آراء معلمي الدراسات الإجتماعية نحو تدريس القضايا الجدلية في مناهج الدراسات الإجتماعية لطلبة التعليم ما بعد الأساسي

أحمد بن حمد الربعاني*
جامعة السطان قابوس، سلطنة عمان

استُلم بتاريخ: ٢٠١٣/١٠/٥ عُدل بتاريخ: ٢٠١٤/٣/٢٥ قُبل بتاريخ: ٢٠١٤/٤/٩

هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء معلمي الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان نحو تدريس القضايا الجدلية لطلبة التعليم ما بعد الأساسي. ولتحقيق هذه الدراسة أعدت استبانة لجمع البيانات مكونة من (٢٠) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: أهمية تدريس القضايا الجدلية، والاهتمام بتدريس القضايا الجدلية في غرفة الصف، وتحديات تدريس القضايا الجدلية. وقد تم التأكد من صدقها من خلال مجموعة من المحكمين، كما تم التأكد من ثباتها بتطبيقها على عينة مكونة من (٣٢) معلماً ومعلمة، وحسب معامل الثبات باستخدام الفاكرونباخ الذي بلغ (٨٧.). وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٠١) معلماً ومعلمة، منهم (٩٤) معلماً، و(١٠٧) معلمات، وأظهرت النتائج أن معلمي الدراسات الإجتماعية بسلطنة عمان يرون بأن تدريس القضايا الجدلية في مناهج الدراسات الإجتماعية مهم بدرجة كبيرة، وأنهم يقدمون هذه القضايا ضمن المواقف الصفية في غرفة الصف، إلا أنهم يواجهون بعض التحديات عند تقديمها. كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص، والخبرة، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع، والمحافظة. أوصت الدراسة بضرورة تضمين القضايا الجدلية في مناهج الدراسات الإجتماعية وتقديم الحلول للتحديات التي تواجه معلمي الدراسات الإجتماعية عند عرضها في المواقف الصفية.

كلمات مفتاحية: تدريس القضايا الجدلية، معلموا الدراسات الإجتماعية، سلطنة عمان.

Omani's Social Studies Teachers' Opinions about Teaching Controversial Issues in Social Studies Curriculum for Post Basic Education Students

Ahmad H. Al-Rabaani*
Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

The aim of the study as to investigate the opinion of Omani's social studies teachers' about teaching controversial issues in social studies curriculum for post basic education students. Data was gathered through a questionnaire consisting of (20) items divided into 3 areas: importance of teaching controversial issues, concernins about teaching controversial issues and challenges of teaching controversial issues. Validity of the questionnaire was examined by a panel of judges and reliability was obtained by administrate the questions to 32 social studies teachers. Cronbach Alpha was used. Data was collected from 201 social studies teachers, 94 were male and 107 were female. The results showed that social studies teachers highly belived about the importance of teaching controversial issues, they were teaching controversial issues in their classroom and they were facing some challenges in teaching controversial issues. There were significant differences due to teachers' specialization and experience while there were no significant differences due to gender or province.

Keywords: Teaching controversial issues, social studies teachers, Sultanate of Oman.

*arabaani@squ.edu.om

تعبر القضايا الجدلية عن الأحداث والتوجهات الفكرية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والدينية التي ينقسم حولها الناس بين مؤيد ومعارض وكل طرف يتمسك بوجهة نظره ويدافع عنها بقوة لاعتبارات كثيرة، وهذه الأحداث والتوجهات أدت عبر التاريخ إلى صراعات أودت بحياة الملايين من البشر، و إلى ظهور مشاهير ممن يدافعون عن كل وجهة نظر، وظهور نظم سياسية، و اقتصادية، واجتماعية وثقافية كان لها تأثيراتها الإيجابية والسلبية.

