنتاجية حول القضايا والأحداث والوقائع التاريخية، وساعدهم على تغيير أسلوب تفكيرهم عبر الأنشطة والمهام المتنوعة لمواجهة المشكلات التاريخية المعقدة مما كان له عظيم الأثر في تنمية مهارات التفكير المنفتح النشط لدى الطلاب معلمي التاريخ.
- أتاح البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) بما يحتويه من أنشطة ومهام تعليمية متنوعة مرتبطة بقضايا راهنة لها آثارها على المجتمع الدولي والمحلي ومرتبطة بواقع حياة الطلاب وتتطلب الإجابة عليها وتنفيذها عمليات تفكير مرن وبنائي، وتحليل، وتأمّل ووضع تصور ذهني للأحداث التاريخية التي لم تحدث مع تقديم البدائل المناسبة للأحداث التي حدثت في الماضي مع العمل على بناء سيناريوهات أفضل من الواقع المعاش مما ساعد على كسر الجمود الفكري، والتغلب على صفة التجريد التي تتطوي عليها بعض الأحداث التاريخية مما كان له أفضل الأثر في تنمية مهارات التفكير المنفتح النشط لدى الطلاب معلمي التاريخ.
- تضمن البرنامج المقترح بعض القضايا التي تمثلت في الصراع الصيني التايواني - التهجير القسري الفلسطيني - نزاع الحوثيين والحروب الأهلية في اليمن - الحرب الروسية الأوكرانية - الحروب الأهلية والتميز العنصري بجنوب أفريقيا - دفن النفايات في العالم

الثالث)، والتي تعد من أهم القضايا المؤثرة على الساحة المحلية والعالمية فتدريس هذه القضايا المهمة للطلاب تساهم في زيادة وعي الطلاب بها وخاصة أنهم جزء من المجتمع، وتقع عليهم المسؤولية كاملة فهم معلمو المستقبل وبالتالي فإن زيادة معرفتهم ووعيهم بهذه القضايا سيكون لهم تأثير مضاعف من خلال تمرير هذا الوعي لتلاميذهم وتزويدهم بالمعارف، والمهارات التي يحتاجونها في المستقبل لحل ما يواجهونه من مشكلات على كافة المستويات، والأصعدة، وتطوير وعيهم، وقيمهم، وكفاءتهم، وتمكنهم من المشاركة بفعالية لتحقيق مستقبل أكثر إنصافاً، واستدامة ومن ثم يجب أن يسعى التعليم لتحقيق احترام كرامة وحقوق الإنسان، والالتزام بتحقيق العدالة التاريخية للجميع، واحترام حقوق الأجيال القادمة والالتزام بالمسؤولية بين الأجيال، واحترام التنوع الثقافي والانفتاح في التفكير والتخلص من الجمود الفكري والعمل على بناء المتعلمين لأفكارهم ومعارفهم بأنفسهم، وتحديد الأحداث الأكثر تأثيراً في مسار التاريخ على الصعيدين المحلي، والعالمي والتي تعد من أهم مهارات التفكير المنفتح النشط، ومن ثم فإن دراسة الطلاب لقضايا التاريخ للعدالة ساهم في تنمية مهارات التفكير المنفتح النشط، والتي تعد من أهم محاور رؤية مصر ٢٠٣٠.

ثانياً: نتائج تطبيق اختبار التأمل الناقد التاريخي، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

- بالنسبة للفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التأمل الناقد التاريخي ككل وفي كل مهارة من مهاراته على حدة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار التأمل الناقد التاريخي ككل، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

"برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية"

أ.م.د / سلوى محمد عمار عبد العزيز

جدول (١٢)

قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي

والبعدي لاختبار التأمل الناقد التاريخي ككل

البيانات الإحصائية	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية (٠.٠١)	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
القبلي	٣٦	٤.٠٨	٤.٠٠	٣٥	٢.٧٥	٣١.٩٩	٠.٠١	١٠.٨١
البعدي	٣٦	٢٨.١١	٢.٢٠					

يتضح من جدول (١٢): ارتفاع متوسط درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار التأمل الناقد التاريخي ككل عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٢٨.١١) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٤.٠٨) وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائية؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣١.٩٩) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه، أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (١٠.٨١)، وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارات التأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب؛ وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التأمل الناقد التاريخي ككل لصالح التطبيق البعدي.

