"وحدات تعليمية قصيرة في تاريخ الأقليات؛ لتنمية الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية"

إعداد

أ.م.د/ هبة صابر شاكر علام

أستاذ المناهج وطرائق تدريس التاريخ المساعد

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

ISSN : 2535- 2032 **print**)

ISSN : 2735-3184 **online**)

العدد ١٣٤ ديسمبر ٢٠٢١م – الجزء الأول

مقر المجلة: كلية التربية – جامعة عين شمس – روكسي – مصر الجديدة – القاهرة

web site. https://pjas.journals.ekb.eg/.

E. e.a.for.social.studies@gmail.com

T. 0 100 272 2265 \ 01061603061

وحدات تعليمية قصيرة في تاريخ الأقليات؛ لتنمية الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية

أ.م.د/ هبة صابر شاكر علام(*)

المستخلص:

يهدف البحث إلى استقصاء مدى فاعلية وحدات تعليمية قصيرة في تاريخ الأقليات في تنمية كلٍ من: الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة المنهجين: الوصفي، والتجريبي بتصميمه ذي المجموعة الواحدة، وبدأت إجراءات البحث بالتأطير النظري لمتغيرات للبحث عن: (تاريخ الأقليات، والوحدات التعليمية القصيرة، والوعي العابر للثقافات؛ والأخلاق العالمية)، ثم إعداد أداتي البحث (اختباري: الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية)، وتطبيقهما على مجموعة البحث المؤلفة من (٣٠) طالبةً بالصف الأول الثانوي من مدرسة إيزيس الثانوية بنات، وباستخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، واختبار "ت"، ومعامل الارتباط، ومربع إيتا؛ خَلُصَ البحث إلى نتائج عدة؛ أبرزها: أن الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات ذات فاعلية في تنمية كلٍ من: الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وانتهاءً بمجموعة من التوصيات، والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: تاريخ الأقليات، الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات، الوعي العابر للثقافات، الأخلاق العالمية.

* أستاذ المناهج وطرائق تدريس التاريخ المساعد بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.

Modules in the history of minorities to develop cross-cultural awareness and global ethics among secondary school students

Abstract:

The research aims to investigate the effectiveness of modules in the history of minorities in developing both: cross-cultural awareness and global ethics; For secondary school students, and to achieve this goal, the researcher followed the two methods: descriptive and experimental with one group, and the research procedures began by arriving at a theoretical framework to search for: (Minority History, Modules, Cross-Cultural Awareness; Plus Global Ethics), then preparing the research tools, which are: (two tests: Cross-cultural awareness, Global ethics), and their application to the research group consisting of 30 A first-year secondary school student from Isis Secondary School for Girls, using arithmetic averages, percentages, t-test, correlation coefficient, and Eta square; Several results of the research were reached, the most important of which were: (The modules in the history of minorities are effective in developing both: cross-cultural awareness and global ethics); For first year secondary students, then come up with a set of recommendations, and proposed research.

Keywords: History of minorities, modules in the history of minorities, cross-cultural awareness, global ethics.

وحدات تعليمية قصيرة في تاريخ الأقليات؛ لتنمية الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية

أ.م.د/ هبة صابر شاكر علام

مقدمة:

يُعد التاريخ من أفضل المواد التي تسعى لتجهيز الطلاب؛ لفهم قضايا التنمية الثقافية العالمية، والاعتماد المتبادل؛ حيث يمكن – عبره– التدرب على الحُجج، وتطوير الأفكار، من خلال ربط الفترات الماضية، بالمشكلات الثقافية الحاضرة، وبالتالي نحقق الوعي بالاستمرارية، والتغيير، والسبب، والنتيجة، والأهمية، والوعي بالثقافات، وتحليل الاتجاهات. كل هذه المهارات، والمفهومات التاريخية الأساسية ضرورية لفهم عالم اليوم، كما هي ضرورية لفهم عالم الماضي؛ فإذا قمت بتأمل الحياة، والأفعال، والدوافع بشكل واعٍ في الماضي؛ فمن المحتمل – من دون شك– أنك ستفعل الشيء نفسه في الوقت الحاضر؛ فما هو قول الطلاب عند دراستهم موضوعًا ما: هذا ليس عدلًا!. وبالتالي فمن الأهمية أن يدركوا أنه يمكن قول الشيء نفسه عن بعض جوانب الحياة اليوم، وكذلك حول حقوق بعض الأقليات الثقافية.

وقد بدا الاهتمام الدولي واضحًا بدراسة تاريخ الأقليات، ونشأتها، وأنواعها، ونماذجها في عديدٍ من الدول، فعلى سبيل المثال انطلقت مجموعة من المشروعات الدولية؛ لإثراء خبرات الطلاب حول الأقليات، ومنها: مشروع JSKD في سلوفينيا Slovenia؛ الذي عُني بتطوير معايير التقييم، وتعديلها؛ لتوجيه جزء من الأنشطة الثقافية لمجتمعات الأقليات العرقية، وتشكيل العلاقات بين مجتمعات الأقليات العرقية، والأغلبية، ودعم "تطوير برامج الجودة في التعليم الثقافي في منطقة مجتمعات الأقليات العرقية التاريخية" (Sivic, 2019, PP. 149-150)*.

وكذلك مشروع "تاريخ الأقليات – نهج ثقافي فني من التنوع History of minorities - a cultural artistic approach of diversity"، والذي يبحث في تاريخ الأقليات، ويقدم مقاربة فنية ثقافية للتنوع؛ لتقوية علاقات كلٍ من: أيسلندا، وليختنشتاين، والنرويج، وخمس عشرة دولة مستفيدة في أوروبا. ويركز هذا المشروع – بشكل خاص– على الاعتراف المتبادل بالقيم، وتنمية روح الحوار، والتعاون بين مختلف الثقافات الموجودة؛ مروجًا لمجتمع متعدد الثقافات؛ كمجتمع تتفاعل فيه المجموعات العرقية مع بعضها البعض، وتعزيز التعليم عبر الفن، والثقافة لجمهور أوسع، ويشمل الفنون المسرحية، وتقوية التاريخ الثقافي للأقليات، وكذلك الأحداث، والإنتاج من قبل الأقليات، وحولها، وقد نتج عن المشروع (٢٥٠) نسخة من الدراسة التاريخية، و (٦) مؤتمرات حول التنوع الثقافي، ومهرجان واحد للتنوع

* اتُبع – في توثيق مراجع البحث- الإصدار السابع APA7.

الثقافي، واستعراض للميناء الشعبي للأقليات، و (٦) عروض لأفلام وثائقية حول بعض الأقليات، منهم عرضان لفيلم عن أقلية الغجر، ومعرض للصور، والكتب عن الأقليات، وإصدار (١٠٠) نسخة من كتاب طبخ للأقليات، و (٣) اختبارات موسيقية محددة، وورشة عمل عن التقاليد، والابتكارات في مجال تذوق الطعام الخاص بالأقليات (EEA, 2021).

وقد أشار Attwood (2011, P. 171) إلى أن تضمين "تاريخ الأقليات" صار أساسًا لما يُطلق عليه "التاريخ الجيد Good history"، متضمنًا نوعًا من الإجراءات العقلانية، وقواعد الإثبات التاريخية؛ نظرًا لأن عديدًا من الحكومات تطلق على تاريخ الأقليات "الجروح التاريخية Historical wounds" ومن ثم يقاومون تعرض مناهج التاريخ المدرسية لتاريخ الأقليات؛ الأمر الذي دفع عديدًا من المؤرخين البارزين، للتعبير عن مخاوفهم من أن فكرة الموضوعية التاريخية معرضة للخطر في ظل استبعاد الأقليات تاريخيًا.

كما طرحت دراسة Giarrizzo (٢٠١٣) السؤال الآتي: كيف يؤثر تمثيل الأقليات في كتب التاريخ المدرسية في المدارس الثانوية في تصور الطلاب لتلك الأجناس؟ وأُجريت – للإجابة عن هذا السؤال– الدراسة في مدرسة ثانوية في ضواحي ولاية نيويورك الغربية بفصلين دراسيين في الصف الحادي عشر؛ من خلال تحليل الكتاب المدرسي، والملاحظات الصفية، ومقابلات الطلاب، وظهرت ثلاث نتائج على النحو الآتي:

١. تسبب نقص المعلومات في الكتب المدرسية في تشكيك الطلاب في صحة المصادر التي أُرِخَ منها للأقليات بكتاب التاريخ المدرسي.
٢. اكتسب الطلاب مزيدًا من المعلومات حول الأقليات من خلال وجهات نظر متعددة.
٣. كما سمح تقديم الصور المدقق للملامح الثقافية للأقليات للطلاب بتكوين روابط بين ثقافات تلك الجماعات، وبين ثقافتهم الخاصة، وأحدث فهمًا أعمق لهم.
٤. أكدت الدراسة أنه يجب على المعلمين تقديم مصادر إضافية حول الأقليات الثقافية.

وأكدت دراسة Haller (2010, P. 2) أنه من المهم أن يتعرف الطلاب في البلدان – على اختلافها– على ثقافات الأقليات في بلدهم، والعالم كذلك؛ من أجل العيش بفاعلية في مجتمع تعددي؛ مما يساعد الطلاب في الوعي، والعيش في بيئة متعددة الأعراق، متحررين من التمييز، والفصل العنصري، والعنف ضد المختلفين عنهم ثقافيًا؛ فقد فشلت عديد من المدارس في إعداد الطلاب لمجتمع متكافئ، ومتنوع ثقافيًا، وتُعَدْ كفاءة المعلمين، وتعاطفهم مع الأقليات عنصرًا شديد الأهمية، ومن ثَمَّ فإن أعضاء هيئة التدريس المندمجين، والمتقبلين أيضًا لتدريس تاريخ الأقليات، سيساعدون في خلق علاقات أكثر إيجابية

بين المجموعات الثقافية، والعرقية المختلفة؛ عبر تقديم نماذج يحتذى بها في تحديد الهوية، وقنوات الاتصال الوثيق بين الطلاب، وصولًا لكوكبة الأخلاق.

وكذا دراسة Frank (٢٠١٧) حول صنع تاريخ الأقليات: نقل السكان في القرن العشرين الأوروبي، والتي تضمنت – في ثناياها– سردًا تاريخيًا شاملًا المحاولات المختلفة للدول الأوروبية في القرن العشرين؛ لفرض إعادة توطين الأقليات القومية؛ كما عُني فيها بالمبررات السياسية لنقل السكان تحت مظلة القانون الدولي، وبإسم السلام، والمصالحة الدوليين، وتتبع صعود انتقال السكان، وهبوطه منذ ظهوره في أواخر تسعينيات القرن التاسع عشر، وحتى ذروة الأربعينيات من القرن الماضي، إلى الحياة الجيوسياسية، والتاريخية بعد الحرب الباردة، واستكشاف العلاقة بين الحرب، وتشكيل الدولة، والهجرة القسرية؛ في ضوء مجموعات مؤرشفة من المصادر التاريخية في أكثر من اثنتي عشرة دولة.

وتُعد الوحدات التعليمية القصيرة أسلوبًا جيدًا لتدريس الأقليات التاريخية عبر العالم؛ نظرًا لما تتمتع به من قدرة على تفريد التعليم، وذاتيته لدى المتعلم؛ بتوجيه من المعلم؛ الأمر الذي قد يُسهم في اكتسابه وعيًا، وفهمًا بالثقافات، وتاريخها على اختلافها دون التعصب، والخضوع لوطأة الحدود الجغرافية، والسياسية، وكذلك تُسهم في امتلاكهم القدرة على تقويم خبراتهم التعلمية السابقة حول ما يدرسونه، وعقب الانتهاء من دراستهم الوحدات القصيرة، والمقارنة بين التقييمين، كما تُسهم الوحدات التعليمية القصيرة في زيادة نشاط الطالب، وفاعليته؛ إذ توكل إليه – في أثناء دراسته تلك الوحدات– عدد من الأنشطة التعليمية، وهذا ما أشارت إليه دراسة كلٍ من: الخميسي، والشيخ (٢٠٠٣) بعنوان: "فعالية موديولات قائمة على بعض مفاهيم المشاركة المجتمعية في تنمية اتجاه تلاميذ الصف الثاني الإعدادي نحو المواطنة"؛ ودراسة الغزاوي (٢٠١٠) بعنوان: "فاعلية منهج مطور في التاريخ قائم على استخدام الموديولات التعليمية في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى الطالبة معلمة التاريخ"؛ ودراسة كلٍ من: فايد، والسقا (٢٠١٦) بعنوان: "فاعلية موديول رقمي مقترح في تدريس التاريخ لتنمية الفهم التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"؛ ودراسة فرج الله (٢٠١٧) بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي مقترح باستخدام الموديولات التعليمية في تنمية مهارات التقييم الإلكتروني، والاتجاه نحوه لدى الطلاب المعلمين تخصص دراسات اجتماعية".

وفيما يتعلق بالوعي العابر للثقافات؛ فقد وصف Barnett & Lee (2002, P. 208) مشكلة الوعي العابر للثقافات في الاتصال نتيجة للعولمة الاقتصادية، والهجرة الجماعية للناس؛ فضلًا عن رد الفعل العكسي لأزمة التعددية الثقافية، وهنا ظهر التواصل بين الثقافات؛ بوصفه تخصصًا جديدًا في العلوم الإنسانية، وصار جزءًا من دراسات الاتصال في منتصف السبعينيات ركيزته أن الناس دومًا في حاجة إلى التفاعل، والتواصل مع الناس من مختلف الثقافات عبر الحدود، والذي يعتمد – شريطة نجاحه– على ما يمتلكه طرفًا التواصل من وعي، وكفاءة تواصلية بين الثقافات.

وركز Dekker (2013, P. 56) على أن الوعي العابر للثقافات (CCA) يمثل أحد الأبعاد الرئيسة للعقلية العالمية Global mindset؛ حيث يُسهم في بنائها انطلاقًا من الطريقة التي يرتبط بها الناس في جميع أنحاء العالم، وكيف يتفاعلون مع أقرانهم، وزملائهم من أصول ثقافية مختلفة. إن امتلاك عقلية عالمية يعني فهم المعرفة، وتطبيقها في المواقف، والمشاعر، والوعي، والتعبير عن الثقافات المتعددة مع احترام وجهات النظر المحلية، والعالمية.

كما عنيت عديدٌ من الدراسات، والبرامج الأجنبية بتنميته لدى الفئات المختلفة من الطلاب؛ لما له من أهمية كبرى في وقتنا الحالي، ومنها – على سبيل المثال– دراسة Ingulsrud, et al. (2002, P. 474) التي أكدت أنه يمكن امتلاك الوعي بالقضايا العالمية، والبيئية من خلال تجربة العيش في بيئة أجنبية، وعليه؛ يمكن تنمية الوعي العابر للثقافات من خلال عبور الحدود جسديًا، ودخول أراضٍ أخرى مغايرة لما يعيش فيه الإنسان، والتعامل –شخصيًا– مع أشخاص يتحدثون لغة أجنبية لأغراض الصداقة، والدراسة، والحاجات اليومية؛ سواء بشكل مباشر، أو عبر وسائط الاتصال التكنولوجية. وأوضحت أن النتيجة المتوقعة من المناهج متعددة الثقافات هي "التحفيز Motivation " من خلال التجربة عبر الثقافات؛ لذلك فإن مفهوم الوعي العابر للثقافات يشمل "الوعي الذاتي Self–awareness"، إلى جانب "المعرفة Knowledge" بالثقافات الأخرى، ومع المعرفة الجديدة بالثقافات، يصبح الطلاب على دراية بأوجه التشابه، والاختلاف، وعندما يقومون بذلك، يمنحون فرصة للتفكير، وامتلاك الوعي العابر للثقافات.

وأوضح Fialho (2011, P. 40) أنه من الأمور المحورية في رؤية University of Western Australia (UWA) ضرورة تطوير الوعي العابر للثقافات لخريجيها، وموظفيها على حدٍ سواء؛ لذا نفذت مؤخرًا برنامج الكفاءة الثقافية cultural competence program "محادثات شجاعة حول العرق Courageous Conversations about Race"، والذي يشجع المشاركين على الانخراط في الأعراق فكريًا، وعاطفيًا، وشمل مناهج تاريخ للتوعية عبر الثقافات، وتتحدى – تلك المناهج– أعضاء مجتمع الجامعة للتفكير في الطرائق المختلفة التي يؤثر بها العرق في حياتهم، وممارساتهم المهنية، ويزود – من خلالها– المشاركون بفرصٍ فريدة للتفكير الواعي، وتعرُّف مفهوم "امتياز Privilege" العرق بشكل أفضل، والإفادة من الأفكار المكتسبة؛ لتطوير فهم أكثر تدقيقًا للقضايا العالمية.

واتفقت معهم دراسة Catana (2014, P. 343) مؤكدةً أنه نظرًا لأن أحد أغراض التعليم في القرن الحادي والعشرين؛ هو مواجهتنا لمجتمع المعرفة متعدد الثقافات؛ فعلينا أن نستعد للاعتراف باختلافاته من حيث: القيم الثقافية، وأنماط التواصل، والسلوك، والعادات، والمواقف، وبالتالي يجب أن نهدف –شئنا أم أبينا– إلى تنمية وعي الطلاب بالاختلافات الثقافية، وتنمية كفاءاتهم التواصلية، كما

تكمنْ الحُجة في حقيقة مفادها أن التفاهم بين الثقافات، والمعرفة الثقافية للمقاربات السياسية الصواب شرط رئيس لتحقيق اندماج آمن، وناجح في مجتمع المعرفة متعدد الثقافات.

وأشارت دراسة Davitishvili (2017, P. 549) إلى أنه غالبًا ما يؤدي الاتصال الذي يفتقر إلى المحتوى الثقافي المناسب إلى سوء فهم، وسوء تواصل. لذلك من الضروري دمج جوانب الوعي عبر الثقافات، وتطويرها كجزء من المناهج الدراسية – خاصةً منهج التاريخ– لإكساب الطلاب كفاءة التواصل الفعال بين الثقافات. ومن المعتقد بشدة أن تطوير الوعي العابر للثقافات من خلال التعلم، وممارسة أنماط نمط الحياة الحالية في الثقافة المستهدفة؛ سيساعد المتعلمين في التغلب على كلٍ من: الصدمة الثقافية، وحواجز التواصل بين الثقافات بشكل أسهل، ومقارنة الثقافة المستهدفة بثقافتهم، والعثور على أوجه التشابه، والاختلاف بينهما، وبالتالي التعامل مع مشكلات التواصل بين الثقافات بنجاح في سياق متعدد.

ولم تقتصر دراسة الوعي العابر للثقافات على المجالات الدراسية فحسب؛ بل تعدت ذلك لتصبح ضرورة في مجالات الحياة كافةً؛ فقد عُنيت دراسة كلٍ من: Reisinger & Turner (1997, P. 139) بتنمية الوعي العابر للثقافات، وفهم الاختلافات الثقافية، وقبولها من قِبَلِ ممارسي السياحة، محاولة جعلهم يتجاوزون الاختلافات الثقافية بين السكان الإندونيسيين، والأستراليين في سياق السياحة.

وكذلك دراسة Puckett (2012, P. 3) التي سعت لإعادة الاستثمار في اللاجئين الذين يريدون الاندماج في المجتمعات الأمريكية، عبر تنمية وعيهم العابر للثقافات من خلال برامج إعادة التوطين مع لاجئين من مجموعات متنوعة من الأماكن الدولية؛ بُغية تجنب القضايا الشائكة متعددة الثقافات التي تظهر باستمرار مع جميع اللاجئين، الذين لا يمتلكون المعرفة الثقافية، ومهارات الوعي العابر الثقافات؛ لتقليل الإهانات الشخصية، أو المواجهات، التي يترتب عليها شعورهم بالاستبعاد الاجتماعي.

وفي ضوء تأكيد دراسة Bardo (2018, PP. 9–13) بأن المعلمين الآن صاروا حكامًا Arbiters، وحراسًا للمعرفة Gatekeepers؛ فإن اختياراتهم الواعية، واللاواعية تؤثر في كيفية تفكير الطلاب في العالم بطرائق أكثر عمقًا. على سبيل المثال، يمكن للمعلم أن يتخذ قرارًا واعيًا للتعامل مع تطوير المناهج الدراسية من خلال عدسة التعليم العالمي؛ لتقديم المعلومات من خلال طرائق ديمقراطية، ولكن إذا لم يتم التحقق من السرد الثقافي اللاواعي؛ فما أنواع المعلومات التي يُعبر عنها المعلم – ضمنيًا– في الفصل الدراسي؟ وهنا لا بد أن يتم تدريب المعلم، وتُقدم له أدلة مساعدة في تنمية الوعي العابر للثقافات لدى طلابه؛ خاصةً بالمرحلة الثانوية، وهو ما أشار إليه مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP)، وهو هيئة تنظيمية تدمج المجلس الوطني السابق لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) ومجلس اعتماد تعليم المعلمين (TEAC)، وتجمع معايير CAEP بين عناصر كلتا المنظمتين فيما يتعلق

بمعالجة قضايا التنوع. ومع ذلك، فإن قضايا التنوع تشمل الآن جميع مجالات الاعتماد بدلًا من الأبعاد المحددة ضمن معايير NCATE، أو TEAC السابقة. فيما يتعلق بالوعي العابر للثقافات، كما يوصي المجلس بأن يقوم خريجو برامج إعداد المعلمين بـ "فهم الأُطر المرجعية الخاصة بهم (على سبيل المثال: الثقافة، والنوع، واللغة، والقدرات، وطرق المعرفة)، والتحيزات المحتملة في هذه الأُطر، والسُلطة في المدارس، وتأثير هذه الأُطر على توقعات المعلمين للعلاقات مع المتعلمين، وأسرهم".

ويضيف Sun (2021, P. 1) ضرورة حتمية لتنمية الوعي العابر للثقافات، تتمثل في أنه بدون تسليح الطلاب – خاصةً طلاب المدارس الثانوية ممن يسافرون لاستكمال دراستهم الجامعية، وما بعدها في الخارج– به؛ قد يواجهون ضعفًا في القدرة على التكيف العابر للثقافات، والإعداد العقلي غير الكافي، وقد يتسبب ذلك أيضًا في ضعف إحساسهم بالأمان، وتدهور هويتهم الوطنية، والعرقية؛ مما يمنع الطلاب من الاندماج السريع في الحياة الدراسية في الخارج، وقد يترتب على ذلك التفكير، والسلوك المتطرفين. لذلك، فإن تغلغل الوعي العابر للثقافات، وتنمية مهارات التواصل بين الثقافات؛ يهدفان إلى إزالة حواجز التكيف عبر الثقافات، وتقليل تأثير تلك الحواجز على دراسة الطلاب، وحياتهم.

كما بدا الاهتمام الدولي بالأخلاق العالمية Global ethics جليًا، فقد أوضحت منظمة اليونسكو UNESCO (2016, P. 9) أن موضوع القمة العالمية لعام ٢٠١٦ في برلين كان بعنوان "الصحة العالمية، الأخلاق العالمية، العدالة العالمية"؛ من أجل توضيح الطبيعة المترابطة لقرارات الصحة العامة مع الاعتبارات الأخلاقية، ومسائل العدالة على نطاق عالمي. وبالتالي، غطى البرنامج موضوعات مختلفة ذات صلة عالمية بما في ذلك التقنيات الناشئة، والجديدة، والأوبئة وتفشي الأمراض، وسياسات أخلاقيات علم الأحياء، وقانون أخلاقيات علم الأحياء، فضلًا عن زيادة الوعي الاجتماعي بقضايا الأخلاق العالمية.

وفي الوقت الحالي –خاصةً بعد جائحة COVID-19– زاد الاهتمام بالتوجه نحو الأخلاق العالمية، وهو ما أكده مجلس كارنيجي لأخلاقيات الشؤون الدولية Carnegie Council for Ethics in International Affairs (٢٠٢١)؛ عبر إطلاقه مشروع "تمكين الأخلاق Ethics Empowered" منذ ثمانية أعوام، والذي يوفر فرصة للأفراد، والمنظمات في جميع أنحاء العالم؛ لاستكشاف معنى الأخلاق، من خلال تحديد القضايا الأخلاقية الأكثر أهمية اليوم، وغدًا، ومعالجتها، مؤكدًا أنه في عام ٢٠٢١، صار اليوم العالمي للأخلاقيات أكثر أهمية من أي وقت مضى، حيث يكافح العالم عدم المساواة الشديدة التي تفاقمت بسبب جائحة COVID-19، والمناخ سريع التغير، وتراجع المعايير الديمقراطية. وبالتالي توجه مجلس كارنيجي اليوم؛ لتشجيع الأفراد، والمدارس، والشركات، والحكومات، وغيرها من المنظمات **لمساعدتهم في تمكين الأخلاقيات، واكتشاف القيم، والمصالح المشتركة التي يمكن أن تؤدي إلى مستقبل أفضل.**

كما أكد معهد Ethisphere (٢٠٢١) أن هناك علاقة قوية بين الثقافة، والأخلاق العالمية؛ ففي قمة الأخلاق العالمية لعام ٢٠٢١، لاقت الثقافة اهتمام عديدٍ من القادة، والمنظمات في جميع أنحاء العالم، وقدمت هذه القمة للحاضرين، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والجهات الراعية ما يقرب من (٤٠) جلسة مختلفة، بما فيها جلسات عامة للتناقش حول معايير الأخلاق العالمية، والانتماء للإنسانية، واحترام الثقافات.

وأنشأت منظمة اليونسكو UNESCO (٢٠٢١) مرصد الأخلاق العالمي Global Ethics Observatory (GEObs)، ويشمل نظامًا مجانيًا لقواعد البيانات المتاحة على الإنترنت لجميع الدول الأعضاء، وعامة الجمهور، صُمم ليكون مرجعًا للقيم، وركيزة للتعاون، ومركزًا للاستشارات، وموردًا مقارنًا للأنشطة الأخلاقية في جميع أنحاء العالم، وذلك للمساعدة في إنشاء لجان الأخلاقيات العالمية، ووضع سياسات مستنيرة في مجالها، وتصميم مناهج تدريس الأخلاق العالمية، وتتوافر موارد مرصد GEObs باللغات الرسمية الست لليونسكو: العربية، والصينية، والإنجليزية، والفرنسية، والروسية، والإسبانية.

وأسست جامعة Birmingham (٢٠٢١) مركز دراسة الأخلاق العالمية The Centre for the Study of Global Ethics، والذي يُعد مركزًا دوليًا للبحوث متعددة التخصصات، والتأثير، والمشاركة. يعمل القائمون عليه في القضايا الرئيسة في الأخلاق الدولية، والعدالة العالمية، وتدريب الجيل القادم من الطلاب؛ لمعالجة هذه القضايا؛ مركزين على مجالات: العدالة، والتنمية، والبيئة، والصحة، والنزاع، والأمن، وذلك من خلال التعاون مع مجموعة من الشركاء داخل الجامعة، وخارجها؛ بما في ذلك وحدة أخلاقيات علم الأحياء التابعة لليونسكو في برمنغهام.

وأكدت دراسة كلٍ من: Yuksel & Murat (1999, P. 390) وجود علاقة بين تدريس تاريخ الأقليات الثقافية، ونمو الأخلاق العالمية لدى الطلاب؛ حيث أشارت إلى أن الأخلاق العالمية جزء لا يتجزأ من ثقافة الأمة العالمية؛ حيث تُعد البرمجة الجماعية للعقل الذي يميز أعضاء مجموعة ما؛ بما يعني أنه تخضع الأخلاق العالمية للقيم الثقافية، والقواعد الإنسانية العالمية.

ودراسة Twiss (2011, P. 204) التي هدفت لتأطير الأخلاق العالمية، وتعريفها كإطار لحقوق الإنسان الدولية في المدارس الثانوية، وركزت على استقصاء مفاهيم الطلاب حول: العدالة الاجتماعية، والاقتصادية، والقضايا البيئية، والانتهاكات المنهجية للفئات الضعيفة من السكان، وكانت الحُجة الأساس هي أن حركة حقوق الإنسان بجميع أبعادها (الأخلاقية، والقانونية، والسياسية) توفر الأساس المحوري لأخلاقيات عالمية قابلة للتطبيق الآن، وللمستقبل القادم.

ودراسة كلٍ من: Stein, Andreotti, Suša (٢٠١٩) التي نادت بضرورة أن يبدأ المسؤولون عن التعليم في المراحل التعليمية الكندية كافة في التعامل بشكل ناقدٍ، ومستنير حول المعضلات الأخلاقية، والتحديات التي قد تواجه الأخلاق العالمية؛ مؤكدة ضرورة أن يشمل إطار الأخلاق العالمية احترامًا للقيم، والخصوصيات الأخلاقية، والدينية، والعادات، والتقاليد، وقبول الاختلاف، ويكون الإجماع على المباديء، والقواعد العامة التي تتفق مع الإنسان العالمية.

