أثر توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية في تنمية مهارات حل المشكلة وفهم النص التاريخي في مبحث التاريخ الإسلامي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت

Recruitment Effect the Controversial Issues and Approach Current on Development of Problem Solving Skills and Understand the historical text in Islamic historical Subject among the Secondary Stage Student in Kuwait State

عساف سعد العجمي

الاستاذ الدكتور: أحمد محي الدين الكيلاني

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية في تنمية مهارات حل المشكلة وفهم النص التاريخي في مبحث التاريخ الإسلامي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (58) طالباً من طلاب الحادي عشر – أدبي في منطقة الأحمدي التعليمية في الكويت، إذ اختيروا من مدرسة أيوب حسين الأيوب الثانوية، واختيرت منها عشوائياً شعبتان، مثلت إحداهما المجموعة التجريبية وتكونت من (29) طالب دُرسوا باستخدام القضايا الجدلية والأحداث الجارية، ومثلت الأخرى المجموعة الضابطة وتكونت من (29) طالب دُرست بالطريقة الاعتيادية. واستخدم اختبار مهارات حل المشكلة واختبار فهم النص التاريخي كأداتين لجمع البيانات بعد التحقق من خصائصهما السيكومترية الصدق والثبات.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطيّ درجات الطلاب أفراد عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات حل المشكلة واختبار فهم النص التاريخي في القياسين البعديين ولصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية استخدام استراتيجية توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية في تنمية مهارات حل المشكلة وفهم النص التاريخي لدى طلاب الصف الحادي عشر في دولة الكويت.

وفي ضوء النتائج أوصت الدِّراسة إلى ضرورة توظيف استراتيجية القضايا الجدلية والأحداث الجارية في مبحث التاريخ الإسلامي للمرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: القضايا الجدلية، الأحداث الجارية، مهارات حل المشكلة، فهم النص التاريخي، مبحث التاريخ الإسلامي، طلبة المرحلة الثانوية، دولة الكويت.

Recruitment Effect the Controversial Issues and Approach Current on Development of Problem Solving Skills and Understand the h

istorical text in Islamic historical Subject among the Secondary Stage Student in Kuwait State

Abstract

The study objective was to identify the effect of employing controversial issues and contemporary events in promoting problem solving skills and historical text understanding in Islamic History textbook among secondary stage students in Kuwait State. To achieve the objectives of the study, a semi-experimental design was employed. The sample of the study included (58) eleventh grade students – literature track at Al-Ahmady Educational District in Kuwait. These were selected from Ayoub Hussien Al-Ayoub secondary school. Two groups were randomly selected, each consisting of (29) male students; the first was experimental and taught using controversial issues and contemporary events, while the second was control and taught using traditional teaching method. Both problem solving skills and historical text understanding tests were used as instruments for data collection as their psychometric properties (validity and reliability) were verified.

The results of the study showed statistically significant differences between study subjects (experimental, control) in the problem solving skills and historical text understanding posttests, in favor of the experimental group, and this confirms the positive effect of employing controversial issues and contemporary events in promoting problem solving skills and historical text understanding in Islamic History textbook among secondary stage students in Kuwait State.

In light of the results, the study recommends the need to employ controversial issues and contemporary events strategy in teaching Islamic history for secondary school.

Keywords: Controversial Issues, Contemporary Events, Problem Solving Skills, Historical Text Understanding, Islamic History Textbook, Secondary Stage Students, Kuwait.

خلفية الدراسة ومشكلتها

مقدمة

إن للتاريخ أهمية كبرى بالنسبة للإنسان حيث يعمل على تنشيط الفكر وشحذ الذهن، ويزود الفرد بنصائح تفيد السلوك، بالإضافة إلى معرفة الفرد بنفسه، وعلاقته بالأشياء الأخرى، أما التاريخ كعلم فهو يعد علم العلوم؛ إذ يعد التاريخ المنهاج المتدفق للخبرات والتجارب البشرية ولنواحي النجاح والفشل في حياة الأمم والشعوب؛ بل إن الأمة التي لا تاريخ لها لا وجود لها، إذ تعتبر الشعوب تاريخ أجدادها و آبائها مصدر عز وفخار لها أن مبحث التاريخ ليس مجرد سرد للأحداث والوقائع التاريخية، إنما نوع من أنواع المعرفة يفيد الناس في حياتهم، ويرتقي بأخلاقهم، وقيمهم الاجتماعية والسياسية والعلمية، والتاريخ كمادة أو مبحث دراسي، فإنه يسهم في تشكيل شخصية المُتعلمين وتنشئتهم، ويساعدهم في البحث عن جذورهم في تاريخ البشرية؛ ليفهموا حاضرهم، ويخططون التخطيط السليم لمستقبلهم، ويربيهم تربيةً إنسانيةً قوميةً، ويساعدهم على الفهم والنقد والاستدلال والمحاكمة والمقارنة والتلخيص واستخلاص العبر وترسيخ مهارة التخيل وتعميقها لديهم.

وتعليم مادة التاريخ تتم بوسائل مختلفة منها النصوص التاريخية، وإن دراسة وقراءة النص التاريخي تسهم في تنمية مهارات المتعلمين مثل الفهم والتحليل والتفسير وربط الأحداث بأسبابها الحقيقية، وإكسابهم مهارات التركيب والموازنة والمقارنة والمقابلة والوصول إلى النتائج، والتمييز بين الآراء والحقائق، والخروج باستنتاجات وتعميمات واتخاذ قرارات وإصدار أحكام. ولدراسة التاريخ من أجل الفهم أهمية للمعلمين والمُتعلمين، حيث أن معرفة الحقائق التاريخية وفهمها وإدراكها تجعل الماضي ذا معنى وفائدة اعتماداً على تحليل الوثائق وتقارير الشهود وتفسيرات الآخرين، كما أن النص التاريخي يوفر للمتعلمين الجو الملائم ليكتشفوا بأنفسهم الأحداث والوقائع ويتحسسونها عن قرب عوضاً أن تسرد عليهم من لدن المعلم (الجوارنة، 2017).

وتُعدّ مهارة فهم النصوص من المهارات الرئيسة لتعلم المواد الدراسية المختلفة، ومنها مادة التاريخ، حيث أن فهم النص التاريخي يسهم في تنمية مهارات المتعلمين القرائية للإفادة من المادة المقروءة في حل مشكلاتهم التي تواجههم من خلال التلخيص والربط والتفسير والاستنتاج وإصدار الأحكام على المادة المكتوبة وتعرف المغزى منها (السليتي، 2006).

ولذلك فإن فهم النص التاريخي يُمكن المتعلمين من الوعي بالمعرفة التاريخية من خلال الفهم المستند على امتلاكهم لمهارات متعددة تمكنهم من الربط والنقد والتعليل وترتيب الأفكار والحكم على موقف تاريخي معين أو قضية معينة حدثت في الماضي أو الحاضر (الجبور، 2009).

وإن فهم النص التاريخي من أهم الموضوعات التي تُعنى بتعليم التاريخ لدوره في تحسين التواصل لدى المتعلمين وتنمية فهم المقروء لديهم، ولهذا فإن فهم النص التاريخي لا يقتصر على استيعاب مضمون النص التاريخي من حيث المعرفة والحقائق والمفاهيم المتضمنة في الرموز المكتوبة بل أصبح ينظر إليه على أنه نشاط ذهني متعدد الأبعاد ينطوي على تكوين بنية معرفية مطابقة للبنية المعرفية التي قصدها كاتب النص التاريخي أو مؤلفه أو من نقله (البرعي وعبدالحميد وعبدالعزيز، 2019).

أما مهارة حل المشكلة فإنها من الموضوعات الأساسية التي تشير إلى مقدرة الفرد على التكيف مع مختلف مجالات الحياة المعاصرة ومتطلباتها، حيث أصبحت مهارة حل المشكلة ضرورة ملحة لممارسات النشاط الإنساني خاصة مع دخول البشرية إلى عصر العولمة والمعلوماتية التي أفرزت الكثير من المشكلات والقضايا المعاصرة التي تحتاج إلى حلول مبتكرة (أبو جادو ونوفل، 2010).

ويرى ستيرنبرج (Sternberg) أن حل المشكلة "محاولة تجاوز العوائق من أجل الإجابة عن سؤال أو تحقيق هدف" (بوجلال، 2017: 262). وعرفت حل المشكلة بأنها "مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف جديد له وغير مألوف له، من خلال السيطرة عليه والوصول إلى الحل المناسب" (أبو لطيفه، 2014: 501).

ولذلك فإن مهارة حل المشكلة تضع المتعلمين في موقف حقيقي يُعْمِلون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى المتعلم إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف، وتعتبر الخطوة الأولى في حل المشكلة هي التعرف إلى وجود المشكلة، وهذه الخطوة أهم خطوة في حل المشكلة إذ أن المتعلمين بحاجة إلى أن يتعرفوا إلى المعيقات التي تقف أمامهم لفهم واستيعاب الدرس أو المسألة التي يحاولون فهمها أو استيعابها ولا يخفى أن المعلم الخبير يستطيع أن يميز وجود مشكلة لدى طلبته قبل أن تصبح أمراً خطيراً (جروان، 2007).

وإن مهارة حل المشكلة تسهم في تنمية المهارات التفكيرية أو الأدائية لدى المتعلمين، وإثارة دافعية المتعلمين وتحفيزهم نحو البحث عن حلول للمشكلات، وتنمية المعلومات المعرفية للمتعلمين وزيادة خبراتهم ومهاراتهم ومعارفهم من خلال البحث عن الأدلة والبراهين والمعطيات التي تتعلق بالمشكلة، وتسهم مهارة حل المشكلات في تنمية قدرات مختلفة لدى المتعلمين كالقدرات العقلية العليا مثل التحليل والتقييم والتخطيط والإبداع، كما أن حل المشكلات يسهم في تنمية قوة الشخصية لدى المتعلمين في اتخاذ القرار وإصدار الأحكام (العزام والصمادي، 2015).

وتعد مهارة حل المشكلة من المقاييس التي تدل على تقدم الأمم والمجتمعات، فكلما استطاع الإنسان "الفرد" أن يواجه مشكلاته ويحلها كان إنسانًا متحضرًا قادرًا على مواجهة زمنه بكل ظروفه وتغييراته، وعلى حل مشكلات مجتمعه. لذا فإن الالمام بالأساليب المختلفة في مواجهة المشكلة ومحاولة حلها أصبح من المهارات التي ينبغي أن يمتلكها المتعلمين حتى يتمكنوا من تحقيق التوافق والتكيف والنمو السوي (بوجلال، 2017). وأن مهارات حل المشكلة واحدة من الأساليب الناجعة في التربية والتعليم، لأنها تحفز خلايا الدماغ وتنشطها، وتنمي في الإنسان مستويات عليا في التفكير، وكذلك حل المشكلات بطريقة إبداعية (جعالة وعتروس، 2018).

أما الأحداث الجارية، فقد شكلت الحالة الحديثة المعاصرة للأحداث الجارية في عالم اليوم تحدياً بارزاً لمعلمي الدراسات الاجتماعية نظراً لغزارة خيوط الأحداث الجارية بكافة حلقاتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية، الأمر الذي يجعل من مواد الدراسات الاجتماعية ومنها مادة التاريخ مختبراً خصباً للوقوف على آليات التمعن والتفحص والمناقشة والحوار في فهم ومعالجة تلك القضايا، والارتقاء والتأثير بمسالك ومجريات الحلول المقترحة لها (العساف، 2015).

وعُرفت الأحداث الجارية بأنها "القضايا والمشكلات والمسائل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية المحلية والوطنية والعالمية التي يعيشها الفرد ولها تأثير على حاضرة ومستقبله" (العساف، 2015: 1141).

وإن الأحداث الجارية وتسليط الضوء عليها يعتبر من أفضل القضايا الرئيسة التي تدعم التعليم والتعلم، لأنها تساعد المتعلمين على استخدام المعرفة والفهم في مكان الدراسة أو العمل، كما تؤدي إلى زيادة الوعي بأهمية التواصل مع الحدث للمشاركين في عملية التعلم (الأخضر والكسباني وعبدالسلام، 2011).

ويُعدّ مدخل الأحداث الجارية من المداخل التي أكدت على ربط المجتمع المدرسي بالمجتمع الذي يعيش فيه المتعلمين، ولقد وجه القرآن الكريم أنظار التربويين إلى أهمية الأحداث الجارية حيث كان ينزل بعد كل حدث ليوجه الأمة الإسلامية ويرشدها إلى الطريق الصحيح وليغير ويُعدل الكثير من السلوكات والمفاهيم الخاطئة آنذاك، فكان أنجح في بناء أمة امتلكت من القيم والأخلاق ما لم تمتلكه أمة من قبل، فكيف إذا وجهت الأنظار ليكون طريقة تدريس، ولذلك فإن استخدام مدخل الأحداث الجارية في عملية التعليم والتعلم له أهمية كبيرة تظهر فيما يتوفر في هذا المدخل من خصائص إيجابية تساعد على التعلم، ولدورها الفعّال في فتح باب الحوار والمناقشة والقدرة على اتخاذ القرار والتمييز بين الرأي والحقيقة، وإكساب المتعلمين ميلاً نحو القراءة والمطالعة والقدرة على النقد والتحليل والتفسير، وتوسيع دائرة معلومات المتعلمين؛ ما يترتب عليه ترتيباً لأفكارهم ووجهات نظرهم وتنمية الاتجاهات والقيم لدى المتعلمين وكفاءتهم في حل مشكلاتهم (علي وحسن وعبدالعظيم، 2014).

أما القضايا الجدلية فعُرفت بأنها "مجموعة من المشكلات الخلافية التي بقيت حلولها مفتوحة لعدم وجود اتفاق عليها، ولم يتم الوصول إلى حكم قاطع فيها، وتبقى لذلك محور للمناقشة والمداولة بين أفراد المجتمع الواحد" (خضر، 2011: 4).

ويرى الين (Alan) أن القضايا الجدلية أنها قضايا متنوعة يربطها عامل مشترك هو أن حلولها مفتوحة لعدم الاتفاق والهدف من طرحها ليس استفزازاً للمعلمين والمتعلمين وإنما الهدف منها تنمية وتطوير المهارات والقدرات لديهم (عبيدات، 2011). وتمثل القضايا الجدلية مجموعة الأحداث والتغيرات السائدة في المجتمع في مختلف المجالات السياسة والاقتصادية والاجتماعية والدينية والثقافية التي لم يتوصل فيها أفراد المجتمع إلى أحكام قاطعة ومازالت محل جدال ونقاش، ويعود الخلاف فيها إلى أسباب دينية واجتماعية وأخلاقية نتيجة لتطبيقات العلم والتكنولوجيا، والتي يثار حولها جدل شديد داخل المجتمع وتتباين الآراء حولها، وتتطلب وعياً بها لتكوين المواقف السليمة تجاهها (الخالدي، 2007: 217).

ولما سبق، أكد عبيدات (2011) أهمية تضمين القضايا الجدلية في المناهج والكتب المدرسية ومنها كتب الدراسات الاجتماعية لما تحققه من الفوائد للمتعلمين، حيث تُكسبهم القيم والاتجاهات الايجابية والمهارات المتعددة، حيث أن طرق معالجة هذه القضايا تزود المتعلمين بوجهات نظر وآراء مختلفة، وتساعدهم على خلق فرص للمناقشة الطبقية بين المتعلمين والاستماع إلى وجهات النظر المختلفة، كما أن تدريس القضايا الجدلية في مناهج الدراسات الاجتماعية لها أهمية كبيرة كونها خطوة ايجابية وضرورة لإثارة اهتمام المتعلمين وإشراكهم في التعلم، وتحقيق الاستقلال الفكري لديهم، وتُمكنهم من التعبير عن قدراتهم في ضوء تجدد المعلومات ومناقشتها.