ويعرف ستاردلنج (Stradling, 1985) القضايا الجدلية بأنها "القضايا التي ينقسم بشكل واضح حولها المجتمع وأن المجموعات المؤثرة ضمن المجتمع تقدم التفسيرات والحلول المبنية على القيم البديلة التي تعزز الصراع"، ويعرفها مارش (Marsh,2005, 133) بأنها "القضايا التي لم تحل بعد و نتجت عن أحداث أو نتجت عن عمل ما" ويعرفها قاموس اكسفورد (Oxfam, 2006) " بأنها القضايا التي لها تأثيرات سياسية واجتماعية وشخصية، وتثير المشاعر، أو تطرح تساؤلات حول القيم والمعتقدات" وعرفها قطاوي (٢٠٠٧، ٢٦٥) بأنها " الموضوعات والتغيرات التي تثير الجدل والنقاش في المجتمع ويحدد مدى جدليتها المدرسة والمجتمع"؛ ويعرفها الباحث بأنها الموضوعات المرتبطة بأحداث أو توجهات، أو إنتاجات علمية أو فكرية ينقسم الأفراد حول منطلقاتها، أو عناصرها، أو نتائجها بسبب الاختلافات السياسية أوالاقتصادية، أوالاجتماعية أوالدينية أوالثقافية أوالعلمية ولم يتم التوصل إلى رآي مقبول من الجميع حولها.

وتختلف درجة الجدل باختلاف الأسباب الكامنة وراء القضية الجدلية وعمقها وأمتدادها التاريخي، وتأثيراتها المختلفة، فبعض القضايا الجدلية حديثة العهد، نتجت عن اختراعات علمية أو توجهات فكرية جديدة مغايرة لما هو عليه في الواقع، وبعضها لها جذور تاريخية التي اصبحت بتعاقب السنين وما رافقها من أحداث أكثر تعقيداً، كما أن بعض القضايا الجدلية ذات طابع محلي، وبعضها ذات طابع إقليمي أو عالمي.

وقد شكلت القضايا الجدلية تحديا للدول في عدة مجالات منها الأمن والاستقرار داخل الدولة، إذ تعاني عدد من الدول من انعكاسات تلك القضايا على انقسام أبناء الدولة الواحدة الذي أخذ في بعض مراحله شكل الصراع المسلح، مما أدى في بعض الدول إلى تقسيمها، و أوجد في بعضها آليات للوحدة ضمن نظم سياسية معينة، وأخرى لا تزال تعانيمن عدم الاستقرار. وبالاضافة إلى إشكالية الاستقرار تشكل بعض القضايا تحديا لآخر يتمثل في انقسام السياسية والاقتصادية والاجتماعية الذي قد يحول احيانا دون تنفيذ العديد من المشاريع التنموية.

ومما يجعل تلك لقضايا تشكل خطراً على الدولة والفرد هو ضعف الوعي بتلك القضايا، وكيفية التعامل معها بطريقة عقلانية تسهم في إيجاد الحلول بدلا من التطرف الذي قد يؤدي إلى الصراع. ولأجل ذلك تجنبت العديد من الدول التطرق إلى موضوعات القضايا الجدلية في مناهجها ووسائل الاعلام فيها لتفادي كل ما يثير الخلاف داخل المجتمع أو يوقض الفتنه فيه. إلا أن الواقع المعايش في ظل انتشار الإعلام المفتوح، ووسائل التواصل، وشبكة المعلومات حد من قدرة الدول على إغلاق منافذ نشر الأفكار المختلفة حول تلك القضايا، وأصبحت وسائل الإعلام تلعب دوراً كبيراً في تشكيل الرأي العام الذي ربما يغاير توجهات الدولة.

والمتتبع لما يطرح في وسائل الإعلام وشبكة المعلومات يلاحظ الأنتشار الواسع للآراء حول القضايا الجدلية المرتبطة بحياة الأفراد اليومية، وأن هناك عمليات استقطاب للفئات المختلفة لدعم توجه ماأو رفضه ، وهذا ما يجعلالمتلقي أحياناً رهينة لقوة تأثير تلك الوسائل،لإفتقاره إلى ارضية صلبة تمكنه من فهم التوجهات الفكرية المطروحة، ومغزاها وأبعادها على المدى القصير والبعيد. ويشير بارون (Baron, 2000) إلى أن هناك الكثير من المعلومات التي تعرض للأفراد تتضمن اثباتات متحيزة،وهذا يجعل الافراد يطلعون فقط على ما يدعم وجهة نظر معينة، ولا يطلعون على وجهات النظر التي تعارضها، وهذا السلوك قد يؤدي إلى جمود الفكر، والتعصب الأعمى دون إدراك للعواقب . كما قد يؤدي إلى إغفال الجوانب أو القواسم المشتركة (Taber & Lodge, 2006).