ولعل مناهج التاريخ هي أولى سُبل تنمية تلك الأخلاق العالمية لدى الطلاب في المراحل التعليمية، وهو ما أكدته دراسة Aral (٢٠١٥) حيث نادت بضرورة تأكيد مناهج التاريخ على أخلاقيات التدخلات الإنسانية الصحيحة Legally valid humanitarian، أي التي تركز على المبادىء الأخلاقية الرئيسة؛ حيث إنه منذ نهاية الحرب الباردة ظهرت انتهاكات جسيمة لحقوق الإنسان؛ الأمر الذي يبرر التوجه العالمي نحو إيجاد قاعدة أخلاقية موحدة تعكس مبادىء حقوق الإنسان العالمي.

ومما تقدم؛ نجد أن الدراسات الأجنبية عنيت بتنمية كلٍ من: الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية لدى الطلاب في المراحل التعليمية كافة، وكان للمرحلة الثانوية نصيبٌ موفور منها؛ كما عولت – في معظمها– على مناهج التاريخ للقيام بتلك المهمة السامية، وتبنى بعض تلك الدراسات تدريس تاريخ الأقليات الثقافية كمدخل لتحقيق هذا الهدف، ولم ترصد الباحثة – في حدود اطلاعها– أية دراسة عربية أُجريت لتنمية الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمناهج التاريخ، ولم يحظ كذلك تاريخ الأقليات باهتمام الدراسات العربية، وبالتالي يحاول البحث الحالي تنمية كلٍ من: الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ عبر وحدات تعليمية قصيرة مقترحة في تاريخ الأقليات الثقافية.

وقد أجرت الباحثة دراسة استكشافية؛ للوقوف على مدى امتلاك طلاب الصف الأول الثانوي لأبعاد كلٍ من: الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية، وتألفت مجموعة الدراسة الاستكشافية من (٢٥) طالبًا من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة إيزيس الثانوية بنات، وأعدت الباحثة اختبارين؛ في ضوء أبعاد كلٍ من: الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ للكشف عما إذا كان طلاب الصف الأول الثانوي يمتلكون الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية من عدمه، وطُبِقَ الاختباران في يوم الأحد الموافق (٢٠٢١/٤/١١) في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٠، ويوضح الجدول رقم (١) نتائج الدراسة الاستكشافية:

جدول رقم (١): نتائج الدراسة الاستكشافية:

البُعد	اختبار الوعي العابر للثقافات		اختبار الأخلاق العالمية	
	تكرار الإجابة الصحيحة	النسبة المئوية	تكرار الإجابة الصحيحة	النسبة المئوية
الأول	٣	%١٢	٦	%٢٤
الثاني	١	%٤	٤	%١٦
الثالث	٠	%٠	٩	%٣٦
الرابع	٧	%٢٨	٠	%٠
الخامس	٥	%٢٠	٠	%٠
السادس	–	–	٣	%١٢

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- **أولًا– اختبار الوعي العابر للثقافات:** بدا الانخفاض العام في أبعاد الاختبار كافة واضحًا؛ لدى الطلاب مجموعة الدراسة الاستكشافية؛ فتأرجحت بعض الأبعاد بين عدم التمكن التام منها؛ كالبُعد الثالث (الكفاءة التواصلية بين الثقافات: بناء علاقات عبر ثقافية). في حين انخفضت نسبة الطالبات اللاتي تمكنْ من البُعدين: الأول (المعرفة بالثقافة الذاتية، والعابرة للحدود الوطنية)، والثاني (مناهضة العنصرية، والاستبعاد الاجتماعي)، فجاءت نسبتهما ترتيبًا (١٢%)، و (٤%) أي أقل من ربع المجموعة الاستكشافية؛ بينما تمكنت (٥) طالبات من المجموعة الاستكشافية بنسبة (٢٠%) من البُعد الخامس (التمكين الإيجابي النشط للفرد عبر الثقافات)، وكان أفضل الأبعاد في هذا الاختبار هو البُعد الرابع (الوعي بقضايا النوع الاجتماعي عبر الثقافية) بنسبة بلغت (٢٨%) من المجموعة الاستكشافية؛ وهي نسبة منخفضة.
- **ثانيًا– اختبار الأخلاق العالمية:** بدا أيضًا الانخفاض العام في أبعاده كافة؛ فلم يتمكن جميع أفراد المجموعة الاستكشافية من البُعدين: الرابع (المرونة الأخلاقية العالمية)، والخامس (الضوابط، والتوازنات الدولية)؛ في حين تقاربت نسب الطالبات اللاتي تمكنْ من البُعدين الثاني (المقاومة، وتحقيق الأمنين: المدني، والجسدي للإنسانية جمعاء)، والسادس (تكوين وجهات نظر عالمية)؛ فقد جاءت نسبة من تمكنْ من البُعدين أقل من الربع بين (١٦%)، و (١٢%) على التوالي، وجاء البُعد الأول (الوعي بمفهوم الأخلاق العالمية) في مرتبة أفضل من ذلك بنسبة (٢٤%) من طالبات المجموعة الاستكشافية اللاتي تمكنْ من الإجابة عن أسئلته بشكل صواب، وكان أفضل بُعد، هو البُعد الثالث (العدالة، والمشاركة العالميتان) بنسبة (٣٦%)؛ إلَّا أنه رغم ذلك جاءت جميع النسب أقل من النصف؛ مما يشير لوجود ضعف لدى الطلاب في الأخلاق العالمية.

وفي ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الاستكشافية؛ فقد وجدت الباحثة ضعفًا في امتلاك طلاب الصف الأول الثانوي كلٍ من: الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ برغم كون تلكما المتغيران من أهم ما ينادي به العالم الآن، ويسعى إلى تمكين الطلاب بالمراحل التعليمية كافةً منه؛ فلم تلتفت إليها الدراسات العربية –في مجال تدريس التاريخ من قبل في حدود علم الباحثة–، وبالتالي لا بد أن نكسبها للطلاب عبر مناهج التاريخ في المراحل التعليمية كافةً. ولعل بناء وحدات تعليمية قصيرة في تاريخ الأقليات، وثقافتهم، والتدرب على قبول الاختلاف الثقافي، والتنوع في العادات، والتقاليد، والديانات، والانتماء للإنسانية؛ يُعد من أفضل التوجهات؛ لإكساب طلاب الصف الأول الثانوي الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية، كمحاولة من ضمن المحاولات التي تهدف لأن يسود السلام العالم.

انطلاقًا مما تقدم؛ تتبلور مشكلة البحث في: "ضعف امتلاك طلاب الصف الأول الثانوي الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية".

أسئلة البحث:

يمكن التعبير عن مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي:

"ما فاعلية الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات؛ لتنمية الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية؟".

وتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات؟
٢. ما أبعاد الوعي العابر للثقافات التي يجب تنميتها؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٣. ما أبعاد الأخلاق العالمية التي يجب تنميتها؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٤. ما فاعلية الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات، في تنمية الوعي العابر للثقافات؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٥. ما فاعلية الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات، في تنمية الأخلاق العالمية؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. قياس فاعلية الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات، في تنمية الوعي العابر للثقافات؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
٢. قياس فاعلية الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات، في تنمية الأخلاق العالمية؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث مما يلي:

١. لفت أنظار الطلاب دارسي التاريخ إلى الأقليات الثقافية حول العالم، والتي لم تلتفت لها مناهجهم من قبل، وتعرّف عاداتهم، وتقاليدهم، وخصائصهم الثقافية، والتدرب على قبولها؛ مما قد يساعدهم في تحقيق ما يربو العالم إليه الآن من توجيه الطلاب لتشكيل انتماء للإنسانية، ونبذ كلٍ من: العنف، ورفض الآخر.
٢. توجيه أنظار واضعي مناهج التاريخ، لأهمية تضمين تاريخ الأقليات الثقافية عبر العالم ضمن المحتوى المدرّس للطلاب؛ عبر موضوعات، وأنشطة قد تمكنُ الطلاب دارسي التاريخ من امتلاك: الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية.
٣. إعداد الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات، يُعد – في نظر الباحثة– محاولة وليدة للالتفات لتاريخ الأقليات الثقافية على اختلافها في المدارس الثانوية؛ محليًا، وعربيًا.
٤. تحرير مناهج التاريخ من الفِكَر التقليدية التي صاحبت تدريسه؛ بوصفه مادة للحفظ، والاستظهار، إلى كونه مادة لإعمال الفكر، وتكوين الوعي، والتعايش مع الآخر، وقبول الاختلاف، وحقوق الإنسان.
٥. إعداد مواد تعليمية خاصة بالوحدات القصيرة في تاريخ الأقليات ممثلة في: دليل المعلم، وكتاب الطالب، وكذلك أدوات ثابتة، وصادقة؛ لقياس كلٍ من: الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية، يمكن أن يفيد الباحثين في المجال نفسه.
٦. السعي لتنمية الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية، قد يمكن الطلاب دارسي التاريخ من النقد، ومناهضة العنصرية، وإحداث توازنات دولية؛ عبر الاحتفاظ بخصوصيتهم الثقافية المصرية، وقبول ما يتناسب معها من الثقافات، والشعوب الأخرى، واحترام الاختلاف، ومن ثم البحث عن تحقيق العدالة العالمية لنفسه، وللآخر مهما اختلفت ثقافته، ومعتقداته.

فرضا البحث:

استهدف هذا البحث اختبار صحة الفرضين الآتيين:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب الصف الأول الثانوي في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار الوعي العابر للثقافات.
٢. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب الصف الأول الثانوي في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار الأخلاق العالمية.

حدود البحث:

قُصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- **بالنسبة لمجموعة البحث:** قُصر في مجموعة البحث التجريبية على (٣٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بفصل ١٥/١ في مدرسة إيزيس الثانوية بنات بمحافظة الإسكندرية؛ بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢م؛ وذلك لتدريس الوحدات التعليمية القصيرة.

- **تنمية أبعاد الوعي العابر للثقافات الآتية؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي:**
  - ✓ المعرفة بالثقافة الذاتية، والعابرة للحدود الوطنية.
  - ✓ مناهضة كلٍ من: العنصرية، والاستبعاد الاجتماعي.
  - ✓ الكفاءة التواصلية بين الثقافات (بناء علاقات عبر ثقافية).
  - ✓ الوعي بقضايا النوع الاجتماعي عبر الثقافية.
  - ✓ التمكين الإيجابي النشط للفرد عبر الثقافات.
- **تنمية أبعاد الأخلاق العالمية الآتية؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ ممثلة في:**
  - ✓ الوعي بمفهوم الأخلاق العالمية.
  - ✓ المقاومة، وتحقيق الأمنين: المدني، والجسدي للإنسانية جمعاء.
  - ✓ العدالة، والمشاركة العالميتين.
  - ✓ المرونة الأخلاقية العالمية.
  - ✓ الضوابط، والتوازنات الدولية.
  - ✓ تكوين وجهات نظر عالمية.

منهجا البحث، وأدواته:

- **بالنسبة لمنهجا البحث:** للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه استُخدِمَ: **المنهج الوصفي في:**

١) التأطير النظري لمتغيرات البحث (تاريخ الأقليات، والوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات، والوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية).
٢) تحديد قائمة أبعاد الوعي العابر للثقافات.
٣) تحديد قائمة أبعاد الأخلاق العالمية.
٤) إعداد الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات.

واستُخدِمَ **المنهج التجريبي** في قياس فاعلية الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات في تنمية كلٍ من:

١) الوعي العابر للثقافات.
٢) الأخلاق العالمية.

لدى طلاب الأول الثانوي.

وبالنسبة **لأدوات البحث** قد تمثلتا في:

١) استبانة تحديد قائمة أبعاد الوعي العابر للثقافات. **(إعداد الباحثة)**
٢) استبانة تحديد قائمة أبعاد الأخلاق العالمية. **(إعداد الباحثة)**
٣) اختبار الوعي العابر للثقافات لطلاب الصف الأول الثانوي. **(إعداد الباحثة)**
٤) اختبار الأخلاق العالمية لطلاب الصف الأول الثانوي. **(إعداد الباحثة)**

مصطلحات البحث:

تمثلت التعريفات الإجرائية للمصطلحات الرئيسة لهذا البحث، فيما يأتي:

١) الوعي العابر للثقافات Cross-cultural awareness:

وتعرّفه الباحثة –إجرائيًا– في البحث الحالي بأنه: "قدرة طلاب الصف الأول الثانوي على فهم الثقافة الخاصة بهم، وبالآخرين، وتقبل الاختلاف؛ وذلك عبر تمكنهم من المعرفة بالثقافة الذاتية، والعابرة للحدود الوطنية، ومناهضة العنصرية، والاستبعاد الاجتماعي، وتسليحهم بالكفاءة التواصلية بين الثقافات (بناء علاقات عبر ثقافية)، وبناء وعيهم بقضايا النوع الاجتماعي عبر الثقافية، وتمكينهم بشكل إيجابي نشط عبر الثقافات، وذلك بعد دراستهم لوحدات تعليمية قصيرة في تاريخ الأقليات".

٢) الأخلاق العالمية Global ethics:

وتُعرّفها الباحثة –إجرائيًا– في البحث الحالي بأنها: "مجموعة المبادىء، والقواعد العالمية العامة التي يمكن أن تساعد طلاب الصف الأول الثانوي في الوعي بمفهوم الأخلاق العالمية، والمقاومة، وتحقيق الأمنين: المدني، والجسدي للإنسانية جمعاء، وتأييدهم للعدالة، والمشاركة العالميتين، وامتلاك المرونة الأخلاقية العالمية، والضوابط، والتوازنات الدولية، وتكوين وجهات نظر عالمية، وذلك بعد دراستهم لوحدات تعليمية قصيرة في تاريخ الأقليات".

٣) تاريخ الأقليات History of minority:

وتُعرّفه الباحثة – إجرائيًا– في البحث الحالي بأنه: "كل ما دونه المؤرخون من ملامح ثقافية تاريخية عن بعض الأعراق من الناس، التي ارتبطت فيما بينها، لتكوين مجتمع أصغر من باقي الشعب الذي يعيش في دولة ما؛ كمجتمعات (الأمازيغ، والأديغة، والآميش، والتبتيون)، محاولين جعل الآخر يتقبل عاداتهم، وتقاليدهم، وثقافتهم؛ رغبة في مساعدة طلاب الصف الأول الثانوي في تكوين وعيٍ عابرٍ للثقافات، وتسليحهم بالأخلاق العالمية".

٤) الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات:

تُعرّفها الباحثة– إجرائيًا– في البحث الحالي بأنها: "بنيات تعليمية مصغرة حول تاريخ الأقليات، تتألف كلٍ منها من: عنوانٍ يُعبر عن محتواها، ومقدمة تمهيدية، وإرشادات للطالب قبل دراسة كلٍ منها، وأهدافها، واختبارٍ قبلي، ومحتوى حول تاريخ الأقليات، ومجموعة من الأنشطة، والتدريبات القائمة على التعلم الذاتي، واختبارٍ بعدي؛ الداعمة تعرُّف الطالب تاريخ الأقليات الثقافية عبر العالم؛ كالأمازيغ، والآميش، والأديغة، والتبتيين".

إجراءات البحث:

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

- ✓ أولًا: التأطير النظري، والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث الرئيسة.
- ✓ ثانيًا: إجراءات إعداد أداتي البحث، ومواده التعليمية، وتجربته الميدانية (إعداد الوحدات التعليمية القصيرة؛ بما تشمله من كتاب الطالب، ودليل المعلم – إعداد أداتي البحث – إجراءات تجربة البحث).
- ✓ ثالثًا: نتائج البحث، وتحليلها إحصائيًا، وتفسيرها.
- ✓ رابعًا: توصيات البحث، ومقترحاته.

وفيما يأتي وصف تفصيلي لتلك الاجراءات السابق ذكرها:

أولًا: التأطير النظري لمتغيرات البحث:

يهدف هذا الجزء إلى توضيح المتغيرات المستخدمة في البحث؛ متضمنًا كلًا من: (١) الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات. (٢) الوعي العابر للثقافات. (٣) الأخلاق العالمية. وفيما يلي عرضٌ مفصل لتلك المتغيرات الثلاثة:

(١) الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات Minorities:

عُني هذا المحور بعرض مفهوم كلٍ من: الأقليات، والوحدات التعليمية القصيرة، ومكوناتها، وانتهاءً بعرض مبررات اختيار تاريخ الأقليات، وأنواعه، وكيفية تقديم محتوى تاريخي حوله، وفيما يلي عرضٌ تفصيليٌ لما ذُكِرَ:

أ) مفهوم الأقليات:

عرّفها مسعود (١٩٩٢، ص. ١٠٨) – لغةً– في المعجم الرائد بأنها: "(قلل) طائفة من الناس تجمعهم رابطة اللغة، أو الدين، أو الجنسية، ويعيشون مع طائفة أخرى أعظم شأنًا، وأكثر عددًا".

بينما عرّفها أحمد (١٩٩٠، ص. ٨٢) –اصطلاحًا– بأنها: "مجموع أصغر عددًا من باقي شعب الدولة، أو جزء من مواطنيها؛ يختلفون عن بقية شعبها؛ من حيث: الجنس، واللغة، تكون في وضع غير مسيطر".

كما عرّفها بن أحمد (٢٠١٠، ص. ٤١) بأنها: "مجموعة من الأشخاص تعيش في دولة، أو منطقة معينة، ولها أصلها العرقي، ودينها، ولغتها، وتقاليدها الخاصة بها، ومتحدة من خلال هوية العنصر، والدين، واللغة، والتقاليد في ظل الشعور بالتضامن فيما بينهم بغرض المحافظة على تقاليدهم، وعلى شكل عباداتهم، وضمان التعليم، وتربية أبنائهم بالموافقة بروح أصلهم العرقي، وتقاليدهم، ويقدم هؤلاء الأشخاص مساعداتهم لبعضهم البعض".

عرّفتها Encyclopaedia Britannica (٢٠٢١) بأنها: "مجموعة متميزة ثقافيًا، أو إثنيًا، أو عرقيًا؛ تتعايش مع مجموعة أكثر سيطرة، ولكنها – في الوقت نفسه– خاضعة لها ولحكمها، ونظرًا لاستخدام المصطلح في العلوم الاجتماعية، فإن هذه التبعية هي السمة الرئيسة المحددة لمجموعة الأقلية. على هذا النحو، لا يرتبط وضع الأقلية بالضرورة بالسكان؛ ففي بعض الحالات، قد يكون عدد سكان

واحدة، أو أكثر من مجموعات الأقليات أكبر بعدة مرات من المجموعة المسيطرة، كما كان الحال في جنوب أفريقيا في ظل نظام الفصل العنصري".

أما **تاريخ الأقليات** فقد عرّفه Chakrabarty (1998, P. 15) بأنه: "الإشارة إلى كل ذلك الماضي الذي حارب المؤرخون ذوو العقلية الديمقراطية نيابة عن الأعراق التي عانت استبعادًا، وإغفالًا في الروايات السائدة عن الأمةليدونوه، ونتيجة لذلك، شهدت السنوات الماضية إيمانًا بالتعددية في الأمور المتعلقة بالتاريخ، أو الذاكرة. وبالتالي يمكن القول إن تاريخ الأقليات يعبر جزئيًا عن النضال من أجل الإدماج، والتمثيل المميزان للديمقراطيات".

مما تقدم تستخلص الباحثة الحقائق التالية حول تاريخ الأقليات:

- قلة العدد تُعد – في كثير من الأحيان – أساسًا لإطلاق كلمة أقلية على مجموعة ما تتواجد في مجتمع الأغلبية.
- الأقلية لها سمات، وملامح ثقافية تختلف عن باقي مجتمع الأغلبية، وتسعى دائمًا للحفاظ على ثقافتها، ومحاولة جعل الآخر يتقبل وجودها، وثقافتها، وقد تعاني – في كثير من الأحيان– الاضطهاد.
- عادةً ما يُسيطر مجتمع الأغلبية على مجتمع الأقلية في كثير من البلدان التي تعيش فيها تلك الأقليات، ويحاول فرض ثقافته عليهم؛ مما يخلق لدى مجتمع الأقليات نوعًا من المقاومة؛ لتخفيف حدة تلك السيطرة.
- يناضل كثير من المؤرخين الموضوعيين من أجل دمج تاريخ الأقليات في تاريخ الأغلبية الدولية التي يعيشون بينها؛ تحقيقًا لمبدأ القضاء على الاستبعاد الاجتماعي التاريخي لهم، ولثقافتهم.

وتُعرّف الباحثة تاريخ الأقليات – إجرائيًا– في البحث الحالي بأنه: "كل ما دونه المؤرخون من ملامح ثقافية تاريخية عن بعض الأعراق من الناس، التي ارتبطت فيما بينها، لتكوين مجتمع أصغر من باقي الشعب الذي يعيش في دولة ما؛ كمجتمعات (الأمازيغ، والأديغة، والآميش، والتبتيون)، محاولين جعل الآخر يتقبل عاداتهم، وتقاليدهم، وثقافتهم؛ رغبة في مساعدة طلاب الصف الأول الثانوي في تكوين وعيٍ عابرٍ للثقافات، وتسليحهم بالأخلاق العالمية".

ب)مفهوم الوحدات التعليمية القصيرة، ومكوناتها:

يُعرّف علي (١٩٩٨، ص. ١٠) الوحدات التعليمية القصيرة بأنها: "مجموعة من الأنشطة المتكاملة؛ يُقصد من ورائها تسهيل اكتساب المعلومات، بما تتضمنه من: أهداف، ونشاطات، واختبار قبلي، وبعدي".

وعرّفها عرفة (٢٠٠٥، ص. ٣٦٨) بأنها: "وحدة تعليمية مصغرة، تتضمن أنشطة تعليمية، وتعلمية، روعي في تصميمها أن تكون مستقلة، ومكتفية بذاتها، بالإضافة إلى قائمة من الأهداف المحددة بصورة دقيقة، والاختبارات: التشخيصية، والتكوينية، والنهائية".

كما عرّفها كلٍ من الشربيني والطناوي (٢٠٠٦، ص. ٥٢) بأنها: "وحدة تعليمية تنظيمية قياسية مصغرة تقع ضمن مجموعة وحدات متتابعة يضمها برنامج تعليمي منظم؛ رُتبت، وهُندست؛ لتحقيق أهداف تعليمية محددة، وهو قائم على استراتيجية التعلم الذاتي، حيث يُسمح للمتعلم بالدراسة الذاتية؛ وفق قدرته، وسرعته الخاصة، ويتفاوت المدى الزمني للموديول من دقائق قليلة إلى عدة ساعات، أو عدة أيام، وذلك تبعًا لكلٍ من: طول الموديول، ونوعيته، وأهدافه، ومحتواه".

أما الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات فتُعرّفها الباحثة– إجرائيًا– في البحث الحالي بأنها: "بنيات تعليمية مصغرة حول تاريخ الأقليات، تتألف كلٍ منها من: عنوانٍ يُعبر عن محتواها، ومقدمة تمهيدية، وإرشادات للطالب قبل دراسة كلٍ منها، وأهدافها، واختبارٍ قبلي، ومحتوى حول تاريخ الأقليات، ومجموعة من الأنشطة، والتدريبات القائمة على التعلم الذاتي، واختبارٍ بعدي؛ الداعمة تعرُّف الطالب تاريخ الأقليات الثقافية عبر العالم؛ كالأمازيغ، والآميش، والأديغة، والتبتيين".

وقد أشارت دراستا: الخميسي والشيخ (٢٠٠٣، ص. ٧٢)؛ وفرج الله (٢٠١٧، ص ص. ٢٣-٢٤) إلى أن الوحدات التعليمية القصيرة تتكون من:

- **العنوان :** على أن يكون عنوانًا واضحًا، تتجلى فيه فكرة الوحدة الأساسية.
- **مقدمة الوحدة:** وتختص بتقديم فكرة عامة عن الوحدة القصيرة، ومبررات دراستها، وأهم العناصر المتضمنة.
- **أهداف الوحدة القصيرة:** توضح ما ينبغي أن يحققه المتعلم عقب الانتهاء من دراسته الوحدة.
- **الاختبار التشخيصي (القبلي):** والذي يهدف إلى تعرّف مدى إلمام الطالب بموضوع الوحدة قبل البدء في تعلمها؛ فإذا كانت إجاباته الصواب لا ترقى في نسبتها إلى (٩٠%)؛ فهذا يعني أنه بحاجة لدراسة الوحدة القصيرة.

- **المواد، والأنشطة، والوسائل التعليمية:** التي نُظمت لتحقق أهداف الوحدة القصيرة.
- **اختبار الإتقان (البعدي):** هو اختبار تقويم ذاتي يساعد الطالب المعلم في التحقق من مستوى تمكنه من المهارات المتضمنة في الموديول، ومدى تحقيقه أهداف الموديول، وهو صورة مماثلة للاختبار القبلي، ولا ينتقل الطالب المعلم إلى دراسته الموديول التالي إلَّا بعد أن يصل إلى مستوى التمكن المطلوب، وهو (٩٠%) للموديول الذى هو بصدد دراسته.

بينما حصرتها الغزاوي (٢٠١٠، ص. ١٨٠) في المكونات الآتية:

- مقدمة.
- أهداف تعليمية.
- اختبار قبلي.
- المحتوى الدراسي.
- الأنشطة، والتدريبات.
- اختبار بعدي.

وقد التزمت الباحثة – في بنائها الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات بالمكونات الآتية:

- ✓ عنوان الوحدة.
- ✓ مقدمة الوحدة: وهي بمثابة تمهيد للموضوعات التي سوف تدور حولها الوحدة القصيرة.
- ✓ إرشادات حول دراسة الطالب الوحدة القصيرة، والتي يجب على الطالب قراءتها جيدًا.
- ✓ أهداف الوحدة القصيرة؛ وتشمل تحديد الأهداف العامة، ومخرجات التعلم المستهدفة.
- ✓ الاختبار القبلي؛ للوقوف على ما يمتلكه طلاب الصف الأول الثانوي من معلومات حول موضوعات الوحدة القصيرة.
- ✓ تحديد المحتوى التعليمى للوحدات القصيرة حول تاريخ الأقليات؛ بما يشمله من أنشطة، ومعلومات إثرائية.
- ✓ تحديد الأنشطة، والتدريبات.
- ✓ تحديد أساليب التقويم فى الوحدات:

شمل التقويم ثلاثة أنواع رئيسة، على النحو الآتي:

- تقويم مبدئي (في بداية الحصة، وذلك من خلال الاختبار القبلي الموجود في بداية كل وحدة)
- تقويم تكويني (أداء الطلاب– في أثناء الحصة– الأنشطة المتضمنة داخل كل موضوع من موضوعات الوحدات القصيرة، وإجاباتهم عن التدريبات المتعلقة به).

- تقويم نهائي (في نهاية تدريس الوحدات، ويتمثل في الاختبار البعدي).

ج) لماذا تاريخ الأقليات؟ وما أنواع الأقليات؟ وكيف يتم تضمينه بمناهج التاريخ؟

لا يُعد الاهتمام بتاريخ الأقليات وليدًا للحظة؛ بل عَني بتلك الجماعات العرقية الثقافية منذ فترة طويلة؛ فقد أكدت نسرين (٢٠١٦، ص. ب) – على سبيل المثال– أن ظاهرة الأقليات، وتدريسها؛ تعبر عن ملمح مهم من ملامح الاستقرار العالمي، وعدم الالتفات لتاريخهم، والوعي بثقافتهم هو السبب وراء اندلاع النزاعات في كثير من الدول.

كما تأسست مجموعة حقوق الأقليات الدولية Minority Rights Group International في عام ١٩٦٩ على يد David Astor، الذي كان حينها محررًا لصحيفة Observer، ومالكًا لها في المملكة المتحدة؛ بسبب انزعاجه من التقارير المنتظمة عن الاضطهاد العرقي في جميع أنحاء العالم، ونشر معلومات حول انتهاكات حقوق الإنسان، والتمييز؛ بما يمثل عارًا على الحكومات، و مع أول منحة كبيرة تم الحصول عليها من مؤسسة Ford، أُطلق مؤتمر صحفي في لندن في نوفمبر ١٩٦٩ موسوم بـ "مجموعة حقوق الأقليات، منظمة للدفاع عن الأقليات المضطهدة في جميع أنحاء العالم" (Minority Rights Group International, 2021).