وعليه فإن دراسة التاريخ تتطلب مهارات تفكيرية تتعلق بالتسلسل والتتابع التاريخي، وفهم التاريخ وتحليله وتفسيره والبحث التاريخي، وتحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرارات بشأنها، ولهذا فإن دراسة النص التاريخي تسهم

في تنمية مهارات التحليل والتفسير وربط الأحداث بأسبابها الحقيقية لدى المتعلمين، كما أن تدريس النص التاريخي يسهم في تقريب المادة التاريخية وجعل المتعلمين يعايشوا الفترة التاريخية التي يتناولها النص، ومؤهلين وقادرين على إدراك مفهوم الزمن (الجوارنة، 2017).

وقد أكد أبو سنينه (2012) أن استخدام الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة مدخلاً لتدريس الدراسات الاجتماعية بعامةً، والتاريخ بخاصة؛ لأنها أداة فعّالة لإحيائها عن طريق ربطها بالأحداث المحيطة بالمتعلمين ومجتمعهم المحلي، وكذلك ربطها بحياة المتعلمين الواقعية.

وأكدت دراسة عبد جابر وهندول (2010) على ضرورة التقليل من الطرائق التقليدية في تدريس مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية والتي تشعر المتعلمين بالملل والحدّ من تفكيرهم، وضرورة استخدام طرق حديثة مثل طريقة القضايا الجدلية التي تحفز تفكير المتعلمين وتشجعهم على التعلم الإيجابي.

وأكدت دراسة الطلافحة وأبو إصبع (2006) على أهمية تطوير مناهج التربية الاجتماعية والوطنية لتتضمن القضايا الجدلية السائدة، والتأكيد على أهمية تضمين مناهج التربية الاجتماعية والوطنية قضايا تواكب الأحداث الجارية مثل التعامل مع التكنولوجيا والممارسات الديمقراطية والوحدة الوطنية والقومية والحروب والسلام وكيفية التعامل معها.

وعلى ما تقدم، فإن من الأهمية التأكيد على دور المدرسة والمناهج الدراسية، ومنها المدرسة الثانوية ومناهجها وبالتحديد مبحث التاريخي الإسلامي في بناء منظومة القيم والاتجاهات والمفاهيم الاجتماعية والثقافية والسياسية والدينية والإنسانية لدى المتعلمين فيها، وتوظيف الطرق والأساليب التدريسية الأنسب في سبيل تحقيق ذلك. ولذلك، جاءت الرغبة في إجراء الدراسة الحالية التي هدفت الكشف عن أثر توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية في تنمية مهارات حل المشكلة وفهم النص التاريخي في مبحث التاريخ الإسلامي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

مشكلة الدراسة:

تُعدّ مهارات حل المشكلة من أبرز مهارات القرن الواحد والعشرين التي ركزت عليها النظم التعليمية الحديثة في مختلف الدول العربية، وأولتها أهمية كبيرة؛ لما لها من دور مهم في تقدم المجتمع وقدرته على مواجهة التغيرات والتطورات والأحداث الجارية ومعالجة القضايا الجدلية بطريقة علمية منهجية، وبالرغم من ذلك فإن الباحث يرى أن هذا المجال لا يزال يعاني من القصور؛ مما لا يتيح للمتعلمين فرص اكتساب المعارف والمهارات والكفاءات والخبرات اللازمة في تفسير ومعالجة مختلف القضايا والأحداث التي تصادفهم في حياتهم اليومية، وهذا ما أكدته دراسة أبو جاموس (2009) ودراسة زغير (2013) ودراسة خليدة (2016) ودراسة عبارة (2018).

وبينت دراسة البرعي وآخرون (2019) وجود قصور في مهارة فهم النص التاريخي لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة ومنها المرحلة الثانوية، ويعود ذلك إلى استخدام المعلمين الطرق التقليدية في تدريس مادة التاريخ مثل طريقة الحفظ والتلقين والمحاضرة، والاعتماد على الكتاب المدرسي بشكل كبير كمصدر للمعرفة مما يجعل تعلم مادة التاريخ والنصوص التاريخية أمر مملل وغير مشوق. وفي هذا الصدد أشارت الختاتنة (2015) أن هناك مشكلات وتحديات عديدة تواجه مادة التاريخ والتي تتمثل في نظرة المتعلمين إليها كمادة جافة ينفرون من

اختيارها ودراستها كونها تركز على الجانب المعرفي باشتمالها على كثير من المعلومات والحقائق والتواريخ والأرقام والأحداث المجردة غير المحسوسة للمتعلمين والتي لا ترتبط بمشكلاتهم وميولهم واتجاهاتهم وحاجاتهم وحاجات مجتمعهم، مما جعلها غير وظيفية فتبدو بذلك قليلة الأهمية والفائدة بالنسبة لهم، وبالتالي تصبح مجرد مادة ينبغي حفظها واستظهارها لاجتياز الامتحانات فقط، ولعل ذلك يعود إلى المشكلات في أساليب وطرائق التدريس التقليدية المستخدمة في تدريسها.

وقد بين باركر (Parker) المشار إليه في العساف (2015: 1138) أن معالجة القضايا الجدلية الخلافية التي تدرس للطلبة في المناهج الدراسية، ومناقشتها من قبل المتعلمين، يساعدهم على فهم القضية بصورة أفضل وبناء حكم منطقي مبني على التحليل المنطقي للحقائق، وذلك بصقل مهارات التفكير العليا لديهم ومنها: حل المشكلات، والتحليل والتقويم وإصدار الأحكام.

وعليه سعى الباحث لإيجاد أساليب وطرائق حديثة في تدريس مادة التاريخ، حيث أكدت دراسة عبد جابر وهندول (2010) على ضرورة التقليل من الطرائق التقليدية في تدريس مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية التي تصيب المتعلمين بالملل والحدّ من التفكير، وضرورة استخدام طرق حديثة مثل طريقة القضايا الجدلية التي تحفز تفكير الطلبة وتشجعهم على التعلم الإيجابي، إضافة لذلك فقد وجد أن دراسة علي وآخرون (2014) أوصت إلى أهمية الاهتمام باستخدام مدخل الأحداث الجارية عند تخطيط المناهج وبنائها بإدخال مجموعة من الأحداث الجارية والقضايا السياسية والاجتماعية المتنوعة والتي تتفق مع اهتمام وميول المتعلمين بما يعمل على جعل عملية التعليم أكثر جاذبيةً وتشويقاً. وكذلك أوصت دراسة الختاتنة (2015) على تشجيع المعلمين استخدام الأحداث الجارية في تدريس مادة التاريخ.

ولما تقدم، يرى الباحث أنه من الضروري تدريس طلاب المرحلة الثانوية موضوعات مناهج الدراسات الإجتماعية وبالتحديد مبحث التاريخ الإسلامي بتوظيف أساليب محفزة ومثيرة كتوظيف الأحداث الجارية والقضايا الجدلية في التدريس؛ لما أثبتته الدراسات السابقة الذكر من فاعليتها في التدريس، ولما يرى الباحث من أنه قد يكون لها دور في تحسين مهارات حل المشكلة التي باتت من أهم المهارات في الميدان التربوي في الوقت الحاضر التي تعمل على تفعيل أداء المتعلمين من خلال تنشيط بنيتهم المعرفية، ومساعدتهم على استرجاع خبراتهم السابقة لبناء معارفهم واكتسابهم مفاهيم جديدة، وفي فهم النصوص التاريخية ومعايشتها وتنظيمها بشكل جيد، والإفادة منها في الوقت الحاضر.

وبناءً على ما تقدم، برزت مشكلة الدراسة الحالية التي سعت إلى الكشف عن أثر توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية في تنمية مهارات حل المشكلة وفهم النص التاريخي في مبحث التاريخ الإسلامي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

أسئلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطيّ أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارات حل المشكلة تعزى لطريقة التدريس (توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية، الطريقة الاعتيادية)؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطيّ أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار فهم النص التاريخي تعزى لطريقة التدريس (توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية، الطريقة الاعتيادية)؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة الحالية في كونها محاولة جادة لتصميم وتوظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية في تنمية مهارات حل المشكلة وفهم النص التاريخي في مبحث التاريخ الإسلامي لدى طلبة المرحلة الثانوية. وتكمن أهمية الدراسة الحالية من خلال جانبين هما:

الأهمية النظرية:

- ما تقدمه هذه الدراسة من نتائج تُعدّ إضافة جديدة إلى البحوث العلمية السابقة التي أجريت في الميدان التربوي وميدان المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية وبالتحديد في مبحث التاريخ الإسلامي.
- ما يتوفر في هذه الدراسة من أدب تربوي ودراسات سابقة تتناول متغيرات الدراسة تمثل إضافة للمكتبة العربية، والمعرفة الإنسانية حول توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية في تدريس مبحث التاريخ الإسلامي، مهارات حل المشكلة، فهم النص التاريخي، يمكن أن يكون ركيزة للباحثين والدارسين.
- تسهم في إثراء الفكر التربوي حول تحسين نمط التعلم بإتاحة الفرصة لدى المتعلمين ليكونوا أكثر فاعلية وفهمًا للقضايا الجدلية والأحداث الجارية في المجتمع.

الأهمية العملية:

- قد تسهم نتائج هذه الدراسة والمعارف المتضمنة فيها في رفع مستوى الوعي المعرفي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والمشرفين التربويين ومسؤولي العملية التعليمية في وزارة التربية بدولة الكويت عن الاستفادة من إجراءات توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية في تدريس مبحث التاريخ الإسلامي وأثرها على تنمية مهارات حل المشكلة وفهم النص التاريخي؛ مما ينعكس على تطبيقها عملياً في الميدان التربوي وفتح الآفاق لاستخدامها في مجال التدريس.
- من المؤمل أن تلفت هذه الدراسة اهتمام مطوري ومصممي المناهج وخاصة مناهج الدراسات الاجتماعية في دولة الكويت إلى تعزيز توظيف الأحداث الجارية والقضايا الجدلية في مناهج طلبة المرحلة الثانوية وتضمينها عند تطوير تلك المناهج أو تعديلها مستقبلاً.
- من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تنمية مهارات حل المشكلة وفهم النص التاريخي لدى طلاب المرحلة الثانوية مما ينعكس على الجاذبية والتشويق للمدرسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالآتي:

- **الحدود الموضوعية:** القضايا الجدلية والأحداث الجارية في الوحدات الدراسية في مبحث التاريخي الإسلامي للمرحلة الثانوية في الكويت وقياس أثرها في تنمية مهارات حل المشكلة (مهارة المبادرة والتخطيط، مهارة التنفيذ وتدوين الملاحظات، مهارة التحليل والتفسير) وفهم النص التاريخي.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على طلاب الصف الحادي عشر في المرحلة الثانوية.
- **الحدود المكانية:** مدرسة أيوب حسين الأيوب الثانوية في منطقة الأحمدي التعليمية في دولة الكويت.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

ورد في هذه الدراسة مصطلحات متعددة، عُرفت نظرياً وإجرائياً على النحو الآتي:

- القضايا الجدلية:

عرفها ستاردلنج "Stradling" المشار إليه في الربعاني، (2015: 72) بأنها "القضايا التي ينقسم بشكل واضح حولها المجتمع، وأن المجموعات المؤثرة ضمن المجتمع تقدم التفسيرات والحلول المبينة على القيم البديلية التي تعزز الصراع". ويقصد بها **إجرائياً** في هذه الدراسة: الموضوعات المرتبطة بأحداث أو توجهات أو إنتاجات علمية وفكرية ينقسم الأفراد في المجتمع الكويتي حول منطلقاتها أو عناصرها أو نتائجها بسبب الاختلافات الاجتماعية والثقافية والسياسية والعلمية والدينية، ولم يتم التوصل إلى رأي مقبول من الجميع حولها. وتم الحصول عليها من مبحث التاريخ الإسلامي في المرحلة الثانوية في دولة الكويت، وتدريسها للطلاب (أفراد الدراسة) لتحسين مهارات حل المشكلة وفهم النص التاريخي.

- الأحداث الجارية:

وعرفت بأنها "الأحداث التي وقعت في الماضي القريب أو وقعت أمام أعيننا الآن، أو هي على وشك الوقوع في الأشهر القليلة المقبلة" (علي وآخرون، 2014: 520). ويقصد بها **إجرائياً** في هذه الدراسة: مجموعة الأحداث الجارية التي حدثت مؤخراً على الساحة العربية والإسلامية والتي لها تأثير حياة الطالب الكويتي في المرحلة الثانوية، وجرى تدريسها للطلاب (أفراد الدراسة).

- حل المشكلة:

هي "عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له" (بوجلال، 2017: 262). أما مهارة حل المشكلة فهي "طريقة للتفكير، لتحليل حالة استخدام مهارات التفكير والاستنتاج التي لا يمكن تعلمها من خلال استظهار (حفظ عن ظهر قلب) بعض الأدلة والوقائع ولكن بانغماس الفرد في عملية حل المشكلة، ولإضافة الخبرات والمعارف السابقة للمشكلة المطروحة للنقاش والحل (الزبيدي، 2006: 246).

وتعرف مهارة حل المشكلة **إجرائياً** في هذه الدراسة: بأنها مدى قدرة طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت على توظيف مهارات حل المشكلات (مهارة المبادرة والتخطيط، مهارة التنفيذ وتدوين الملاحظات، مهارة التحليل

والتفسير)، وتقاس بالدرجة الكلية والفرعية التي يحصل عليها الطلاب (أفراد الدراسة) على اختبار مهارات حل المشكلة وأبعاده الذي أعده الباحث بنفسه لتحقيق هذا الغرض.

- **النص التاريخي:**

"هي تلك الوثائق المكتوبة والتي تمثل مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتعليلات المرتبطة بحدث من أحداث الماضي" (اللهيبي، 2016: 70). و تعرف **إجرائياً** في هذه الدراسة: هو مدى قدرة طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت على فهم عناصر النص التاريخي وتجميعها، ويقاس بالدرجة الكلية والفرعية التي يحصل عليها الطلاب (أفراد الدراسة) على اختبار فهم النص التاريخي ومهاراته (التعبير والاستنتاج والمقارنة والتقويم) الذي طوره الباحث بنفسه لتحقيق هذا الغرض.

- **مبحث التاريخ الإسلامي:**

هو مبحث (كتاب) التاريخ الإسلامي المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية في دولة الكويت لطلبة المرحلة الثانوية في الصفوف (الحادي عشر والثاني عشر) الفرع الأدبي في المدارس الحكومية التابعة لها بدءاً من العام الدراسي 2015/ 2016، وحتى الآن.

- **طلبة المرحلة الثانوية:**

وفي هذه الدراسة هم طلاب الصف الحادي عشر الثانوي الفرع الأدبي الملتحقين بالدراسة في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الأحمدي في دولة الكويت في العام الدراسي 2021/2020.