ولذا ظهرت الآراء المؤيدة لتقديم القضايا الجدلية في المناهج الدراسية، لتنمية وعي الطلبة بتلك القضايا وكيفية التعامل معها بطريقة عقلانية.ويرى ونكل (Winkle, 2000) أن تدريس القضايا الجدلية يعد أساساً لبناء مواطن فاعل، ومن وجهة نظر دبي (Dube, 2009) يعد تدريسها ضروريا، لأن الفرد يعيش في عالم محير يشهد تحولات سياسية واجتماعية وثقافية واقتصادية وبيئة وتكنلوجية تحدث تغيرات متسارعة في

المنظومة القيمية، وحتى يتعايش الفرد مع هذه التغيرات لابد وأن ينطلق من أرضية صلبة.

ويرىأيرسوي (Ersoy, 2010) أن تدريس هذه القضايا ذو أهمية كبيرة في ظل الأحداث المعقدة التي يشهدها العالم فقد اصبحت تمثل قضايا جدلية لتعدد الآراء حولها. ولأجل حل هذه القضايا أو التعامل معها بشكل إيجابي لابد من إعداد الفرد الواعي بمسبباتها ونتائجها. وكذلك تنمية وعيه بأبعاد بعض القضايا المتجذرة تاريخيا عبر الأجيال وما تسببه من انقسامات كبيرة داخل المجتمع (Crumley, 2002).

وعليه كان لابد للتربية أن تسعى إلى إعداد أجيال مدركه لما يقدم من آراء، وممتلكة لقواعد راسخة من الأطر الفكرية ومهارات التفكير التي تمكنها من التعامل مع تلك الآراء بطريقة واعية. ويرى ويو ومارتن (WU & Martin, 2007) أنه لابد من تدريب الطلبة على جمع المعلومات من عدة مصادر للوصول إلى إجابات أو نقاط واضحة تقدم ادلةتثبت أو تدحض ما يطرح من آراء. ويذكر جارلدوابتيبول ومارتين وسنيلارت (Gallard, Abiteboul, Marian & Senellart, 2010)، أن على المعلم توجيه الطلبة لعرض المعلومات التي جمعوها عنوجهات النظر المختلفة أمام زملائهم ومناقشتها، لتحقيق تعلم فاعل للموضوع ،ولتمكينهم من التعامل مع الآراء المطروحة حول القضايا الجدلية. وهذا الأمر يتطلب تدريبهم على الشفافية والمصداقية لتحديد مدى مصداقية المعلومات التي جمعت (Suh, Chi, Kittur & Pendleton, 2008).

إن تقديم القضايا الجدليةذا أهمية كبيرة للطلبة،لتمكينهم من التفاعل معها، ولاسيما تلك القضايا المرتبطة بحياتهم اليومية كالحرية، والصراع بين الأجيال، والتوجهات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، وقضايا التنمية داخل المجتمع (Brum, Bouldin, & White, 2000). ويشير فريرر(Freirer, 1998) إلى أن عدم الاهتمام بالقضايا الجدلية في المناهج الدراسية سيؤدي ببساطة إلى إعادة إنتاج الأيدلوجيات السائدة. ولذا يرىأوتلون ودي وديللون (Oulton, Day, Dillon & Grace, 2004) أن تجاهل القضايا الجدلية في التربية يؤدي إلى الفشل في تثقيف الطلاب بشكل جيد؛ لانهم يفقدون الفرصة لتعلم واقع الحياة. ويرى هاري (Hare, 2001) أن النظام التربوي يصبح فاشلا عندما يخبر الطلبة بأنه ليس من الجيد أن يتعلموا شيئا ما عن الصراع والجدل،أو عندما يِشجَعوا على القبول الأعمى بما يقدم لهم في المدارس، وعندما لا يتم الاهتمام بتعليمهم التحديات الناجمة عن اختلاف الآراء. ويشير مطاوع (٢٠٠٤) إلى ضرورة تنمية قدرات الأفراد للتعامل مع ما يقدم من قضايا مثيرة للجدل، التي تتناول ما هو صواب وما هو خطأ وما هو خير وما هو شر. وكذلك تنمية مهارات الاستماع لوجهات النظر والحوار العقلاني الناقد لمواجهة المشكلات بطريقة علمية (العبدالله،٢٠٠٤).