هذا بالإضافة لتأكيد بعض الدراسات أنه حتى الكتب المدرسية في بعض البلدان تتناول ضمن محتواها تاريخ الأقليات؛ مثل دراسة Romanowski (1996, PP. 170-171) التي عُنيت بتحليل (٥) كتب تاريخ أمريكية؛ لفهم الوضع التاريخي للأقليات في الولايات المتحدة؛ فقد عنيت بالطريقة التي صورت بها محنة الأمريكيين اليابانيين في الحرب العالمية الثانية، وكذلك الطرائق التي توصف بها التطورات التاريخية الكبرى على أنها تؤثر في الأقليات. وخَلُصَتْ – ضمن نتائجها– إلى أن معظم كتب التاريخ المدرسية التي حُلِلَتْ تصف الأحداث التاريخية بطريقة تعزز وجهة نظر لا يكاد الطلاب يدركونها، ولكنها مع ذلك تشكل فهمهم للعالم. وتحدد هذه النظرة العالمية غير المفصلة مُثلهم الديمقراطية؛ من حيث: المنطق بالوسائل وصولًا إلى الغاية، والأداء، والربح الاقتصادي، والتقدم. بينما فشلت هذه اللغة في إثارة قضايا أخرى مهمة للأقليات من الناحية الأخلاقية؛ ذات الصلة بالمُثل الديمقراطية؛ مثل: العدالة والمساواة، والحقوق المدنية للأقليات.

وقد أكدت دراسة Giarrizzo (2013, PP. 7-10) أن تدريس تاريخ الأقليات يوميًا في فصول الدراسات الاجتماعية بالمدرسة الثانوية من خلال الكتب المدرسية، سوف يؤدي –بتفاؤل– إلى تضاؤل سوء الفهم، والجهل بالخصائص الثقافية لتلك الأقليات في المجتمع، وعندما يكبر هؤلاء الطلاب ويصبحون جزءًا من المجتمع العالمي، فإنهم سوف يجلبون هذه التصورات معهم لنشرها بالمجتمع؛ محليًا،

وإقليميًا، وعالميًا؛ إعلاءً للقيم الإنسانية، وتقبل ثقافة الآخر، وتحقيق الانتماء الكوني. هذا بالإضافة إلى أن ما يطرحه معلم التاريخ حول تلك الأقليات من أسئلة، يمكن أن يركز على الخصائص الثقافية للأقليات، وكذلك الأدوار التي قامت بها الأقليات في الأحداث المختلفة؛ فمن خلال النظر المدقق للموضوعات، يمكنُ للطلاب البدء في اكتساب فهم أفضل للأقليات.

تستخلص الباحثة مما تقدم أن:

- ✓ الاهتمام بتاريخ الأقليات مكونٌ أساسيٌ من مكونات محتوى مناهج التاريخ في كثير من الدول الغربية – على تفاوت حُقبها التاريخية–؛ الراغبة في إنهاء الفصل العنصري، والتحيز الثقافي من قبل الأغلبية ضد الأقلية؛ أي أنه قد يُسهم التعرض لتاريخهم في نمو وعيهم بملامح حياتهم الثقافية، وقبولها، وتكوين قيم، وأخلاق عالمية تقوم على احترام الإنسانية، وتشكيل الإنسان الكوني السوي.
- ✓ لم يُقصر اهتمام بعض الدول الغربية على الأقليات في كتب التاريخ فحسب؛ بل تعدى الأمر إلى أن لجأ بعضهم لتكوين مجموعات، وجمعيات، ومؤسسات؛ للدفاع عن حقوق الأقليات المضطهدة في أنحاء العالم كافة، وحمايتها.
- ✓ رغم الاهتمام الغربي بتاريخ الأقليات؛ فإن بعض مناهج التاريخ الغربية لم تُعن بعرض تلك الأقليات، لم تعرض لتاريخهم بصورة موضوعية تُحقق العدالة، والمساواة، والحقوق المدنية بينهم، وبين مجتمع الأغلبية.
- ✓ أكدت الدراسات أن دراسة الطلاب لتاريخ الأقليات الثقافية عبر العالم، يكوّن لديهم شعورًا بأنهم جزء لا يتجزأ من المجتمع الإنساني العالمي، وبالتالي يتحقق انتماءهم للإنسانية جمعاء.

وتحصر نسرين (٢٠١٦، ص ص. ١٧-٢٥) أنواع الأقليات فيما يأتي:

- **أقليات دينية:**

وهي التي يكون الاختلاف بينها، وبين الأكثرية في عنصر الدين، والمعتقد؛ كالأقليات: المسيحية، والإسلامية، واليهودية، ... وغيرها من الديانات غير السماوية؛ كالمندائيين، والبوذيين، ... وغيرهم.

- **أقليات عرقية ثقافية:**

أي تتسم بخصائص ثقافية شأن الدين، والقومية، واللغة، والسلوك.

- **أقليات لغوية:**

أي الأقليات التي تتحدث لغة مغايرة للغة الأكثرية، واليوم ينادي العالم بحقوقها اللغوية في الحياة العامة، والتعليم، ووسائط الإعلام، والإدارة العامة، والمجالات القضائية، وتوفير المعلومات، والخدمات بلغات الأقليات.

- **أقليات قومية:**

أي أقليات ذات هوية متعددة الانتماءات تجتمع فيها عناصر : العرق، والأصل، والعادات، والتقاليد، والتراث الحضاري، والتاريخي، وأحيانا الدين، والعقيدة، وغيرها من مكونات تختلف فيها الأكثرية.

وقد وقع اختيار الباحثة على تاريخ الأقليات العرقية الثقافية كمحتوى للوحدات التعليمية القصيرة؛ رغبة منها في تنمية الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية لطلاب الصف الأول الثانوي؛ عبر تمثيل قارات العالم في الأقليات الثقافية المختارة؛ حيث شمل الاختيار أقليات ثقافية عرقية من: أفريقيا، وأمريكا، وأوروبا، وآسيا.

وفيما يتعلق بتضمين تاريخ الأقليات بمناهج التاريخ: فقد أشار Haller (2010, PP. 3-4) إلى أنه يمكن دمج تاريخ الأقليات مع مراعاة ما يلي:

- تدريسه مدمجًا بوحدات مناهج التاريخ، أو في وحدات تدريسية منفصلة داخل كتاب التاريخ.
- ألا يتضمن المحتوى مساهمات الأقليات فحسب، بل أيضًا أدوارها المختلفة، وعمليات التفاعل مع مجموعة الأغلبية. وينبغي بذل جهد مستمر لتقديم القضايا الاجتماعية الحالية ذات الصلة، وربطها بالمحتوى التاريخي الماضي.
- اعتماد دراسات السير الذاتية لأبرز أعضاء الأقلية، وتوضيح إسهاماتهم، وتراثهم الثقافي؛ كونه شرطًا أساسيًا؛ لتطوير مفهوم ذاتي، وإنساني أكثر إيجابية.
- أن يكون الهدف الرئيس من محتوى المنهج التاريخي المتكامل، مواجهة المفهومات الخطأ، والقوالب النمطية التي عززتها أجيال من تدريس التاريخ المفرغ من إسهامات الأقليات؛ وسمتهم بما يخالف حقيقتهم، مثل: وضع الأقليات في قوالب غير عادلة اجتماعيًا، وقانونيًا؛ كوسم بعضهم بالتخلف، والخرافات، والبدائية المتوحشة، والحذف المتعمد لإضاءاتهم الثقافية، وإغفال ثوراتهم، ومشاركاتهم المدنية.

وفي البحث الحالي عنيت الباحثة بتدريس تاريخ بعض الأقليات الثقافية عبر العالم بوحدات تعليمية قصيرة مقترحة؛ راعت فيها توضيح الملامح الثقافية كافة للأقليات المختارة، وعرض أهم الشخصيات المؤثرة المنتمية لتلك الأقليات، وكذلك وضعت نصب عينيها تقديم محتوى يشير لأحقية تلك

الأقليات في المساواة، والعدالة الاجتماعية، ونبذ كلٍ من: العنف، والاستبعاد الاجتماعيين لها؛ رغبةً في مساعدة الطلاب في اكتساب الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية عبر تلك الوحدات.

(٢) الوعي العابر للثقافات Cross-cultural awareness:

عُني هذا المحور بعرض مفهوم الوعي العابر للثقافات، وأهميته، وخصائصه، واستراتيجيات تنميته، وانتهاءً بتحديد أبعاده، ومستوياته، وفيما يلي عرضٌ تفصيليٌ لما ذُكِرَ:

أ) مفهوم الوعي العابر للثقافات:

عرّفه كلٌ من: Reisinger & Turner (1997, P. 141) بأنه: "قبول الاختلافات الثقافية في القيم، والسلوك الاجتماعي، والمواقف، والتصورات، والحاجات، والتوقعات، والخبرات، والمعتقدات، والمعايير، والدوافع، والسلوك اللفظي، وغير اللفظي، وإدراكها؛ تجنبًا لإساءة الفهم بين الثقافات".

وعرّفه كلٌ من: Cabrera & Unruh (2012, P. 15) بأنه: "قوة دافعة؛ لتطوير المهارات، والقدرات؛ للتغلب على الاختلافات الثقافية".

بينما عرّفه كلٌ من: Terrell & Rosenbusch (2013, P. 1058) بأنه: "مفهوم متعدد الجوانب، بما في ذلك القدرة على رؤية وجهات نظر مختلفة، والوعي، والفهم، والحساسية، والتكيف مع الاختلافات الثقافية، والانفتاح على الاختلافات، والوعي الذاتي، والفضول حول الثقافات الأخرى، وتتحد هذه الجوانب، أو الأبعاد بطرائق متعددة، اعتمادًا على السياق؛ لتوليد سلوكيات قيادية عالمية محددة؛ تكون – مجتمعة– أساسًا للعقلية العالمية Global mindset".

وعرّفه Awad (2018, P. 6) بأنه: "تطوير الحساسية Sensitivity، والفهم لمجموعة عرقية أخرى؛ والذي ينطوي – عادة– على تغيرات داخلية تشوب المواقف، والقيم".

في حين عرّفه Morgan (2020, P. 18) بأنه: " القدرة على فهم الثقافات – الخاصة بالفرد، وثقافات الآخرين – عن طريق المقارنات الموضوعية غير الحاكمة؛ أي أنه تقدير، وفهم للتعددية الثقافية، والقدرة على التخلص من الميول العرقية، وقبول ثقافة أخرى بشروطها الخاصة".

كما عرّفه Byram (2021, P. 3) بأنه: "فهم الخلفية الثقافية لبلدين، أو أكثر في أثناء التواصل بين الثقافات، فتعلم ثقافة بلد آخر يعتمد على فهم الثقافة الخاصة، ومقارنة أوجه التشابه بينهما؛ فضلًا عن أنه لا يُقصر هنا على التمكن من المعرفة؛ بل والقدرة على استخدامها".

وتعرّف الباحثة الوعي العابر للثقافات –إجرائيًا– في البحث الحالي بأنه: "قدرة طلاب الصف الأول الثانوي على فهم الثقافة الخاصة بهم، وبالآخرين، وتقبل الاختلاف؛ وذلك عبر تمكنهم من المعرفة بالثقافة الذاتية، والعابرة للحدود الوطنية، ومناهضة العنصرية، والاستبعاد الاجتماعي، وتسليحهم بالكفاءة التواصلية بين الثقافات (بناء علاقات عبر ثقافية)، وبناء وعيهم بقضايا النوع الاجتماعي عبر الثقافية، وتمكينهم بشكل إيجابي نشط عبر الثقافات، وذلك بعد دراستهم لوحدات تعليمية قصيرة في تاريخ الأقليات".

د) أهمية الوعي العابر للثقافات، وخصائصه، واستراتيجيات تنميته:

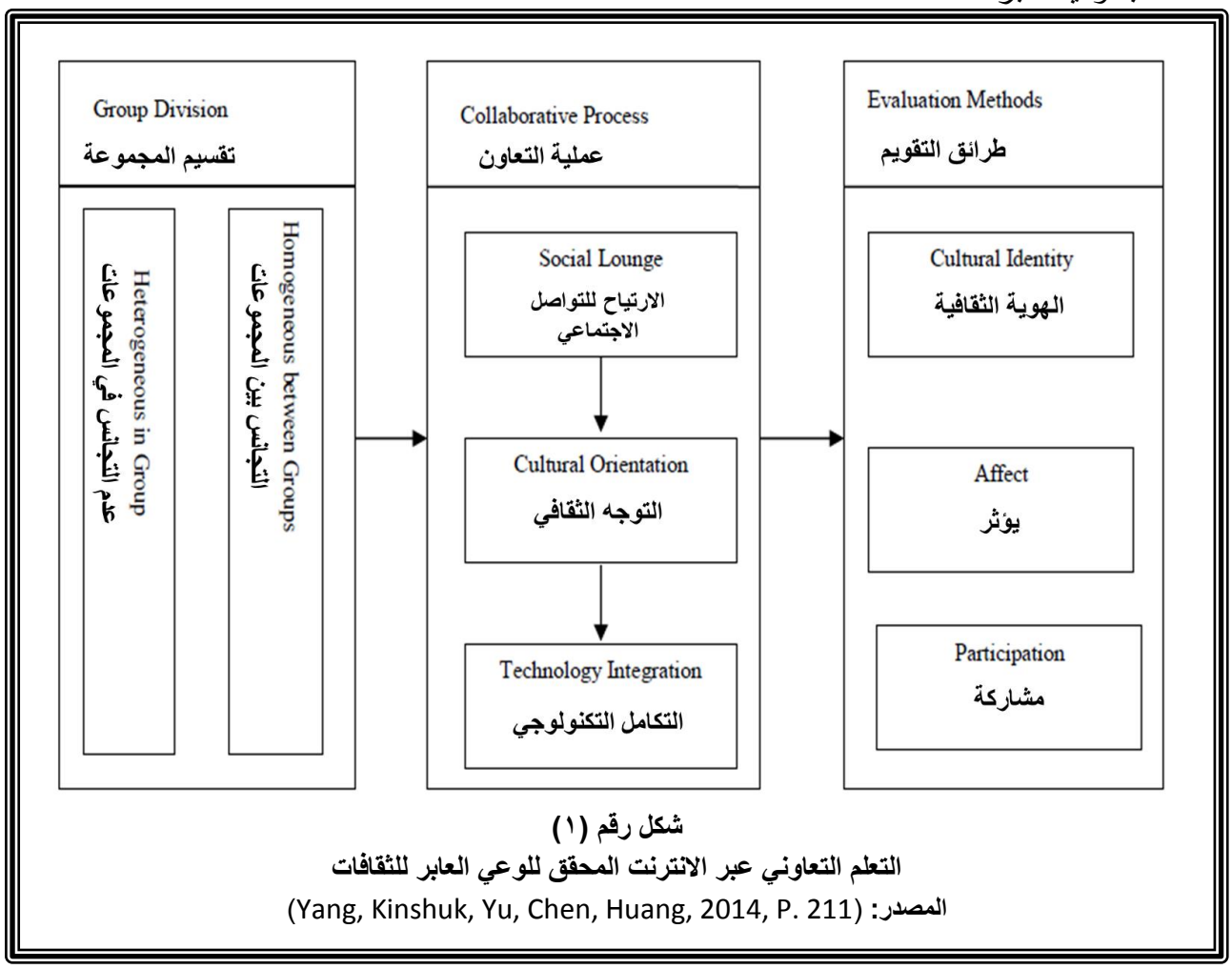
- **أهمية الوعي العابر للثقافات:**

أكد كلٌ من: Cai & Wu (2020, P. 604) أنه من دون الوعي العابر للثقافات، ليس هناك تواصل فاعل؛ فرغم أن الناس يمكنهم التحدث بلغة الثقافات الأخرى؛ فإنهم قد لا يفهمون الأشخاص الآخرين ممن لديهم قيم، وعادات مختلفة، بل والأسوأ من ذلك ما ينشأ عن هذا التواصل غير الفاعل من صدمة ثقافية. نتيجة لذلك، تدرك عديدٌ من الحكومات ضرورة الوعي العابر للثقافات، وتعده إحدى الكفاءات الرئيسة في برامجها التعليمية؛ رغبةً في جعل الطلاب يتخذون موقفًا منفتحًا تجاه الاختلاف، ويشاركون بنشاط في الاتصالات الدولية.

ولم يكُن التركيز على الوعي العابر للثقافات في مناهج التاريخ بالدول الغربية مفهومًا جديدًا؛ فقد أكد كلٌ من: Ingulsrud, et al. (2002, PP. 474–475) أنه تم التركيز عليه في إنجلترا في مناهج المدارس الثانوية على المستوى الوطني، وارتكز الوعي في المدارس البريطانية على حقائق المجتمع متعددة الثقافات، أي الأعداد الكبيرة من الناس من الثقافات غير البريطانية الذين يعيشون في بريطانيا، وحاول المنهج تحدي الطلاب ليصبحوا على دراية بالتنوع الثقافي من خلال الاعتراف أولًا بالتنوع، ثم تطوير الشعور تجاه هذا التنوع، وتقديره، واعتمدوا الوعي كعامل أساس من بين عدة عوامل؛ كنهج للتدريب عبر الثقافات لامتلاك المهارات في التواصل؛ لمساعدة الطلاب ليس فقط في تعريفهم الثقافات المغايرة، بل ومعرفتهم أنفسهم.

كما يُسهم الوعي العابر للثقافات – من وجهة نظر Magnan (2008, P. 628)– في محو الأمية العالمية Global literacies؛ أي "إدراك العلاقة بين روابط القدرات اللغوية، والوعي، والحساسيات العابرة للثقافات، والمعرفة حول الأمم، والثقافات، والشعوب في جميع أنحاء العالم"؛ ولاكتساب هذه القدرة؛ يحتاج الطلاب للتفاعل مع مجموعة واسعة من الشعوب، وثقافاتهم، كما يجب عليهم التفكير في القضايا الدولية، وكيفية ارتباطها بالممارسات الثقافية المتنوعة.

ويُعد الوعي العابر للثقافات قدرة أساسية في القرن الحادي والعشرين، وهو ما أكدته دراستا: Yang, Kinshuk, Yu, Chen, Huang (2014, P. 208)؛ ودراسة Lwin (2016, P. 167)، واللتان أوضحتا أن التواصل وجهًا لوجه يُعد الطريقة الأكثر فاعلية في تنمية كفاءة كلٍ من: الوعي، والتعاون العابرين للثقافات. ويوضح الشكل رقم (١) التالي إطار التعلم التعاوني عبر الإنترنت الداعم امتلاك الطلاب وعيًا عابرًا للثقافات.



شكل رقم (١)

التعلم التعاوني عبر الانترنت المحقق للوعي العابر للثقافات

المصدر: (Yang, Kinshuk, Yu, Chen, Huang, 2014, P. 211)

ويتضح من الشكل السابق أن التعلم التعاوني عبر الإنترنت باستخدام تقنيات الويب يُعد إحدى الطرائق الجيدة لتنمية كفاءة الطلاب العابرة للثقافات؛ مما يجعل الطلاب معنيين بثقافة بعضهم البعض، ويكونون مواقف إيجابية تجاه التعلم التعاوني عبر الإنترنت، فضلًا عما يؤديه ذلك التفاعل الاجتماعي من دور بارز، في إكساب الطلاب مزيدًا من المعرفة بثقافات، وخلفيات بعضهم البعض.

ويضيف Mitchell (2018, P. 574) أنه يساعد الطلاب في تصور الثقافة بوصفها مرتبطة بالسلوكيات، والمعتقدات، والقيم، وبالتالي يبدأ المتعلمون في تطوير الوعي العابر للثقافات. ومع ذلك، قد يكون من الصعب – ولكن ليس مستحيلًا– تنمية هذا الفهم في المستويات التعليمية الدنيا، حيث إن

المتعلمين في كثير من الأحيان لا ينظرون إلى الثقافة على أنها أكثر من الحقائق، أو المعلومات، وبالتالي يمكن أن تؤدي مثل هذه الآراء حول الثقافة إلى الفصل بين اللغة، والثقافة. وعليه، يجب على المعلمين مقاومة مثل هذه الآراء؛ كي يطوروا فهم طلابهم إلى "تقدير للهوية الثقافية، والاختلاف Appreciation of cultural identity anddifference".

تستخلص الباحثة مما تقدم أهمية تنمية الوعي العابر للثقافات؛ لدى الطلاب دارسي التاريخ، ويمكن توضيحها فيما يأتي:

- يحقق التواصل الفعال لطلاب التاريخ مع أقرانهم حول العالم، ممن ينتمون لثقافات مغايرة لثقافتهم المحلية.
- يقي الطلاب – خاصةً دارسي التاريخ – من التعرض للصدمات الثقافية؛ نتيجة وصولهم عبره لمستوى من الكفاءة في الانفتاح على الآخر بما يتفق، وقيمه، وعاداته، وقبول الاختلاف.
- امتلاك الطلاب وعيًا عابرًا للثقافات، يجعلهم يدركون ثقافتهم الذاتية، ويجرون مقارنات دائمة، ومنفتحة مع الآخر المنتمي لثقافة مختلفة.
- يُساعد الطلاب في محو أميتهم الثقافية العالمية؛ كما يساعدهم في إعمال تفكيرهم في القضايا الدولية، والمساهمة العابرة للثقافات في إيجاد حلول لها.
- الوعي العابر للثقافات لا يُكتسب فحسب؛ إنما يمكن أيضًا تطويره بمساعدة المعلمين.

- **خصائص الوعي العابر للثقافات، واستراتيجيات تنميته:**

أشار كلٌ من: Cai & Wu (2020, P. 604) إلى أن الوعي العابر للثقافات غير مقصور على المراحل العليا في التعليم (الثانوية، والجامعية) فحسب؛ بل يمكن تنميته في المراحل كافة لا سيما المرحلة الابتدائية، وذلك برغم الاعتقاد الخطأ الرائج بأنه قدرة متقدمة تتجاوز – إلى حد كبير– قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويوضح Kirvalidze (2008, P. 85) أن الوعي العابر للثقافات ينطوي على إعداد الطلاب للتواصل الفعال بين الثقافات، وهنا نضع نصب عينينا المكون الحيوي للمعرفة، والوعي الثقافي. وغالبًا ما يؤدي الاتصال الذي يفتقر إلى المحتوى الثقافي المناسب إلى مقاومة، الثقافة الأخرى، بل ورفضها.

ويدعمهم في الرأي Tavares (2017, PP. 215-216) مشيرًا إلى أن الخصائص التربوية للوعي العابر للثقافات، تنحصر في:

- ✓ كونه وسيلة مائزة للتفكير الناقد؛ فيجب على المعلم أن يخبر طلابه بأنه سيتم تدريبهم على "التفكير مثل المحامين lawyers"، وقد يفترض الطلاب أن التفكير كمحامي مقصور على التحليل غير المتحيز، والمنطقي، والعقلاني. ومع ذلك ، فإن التفكير مثل "محامٍ عاقل ثقافيًا Culturally sensible lawyer"، يتطلب فهمًا بأن لدينا جميعًا خلفيات ثقافية، وخبرات، وتحيزات متعددة الأوجه، تؤثر في كيفية إدراكنا للمشكلات الثقافية العالمية، وتحليلها؛ وبالتالي يجب علينا أن ندرب طلابنا على الافتراضات الثقافية التي تكمن وراء رأي، أو حُجة فردية تعزز خاصية التفكير الناقد للتحليل الجيد.
- ✓ يحتاج الطلاب الذين يستعدون للممارسة في مجتمع متعدد الثقافات إلى أن يصبحوا "مؤهلين ثقافيًا Culturally competent"، وأن يكونوا حساسين لوجهات النظر الثقافية المختلفة حول ما هو عادل، أو مقنع، وبالتالي سيمكن النهج متعدد وجهات النظر الطلاب من تطوير حُجج فاعلة، ودعم وعيهم العابر للثقافات.
- ✓ يساعد الطلاب في التحلي بالحكمة Being wise تجاه التحيزات نحو الآخر التي قد تؤثر على كيفية التعامل، والعمل الدولي معه.
- ✓ الطلاب يمتلكون عبره فرصة اكتساب الخبرة، والراحة في الحديث عن قضايا التنوع الثقافي في إطار الفصل الدراسي، برغم أن بعضهم يُعد الانخراط في مناقشات صريحة حول الاختلافات الثقافية مع الأشخاص الذين ينتمون إلى مجموعات ثقافية أخرى أمرًا محرجًا.

ويضيف كلٌ من: Zhang, Cho, Wang, Ge (2018, P. 2) خاصية أخرى للوعي العابر للثقافات تتمثل في أنه قوة لا تمنح الأفراد حافزًا لفهم ثقافتهم الخاصة فحسب، ولكن يمكنهم أيضًا من تطوير المواقف التي تعترف بالاختلافات الثقافية، واستيعابها. لذلك؛ يُعدُّ الوعي العابر للثقافات قوة دافعة؛ لتطوير المهارات، والقدرات؛ للتغلب على الاختلافات الثقافية.

تستخلص الباحثة مما سبق أن الوعي العابر للثقافات يتسم بما يأتي:

- لا تُقتصر تنميته على المراحل الدراسية العليا فحسب؛ إنما يمكن أيضًا تنميته لدى الطلاب في المراحل التعليمية الدنيا، حتى وإن كان قوبل بالرفض، أو المقاومة.
- يُقلل من درجة مقاومة الطلاب لقبول الاختلافات بين الثقافات، والاعتراف بالدور الحيوي للتاريخ الثقافي.
- ينطوي بداخله على تمكين الطلاب من ممارسة التفكير الناقد، والتحلي بالحكمة، وإدراك المشكلات العالمية، التي تنتج عن الاختلافات الثقافية، واقتراح حلول متعاونة؛ عبر مجموعات التعلم التعاوني الدولية.

- يُعد وسيلة مهمة "للتأهيل الثقافي للطلاب دارسي التاريخ"، حيث ينمى لديهم قيمتي: العدالة والمساواة الدوليتين.

وقد حدد Meng (2020, PP. 3-4) مجموعة من الاستراتيجيات يمكنُ للمعلم عبرها تنمية الوعي العابر للثقافات؛ لدى طلابه؛ نوضحها فيما يأتي:

- ✓ **صقل وعي الطلاب بالمساواة الثقافية Cultivating students' awareness of cultural equality:**

على المعلم أن ينمي وعي الطلاب بالمساواة الثقافية؛ ففي عملية التدريس، قد يكون لدى الطلاب – في ضوء ما يمتاز به كلٌ منهم من فردية، واستقلالية– بعض وجهات النظر المختلفة حول الثقافات المختلفة عن ثقافتهم؛ أي أنهم يقصرونه – عندئذٍ– حالة تعلم مختلفة في عملية التعلم. إن الطلاب يعتقدون أن تمتعهم بدرجة عالية من الروح الوطنية لهو أمر كافٍ، ولا ينبغي أن يتعلموا ثقافة البلدان الأخرى، ويجب أن يرثوا ثقافة بلدهم، وينقلونها فحسب، وهنا يظهر دور المعلم في ضرورة تنمية وعي طلابه بالمساواة الثقافية، وشرح بعض المعارف الثقافية الأجنبية للطلاب، على أن يُعنى المعلم – في شرحه ذاك–، باختيار بعض المحتويات الثقافية الشائقة؛ لتلبية الحاجات النفسية للطلاب، وفي الوقت نفسه، يمكن أن تحسن بشكل فاعل حماستهم للتعلم.

- ✓ **صقل وعي الطلاب بالتفاهم الثقافي Cultivating students' awareness of cultural understanding:**

يجب على المدارس، والجامعات إكساب الطلاب تفاهمًا ثقافيًا؛ فالفهم الصحيح للثقافات يُمكنْ الطلاب من الاندماج – ولو جزئيًا – مع ثقافة أخرى، كما يمكن عبره أيضًا تحسين قدرة الطلاب على الفهم الشخصي – بشكل فعال– لأنفسهم، وللآخرين.

- ✓ **تحسين القدرة المعرفية للاختلافات الثقافية Improving the cognitive ability of cultural differences:**

في عملية التعليم، يجب أن نحسن باستمرار القدرة المعرفية للاختلافات الثقافية، وأن هناك اختلافات كبرى جوهرية بين الثقافات الشرقية، والغربية؛ لذلك قد يكون لدى الطلاب بعض التحيزات في عملية فهم الثقافة الغربية. لذلك، يجب علينا باستمرار تحسين القدرة المعرفية للاختلافات الثقافية، والعاطفية للطلاب، وعندما يحدث ذلك يمكنهم – دون وعي– أخذ زمام المبادرة لاستكشاف الثقافة الغربية.

بينما أشار Isma (2001, P. 29) إلى ثلاثة مداخل؛ لتحقيق الوعي العابر للثقافات، يمكن تضمينها بجوانب المنهج الدراسي، وكل مادة، وكل مستوى صف؛ طبقًا لطبيعة المحتوى؛ هي – تفصيلًا– على النحو الآتي:

(أ) **الوعي العابر للثقافات من خلال الأدب متعدد الثقافات:** وذلك عبر استخدام القصص التاريخية، والروايات حول الثقافات الأخرى. ولا تؤدي قراءة القصص عن الدول الأجنبية في الفصول الدراسية متعددة الثقافات إلى تحسين مستوى قراءة الطلاب فحسب، بل تعلمهم كيفية الانسجام مع الأشخاص الذين تختلف ثقافتهم، وخلفياتهم العرقية عن ثقافة الطلاب الخاصة.