وقد تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التأمل الناقد التاريخي وذلك في كل مهارة على حدة كما يلي:

"برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي
لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية "
أ.م.د / سلوى محمد عمار عبد العزيز

جدول (١٣)

قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التأمل الناقد التاريخي في كل مهارة على حدة

البيانات الإحصائية	التطبيق القبلي (٣٦)		التطبيق البعدي (٣٦)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
	ع	م	ع	م					
مهارات التأمل الناقد التاريخي									
نقد المفاهيم التاريخية السائدة وتبني المفاهيم التحررية	١.٠٦	١.٤٣	٣.٤٤	٠.٧٧	٣٥	٢.٧٥	١٠.١٠	٠.٠١	٣.٤١
التفسيرات التاريخية المستنيرة	٠.٧٨	٠.٩٦	٤.٦٤	٠.٦٤	٣٥	٢.٧٥	٢٢.٧٥	٠.٠١	٧.٦٩
تقبل وجهات النظر المتعددة حول الحدث التاريخي	٠.٤٤	٠.٨١	٣.٧٨	٠.٤٢٢	٣٥	٢.٧٥	٢٢.٣٦	٠.٠١	٧.٥٦
طرح الأسئلة البحثية التاريخية	٠.٥٨	٠.٩٤	٤.٨١	٠.٥٣	٣٥	٢.٧٥	٢٣.٦٣	٠.٠١	٧.٩٩
الوعي بالذات التاريخية	٠.٤٢	٠.٨١	٣.٧٢	٠.٥١	٣٥	٢.٧٥	١٩.٦٦	٠.٠١	٦.٦٥
الاستقصاء التاريخي الناقد	٠.٢٨	٠.٦٢	٣.٨٦	٠.٣٥	٣٥	٢.٧٥	٣٣.١٢	٠.٠١	١١.٢٠
الابداع الجماعي الناقد	٠.٥٣	٠.٨١	٣.٨٦	٠.٤٢	٣٥	٢.٧٥	٢٠.٢٩	٠.٠١	٦.٨٦

يتضح من جدول (١٣) ما يلي:

- مهارة (نقد المفاهيم التاريخية السائدة وتبني المفاهيم التحررية): ارتفاع متوسط درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمهارة نقد المفاهيم التاريخية السائدة وتبني المفاهيم التحررية عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمهارة نقد المفاهيم التاريخية السائدة وتبني المفاهيم التحررية (٣.٤٤) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١.٠٦)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائية؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١٠.١٠) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه، أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٣.٤١) وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارة نقد المفاهيم التاريخية السائدة وتبني المفاهيم التحررية لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التأمل الناقد التاريخي.

- مهارة (التفسيرات التاريخية المستنيرة): ارتفاع متوسط درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمهارة التفسيرات التاريخية المستنيرة عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمهارة التفسيرات التاريخية المستنيرة (٤.٦٤) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٠.٧٨)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٢٢.٧٥) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه، أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٧.٦٩) وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارة التفسيرات التاريخية المستنيرة لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التأمل الناقد التاريخي.

- مهارة (تقبل وجهات النظر المتعددة حول الحدث التاريخي): ارتفاع متوسط درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمهارة تقبل وجهات النظر المتعددة حول الحدث التاريخي عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمهارة تقبل وجهات النظر المتعددة حول الحدث التاريخي (٣.٧٨) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٠.٤٤)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٢٢.٣٦) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه، أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٧.٥٦) وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارة تقبل وجهات النظر المتعددة حول الحدث التاريخي لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التأمل الناقد التاريخي.

- مهارة (طرح الأسئلة التاريخية البحثية): ارتفاع متوسط درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمهارة طرح الأسئلة التاريخية البحثية عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمهارة طرح الأسئلة التاريخية البحثية (٤.٨١) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٠.٥٨)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٢٣.٦٣) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه، أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٧.٩٩) وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارة طرح الأسئلة التاريخية البحثية لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التأمل الناقد التاريخي.