ونظراً لاهمية هذه القضايا فإنه من الضروري إفراد مساحة لها في المناهج الدراسية في المدارس، ومن بين تلك المناهج الأكثر إمكانية لطرح هذه القضايا هي مادة الدراسات الاجتماعية لأنها تتناول الموضوعات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ببعديها الزماني والمكاني، والتفاعلات الناتجه عنها، والجدل الدائر بشأنها. فمنأهداف الدراسات الاجتماعية إعداد المواطن الممتلك للمهارات، والقادر على التعامل مع المتغيرات الحياتية. وبالرجوع للواقع نجد أن معظم القضايا الاجتماعية هي قضايا جدلية، وبالتالي فإن الطلبة يحتاجون لمعرفة طبيعة المشكلات الاجتماعية التي تؤثر على حياتهم كمواطنين فاعلين (Cherryholems, 2006). وتحوي الدراسات الاجتماعية العديد من القضايا الجدلية منها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية، كحقوق الانسان، والقضايا البيئية، والصراعات السياسية كالحروب واللاجئين، وقضايا التنمية،والعدالة الاجتماعية، والمشكلات الأسرية، و التغيرات الثقافية والصراع بين الاجيال، ومظاهر التغيرات في السلوك الاجتماعي للافراد نتيجة التأثر بالثقافات الأخرى وردة الفعل حولها.

ويرى باركر (Parker, 2001) أن معلم الدراسات الاجتماعية بدون شك مسؤول عن تدريس القضايا الجدلية حتى يدرك الطلبة وجهات النظر المخالفة، فيدربهم على كيفية التعامل معها من خلال جمع المعلومات، والتمييز بين الحقائق والآراء، والخروج باستنتاجات. ويرى البعض أن على معلم الدراسات الاجتماعية تضمين القضايا الجدلية من أجل مساعدة الطلبة على تنمية اتجاهاتهم وممارساتهم الديموقراطية، وبناء المواطن الفعال، (Patrick & Vantz, 2001) وكذلك تصحيح مفاهيمهم الخاطئة حول بعض القضايا الجدلية (Hess, 2001).

ويمكن للدراسات الاجتماعية تقديم هذه القضايا مع مراعاة تجنب إثارة الاستجابات الانفعالية الزائدة من خلال الاهتمام

بالمناطق الامنة (Safe Zones) عند تقديم القضايا الجدلية لتجنب مجموعة المشاعر السلبية عندما يصبح النقاش إنفعالات غير مرغوبه، وكذلك إكساب الطلبة مهارات التعامل مع القضايا الجدلية بطريقة ناقدة وليس بطريقة انفعالية (Ballagh & Sheppard, 2004). ويشيرأوتلون وأخرون (Oulton et al, 2004) إلى أن كل حدث تاريخي له تفسيرات عدة وفقا للأطراف المشتركة فيه، ومن هنا فعلى المعلمين تقديم أحكام موضوعية حول الحقائق المرتبطة بكل قضية جدلية، وعليهم فتح النقاش حول تلك القضايا مع التأكيد على منح الطلبة فرصة الوصول إلى قناعات حولها.

وبالرغم من أهمية تدريس القضايا الجدلية يرى البعض أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه تدريسها، منها ضعف الإعداد الأكاديمي للمعلمين في مجال تدريس القضايا الجدلية (Oulton et al., 2004)، وكذلك المناهج الدراسية التي تحدد الأطار الذي ينبغي على المعلمين إتباعه (Lockwood, 1996)، و معتقدات المعلمين حول القضايا الجدلية (Brookfield & Preskill, 2005)، و إشكالية الوصول إلى المعلومات اللازمة حول هذه القضايا (Cotton, 2006)، والضغوط والالتزامات السياسية (Kincheloe, 2005)، والتخوف من الإنتقادات من قبل أولياء الامور، والمدرسة والانتقادات الرسمية (Oulton et al, 2004)، والتخوف من العواقب التي سوف تنتج عنها مما يجعلهم مترددين في تقديمها (Zoric, Ast, Lang,Vamvalis, Weber, & Wong, 2004).

وقد أهتمت بعض الدراسات بمعرفةوجهات نظر التربويين نحو تدريس القضايا الجدليةومن بينها دراسة (DUbe, 2009) والتي أشارت إلى أن المعلمين يؤيدون تدريس القضايا الجدلية لأنها تجعل مادة الدراسات الاجتماعية حية مرتبطة بالواقع، وممتعة، كما أنها تنمي المواطنة الفاعلةفي عالم سريع التغير. و دراسة كرم (٢٠٠١) التي أشارت إلى أن الموجهين يؤيدون طرح القضايا الجدلية، وأنهم أعتبرو أن ١٩ قضية من بين ٣٠ قضية مهمة جداً ولابد من تضمينها في المناهج الدراسية، و١٠ قضايا مهمة إلى حد ما.وأن هناك فروقاً تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. ودراسة الربعاني (Al-Rabaani, 2014) والتي أشارت إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية يؤيدون طرح القضايا الجدلية في مناهج الدراسات الاجتماعية. إلا ان نتائج دراسة عبيدات (٢٠١١) أشارت إلى أن مستوى معرفة معلمي التاريخ بالقضايا الجدلية دون المستوى المقبول تربويا.