(ب) **الوعي العابر للثقافات من خلال الفنون:** فيجب على المعلم تزويد الطلاب بالأدوات اللازمة؛ لفهم تنوع الموسيقى، وتلك التي تُجسد اندماج التعددية الثقافية في الفنون.

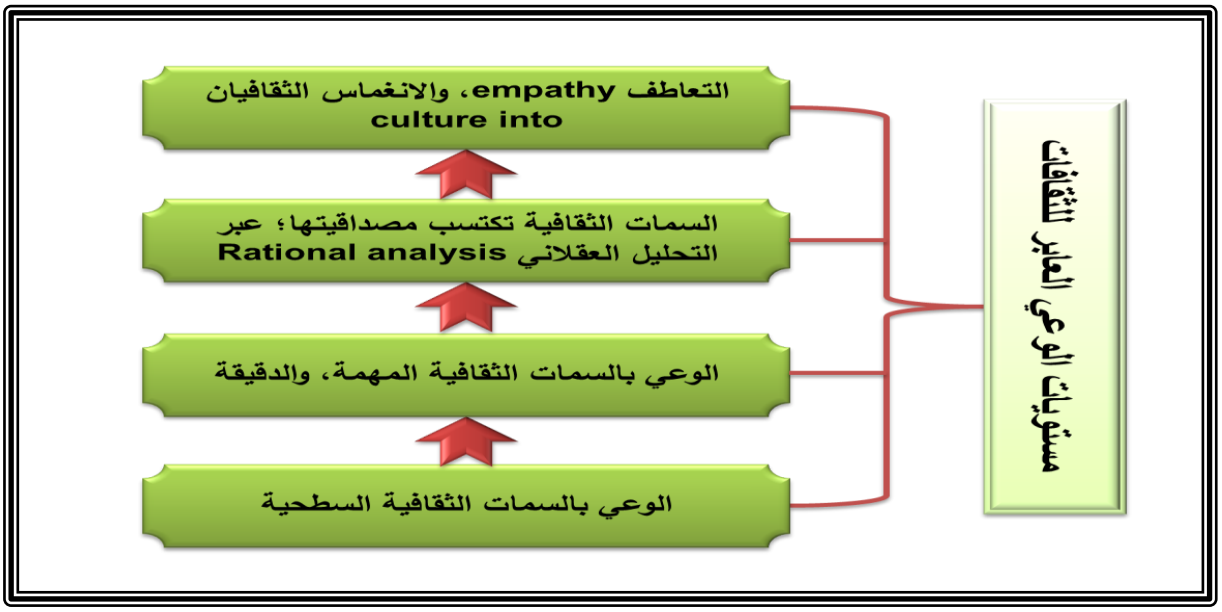
(ج)**المداخل المتكاملة للوعي العابر للثقافات:** يوفر المدخل المتكامل للطلاب الفرصة للتفاعل بشكل بناء مع بعضهم البعض، والمشاركة في عديدٍ من الأنشطة التي تسمح لهم بالتحدث عن اختلافاتهم، ولا تساعد تجربة اللغة، والموسيقى، والطعام، والجوانب الأخرى للثقافة الطلاب على احترام الآخرين، والتسامح معهم فحسب، بل تمنحهم أيضًا فرصة فريدة لمقارنة تفضيلاتهم، وتباينها مع تفضيلات الآخرين.

وقد حاولت الباحثة في هذا البحث أن تكامل في الخبرات المقدمة للطلاب حول الأقليات الثقافية؛ حيث تناولت كلًا منها بعرض الخصائص الثقافية التي تتسم بها؛ مثل: اللغة، والموسيقى، والملابس، والعمارة، والديانة، والتاريخ، والنشأة، والموقع الجغرافي، والمواصلات، والتعليم، ... وغيرها، وكذلك عرض أبرز الشخصيات التاريخية التي تنتمي لتلك الأقليات، وكان لها دورٌ تاريخيٌ بارزٌ؛ محاولةً خلق نوع من التقارب الثقافي بين الثقافة المصرية، وغيرها من الثقافات حول العالم؛ فيما نتاجه امتلاك هؤلاء الطلاب الوعي العابر للثقافات.

٥) مستويات الوعي العابر للثقافات، وأبعاده:

فيما يتعلق بمستويات الوعي العابر للثقافات؛ فقد حدد كلٌ من: Bao-he (2010, P. 102)؛ و Carano(2013, P. 5)؛ Gui (2018, P. 464) أربعة مستويات له، يوضحها الشكل رقم (٢) الآتي:

شكل رقم (٢): مستويات الوعي العابر للثقافات (إعداد الباحثة)



يتضح من الشكل السابق أن مستويات الوعي العابر للثقافات تتمثل في:

- ✓ **الوعي بالسمات الثقافية السطحية Awareness of superficial cultural traits**: التي غالبًا ما يتم تفسيرها على أنها غريبة؛ كالسياحة، والجغرافيا على سبيل المثال الخاصة بثقافات متنوعة، والمأكل، وشكل الملبس، والمعتقدات الدينية، والموروثات الثقافية.
- ✓ **الوعي بالسمات الثقافية المهمة، والدقيقة Awareness of significant and subtle cultural traits**: التي تتناقض بشكل ملحوظ مع سمات الفرد، وتُفسر على أنها غير معقولة من خلال اللاعقلانية Irrational؛ كحالات الصراع الثقافي.
- ✓ **وصول السمات الثقافية لمستوى من المصداقية**: أي يتم التعرف على السمات الثقافية على أنها قابلة للتصديق من خلال التحليل الفكري العقلاني Intellectual analysis.
- ✓ **الوعي بالكيفية التي تشعر بها ثقافة أخرى Awareness of how another culture feels**: من خلال إدراك أن التعاطف بالنسبة لمعظم الناس أمر ضروري للغاية، ويجب احترام ثقافات الآخرين؛ بمعنى التعاطف، والانغماس الثقافيين Cultural immersion.

في حين قسّم كلٌ من: Cai, Wu (2020, P. 605) مستويات الوعي العابر للثقافات إلى ثلاثة مستويات؛ الأول: يتعلق بالاعتراف بالظاهرة الثقافية Cultural phenomenon، والثاني: يتعلق

بالاعتراف بالاختلافات الثقافية Cultural differences، والثالث: يدور حول فهم الثقافات الأخرى Understanding of other cultures من منظورهم.

تستخلص الباحثة مما تقدم أن:

- امتلاك الفرد وعيًا عابرًا للثقافات لا يزال مرهونًا بمراحل أربع متدرجة تسبق كلّ منها الأخرى؛ هي على النحو التالي: المعرفة بالتاريخ، والجغرافيا الفريدة التي أثرت ثقافيًا في بعض الشعوب، وعاداتهم، وتقاليدهم، ثم إدراك الصراعات الثقافية بين الثقافات على اختلافها، يليها الحكم بعقلانية على العادات الثقافية في المجتمعات المتعددة، أو المتنوعة ثقافيًا، وأخيرًا التعاطف الثقافي، واحترام الثقافات الأخرى التي تختلف عن ثقافة الفرد.
- الوعي العابر للثقافات هو نوع من الوعي الكامن الداخلي ينطلق من اعتراف الفرد بالتنوع، والتعددية الثقافية، وقبولها.

وإذا ما نظرنا لأبعاد الوعي العابر للثقافات نجد أن دراسة Smith (2001, PP. 227 – 231) قد حددت مجموعة من الأبعاد يمكن في ضوئها قياسه، هي على النحو التالي :

- **الثقافة في المجتمع، والممارسات التعليمية Culture in Society and Educational Practices:** إلمام الطلاب بتعريف الثقافة، والهوية الثقافية Cultural identity، والتعددية الثقافية Multiculturalism، والتثاقف Acculturation، وإدراكهم لسيرتهم الذاتية العرقية Ethnic Autobiography.
- **مقاومة العنصرية Resistance to racis** : تعرّف مفهوم العرق، مناهضة الفاشية Anti–fascism، والعنصرية Anti–racism ، والإلغاء Abolition، وقبول الأغلبية Majority للأقلية Minority، وتكوين اتجاه سلبي نحو العنصرية، واتخاذ موقف ضدها.
- **إدراك الأهمية المتناقصة للعرق The Declining Significance of Race:** تكوين اتجاهات نحو تبديد أساطير الرفاهية Welfare Myths، ورفض الاستبعاد الاجتماعي لبعض الأعراق المختلفة عن العرق الذي ينتمي إليه الفرد، والتضامن معها.
- **الوعي بقضايا النوع الاجتماعي Gender Issues:** رفض الاضطهاد المبني على العمر، والعرق، والطبقة، والجنس، وتأييد الإنصاف الاجتماعي؛ كتأييد المرأة السوداء، والحركة النسوية، وتوقع ما سوف تكون عليه بعض المجتمعات إذا حدث استبعاد اجتماعي لبعض الأعراق.

- **إدراك الفجوة غير المرئية Invisible ، والهجينة Hybrids للهويات متعددة الأعراق Multiracial Identities Segment:** تكوين اتجاه إيجابي نحو شرعنة الحقوق للأشخاص المختلطين عرقيًا Racially Mixed ، ورفض الأجندات الخفية Hidden Agendas المناهضة للأشخاص متعددي الأعراق.
- **الانتقال من التفضيلات إلى التمكين From Preferences to Empowerment:** إدراك الدور الإيجابي النشط Affirmative Action ذي التأثير الكوني العابر للحدود الوطنية، والإقليمية، والذي يمس القضايا العالمية الثقافية.

بينما صنف كلّ من: Pesquera, Yoder, Lynk (2008, P. 117) أبعاد الوعي العابر للثقافات إلى ما يأتي:

- **أنفسنا Ourselves:**
  - ✓ استكشاف مجتمعاتنا، وثقافاتنا Explore our communities and cultures.
  - ✓ الانخراط في الوعي الذاتي Engage in self-awareness.
  - ✓ البحث عن المعلومات Seek out information.
  - ✓ زيادة الوعي بثقافة محددة Increase culture-specific awareness.
  - ✓ بذل جهدٍ واعٍ مرتبط بعدم التصرف؛ وفقًا لقوالبنا النمطية، وافتراضاتنا Make conscious effort not to act on our stereotypes and assumptions.
  - ✓ الحرص على درء سوء الفهم Strive to prevent miscommunication.
- **التفاعل مع الآخرين Interacting with Others:**
  - ✓ الاستماع باحترام، وانفتاح، وصبر Listen with respect, openness, and patience.
  - ✓ بناء الثقة Establish trust.
  - ✓ إظهار القلق، والتعاطف Show concern and empathy.
  - ✓ معاملة كل شخص في ضوء ما يتفرد به من سمات Treat each person as a unique individual.
  - ✓ النظر إلى الموقف من منظور الشخص الآخر Look at the situation from the other person's perspective.

- ✓ الإحساس بالحاجة للحفاظ على الكرامة Be sensitive to face-saving needs.
- ✓ تحمل الغموض Tolerate ambiguity.

- **ضمن المنظمات Within Organizations:**
  - ✓ التوسع في النشاطات التوعوية Expand outreach activities.

وقد أضاف كلّ من: Catana (2014, P. 345)، و Lwin (2016, P. 167) أبعادًا أخرى للوعي العابر للثقافات تتمثل في: الكفاءة في تكوين وجهات نظر عالمية Worldviews، والقدرة على التواصل Ability to communicate مع أشخاص من خلفيات ثقافية متنوعة، والعمل معهم؛ أي تحقيق الكفاءة التواصلية بين الثقافات Intercultural communicative competence (بناء علاقات عبر ثقافية، الاعتراف بالاختلافات بين الثقافات، امتلاك مهارات التواصل عبر الثقافات)، والتعامل بنجاح مع الثقافات الأخرى، والانفتاح Openness؛ كمحفز رئيس لمعرفة الذات، والآخرين عبر امتلاك الفهم الناقد Critical understanding للثقافات الأخرى.

ووضع كلٌ من: Lokkesmoe, Kuchinke, Ardichvili (2016, P. 160) تصنيفًا آخر لأبعاد الوعي العابر للثقافات، على النحو التالي:

- **التوجه المدرك Perceived orientation (PO):** أي الدور الذي يلعبه الفرد لإحداث التنمية بين الثقافات، والذي يمكن أن ينحصر في الإنكار Denial، أو الاستقطاب Polarization (الدفاع / الانعكاس)، أو التقليل Minimization، أو القبول Acceptance، أو التكيف Adaptation.
- **التوجه التنموي Developmental orientation (DO):** يشير إلى موقف الفرد تجاه الاختلافات الثقافية، والقواسم المشتركة بين الثقافات، وهو المنظور الذي يستخدمه الشخص في الحالات التي تحتاج فيها الاختلافات الثقافية، والقواسم المشتركة إلى جسر Bridged؛ لا سيما في المواقف المجهدة، أو المحملة بالصراع، أو المعقدة.
- **فجوة التوجيه Orientation gap (OG):** والتي ترتبط بكيفية تعامل الفرد مع التناقضات بين الثقافات المتعددة.
- **التوجهات المتحجرة، أو الجامدة Trailing orientations (TOs):** هي تلك الاتجاهات الموجودة في الجزء الخلفي، وتؤثر في التواصل بين الثقافات، ولم يتم حلها، ولكن ينشط الفرد ليتجاوزها حتى يتعامل مع الاختلافات الثقافية، والقواسم المشتركة بتحضر، ووعي.

- **التوجهات القيادية Leading orientations (LOs)**: أي دور الفرد في تطوير للكفاءة بين الثقافات، عبر القبول، والتكيف.

وبمراجعة الدراسات التي تناولت الوعي العابر للثقافات، ومستوياته، وأبعاده؛ استخلصت الباحثة خمسة أبعاد رئيسة، لقياس الوعي العابر للثقافات لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ بُنيت – في ضوئها – قائمة الوعي العابر للثقافات؛ وهي:

١) المعرفة بالثقافة الذاتية، والعابرة للحدود الوطنية؛ وتتمثل في:

- ✓ القدرة على تعريف المفهومات الآتية: الثقافة، الهوية الثقافية، التعددية الثقافية، التنوع الثقافي، التثاقف.
- ✓ القدرة على تحديد معنى العنصرية، والعرق بالنسبة للفرد.
- ✓ القدرة على تحديد ملامح الثقافة الذاتية الوطنية.
- ✓ القدرة على تحديد الملامح الجغرافية التي أثرت تاريخيًا في بعض الثقافات الأخرى.
- ✓ القدرة على استخلاص الميزات الثقافية التي تتفرد بها بعض الثقافات؛ كالمأكل، والملبس.
- ✓ المبادرة الذاتية للانفتاح على الثقافات الأخرى.

٢) مناهضة العنصرية، والاستبعاد الاجتماعي؛ وتتمثل في:

- ✓ القدرة على تكوين اتجاه سلبي نحو العنصرية.
- ✓ القدرة على تكوين اتجاه سلبي نحو الاستبعاد الاجتماعي لبعض الثقافات.
- ✓ اتخاذ موقف يدل على قبول الأغلبية للأقلية.
- ✓ القدرة على إظهار التعاطف مع الثقافات الأخرى.
- ✓ امتلاك القدرة على القبول، أو التكيف مع الثقافات المختلفة عن ثقافة الفرد.
- ✓ إبداء الإنكار، أو الاستقطاب (الدفاع)، أو التقليل من التوجهات السلبية نحو بعض العناصر، أو الأعراق في المجتمعات المختلفة.

٣) الكفاءة التواصلية بين الثقافات (بناء علاقات عبر ثقافية)؛ وتتمثل في:

- ✓ القدرة على اتخاذ مواقف إيجابية نحو الاعتراف بالاختلافات بين الثقافات.
- ✓ القدرة على اتخاذ موقف يؤكد إمكانية بناء جسور تواصلية بين الثقافات.
- ✓ القدرة على تأكيد وجود قواسم لإنسانية مشتركة بين الثقافات تسهم في قبول التنوع الثقافي.
- ✓ القدرة على التواصل – باحترام، وصبر، وقبول– مع الآخر المنتمي لثقافة مغايرة.
- ✓ القدرة على تكوين وجهة نظر عالمية، لحل بعض المشكلات عبر الثقافية.

٤) الوعي بقضايا النوع الاجتماعي عبر الثقافية؛ وتتمثل في:

- ✓ القدرة على اتخاذ موقف رافض للاضطهاد المبني على العمر، والعرق، والطبقة، والجنس في مجتمع ما.
- ✓ القدرة على تأييد الإنصاف الاجتماعي للمرأة، والفئات المهمشة عبر الثقافات على اختلافها.
- ✓ القدرة على التخيل التاريخي لشكل مجتمع ما إذا حدث استبعاد اجتماعي لبعض الأعراق المنتمية لثقافات الأقلية.
- ✓ القدرة على تكوين توجه إيجابي نحو شرعنة الحقوق للأشخاص المختلطين عرقيًا.
- ✓ القدرة على تكوين توجه إيجابي نحو نبذ المواقف المحملة بالصراع، أو المعقدة بين الثقافات.

٥) التمكين الإيجابي النشط للفرد عبر الثقافات؛ ويتمثل في:

- ✓ القدرة على القيام بنشاطات توعوية عبر ثقافية.
- ✓ القدرة على إبداء الرأي التاريخي نحو بعض القضايا التاريخية عبر الثقافية.
- ✓ القدرة على الاعتراف بالدور الإيجابي لبعض الثقافات في نهضة مجتمعاتها.
- ✓ القدرة على تحديد أنسب وسائل التواصل مع الآخر عبر الثقافات المختلفة؛ لخدمة القضايا الإنسانية.
- ✓ القدرة على تحديد أنسب السُبل؛ لمقاومة الصراع الثقافي.
- ✓ القدرة على تحديد أنسب السُبل لحماية الإنسانية من التطرف الفكري.

(٣) الأخلاق العالمية Global ethics:

أوضح حسيب (٢٠١٩) أن التركيز على المشتركات الإنسانية، والبحث عن القيم الأخلاقية المشتركة، يشكلان جوهر أطروحة المفكر "هانز كينج" الذي أطلق في عام ١٩٩١ مبادرته الداعية للحوار بين الأديان، ثم أُطلق في أثناء انعقاد المؤتمر العالمي في عام ١٩٩٣ بمدينة شيكاغو، مقولة في غاية الأهمية يرى فيها أنه "لا سلام في العالم إلا بالتلاقي على أخلاق عالمية للسلام، والعدل، والحرية، والتسامح". وأعد «كينج» – بمشاركة مجموعة من الخبراء– مسودة "إعلان الأخلاق العالمية"، الذي يتضمن مبادئ المعاملة الإنسانية للبشر كافة، وأقر بالقاعدة الذهبية للمعاملة بالمثل، واللاعنف، والعدالة، والتكامل، والشراكة، ووقع على الإعلان ما يزيد على (٢٠٠) قيادة عالمية، وفي عام ١٩٩٥ قدم رجل الأعمال الألماني كارل كونراد فون دير جروبين تمويلًا لتدشين "مؤسسة الأخلاق العالمية"؛ بهدف تعليم كفاءات علمية تنتمي لثقافات متنوعة كيفية نشر، وترويج قيم الحوار، والتعاون، والسلام، ونشر القيم

الأخلاقية، ونُفذت – للغرض نفسه– مشروعات بمناطق عدة من العالم. وفي عام ٢٠١٢، وبتمويل من مؤسسة «كارل شليشت» دُشن "معهد الأخلاق العالمية" في جامعة توبنجين الألمانية، ليركز بالبحث، والتدريس على الأخلاقيات العالمية في المجال الاقتصادي، ولدى المعهد الآن كثير من الشركاء، والمبادرات في شتى أنحاء العالم.

وقد عُنيَ – في هذا المحور– بعرض مفهوم الأخلاق العالمية، وملامحها، والتحديات التي تواجهها، وأهم مداخلها، وانتهاءً بتحديد أبعاد الأخلاق العالمية، ومجالاتها، وفيما يلي عرضٌ تفصيلي لما ذُكِرَ:

أ) مفهوم الأخلاق العالمية:

عرّفها كلٌ من: Venardos & Fung (1998, PP. 16-17) بأنها: "مجموعة المبادىء، والمعايير، التي تغطي التفاعلات البشرية الأساسية؛ كاحترام المختلف عنا، والثقة المتبادلة مع النظراء، جوهرها فهم الذات، واستحسان الاختلافات، وتقدير الإنسانية".

بينما عرّفها Kang (2006, P. 81) بأنها: "حس أساسي في القيم الملزمة، والمعايير الثابتة، والمواقف الشخصية".

وعرّفها Widdows (2011, P. 2) بأنها: "مجال خاص بالمعضلات الأخلاقية العالمية، يسعى للبحث عن حلول، لأكثر القضايا الأخلاقية المعاصرة إلحاحًا؛ أبرزها: الأخلاقيات العالمية الحرب على الإرهاب، والدول الفاسدة، وعمالة الأطفال، والتعذيب، والموارد الشحيحة، والإتجار، والهجرة، وتغير المناخ، والتجارة العالمية، والسياحة العلاجية، والأوبئة العالمية، والتدخل الإنساني، ... وما إلى ذلك، والقائمة تطول، وتطول".

وعرّفتها Arthur W. Page Center for Integrity (2021) بأنها: "القواعد، أو المبادئ التي يمكن استخدامها؛ لحل المشكلات العالمية التي تكون فيها الأخلاق، والقيم موضع تساؤل، وترشدنا الأخلاق العالمية في تحديد الصواب، والخطأ عالميًا (أي الأخلاق)، كما تساعدنا في تحديد ما هو مهم (أي القيم العالمية)، وتتطلب الاعتراف بالعلاقات التي تربط الأفراد مع الأفراد الآخرين في العالم، ويتمكن ممتلكوها من اتخاذ ما يُسمى بالقرار الأخلاقي العالمي، وهو القرار الذي يمكننا الدفاع عنه بالتبرير؛ أي القدرة على شرح كيفية وصولنا إلى القرار (أي العملية)، ولماذا هو القرار الأمثل (أي المبادئ)".

وتعرّف الباحثة الأخلاق العالمية – إجرائيًا– في البحث الحالي بأنها: "مجموعة المبادىء، والقواعد العالمية العامة التي يمكن أن تساعد طلاب الصف الأول الثانوي في الوعي بمفهوم الأخلاق

العالمية، والمقاومة، وتحقيق الأمنين: المدني، والجسدي للإنسانية جمعاء، وتأييدهم للعدالة، والمشاركة العالميتين، وامتلاك المرونة الأخلاقية العالمية، والضوابط، والتوازنات الدولية، وتكوين وجهات نظر عالمية، وذلك بعد دراستهم لوحدات تعليمية قصيرة في تاريخ الأقليات".

ب) ملامح الأخلاق العالمية، والتحديات التي تواجهها، وأهم مداخلها:

- **ملامح الأخلاق العالمية:**

أشار Robertson (2001, P. 660) إلى أن الأخلاق العالمية تشمل القيم، والمعايير، والمواقف المشتركة، والملزمة، والحد الأدنى من الإجماع على مبادىء عالمية إنسانية واحدة؛ أي أنها تعترف بوجود قيم دينية، وأخلاقية خاصة بالثقافات، والشعوب على اختلافها، ولكنها تبحث في الأساس عن المبادىء العامة، والقيم الموحدة التي تعترف بها الإنسانية جمعاء.

وقد أوضح مركز دراسة الأخلاق العالمية Centre for the Study of Global Ethics (2021) – والذي أُسس في عام ٢٠٠١؛ لمعالجة القضايا الأخلاقية الرئيسة في عصرنا، وهو الأول من نوعه في المملكة المتحدة– أن الأخلاق العالمية، مثلها مثل جميع الأخلاق، تحاول الإجابة عن سؤال: كيف يجب أن نعيش عالميًا؟ وبالتالي تصبح مسائل العدالة ذات أولوية. كيف يمكننا، على سبيل المثال، تصحيح مظالم Injustices الماضي، والحاضر؟ وقد أُسس مدخل الأخلاق العالمية على الاقتناع بوجوب معالجة القضايا الأخلاقية في عصرنا بشكل شامل؛ بطريقة متعددة التخصصات تجمع بين النظرية، والتطبيق؛ فالممارسة بحاجة إلى التفكير، والتحليل النظري حتى تكون فاعلة، وتحقق غاياتها، وتستمد الأخلاق العالمية إطارها النظري من الفلسفة، وخاصة الفلسفتين: الأخلاقية، والسياسية؛ بالاقتران مع التخصصات الأخرى. وتبحث الأخلاق العالمية في أهم المشكلات الأخلاقية التي نواجهها؛ مثل: الفقر المدقع، والاحتباس الحراري، والحرب، والتدخلات الإنسانية، والدول المضرة لغيرها Rogue states، والفساد، والاستهلاك، ومبادئ التجارة العالمية، والسياحة العلاجية، وما إلى ذلك.

واتفق مع الرأي السابق Kung (1993, P. 21) مؤكدًا أن الأخلاق العالمية تقوم على مطلب أساس، يتمثل في أنه يجب أن يعامل كل إنسان معاملة إنسانية، ويتضمن هذا المطلب قاعدتين لا غنى عنهما: ١) يتمتع كل إنسان، دون تمييز بسبب العمر، أو الجنس، أو العرق، أو لون البشرة، أو القدرة البدنية، أو العقلية، أو اللغة، أو الدين، أو الرأي السياسي، أو الأصل القومي، أو الاجتماعي، بكرامة ثابتة لا يمكن المساس بها؛ ٢) يجب على كل إنسان أن يتصرف بأسلوب إنساني حقيقي، وأن يفعل الخير، ويتجنب الشر.

تستخلص الباحثة مما سبق أن الأخلاق العالمية تتسم بما يلي:

- همها الأول مساعدة الفرد أن يشعر بالعدالة، والمساواة كإنسان مع غيره من البشر على اختلاف الدول التي يعيشون فيها في عصرنا الحالي.
- معالجة القضايا الأخلاقية الخلافية العالمية المهددة لحياة البشر، ومحاولة إيجاد نقاط للتلاقي بين مختلف الشعوب، والثقافات؛ فالأخلاق العالمية لا تتنافى – في جوهرها– مع القيم الإسلامية السامية، التي تهدف إلى نشر الرحمة، والتسامح مع البشر جميعهم؛ فقال – الله– تعالى–: "يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ" (الحجرات: ١٣)، وعن أبي هريرة – رضي الله عنه– أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم– قال (إنما بُعثت لأُتمم مكارم الأخلاق) رواه أحمد.
- الأخلاق العالمية تحوي مبادىء، وقواعد عامة ملزمة للبشر، وفي الوقت نفسه تحترم الخصوصيات: الثقافية، والدينية لكافة الأعراق.

- **التحديات التي تواجه الأخلاق في السياق العالمي:**

يؤكد Arthur W. Page Center for Integrity (2021) أن الأخلاق العالمية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالبيئات: الثقافية، والاجتماعية، ولذلك قد تواجه بالتحديات الآتية:

- **الاستقطاب بين المحلي، والعالمي Polarizations between local and global:** غالبًا ما تتم مقاومة اعتماد الأطر العالمية في وضع تصور للأخلاقيات العالمية؛ فَتُنْتَقَد الإمبريالية الغربية لاستخدامها المبادئ الدولية في تبريرها استخدام الأُطر العالمية، وتُعد الدعوة إلى العالمية محاولة أخرى لإعادة إنتاج الإطار المعياري الإمبريالي؛ كنموذج لتعزيز القبول العالمي، والأخلاقي للإمبريالية الغربية. ولكن يُنتقد هذا التحدي لعدم معالجة المشكلة المتمثلة في أن الترابط بين الناس؛ أي أن ترابط المشكلات، يتطلب تطبيق الأخلاق العابرة للحدود الوطنية.
- **القوة في تطوير الأخلاق العالمية Power in the development of global ethics:** هناك حاجة للاعتراف بالقدرة على بناء فهم عالمي، أو مشترك، والتفكير المنطقي لحل المشكلات المتصلة عبر الحدود؛ فصحيح أن الأخلاق – كدراسة للقيم الأخلاقية للسلوك البشري، والقواعد، والمبادئ التي تحكمه– يمكن أن تتأثر بالعوامل: الاجتماعية، والدينية، والمدنية، والثقافية، والسياسية؛ لذا يجب على الفرد أن يدرك أن القوة يمكن أن تلعب دورًا عند تصور الأخلاق في سياق عالمي.
- **تعريف الأخلاق العالمية Defining global ethics:** أدى الترابط العالمي المتزايد، والاعتماد المتبادل إلى ظهور النقاش حول الأخلاق العالمية، وبالتالي يجب التركيز عند وضع تصور

للأخلاق في سياق عالمي على "البحث عن اتفاق معقول، ومسؤول بشأن المشكلات العالمية، والاتفاق القائم على أسس أخلاقية متنوعة محتملة". ومع ذلك، فإن أحد التحديات الرئيسة هو تحديد ماهية الحدود الأخلاقية، وما يجب تضمينه، واستبعاده؛ فلا يتعلق الأمر بتبني قيم عالمية تنطبق على الجميع فحسب؛ بل يتعلق أيضًا بالاعتراف بالالتزامات، والمسؤوليات المترابطة عالميًا.