- مهارة (الوعي بالذات التاريخية): ارتفاع متوسط درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمهارة الوعي بالذات التاريخية عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمهارة الوعي بالذات التاريخية (٣.٧٢) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٠.٤٢)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١٩.٦٦) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه، أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٦.٦٥) وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارة الوعي بالذات التاريخية لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التأمل الناقد التاريخي.

- مهارة (الاستقصاء التاريخي الناقد): ارتفاع متوسط درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمهارة الاستقصاء التاريخي الناقد عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمهارة الاستقصاء التاريخي الناقد (٣.٨٦) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٠.٢٨)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً، وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣٣.١٢) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه، أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (١١.٢٠) وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارة الاستقصاء التاريخي الناقد لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التأمل الناقد التاريخي.

- مهارة (الإبداع الجماعي الناقد): ارتفاع متوسط درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمهارة الإبداع الجماعي الناقد عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمهارة الإبداع الجماعي الناقد (٣.٨٦) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٠.٥٣)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً، وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٢٠.٢٩) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه، أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٦.٨٦) وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارة الإبداع الجماعي الناقد لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التأمل الناقد التاريخي ؛ ومما سبق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التأمل

التاريخي الناقد ككل وفي كل مهارة على حدة، وبذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض الثاني، وقبول الفرض البديل الموجه، ونصه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التأمل الناقد التاريخي ككل، وفي كل مهارة من مهاراته على حدة لصالح التطبيق البعدي ". وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من (Franken & Levrau (2020) ، هبة صابر شاكر (٢٠٢١)، (Phuthi & Mpofu (2021)

وترجع الباحثة هذه النتائج لما يلي:

- بناء برنامج التاريخ للعدالة (History for justice) على قاعدة أساسها ممارسة الطالب مهارات التحقيق والنقد التاريخي وإعمال عقله فيما يدرسه أو يقرأه من قضايا وأحداث تاريخية مستخدماً في ذلك مهارات المؤرخ انطلاقاً من أن الجدل في آراء المؤرخين وتفسيراتهم للأحداث التاريخية ناجمة من حركات التاريخ وتعتمد على نظرية النشاط التاريخي الثقافي والتي تخلق فرصاً للتغيير التاريخي المأمول في مستقبل الدول والمجتمعات مما ساهم في تنمية التأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب.
- اعتمدت فلسفة البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) على قضايا وموضوعات تهدف لمساعدة الطلاب معلمي التاريخ على فهم القضايا والأحداث التاريخية، وتأملها، ونقدها وصولاً لتقديم الحجج المنطقية معتمدين على راحة اختياراتهم رغبة في تمكينهم من مهارات النقد التاريخي التأملي.
- سمح البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) بتمكين الطلاب معلمي التاريخ بالتفكير والاستدلال، والتفسير المستنير للأحداث التاريخية، وطرح الأسئلة البحثية التاريخية، والشعور بقيمة التاريخ وتكوين الوعي بالذات التاريخية والتي تعد أهم مهارات التأمل الناقد التاريخي.
- ساهم البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) في تمكين الطلاب معلمي التاريخ وتسليحهم بأدوات معرفة مستقبلهم والتنبؤ به وعدم التسليم من خلال ما يدرسونه في التاريخ لمظالم الماضي وتشوهات الذاكرة، والإنكار الجماعي للشعوب والأمم التي تعرضت للانتهاكات، والمظالم المختلفة والذي قد يصل بنا للنسيان وترك الحقائق التاريخية دون التفسير المستنير لها فمن خلال وجهة نظر الحاضر قد يمارس الطالب التحقيق، والنقد التاريخي التحرري وممارسة الاستقصاء التاريخي الناقد وصولاً للإبداع الجماعي الناقد وتبني مفهوم المقاومة الإبداعية التي تعد أساس التأمل الناقد التاريخي.