الأدب النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وقد عرضت على النحو التالي:

أولاً: الأدب النظري

تمهيد:

إن التربية في دولة الكويت تقوم على كينونة الإنسان الكويتي الذي يسعى إلى تحقيق ذاته كإنسان، ومن حقه أن تُهيئ له الفرصة لذلك، مع توفر ربط هذه التربية بمطالب المجتمع، والقيام بدور فعّال في تحقيق تقدمه ورفاهيته، بما يتوافق مع طبيعة الإنسان الكويتي وطبيعة العصر ومطالب نمو المتعلمين وخصائصهم، والاتجاهات والقضايا المعاصرة، والأخذ بالتكنولوجيا والتقنية الحديثة، ولذلك فإن الهدف الشامل من التربية في دولة الكويت هو" تهيئة الفرص المناسبة لمساعدة الأفراد على النمو الشامل المتكامل روحياً، وخلقياً، وفكرياً ،واجتماعياً، وجسمانياً إلى أقصى ما تسمح به استعداداتهم وإمكاناتهم ، في ضوء طبيعة المجتمع الكويتي وفلسفته وآماله، وفي ضوء مبادئ الإسلام والتراث العربي والثقافة المعاصرة، بما يكفل التوازن بين تحقيق الأفراد لذواتهم وإعدادهم للمشاركة البناءة في تقدم المجتمع الكويتي بخاصة والمجتمع العربي، وقد ركزت وزارة التربية في دولة الكويت على مجموعة من الأهداف العامة في المرحلة الثانوية، منها بناء الشخصية القادرة على مواجهة المستقبل مع التأكيد على الهوية الثقافية الوطنية والعربية والإسلامية دون تعصب يرفض تطور الفكر العالمي، وأن يمتلك المتعلمين المقدرة على توظيف المعلومات في حياتهم وفي حل مشكلاتهم وفي تطوير بيئتهم ومعالجة قضاياهم (وزارة التربية – الكويت، 2006).

مبحث التاريخ الإسلامي:

تُعدّ التربية والتعليم الوسيلة الرئيسة التي يلجأ لها المجتمع لتحقيق أهدافه، وانتمائه لأمته وتنمية شخصيته من جميع جوانبها المعرفية، والمهارية، والوجدانية، وبالتالي تهيئته لكي يعيش متكيفاً نفسياً واجتماعياً في الجماعة. والمناهج الدراسية من أهم مكونات النظام التعليمي لأي مجتمع بشري، وهي أداة مهمة تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها، فمن خلالها يكتسب المتعلمون قيم واتجاهات المجتمع الذي يعيشون فيه ومبادئه وتصوراته، مستخدمين ما يملكون من قدرات عقلية وبدنية من أجل تحقيق رغباتهم وطموحاتهم.

وتبرز أهمية المناهج الدراسية، ومنها مناهج الدراسات الاجتماعية باعتبارها مصدراً للقضايا وللأحداث بكافة حلقاتها سواء في الماضي أم الحاضر أم المستقبل، الأمر الذي جعل منها مصدراً علميًا وحيوياً مفعماً بالأحداث والمجريات المؤثرة في البناء المعرفي والسلوكي والوجداني للمعلم من ناحية، والمتعلم من ناحية أخرى (العساف، 2015).

ولذلك فإن مناهج الدراسات الاجتماعية ترتبط ارتباطاً عضوياً بحاجات كل من المتعلمين والمجتمع, إذ أن التدريس الأفضل لهذه المناهج الدراسية يكون مبنياً على تنمية تفكير المتعلمين, وهذا يعمل على تنمية شخصيتهم

من جميع جوانبها, بحيث يكونوا قادرين على حل مشكلاتهم ومواجهة التحديات التي تواجههم في حياتهم اليومية بكفاءة واقتدار (Rodeheaver, 2009).

و تركز مناهج الدراسات الاجتماعية على إعداد المتعلم الواعي الذي يؤمن بالتغير السياسي والاجتماعي والاقتصادي، ويؤمن بأنه يعيش في عالم متغير متجدد بتفكير نبيه ويقظ، ويسهم في إعداد الإنسان حيث يكون عنصراً فعالاً ومشاركاً في هذا التغير. إضافة إلى مناهج الدراسات الاجتماعية تسهم في تنمية القيم والاتجاهات والمبادئ الاجتماعية والسلوكات المرغوبة التي تساعد المتعلمين على التكيف مع الحياة المعاصرة والمتغيرة والمتجددة، من خلال ما يحصل عليه من الخبرات التعليمية التي يقدمها المنهاج الدراسي (طلافحة وأبو إصبع، 2006).

ويُعدّ مبحث التاريخ أحد فروع الدراسات الاجتماعية، ويقوم على البحث في الماضي والحاضر وأحداثهما الزمانية والمكانية وممارسات المجتمع وإنجازاته، ويُعرف الفرد بمجتمعه، وماضيه وحاضره واستشراف مستقبله، لهذا فإن التاريخ يُعدّ من أهم المواد الدراسية التي تسهم في تكوين شخصية المتعلمين، من خلال نقل التجارب والخبرات البشرية التي تراكمت منذ القدم لإيقاظ النفس من غفوتها، وإعادة إليها الثقة بأهميتها وقدرتها على العمل والعطاء؛ لذا فدراسة التاريخ لا تقل قيمه عن دراسة أي علم آخر (Kevin, 2010).

وتعد مادة التاريخ من أحد المواد الدراسية المهمة التي يدرسها المتعلمين في جميع المراحل الدراسية كونها تمثل سجلاً لحياة الأمم والأحداث التي مرت بها العصور وتسلسلها وتعاقبها، فمادة التاريخ تمثل مخزون معرفي هائل يمكن الاعتماد عليها لمقارنة الماضي بالحاضر لتطوير المستقبل، ولذلك فإن التاريخ واحدً من أهم الكتب المدرسية التي تسهم في تكوين شخصية الفرد، من خلال نقل التجارب والخبرات البشرية التي تراكمت منذ العصور القديمة لغايات إيقاظ النفس من غفوتها، ويعيد إليها الثقة بأهميتها وقدرتها على العمل والعطاء (جابر وهندول، 2010).

وترجع أهمية مادة التاريخ إلى دورها في تنشيط الذهن والفكر، وتزويد المتعلمين بنصائح تحسن سلوكاتهم، بالإضافة إلى معرفة المتعلمين بذواتهم وعلاقتهم بالأشياء الأخرى. وبالنسبة لمبحث التاريخ فإنه يعد من أهم المباحث المدرسية إذ يعد التاريخ المنهاج المتدفق للخبرات والتجارب البشرية والبين لقصص النجاح والفشل في حياة الأمم والشعوب؛ بل إن الأمة التي لا تاريخ لها لا وجود لها، إذ تعتبر الشعوب تاريخ أجدادها و آبائها مصدر عز وفخار لها فمبحث التاريخ ليس مجرد سرد للأحداث والوقائع التاريخية، بل إنه نوع من أنواع المعرفة التي تفيد الإنسانية في حياتهم والإرتقاء بأخلاقهم، وتنمية قيمهم العلمية والاجتماعية والسياسية، وتأتي أيضاً أهمية مبحث التاريخ أيضاً من دوره في دراسة الماضي وموازنته بالحاضر، وتكوين النظرة الموضوعية لدى المتعلمين نحو مجريات الأمور من حولهم وفهم القضايا العالمية المعاصرة، والوعي بأهمية التعاون بين الشعوب وإدراك الطبيعة الإنسانية، والتعلم من الأحداث والقضايا الماضية، وفهم طبيعة الشخصيات التاريخية ودورها في صناعة التغيير والتطور الإنساني، والتعلم من أخطاء الماضي وفهم أسباب المشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية المعاصرة (الجمل، 2005).

القضايا الجدلية:

وردت كلمة الجدل في مواطن كثيرة من آيات القرآن الكريم، قال تعالى "وَهُمْ يُجَادِلُونَ فِي اللَّهِ وَهُوَ شَدِيدُ الْمِحَالِ" (سورة الرعد: الآية 13). وفي قوله تعالى "ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ" (سورة النحل، الآية 125). وقوله تعالى (فَلَمَّا ذَهَبَ عَنْ إِبْرَاهِيمَ الرَّوْعُ وَجَاءَتْهُ الْبُشْرَى يُجَادِلُنَا فِي قَوْمِ لُوطٍ) (سورة هود: الآية 74).

وقد نالت القضايا الجدلية مكانة كبيرة وحظيت باهتمام واسع وكبير من قبل العلماء والمفكرين والتربويين على مر العصور، إذا أن القضايا الجدلية لم يصل فيها الناس إلى أحكام قاطعة، وما زالت قابلة للنقاش والمداولة، كما أن الآراء فيها تتعدد وتختلف بين الناس، ولم تصل إلى حلول مقبولة من الجميع، وهي قضايا تثير الجدل والنقاش، ويغلب فيها طابع شدة المناظرة والمخاصمة إلى حد الغلبة بهدف إظهار الحق بالبرهان والمنطق والدليل القاطع (عبيدات، 2011).

وعرفت القضايا الجدلية بأنها "الأحداث التي حولها اختلاف في وجهات بين مؤيدين ومعارضين" (الجمل، 2005: 369).

وعرفت أيضاً بأنها "مجموعة الأحداث والتغيرات السائدة في المجتمع في الميدان الديني والسياسي والاقتصادي والاجتماعي التي لم يتوصل فيها أفراد المجتمع إلى حكم نهائي وما زال فيه مجال للمناقشة والجدال والاختلاف" (طلافحة وأبو إصبع، 2006: 121).

وعرفت بأنها "الموضوعات والمشكلات التي يغلب عيها الطابع الجدلي، إذ أنها تثير نقاش جدلي بين الأفراد وتتنوع حولها الآراء والاتجاهات، فلا يوجد اتفاق عليها ولم يتم التوصل فيها إلى حكم قاطع، والتي فرضت نفسها نتيجة للتغيرات الاجتماعية والتقدم العلمي والتكنولوجي ويمثل الجانب الأخلاقي عنصراً أساسياً فيها" (عبدالعظيم، 2017: 161).

ويعرف الباحث القضايا الجدلية في هذه الدراسة بأنها تلك القضايا والموضوعات التاريخية المرتبطة بأحداث أو توجهات أو نتاجات علمية وفكرية ينقسم حولها طلاب الصف الأول الثانوي في دولة الكويت بين مؤيدين ومعارضين، ولم يتم التوصل إلى رأي مقبول من الجميع حولها، وتهدف إلى الجدال والنقاش الفعال بهدف تحسين مهارات حل المشكلة وفهم النص التاريخي لديهم.

والقضايا الجدلية ليست فقط متطلبات العصر الذي نعيشه وإنما متطلبات المناهج الدراسية، فمن مبررات تضمين القضايا الجدلية في المناهج الدراسية حق الطلبة في الانفتاح على الآراء ووجهات النظر المختلفة للآخرين؛ لكي يتمكنوا من المشاركة بفاعلية في المناقشات، ويكتسبوا القدرة على اتخاذ موقف محدد نحو كل قضية، وإن دمج القضايا الجدلية في المناهج الدراسية ينمي الاستقلال الفكري، والقدرة على إصدار الأحكام والتفكير المفتوح، كما يفتح الآفاق أمام المتعلمين لاكتساب القيم في المواقف الأخلاقية والحياتية (البهنساوي والبرلسي، 2016).

وتدريس القضايا الجدلية له أهمية كبيرة في ضوء الأحداث المعقدة التي يمر بها العالم لإيجاد حلول لهذه القضايا وطريقة نافعة للتعامل معها، ويكون ذلك من خلال التركيز على وعي الفرد والارتقاء به، وتوعيته بأبعاد هذه القضايا عبر التاريخ والأجيال والانقسامات التي تسبب بها، وتمكنيهم من التفاعل مع هذه القضايا المرتبطة بحياتهم

اليومية والتوجهات السياسية والاجتماعية والثقافية فهي فرصة حقيقية للتفاعل مع واقع الحياة المعاصرة (الربعاني، 2013).

أما المعلمين فإن استخدامهم التدريس بواسطة القضايا الجدلية يساعدهم في تطوير قدراتهم على إثراء المناهج الدراسية، بتضمينها في خطط الدروس اليومية فهي تساعدهم في إعداد خطط متكاملة من النواحي المعرفية والتعليمية والتطبيقية والتقويمية (جابر وهندول، 2010).

وتسهم القضايا الجدلية في تطوير قدرات المعلمين على إثراء المناهج الدراسية من خلال تضمينها في خطة الدرس اليومي فهي تساعدهم في إعداد خطط متكاملة من النواحي المعرفية والتعليمية والتطبيقية والتقويمية (قطاوي، 2007).

ولتضمين وتدريس القضايا الجدلية في المناهج الدراسية، ووجود معايير لتدريسها يضمن للمتعلمين حقوقهم وكرامتهم وأيضاً تؤثر في أخلاقياتهم وفي نموهم الاجتماعي والعقلي، وتخلق لديهم حياة أكثر منطقية وديمقراطية وإنتاجية، وأن الانفتاح في بحث القضايا الجدلية يمكن أن يعزز المواقف الإيجابية عند المتعلمين ويساعدهم في حل الكثير من المشكلات التي تعاني منها المجتمعات في مختلف مجالات الحياة وينمي عندهم روح التسامح والمشاركة الفاعلة والنظر إلى الأمور بواقعية، وتدريس القضايا الجدلية يرجع بالأهمية على المتعلمين إذ تعودهم على البحث والتقصي والتحري وفهم الكثير من المشكلات الاجتماعية، وتساعدهم في اتخاذ القرارات، إضافة إلى تزويدهم بنظرة واقعية عن صراع القيم، كما تفيد المتعلمين في الحصول على الخبرة في استخدام مهارات التفكير المنطقي لبحث القضايا التي يكون فيها نوع من الجدل الحاد، وأن استخدام القضايا الجدلية وتوظيفها بأسلوب سليم في المنهاج الدراسي يساعد على تنمية الانتماء الوطني والمشاركة السياسية الفاعلة ويمكن المتعلمين من التعامل بموضوعية ودهاء مع الأحداث والمواقف (طلافحة وأبو أصبع، 2006).

ولما سبق، فيمكن القول أن مناهج الدراسات الاجتماعية تعتبر واحدةً من المصادر الأساسية للخبرات التعليمية التي يحتاجها المتعلمين لتحديد المواقف واتخاذ القرارات تجاه القيم السائدة في المجتمع، إضافة إلى أن مناهج الدراسات الاجتماعية لها دور كبير في توجيه المتعلمين نحو المعلومات والمعارف عن القضايا الجدلية المتعلقة بالمجتمع الذي يعيشون فيه، ومجتمعات العالم الأخرى، وما يحيط بها من مشكلات، ومن هنا فإن مناهج الدراسات الاجتماعية تتيح القضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والدينية الجدلية التي يجب أن يدركها المتعلمين ويساهموا في حلها على اعتبار أن القضايا الجدلية قضايا لم يتم تقديم حول قاطعة لها (مرعي والحيلة، 2012).

كما أن كتب الدراسات الاجتماعية تتناول الموضوعات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والدينية ضمن بعديها الزماني والمكاني والتفاعلات الناتجة عنها والمشكلات الناجمة عنها وما ارتبط بها من أحداث ومجريات والجدل حولها، جعلت من كتب الدراسات الاجتماعية زاخرةً بها لكون طبيعة هذه الكتب هي الوعاء المناسب لإثارة القضايا الإنسانية على مر العصور والتي تربط الماضي بالحاضر والمستقبل، لذلك تبرز أهمية كتب الدراسات الاجتماعية في تضمين القضايا الجدلية إذا أنها الأنسب لتشكيل قناعات لدى المتعلمين حول هذه القضايا، وتثير دافعيتهم، وتمكنهم من تطبيق ما تعلموه في حياتهم اليومية، والنظر لهذه القضايا نظرة واقعية،

والمساهمة في تنمية تفكير المتعلمين من خلال البحث والتقصي عن حلول منطقية للقضايا الجدلية تناسب واقع حياتهم (قطاوي، 2007).

أما كتب التاريخ ونظراً لدورها في حفظ وتسجيل القضايا والأحداث التاريخية على مر العصور، جعل لها مكانة مهمة ومجالاً مناسباً لتناول القضايا الجدلية ومقارنتها بالواقع الحالي، فمادة التاريخ تُعنى بدراسة القضايا التي طرأت على المجتمعات والتغيرات التي حدثت بها من خلال تحليلها وتفسيرها ومقارنتها والاستنتاج حولها وإيجاد الحلول لها، ولعل أكثر ما يربط مادة التاريخ بالقضايا الجدلية هو تنمية الوعي لدى المتعلمين بالمشكلات المختلفة على المستويات الوطني والقومية والعالمية، وتنمية الاتجاهات الاجتماعية والأنماط السلوكية التي تساعد المتعلمين على التكيف مع ظروف الحياة المتغيرة، والعمل على تكوين الوعي الاجتماعي والسياسي والثقافي لديهم؛ الأمر الذي يترتب عليه متعلمين قادرين على التفاعل مع القضايا والمشكلات الاجتماعية بوعي وإدراك عالٍ (طلافحة، 2010).