- **تعريف الجمهور العالمي Defining global publics:** بالإضافة إلى الاعتراف بالترابط العالمي، يجب أن يعترف مدخل الأخلاق العالمية أيضًا بكيفية تسبب هذا الترابط في حدوث مشكلات عالمية تتطلب من الممارسين التفكير في كيفية المضي في حل المشكلات، ولماذا، ومن يقوم بها. إن تبني إطار أخلاقي عالمي ليس له ما يبرره إذا أُخذت في الحسبان قيم عدد قليل من الجماهير العالمية؛ فيجب مراعاة الشمولية العالمية (أي مراعاة قيم كل فرد، وتفكيره الأخلاقي)، والتضامن العالمي (أي إظهار الاهتمام المتساوي برفاهية الجميع) عند التعامل مع الأخلاق في سياق عالمي.
- **المخاطر العالمية المشتركة غير المتكافئة Unequally shared global risk:** يتمثل التحدي المستقبلي في ربط القرارات السياسية بالأخلاق، وربط الحقوق بالمسؤوليات. يجب أن يستجيب المدخل المُتبع في الأخلاق العالمية مع المصالح الذاتية للدول، والقيم الأخلاقية العالمية. ولكن في هذا الصدد، هناك تسلسل هرمي للقيم؛ لأن المبادئ الأخلاقية العالمية تتعارض مع بعضها البعض؛ فغالبًا ما تُعد القيم العالمية؛ مبررًا للمسؤولية العالمية عن الإجراءات الفردية، والمؤسسية. ومع ذلك، فإنه يمثل تحديًا إنشاء مجموعة مشتركة من القيم المقبولة من قِبَلِ الجهات الفاعلة في جميع أنحاء العالم عندما لا يتم تقاسم مخاطر أفعالهم بشكل متساوٍ.

ويضيف Widdows (2007, PP. 206-207) تحديًا آخر يواجه الأخلاق العالمية؛ ممثلًا في "الحُجة ضد الأخلاق العالمية"؛ في مقابل إنشاء مفاهيم أخلاقية مشتركة، أو حتى اتفاق تفاوضي بشأن عدد محدود من الممارسات، والعمليات غير ممكن؛ سواء من الناحية النظرية، أو الناحية العملية؛ فالقيم الأخلاقية تعتمد على الثقافة، وبالتالي فهي قابلة للتطبيق فقط في الثقافة التي نشأت فيها. الافتراض هو أن أُطر القيم، وأنظمة المعتقدات مختلفة جدًا لدرجة أن التواصل بشأن المسائل الأخلاقية عبر المجتمعات المتنوعة أمر مستحيل، وبالتالي فإن أي اتفاق، أو إجماع عالمي مستبعد. ولكن لا بد أن نعي هنا أن هذا الموقف غير صحيح؛ فالأخلاق العالمية تنادي بحقوق إنسان عالمية موحدة، وتبحث عن نقاط تلاقٍ بين الثقافات؛ مع الاحتفاظ بالقيم، والقواعد الدينية، والثقافية الخاصة بالشعوب، والمجموعات العرقية التي تقطن أنحاء العالم.

لذا ترى الباحثة – في ضوء ما تقدم- أنه لكي يقتنع البشر – على اختلافهم- بالأخلاق العالمية؛ لا بد أن تقدم حلولًا لبعض التحديات التي تواجه تطبيقها؛ وذلك عبر:

- التأكيد أن الأخلاق العالمية ليست نوعًا من الإمبريالية الغربية، التي ترسخ سيطرة الدول الأقوى على الدول الأضعف؛ إنما جوهرها العدالة الدولية، واحترام حقوق الإنسان؛ مهما كان عرقه، أو دينه، أو لونه، أو ثقافته.
- يجب أن تعترف الأخلاق العالمية بوجود خصائص ثقافية محلية، وعادات، وتقاليد للثقافات، والشعوب، وتحترمها، وتقبلها، وأن تتوجه – في معظمها- لترسيخ المبادىء، والقواعد الأخلاقية العامة الملزمة للناس على مستوى العالم.
- لا بد أن يقوم تطبيق الأخلاق العالمية على قاعدة أساس مفادها الندية في العلاقات بين الدول كافة، وليست هيمنة القوى الغربية على غيرها من الدول.
- لا بد أن ترتبط بالهموم، والمعضلات الأخلاقية؛ حتى وإن كانت تُهدد دولًا بعينها دون أخرى.

- **مداخل الأخلاق العالمية:**

أوضح Arthur W. Page Center for Integrity (2021) أن الأخلاق العالمية يمكن إكسابها للأفراد حول العالم؛ في ضوء المداخل الآتية:

- **الشراكات متعددة الجنسيات؛ لتحقيق التكامل على المستويين: المحلي، والعالمي Multinational corporations' use of local-global integration:** أي اعتماد التعاون متعدد الجنسيات لتحقيق أفضل الممارسات؛ جنبًا إلى جنب مع الاستجابة المحلية لتخصيص الممارسات الأخلاقية للبيئة المحلية، والثقافة التنظيمية، والأفراد؛ لتحقيق التواصل العالمي المتوازن.
- **فهم الثقافة Understanding culture:** يتطلب فهم الأفراد على المستوى العالمي معرفة كلٌ من: المبادئ التي توجه ما يتم تقييمه في الثقافة، والقواعد غير المكتوبة، والمبادئ التوجيهية التي تنظم السلوك، وكذا ممارسات الاتصال الثقافي؛ فبدون فهم الثقافات، لا يمكن للأفراد بناء روابط عاطفية مع السكان المحليين المتأثرين بممارساتهم.
- **المدخل المتمحور حول الثقافة Culture-centered approach:** وينص على أنه يجب أن يتم البدء بالاستماع إلى الأفراد الذين ينتمون إلى ثقافات عالمية؛ لبناء أوجه تعاون مفيدة لكل الأفراد على المستوى العالمي، وذلك عبر:

- ✓ **فهم المهمشين Understanding the marginalized:** أي فهم الأفراد الذين يعيشون في جماعات ثقافية، ويعانون من التهميش؛ فعلى سبيل المثال: يمكن أن تعاني المرأة، أو المعاق، أو الذين يتحدثون لغة مغايرة للغة غالبية أفراد المجتمع الذي تعيش فيه تلك الأقليات للتهميش.
- ✓ **إظهار الرعاية أمر أخلاقي Showing care is ethical:** أي السعي النشط للأفراد؛ لفهم المجتمعات، وتمييز المعارف، والخبرات المحلية الخاصة بثقافات بعينها، ومحاولة إيجاد نقاط للتلاقي بين الثقافات.

وفي البحث الحالي عنيت الباحثة بالمدخل المتمحور حول الثقافة؛ فقد دارت الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات حول الأقليات الثقافية في دولٍ مختلفةٍ من العالم؛ محاولة تكوين اتجاهات رافضة لدى طلاب المرحلة الثانوية لتهميش فئات ثقافية بعينها، وتقديم مقترحات أخلاقية من الطلاب لمساعدة تلك الجماعات الثقافية حول العالم.

ج) أبعاد الأخلاق العالمية، ومجالاتها:

حددت دراسة O'Brien (2010, P. 3) أبعاد الأخلاق العالمية فيما يأتي:

- التفسيرات الأخلاقية حول القضايا العالمية.
- الإجابات الموضوعية عن الأسئلة الأخلاقية حول: الحرب، والسلام، والاقتصاد السياسي العالمي، والبيئة العالمية، وتلافي صدامات القيم غير المتكافئة التي تفاقمت بسبب الظروف المعولمة Globalised conditions.
- وجهات نظر عالمية حول هوية الجهات الفاعلة ذات الصلة بالناحية الأخلاقية في المجال العالمي، وطبيعتها.
- التزامات الأفراد، والفاعلين الأخلاقيين الجماعيين المرتبطين ببعضهم البعض عبر وسائل التواصل الدولية.

وأكد Twiss (2011, P. 207) أن هناك إجماعًا تقريبيًا عبر الثقافات حول الأخلاق العالمية بأن أبعادها ترتبط بالقيم التي تؤثر في الأمنين: الجسدي، والمدني للإنسانية جمعاء، والضروريات الاجتماعية، والاقتصادية لبقاء الإنسان وازدهاره، وأهمية الحماية الخاصة للأشخاص المعرضين للخطر (الأطفال، والنساء، والمسنين، والأقليات العرقية)، والدعم الدولي لحظر الإبادة الجماعية، والعبودية، والفصل العنصري، والتعذيب، وممارسات القانون الدولي الجنائي غير العادلة بشكل صارخ، بما يعني الامتثال لمعايير حقوق الإنسان الدولية.

وحدد Hoover (2013/2014, PP. 6-34) أبعاد الأخلاق العالمية على النحو الآتي:

- **الوعي بمفهوم الأخلاق العالمية Awareness of the concept of global ethics**: أي إلمام الفرد بمفهوم الأخلاق، والأخلاق العالمية، ونبذ الصراعات، والحروب، وتدمير الأرواح البشرية، وإدراك أهمية الأخلاق العالمية، وجدواها في حماية الإنسانية من التطرف، والتفريق بين الخير، والشر، والخطأ، والصواب؛ أي ما يجب علينا أن نفعله، وما لا يجب أن نفعله لغيرنا من البشر في أنحاء العالم كافة، وتجنب الحروب النفسية، والضرر الثقافي للمجتمعات.
- **المجتمع العالمي، والأقاليم، والإقصاء Global Community, Territory and Exclusion**: ويرتبط بإدراك الفرد للقيمة الأخلاقية للمجتمع الدولي، واعترافه بإمكانية تكوين هويات جماعية، ونبذ الاستبعاد الاجتماعي للغرباء، وقبول التواصل الاجتماعي، واحترام حقوق الأقليات القومية، والسعي لتحقيق الاستقرار، والسلام العالميين.
- **الفردانية، وسلطة الحقوق Individualism and the Authority of Rights**: تكوين اتجاه نحو الفرد لاحترام الحقوق الفردية لنفسه، وللغير؛ حتى خارج حدود دولته، والقضاء على التعارض بين تلك الفردانية، وتكوين التوجه الأخلاقي العالمي لدى الفرد.
- **الليبرالية العالمية بين النظام، والعنف Global Liberalism Between Order and Violence**: أي تكوين توجه لدى الفرد بأن حقوق الإنسان تُعد معيارًا أخلاقيًا عالميًا، وليست فرضًا أيديولوجيًا من الدول الأقوى.
- **المقاومة، والتعددية العالمية Resistance and Plural Cosmopolitanisms**: بناء توجه لدى الفرد نحو قبول الاختلاف، والتعددية سواء للعرق، أو الجنس، أو الطبقة، ومقاومة التسلسلات الهرمية، ورفضها، وتبني مفهوم التسامح الدولي.
- **الفقر، وعدم المساواة، والتسلسل الهرمي في الاقتصاد العالمي Poverty, Inequality and Hierarchy in the Global Economy**: ويحدد عبرها الفرد نوع المسؤوليات الأخلاقية التي تقع على عاتقه تجاه الفقر، وعدم المساواة في بعض البلدان، وتكوين توجهات سلبية نحو استغلال الدول الغنية للدول الفقيرة، والضعيفة، ونبذ التوجهات السلبية نحو المرأة، وحقوقها.
- **النزعة القانونية، وحدودها: سياسة القانون الدولي Legalism and its Limits: The Politics of International Law**: إدراك الفرد أهمية السيادة الوطنية على بلاده، وأنها لا تتعارض مع الانفتاح على العالم، ورفض تقويض السلطة في بعض البلدان لعدالة القانون، وتكوين توجه إيجابي نحو عالم أكثر عدلًا.
- **من الحكم العالمي إلى الديمقراطية العالمية From Global Governance to Global Democracy**: وعي الفرد بأن الديمقراطية العالمية الحقة لا تُعد شكلًا جديدًا من أشكال

الإمبريالية، كما أنه بالإمكان أن تتسم المؤسسات العالمية بالديمقراطية العادلة عبر المساواة بين البشر كافة في الحقوق، والواجبات.

- **الأخلاق، وعدم اليقين Ethics and Uncertainty:** أي معرفة الفرد لكيفية تجسيد علاقات القوة، والعدالة، والمساواة بين الدول عبر الأخلاق العالمية.

بينما صنف كلٌ من: Howse & Nicolaidis (2016, PP. 270 – 282) أبعاد الأخلاق العالمية إلى ما يلي:

- **الشمولية Inclusiveness: المشاركة، والاستيعاب Participation and Internalization:** أي استيعاب الفرد لقيم المساواة الدولية في صنع القرار، وممارسة المشاركة الدولية؛ لتحقيق المصالح للإنسانية جمعاء؛ دون هيمنة الأقوى على الأضعف.
- **التأمل Reversibility: الاستعراض، والمراجعة Review and Revision:** أي تنمية توجه الفرد نحو النضال ضد حركات الإبادة السياسية لبعض الأعراق، والشعوب الضعيفة، ونبذ الاستبعاد، والتبعية السياسية الدولية.
- **التحكم Control: الضوابط والتوازنات Control: Checks and Balances:** أي امتلاك الفرد القدرة على تقرير مصيره دون هيمنة من قوى أكبر تحدد ما سوف تؤول إليه حياته.
- **المرونة Flexibility: الحلول الوسط، والتعويضات Compromise and Compensation:** أي مساعدة الفرد على تكوين توجه نحو شرعنة حقوق الشعوب الضعيفة، وإيجاد حلول وسط لمشكلاتهم الدولية، وتعويضهم عن الخسائر التي لحقت بهم من جراء تحكم القوى الدولية العظمى في مصائرهم.
- **التمكين Empowerment: التعديل المشروط Adjustment and Reverse Conditionality:** أي تحقيق التواصل الاجتماعي، ومساعدة الفرد في تعديل آرائه، ووجهات نظره الدولية؛ بما لا يهدد قيمه، وعاداته، وتقاليده الوطنية.
- **التعددية Pluralism:** وهي تجسيد لرفض "التبعية العالمية Global subsidiarity"، من خلال إيجاد القواعد المشتركة بين أنحاء العالم كافة بما يحويه من شعوب، وثقافات، وأعراق.
- **احتضان السياسات المتنازعة Embracing Agonistic Politics:** أي تخلص الفرد من المفاهيم التكنوقراطية، ورفض الصراعات السياسية، وبناء توافق وجهات النظر بين مختلف الشعوب؛ خاصة في القضايا الدولية، والتاريخية الحساسة.
- **الإقليمية Regionalism:** وهي المستوى الأول الذي لا يمكن بدونه الوصول إلى الأخلاق العالمية، وتنطوي على محاولة الفرد تحقيق النفع لمجتمعه، وتطويره من خلال إيجاد نقاط التقاء

بين ثقافته، وبين غيرها من الثقافات العالمية الأخرى؛ خاصة في مجالات: الغذاء، الصحة، البيئة، حقوق الإنسان.

في حين حصرت UNESCO's Global Ethics Observatory launched (2021) مجالات الأخلاق العالمية في أربعة مجالات؛ هي: مجال الأخلاقيات البيولوجية Bioethics، ومجال الأخلاقيات البيئية Environmental ethics، ومجال الأخلاقيات العلمية Science ethics، وأخيرًا مجال الأخلاقيات التكنولوجية Technology ethics.

وبمراجعة الدراسات التي تناولت أبعاد الأخلاق العالمية، ومجالاتها؛ استخلصت الباحثة ستة أبعاد رئيسة لقياس الأخلاق العالمية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ بُنيت – في ضوئها – قائمة أبعاد الأخلاق العالمية؛ وهم:

- **الوعي بمفهوم الأخلاق العالمية، ويتمثل في:**
  - ✓ القدرة على التحديد المدقق لمفهوم الأخلاق العالمية.
  - ✓ القدرة على تعرّف مفهوم نبذ العنف، وقبول الآخر، والتسامح الدولي.
  - ✓ القدرة على التحديد المدقق لملامح مفهوم الحروب الدولية النفسية.
  - ✓ القدرة على تحديد أهمية الأخلاق العالمية.
- **المقاومة، وتحقيق الأمنين: المدني، والجسدي للإنسانية جمعاء، ويتمثل في:**
  - ✓ القدرة على تحديد دور الفرد دوليًا في حماية الأشخاص المعرضين للخطر.
  - ✓ القدرة على تقديم اقتراحات؛ لحل المشكلات التاريخية للجماعات المعرضة للإبادة في بعض دول العالم.
  - ✓ القدرة على تكوين اتجاه رافض للفصل العنصري، والتعذيب لأي إنسان.
  - ✓ القدرة على تبني مفهوم التسامح الدولي.
  - ✓ القدرة على قبول الاختلاف.
  - ✓ القدرة على مقاومة التسلسلات المجتمعية الهرمية الدولية.

- **العدالة، والمشاركة العالمية، وتتمثل في:**
  - ✓ القدرة على اختيار أنسب سُبل المشاركة العادلة في بعض النشاطات الدولية.
  - ✓ القدرة على تحديد الوسائل التكنولوجية الآمنة للتواصل الدولي.
  - ✓ القدرة على تكوين اتجاه لنبذ التوجهات السلبية نحو الفقراء في بعض الدول.
  - ✓ القدرة على إدراك القيمة الدولية للمساواة في الحقوق، والواجبات بين الشعوب كافة.

- ✓ القدرة على تقديم مقترحات؛ لتعويض بعض الدول عن الخسائر التي لحقت بهم من جراء معاناتهم من الحروب.

- **المرونة الأخلاقية العالمية، وتتمثل في:**
  - ✓ القدرة على تقديم طرائق محققة التفاهم العالمي.
  - ✓ القدرة على التركيز على القواعد المشتركة بين الشعوب على اختلافها.
  - ✓ القدرة على تقدير قيمة حرية الرأي، والقانون الدوليين.
  - ✓ القدرة على العمل الجماعي الدولي لصالح الإنسانية.
  - ✓ القدرة على الدفاع عن الحقوق البيولوجية، والبيئية للكائنات الحية كافة.
- **الضوابط، والتوازنات الدولية، وتتمثل في:**
  - ✓ القدرة على تكوين اتجاه رافض للتبعية الدولية، وداعم الندية بين الدول.
  - ✓ القدرة على التكييف بين العادات، والتقاليد الوطنية، والعالمية.
  - ✓ القدرة على تحديد مصير الفرد من دون هيمنة من الدول الأقوى.
  - ✓ القدرة على التمسك بالسيادة الوطنية لحكومة بلاده.
  - ✓ القدرة على تقديم الدعم؛ لمقاومة الإرهارب، وتحقيق الاستقرار الدولي.
- **تكوين وجهات نظر عالمية، وتتمثل في:**
  - ✓ القدرة على تقديم تفسير أخلاقي لبعض القضايا العالمية.
  - ✓ القدرة على تقديم الإجابات الموضوعية حول بعض التساؤلات الأخلاقية إزاء الحروب، وغيرها من القضايا الدولية.
  - ✓ القدرة على تعديل الرؤى الفردية؛ بما لا يتعارض، وقيم الحفاظ على الوطن.
  - ✓ القدرة على تحقيق التواصل الاجتماعي الدولي الفعال.
  - ✓ القدرة على تحقيق توافق وجهات النظر حول بعض القضايا التاريخية الدولية الحساسة.

ثانيًا: إعداد أدوات البحث، ومواده التعليمية

تمثلت المواد التعليمية – فى هذا البحث– فى إعداد وحدات تعليمية قصيرة في تاريخ الأقليات؛ وذلك بما تتضمنه من: دليل المعلم، وكتاب الطالب، وتمثلت أدوات البحث فى: استبانة لتحديد قائمة بأبعاد الوعي العابر للثقافات، وإعداد استبانة لتحديد قائمة بأبعاد الأخلاق العالمية، كما أُعِدَّ اختباران؛ أحدهما: لقياس الوعي العابر للثقافات، والآخر: لقياس الأخلاق العالمية.

وفيما يلى وصف كيفية إعداد كلٍ منهم:

(١) إعداد المواد التعليمية للوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات:

يتضمن هذا الجزء كيفية إعداد الوحدات التعليمية القصيرة فى تاريخ الأقليات، وقد أُتبعت- في إعدادها- خطوات عدة تمثلت فى بنائها، والتأكد من صلاحيتها؛ كما يتضمن هذا القسم إعداد المواد التعليمية للوحدات التعليمية القصيرة، وإعداد أدوات البحث. وفيما يأتي عرض ذلك تفصيلًا:

١. للإجابة عن السؤال الأول للبحث: "**ما الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات؟**".

اعتمدت الباحثة- في إعداد الوحدات- مجموعة مصادر أساسية، متبعةً – في ذلك- الخطوات الآتية:

١- مصادر اشتقاق الوحدات التعليمية القصيرة:

اعتمدت الباحثة- في بنائها للوحدات القصيرة المقترحة- على ما يأتي:

- الدراسات، والكتابات التاريخية، عن تاريخ الأقليات في العالم.
- أُختير محتوى الوحدات اعتمادًا على الأقليات الثقافية؛ بحيث تمثل كل أقلية نموذجًا للأقليات في كل قارة من قارات العالم؛ فشملت: أقليات أفريقية، وأقليات أمريكية، وأقليات أوروبية، وأقليات آسيوية.

٢- إعداد الوحدات القصيرة المقترحة:

أ- بناء الوحدات المقترحة:

مكونات الوحدة:

شمل كتاب الطالب خمس وحدات رئيسة، سنعرض لها – لاحقًا- بشيء من التفصيل.

ب- صلاحية الوحدات المقترحة:

عُرِضَتْ الوحدات القصيرة – بعد إعدادها في صورتها المبدئية- على مجموعة من المختصين فى مجال التاريخ؛ فضلًا عن الاستعانة بمجموعة من أساتذة المناهج وطرائق تدريس التاريخ؛ للتأكد من صلاحيتها؛ لتدريس تاريخ الأقليات الثقافية حول العالم.

وعُدِّلت- في ضوء آراء المحكمين، ومقترحاتهم- الوحدات، وصولًا إلى صورتها النهائية، وفيما يأتي عرض الوحدات بشيء من التفصيل:

❖ **فيما يخص مكونات الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات؛ لتنمية الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي:**

- ✓ **عنوان الوحدة.**
- ✓ **مقدمة الوحدة:** وهي تمهيد للموضوعات التي سوف تدور حولها الوحدة القصيرة.

- ✓ **إرشادات حول دراسة الطالب الوحدة القصيرة، والتي يجب على الطالب قراءتها جيدًا.**
- ✓ **أهداف الوحدة القصيرة، وتشمل تحديد الأهداف العامة، ومخرجات التعلم المستهدفة:**

يمكن تصنيف الأهداف العامة للوحدات القصيرة إلى المجالات الآتية:

- **المجال المعرفى:** إكساب الطلاب حقائق، ومفهومات، وتعميمات متضمنة بالوحدات التعليمية القصيرة حول الأقليات في العالم.
- **المجال الوجدانى:** تنمية الاتجاه الإيجابى نحو احترام الآخر في الثقافات المختلفة عن الثقافة المصرية، والتحلي بالقيم العالمية.
- **المجال المهارى:** تنمية مهارات الوعي العابر للثقافات، والتحلي بمهارات المشاركة، والتعاون الكوكبية العالمية "الأخلاق العالمية".

أما مخرجات التعلم المستهدفة:

صيغت مخرجات التعلم المستهدفة فى عبارات مدققة، وواضحة في المجالات الثلاثة (المعرفي، والمهاري، والوجداني)؛ متضمنة بكتاب الطالب، ودليل المعلم، يمكن إيجازها فيما يأتي:

١- الأهداف المعرفية:

وتتلخص فى أن يكون الطلاب قادرين على أن:

- يُعرّفوا مفهوم الأقليات.
- يُحددوا أنواع الأقليات في العالم.
- يشرحوا أسباب إطلاق مسمى أقليات على بعض الجماعات الثقافية في العالم.
- يتعرفوا أوضاع الأقليات طبقًا للقانون الدولي.
- ينقدوا دور المنظمات الدولية في الحفاظ على حقوق الأقليات.
- يتعرفوا ماهية الأمازيغ.
- يحددوا الملامح الرئيسة لتاريخ أقلية الأمازيغ.
- يلخصوا – فيما لا يزيد عن صفحة– الملامح الثقافية الأمازيغية بأسلوبهم.
- يتعرفوا ماهية أقلية الآميش.
- يلخصوا تاريخ أقلية الآميش بأسلوبهم.
- يقارنوا بين الخصائص الثقافية لمجتمع الآميش، وباقي الطوائف الأمريكية.
- يتعرفوا ماهية الأديغة.
- يحددوا الملامح الرئيسة لتاريخ أقلية الأديغة.
- يقارنوا بين الحياة الاجتماعية للأديغة، والحياة الاجتماعية للمصريين.
- يلخصوا – فيما لا يزيد عن صفحة– الملامح الثقافية الأديغية بأسلوبهم.

- يتعرفوا ماهية التبتيين.
- يحددوا الملامح الرئيسة لتاريخ التبتيين.
- يلخصوا – فيما لا يزيد عن صفحة– الملامح الثقافية التبتية بأسلوبهم.

٢- الأهداف المهارية:

وتتلخص فى أن يكون الطلاب قادرين على أن:

- يوزعوا أهم الدول التي تتواجد بها الأقليات على خريطة العالم.
- يوزعوا المواقع الجغرافية التي يتركز بها الأمازيغ على خريطة صماء.
- يحددوا الموقع الجغرافي لأقلية الآميش على خريطة الأمريكتين.
- يوزعوا المواقع الجغرافية التي يتركز بها الأديغة على خريطة صماء.
- يوزعوا المواقع الجغرافية التي يتركز بها التبتيون على خريطة صماء.
- إعداد ألبوم الصور، يوضح الملامح الثقافية للأقليات الآتية: الأمازيغ، الآميش، الأديغة، التبتيين.

٣- الأهداف الوجدانية:

وتتلخص فى أن يكون الطلاب قادرين على أن:

- يكوّنوا توجهًا إيجابيًا نحو قبول الأقليات، واحترام خصوصياتهم الثقافية.
- يبدوا آراءهم في ملامح الثقافة الأمازيغية، وسُبل دعمها.
- يبدوا آراءهم في أسلوب حياة مجتمع الآميش، وسُبل دعمهم لحقوقهم.
- ينقدوا رفض أقلية الآميش للتكنولوجيا، والحداثة.
- يدافعوا عن حقوق الأديغية في المساواة، والعدالة مع الآخر.
- يكونوا توجهًا إيجابيًا نحو الدفاع عن حقوق أقلية التبتيين.

- ✓ **الاختبار القبلي؛ للوقوف على ما يمتلكه الطالب من من معلومات حول موضوعات الوحدة القصيرة.**
- ✓ **تحديد المحتوى التعليمى للوحدات القصيرة؛ بما يشمله من أنشطة، ومعلومات إثرائية:**

رُوعِي – في محتوى الوحدات– الضوابط الآتية:

- أن ترتبط محاور كل وحدة بتاريخ الأقليات، وملامحهم الثقافية.

- أن تمثل قارات العالم في الأقليات الثقافية المختارة؛ حيث شمل الاختيار أقليات من كلٌ من: أفريقيا، وأمريكا، وأوروبا، وآسيا.
- أن تساعد الوحدات القصيرة في تنمية الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية لطلاب الصف الأول الثانوي.

✓ **تحديد الأنشطة، والتدريبات:**

استُخدِمَتْ عديدٌ من الأنشطة والتدريبات التى يُدَرَّب – من خلالها– الطالب على الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ لتحقيق أهداف الوحدات القصيرة.

✓ **تحديد استراتيجيات تعلم الوحدات، وأساليبها:**

اعتمدت الباحثة– في تدريب الطلاب على الموضوعات المتضمنة بالوحدات– على استراتيجيات، وأساليب عدة؛ تحقيقًا لما وُضع لتلك الوحدات من أهداف، وأبرز تلك الاستراتيجيات: استراتيجية PQ4R الفوق معرفية، والمحاكمة العقلية، وقدح الذهن، والمناقشة والحوار، وتوجيه الأسئلة.

✓ **تحديد أساليب التقويم فى الوحدات:**

استُخدمت – لتقييم أهداف الوحدات القصيرة بأنواعها (المعرفية، والمهارية، والوجدانية)– اساليب التقويم الآتية:

- تقويم مبدئي (في بداية الحصة، وذلك من خلال الاختبار القبلي الموجود في بداية كل وحدة؛ لتعرف معلومات الطلاب التاريخية، وخبراتهم؛ حول الأقليات: نشأتها، وحقوقها في القانون الدولي، والحياة الثقافية لكلٍ من الأقليات الآتية: الأمازيغ، الآميش، التبتيين، الأديغة، وأهمية امتلاكهم الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية).
- تقويم تكويني (قيام الطلاب– في أثناء الحصة– بالأنشطة المتضمنة داخل كل موضوع من موضوعات الوحدات القصيرة، وإجاباتهم عن التدريبات المتعلقة به).
- تقويم نهائي (في نهاية تدريس الوحدات، ويتمثل في الاختبار البعدي؛ لتقييم مكتسبات الطلاب بعد دراستهم الوحدات القصيرة المقترحة).