"برنامج مقترح في التاريخ للعدالة (History for justice) لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية"

أ.م.د / سلوى محمد عمار عبد العزيز

- اعتمد البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة على طرق واستراتيجيات ومداخل تدريسية متنوعة ومناسبة لقضايا التاريخ للعدالة مثل محطات التعلم والفصل المعكوس أو المقلوب والاكتشاف الحر والتعلم معاً، بناء توافق وجهات النظر، العصف الذهني، وفكر زوج شارك والتي تجعل الطالب محور العملية التعليمية مما ساهم في تنمية التأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ.

- اعتماد البرنامج المقترح على مجموعة من القضايا التي يعاني منها العالم الآن على المستويات كافة الأمر الذي ساعد على ارتباط الطلاب بواقعهم المعاش، وشعورهم بأهمية تدريس البرنامج المقترح لتحقيق العدالة وأن قضايا البرنامج المقترح ساهمت في التصويب التاريخي للماضي المؤلم، وذلك من خلال قدرتهم على الاستقصاء التاريخي فيطرحون الأسئلة التاريخية البحثية، ويجمعون الأدلة، ويقيمون جدواها، ويصدرون أحكاماً تاريخية عادلة بالإضافة إلى قدرتهم على الإنصاف التاريخي عبر مناقشة القضايا المتحيرة تاريخياً التي يعتمد عليها البرنامج المقترح والرد على الجرائم التاريخية، واقتراح حلول لمعالجة آثار الاستعمار الظالم في بعض الدول، والانتهاكات الصارمة التي تعرضت لها هذه الدول فضلاً عن قدرتهم لطرح مقترحات للتعويض التاريخي، وتقديم ضمانات عدم تكرار الظلم والوصول للفهم التحرري للتاريخ وتحقيق دور الحركات الاجتماعية في تحقيق الإنصاف التاريخي، وتبني الحوار النقدي الجمعي، والتداول، وقبول الاختلاف مما كان له أكبر الأثر في تنمية التأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ.

ثالثاً: فاعلية البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة.

ولتحديد فاعلية (البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة) في تنمية التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ تم حساب النسبة المعدلة للكسب ودلالاتها في كل من اختبار التفكير المنفتح النشط، واختبار التأمل الناقد التاريخي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤)

النسب المعدلة للكسب لبلاتك ودلالاتها لاختبار التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي

الدليل الإحصائي الأداة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	النهاية العظمى	النسبة المعدلة للكسب	الدلالة الإحصائية
اختبار التفكير المنفتح النشط	٧.٥٦	٨٥.٥٠	٩٦	١.٦٩	دالة
اختبار التأمل الناقد التاريخي	٤.٠٨	٢٨.١١	٣٠	١.٧٢٨	دالة

يتضح من جدول (١٤) أن النسبة المعدلة للكسب لكل اختبار التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي أكبر من (١.٢٠)، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في التاريخ للعدالة في الجوانب التي يقيسها اختبار التفكير المنفتح النشط، واختبار التأمل الناقد التاريخي وهذه النتائج تؤكد النتائج السابقة.

توصيات البحث: في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

١. مراجعة برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية، وتطويرها، وتضمينها مقررات ترتبط بقضايا التاريخ للعدالة.
٢. إعداد برامج لتدريس التاريخ بالمراحل التعليمية المختلفة في التاريخ للعدالة لتنمية مهارات التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي.
٣. الاهتمام بمهارات التفكير المنفتح النشط في مختلف مراحل العملية التعليمية، وخاصة مع الطلاب المعلمين شعبة التاريخ؛ لأنهم هم المنوط بهم إكساب هذه المهارات لتلاميذهم.
٤. ضرورة اعتماد كليات التربية دورات تدريبية لمعلمي التاريخ أثناء الخدمة يتم تدريبهم من خلالها على استخدام المداخل، والاستراتيجيات الحديثة لتنمية مهارات التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب.
٥. لفت انتباه أعضاء هيئة التدريس لضرورة الاهتمام بتدريس قضايا التاريخ للعدالة وتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي بما يتفق مع التوجهات الحديثة.
٦. ضرورة الاستفادة من قائمتي مهارات التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي لتقويم أعضاء هيئة التدريس لطلابهم معلمي التاريخ.
٧. الاستفادة من اختباري التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي الذي قدمه البحث في قياس مستوى مهارات كل من التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية التربية على اختلافها.
٨. عقد مؤتمرات، وندوات تشاركية بين كليات التربية، ومعلمي التاريخ لطرح نماذج من التاريخ للعدالة، والتركيز من خلالها على تنمية التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي لدى تلاميذهم.
٩. أن تمثل تنمية مهارات التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي أحد الأهداف المباشرة وغير المباشرة في برامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية، وتبني المداخل والاستراتيجيات المناسبة لتنميتها.