ولعل دراسة القضايا الجدلية في كتب التاريخ بطريقة واعية يسهم في تنمية الوعي لدى المتعلمين وفهم حقوقهم وواجباتهم والرقي بمستوياتهم الأخلاقية والاجتماعية، الأمر الذي يرفع من مستوى الثقة بالنفس لديهم، ويزيد من قدرتهم على فهم الجدل في بعض القضايا والمشاركة بها من خلال النقاش وطرح الآراء، ويساعد طرح الموضوعات الجدلية ضمن كتب التاريخ على فهم التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تحدث في العالم، وربط تاريخ الأوطان بالسياق الدولي، واكتساب خبرات جديدة من هذه المواضيع (محمد وعبدالعزيز والسرسي، 2004).

وقد أكد مجاور (2015) على أهمية التدريب لمعلمي التاريخ وإكسابهم المعرفة والمهارات التدريسية والاتجاهات الإيجابية حول تدريس القضايا التاريخية الجدلية في كتب التاريخ لدورها الفعّال في اكساب المتعلمين مهارات حياتية مختلفة.

مميزات ومعيقات استخدام الأحداث الجارية في التدريس:

إن أهم ما يميز استخدام الأحداث الجارية في التدريس دورها في تحفيز المتعلمين نحو البحث عن المعارف والمعلومات من مصادر خارجية بحيث تسمح لهم بتنمية قدراتهم المعرفية والبحثية، ومتابعة المعلمين والمتعلمين التطورات والمستجدات الحاصلة في البيئة الخارجية والتعرف إلى أبرز الحقائق والمفاهيم الجديدة التي لها تأثير كبير على المجتمع المحيط بهم وعلى العالم، وتقليل افجوة ما بين محتوى المناهج الدراسية وبين التطورات والأحداث في البيئة الخارجية (السناني، 2008).

وبالرغم من وجود مميزات لتدريس الأحداث الجارية الإ أن هناك بعض المعيقات التي تقف حائلاً أمام المعلمين من استخدام هذا المدخل في التدريس، حيث أن الخوف من ردود الفعل غير المشجعة من الإدارة والمشرف والمجتمع على اعتبار أنها من خارج المنهج الدراسي تؤدي إلى عدم رغبة المعلم باستخدامها، كذلك الخوف من قلة مصادر الأحداث الجارية التي يمكن أن يستخدمها المعلم في التدريس أو أنها لا تغطي الحدث بشكل مفصل مما يضعف النقاش حولها، نظام الامتحانات حيث أنها تهتم بالجوانب الدنيا من التفكير مثل التذكر

والحفظ وبالتالي فإن استخدام مدخل الأحداث الجارية كونه يثير مستويات عليا كالتحليل والتركيب والتقويم قد يؤدي على وجود فروقات فردية كبيرة بين أداء المتعلمين على الاختبار مما يشكل مصدر إزعاج للمتعلمين والمعلمين (الجاف وعبدالله، 2005).

ويستنتج مما سبق عرضه حول الأحداث الجارية والتدريس باستخدامها يمكن القول أن توظيف الأحداث الجارية في تدريس مادة التاريخ قد يسهم في تحويلها من حالة الحفظ والتلقين إلى البحث والتقصي والاستكشاف ومن التمركز حول المعلم إلى التمركز حول المتعلم ليكون أكثر نشاطاً وتفاعلاً ودوراً في تحصيل العلم والمعرفة وربط الأحداث الجارية ببعضها وتحليلها وتفسيرها والإسهام في بناء الشخصية العلمية للمتعلمين وتزويدهم بدرجات عالية من الثقة بالنفس المتعلم، والمقدرة على التفكير في حل المشكلات.

مهارات حل المشكلة:

تُعدّ المشكلة موقف تعليمي تعلمي يُشعر الفرد بفجوة بين ما يعرفه وما يجب الوصول إليه مما يتطلب منه التفاعل فردياً وجماعياً لتخطى الفجوة مستعيناً بخبراته السابقة وما يكتسبه من تعاونه مع أفراد الجماعة الآخرين، وأن القدرة على حل المشكلات هي قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، وهي نوع من الأداء يُعمل فيها الفرد الحقائق المعروفة ليتوصل إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها، وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها (أبو جادو ونوفل، 2010).

وتعرف المشكلة على أنها حالة من التناقض بين الوضع الحالي والوضع المنشود وإذا استخدمت أسلوب حل المشكلات بالطريقة الصحيحة في التدريس بأنه يوفر للطلبة الفرصة المناسبة لتحقيق ذواتهم وتنمية قدراتهم الفعلية وتحقيق ما تصبو إليه عملية التطوير الجديدة. أما "جانييه" فقد عرفها على انها عملية تفكير يتمكن المتعلم من خلالها اكتشاف الرابط بين قوانين تم تعلمها مسبقاً ويمكن أن يطبقها لحل مشكلة جديدة فهي تؤدي إلى تعلم جديد (أبو رياش وقطيط، 2008).

وقد أورد أبو جادو ونوفل (2010: 317) تعريفًا للمشكلة عند العديد من العلماء منهم نويل وسيمون (Newel and Simon) الذي عرفها بأنها " الموقف الذي يواجهه الفرد عندما يريد شيئاً ما ولا يعرف بالضبط الإجراءات التي يجب القيام بها كي يصل لما يريد".

أما حل المشكلة فهي "حالة يسعى خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل وطرق تحقيق الهدف، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد. وأن الأداة التي يستخدمها الفرد في حل المشكلة هي عملية التفكير وما يبذله من جهد عقلي يحاول خلاله إنجاز مهمات عقلية أو الخروج من مأزق يتعرض له" (أبو حماد، 2017: 180).

أما ستيرنبرج (Sternberg) المشار إليه في أبو جادو ونوفل (2010) فعرف حل المشكلة بأنها عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف الذي يسعى إلى بلوغه. أما سولسو (Solso) فيرى أن حل المشكلة يتضمن عمليات موجهة نحو اكتشاف حلول لموقف مُشكل بطريقة محددة.

وعُرفت مهارات حل المشكلة بأنها طريقة في التفكير العلمي تقوم على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات للوصول إلى حل مقبول للمشكلة، وأيضاً عبارة عن نشاط حيوي يقوم به الطالب ويمارسه على مستويات متعددة من التعقيد كلما كلف بأداء واجب أو طلب من أن يتخذ قراراً في موضوع ما. ومهارة حل المشكلة نشاط عقلي يمر بمراحل متعددة تتحدد حسب الاستراتيجية المعرفية المستخدمة والتي تعد نوعاً من المهارات العقلية التي من خلالها ينظم الفرد عمليات في معالجة الموقف المشكل ومحدداته وخاصة تلك المشكلات لم يسبق مرورها في خبرات الفرد (برهوش، 2017: 257).

مفهوم النص التاريخي

وعرف النص التاريخي "بأنه وثيقة مكتوبة شاهدة على الماضي البشري بأي لغة كانت، بشرط أن تكون أصيلة، والوثيقة عموماً هي المادة الأولية للتاريخ أي أنها تحمل بين ثناياها مزايا مرحلة زمنية معينة" (اللهيبي، 2016: 70).

وعرف النص التاريخي بأنه "قدرة المتعلم على إعطاء معنى للموقف أو الحدث التاريخي الذي يواجهه ويستدل عليه من مجموعة من السلوكيات الذهنية التي يظهرها المتعلم وتفوق مستوى التذكر، ويندرج تحتها مجموعة من السلوكيات كأن يترجم او يفسر أو يستكمل أو يشرح أو يعطي أو يستنتج أو يعبر عن شئ ما. وعُرف أيضاً "بأنه قدرة المتعلم على صياغة جزء من المادة التاريخية بأسلوبه وتفسير بعض الحقائق والمفاهيم التاريخية وإمكانية عرضها في رسوم أو إدراك العلاقات بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات ويتضمن الفهم ثلاثة أبعاد هي الترجمة والتفسير والاستنتاج" (البرعي وآخرون، 2019: 325).

ويعرف الباحث فهم النص التاريخي بانه قدرة طلاب الصف الأول الثانوي على التعبير عن النص التاريخي بأسلوبهم الخاص، واستنتاج وتفسير بعض الحقائق والمفاهيم وإدراك ما بينها من علاقات والمقارنة بينها مع إعطاء الأدلة والشواهد التاريخية التي تؤكد وجهة نظرهم بناءً على الأفكار الواردة في النص التاريخي وإمكانية توضيحها في ضوء الأحداث الجارية والقضايا الجدلية.

ثانياً: الدراسات السابقة

تناول هذا الجزء عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة. وقد عُني الباحث في ترتيبها في ثلاث محاور ومرتبة تسلسلاً زمنياً من الأحدث فالأقدم. وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات تناولت مهارة حل المشكلة

أجرى العتوم (2019) هدفت إلى تعرف أثر استخدام الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية مهارة حل المشكلات لدى طالبات الصف الخامس في الأردن. واستخدم المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (59) طالبة اختيروا من محافظة جرش وتم توزيعهن في مجموعتين ضابطة وتجريبية. واستخدم اختبار مهارة حل المشكلات. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين أداء طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارة حل المشكلات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية اللواتي خضعن للتدريس باستخدام طريقة الويب كويست.

وأجرى الشرمان والبدو (2015) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام الحاسوب في تدريس مواضيع النمذجة والأوفقية والمعدلات المرتبطة بالزمن لتنمية مهارة حل المشكلة والتحصيل والاتجاهات لدى الطالبات في

الصف الثاني عشر. واستخدم المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبة من طالبات الصف الثاني عشر الفرع العلمي في الأردن وتوزعن على شعبتين حيث تم اختيار الشعبة الأول كمجموعة تجريبية درسن الموضوعات باستخدام الحاسوب والمجموعة الثانية كمجموعة ضابطة حيث درست بالطريقة التقليدية. واستخدم اختبار حل المشكلات في جمع البيانات. وأشارت النتائج إلى الأثر الإيجابي لتدريس مادة الرياضيات باستخدام الحاسوب على كل من تنمية مهارة حل المشكلة والتحصيل واتجاهات إيجابية نحو مادة الرياضيات مقارنة مع الطالبات اللاتي درسن الموضوعات نفسها بالطريقة التقليدية وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من المتغيرات الثلاثة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى العطار وفودة وعبدالوهاب (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المستند للمشكلة في تنمية مهارات حل المشكلة في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مصر. واستخدم المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (65) تلميذة تم تقسيمهن إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وكانت أداة الدراسة اختبار مهارات حل المشكلة في العلوم. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارات حل لمشكلة في العلوم، وفي الاختبار ككل، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى أبو لطيفة (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارة حل المشكلة لدى الطلبة في جامعة الباحة. واستخدم المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (44) طالباً يدرسون مادة علم نفس النمو في كلية التربية بجامعة الباحة، تم توزيعهم بالتساوي بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تضم (22) طالبًا، درسوا من خلال استراتيجية العصف الذهني، والأخرى ضابطة تكونت من (22) طالبًا، درسوا بالطريقة التقليدية، واستخدم مقياس حل المشكلات وخطط تنفيذ المحاضرات بالعصف الذهني. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيًا في تنمية مهارة حل المشكلة تعزى للإستراتيجية لصالح استراتيجية العصف الذهني.

المحور الثاني: دراسات تناولت فهم النص التاريخي

أجرى البرعي وآخرون (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر توظيف استراتيجي الخرائط الدلالية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات فهم النص التاريخي لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. واستخدم المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالب اختيروا من مدرسة ثانوية في محافظة سوهاج بمصر، ووزعوا في مجموعتين بالتساوي ضابطة وتجريبية. واستخدم اختبار مهارات فهم النص التاريخي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذو دلاله إحصائية على اختبار مهارات فهم النص التاريخي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت الختاتنة (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية التاريخ القائم على المعايير العالمية في اكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية مهارات تحليل النصوص التاريخية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. واستخدم المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (52) طالبة تم اختيارهن من مدينة الكرك بالأردن، ووزعن في مجموعتين ضابطة وتجريبية. واستخدم اختبار تحصيل لمحتوى النصوص التاريخية واختبار اكتساب المفاهيم التاريخية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات تحليل النصوص التاريخية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى نجم والشاذلي (2004) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيتي التعليم التعاوني والفردي في تدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات قراءة النص التاريخي. واستخدم المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي بمنطقة حلوان في مصر، ووزعوا في ثلاث مجموعات، مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين. واستخدم اختبار مهارات قراءة النصوص التاريخية كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات قراءة النصوص التاريخية في القياس البعدي لصالح المجموعتين التجريبيتين.

المحور الثالث: دراسات تناولت الأحدث الجارية والقضايا الجدلية في التدريس

أجرت رشيد (2016) دراسة هدفت على الكشف عن أثر التدريس بأسلوب القضايا الجدلية في تنمية التفكير العلمي لدى طلبة الجامعة. واستخدم المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (71) طالباً اختيروا من كلية التربية الأساسية في جامعة ديالى بالعراق. واستخدم اختبار مهارات التفكير العلمي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية في القياس البعدي على اختبار مهارات التفكير العلمي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب القضايا الجدلية.

وأجرت الختاتنة (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التاريخ في محافظة الكرك بالأردن. وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك، وقد بلغ عددها من (224) طالبًا وطالبة، وقد تم تقسيمهما إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة وعددها (107) طالبًا وطالبة والتي درست باستخدام الطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية وقد بلغ عددها (117) طالبًا وطالبة والتي درست باستخدام الأحداث الجارية. واستخدم اختبار التفكير الناقد موزع على خمسة اختبارات وهي (الاستنتاج، الافتراضات، الاستنباط، التفسير، والحجج). وقد تم التوصل إلى النتائج الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى إلى استخدام الأحداث الجارية لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد وعلى المهارات كلها، ووجود فروق في درجة الفعالية بين استخدام الأحداث الجارية وعدم استخدامها ولصالح المجموعة التجريبية .

وأجرى الوائلي (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الأحداث الجارية في تحصيل مادة أسس التربية. واستخدم المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (42) طالباً اختيروا من قسم علوم القرآن الكريم والتربية الإسلامية كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة كربلاء في العراق وتم توزيعهم في مجموعتين ضابطة مكونة من (22) طالب وتجريبية مكونة من (20) طالب. واستخدم اختبار تحصيلي. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي على اختبار التحصيل في مادة أسس التربية لصالح المجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام الأحداث الجارية.

وهدفت دراسة علي وآخرون (2014) إلى تعرف أثر استخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. واعتمد المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بإحدى المدارس الثانوية بمحافظة الشرقية في مصر. وتمثلت أدوات البحث في اختبار التعبير الكتابي. وأشارت نتائج البحث إلى أن مدخل الأحداث الجارية أدى إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية في اكتساب مهارات التعبير الكتابي مقارنة بالأسلوب المعتاد المستخدم في تدريس نفس المهارات لطالبات المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة خضر (2011) إلى تقصي أثر استخدام القضايا الجدلية في التدريس على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية، كما هدفت إلى الكشف عن أثر متغير الجنس في تحصيل الطلبة الدارسين باستخدام القضايا الجدلية. وتكونت عينة الدراسة من (93) طالبًا وطالبة في مدينة عمان بالأردن، وتم توزيعهم عشوائياً في مجموعتين: مجموعة تجريبية خضعت للتدريس باستخدام القضايا الجدلية، ومجموعة ضابطة خضعت للتدريس باستخدام الطريقة التقليدية. واستخدمت أداتين، هما: الأداة الأولى تتعلق بالقضايا الجدلية في مادة التربية الوطنية والمدنية، والأداة الثانية اختبار تحصيلي للمادة ذاتها. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية تعزى إلى استخدام القضايا الجدلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية ممن درسوا باستخدام القضايا الجدلية تعزى إلى متغير الجنس.