ج– خطة تنفيذ الوحدات القصيرة المقترحة:

نُفِّذَتْ الوحدات القصيرة المقترحة بدءًا من الأسبوع الرابع من شهر أكتوبر يوم الأحد الموافق ٢٠٢١/١٠/٢٤، حتى يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢١/١١/٣٠.

وخضعت محاور الوحدات لنظام التسلسل المنطقى؛ حيث ترتبط الوحدة القصيرة الأولى بالأقليات: ماهيتها، نشأتها، وحقوقها، ثم الوحدة القصيرة الثانية المرتبطة بالأقليات الأفريقية: الأمازيغ نموذجًا،

والوحدة القصيرة الثالثة المرتبطة بالأقليات الأمريكية: الآميش نموذجًا، والوحدة القصيرة الرابعة المتعلقة بالأقليات الأوروبية: الأديغة نموذجًا، وأخيرًا الوحدة القصيرة الرابعة المرتبطة بالأقليات الآسيوية: التبتيين نموذجًا.

د- مدى صلاحية الوحدات القصيرة المقترحة، والمواد التعليمية:

عَرَضتْ الباحثة الوحدات القصيرة المقترحة، بعد إعدادها – في صورتها المبدئية- على مجموعة من المتخصصين فى المجال؛ للتأكد من صلاحيتها، وطلبت الباحثة تحكيمها؛ فى ضوء المعايير الآتية:

١. مناسبة الوحدات القصيرة مجموعة البحث.
٢. مدى شمول الوحدات القصيرة للمكونات التى يجب توافرها فى الوحدات القصيرة / الموديولات التعليمية.
٣. مدى ملاءمة أهداف الوحدات القصيرة لمحتواها العلمي.
٤. مدى مناسبة خطة توزيع موضوعات الوحدات على الفصل الدراسى الأول.

بالنسبة إلى دليل المعلم للوحدات القصيرة المقترحة:

١. مدى مناسبة المدة الزمنية المقترحة لتنفيذ كل وحدة قصيرة.
٢. مدى مدى وضوح الأهداف: المعرفية، والمهارية، والوجدانية الخاصة بالوحدات القصيرة، وتدقيقها.
٣. مدى ملاءمة مكونات كل وحدة قصيرة، المتفق عليه علميًا في بناء الموديولات التعليمية.
٤. مدى ترجمة محتوى كل موضوع من موضوعات الوحدات القصيرة لأهدافه.
٥. مدى تحقيق التقويم المقترح لأهداف الوحدات القصيرة.
٦. مدى مناسبة عدد الوحدات القصيرة، ومحتواها للفصل الدراسى الأول.
٧. أية ملاحظات تتعلق بالإضافة، أو الحذف، أو الاستبدال.

وقد أشار المحكمون- في مقترحاتهم- إلى ما يأتي:

- اختصار محتوى بعض الموضوعات المتضمنة بالوحدات القصيرة؛ لتناسب طلاب الصف الأول الثانوي.
- دمج بعض المحاور التى تحقق الأهداف نفسها.
- زيادة عدد الأنشطة التي تحث الطلاب على التأمل، والتفكر فيما يدرسونه حول الأقليات.

بالنسبة إلى كتاب الطالب للوحدة التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات:

١. مدى تدقيق المفردات الخاصة بمحاور الوحدات القصيرة، ووضوحها.

٢. مدى شمولها للأقليات الثقافية التي تعيش بمناطق متعددة حول العالم.

(٢) إعداد دليل المعلم الخاص بالوحدات التعليمية القصيرة:

اعتمدت الباحثة – في إعدادها دليل المعلم للوحدات التعليمية القصيرة– على المصادر الآتية:

- أدلة المعلم الخاصة بالوحدات القصيرة المقترحة فى عديدٍ من الدراسات السابقة.
- التأطير النظرى للبحث.
- الفلسفة التى ينطلق منها الدليل بأننا في حاجة إلى تأهيل طلاب الصف الأول الثانوي، وتوجيههم لنبذ رفض ثقافات الأقليات، أو تهميشها؛ حيث إنهم بحاجه إلى دعم نفسي، ونوع من الاستبصار الذاتي الذي يفيدهم في تعرّف ثقافات الآخرين، واحترامها، والبحث عن نقاط الالتقاء بينهم وبين الثقافات الأخرى؛ بدلًا من استمرار تأكيد، وتجذير الاختلافات بين البشر، ورفض المختلف عنهم ثقافيًا.

- **الهدف من الدليل:**

يهدف هذا الدليل إلى إرشاد، وتوجيه معلم/ة التاريخ، بالصف الأول الثانوي نحو كيفية تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس وحدات تعليمية قصيرة في تاريخ الأقليات؛ لتنمية الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وذلك عن طريق استخدام طرائق تدريس فوق معرفية، وتكنولوجية حديثة، ووسائل معينة متعددة، وأنشطة طلابية، وأساليب تقويم متنوعة، ويمكن تفصيل الأهداف العامة فيما يأتي:

- تعرّف مفهوم التنوع الثقافي، والفرق بينه، وبين التعددية الثقافية، ومفهوم الأقليات، وتمييز الاختلافات القائمة بين البشر.
- معرفة أهمية الآخر في الثقافات الأخرى، وفي حياتنا الكونية كبشر ننتمي لعالم واحد، يضمنا جميعًا، ونعيش فيه.
- تقدير أهمية تفهم مشاعر الأقليات، وأفكارهم، ومعتقداتهم المختلفة عنا في الثقافة، أو السن، أو في الجنس، أو في الدين، أو في اللون، أو في القدرات البدنية، أو في الجنسية.
- تكوين اتجاهات إيجابية نحو احترام قيم المختلفين عنَّا، وعاداتهم، وعقائدهم، وقبولها، والتعايش معهم في سلام عالمي.

- **محتوى الدليل:**

تضمن هذا الدليل عرضًا لمجموعة من الإرشادات المعينة للمعلم على تدريس الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات لطلاب الصف الأول الثانوي.

- **مدى صلاحية الدليل:**

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

ومثَّل ما سبق من إجراءات تصميم الوحدات التعليمية القصيرة المقترحة (كتاب الطالب، ودليل المعلم) إجابةً وافيةً عن السؤال البحثي الأول.

(٢) إعداد أدوات البحث:

١- استبانة لتحديد قائمة بأبعاد الوعي العابر للثقافات.
٢- استبانة لتحديد قائمة بأبعاد الأخلاق العالمية.
٣- اختبار الوعي العابر للثقافات.
٤- اختبار الأخلاق العالمية.

٢. للإجابة عن السؤال الثاني للبحث، وهو: "ما أبعاد الوعي العابر للثقافات التي يجب تنميتها، لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟" **استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لتحديد قائمة بأبعاد الوعي العابر للثقافات، ولقد مر إعداد القائمة بالخطوات التالية:**

٢- ١ تحديد قائمة بأبعاد الوعي العابر للثقافات:

اعتُمِدَ – في إعداد قائمة أبعاد الوعي العابر للثقافات – على الدراسات الآتية:
Smith (2001)؛ Pesquera, Yoder, Lynk (2008)؛ Bao-he (2010)؛ Carano (2013)؛ Catana (2014)، Lwin (2016)؛ Lokkesmoe, Kuchinke, Ardichvili (2016)؛ Gui (2018)؛ Cai, Wu (2020).

٢- ٢ إعداد استبانة تحديد قائمة بأبعاد الوعي العابر للثقافات:

مر إعداد الاستبانة بالخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة:** تهدف هذه الاستبانة إلى التوصل إلى قائمة ثابتة، وصادقة لأبعاد الوعي العابر للثقافات.
- **تحديد أبعاد الاستبانة:** حددت الباحثة أبعاد الوعي العابر للثقافات فى خمسة أبعاد؛ هم:

- ✓ المعرفة بالثقافة الذاتية، والعابرة للحدود الوطنية.
- ✓ مناهضة العنصرية، والاستبعاد الاجتماعيين.
- ✓ الكفاءة التواصلية بين الثقافات (بناء علاقات عبر ثقافية).
- ✓ الوعي بقضايا النوع الاجتماعي عبر الثقافية.
- ✓ التمكين الإيجابي النشط للفرد عبر الثقافات.

- **وضع نظام تقدير الدرجات:** اختير أسلوب ليكرت؛ لتقدير الدرجات وفق مقياس ثلاثي؛ للتوصل إلى قائمة أبعاد الوعي العابر للثقافات، في نظر خبراء المناهج، وأعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج بكليات التربية في بعض الجامعات المصرية.
- **ضبط الاستبانة:** عُرِضت الصورة المبدئية للاستبانة على المُحَكَّمين؛ لإضافة، أو حذف، أو تعديل أيّ من الأبعاد، وعُدلت القائمة – في ضوء آرائهم – وصولًا لصورتها النهائية المكونة من (٢٨) عبارة موزعة على الأبعاد الخمسة.
- **صدق الاستبانة:** اعتُمد – في حساب صدق الاستبانة – على صدق المُحَكَّمين، وعُدِلَت القائمة؛ في ضوء آرائهم، ومقترحاتهم.
- **ثبات الاستبانة:** بلغ معامل ألفا للاستبانة (٠,٨٢%)؛ ومِنْ ثمَّ يمكن الاعتماد عليها فى تحديد قائمة أبعاد الوعي العابر للثقافات.

٣. للإجابة عن السؤال الثالث للبحث، وهو: "ما أبعاد الأخلاق العالمية التي يجب تنميتها، لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟" **استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لتحديد قائمة بأبعاد الأخلاق العالمية، ولقد مر إعداد القائمة بالخطوات الآتية:**

٣- ١ تحديد قائمة بأبعاد الأخلاق العالمية:

اعتُمِدَ – في إعداد قائمة أبعاد الأخلاق العالمية– على الدراسات الآتية: O'Brien (2010)؛ Twiss (2011)؛ Hoover (2013/2014)؛ Howse & Nicolaidis (2016)؛ UNESCO's Global Ethics Observatory launched (2021).

٣- ٢ إعداد استبانة تحديد قائمة بأبعاد الأخلاق العالمية:

مر إعداد الاستبانة بالخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة:** تهدف هذه الاستبانة إلى التوصل إلى قائمة ثابتة، وصادقة بأبعاد الأخلاق العالمية.
- **تحديد أبعاد الاستبانة:** حددت الباحثة أبعاد الأخلاق العالمية فى ستة أبعاد؛ هم:
  - ✓ الوعي بمفهوم الأخلاق العالمية.

- ✓ المقاومة، وتحقيق الأمنين: المدني، والجسدي للإنسانية جمعاء.
- ✓ العدالة، والمشاركة العالميين.
- ✓ المرونة الأخلاقية العالمية.
- ✓ الضوابط، والتوازنات الدولية.
- ✓ تكوين وجهات نظر عالمية.

- **وضع نظام تقدير الدرجات:** اختير أسلوب ليكرت؛ لتقدير الدرجات وفق مقياس ثلاثي؛ للتوصل إلى قائمة أبعاد الأخلاق العالمية، في نظر خبراء المناهج، وأعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج بكليات التربية في بعض الجامعات المصرية.
- **ضبط الاستبانة:** عُرِضت الصورة المبدئية للاستبانة على المُحَكَّمين؛ لإضافة، أو حذف، أو تعديل أيّ من الأبعاد، وعُدلت القائمة – في ضوء آرائهم – وصولًا لصورتها النهائية من (٣٠) عبارة موزعة على الأبعاد الستة.
- **صدق الاستبانة:** اعتُمد – في حساب صدق الاستبانة – على صدق المُحَكَّمين، وعُدِلَت القائمة؛ في ضوء آرائهم، ومقترحاتهم.
- **ثبات الاستبانة:** بلغ معامل ألفا للاستبانة (٠,٨١%)؛ ومِنْ ثَمَّ يمكن الاعتماد عليها فى الوصول إلى قائمة أبعاد الأخلاق العالمية.

٤. للإجابة عن السؤال الرابع للبحث، وهو: "ما فاعلية الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات، في تنمية الوعي العابر للثقافات؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟" **أعدّت الباحثة اختبار الوعي العابر للثقافات، واتُبعَت – في إعداده– الخطوات الآتية:**

- **بناء الاختبار:** مر بناء الاختبار بعدة خطوات نوضحها فيما يلى:

✓ **تحديد الهدف من الاختبار:**

هدف هذا الاختبار إلى إيجاد مقياس ثابت، وصادق يمكن منه الحصول على بيانات توضح مدى امتلاك طالب الصف الأول الثانوي للوعي العابر للثقافات.

✓ **تحديد أبعاد الاختبار:**

التُزِمَ – فى تحديد أبعاد الاختبار– بالأبعاد الخمسة للوعي العابر للثقافات.

✓ **تحديد نوع الاختبار:**

استقر اختيار الباحثة – فى ضوء آراء المُحَكَّمين– على أن يكون الاختبار موضوعيًا؛ حيث يُترك للطالب فرصة اختيار بديل واحد من بين أربعة بدائل.

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

تضمنْ الاختبار (٣٠) مفردة موزعة على خمسة أبعاد، وقد أُعِدَّ الاختبار، وحُددت عدد أسئلة كل بُعد من أبعاده كما يوضحه الجدول رقم (٢) الآتي:

جدول رقم (٢): توزيع مفردات اختبار الوعي العابر للثقافات على الأبعاد الرئيسة، وأرقام المفردات التى تقيسها

الأبعاد الرئيسة	عدد مفردات كل بُعد	أرقام المفردات التى تقيس كل بُعد	مجموع الدرجات
المعرفة بالثقافة الذاتية، والعابرة للحدود الوطنية.	٧	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧	٧
مناهضة العنصرية، والاستبعاد الاجتماعيين.	٦	٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣	٦
الكفاءة التواصلية بين الثقافات (بناء علاقات عبر ثقافية).	٧	١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	٧
الوعي بقضايا النوع الاجتماعي عبر الثقافية.	٥	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥	٥
التمكين الإيجابي النشط للفرد عبر الثقافات.	٥	٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠	٥
المجموع	٣٠	٣٠	٣٠

✓ **صوغ مفردات الاختبار:**

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

✓ **تحديد تعليمات الاختبار:**

روعي – في تحديد تعليمات الاختبار – وضوحها، وسهولة فهمها من قِبَلِ طلاب الصف الأول الثانوي بالدراسة الاستطلاعية للاختبار.

✓ **الصورة المبدئية للاختبار:**

بعد كتابة مفردات الاختبار – في صورته المبدئية – وصوغ تعليماته، عُرِض على المتخصصين فى المجال؛ للتأكد من صلاحيته؛ من حيث:

- انتماء المفردات للأبعاد الرئيسة للاختبار.
- وضوح مفردات الاختبار، وتدقيق صوغها.
- ملاءمة الاختبار لمجموعة البحث.
- دقة تعليمات الاختبار.
- أية ملحوظات أخرى بالإضافة، أو بالحذف.

وصولًا – بعد مراعاة ملحوظات المُحَكَّمين – إلى الاختبار في صورته المبدئية، متضمنًا (٣٠) مفردة.

✓ **ضبط الاختبار:**

أُجريت – لضبط الاختبار– تجربةٌ استطلاعيةٌ له على مجموعة مؤلفة من (٢٧) طالبةً من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة إيزيس الثانوية بنات يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢١/١٠/١٢ (غير مجموعة البحث)؛ وذلك بهدف الحصول على البيانات الإحصائية التى تتعلق بالخصائص التالية:

١. حساب صدق الاختبار.
٢. حساب ثبات الاختبار.
٣. تحليل مفردات الاختبار للحصول على :
   - معامل سهولة المفردات.
   - معامل تمييزية المفردات.
٤. تحديد زمن الاختبار.

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

وفيما يلى مراحل ضبط الاختبار:

١. حساب صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال صدق المُحَكَّمين:

للتحقق من مدى تمثيل الاختبار للأهداف المحددة له؛ عُرِض على مجموعة من المتخصصين فى مجال تدريس التاريخ، ومجال المناهج وطرائق التدريس، ومن ثَمَّ عُدِلَ؛ في ضوء آراء المحكمين، وأُعيد صوغ بعض المفردات.

٢. حساب ثبات الاختبار:

طُبِقَ الاختبار على مجموعة مؤلفة من (٢٧) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي (غير مجموعة البحث)، وحُسِبَ معامل الثبات؛ باستخدام معامل ألفا، وبلغ (٠,٩٣)، وهو معامل ثبات مرتفع؛ وبالتالي يمكن الوثوق في نتائج الاختبار.

٣. تحليل مفردات الاختبار:

حساب معاملات السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار:

حُسِبَ معامل السهولة؛ لتوضيح مدى سهولة، أو صعوبة مفردة ما فى الاختبار، وهو يمثل النسبة المئوية من الطالبات اللاتي أجبن إجابة صوابًا على كل مفردة من مفردات الاختبار، وتُعد المفردة مقبولة إذا تراوحت قيمة معامل سهولتها ما بين (0.2 – 0.8)، حيث تكون المفردة التى يقل معامل

سهولتها عن (0.2) متناهية الصعوبة، والمفردة التى يزيد معامل سهولتها عن (0.8) متناهية السهولة؛ لذا ينبغى حذف كلا النوعين من المفردات (السيد، 2011).

وقد وُجِدَ أن معاملات السهولة لجميع مفردات الاختبار تراوحت ما بين (0.39 – 0.73)؛ بينما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين: (0.31 – 0.58)، وبالتالى لم تُحذف أى مفردة من مفردات الاختبار، وظل عدد أسئلة اختبار الوعي العابر للثقافات (30) سؤالًا.

حساب معاملات التمييزية لكل مفردة من مفردات الاختبار :

يُعبر معامل التمييزية عن قدرة المفردة على التمييز بين الطالبة القوية، والطالبة الضعيفة – فيما يقيسه الاختبار، وقد اتُبِعَتْ– لحساب معامل التمييزية لكل مفردة من مفردات الاختبار الإجراءات الآتية:

- ترتيب درجات الطلاب فى الاختبار تنازليًا.
- فصل (27%) من درجات الطالبات فى الطرف العلوى (الإرباعى الأعلى).
- فصل (27%) من درجات الطالبات فى الطرف السفلى (الإرباعى الأدنى).
- استخدام معادلة جونسون Johnson؛ لحساب معامل التمييزية لكل مفردة من مفردات الاختبار، وتُعَدْ المفردة التى يقل معامل تمييزها عن (0.2) مفردة غير مميزة (السيد، 2011)، وقد تبين أن معاملات التمييزية لمفردات اختبار الوعي العابر للثقافات أكبر من (0.2).

٤. تحديد زمن الاختبار:

حُدِدَ الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة اختبار الوعي العابر للثقافات ككل، عن طريق حساب متوسط زمن الطالبات اللاتي يمثلن الإرباعي الأقل زمنًا، ومتوسط زمن الطالبات اللاتي يمثلن الإرباعي الأعلى زمنًا، ثم حساب متوسط الزمنين، ويوضح الجدول رقم (٣) التالي نتائج حساب زمن الاختبار.

جدول رقم (٣):

حساب زمن اختبار الوعي العابر للثقافات

متوسط زمن الأفراد الذين يمثلون		متوسط الزمن
الإرباعي الأقل زمنًا	الإرباعي الأعلى زمنًا	
٧٣	٨٧	٩٠ دقيقة

✓ **الصورة النهائية للاختبار:**

صار الاختبار – بعد التأكد من صدقه–، وثباته، والتحقق من مناسبة مفرداته بعد حساب معاملات السهولة، والتمييزية–، فى صورته النهائية صالحًا للتطبيق متضمنًا (٣٠) مفردةً.

٤. للإجابة عن السؤال الخامس للبحث، وهو: "ما فاعلية الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات، في تنمية الأخلاق العالمية؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟" **أعدّت الباحثة اختبار الأخلاق العالمية، واتُبعَت – في إعداده– الخطوات الآتية:**

- **بناء الاختبار:** مر بناء الاختبار بعدة خطوات نوضحها فيما يلى:

✓ **تحديد الهدف من الاختبار:**

هدف هذا الاختبار إلى إيجاد مقياس ثابت، وصادق يمكن منه الحصول على بيانات توضح مدى امتلاك طالب الصف الأول الثانوي الأخلاق العالمية.

✓ **تحديد أبعاد الاختبار:**

التُزِمَ – فى تحديد أبعاد الاختبار– بالأبعاد الستة للأخلاق العالمية.

✓ **تحديد نوع الاختبار:**

استقر اختيار الباحثة – فى ضوء آراء المُحَكَّمين– على أن يكون الاختبار موضوعيًا؛ حيث يُترك للطالبة فرصة اختيار بديل واحد من بين أربعة بدائل.

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

تضمن الاختبار (٣٠) مفردة موزعة على ستة أبعاد، وقد أُعِدَّ الاختبار، وحُدد عدد أسئلة كل بُعد من أبعاده كما يوضحه الجدول رقم (٤) الآتي:

جدول رقم (٤): توزيع مفردات اختبار الأخلاق العالمية على الأبعاد الرئيسة، وأرقام المفردات التى تقيسها

الأبعاد الرئيسة	عدد مفردات كل بُعد	أرقام المفردات التى تقيس كل بُعد	مجموع الدرجات
الوعي بمفهوم الأخلاق العالمية.	٥	١، ٢، ٣، ٤، ٥	٥
المقاومة، وتحقيق الأمنين: المدني، والجسدي للإنسانية جمعاء.	٥	٦، ٧، ٨، ٩، ١٠	٥
العدالة، والمشاركة العالميتان.	٥	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥	٥
المرونة الأخلاقية العالمية.	٥	١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	٥
الضوابط، والتوازنات الدولية.	٥	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥	٥
تكوين وجهات نظر عالمية.	٥	٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠	٥
المجموع	٣٠	٣٠	٣٠

✓ **صوغ مفردات الاختبار:**

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

✓ **تحديد تعليمات الاختبار:**

روعي – في تحديد تعليمات الاختبار – وضوحها، وسهولة فهمها من قِبَلِ طلاب الصف الأول الثانوي بالدراسة الاستطلاعية للاختبار.

✓ **الصورة المبدئية للاختبار:**

بعد كتابة مفردات الاختبار – في صورته المبدئية – وصوغ تعليماته، عُرِض على المتخصصين فى المجال؛ للتأكد من صلاحيته؛ من حيث:

- انتماء المفردات للأبعاد الرئيسة للاختبار.
- وضوح مفردات الاختبار، وتدقيق صوغها.
- ملاءمة الاختبار لمجموعة البحث.
- دقة تعليمات الاختبار.
- أية ملحوظات أخرى بالإضافة، أو بالحذف.

وصولًا – بعد مراعاة ملحوظات المُحَكَّمين – إلى الاختبار في صورته المبدئية، متضمنًا (٣٠) مفردة.

✓ **ضبط الاختبار:**

أُجريت – لضبط الاختبار– تجربة استطلاعية له على مجموعة مؤلفة من (٢٧) طالبةً من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة إيزيس الثانوية بنات يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢١/١٠/١٢ (غير مجموعة البحث)؛ وذلك بهدف الحصول على البيانات الإحصائية التى تتعلق بالخصائص التالية:

١. حساب صدق الاختبار.
٢. حساب ثبات الاختبار.
٣. تحليل مفردات الاختبار للحصول على :
   - معامل سهولة المفردات.
   - معامل تمييزية المفردات.
٤. تحديد زمن الاختبار.

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

وفيما يلى مراحل ضبط الاختبار:

٥. حساب صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال صدق المُحَكَّمين:

للتحقق من مدى تمثيل الاختبار للأهداف المحددة له؛ عُرِض على مجموعة من المتخصصين فى مجال تدريس التاريخ، ومجال المناهج وطرائق التدريس، وعُدِّل الاختبار؛ في ضوء ما خلصوا إليه من آراء، وما أبدوه من مقترحات، وأُعيد صوغ بعض المفردات.

٦. حساب ثبات الاختبار:

طُبِقَ الاختبار على مجموعة قوامها (٢٧) طالبةً من طلاب الصف الأول الثانوي (غير مجموعة البحث)، وحُسِبَ معامل الثبات؛ باستخدام معامل ألفا، وبلغ (٠,٨٩)، وهو معامل ثبات مرتفع؛ وبالتالي يمكن الوثوق في نتائج الاختبار.

٧. تحليل مفردات الاختبار:

حساب معاملات السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار:

حُسِبَ معامل السهولة؛ لتوضيح مدى سهولة، أو صعوبة مفردة ما فى الاختبار، وهو يمثل النسبة المئوية من الطالبات اللاتي أجبن إجابة صوابًا على كل مفردة من مفردات الاختبار، وتُعد المفردة مقبولة إذا تراوحت قيمة معامل سهولتها ما بين (0.2 – 0.8)، حيث تكون المفردة التى يقل معامل سهولتها عن (0.2) متناهية الصعوبة، والمفردة التى يزيد معامل سهولتها عن (0.8) متناهية السهولة؛ لذا ينبغى حذف كلا النوعين من المفردات (السيد، 2011).

وقد وُجِدَ أن معاملات السهولة لجميع مفردات الاختبار تراوحت ما بين (0.41 – 0.68)؛ بينما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين: (0.35 – 0.63)، وبالتالى لم تُحذف أى مفردة من مفردات الاختبار، وظل عدد أسئلة اختبار الأخلاق العالمية (30) سؤالًا.

حساب معاملات التمييزية لكل مفردة من مفردات الاختبار :

يُعبر معامل التمييزية عن قدرة المفردة على التمييز بين الطالبة القوية، والطالبة الضعيفة – فيما يقيسه الاختبار، وقد اتُبِعَتْ– لحساب معامل التمييزية لكل مفردة من مفردات الاختبار الإجراءات الآتية:

- ترتيب درجات الطلاب فى الاختبار تنازليًا.
- فصل (27%) من درجات الطالبات فى الطرف العلوى (الإرباعى الأعلى).
- فصل (27%) من درجات الطالبات فى الطرف السفلى (الإرباعى الأدنى).
- استخدام معادلة جونسون Johnson؛ لحساب معامل التمييزية لكل مفردة من مفردات الاختبار، وتُعَدْ المفردة التى يقل معامل تمييزها عن (0.2) مفردة غير مميزة (السيد، 2011)، وقد تبين أن معاملات التمييزية لمفردات اختبار الأخلاق العالمية أكبر من (0.2).

٨. تحديد زمن الاختبار:

حُدِدَ الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة اختبار الأخلاق العالمية ككل، عن طريق حساب متوسط زمن الأفراد الذين يمثلون الإرباعي الأقل زمنًا، ومتوسط زمن الأفراد الذين يمثلون الإرباعي الأعلى زمنًا، ثم حساب متوسط الزمنين، ويوضح الجدول رقم (٥) نتائج حساب زمن الاختبار.

جدول رقم (٥):

حساب زمن اختبار الأخلاق العالمية

متوسط زمن الأفراد الذين يمثلون		متوسط الزمن
الإرباعي الأقل زمنًا	الإرباعي الأعلى زمنًا	
٦٩	٩١	٩٠ دقيقة

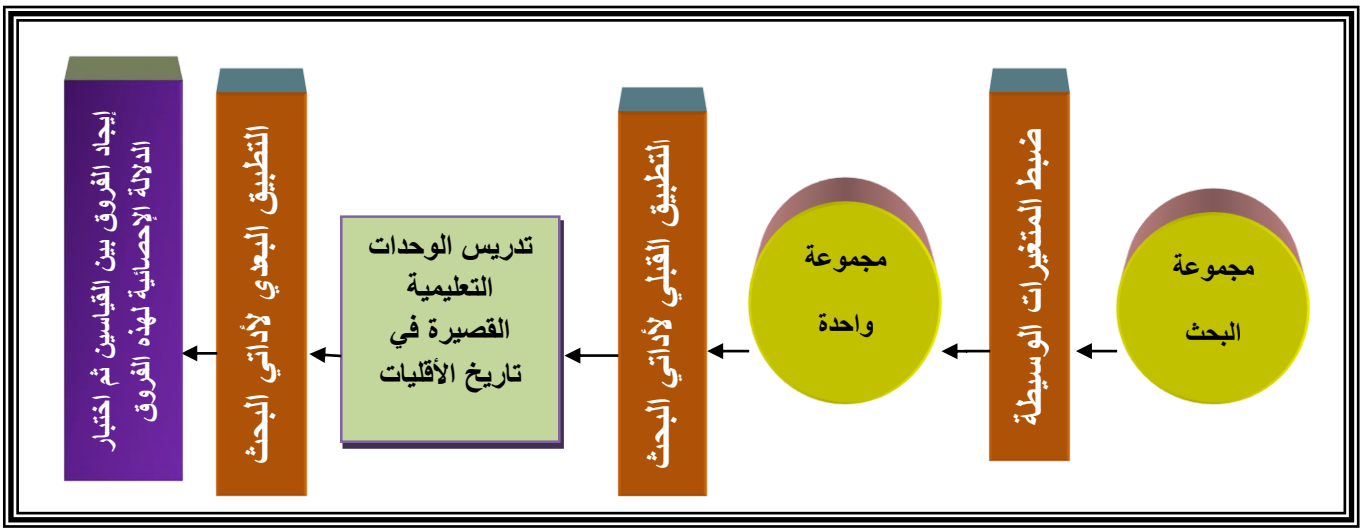
✓ **الصورة النهائية للاختبار:**

صار الاختبار – بعد التأكد من صدقه–، وثباته، والتحقق من مناسبة مفرداته بعد حساب معاملات السهولة، والتمييزيه، في صورته النهائية صالحًا للتطبيق متضمنًا (٣٠) مفردة.