١٠. فتح قنوات داخل كليات التربية لمناقشة القضايا العالمية والإقليمية والمحلية في جو يسوده العدالة والحرية، والانفتاح على الآخر.

مقترحات البحث: نظرًا لما أسفر عنه البحث من نتائج تقترح الباحثة ما يلي:

١. وحدات تعليمية قصيرة في التاريخ للعدالة؛ لتنمية التفسيرات المستنيرة والتأمل التاريخي الناقد لطلاب المرحلة الثانوية.
٢. برنامج مقترح قائم على التاريخ للعدالة؛ لتنمية التأمل الناقد التاريخي والبراعة التاريخية لطلاب كلية التربية شعبة التاريخ.
٣. تطوير برامج إعداد معلم التاريخ العام والأساسي في ضوء التاريخ للعدالة لتنمية التفكير المنفتح النشط والتأمل الناقد التاريخي.
٤. برنامج إثرائي في التاريخ لتنمية التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٥. رؤية استراتيجية لتطوير منظومة تدريب معلمي التاريخ في أثناء الخدمة في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية التفكير المنفتح النشط، والتأمل الناقد التاريخي.
٦. إطار مقترح لتضمين قضايا التاريخ للعدالة بمناهج الثانوية العامة.

قائمة المراجع

- حمودة عبد الواحد حمودة (٢٠٢١). الدور الوسيط للتحيزات المعرفية في العلاقة بين التضليل المعرفي حول كورونا والبخل المعرفي والتفكير المنفتح النشط لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٠)، ٢١٠-١٣١.
- رحاب نبيل عبد المنصف، أرزاق محمد عطية (٢٠٢١). توظيف التعلم الخبراتي عبر المنصة التعليمية الإلكترونية (ادمودو) في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير المنفتح النشط ومهارات قيادة التغيير لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (٣٤)، ٩٨٥-١٠٧٤.
- رمضان السيد فرحات (٢٠٢٢). بناء وتدريب مقياس التأمل الناقد في ضوء نموذجي التقدير الجزئي والاستجابة المتدرجة لدى طلاب جامعة الأزهر. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٢ (١١٤)، ٢٠٨-١٣٥.
- طارق نور الدين محمد (٢٠٢١). تحليل مسار العلاقات السببية بين التفكير المنفتح النشط والتفكير القائم على الحكمة والسعة العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٥ (١١)، ١٥٥-١١١.
- فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٧). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. ط٣، دار الفكر العربي: الأردن.
- ليث محمد عياش، سيف علاء غريب (٢٠١٨). ترجمة وتطبيق مقياس التفكير المنفتح النشط وفق نظرية Baron لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد. *مجلة بن الهيثم للعلوم الصرفة والتطبيقية*، جامعة بغداد، ٣١ (١)، ٢٢-١.
- نصرة محمد عبد المجيد، علاء محمد السيد (٢٠٢٣). الإسهام النسبي للتفكير المنفتح النشط والتجول العقلي في التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، كلية التربية، جامعة دمنهور، ١٥ (٤)، ٩٤-١٢٠.
- هبة صابر شاكر (٢٠٢١). برنامج قائم على مدخل تناقضات المؤرخين لتنمية البراعة التاريخية والتأمل النقدي التاريخي لدى الطلاب معلمي التاريخ بجامعة الإسكندرية. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، (٩١)، ٢٣٥٥-٢٢٧٥.
- هبة محمد إبراهيم (٢٠١٩). التفكير المنفتح النشط وعلاقته بالتسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٠٨ (٣)، ١٥٤٩-١٤٩٧.