وقام عبد جابر وهندول (2010) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس بأسلوب القضايا الجدلية في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة تأريخ الحضارة العربية الإسلامية. وتكونت عينة الدرسة من (49) طالباً من طلاب الصف الرابع الأدبي في محافظة النجف بالعراق، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة دُرست بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) مكونة من (25) طالباً، والثانية التجريبية دُرست باستخدام أسلوب القضايا الجدلية مكونة من (24) طالباً. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لأفراد عينة الدراسة تعزى إلى استخدام أسلوب القضايا الجدلية ولصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة

تمثلت فائدة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها بأسلوب علمي بحثي. وفي إثراء أدبها النظري والتربوي. وفي استخدام المنهج العلمي المناسب. وفي وصف أداتيّ الدراسة وكيفية الحصول عليهما وبنائها. وكذلك تم الإفادة منها في تفسير النتائج ومناقشتها.

أوجه الشبه والاختلاف:

1. يلاحظ أن هذه الدراسة قد تشابهت مع الدراسات السابقة في تناولها متغيرات الدراسة، وهي القضايا الجدلية، الأحداث الجارية، مهارة حل المشكلة، النص التاريخي. ولكنها تناولتها كلاً على حدى حيث تناولت الدراسات في المحور الأول: حل المشكلة، أما الدراسات في حين تناولت الدراسات في المحور الثاني فهم النص التاريخي، أما الدراسات في المحور الثالث تناولت القضايا الجدلية والأحداث الجارية.
2. تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم وهو المنهج شبه التجريبي مثل دراسة العتوم (2019) ودراسة البرعي وآخرون (2019) ودراسة رشيد (2016) ودراسة الشرمان والبدو (2015) ودراسة الختاتنة (2015) ودراسة الوائلي (2015) ودراسة العطار وآخرون (2015) ودراسة أبو لطيفة (2014) ودراسة علي وآخرون (2014).
3. اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث المجتمع المستهدف حيث استهدفت الدراسة الحالية طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأحمدي في الكويت. في حين أن جميع الدراسات السابقة تناولت مجتمعات وعينات أخرى مختلفة.

ما تميزت به الدراسة الحالية:

1. هدفت الدراسة الحالية إلى بحث طبيعة العلاقة بين متغيرين مستقلين، هما: القضايا الجدلية والأحداث الجارية وتوظيفهما في تدريس مبحث التاريخ الإسلامي وقياس أثرهما في متغيرين تابعين، هما: مهارات حل المشكلة وفهم النص التاريخي، وبذلك فإن هدف الدراسة الحالية والأسلوب المستخدم فيها لم تتطرق له الدراسات السابقة.
2. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تُعدّ من الدراسات القليلة في هذا المجال حيث تسعى إلى الكشف عن أثر توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية في تنمية مهارات حل المشكلة وفهم النص التاريخي لدى طلبة المرحلة الثانوية وبالتحديد طلاب الصف الحادي عشر في دولة الكويت من العام الدراسي 2021/2020م.

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها، وأداتا الدراسة وكيفية استخراج دلالات صدقهما وثباتهما، ووصف خطوات وإجراءات التدريس باستخدام القضايا الجدلية والأحداث الجارية، وإجراءات تطبيق الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت لاستخلاص النتائج.

منهج الدراسة وتصميمها

استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي " Quasi Experimental Designs" باستخدام التصميم قبلي – بعدي لمجموعتين متكافئتين، فهو المنهج الأنسب لطبيعة الدراسة وعينتها وأهدافها، حيث يتطلب مجموعتين على الأقل إحداهما تتعرض لتأثير المتغير المستقل وتسمى التجريبية، والأخرى لا تتعرض لتأثير المتغير المستقل وتسمى الضابطة. وفي هذه الدراسة خضعت المجموعة التجريبية للتدريس باستخدام القضايا الجدلية والأحداث الجارية، في حين لم تخضع المجموعة الضابطة للمعالجة. والشكل (1) يوضح ذلك:

المجموعة	القياس	التدريب	القياس
G 1	O1, O2	X	O1, O2
G2	O1, O2	ــ	O1, O2

الشكل (1) تصميم قبلي –بعدي لمجموعتين متكافئتين

المصدر: (عباس ونوفل والعبسي وأبوعواد،2019)

والرموز الواردة في الشكل (1) يقصد بها ما يأتي:

G 1 المجموعة التجريبية.

G2 المجموعة الضابطة.

O1 اختبار مهارات حل المشكلة

O2 اختبار فهم النص التاريخي

X المعالجة

ــ: بدون معالجة

أفراد الدراسة

جرى اختيار عينة الدراسة من طلاب الحادي عشر – أدبي في المرحلة الثانوية في منطقة الأحمدي التعليمية في الكويت، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020، إذ وقع الاختيار عشوائياً على مدرسة واحدة "مدرسة أيوب حسين الأيوب الثانوية"، ثم اختيرت منها عشوائياً شعبتان، مثلت إحداهما المجموعة التجريبية وتكونت من (29) طالب دُرست باستخدام القضايا الجدلية والأحداث الجارية، ومثلت الأخرى المجموعة الضابطة وتكونت من (29) طالب دُرست بالطريقة الاعتيادية، وقد جرى التحقق من تكافؤ المجموعتين.

أداتا الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدِّراسة، جرى استخدام أداتين، هما:

أولاً: اختبار مهارات حل المشكلة

استخدم في هذه الدراسة اختبار مهارات حل المشكلة، الذي يهدف إلى قياس مهارات حل المشكلة (مهارة المبادرة والتخطيط، مهارة التنفيذ وتدوين الملاحظات، مهارة التحليل والتفسير) لدى طلاب الصف الحادي عشر – أدبي في دولة الكويت، وقد اعتمد على الأدب التربوي السابق المتعلق بمهارات حل المشكلة مثل (الزبيد، 2006؛ أبو جادو ونوفل، 2010؛ أبو حماد، 2017)، وكذلك الاعتماد على المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة مثل دراسة الشرمان والبدو (2015) ودراسة أبو عرار (2012) ودراسة أبو لطيفه (2014).

وجرى تصميم اختبار موضوعي "اختيار من متعدد – أربع بدائل" حيث يطرح على الطالب موقف أو تعرضه لمشكلة وكيف يتصرف خلالها، وتكون الاختبار في صورته الأولية بعد من (15) فقرة موزعة على مهارات حل المشكلة وذلك على النحو التالي: مهارة المبادرة والتخطيط وأسئلتها (1–5)، مهارة التنفيذ وتدوين الملاحظات وأسئلتها (6–10)، مهارة التحليل والتفسير وأسئلتها (11–15). ملحق (ب) حيث يختار الطالب إجابة واحدة فقط. وجرى تصحيح الاختبار بإعطاء الإجابة الصحيحة درجة واحدة ودرجة (صفر) في حال الإجابة الخاطئة أو عدم الإجابة، وبذلك تراوحت درجات الاختبار بين (0–15) درجة.

صدق اختبار مهارات حل المشكلة

جرى التحقق من دلالات صدق محتوى اختبار مهارات حل المشكلة بعرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم التربوية والنفسية من أعضاء هيئة التدريس في جامعات أردنية والكويت –الملحق (أ). وطلب منهم إبداء الرأي حول الاختبار من حيث الجوانب التالية:

– مناسبة المهارات التي تم تحديدها (مهارة المبادرة والتخطيط، مهارة التنفيذ وتدوين الملاحظات، مهارة التحليل والتفسير).

– ملائمة الاختبار وتعبيره عن مهارات حل المشكلة المحددة سابقاً.

– ملائمة الاختبار لمجتمع وعينة الدراسة (طلاب الصف الحادي عشر –أدبي في دولة الكويت).

– صدق محتوى الاختبار وتحقيقه أغراض الدراسة الحالية.

– الإضافة أو الحذف أو التعديل على أسئلة الاختبار.

وبناء على آراء ومقترحات المحكمين، التي أجمعت على صلاحية الاختبار ومناسبته لهدف الدراسة بعد إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية للأسئلة لتكون أكثر وضوحاً، جرى اعتماد الاختبار بصيغته النهائية الموضحة في الملحق (ج).

ثبات اختبار مهارات حل المشكلة

تم حساب معامل الثبات لاختبار مهارات حل المشكلة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (ثبات الإعادة) (test–retest) وذلك بتطبيق الاختبار على استطلاعية مكونة من (25) طالباً وطالبة في الصف الأول الثانوي في منطقة الأحمدي التعليمية في دولة الكويت اختيروا من خارج عينة الدراسة، حيت تم تطبيق الاختبار على وبعد مرور أسبوعين تم إعادة تطبيق الاختبار نفسه على نفس الافراد تحت نفس الظروف وتم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين على المهارات وعلى الدرجة الكلية للاختبار، كما تم احتساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار على المهارات الفرعية وعلى الدرجة الكلية للاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون – KR20 والجدول (1) يوضح ذلك:

الجدول (1)

معاملات ثبات اختبار مهارات حل المشكلة بطريقة بيرسون وكودر ريتشاردسون – 20

ت	المهارة	ثبات الإعادة (بيرسون)	الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون – 20
1	المبادرة	0.87	0.82
2	التنفيذ	0.89	0.83
3	التحليل	0.84	0.80
	الدرجة الكلية	0.91	0.85

يبين الجدول (1) معاملات ثبات اختبار مهارات حل المشكلة حيث بلغ معامل ثبات الاعادة على الدرجة الكلية للاختبار (0.91) بينما تراوحت معاملات الثبات على المهارات (0.84 – 0.89) ، بينما جاء حسب معادلة كودر ريتشاردسون –20 على الدرجة الكلية للاختبار (0.85) وتراوحت على المهارات (0.80 – 0.83) وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة لغايات الدراسة.

ثانياً: اختبار فهم النص التاريخي

من أجل إعداد اختبار فهم النص التاريخي قام الباحث بمراجعة الاختبارات المستخدمة في الدراسات السابقة مثل دراسة البرعي وآخرون (2019) ودراسة الدليمي (2018) ودراسة نجم والشاذلي (2004)، لتكوين تصور حول كيفية إعداد اختبار لقياس مهارات فهم النص التاريخي لدى طلاب الصف الحادي عشر في دولة الكويت، وكان الاختبار في صورته الأولية من نوع "الاختبار المقالي" وتكون من نصين مقروءين وثمانية أسئلة مفتوح الإجابة، إذ يقوم الطالب بقراءة النص، ثم يجيب عن الأسئلة التي تليه، علماً أن كل نص تليه أربعة أسئلة كل سؤال يقيس مهارة واحدة من مهارات فهم النص التاريخي الأربع الآتية: (التعبير، الاستنتاج، المقارنة، التقويم)، ولتصحيح الاختبار أعطيت الإجابة المكتملة والصحيحة على كل سؤال درجتان وفي حال الإجابة كانت مناسبة نوعاً ما يعطي درجة واحدة، أما إذا كانت الإجابة غير صحيحة أو عدم الإجابة تُعطى درجة (صفر) ، وبذلك تراوحت الدرجات النهائية على الاختبار بين (صفر–16) درجة، وكانت المدة الزمنية للاختبار (40) دقيقة. ملحق (د). وقد جرى التحقق من دلالات الصدق والثبات للاختبار على النحو التالي:

صدق اختبار فهم النص التاريخي

جرى التحقق من دلالات صدق محتوى اختبار فهم النص التاريخي بعرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم التربوية والنفسية من أعضاء هيئة التدريس في جامعات أردنية والكويت –الملحق (أ). وطلب منهم إبداء الرأي حول الاختبار من حيث الجوانب التالية: مناسبة المهارات التي تم تحديدها (التعبير والمقارنة والاستنتاج والتقويم)، ملائمة الاختبار وتعبيره عن مهارات فهم النص التاريخي المحددة سابقاً، ملائمة الاختبار لمجتمع وعينة الدراسة (طلاب الصف الحادي عشر –أدبي في دولة الكويت)، صدق محتوى الاختبار وتحقيقه أغراض الدراسة الحالية، الإضافة أو الحذف أو التعديل على أسئلة الاختبار، وبناء على آراء ومقترحات المحكمين، التي أجمعت على صلاحية الاختبار ومناسبته لهدف الدراسة بعد إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية للأسئلة لتكون أكثر وضوحاً، جرى اعتماد الاختبار بصيغته النهائية الموضحة في الملحق (هـ).

ثبات اختبار فهم النص التاريخي

تم حساب معامل الثبات لاختبار فهم النص التاريخي بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (ثبات الإعادة) (test–retest) وذلك بتطبيق الاختبار على استطلاعية مكونة من (25) طالباً وطالبة في الصف الأول الثانوي في منطقة الأحمدي التعليمية في دولة الكويت اختيروا من خارج عينة الدراسة، حيت تم تطبيق الاختبار على وبعد مرور أسبوعين تم إعادة تطبيق الاختبار نفسه على نفس الافراد تحت نفس الظروف وتم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين على المهارات وعلى الدرجة الكلية للاختبار، كما تم احتساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار على المهارات الفرعية وعلى الدرجة الكلية للاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون – KR 21 والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2)

معاملات ثبات اختبار فهم النص التاريخي بطريقتي يرسون وكودر ريتشاردسون – KR21

ت	المهارة	ثبات الإعادة (بيرسون)	كودر ريتشاردسون – 21
1	التعبير	0.72	0.70
2	الاستنتاج	0.78	0.76
3	المقارنة	0.83	0.81
4	التقويم	0.73	0.70
	الدرجة الكلية	0.94	0.87

يبين الجدول (2) أن معاملات ثبات اختبار فهم النص التاريخي من حيث معامل ثبات الاعادة على الدرجة الكلية للاختبار بلغ (0.94) بينما تراوحت معاملات الثبات على المهارات (0.72 – 0.83) ، بينما تراوحت حسب معادلة كودر ريتشاردسون –21 على الدرجة الكلية للاختبار (0.87) وتراوحت على المهارات (0.70 – 0.81) وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة لغايات الدراسة.

توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية

تعد القضايا الجدلية مجموع المشكلات الخلافية التي ما تزال حلولها مفتوحة لعدم وجود اجماع عليها من قبل الناس ولم يتم الوصول إلى حكم قاطع فيها، لذلك بقيت محور للمناقشة بين أفراد المجتمع على اختلاف مستوياتهم العلمية وأوساطهم الاجتماعية. أما الأحداث الجارية وتشير إلى مجموع القضايا والأحداث التي حصلت قبل فترة وجيزة ونشرت في مختلف وسائل الإعلام ومواقع التواصل وأصبحت قضية رأي عام وأخذ جميع الناس بالتمعن والتفحص لها والمناقشة حولها عن طريق فهمها وتفسيرها وتحليلها وإصدار أحكام حولها أو وضع حلول لمعالجتها أو الارتقاء والتأثير بمسالك ومجريات الحلول المقترحة لها.