(٣) تجربة البحث:

➢ **تحديد التصميم التجريبى:**

اتبعت الباحثة – في دراستها – التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة؛ نظرًا لأن الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات، تتسم بالجدة، ولم يسبق، وتعرضت طالبات الصف الأول الثانوي لدراسة أي أقلية منها من قبل، وبالتالي لم تكن هناك ضرورة إحصائية لوجود مجموعة ضابطة، ويوضح الشكل رقم (٣) الآتي التصميم التجريبي للبحث:



شكل رقم (٣): التصميم التجريبى للبحث (إعداد الباحثة)

➢ إجراءات تجربة البحث

✓ تحديد الهدف من التجربة:

هدفت التجربة إلى الحصول على بيانات تتعلق بمدى فاعلية وحدات تعليمية قصيرة في تاريخ الأقليات في تنمية الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، والتحقق من صحة فرضي البحث.

✓ اختيار مجموعة البحث:

تمثلت مجموعة البحث فى طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة إيزيس الثانوية بنات – إدارة شرق التعليمية – محافظة الإسكندرية، ويوضح الجدول رقم (٦) الآتي عدد مجموعة البحث، وخصائصها.

جدول رقم (٦): خصائص مجموعة البحث

المجموعة	إجمالى عدد الطلاب
طلاب الصف الأول الثانوي فصل ١/١٥	**٣٠ طالبة**

✓ ضبط المتغيرات الوسيطة:

اعتمدت الباحثة –فى ضبط العوامل غير التجريبية– على الاختيار العشوائى لأفراد مجموعة البحث.

✓ التطبيق القبلي لأداتي البحث:

هدف التطبيق القبلي لأداتي البحث الكشف عن المستوى المبدئى للطلاب فيما يخص امتلاكهم الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية، وذلك قبل البدء فى تدريس الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات، وطُبق اختبارا: الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية قبليًا في يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢١/١٠/٢٠، وقدرت الباحثة متوسط الدرجات لكل بُعد من أبعاد الاختبارين، ورُصِدَت فى جداول؛ تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا.

✓ **تنفيذ تدريس الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات:**

دُرِسّت الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات لطلاب الصف الأول الثانوي "مجموعة البحث" بفصل (١/١٥) بمدرسة إيزيس الثانوية بنات – إدارة شرق التعليمية بالإسكندرية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢؛ وفق الخطة الزمنية التي يلخصها الجدولان رقما (٧)، (٨) الآتيان:

جدول رقم (٧):

خطة تهيئة الطلاب لدراسة الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات يوم الأحد ٢٤/١٠ من الأسبوع الرابع لشهر أكتوبر للعام الدراسي ٢٠٢١ / ٢٠٢٢؛ طبقًا للخطوات الآتية:

خلال الأسبوع الرابع	**لقاء أفراد مجموعة البحث بهدف:** • تحفيز أفراد مجموعة البحث لدراسة الوحدات التعليمية القصيرة المقترحة. • اختيار أفراد المجموعة التجريبية من بين طلاب الصف الأول الثانوي من فصل (١/١٥) بمدرسة إيزيس الثانوية بنات. • عرض فكرة الوحدات التعليمية القصيرة على أفراد مجموعة البحث. • بيان أهداف الوحدات التعليمية القصيرة، والغرض من تدريسها. • وضع الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدات القصيرة. • إمداد أفراد مجموعة البحث بإطار نظري حول الأقليات، وأسباب اختيارها، وحقوقها، وبعض الأمثلة عليها.

جدول رقم (٨): الخطة الزمنية لتدريس الوحدات التعليمية القصيرة:

القســـــم	الزمن	اليوم والتاريخ	مكان التطبيق
الوحـدة الأولـى: الأقليـات: ماهيتهـا، نشأتها، وحقوقها:	الأسبوع الرابع من شهر أكتوبر	أيام: الإثنين ٢٥ /١٠، والثلاثاء ٢٦/١٠، والأربعاء ٢٧/١٠.	فصل ١/١٥
الموضوع الأول: مفهوم الأقليات، ونشأتها.	ساعة ونصف	الإثنين ٢٥/١٠	
الموضوع الثاني: الأقليات في العالم، وفي القانون الدولي.	ساعة ونصف	الثلاثاء ٢٦/١٠	
الموضوع الثالث: المنظمات الدولية، وحقوق الأقليات.	ساعة ونصف	الأربعاء ٢٧/١٠	

القســـــم	الزمن	اليوم والتاريخ	مكان التطبيق
الوحـــدة الثانيـــة: أقليـــات أفريقيـــة: الأمازيغ نموذجًا:	الأسبوع الأول من شهر نوفمبر	أيام: الإثنين ١١/١، والثلاثاء ١١/٢، والخميس ١١/٤	فصل ١/١٥
الموضوع الأول: ماهية الأمازيغ.	ساعة ونصف	الإثنين ١١/١	
الموضوع الثاني: تاريخ الأمازيغ، وتوزيعهم الجغرافي.	ساعة ونصف	الثلاثاء ١١/٢	
الموضوع الثالث: الثقافة الأمازيغية.	ساعة ونصف	الخميس ١١/٤	
الوحـــدة الثالثـــة: أقليـــات أمريكيـــة: الآميش نموذجًا:	الأسبوع الثاني من شهر نوفمبر	أيام: الإثنين ١١/٨، والثلاثاء ١١/٩، والخميس ١١/١١	
الموضوع الأول: ماهية الآميش، وموقعهم الجغرافي.	ساعة ونصف	الإثنين ١١/٨	
الموضوع الثاني: تاريخ الآميش، ونظامهم المجتمعي.	ساعة ونصف	الثلاثاء ١١/٩	
الموضـــوع الثالـــث: الخصـــائص الثقافيـــة للآميش.	ساعة ونصف	الخميس ١١/١١	
الوحدة الرابعة: أقليات أوروبية: الأديغة نموذجًا:	الأسبوع الثالث من شهر نوفمبر	أيام: الإثنين ١١/١٥، والثلاثاء ١١/١٦، والخميس ١١/١٨	
الموضوع الأول: ماهية الأديغة، وموقعهم الجغرافي.	ساعة ونصف	الإثنين ١١/١٥	
الموضوع الثاني: تاريخ الأديغة، وحياتهم المجتمعية.	ساعة ونصف	الثلاثاء ١١/١٦	
الموضوع الثالث: الثقافة الأديغية.	ساعة ونصف	الخميس ١١/١٨	
الوحـــدة الخامســـة: أقليـــات أســـيوية: التبتيون نموذجًا:	الأسبوع الرابع من شهر نوفمبر	أيام: الأربعاء ١١/٢٤، والخميس ١١/٢٥، والأحد ١١/٢٨	
الموضوع الأول: ماهية التبتيين، وموقعهم الجغرافي.	ساعة ونصف	الأربعاء ١١/٢٤	

القســـــم	الزمن	اليوم والتاريخ	مكان التطبيق
الموضوع الثاني: تاريخ التبتيين، وأصولهم العرقية.	ساعة ونصف	الخميس ١١/٢٥	
الموضوع الثالث: الثقافة التبتية.	ساعة ونصف	الأحد ١١/٢٨	
المجموع	٢٢ ساعة ونصف		

✓ **التطبيق البعدي لأداتي البحث:**

طُبِقَ – بعد الانتهاء من تدريس الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات – اختبارا: الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية بعديًا على مجموعة البحث، وذلك في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢١/١١/٣٠، وقدرت الباحثة متوسط الدرجات لكل بُعد من أبعاد الاختبارين، ورُصِدَت فى جداول؛ تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا.

ثالثًا: نتائج البحث، وتحليلها إحصائيًا، وتفسيرها:

تتناول الباحثة – في هذا القسم– نتائج البحث، وتحليلها إحصائيًا، وتفسيرها، والتحقق من صحة فرضي البحث؛ بالاعتماد على الإحصاء البارامترى Parametric ؛ حيث استُخدِمَ اختبار "ت" للعينتين المرتبطتين Paired- samples "T" Test، وحُسِب المتوسط الحسابى، والانحراف المعيارى لدرجات طلاب مجموعة البحث فى كلا القياسين: القبلي، والبعدي لاختباري: الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية، كما حُسِبَ حجم التأثير؛ وذلك بهدف حساب حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات) فى المتغيرات التابعة للبحث؛ لأن الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك؛ ومِنْ ثَّم يصبح استخدام حجم التأثير هو الوجه المكمل لتفسير الدلالة الإحصائية لقيم الفروق؛ فكلاهما يكمل عمل الآخر، ويعوض نقصه (الدردير، ٢٠٠٦، ص. ٧٧).

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

(أبو حطب وصادق، ١٩٩١، ص. ٤٣٩).

- استهدف هذا البحث اختبار صحة الفرضين الآتيين:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب الصف الأول الثانوي في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار الوعي العابر للثقافات.
٢. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب الصف الأول الثانوي في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار الأخلاق العالمية.

وفيما يأتي عرضٌ مفصلٌ؛ للإجابة عن أسئلة البحث:

(١) نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الأول؛ وهو: ما الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات؟

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

١. مصادر اشتقاق الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات.

٢. إعداد الوحدات التعليمية القصيرة المقترحة؛ في تاريخ الأقليات:

(أ) بناء الوحدات التعليمية القصيرة المقترحة في تاريخ الأقليات.

(ب) صلاحية الوحدات التعليمية القصيرة المقترحة.

(ج)خطة تنفيذ الوحدات التعليمية القصيرة المقترحة.

(د) مدى صلاحية الوحدات التعليمية القصيرة المقترحة.

٣. إعداد دليل المعلم الخاص بالوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات.

(٢) نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الثاني؛ والذي ينص على: "ما أبعاد الوعي العابر للثقافات التي يجب تنميتها؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟"

أُجيب عن هذا السؤال آنفًا بالقسم الثاني من البحث، والخاص بإجراءات إعداد مواد البحث، وأدواته تفصيلًا؛ حيث توصلت الباحثة إلى خمسة أبعاد رئيسة للوعي العابر للثقافات؛ يتضمنْ كل بُعد منها مجموعة من المهارات الفرعية.

(٣) نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الثالث؛ والذي ينص على: "ما أبعاد الأخلاق العالمية التي يجب تنميتها؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟"

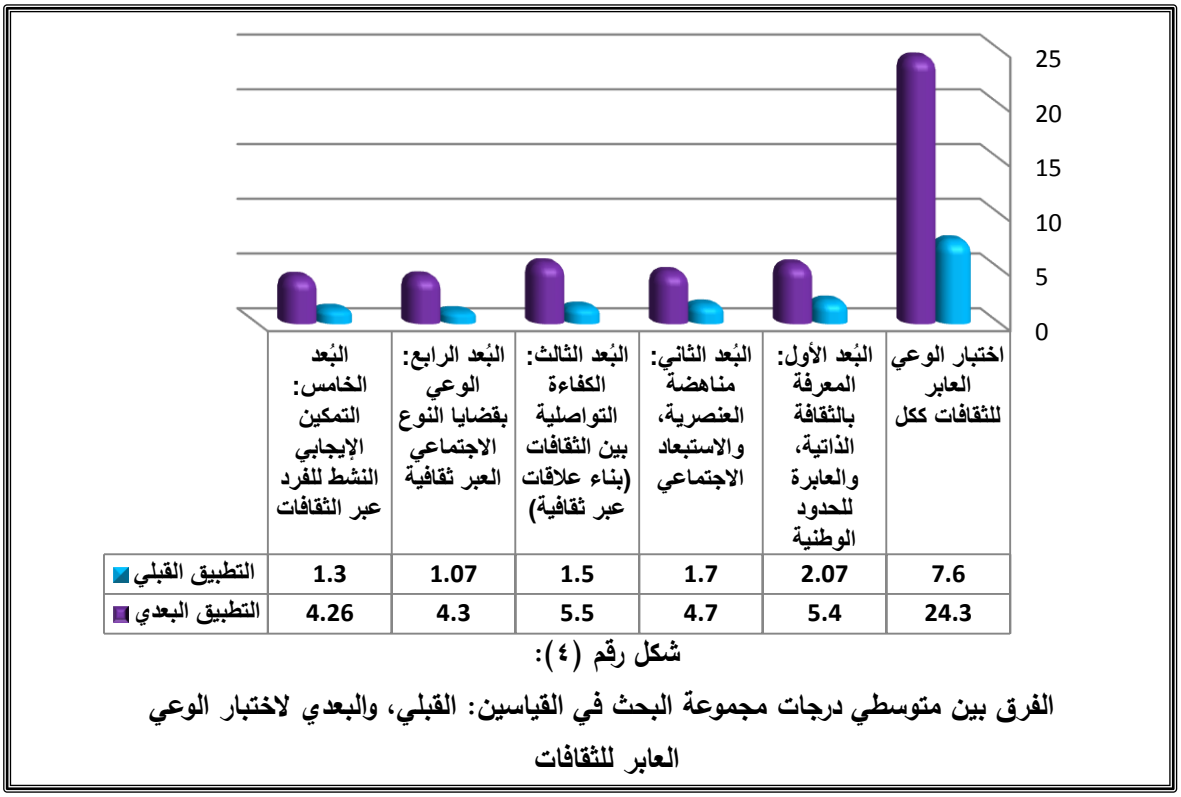
أُجيب عن هذا السؤال آنفًا بالقسم الثاني من البحث، والخاص بإجراءات إعداد مواد البحث، وأدواته تفصيلًا؛ حيث توصلت الباحثة إلى ستة أبعاد رئيسة للأخلاق العالمية؛ يتضمنْ كل بُعد منها مجموعة من المهارات الفرعية.

(٤) نتائج الإجابة عن السؤال البحثى الرابع، والذي ينص على: "ما فاعلية الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات في تنمية الوعي العابر للثقافات؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟".

للإجابة عن السؤال البحثى الرابع؛ أعدَتْ الباحثة قائمة تتضمن خمسة أبعاد رئيسة للوعي العابر للثقافات؛ يتضمن كل بُعد منها مجموعة من المهارات الفرعية؛ أُعِدَ – في ضوئها– اختبار الوعي العابر للثقافات، ووضّحَتْ إجراءات إعداده آنفًا بالقسم الثاني من البحث، والخاص بإجراءات إعداد مواد البحث، وأداتيه تفصيلًا؛ **كما تم التحقق من الفرض الأول،** والذى ينص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب الصف الأول الثانوي في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار الوعي العابر للثقافات". ويوضح الجدول رقم (٩)، والشكل رقم (٤) الآتيان ملخصًا لما توصلت إليه الباحثة لحساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث فى القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار الوعي العابر للثقافات بأبعاده المختلفة:

جدول رقم (٩): دلالة الفرق بين متوسط درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي، والبعدي لاختبار الوعي العابر للثقافات

الأبعاد الرئيسة	الدرجة	القياس القبلي		القياس البعدي		اختبار "ت"			لصالح	مربع إيتا μ^2
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت*	درجات الحرية	مستوى الدلالة		
المعرفة بالثقافة الذاتية، والعابرة للحدود الوطنية.	٧ درجة	2.07	1.4	5.4	1.2	17.3	٢٩	دال	البعدي	0.91
مناهضة العنصرية، والاستبعاد الاجتماعيين.	٦ درجة	1.7	1.3	4.7	١,٠٤	19.5	٢٩	دال	البعدي	0.93
الكفاءة التواصلية بين الثقافات (بناء علاقات عبر ثقافية).	٧ درجة	1.5	1.1	5.5	١,١	18.7	٢٩	دال	البعدى	0.92
الوعي بقضايا النوع الاجتماعي عبر الثقافية.	٥ درجة	1.07	0.9	4.3	0.7	١٣,٦	٢٩	دال	البعدى	0.86
التمكين الإيجابي النشط للفرد عبر الثقافات.	٥ درجة	1.3	١,٠٤	4.26	0.7	16.7	٢٩	دال	البعدى	0.91
الاختبار ككل	٣٠ درجة	7.6	2.5	24.3	1.9	35.6	٢٩	دال	البعدي	0.97



شكل رقم (٤):

الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار الوعي العابر للثقافات

* عند درجة حرية (٢٩)، ومستوى دلالة (0.05).

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

وفيما يتعلق بالبُعد الأول من أبعاد اختبار الوعي العابر للثقافات (المعرفة بالثقافة الذاتية، والعابرة للحدود الوطنية)؛ جاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (٥,٤)، فى حين كان فى القياس القبلي (٢,٠٧)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين (١٧,٣) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، وجاء حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات) فى البُعد الأول من أبعاد اختبار الوعي العابر للثقافات كبيرًا؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٩١)، وهى أكبر من (٠,١٥)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات فى تنمية بُعد "المعرفة بالثقافة الذاتية، والعابرة للحدود الوطنية".

وفيما يتعلق بالبُعد الثاني من أبعاد اختبار الوعي العابر للثقافات (مناهضة العنصرية، والاستبعاد الاجتماعي)؛ جاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (4.7)، فى حين كان فى القياس القبلي (١,٧)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين (19.5) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، وجاء حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات) فى البُعد الثاني من أبعاد اختبار الوعي العابر للثقافات كبيرًا؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٩٣) وهى أكبر من (٠,١٥)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات فى تنمية بُعد "مناهضة العنصرية، والاستبعاد الاجتماعيين".

وفيما يتعلق بالبُعد الثالث من أبعاد اختبار الوعي العابر للثقافات (الكفاءة التواصلية بين الثقافات "بناء علاقات عبر ثقافية")؛ جاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (٥,٥)، فى حين كان فى القياس القبلي (١,٥)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين (١٨,٧) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، وجاء حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات) فى البُعد الثالث من أبعاد اختبار الوعي العابر للثقافات كبيرًا؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٩٢) وهى أكبر من (٠,١٥)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات فى تنمية بُعد الكفاءة التواصلية بين الثقافات (بناء علاقات عبر ثقافية).

وفيما يتعلق بالبُعد الرابع من أبعاد اختبار الوعي العابر للثقافات (الوعي بقضايا النوع الاجتماعي عبر الثقافية)؛ جاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (4.3)، في حين كان في القياس القبلي (١,٠٧)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين (13.6) أن

النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، وجاء حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات) فى البُعد الرابع من أبعاد اختبار الوعي العابر للثقافات كبيرًا؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٨٦) وهى أكبر من (٠,١٥)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات فى تنمية بُعد "الوعي بقضايا النوع الاجتماعي عبر الثقافية".

وفيما يتعلق بالبُعد الخامس من أبعاد اختبار الوعي العابر للثقافات (التمكين الإيجابي النشط للفرد عبر الثقافات)؛ جاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (٤,٢٦)، فى حين كان فى القياس القبلي (١,٣)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين (16.7) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، وجاء حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات) فى البُعد الخامس من أبعاد اختبار الوعي العابر للثقافات كبير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.97) وهى أكبر من (٠,١٥)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات فى تنمية بُعد "التمكين الإيجابي النشط للفرد عبر الثقافات".

وبالتالى يُلاَحظ ارتفاع مستوى الوعي العابر للثقافات لدى طلاب مجموعة البحث؛ حيث جاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث فى القياس البعدي لاختبار الوعي العابر للثقافات ككل (24.3)، فى حين كان فى القياس القبلي (٧,٦)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين (٣٥,٦,٤) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي؛ وجاء حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات) فى أبعاد اختبار الوعي العابر للثقافات ككل كبيرًا، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٩٧) وهى أكبر من (٠,١٥)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات فى تنمية أبعاد "الوعي العابر للثقافات" ككل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Attwood (2011) التي أكدت أن تضمين "تاريخ الأقليات" أصبح أساسًا لما يُطلق عليه "التاريخ الجيد Good history"، متضمنًا نوعًا من الإجراءات العقلانية، وقواعد الإثبات التاريخية، ومن ثم بناء الوعي لدى الأفراد. كما تتفق مع دراستي: Ingulsrud, et al. (2002)؛ Catana (2014)، اللتان أكدتا أن النتيجة المتوقعة من المناهج متعددة الثقافات هي "التحفيز Motivation " من خلال التجربة عبر الثقافات؛ لذلك، فإن مفهوم الوعي العابر للثقافات يشمل "الوعي الذاتي Self–awareness"، إلى جانب "المعرفة Knowledge" بالثقافات الأخرى، ومع المعرفة الجديدة بالثقافات، يصبح الطلاب على دراية بأوجه التشابه، والاختلاف، وعندما يقومون بذلك، يمنحون فرصة للتفكير، وامتلاك الوعي العابر للثقافات. ودراسة Haller (2010) التي أكدت أن تعرّف الطلاب في البلدان على اختلافها على ثقافات الأقليات؛ يُساعدهم في العيش بفاعلية في مجتمع تعددي؛ مما يخلق لديهم نوعًا من الوعي، وقبول العيش في بيئة متعددة الأعراق، متحررين من التمييز، والفصل العنصري،

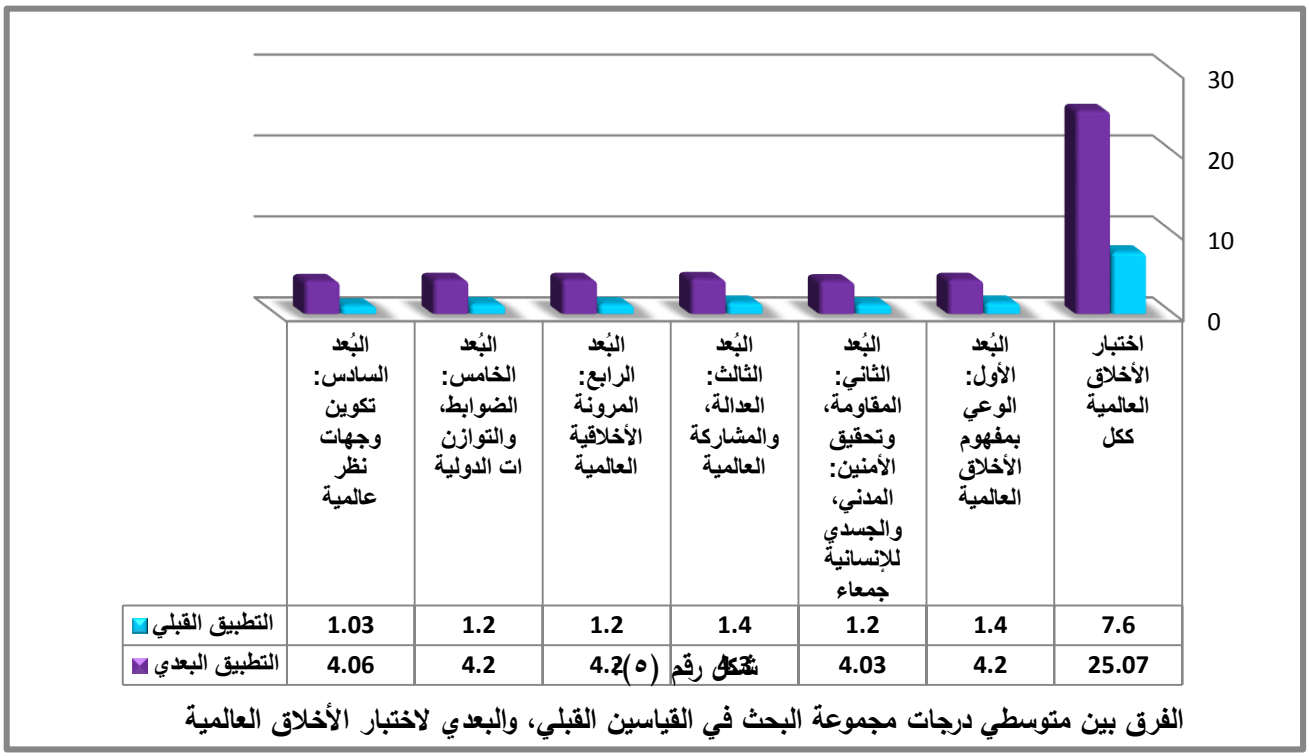
والعنف ضد المختلفين عنهم ثقافيًا. ودراسة Giarrizzo (٢٠١٣) التي أكدت أنه يجب على المعلمين اعتماد مصادر إضافية؛ حول تاريخ الأقليات الثقافية، لتنمية قبولهم، والوعي بحقوقهم لدى الطلاب، ودراسة Davitishvili (2017) التي أكدت أنه من الضروري دمج جوانب الوعي عبر الثقافات، وتطويرها كجزء من المناهج الدراسية – خاصةً منهج التاريخ– لإكساب الطلاب كفاءة التواصل الفعال بين الثقافات.

(٥) نتائج الإجابة عن السؤال البحثى الخامس، والذي ينص على: "ما فاعلية الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات في تنمية الأخلاق العالمية؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟".

للإجابة عن السؤال البحثى الخامس؛ أعدَتْ الباحثة قائمة تتضمن ستة أبعاد رئيسة للأخلاق العالمية؛ يتضمن كل بُعد منها مجموعة من المهارات الفرعية؛ أُعِدَ – في ضوئها– اختبار الأخلاق العالمية، والتي وُضِحَتْ إجراءات إعداده آنفًا بالقسم الثاني من البحث، والخاص بإجراءات إعداد مواد البحث، وأداتيه تفصيلًا؛ **كما تم التحقق من الفرض الثانى**، والذى ينص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب الصف الأول الثانوي في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار "الأخلاق العالمية". ويوضح الجدول التالي ملخصًا لما توصلت إليه الباحثة لحساب قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث فى القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار الأخلاق العالمية بأبعاده المختلفة

جدول (١٠): دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث فى القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار الأخلاق العالمية:

المهارات الرئيسة	الدرجة الاختبار/ لكل بعد	القياس القبلي		القياس البعدي		اختبار "ت"			لصالح	مربع إيتا μ^2
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت*	درجات الحرية	مستوى الدلالة		
الوعي بمفهوم الأخلاق العالمية.	٥ درجة	1.3	1.01	4.2	0.8	١٤,١	29	دال	البعدي	0.87
المقاومة، وتحقيق الأمنين: المدني، والجسدي للإنسانية جمعاء.	٥ درجة	1.2	٠,٩	4.03	0.7	17.3	29	دال	البعدي	0.91
العدالة، والمشاركة العالميتان.	٥ درجة	1.4	1.03	4.3	0.8	١٣,١	29	دال	البعدي	0.86
المرونة الأخلاقية العالمية.	٥ درجة	1.2	1.2	4.2	0.7	11.4	29	دال	البعدي	0.82
الضوابط، والتوازنات الدولية.	٥ درجة	1.2	0.9	4.2	0.8	15.1	29	دال	البعدي	0.89
تكوين وجهات نظر عالمية.	٥ درجة	1.03	1	4.1	0.8	15.1	29	دال	البعدي	0.89
الاختبار ككل	٣٠ درجة	7.6	2.2	25.07	1.7	٣٠,٩	29	دال	البعدي	0.97



شكل رقم (٥)

الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي، والبعدي لاختبار الأخلاق العالمية

* عند درجة حرية (٢٩)، ومستوى دلالة (0.05).

يتضح – في ضوء نتائج الجدول، والرسم البياني الممثل نتائجه– وجود فرق دال إحصائيًا فى اختبار الأخلاق العالمية بين متوسطي درجات مجموعة البحث، فى القياسين: القبلي، والبعدي؛ وذلك لصالح متوسط القياس البعدي؛ وبذلك رُفِضَ الفرض الصفري الأول، وقُبِلَ الفرض البديل.