- Abdelrheem, T. N. M., & Bendama, A. (2022). The role of actively open-minded thinking among college students and its impact on future time perspectives. *Acción Psicológica*, 19(1), 85-94.
- Ahonen, S. (2021). Taking Responsibility for the Past: Theoretical and Educational Considerations, Illustrated by South African Experience. *Historical Justice and History Education*, 47-65.
- Barkan, E., & Lang, A. (Eds.). (2022). *Memory Laws and Historical Justice: The Politics of Criminalizing the Past*. Springer Nature.
- Baron, J. (2008). *Thinking and deciding*. 4th ed. Cambridge, University Press.
- Baron, J. (2019). Actively open-minded thinking in politics. *Cognition*, 188, 8-18.
- Bassachs, M., Cañabate, D., Nogué, L., Serra, T., Bubnys, R., & Colomer, J. (2020). Fostering critical reflection in primary education through STEAM approaches. *Education sciences*, 10(12), 384.
- 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.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Brunstein, J., Sambiase, M. F., & Brunnquell, C. (2018). An assessment of critical reflection in management education for sustainability: A proposal on content and form of shared value rationality. *Sustainability*, 10(6), 2091.
- Burson, E., Godfrey, E. B., Brown, R. M., & Ibrahim, D. A. (2023). Making Reflection Critical: Structural and Historical Attributions for Inequity.
- Calizon, A. T. (2019). Critical Reflection in Teaching and Learning Mathematics towards Perspective Transformation: Practices in Public and Private Schools. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 14, 60-66.
- Cearley, C. (2023). *Critical Reflection And The Open Mind: Students' Transformative Learning Journey In An Agricultural Leadership Multicultural Course*, Oklahoma State University.
- Chen, V. (2015). "There is No single right answer": the potential for active learning classrooms to facilitate actively open-minded thinking. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 8, 171-180.

- Cheng, M., Pringle Barnes, G., Edwards, C., Valyrakis, M., & Corduneanu, R. (2023). Transition skills and strategies: Critical self-reflection.
- Crowley, R. M., & Smith, W. (2015). Whiteness and social studies teacher education: Tensions in the pedagogical task. *Teaching Education*, 26(2), 160-178.
- Dafermos, M. (2015). Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. *Cultural-historical theory: Educational research in different contexts*, 19-38.
- Ebadi, S., & Gheisari, N. (2016). The role of consciousness-raising through critical reflection in teachers' professional development: A sociocultural perspective. *Cogent Education*, 3(1), 1147990.
- Emlen Metz, S., Baelen, R. N., & Yu, A. (2020). Actively open-minded thinking in American adolescents. *Review of Education*, 8(3), 768-799.
- Engebretson, K. E. (2018). Toward a gender inclusive vision for powerful and authentic social studies. *Social studies teacher education: Critical issues and current perspectives*, 113-132.
- Erceg, N., Andrić, L., Bosilj, L., Britvić, F. D., Čeko, A., Dedić, M., ... & Galic, Z. (2023). Teaching actively open-minded thinking online: encouraging effects of a serious computer game and an online module.
- Felix, E. (2024). Coaching to Transform: An Action Research Study on Utilizing Critical Reflection to Enact Change towards Incorporating Culturally Responsive Teaching Practices. *ProQuest LLC*.
- Franken, L., & Levrau, F. (2020). Rejecting "controversial" issues in education: A case study of ultra-Orthodox Jewish schools in Belgium. *Religions*, 11(4), 214.
- Gordon, L. N. (2017). History for Justice: Michael Katz and the History of Education. *Social science history*, 41(4), 760-765.
- Guyver, R. (2021). Doing justice to their history: London's BAME students and their teachers reflecting on decolonising the history curriculum. *Historical Encounters*, 8(2), 156-174.
- Haran, U., Ritov, I., & Mellers, B. A. (2013). The role of actively open-minded thinking in information acquisition, accuracy, and calibration. *Judgment and Decision making*, 8(3), 188-201.
- Harrison, N., Stanton, S., Manning, R., & Penetito, W. (2022). Teaching in the name of justice: Empathy and vulnerability as a basis for