مبررات توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية في مبحث التاريخ الإسلامي:

إن مبحث التاريخ من المباحث المهمة التي يدرسها المتعلمين في جميع مراحل تعليمهم المدرسي كونها تمثل سجلاً حافلاً للحياة البشرية والحضارات الإنسانية التي تعاقبت على هذه الأرض وما مرت به من أحداث ومجريات وقضايا شكلت جوانب مختلفة من الحياة الإنسانية في مختلف الميادين والمجالات، ومبحث التاريخ الإسلامي كونه من أهم مباحث التاريخ فهو يمثل مخزون معرفي هائل عن التاريخ الإسلامي ودوره في الازدهار والرقي للإنسانية وتطور العلم والمعرفة بالإضافة إلى مرت به الدولة الإسلامية منذ عهد الخلفاء الراشدين والدولة الأموية والدولة العباسية إلى حين ظهور الدولة العثمانية حتى تقسيمها إلى دويلات، وما رافقها من إنجازات وأحداث وتطورات أنارت طريق البشرية وحققت الرقي والتقدم، وما رافقها أيضاً من فتوحات وأزمات، ولذلك يمكن الاعتماد عليها لمقارنة الماضي بالحاضر لتطوير المستقبل، ولذلك فإن مبحث التاريخ الإسلامي واحدً من أهم المباحث المدرسية التي تسهم في تكوين شخصية المتعلمين وتنشيط ذهنهم وتزويدهم بنصائح تحسن سلوكاتهم وأفعالهم وأقوالهم وتنمية قيمهم ومبادئهم، بالإضافة إلى معرفة المتعلمين بذواتهم وعلاقتهم بالأشياء الأخرى.

أما عن توظيف القضايا الجدلية آتى ذلك نظراً لأن القضايا الجدلية قضايا متنوعة حلولها مفتوحة لعدم الاتفاق وتهدف إلى إثارة التفكير وتحفيز الفكر نحو استخدام مختلف المهارات للوصول إلى حل أو الإجماع على أن حل معين أو مقترح ما هو الأفضل والأنسب للقضية الجدلية وبالتالي تنمية وتطوير المهارات والقدرات لدى المتعلمين وتكوينهم المواقف السليمة تجاهها. أما الأحداث الجارية تمثل القضايا والمشكلات والمسائل المحلية والعربية والعالمية على اختلافها السياسي والديني والاجتماعي والاقتصادي ولها تأثير على حاضر ومستقبل الفرد، ولعل تسليط الضوء عليها يعتبر من أفضل القضايا الرئيسة التي تدعم عملية التعليم والتعلم لأنها تساعد المتعلمين على استخدام المعرفة والفهم في حياتهم، كما تؤدي إلى زيادة الوعي لديهم بأهمية التواصل مع المجتمع الذي يعيشون فيه. ولذلك فإن استخدام مدخل القضايا الجدلية والأحداث الجارية في عملية التعليم والتعلم له أهمية كبيرة تظهر فيما يتوفر في هذا المدخل من خصائص إيجابية تساعد على التعلم وفتح باب الحوار الفعّال والمناقشة والقدرة على اتخاذ القرار والتمييز بين الآراء والحقائق والحقيقة وإكساب المتعلمين ميولاً نحو القراءة والمطالعة وتوسيع دائرة معلومات المتعلمين وما يترتب عليها من ترتيب لأفكارهم ووجهات نظرهم وتنمية اتجاهاتهم ومبادئهم وقيمهم وكفاءتهم في التعامل مع المواقف الحياتية ومشكلاتها. وعليه جاءت مبررات الباحث ومرتكزاته في توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية في مبحث التاريخ الإسلامي كونه المبحث الملائم لطرح القضايا الجدلية والأحداث الجارية من مختلف النواحي الاجتماعية والسياسية وغيرها.

خطوات إعداد القضايا الجدلية والأحداث الجارية:

جرى اعداد القضايا الجدلية والأحداث الجارية بإتباع الخطوات التالية:

– قيام الباحث بمراجعة الأدب النظري المتعلق بالقضايا الجدلية والأحداث الجارية، واستشارة بعض المختصين والاستنارة بآرائهم حول تصميم المواقف التعليمية في توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية في تدريس مبحث التاريخ الإسلامي.

– تحليل محتوى الدروس المختارة من وحدات مبحث التاريخ الإسلامي في دولة الكويت للصف الحادي عشر– أدبي، والتي تم حصرها وتحديد الأهداف السلوكية المتوقع تحقيقها لدى الطلاب (المجموعة التجريبية).

– تم تصميم استراتيجية القضايا الجدلية والأحداث الجارية وكل درس من الدروس المقررة بجانبيها الإجرائي والمفاهيمي، ثم جرى الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس لتحكيم القضايا الجدلية والأحداث الجارية – ملحق (أ)، والتحقق من مدى ملائمة المحتوى المستخدم وكذلك الأهداف والأساليب والوسائل والأنشطة وطرق التقويم وإجراءات التنفيذ.

أهداف توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية:

إن الهدف العام من توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية في مبحث التاريخ الإسلامي هو تنمية مهارات حل المشكلة وفهم النص التاريخي لدى طلاب الصف الحادي عشر في دولة الكويت، وقد تفرع عن هذا الهدف العام، الأهداف الخاصة الفرعية التالية:

1. اكتساب الطلاب المقدرة على استخدام مهارة المبادرة والتخطيط.
2. اكتساب الطلاب المقدرة على استخدام مهارة التنفيذ وتدوين الملاحظات.
3. اكتساب الطلاب المقدرة على استخدام مهارة التحليل والتفسير.
4. اكتساب الطلاب المقدرة على استخدام مهارة التعبير عن النص التاريخي المقروء.
5. اكتساب الطلاب المقدرة على استخدام مهارة الاستنتاج من النص التاريخي المقروء.
6. اكتساب الطلاب المقدرة على استخدام مهارة المقارنة من خلال النص التاريخي المقروء.
7. اكتساب الطلاب المقدرة على استخدام مهارة التقويم للنص التاريخي المقروء.
8. امتلاك الطلاب المقدرة على توظيف مهارات حل المشكلة في حياتهم المدرسية والعامة.
9. امتلاك الطلاب المقدرة على فهم عناصر النص التاريخي وتجميعها.

الفئة المستهدفة:

طلاب الصف الحادي عشر –أدبي في منطقة الأحمدي التعليمية في دولة الكويت في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020.

تصميم الاستراتيجية:

جرى تصميم هذه الاستراتيجية بتوظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية لتشجيع الطلاب على الحوار والمناقشة الفعّالة والجدل المفتوح حول بعض القضايا الجدلية والأحداث الجارية، مما يتيح لجميع الطلاب المشاركة الفاعلة في الدرس. وجرى تدريس المجموعة التجريبية باستخدام توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية بمعدل (10) موضوعات، وتوزعت على النحو التالي:

أ. **القضايا الجدلية:**

1. الاستعمار الأوروبي.
2. استقلال الوطن العربي.
3. الحضارة الإسلامية وأثرها في قيام النهضة الأوروبية.
4. الدولة العثمانية في الوطن العربي.

ب. الأحداث الجارية:

1. محاولات اكتشاف لقاح فيروس كورونا كوفيد –19.
2. حرائق غابات استراليا.
3. وفاة المواطن الأمريكي جورج فلويد على يد ضابط شرطة.
4. إقامة صلاة الجمعة في آيا صوفيا.
5. وفاة الشيخ صباح الأحمد الجابر الصباح – رحمه الله.
6. تأدية الشيخ نواف الأحمد الجابر الصباح اليمين الدستوري أميراً لدولة الكويت.

شروط اختيار القضايا الجدلية والأحداث الجارية:

جرى اختيار القضايا الجدلية والأحداث الجارية وفق الشروط الآتية:

أ. **القضايا الجدلية:**

1. تحديد القضايا الجدلية باستخدام مبحث التاريخ الإسلامي للصف الحادي عشر –أدبي في دولة الكويت.
2. جمع معلومات حول القضايا الجدلية من المصادر والمراجع المختلفة.
3. تصنيف المعلومات إلى مؤيدة ومعارضة.
4. تحديد المحاور الرئيسة التي يتم مناقشتها في القضية.

ب. الأحداث الجارية:

1. ملائمة الحدث لمستوى نضج طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت وخبراتهم السابقة.
2. التأكد من صدق المعلومات والبيانات حول الحدث الجاري.
3. اختيار الحدث بحيث يكون له أثر على الطلاب والمجتمع.
4. اختيار الحدث بحيث يكون لها أهمية على المستوي المحلي في دولة الكويت والمستوى العربي والعالمي.
5. صياغة الحدث في عبارات واضحة وتحتوي على معلومات كافية وتعالج الموضوع من جميع الجوانب.
6. اختيار الحدث بحيث يرتبط ويوضح العلاقة بين الحاضر والمستقبل.

آلية تنفيذ القضايا الجدلية والأحداث الجارية (كيفية تدريس المجموعة التجريبية):

1- كان المسئول عن التنفيذ للإستراتيجية معلم مختص في تدريس مبحث التاريخ الإسلامي وقام بتطبيق استراتيجية القضايا الجدلية والأحداث الجارية، وبإشراف مباشر من الباحث نفسه في جميع حصص الإستراتيجية وعددها عشرة حصص، واستغرق تطبيق الاستراتيجية مدة ثلاثة أسابيع.

2- جرى تدريس الاستراتيجية الكترونياً باستخدام تطبيق (Microsoft Teams) نتيجة التحول إلى التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في دولة الكويت للعام الدراسي 2020-2021 وذلك بسبب الظروف الطارئة الناجمة عن جائحة فيروس كورونا كوفيد -19.

3. تنتهي الحصة بانتهاء الزمن الرسمي المخصص للحصة الدراسية (45) دقيقة.

4. في دروس القضايا الجدلية يقوم المعلم بما يلي:

- طرح القضية الجدلية التي تم تحديدها مسبقاً من أجل النقاش.
- يفتح المعلم المجال للطلاب المشاركين الحوار والنقاش والجدال حول القضية مع تناول وجهات النظر المختلفة بين المؤيدين والمعارضين من الطلاب مع ذكر الدليل على الرأي ووجهات نظرهم.
- يقوم المعلم والطلاب المشاركين بالنقد الداخلي والخارجي للمعلومات ثم اتخاذ قرار بشأن القضية.
- في نهاية الحصة يقدم المعلم التغذية الراجعة والتقويم حول القضية الجدلية، ثم شكر الطلاب على مشاركتهم.

4. في دروس الأحداث الجارية يقوم المعلم بما يلي:

- إعطاء الطلاب المشاركين الحدث الجاري وتقديمه بمقدمة بسيطة.
- يترك المعلم المجال للطلاب المشاركين في البحث عن مصادر تساعدهم في الوصول إلى المعلومات خلال عشر دقائق، ويمكن الاستعانة بمواقع الصحف والمجلات والأخبار عبر مواقع الشبكة العالمية "الإنترنت".
- يطلب المعلم من الطلاب المشاركين تحليل الحدث الجاري ونقده والتعليق عليه في ورقة جانبية.
- ثم يطلب المعلم من الطلاب المشاركين عرض ما توصلوا إليه ويشاركوا في التعبير عن الحدث الجاري بالتعبير على صفحة الدردشة بتطبيق (Microsoft Teams) أو الحديث المسموع عبر المايكروفون.
- يطلب المعلم من الطلاب المشاركين مقارنة المعلومات والبيانات المتعلقة بذات الحدث الواحد ومصدره.

- تلخيص الحدث الجاري والوصول إلى معالجة القضية أو الحدث المطروح.
- في نهاية الحصة يقدم المعلم التغذية الراجعة والتقويم حول الحدث الجاري، ثم شكر الطلاب على مشاركتهم.

إجراءات الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، جرى إتباع الخطوات والإجراءات التالية:

1. جرى تحديد أهداف الدراسة وأسئلتها وعينتها.
2. جرى تحديد مشكلة الدراسة ومتغيراتها، ثم كتابة الأدب النظري والدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة بالحالية.
3. قام الباحث بالإطلاع على الدراسات والبحوث والكتب المتعلقة بالقضايا الجدلية والأحداث الجارية وذلك لإعداد الاستراتيجية بطريقة مناسبة من حيث شروط اختيار القضايا الجدلية والأحداث الجارية وكيفية تنفيذ الحصص الدراسية.
4. جرى الحصول على الموافقات الرسمية ذات العلاقة بالدراسة لتطبيق الاستراتيجية وأداتي الدراسة.
5. قام الباحث بتصميم أداتي الدراسة، وجرى التحقق من صدقهما من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين، ثم التأكد من ثباتهما من خلال استخراج معاملات الثبات الاستقرار والاتساق الداخلي التي دلت على موثوقية الأداتين (الاختبارين).
6. تعيين عينة الدراسة بعد اختيارها من مدرسة ثانوية أيوب حسين الأيوب في منطقة الأحمدي التعليمية في دولة الكويت، وقسمت في مجموعتين، هما: مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، والاجتماع معهما عبر تطبيق (Microsoft Teams)بالتعاون مع المعلم المسئول عن تدريسهم مبحث التاريخ الإسلامي.
7. جرى شرح تعليمات وأهداف الدراسة والغاية منها، وأن جميع معلومات المفحوصين ستعامل بسرية تامة وأن غرض هذه الدراسة البحث العلمي فقط.
8. وللتحقق من تكافؤ المجموعتين، جرى تطبيق أداتي الدراسة كقياس قبلي –بعد حوسبة الاختبارين وإرسالهما الكترونياً للطلاب نتيجة صعوبة الوصول إلى عينة الدراسة بسبب التحول إلى التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد وذلك للظروف الطارئة التي حصلت بسبب جائحة فيروس كورونا كوفيد –19. والجدولين (3) و (4) يوضحان ذلك.
9. تطبيق استراتيجية القضايا الجدلية والأحداث الجارية على المجموعة التجريبية وقد كان التدريس عبر تطبيق (Microsoft Teams) . أما المجموعة الضابطة فقد خضعت للتدريس بالطريقة الاعتيادية.
10. وللتحقق من مدى فاعلية استراتيجية القضايا الجدلية والأحداث الجارية في تنمية مهارات حل المشكلة وفهم النص التاريخي لدى طلاب الصف الحادي عشر – أدبي، جرى تطبيق أداتي الدراسة كقياس بعدي –بعد حوسبة الاختبارين وإرسالهما الكترونياً للطلاب نتيجة صعوبة الوصول إلى عينة الدراسة بسبب التحول إلى

التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد وذلك للظروف الطارئة التي حصلت بسبب جائحة فيروس كورونا كوفيد -19.

11. ثم جرى إدخال البيانات في ذاكرة الحاسوب، واستخدام حزمة التحليل الإحصائي الاجتماعي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج.

12. جرى تنظيم وتنسيق البيانات في جداول خاصة مع التعليق عليه.

13. جرى مناقشة النتائج، وكتبت التوصيات والمقترحات.

تكافؤ المجموعتين:

أولاً: التكافؤ على اختبار مهارات حل المشكلة

جرى التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات حل المشكلة حيث تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات حل المشكلة للقياس القبلي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المبادرة والتخطيط	الضابطة	29	2.24	0.912	.864	56	.391
	التجريبية	29	2.41	0.568			
التنفيذ وتدوين الملاحظات	الضابطة	29	1.97	0.778	.157	56	.875
	التجريبية	29	2.00	0.886			
التحليل والتفسير	الضابطة	29	1.93	1.067	.130	56	.897
	التجريبية	29	1.97	0.944			
الدرجة الكلية	الضابطة	29	6.14	1.642	.547	56	.587
	التجريبية	29	6.38	1.720			

يتضح من نتائج اختبار "ت" في الجدول (3) أن قيمة "ت" غير دالة احصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائيًا على اختبار مهارة حل المشكلة بين افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس القبلي مما دل إلى تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي.