وفيما يتعلق بالبُعد الأول من أبعاد اختبار الأخلاق العالمية (الوعي بمفهوم الأخلاق العالمية)؛ جاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (٤,٢)، فى حين كان فى القياس القبلي (١,٤)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين (١٤,١) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، وجاء حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات) فى البُعد الأول من أبعاد اختبار الأخلاق العالمية كبيرًا؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٨٧) وهى أكبر من (٠,١٥)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات فى تنمية بُعد "الوعي بمفهوم الأخلاق العالمية" لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وفيما يتعلق بالبُعد الثاني من أبعاد اختبار الأخلاق العالمية (المقاومة، وتحقيق الأمنين: المدني، والجسدي للإنسانية جمعاء)؛ جاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (٤,٠٣)، فى حين كان فى القياس القبلي (١,٢)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين (١٧,٣) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي؛ أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات) فى البُعد الثاني من أبعاد اختبار الأخلاق العالمية كبيرًا؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٩١) وهى أكبر من (٠,١٥)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات فى تنمية "المقاومة، وتحقيق الأمنين: المدني، والجسدي للإنسانية جمعاء".

وفيما يتعلق بالبُعد الثالث من أبعاد اختبار الأخلاق العالمية (العدالة، والمشاركة العالمية)؛ جاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (٤,٣)، فى حين كان فى القياس القبلي (١,٤)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين (١٣,١) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، وجاء حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات) فى البُعد الثالث من أبعاد اختبار الأخلاق العالمية كبيرًا؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٨٦) وهى أكبر من (٠,١٥)؛ ومِنْ ثَّم فهناك فاعلية للوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات فى تنمية بُعد "العدالة، والمشاركة العالمية"؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وفيما يتعلق بالبُعد الرابع من أبعاد اختبار الأخلاق العالمية (المرونة الأخلاقية العالمية)؛ جاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (٤,٢)، في حين كان في القياس القبلي (١,٢)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين (١١,٤) أن النتائج جاءت لصالح القياس

البعدي، وجاء حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات) فى البُعد الرابع من أبعاد اختبار الأخلاق العالمية كبيرًا؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٨٢) وهى أكبر من (٠,١٥)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات فى تنمية بُعد "المرونة الأخلاقية العالمية".

وفيما يتعلق بالبُعد الخامس من أبعاد اختبار الأخلاق العالمية (الضوابط، والتوازنات الدولية)؛ جاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (٤,٢)، فى حين كان فى القياس القبلي (١,٢)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين (١٥,١) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، وجاء حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات) فى البُعد الخامس من أبعاد اختبار الأخلاق العالمية كبير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٨٩) وهى أكبر من (٠,١٥)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات فى تنمية بُعد "الضوابط، والتوازنات الدولية".

وفيما يتعلق بالبُعد السادس من أبعاد اختبار الأخلاق العالمية (تكوين وجهات نظر عالمية)؛ جاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث فى القياس البعدي للاختبار فى هذا البُعد (٤,٠٦)، فى حين كان فى القياس القبلي (١,٠٣)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين (١٥,١) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، وجاء حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات) فى البُعد السادس من أبعاد اختبار الأخلاق العالمية كبيرًا؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٨٩) وهى أكبر من (٠,١٥)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات فى تنمية بُعد "تكوين وجهات نظر عالمية".

وبالتالى يُلاَحظ ارتفاع مستوى الأخلاق العالمية لدى الطلاب مجموعة البحث؛ حيث جاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث فى القياس البعدي لاختبار الأخلاق العالمية ككل (٢٥,٠٧)، فى حين كان فى القياس القبلي (٧,٦)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين (٣٠,٩) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، وجاء حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات) فى أبعاد اختبار الأخلاق العالمية ككل كبيرًا، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٩٧) وهى أكبر من (٠,١٥)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات فى تنمية أبعاد "الأخلاق العالمية" ككل.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراستا: Yuksel & Murat (1999)؛ Twiss (2011) من وجود علاقة بين تدريس تاريخ الأقليات الثقافية، ونمو الأخلاق العالمية لدى الطلاب؛ حيث أشارت إلى

أن الأخلاق العالمية جزء لا يتجزأ من ثقافة الأمة، وتُعد – في ذاتها– البرمجة الجماعية للعقل الذي يميز أعضاء مجموعة ما؛ مما يعني خضوع الأخلاق العالمية للقيم الثقافية، والقواعد الإنسانية العالمية. وكذلك تتفق مع دراسة Aral (٢٠١٥) التي نادت بضرورة تأكيد مناهج التاريخ على أخلاقيات التدخلات الإنسانية الصحيحة Legally valid humanitarian؛ أي تلك التي تركز على المبادىء الأخلاقية الرئيسة؛ حيث إنه منذ نهاية الحرب الباردة ظهرت انتهاكات جسيمة لحقوق الإنسان؛ الأمر الذي يبرر التوجه العالمي نحو إيجاد قاعدة أخلاقية موحدة تعكس مبادىء حقوق الإنسان العالمي؛ عبر مناهج التاريخ، وهو ما دعمه أيضًا معهد Ethisphere (٢٠٢١) في تأكيده أن هناك علاقة قوية بين الثقافة، ونمو الأخلاق العالمية، وهو ما حققه البحث الحالي عبر الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات الثقافية.

ويمكن عزو فاعلية الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات إلى ما يلي:

١) انطلاق البحث من فلسفة مفادها أن أشد أنواع العذاب التي يمكننا أن نوقعها على أي فرد ينتمي لثقافة أقلية مغايرة لثقافة الأكثرية، هي أن نشعره بأن مجتمع الأغلبية الدولي يرفضه، ويرفض قيمه، وانتماءاته الثقافية؛ وهنا نكون بحاجه إلى تأهيل المجتمع الذي يرفض ثقافات الأقليات، أو يهمشها، حيث يصبح الفرد بحاجه إلى دعم نفسي، ونوع من الاستبصار الذاتي يفيده في تعرف ثقافات الآخرين، واحترامها، والبحث عن نقاط الالتقاء بينه، وبين الثقافات الأخرى؛ بدلًا من استمرار تأكيده، وتجذيره للاختلافات بين البشر، ورفض المختلف عنه ثقافيًا. ولعل مادة التاريخ – وبخاصةً الوحدات التعليمية القصيرة المقترحة في تاريخ الأقليات– قد ساعدت – إلى حد ما– في سد الفجوة بين طلاب الصف الأول الثانوي المصريين، وبين غيرهم من ثقافات الأقليات المنتشرة حول العالم، وكذلك داخل مجتمعهم؛ رغبةً في تحقيق هدفٍ رئيسٍ لمناهج التاريخ حول العالم ممثل في تنمية وعي عابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ لبناء مجتمع كوني يحترم ثقافات البشر في أيٍّ صورة كانت.

٢) علاقة تاريخ الأقليات بالوعي العابر للثقافات؛ حيث إن الاهتمام بتاريخ الأقليات – عبر التاريخ– مكونٌ أساسيٌ من مكونات محتوى مناهج التاريخ في كثير من الدول الغربية؛ الراغبة في إنهاء الفصل العنصري، والتحيز الثقافي من قبل الأغلبية ضد الأقلية، وبالتالي يقي الطلاب من التعرض للصدمات الثقافية؛ نتيجة وصولهم – عبره– لمستوى من الكفاءة في الانفتاح على الآخر بما يتفق وقيمه، وعاداته، وقبول الاختلاف، وهو ما أكدته دراسات: Giarrizzo (2013)؛ Yang, Kinshuk, Yu, Chen, Huang (2014)؛ Lwin (2016) والذين أشاروا إلى أن دراسة الطلاب لتاريخ الأقليات الثقافية عبر العالم؛ يكوّن لديهم شعورًا بأنهم جزء لا يتجزأ من

المجتمع الإنساني العالمي، ويساعدهم في امتلاك قدرة من قدرات القرن الحادي والعشرين؛ ممثلة في الوعي العابر للثقافات، وبالتالي يتحقق انتماءهم للإنسانية جمعاء. واعتمادًا على فكرة أن تاريخ الأقليات يُعد من أفضل المداخل لبناء الوحدات التعليمية القصيرة، الأمر الذي ترتب عليه تنمية الوعي العابر للثقافات؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي بتدريس الوحدات التعليمية القصيرة المقترحة في تاريخ الأقليات.

٣) العلاقة بين تاريخ الأقليات، والأخلاق العالمية؛ فهذا النوع من التاريخ يُساعد الطلاب في امتلاك شعورٍ بالعدالة، والمساواة كإنسان مع غيره من البشر على اختلاف الدول التي يعيشون فيها؛ فضلًا عن أن دراسته لتاريخ الأقليات تُسهم في تحفيزه على معالجة القضايا الأخلاقية الخلافية العالمية المهددة لحياة البشر، ومحاولة إيجاد نقاط للتلاقي بين مختلف الشعوب؛ كما تحوي مبادىء، وقواعد عامة ملزمة للبشر، وفي الوقت نفسه تحترم الخصوصيات: الثقافية، والدينية، والأخلاقية؛ للأعراق كافة؛ الأمر الذي أسهم في تنمية الأخلاق العالمية؛ باستخدام الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ الأقليات.

٤) ما يتسم به تاريخ الأقليات من ميزات عدة؛ منها –على سبيل المثال لا الحصر–:

- ✓ يمكن عبره عرض تاريخ المجموعات العرقية الثقافية، بصورة موضوعية تُحقق العدالة، والمساواة، والحقوق المدنية بين الأقليات، وبين مجتمع الأغلبية، وتنتقل تلك القيم تدريجيًا للطلاب دارسي التاريخ.
- ✓ دراسة الطلاب لتاريخ الأقليات الثقافية عبر العالم، يكوّن لديهم شعورًا بأنهم جزء لا يتجزأ من المجتمع الإنساني العالمي، وبالتالي يحوله إلى إنسان كوني/ مواطن عالمي.
- ✓ يمكن عبره تقديم محتوى تاريخي، يشير لأحقية تلك الأقليات في الندية مع الآخر، ونبذ كلٍ من: العنف، والاستبعاد الاجتماعي لهم؛ رغبةً في مساعدة طلاب الصف الأول الثانوي في اكتساب الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية عبر وحدات تاريخية قصيرة بُنِيَتْ في ضوء تاريخ الأقليات.

٥) تضمنْ الوحدات مناشط تعليمية مقترحة متنوعة، اعتُمِدَ – في تنفيذها– على تقنيات التعلم الإلكتروني، والإبحار عبر الانترنت؛ في محاكاة تمكنُ طلاب الصف الأول الثانوي من استخدام تلك التقنيات التكنولوجية؛ خاصةً بعد جائحة COVID-19؛ مما كان كان له دور إيجابي في تفاعل طلاب المرحلة الثانوية تفاعلًا عالميًا ينمي لديهم وعيهم العابر للثقافات، والأخلاق العالمية.

٦) استخدام أساليب تدريس متنوعة في تدريس الوحدات التعليمية القصيرة، تهدف لتنمية كلٍ من: الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية في كل وحدة من الوحدات التعليمية القصيرة في تاريخ

الأقليات، وما تتضمنه كل منها من موضوعات، مثل: استراتيجيات ما وراء المعرفة، وعلى رأسها استراتيجية PQ4R، والمحاكمة العقلية، والحوار، والمناقشة، والعصف الذهني، وهي طرائق أثبتت كثير من الدراسات فاعليتها في تنمية كلٍ من: الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية.

٧) مناسبة الوحدات التعليمية القصيرة، والموضوعات المقترحة لطبيعة تاريخ الأقليات، والقدرات العقلية، وأنماط تعلم طلاب الصف الأول الثانوي.

٨) تضمن اختباري: الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية مفردات، ومهارات ترتبط ارتباطًا وثيقًا بأهداف تاريخ الأقليات، ومرتكزاته.

رابعًا: توصيات البحث، ومقترحاته:

١) توصيات البحث:

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

- لفت أنظار واضعي مناهج التاريخ لأهمية تضمين تاريخ الأقليات بمناهج التاريخ، والدراسات الاجتماعية بالتعليم قبل الجامعي، وعدم الاكتفاء برصد تاريخ النُخبة، والحكام فحسب.
- ضرورة مراجعة برامج إعداد معلم التاريخ، والدراسات الاجتماعية بكليات التربية، وتطويرهما، وتضمينهما مقررات ترتبط بدراسة تاريخ الأقليات الثقافية حول العالم.
- إيلاء الاهتمام بتقنيات الذكاء الاصطناعي في إعداد برامج دولية عالمية، داعمة تمتع الطلاب دراسي التاريخ – في المراحل التعليمية كافةً– بوعي عابر للثقافات، وأخلاق عالمية.
- حث مسؤولي وزارة التربية، والتعليم على التعاون مع كليات التربية في اعتماد برامج تدريبية لمعلمي التاريخ في أثناء الخدمة؛ يُدربون فيها على استراتيجيات، وطرائق؛ لتنمية وعي طلابهم العابر للثقافات، وكذلك إكسابهم أخلاقًا عالمية.
- تشجيع كليات التربية على إعداد برامج أنشطة عبر ثقافية، تربط طلاب كليات التربية، بنظرائهم حول العالم؛ للبحث في القضايا العالمية عبر الثقافية، واقتراح حلولٍ تعاونية دولية لها.
- ضرورة الاستفادة من القائمتين المقترحتين لأبعاد كلٍ من: الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية في تقويم معلمي التاريخ لطلابهم خاصةً بالمرحلة الثانوية.
- لفت انتباه معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية لضرورة التركيز على أنشطة تعليمية تعلمية تقوم على ربط طلابه بالثقافات الأخرى، ومن ثم الوصول بهم لمرحلة التحلي بالأخلاق العالمية، واحترام القيم الإنسانية، وحقوق الإنسان.

- عقد ندوات تشاركية بين كليات التربية، ومعلمي التاريخ ، وطلابهم، بالمرحلة الثانوية على وجه الخصوص؛ لطرح نماذج من تاريخ الأقليات حول العالم، والتركيز – من خلالها– على أهمية امتلاكهم الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية في الوقت الراهن.
- إمكانية الاستفادة من الاختبارين في قياس مستوى كلٍ من: الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ لدى طلاب الصفين: الثاني، والثالث الثانويين.

٢)مقترحات البحث:

تقترح الباحثة – في ضوء ما خلص إليه البحث من نتائج– مجموعة من البحوث؛ منها:

- مدى تضمين تاريخ الأقليات بمناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية (دراسة تحليلية نقدية).
- برنامج قائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي؛ لتنمية الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ لدى الطلاب معلمي التاريخ بكليات التربية.
- تطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بالتعليمين: العام، والأساسي؛ في ضوء تاريخ الأقليات؛ لتنمية الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية.
- وحدة مقترحة في تاريخ الأقليات؛ لتنمية الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- إطار مقترح؛ لتضمين تاريخ الأقليات بمناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية العامة.
- برنامج أنشطة مقترح؛ لتنمية الوعي العابر للثقافات، والأخلاق العالمية؛ لدى الطلاب معلمي التاريخ بكليات التربية.
- تصور مقترح؛ لتدويل تدريس تاريخ الأقليات بالمرحلتين: الثانوية، والجامعية.

المراجـــع

أولًا: المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال. (١٩٩١). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم التربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، محمد جبر. (١٩٩٠). *المركز الدولي للأقليات في القانون الدولي العام مقارنة بالشريعة الإسلامية*. الإسكندرية: منشأة المعارف.

الخميسي، مها عبدالسلام أحمد، والشيخ، هاني عبدالمجيد. (٢٠٠٣). فعالية موديولات قائمة على بعض مفاهيم المشاركة المجتمعية في تنمية اتجاه تلاميذ الصف الثاني الإعدادي نحو المواطنة. *عالم التربية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٤(١٠)، ٥٦-٧٨.

الشربيني، فوزي، والطناوي، عفت. (٢٠٠٦). *الموديولات التعليمية مدخل للتعلم الذاتي في عصر المعلوماتية*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

الغزاوي، نشوة محمد مصطفى عمر. (٢٠١٠). فاعلية منهج مطور في التاريخ قائم على استخدام الموديولات التعليمية في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى الطالبة معلمة التاريخ. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ٢٨، ١٧٠-٢٠٠.

الدردير، عبد المنعم أحمد. (٢٠٠٦). *الإحصاء البارامترى واللابارامترى فى اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: عالم الكتب.

السيد، فؤاد البهي. (٢٠١١). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. القاهرة: دار الفكر العربي.

بن أحمد، الطاهر. (٢٠١٠). *حماية الأقليات في ظل النزاعات المسلحة بين الفقه الجنائي والإسلامي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والسياسية، جامعة لخضر باتنه.

حسيب، طه. (٢٠١٩). الأخلاق العالمية أرضية مشتركة لنشر التسامح. *الاتحاد*، متاح على: https://www.alittihad.ae/

عرفة، صلاح الدين. (٢٠٠٥). *تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات: أهدافه، محتواه، أساليبه، تقويمه*. القاهرة: عالم الكتب، ط١.

علي، محمد السيد. (١٩٩٨). *علم المناهج: الأسس والتنظيمات في ضوء الموديولات*. القاهرة: دار عامر للطباعة والنشر.

فايد، سامية المحمدي، والسقا، دينا سعيد سيد أحمد. (٢٠١٦). فاعلية موديول رقمي مقترح في تدريس التاريخ لتنمية الفهم التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، ٦١، ٧٢-١٢٦.

فرج الله، وليد محمد خليفة. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي مقترح باستخدام الموديولات التعليمية في تنمية مهارات التقييم الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى الطلاب المعلمين تخصص دراسات اجتماعية. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٤٧، ١-٤٥.

مسعود، جبران. (١٩٩٢). *الرائد: معجم لغوي عصري رتبت مفرداته وفقًا لحروفها الأولى*. ط ٧، بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.

نسرين، حارش. (٢٠١٦). *حماية الأقليات داخل الدول*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة آبي بكر بلقايد.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Aral, B. (2015). A Need for a Global Ethics of Humanitarian Intervention by the United Nations. *The Global Studies Journal*, Common Ground, 8, 11-21.

Arthur W. Page Center for Integrity. (2021). *Approaches to Conceptualizations of Ethics in a Global Context*. Donald P. Bellisario College of Communications at Penn State, Available @: https://www.pagecentertraining.psu.edu/public-relations-ethics/ethics-in-a-global-context/lesson-1-need-a-title/approaches-to-conceptualizations-of-ethics-in-a-global-context/

_____. (2021). *Challenges for Ethics in a Global Context*. Recap: Culture. Donald P. Bellisario College of Communications at Penn State, Available @: https://www.pagecentertraining.psu.edu/public-relations-ethics/ethics-in-a-global-context/lesson-1-need-a-title/challenges-for-ethics-in-a-global-context/

Attwood, B. (2011). Aboriginal history, minority histories and historical wounds: the postcolonial condition, historical knowledge and the public life of history in Australia. *Postcolonial Studies*, The Institute of Postcolonial Studies, 14(2), 171-186.

Awad, G. M. (2018). *Motivation, persistence, and cross-cultural awareness: a study of college students learning foreign language*. Unpublished PhD, The Graduate Faculty of The University of Akron.

Bao-he, Z. (2010). How to Enhance Cross-cultural Awareness in TEFL. *Cross-cultural communication*, 6(2), 100-104.

Bardo, N. (2018). *Contingent Narratives: Exploring Facets of Cross-Cultural Awareness in an Experiential Global Education Course*.

Unpublished PhD, Curriculum and Instruction with an emphasis in Social Science Education, College of Education, University of South Florida.

Barnett, G. A., & Lee, M. (2002). *Issues in intercultural communication*. W. Gudykunst and B. Mody (Ed.). Thousand Oaks: CA: Sage.

Byram, M. (2021). *Teaching and Accessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Avon. UK: Multilingual Matters, 2nd edition.

Cabrera, A., & Unruh, G. (2012). *Being global: How to think, act, and lead in a transformed world*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.

Cai, L. & Wu, C. (2020). A Study on the Cultivation of Primary School Students' Cross-cultural Awareness—Based on the Schema Theory. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(5), 604-611.

Carano, K. (2013). An Auto ethnography: Constructing (& Interpreting) Cross-Cultural Awareness through the Mind of a Peace Corps Volunteer. *The Qualitative Report*, 18(35), 1-15.

Carnegie Council for Ethics in International Affair. (2021). *Global Ethics Day: Ethics Empowered*. Available @: https://www.carnegiecouncil.org/news/announcements/2021-10-12-global-ethics-day-2021-to-take-place-on-october-20

Catana, S. E. (2014). Teaching cross-cultural communication issues – a way of successfully integrating into the multicultural knowledge society. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 343 – 348.

Centre for the Study of Global Ethics. (2021). *What is global ethics?*. Available @: https://www.birmingham.ac.uk/research/activity/globalethics/about/index.aspx

Chakrabarty, D. (1998). Minority histories, subaltern pasts. *Postcolonial Studies*, 1(1), 15-29.

Davitishvili, N. (2017). Cross-Cultural Awareness and Teaching English as a Second Language in the Context of Globalization. *Sino-US English Teaching*, 14(9), 549-558.

Dekker, W. D. (2013). *Global mindset and leadership effectiveness*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

EEA. (2021). *History of minorities - a cultural artistic approach of diversity Project 2009 - 2014*. Available @: https://eeagrants.org/archive/2009-2014/projects/RO13-0036

Encyclopaedia Britannica. (2021). Minority. Available @: https://www.britannica.com/topic/minority

Ethisphere Institute. (2021). *Ethical Culture: 12th Annual Global Ethics Summit Recap: Culture*. Available @:

https://ethisphere.com/resources/12th-annual-global-ethics-summit-recap-culture/

Fialho, M. (2011). *Courageous Conversations: Beyond cross-cultural awareness*. Available @: https://www.ausemergcare.com/article/S1574-6267(11)00223-0/fulltext

Frank, M. (2017). *Making Minorities History: Population Transfer in Twentieth-Century Europe*. Published to Oxford Scholarship.

Giarrizzo, T. (2013). *History Losing Its Value: Representation of Minorities within High School History Texts*. Unpublished M.S. Literacy, Education, School of Arts and Sciences, St. John Fisher College.

Gui, R. (2018). Study of Cross-cultural Awareness in Business Interpretation. *Advances in Economics*, Business and Management Research, International Symposium on Social Science and Management Innovation, 68, 464-467.

Haller, E. (2010). *Minority History: What? Why? How?*. Division of Social Studies, Bureau of General and Academic Education, Pennsylvania Department of Education.

Hoover, J. (2013/2014). *International Politics & Human Rights MA, International Politics MA, Global Political Economy MA and Diplomacy & Foreign Policy MA, Global Ethics: Power, Principle and Politics*. Department of international politics.

Howse, R. & Nicolaidis, K. (2016). Toward a global ethics of trade governance: subsidiarity writ large. *Law & Contemporary Problems*, 2, 259-283.

Ingulsrud, J. E. et al. (2002). The assessment of cross-cultural experience: measuring awareness through critical text analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, Elsevier Science Ltd. All rights reserved, (26), 473–491.

Isma, A. (2001). *Cross-Cultural Awareness: Students' Attitudes Toward People o f a Different Ethnic and Cultural Background*. Unpublished PhD, Walden University.

Kang, Y. A. (2006). Global ethics and a common morality. *Philosophia Reformata*, Brill, 71(1), 79-95.

Kirvalidze, N. (2008). *A university course in text linguistics*. Tbilisi: Ilia Chavchavadze State University Press.

Kung, H. (1993). *A Global Ethics. The Déclaration of llie Parliame.nl of the World's Religions*. With commentaries by Hans Küng and Karl-Iosef Kuschel, New York: Continuüm.

Lokkesmoe, K. J., Kuchinke, K. P., Ardichvili, A. (2016). Developing cross-cultural awareness through foreign immersion programs: Implications of university study abroad research for global

competency development. *European Journal of Training and Development*, 40(3), 155-170.

Lwin, S. M. (2016). Promoting Language Learners' Cross-Cultural Awareness through comparative analyses of Asian folktales. *TEFLIN Journal*, 27(2), 166 – 181.

Magnan, S. S. (2008). What Is Needed for Global Literacy to Become an Educational Reality? Summary of a Discussion Group. *The Modern Language Journal*, Wiley on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations, 92(4), 628-630.

Meng, C. (2020). Research on the Cultivation of Cross-cultural Awareness in English Translation Teaching Based on Computer Multimedia Technology. *Journal of Physics: Conference Series*, IOP Publishing, 1-5.

Minority Rights Group International. (2021). Available @: https://minorityrights.org/about-us/our-history/

Mitchell, C. (2018). Pinterest: A Vehicle to Promote Cross-cultural Awareness in an Introductory Spanish Course. *Hispania*, American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. 101(4), 573-586.

Morgan, D. (2020). *Towards Understanding Cross-Cultural Awareness Development Through Security Partnerships Programs: An Exploratory Case Study Examining the PASS Program*. Unpublished PhD, Faculty of The Graduate School of Education and Human Development, George Washington University.

O'Brien, M. (2010). Global Ethics: An Introduction Written by Kimberly Hutchings. *The Kelvingrove Review*, Cambridge, 6, 1-5.

Pesquera, M., Yoder, L., Lynk, M. (2008). Improving Cross-Cultural Awareness and Skills to Reduce Health Disparities in Cancer. *MEDSURG Nursing*, 17(2), 114-120.

Puckett, A. (2012). Introduction to complexities of migration, movement, and change. *Practicing Anthropology*, 34(4), 2-3.

Reisinger, U. & Turner, L. (1997). Cross-cultural differences in tourism: Indonesian tourists in Australia. *Tourism Management*, 18(3), 139-147.

Robertson, R. (2001). Kung's Global Ethic: Parametric Lacunae. International *Journal of Politics, Culture, and Society* , 14(3), 657-665.

Romanowski, M. H. (1996). Problems of Bias in History Textbooks. *Social Education*, 60(3), 170-173.

Sivic, U. (2019). *History of Public Call for Funding in the Field of the Cultural Activities of Ethnic Minority Communities and Immigrants.* Musicological annual LV/2, Institute of Ethnomusicology, Research Centre of the Slovenian Academy of Sciences and Arts.

Smith, N. W. (2001). *Critical pedagogy in Praxis: an examination of cross-cultural awareness*. Doctor of Philosophy, University of Pennsylvania.

Stein, S., Andreotti, V. O., Suša, R. (2019). Pluralizing Frameworks for Global Ethics in the Internationalization of Higher Education in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(1), 22 – 46.

Sun, X. (2021). Research on the infiltration of cross-cultural awareness in higher education stage in the background of globalization. *AESEE*, E3S Web of Conferences, published by EDP Sciences, 1-5.

Tavares, B. L. (2017). Changing the Construct Promoting Cross-Cultural Conversations in the Law School Classroom. *Journal of Legal Education*, Association of American Law Schools, 67(1), 211-241.

Terrell, R. S., & Rosenbusch, K. (2013). How global leaders develop. Journal of Management Development, 32(10), 1056-1079.

Twiss, S. B. (2011). Global ethics and human rights: a reflection. *The Journal of Religious Ethics*, Blackwell Publishing Ltd, 39(2), 204- 222.

UNESCO. (2016). Global Health, Global Ethics, Global Justice. Conference Report, Berlin 2016, 16 – 18 March, 11th *Global Summit, of National Ethics / Bioethics Committees*, United Nations, Educational, Scientific and, Cultural Organization.

_____. (2021). *Global Ethics Observatory (GEObs).* Available @: https://ar.unesco.org/node/315360

UNESCO's Global Ethics Observatory launched. (2021). UNESCO's Global Ethics Observatory - a database of all currently available resources on ethics worldwide - was officially launched last week, at the meeting of the International Bioethics Committee (IBC) in Tokyo. Available @: http://www.unesco.org/new/en/member-states/single-view/news/unescos_global_ethics_observatory_launched/

University of Birmingham. (2021). The Centre for the Study of Global Ethics. Available @: https://www.birmingham.ac.uk/research/activity/globalethics/index.aspx

Venardos, T. J.; Fung, M. L. (1998). "Seven Reasons Why Global Ethics Should Be Part of The Way You Communicate". *Communication World*, 15(7), 16-17.

Widdows, H. (2007). Is global ethics moral neo-colonialism? An investigation of the issue in the context of bioethics. *Journal compilation*, Blackwell Publishing Ltd, 21(6), 305–315.

_____. (2011). *Global Ethics: An Introduction*. Acumen Publishing, 1st Edition, Routledge, & Francis Group.

Yang, J., Kinshuk, Yu, H., Chen, S, Huang, R. (2014). Strategies for Smooth and Effective Cross-Cultural Online Collaborative Learning. Learning. *Educational Technology & Society*, 17 (3), 208–221.

Yuksel, O. & Murat, G. (1999). The Globalization and Global Ethics: The Case of Less Developed Countries. *Political Science*, 384-393.

Zhang, H., Cho, T., Wang, H., Ge, Q. (2018). The Influence of Cross-Cultural Awareness and Tourist Experience on Authenticity, Tourist Satisfaction and Acculturation in World Cultural Heritage Sites of Korea. *Sustainability*, 10(927), 1-14.