- understanding difficult histories. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(5), 681-696
- Hilburn, J. (2018). Immigration and social studies teacher education. In C. C. Martell (Ed.), *Social studies teacher education: Critical issues and current perspectives* (151–174). Information Age.
- Jackson, B. (2005). The conceptual history of social justice. *Political Studies Review*, 3(3), 356-373.
- Jafari, F. M., & Ameri, A. (2015). Critical Reflection of an Iranian EFL Classroom: Effective Ploys in Narrative Paragraph Writing Development. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(4), 28-35.
- Jamil, M., Muhammad, Y., & Akhtar, N. (2022). Teachers' Critical Reflective Practice in the Context of Online Teaching: A Qualitative Study. *sjesr*, 5(3), 78-89.
- Janssen, E. M., Verkoeijen, P. P., Heijltjes, A. E., Mainhard, T., van Peppen, L. M., & van Gog, T. (2020). Psychometric properties of the Actively Open-minded Thinking scale. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100659.
- Kahan, D. M., & Corbin, J. C. (2016). A note on the perverse effects of actively open-minded thinking on climate-change polarization. *Research & Politics*, 3(4), 2053168016676705.
- Kawasaki, J., & Chang, S. (2024). Exploring the Goals of Social Justice Teaching Through the Eyes of Early Career Science Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 35(4), 423-442.
- Keynes, M. (2019). History education for transitional justice? Challenges, limitations and possibilities for settler colonial Australia. *International Journal of Transitional Justice*, 13(1), 113-133.
- Keynes, M., Åström Elmersjö, H., Lindmark, D., & Norlin, B. (2021). *Introduction: Connecting historical justice and history education* (pp. 1-20). Springer International Publishing.
- King, L. J., & Chandler, P. T. (2016). From non-racism to anti-racism in social studies teacher education: Social studies and racial pedagogical content knowledge. *Rethinking social studies teacher education in the twenty-first century*, 3-21.
- Kozen, C. K. (2016). *Justice and its others: On the politics of redress for Japanese Latin Americans* (Doctoral dissertation, UC San Diego).

- Kumalo, S. H. (2021). Decolonisation as democratisation: Global insights into the South African experience. *TYDSKRIF VIR LETTERKUNDE*, 58, 2.
- Leonardo, Z., & Porter, R. K. (2020). Pedagogy of fear: Toward a Fanonian theory of 'safety' in race dialogue. In *Critical race theory in education* (189-207). Routledge.
- Levitsky, S., & Ziblatt, D. (2018). How wobbly is our democracy. *NY TIMES* (Jan. 27, 2018), <https://www.nytimes.com/2018/01/27/opinion/sunday/democracy-polarization.html>.
- Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational review*, 67(2), 135-157.
- Luehmann, A., Zhang, Y., Boyle, H., Tulbert, E., Merliss, G., & Sullivan, K. (2024). Toward a justice-centered ambitious teaching framework: Shaping ambitious science teaching to be culturally sustaining and productive in a rural context. *Journal of Research in Science Teaching*.
- Marcinkevičius, A. (2018). Constructing Historical Justice Discourse in Lithuanian and Russian Press in Lithuania: The Case of Holocaust. *Filosofija. Sociologija*, 29(4).
- Martell, C. C., & Stevens, K. M. (2020). *Teaching history for justice: Centering activism in students' study of the past*. Research and Practice in Social.
- Mayo Jr, J. B. (2018). Where is the queerness in social studies teacher education. *Social studies teacher education: Critical issues and current perspectives*, 133-150.
- Merma-Molina, G., Gavilán-Martín, D., & Urrea-Solano, M. (2022). Actively open-minded thinking, personality and critical thinking in Spanish adolescents: A correlational and predictive study. *International Journal of Instruction*, 15(2), 579-600.
- Miles, J. (2018). Teaching history for truth and reconciliation: The challenges and opportunities of narrativity, temporality, and identity. *McGill Journal of Education*, 53(2).
- Miles, J. (2021). *Teaching and Learning for Historical Justice: A Comparative Case Study of Four Sites of History Education in Canada* (Doctoral dissertation, University of Toronto (Canada)).
- Mohamed, T. N., & Bendania, A. (2024). Investigating the relationship of actively open-minded thinking in future time perspectives among Saudi undergraduate students. *Psychological Research*, 88(1), 222-237.