ثانياً: التكافؤ على اختبار فهم النص التاريخي

جرى التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار فهم النص التاريخي حيث تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والجدول (4) يبين ذلك:

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم النص التاريخي للقياس القبلي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التعبير	الضابطة	29	1.34	0.553	.700	56	.487
	التجريبية	29	1.45	0.572			
الاستنتاج	الضابطة	29	1.03	0.325	1.180	56	.243
	التجريبية	29	1.17	0.539			
المقارنة	الضابطة	29	0.93	0.371	.447	56	.656
	التجريبية	29	0.97	0.186			
التقويم	الضابطة	29	0.41	0.501	1.866	56	.067
	التجريبية	29	0.66	0.484			
الدرجة الكلية	الضابطة	29	3.72	1.306	1.950	56	.056
	التجريبية	29	4.24	0.577			

يتضح من نتائج اختبار "ت" في الجدول (4) أن قيمة "ت" غير دالة احصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائيًا على اختبار فهم النص التاريخي بين افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس القبلي مما دل إلى تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي.

متغيرات الدراسة

تشمل الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

1. **المتغير المستقل:** طريقة التدريس ولها مستويان: توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية، الطريقة الاعتيادية.

2. **المتغيران التابعان** : وهما

- مهارات حل المشكلة.
- فهم النص التاريخي.

المعالجة الاحصائية

اعتمدت البرمجية الإحصائية (SPSS) نسخة (23) في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للتحقق من تكافؤ المجموعات على الاختبار القبلي.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الطلاب على التطبيق البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار فهم النص واختبار حل المشكلات ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المصاحب.

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطيّ أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارات حل المشكلة تعزى لطريقة التدريس (توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية، الطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات حل المشكلة في القياس البعدي والجدول (5) يبين ذلك:

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات حل المشكلة في القياس البعدي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المبادرة والتخطيط	الضابطة	29	2.38	0.820
	التجريبية	29	3.38	0.775
	الكلي	58	2.88	0.938
التنفيذ وتدوين الملاحظات	الضابطة	29	2.03	0.680
	التجريبية	29	3.28	0.751
	الكلي	58	2.66	0.947
التحليل والتفسير	الضابطة	29	2.14	0.789

	التجريبية	29	3.17	0.711
	الكلي	58	2.66	0.909
الدرجة الكلية	الضابطة	29	6.55	1.213
	التجريبية	29	9.86	1.302
	الكلي	58	8.21	2.084

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات حل المشكلة في القياس البعدي ولتحديد فيما اذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى دلالة (0.05) وبهدف عزل الفروق في درجات الطلاب على القياس القبلي، جرى استخدام تحليل التباين المصاحب والجدول (6) يبين ذلك:

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدرجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات حل المشكلة

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المبادرة والتخطيط	قبلي	8.719	1	8.719	17.802	.000	.306
	المجموعة	11.862	1	11.862	24.221	.000	
	الخطأ	26.936	55	.490			
	الكلي	531.000	58				
التنفيذ وتدوين الملاحظات	قبلي	3.717	1	3.717	8.163	.006	.467
	المجموعة	21.953	1	21.953	48.217	.000	
	الخطأ	25.042	55	.455			
	الكلي	460.000	58				
التحليل والتفسير	قبلي	8.868	1	8.868	21.468	.000	.399
	المجموعة	15.107	1	15.107	36.572	.000	
	الخطأ	22.719	55	.413			
	الكلي	456.000	58				
الدرجة الكلية لاختبار مهارات حل المشكلة	قبلي	8.330	1	8.330	5.706	.020	.656
	المجموعة	152.809	1	152.809	104.676	.000	
	الخطأ	80.291	55	1.460			
	الكلي	4154.000	58				

يتضح من الجدول (6) وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الطلاب أفراد عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات حل المشكلة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست في باستخدام استراتيجية توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية.

ولبيان الفروق في متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات حل المشكلة تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة وذلك لعزل أثر المتغير المصاحب القبلي وهو الاختبار القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على ادائهما في الاختبار البعدي لاختبار مهارة حل المشكلة. والجدول (7) يبين ذلك:

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات حل المشكلة بعد عزل المتغير المصاحب (الاختبار القبلي)

المهارة	المجموعة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المبادرة والتخطيط	الضابطة	2.422	0.127
	التجريبية	3.337	0.127
التنفيذ وتدوين الملاحظات	الضابطة	2.040	0.128
	التجريبية	3.271	0.128
التحليل والتفسير	الضابطة	2.133	0.118
	التجريبية	3.177	0.118
الدرجة الكلية	الضابطة	6.593	0.224
	التجريبية	9.821	0.224

تشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (7) لدرجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات حل المشكلة في المهارات وعلى الدرجة الكلية للاختبار بعد عزل درجات الطلاب للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي إلى أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت المتوسطات الحسابية المعدلة على المهارات والدرجة الكلية للاختبار في المجموعة التجريبية أعلى منها في المجموعة الضابطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطيّ أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار فهم النص التاريخي تعزى لطريقة التدريس (توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية، الطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم النص التاريخي في القياس البعدي، والجدول (8) يبين ذلك:

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم النص التاريخي في القياس البعدي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
التعبير	الضابطة	29	1.59	0.568
	التجريبية	29	2.41	0.780
	الكلي	58	2.00	0.795
الاستنتاج	الضابطة	29	1.21	0.491
	التجريبية	29	1.86	0.516
	الكلي	58	1.53	0.599
المقارنة	الضابطة	29	1.07	0.258
	التجريبية	29	1.55	0.572
	الكلي	58	1.31	0.503
التقويم	الضابطة	29	0.97	0.421
	التجريبية	29	1.59	0.501
	الكلي	58	1.28	0.555
الدرجة الكلية	الضابطة	29	4.86	1.356
	التجريبية	29	7.41	1.991
	الكلي	58	6.14	2.123

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم النص التاريخي في القياس البعدي ولتحديد فيما إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى دلالة (0.05) وبهدف عزل الفروق في درجات الطلاب على القياس القبلي لاختبار فهم النص التاريخي جرى استخدام تحليل التباين المصاحب والجدول (9) يبين ذلك:

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدرجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم النص التاريخي

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر

التعبير	قبلي	.429	1	.429	.921	.341	0.270
	المجموعة	9.466	1	9.466	20.305	.000	
	الخطأ	25.640	55	.466			
	الكلي	268.000	58				
الاستنتاج	قبلي	1.092	1	1.092	4.581	.037	0.288
	المجموعة	5.298	1	5.298	22.217	.000	
	الخطأ	13.114	55	.238			
	الكلي	1.092	1	1.092	4.581	.037	
المقارنة	قبلي	.591	1	.591	3.115	.083	0.235
	المجموعة	3.201	1	3.201	16.859	.000	
	الخطأ	10.443	55	.190			
	الكلي	114.000	58				
التقويم	قبلي	.120	1	.120	.555	.460	0.291
	المجموعة	4.882	1	4.882	22.602	.000	
	الخطأ	11.880	55	.216			
	الكلي	112.000	58				
الدرجة الكلية لاختبار فهم النص التاريخي	قبلي	2.119	1	2.119	.727	.398	0.337
	المجموعة	81.638	1	81.638	28.000	.000	
	الخطأ	160.364	55	2.916			
	الكلي	2442.000	58				

يتضح من الجدول (9) وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الطلاب أفراد عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم النص التاريخي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست في طريقة توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية، ولبيان الفروق في متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم النص التاريخي تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة وذلك لعزل أثر المتغير المصاحب القبلي وهو الاختبار القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على ادائهما في الاختبار البعدي لاختبار فهم النص التاريخي والجدول (10) يبين ذلك:

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم النص التاريخي بعد عزل المتغير المصاحب (القياس القبلي)

المهارة	المجموعة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية

التعبير	الضابطة	1.610	0.132
	التجريبية	2.390	0.132
الاستنتاج	الضابطة	1.251	0.091
	التجريبية	1.818	0.091
المقارنة	الضابطة	1.074	0.083
	التجريبية	1.546	0.083
التحليل	الضابطة	0.965	0.086
	التجريبية	1.586	0.086
الدرجة الكلية	الضابطة	4.916	0.322
	التجريبية	7.360	0.322

تشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (10) لدرجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم النص التاريخي في المهارات وعلى الدرجة الكلية للاختبار بعد عزل درجات الطلاب للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي إلى أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت المتوسطات الحسابية المعدلة على المهارات والدرجة الكلية للاختبار في المجموعة التجريبية أعلى منها في المجموعة الضابطة.

مناقشة النتائج والتوصيات

تناول هذا الفصل عرضاً لمناقشة نتائج الدراسة والتوصيات، وذلك على النحو الآتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطيّ أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار مهارات حل المشكلة تعزى لطريقة التدريس (توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية، الطريقة الاعتيادية)؟

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطيّ درجات الطلاب أفراد عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات حل المشكلة في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية؛

ما يدل على فاعلية استخدام استراتيجية توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية في تنمية مهارات حل المشكلة لدى طلاب الصف الحادي عشر في دولة الكويت.

ويعزى ذلك إلى أن التدريس بالقضايا الجدلية والأحداث الجارية ركز على وعي طلاب الصف الحادي عشر (المجموعة التجريبية) والارتقاء بهم وتوعيتهم بأبعاد القضية الجدلية المطروحة والحدث الجاري التي طُرحت في كل درس من دروس التدريس المستخدمة في هذه الدراسة، ومكنتهم من التفاعل مع القضايا والأحداث المرتبطة بحياتهم اليومية والتوجهات نحوها فشكلت فرصة حقيقية للتفاعل مع واقع حياتهم.

وإن التدريس بالقضايا الجدلية والأحداث الجارية ساعدت طلاب الصف الحادي عشر (المجموعة التجريبية) على حل مشكلاتهم التي تواجههم في المواقف الحياتية التي يمرون بها وذلك لاعتيادهم على مهارات حل المشكلات من خلال الاستراتيجية التي قدمتها الدراسة الحالية في الدروس التي تم تدريب الطلاب عليها مما جعلهم قادرين على التفكير والمبادرة والتخطيط لاكتشاف الحلول، والعمل على التدوين للملاحظات والتنفيذ والتحليل والتفسير لها، وكذلك السعي نحو اكتشاف الرابط بين قضايا وأحداث تم تعلمها مسبقاً ويمكن أن يستفيد منها في حل المشكلات الجديدة التي طرحت في القضايا الجدلية والأحداث الجارية الحالية المستخدمة في هذه الدراسة.

والنقاش في القضايا الجدلية والأحداث الجارية ساعدت المتعلمين في استخدام الحوار الفعّال والتسامح والمشاركة التفاعلية في حل مشكلاتهم، وساعدت الطلاب على البحث عن المعلومات وعززت روح التعاون بينهم. والمناقشة في القضايا الجدلية والأحداث الجارية ساهمت في ايجاد التفاعل بين المتعلمين وقبول الطرف الآخر والتسامح بينهم حتى وأن اختلفت وجهات النظر مما مكنهم من تطوير مهاراتهم في التدوين والتحليل والتفسير.

وقد يعزى ذلك أيضاً إلى وجهة نظر المعلم المتعاون في تطبيق هذه الاستراتيجية (توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية) أن هذه الاستراتيجية ساعدته في إثراء معارفه ومعلوماته في مجال تدريس القضايا الجدلية والأحداث الجارية وإزالة النظرة السلبية حولها؛ مما مكنه من نقل المعارف والمهارات والخبرات إلى الطلاب المشاركين في الدراسة بطريقة متكاملة، مما انعكس بشكل واضح في قدرات الطلاب استخدام مهارات حل المشكلات بطريقة فعّالة ومن حيث أيضاً اتباع خطوات حل المشكلات بالإحساس بوجود المشكلة وتحليلها إلى عناصر لدراستها وفهمها، وتحديد طبيعة المشكلة وصياغتها بصورة تسمح بالتعامل معها، وتوظيف الخبرات وجمع المعلومات اللازمة للحل، وصياغة الفرضيات ووضع خطة للحل، وتنفيذ الخطة وحصر الحلول الممكنة، وتقويم الحلول لاختيار أفضلها.

وعلى صعيد الاتفاق مع نتائج الدراسات السابقة، فقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة التي سعت إلى تنمية مهارات حل المشكلة لدى الطلاب، وقد أيدت هذه النتيجة تلك النتائج السابقة وأكدت على أن مهارات حل المشكلة من المهارات المتعلمة والتي يمكن اكسابها للطلاب عن طريق التعليم والتدريب، ومن تلك الدراسات دراسة العتوم (2019) التي بينت وجود أثر لاستخدام الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلاب، ودراسة الشرمان والبدو (2015) التي بينت وجود أثر لاستخدام الحاسوب في تدريس مواضيع النمذجة والأوفقية والمعدلات المرتبطة بالزمن لتنمية مهارة حل المشكلة لدى الطلاب، ودراسة العطار وفودة وعبدالوهاب (2015) التي أكدت فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المستند للمشكلة في تنمية مهارات

حل المشكلة لدى الطلبة، ودراسة أبو لطيفة (2014) التي أثبتت فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارة حل المشكلة لدى الطلبة.

ومن الناحية الأخرى تأتي نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة التي تناولت أثر التدريس باستخدام القضايا الجدلية والأحداث الجارية في تنمية مهارات مختلفة لدى الطلبة، حيث أكدت الدراسات السابقة على فاعلية التدريس باستخدام القضايا الجدلية والأحداث الجارية في التدريس، ومنها دراسة رشيد (2016) التي بينت وجود أثر للتدريس بأسلوب القضايا الجدلية في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة الجامعة، ودراسة الختاتنة (2015) التي بينت وجود أثر لاستخدام الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، ودراسة الوائلي (2015) التي بينت وجود أثر للتدريس بالأحداث الجارية في تنمية التحصيل لدى طلاب الجامعة، وكذلك دراسة علي وآخرون (2014) التي بينت وجود أثر لاستخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطيّ أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار فهم النص التاريخي تعزى لطريقة التدريس (توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية، الطريقة الاعتيادية)؟

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطيّ درجات الطلاب أفراد عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم النص التاريخي في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية؛ ما يدل على فاعلية استخدام استراتيجية توظيف القضايا الجدلية والأحداث الجارية في تنمية فهم النص التاريخي لدى طلاب الصف الحادي عشر في دولة الكويت.

وقد يعزى ذلك إلى أن طرح القضايا الجدلية والنقاش فيها ساعد المتعلمين على تبني وجهات نظر معينة أو لديهم وجهات نظر سابقة حول القضية الجدلية المطروحة مما جعلهم يجادلون في سبيل الدفاع عن أفكارهم وما يؤمنون بهم من معارف واتجاهات حول القضية الجدلية المطروحة وبذلك تمكن الطلاب في هذه الدراسة من التعبير عن أنفسهم وأفكارهم ومشاعرهم دون الإساءة للآخرين، واكتسبوا القدرة على الاستنتاج والمقارنة بين وجهات نظرهم الشخصية ووجهات نظر زملائهم، وكذلك التمييز بين الرأي والحقيقة ونقد أفكار الآخرين بطريقة تقويمية مناسبة، والمناقشة في القضايا الجدلية والأحداث الجارية ساهمت في ايجاد التفاعل بين المتعلمين وقبول الطرف الآخر والتسامح بينهم حتى وأن اختلفت وجهات النظر مما مكنهم من تطوير مهاراتهم في التعبير والمقارنة بين الآراء ووجهات النظر ووضع الفرضيات وتقويم الحجج.