- Mona, A. (2019). Conceptualizing indigenous historical justice toward a mutual reconciliation with state in Taiwan. *Wash. Int'l LJ*, 28, 653.
- Neumann, K., & Thompson, J. (Eds.). (2015). *Historical justice and memory*. University of Wisconsin Pres.
- Phuthi, N., & Mpofu, I. (2021). Critical reflection in Science teaching and learning: Crossing borders into Western Science. *American Journal of Educational Research*, 9(5), 313-319.
- Robinson, N. (2022). Conceptualising Historical Legacies for Transitional Justice History Education in Postcolonial Societies. *History Education Research Journal*, 19(1), 10.
- Rodríguez, A. A. S., Blanch, J. P., & Monfort, N. G. (2019). Enseñar historia y ciencias sociales para la justicia social del pueblo mapuche:: La memoria social sobre el malon y el awkan en tiempos de la ocupación de la araucanía1. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 3-22.
- Sander, B. (2021). *Doing Justice to History: Confronting the Past in International Criminal Courts*. Oxford University Press.
- Saric, M., & Steh, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: Challenges and possibilities. *CEPS journal*, 7(3), 67-85.
- Selling, J. (2023). The politics of historical justice and combatting antiziganism: narrative essay. Available at : <https://www.romarchive.eu/en/roma-civil-rights-movement/politics-historical-justice-and-combatting-antizig>
- Shandomo, H. M. (2010). The role of critical reflection in teacher education. *School-University Partnerships*, 4(1), 101-113.
- Shin, S., Hong, E., Do, J., Lee, M. S., Jung, Y., & Lee, I. (2022). Development of critical reflection competency scale for clinical nurses. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3483.
- Skårås, M. (2021). Teaching and learning the most recent history in divided societies emerging from conflict: A review of the literature through the lens of social justice. *Journal of Peace Education*, 18(3), 282-308.
- Smith, D. A. (2018). *Luke, the Jews, and the Politics of Early Christian Identity* (Doctoral dissertation, Duke University).
- Spinner-Halev, J. (2012). *Enduring injustice*. Cambridge University Press.
- Stanovich, K. E., & Toplak, M. E. (2023). Actively open-minded thinking and its measurement. *Journal of Intelligence*, 11(2), 27.

- Stewart (2016). History 2615:Age of Crusades School of historical and Philosophical Inquiry Available @ https://www.academia.edu/23081542/History_2615_Age_of_Crusades
- Svedholm-Häkkinen, A. M., & Lindeman, M. (2018). Actively open-minded thinking: Development of a shortened scale and disentangling attitudes towards knowledge and people. *Thinking & Reasoning*, 24(1), 21-40.
- Urbas-Llewellyn, A. (2013). *Critical reflection as a learning tool for nurse supervisors: A hermeneutic phenomenological study*. University of Phoenix.
- van Rooij, S. W. (2020). Critical Reflection for Civic-Mindedness: The Executive Blog as "Regeneration Alcove". *Adult Learning*, 31(2), 78-87.
- Wambua, M. (2021). Historical injustices and transitional justice interventions in Kenya: victims' and interveners' experiences and perceptions. *Journal of the British Academy*, 9(s2), 75-102.
- Woodson, A. N., & Duncan, K. E. (2018). When keeping it real goes wrong: Race talk, racial blunders, and redemption. In C. C. Martell (Ed.), *Social studies teacher education: Critical issues and current perspectives* (101–112).
- Yang, Z., & Sirianni, P. (2010). Balancing contemporary fairness and historical justice: a 'quasi-equitable' proposal for GHG mitigations. *Energy Economics*, 32(5), 1121-1130.