وعلى صعيد الاتفاق مع نتائج الدراسات السابقة، فقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة التي سعت إلى تنمية فهم النص التاريخي لدى الطلاب، وقد أيدت هذه النتيجة تلك النتائج السابقة وأكدت على أن فهم النص التاريخي من المهارات المتعلمة والتي يمكن أن يتعلمها الطالب بالتدريب، ومن تلك الدراسات دراسة البرعي وآخرون (2019) التي بينت وجود أثر توظيف استراتيجية الخرائط الدلالية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات فهم النص التاريخي لدى الطلاب الصف الأول الثانوي. ودراسة الختاتنة (2011) التي بينت فاعلية التاريخ القائم على المعايير العالمية في اكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية مهارات تحليل النصوص التاريخية لدى الطلبة،

ودراسة نجم والشاذلي (2004) التي كشفت عن فاعلية استخدام استراتيجيتي التعليم التعاوني والفردي في تدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات قراءة النص التاريخي.

ومن الناحية الأخرى تأتي نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة التي تناولت أثر التدريس باستخدام القضايا الجدلية والأحداث الجارية في تنمية مهارات مختلفة لدى الطلبة، حيث أكدت الدراسات السابقة على فاعلية التدريس باستخدام القضايا الجدلية والأحداث الجارية في التدريس، ومنها دراسة الوائلي (2015) التي بينت وجود أثر للتدريس بالأحداث الجارية في تنمية التحصيل لدى طلاب الجامعة، وكذلك دراسة علي وآخرون (2014) التي بينت وجود أثر لاستخدام مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب، ودراسة خضر (2011) التي أكدت على أثر استخدام القضايا الجدلية في التدريس على تحصيل الطلبة، ودراسة عبد جابر وهندول (2010) التي أكدت على أثر التدريس بأسلوب القضايا الجدلية في تنمية التحصيل لدى الطلاب في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بالأتي:

1. ضرورة توظيف استراتيجية القضايا الجدلية والأحداث الجارية في مبحث التاريخ الإسلامي للمرحلة الثانوية.
2. تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على توظيف استراتيجية القضايا الجدلية والأحداث الجارية في عملية التدريس.
3. تضمين دليل المعلم في مبحث التاريخ الإسلامي للمرحلة الثانوية استراتيجية دمج القضايا الجدلية والأحداث الجارية.
4. إجراء دراسات مماثلة لتجريب استراتيجية القضايا الجدلية والأحداث الجارية وأثرها في تنمية مهارات أخرى من مهارات حل المشكلات، وكذلك مهارات قراءة النص التاريخي.
5. إجراء دراسات مماثلة لتجريب استراتيجية القضايا الجدلية والأحداث الجارية وأثرها في تنمية مهارات التفكير مثل الإبداعي والناقد والمنطقي والتأملي وغيرها.

المراجع

المراجع باللغة العربية

أبو جادو، صالح محمد؛ نوفل، محمد بكر (2010). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق** (ط 3). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو جاموس، أسامة عبدالغني (2009). **الاضطرابات الانفعالية و مهارات حل المشكلات لدى المراهقين**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة، فلسطين.

أبو حماد، ناصر الدين (2017). **تعليم وتنمية التفكير**. الرياض: مكتبة المتنبي.

أبو رياش، حسين؛ قطيط، غسان (2008). **حل المشكلات**. عمان: دار وائل.

أبو سنينة، عودة (2012). درجة توظيف معلمي ومعلمات التاريخ لمهارات الأحداث الجارية في التدريس في المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التعليم الخاص – العاصمة عمان. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**، 26 (2): 347-392.

أبو لطيفه، لؤي حسن (2014). فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارة حل المشكلة لدى الطلبة في جامعة الباحة. **المجلة التربوية –جامعة الكويت**، 28 (111): 483-520.

الأحمد، ردينة؛ يوسف، حذام (2005). **طرائق التدريس منهج أسلوب وسيلة**. عمّان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الأخضر، شفيق؛ الكسباني، محمد؛ عبدالسلام، عبدالسلام (2011). فعالية مدخل الأحداث الجارية باستخدام الوسائط المتعددة في تحصيل الكيمياء و تنمية القيم البيئية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة كلية التربية بالمنصورة- جامعة المنصورة، مصر**، (77) الجزء الأول، 2-32.

أمين، عبدالرحمن (2013).برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية. **مجلة العلوم التربوية**، 18، 15-32.

البرعي، إمام؛ عبدالحميد، صابر؛ عبدالعزيز، أحمد (2019). توظيف استراتيجية الخرائط الدلالية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات فهم النص التاريخي: دراسة تجريبية على طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية-جامعة سوهاج**، 1، 309-350.

برهوش، هبة (2017). فاعلية التدريس باستخدام البرمجة في مادة الحاسب في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الحاسوب. **مجلة الثقافة والتنمية**، 17 (112)، 249-304.

البهنساوي، عبير عبدالحليم؛ البرلسي، أمل ربيع (2016). وحدة مقترحة في تدريس القضايا البيولوجية الجدلية لتنمية مظاهر الفهم العلمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. **مجلة كلية التربية: جامعة طنطا**، (62): 313-366.

بوجلال، سهيلة (2017). استراتيجية حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية. **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع**، (11): 258-271.

التميمي، رنا؛ رواقة، غازي (2017). طبيعة العلم لدى معلمي علوم المرحلة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى الفهم العلمي للقضايا الجدلية. **دراسات –العلوم التربوية-الجامعة الأردنية**، 44 (4)، 69-82.

الجاعوني، سوسن (2007). **فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي والتحصيل والاحتفاظ: دراسة على مقرر التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط في المدينة المنورة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعودية.

الجاف، منيرة؛ عبدالله، عبدالرزاق (2005). أثر استخدام التقارير القصيرة مع الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث معهد إعداد المعلمات في مادة التاريخ. **مجلة الفتح**، 22، 182-201.

الجبور، محمد (2009). **تدريس التاريخ بطريقة تحليل النص**. عمّان: دار جليس الزمان.

جروان، فتحي (2007). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

جعالة، شريفة؛ عتروس، نبيل (2018). الإبداع في حل المشكلات باستخدام استراتيجيات نظرية تريز. **مجلة دراسات: جامعة عمار ثليجي بالأغواط**، (68): 149-168.

الجمل، علي (2005). **تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين**. القاهرة: عالم الكتب الحديث.

الجوارنة، محمد سليمان (2017). درجة إمتلاك معلمي التاريخ في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارة تخليص النص التاريخي وعلاقتها باكتساب طلابهم لها. **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**، 12 (1): 125-140.

الخالدي، حمد خالد (2007). تصور مقترح لتوظيف النموذج الواقعي في تدريس القضايا البيئية الجدلية. **مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس**، (64): 208-240.

الختاتنة، ذكريات محمد (2011). **فاعلية مبحث التاريخ القائم على المعايير العالمية في اكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية مهارات تحليل النصوص التاريخية لدى الطلبة**. رسالة دكتوراه، جامعة عمّان العربية، عمّان، الأردن.

الختاتنة، ذكريات محمد (2015). أثر استخدام الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التاريخ . **حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية: جامعة الأزهر**، (31) الجزء الخامس، 804-841.

خضر، فخري (2006). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

خضر، فخري رشيد (2011). أثر استخدام القضايا الجدلية في التدريس على تحصيل طلبة الصف السابع الاساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية: جامعة الإمارات العربية المتحدة**، (30): 1-25.

خليدة، مهرية (2016). مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ: دراسة ميدانية بثانوية عبدالرحمان ابن رستم بمدينة تمنراست. **مجلة آفاق علمية: المركز الجامعي أمين العقال**، (12): 123-147.

الربعاني، أحمد (2013). آراء معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تدريس القضايا الجدلية في مناهج الدراسات الاجتماعية لطلبة التعليم ما بعد الأساسي. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية-جامعة السلطان قابوس**، 9 (1)، 72-83.

الربعاني، أحمد بن حمد (2015). آراء معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تدريس القضايا الجدلية في مناهج الدراسات الاجتماعية لطلبة التعليم ما بعد الأساسي .**مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس**، 9 (1): 71-83.

رشيد، وجدان (2016). أثر التدريس بأسلوب القضايا الجدلية في تنمية التفكير العلمي لطلبة كلية التربية الأساسية. **مجلة الفتح**، 12 (65): 338-362.

الرواضية، صالح (2007). صورة الغرب في كتب التاريخ المقررة لطلبة المرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن: دراسة تحليلية. **مجلة العلوم التربوية**، 12، 73-102.

الزبيدي، خولة فاضل (2006). **مهارات التفكير وأسلوب حل المشاكل**. الرياض: مكتبة الشقري.

زغير، لمياء ياسين (2013). الوعي بالانفعال وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة. **مجلة جامعة بابل – العلوم الإنسانية**، 21 (3): 664-681.

سعيدوني، ناصر الدين (2009). إشكالية دلالة النص التاريخي . **مجلة اللغة العربية: المجلس الأعلى للغة العربية**، (22): 199-215.

السليتي، فراس (2006). **التفكير الناقد والإبداعي: استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية**. إربد: عالم الكتب الحديث.

السناني، سعيد (2008). **فاعلية استخدام طريقة لعب الأدوار في تعليم التاريخ في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بسلطنة عُمان**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.

شاهين، محمد أحمد (2013). مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، 33 (4): 1-16.

الشرمان، عاطف؛ البدو، أمل (2015). أثر التدريس باستخدام الحاسوب في تنمية مهارة حل المشكلات والتحصيل المعرفي وتعديل الاتجاهات على طلبة الصف الثاني عشر العلمي في مادة الرياضيات في دولة الإمارات. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 29 (7)، 1321-1344.

الصبحيين، عيد؛ الحجايا، سليمان سالم؛ الرصاعي، محمد سلامة (2016). اتجاهات طلبة جامعة الطفيلة التقنية نحو بعض القيم والقضايا الإجتماعية والسياسية والدينية الجدلية . **مجلة دراسات – العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 43 (3): 2361-2373.

طلافحة، حامد (2007). الموضوعات العالمية في كتب تاريخ المرحلة الثانوية في الأردن. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 5 (2)، 126- 178.

طلافحة، حامد (2010). **مناهج الدراسات الاجتماعية وطرائق تدريسها**. عمّان: مطبعة الجامعة الأردنية.

طلافحه، حامد؛ أبو أصبع، عمر (2006). أهمية تضمين القضايا الجدلية السائدة في المجتمع الاردني في منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الثانوية. **مجلة دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية**، 33 (1): 1-26.

عباره، هاني محمد (2018). أساليب حل المشكلات وعلاقتها بتشكل الهوية لدى المراهقين: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانوية العامة في مدينة حمص. **المجلة التربوية: جامعة الكويت**، 32 (126): 315-357.

عبد جابر، مضر ؛ هندول، حسين (2010). أثر التدريس بأسلوب القضايا الجدلية في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة تأريخ الحضارة العربية الاسلامية. **مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية: جامعة القادسية**، 9 (3-4): 132-171.

عبدالعظيم، ريم (2017). نموذج تدريسي مقترح قائم على مدخل التحليل الأخلاقي لبعض القضايا الجدلية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والذكاء الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية-جامعة عين شمس**، 41 (2)، 141-268.

عبيدات، هاني (2011). مدى إكتساب معلمى التاريخ للقضايا الجدلية في كتاب تاريخ الاردن الحديث المعاصر ودرجة فهم طلبتهم لها. **مجلة دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية**، 38 (2): 2252-2267.

عبيدات، هاني؛ طوالبة، هادي؛ الرواد، ذيب (2014). قناعات طلبة الصف العاشر الأساسي بالقضايا الاجتماعية الجدلية المتضمنة في كتب التربية الوطنية والمدنية لمرحلة التعليم الأساسي. **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، 9 (2): 165-179.

العتوم، فاطمة (2019). أثر استخدام الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالمعرفة لدى طالبات الصف الخامس في الأردن. **مجلة القراءة والمعرفة – جامعة عين الشمس**، 210، 263-291.

العدوان، زيد؛ بني مصطفى، فضية (2015). أثر برنامج تدريبي في تنمية مبادئ المواطنة العالمية لدى معلمي في الأردن. **دراسات- العلوم التربوية، الجامعة الأردنية**، 42 (1): 127-138.

العزام، إبراهيم؛ الصمادي، شاهر (2015). **التفكير والتعلم: مهارات وأساليب** ط(3). السعودية: مكتبة دار الجامعة.

العساف، جمال عبدالفتاح (2015). درجة توظيف معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الأحداث الجارية في التدريس في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثانية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. **مجلة دراسات العلوم التربوية–الجامعة الأردنية**، 42 (3): 1137– 1152.

العطار، محمد ؛ فودة، إبراهيم ؛ عبدالوهاب، إيمان (2015). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المستند للمشكلة على تنمية مهارات حل المشكلة في العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة كلية التربية– جامعة بنها**، 26 (101)، 459–498.

على، أميرة؛ حسن، ثناء؛ عبدالعظيم، ريم (2014). استخدام مدخل الأحداث الجارية فى تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس**، 15 (2): 517–535.

قطاوي، محمد (2007). **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية**. عمّان: دار الفكر.

اللهيبي، صالح محمد (2016). تأويل النص التاريخي: الإمكانية و الواقع: كتابة السيرة النبوية مثالا. **دورية كان التاريخية: مؤسسة كان التاريخية**، 9 (31): 69–74.

مجاور، محمد علي (2014). **بناء برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التاريخ في ليبيا حول تدريس القضايا التاريخية الجدلية وقياس أثر فعاليته في اكسابهم مهارات تدريسها**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

محمد، أشرف صالح (2012). قداسة النص التاريخي. **دورية كان التاريخية: مؤسسة كان التاريخية**، 5 (17): 8–17.

محمد، حنان محمود (2014). فاعلية وحدة مقترحة لتنمية الوعي الصحي الوقائي لدى طلاب كلية التربية فى ضوء الأحداث الجارية. **المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية**، 17 (6): 89–111.

محمد، فارعة؛ عبدالعزيز، محمد؛ السرسي، مجدي (2004). **الدراسات الاجتماعية**. الكويت: منشورات الجامعة العربية المفتوحة.

مرعي، توفيق؛ الحيلة، محمد (2012). **المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها** (ط10). عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المطيري، نايف (2016). **أثر الأحداث الجارية في أداء معلمي المواد الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

نجم، يحيى محمد؛ الشاذلي، عادل إبراهيم (2004). فاعلية استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والفردي في تنمية بعض مهارات قراءة النصوص التاريخية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي . **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس: كلية التربية– جامعة عين شمس**، (95): 131–174.

الوائلي، عباس (2015). أثر استخدام الأحداث الجارية في تحصيل طلبة المرحلة الأولى في مادة أسس التربية في قسم علوم القرآن الكريم والتربية الإسلامية. **مجلة الباحث – كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة كربلاء**، 15 (8): 302-320.

وزارة التربية (2006). **الوثيقة الأساسية لنظام التعليم الثانوي في دولة الكويت**. قطاع التعليم العام، دولة الكويت.

وزارة التربية (2016). **التاريخ الإسلامي للصف الحادي عشر-أدبي** (ط3). قطاع البحوث التربوية والمناهج، إدارة تطوير المناهج، وزارة التربية، دولة الكويت.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية

Anderson, R; Goddard, L; Powell, J. (2009). Social Problem-Solving Processes and Mood in College Students: An Examination of Self-report and Performance-based Approaches. **Cognitive Therapy and Research,** 33 (2): 175- 186.

Bottge, B,. Rueda, E,. Kwon, J,. Grant, T,. & LaRoque, P. (2009). Assessing and Tracking Students Problem Solving Performance in Learning Environment. **Education Technology Research and Development,** 57 (4): 529- 552.

Kevin, Y., (2010) Curriculum History Nationalism Role of Government Textbooks Curricula Historialibros de Text to Nationalisms Papel Del Estado. **Revista Mexicana de Investigation Educativa**,15 (45): 599-620.

Rodeheaver, M., (2009). **An Analysis of History Textbooks: The Treatment of Primary Sources**. Unpublished PhD Dissertation, West Virginia University, USA.