كما أهتمت بعض الدراسات بمعرفة اتجاهات المعلمين نحو تدريس القضايا الجدلية منها دراسة أيروسي (Ersoy, 2010) التي أشارت إلىأن المعلمين يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو تدريسيها، وأن المعلم الجيد من وجهة نظرهم هو الذي يقدم مثل هذه القضايا داخل الصف، إلا أنهم يعتقدون بوجود صعوبات عند عرضها بسبب قلة معلوماتهم عن تلك القضايا. وهذا السبب دعمته نتائج دراسة سترونك (Stronck, 2002) التي أوضحت تجنب المعلمين طرح القضايا الجدلية لضعف خلفياتهم المعرفية بها، وضعف مهاراتهم في تدريسها. كما أوضحت نتائج بعض الدراسات وجود أسباب أخرى لتجنب طرح مثل هذه القضايا وهي الخوف من ردة فعل المجتمع السلبي حيال طرحها، وتبعاتها القانونية والسياسية (Asimeng & Boahene, 2007; Oulton et al., 2004). وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث اهتمامها بدراسة وجهات نظر المعلمين، إلا أنها تختلتف عنها من حيث المحاور المستهدفه في الدراسة، إذ تتناول المحاور أكثر من جانب من جوانب تدريس القضايا الجدلية، كما تختلف عنها من حيث المجتمع المستهدف إذ طبقت هذه الدراسة في سلطنة عمان.

مشكلة الدراسة

لم يعد خافيا الاختلافات التي تعيشها أمتنا العربية والإسلامية في الفكر، وما ترتب عليها من انقسامات في المجتمع أصبحت تهدد الاستقرار الداخلي والاقليمي نتيجة تحول تلك الانقسامات في بعض المواقف إلى صراع نتج عنه سفك الدماء، وتدمير ما تم بناؤه، ومما يزيد من خطورة تلك الانقسامات تعدد الأطروحات والتجاذبات بين المؤيدين والمعارضين، مستخدمين في ذلك كافة الوسائل الاعلامية وشبكة المعلومات، ومواقع التواصل الاجتماعي، مما يجعل المتلقين عرضة للتأثر بتلك التجاذبات نظراً لافتقارهم للمهارات التي تمكنهم من فهم حقيقة مبتغى كل طرف، والنتائج التي ستؤل اليها تلك التجاذبات. ولتجاوز تلك الاختلافات والانقسامات كان لابد من العمل على إيجاد آلية للتعامل مع تلك الانقسامات بحيث يصبح الاختلاف منطلقا للحل والتطوير لا منطلقا للصراع. وهذا يتأتى من خلال تدريس

القضايا الجدلية في المناهج الدراسية وهذا ما أكد عليه الأدب التربوي (Oulton, ؛Brum, Bouldin, & White, 2000 Freirer, 1998 Dillon & Grace, 2004).

وقد سعت الأنظمة التربوية إلى إدخال بعض القضايا الجدلية ضمن المناهج الدراسية، إلا أنها واجهت إشكالية مواقف بعض المعلمين من طرحها، فبعضهم يراها مهمة ويعتقد بضرورة تدريسها لإعداد أجيال قادرة على التعامل مع تلك القضايابعقلانية (DUbe, 2009; Ersoy, 2010)، وآخرون يرون أنها ليست بذات الأهمية و يتخوفون منطرحها لما قد تسببه من مشكلات سلبية على الطلبة والمعلمين أنفسهم (Asimeng & Boahene,2007; Oulton et al, 2004). وهذا التباين في الآراء يعد إشكالية كبيرة بالنسبة للداعمين لعرض القضايا الجدلية في المناهج الدراسية، فموقف المعلمين السلبي نحو أهمية تدريسها قد يحول دون تحقيق الاهداف المرجوة، ولذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على آراء معلمي الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان حول تدريس القضايا الجدلية، و أهمية تدريسها ومدى تقديمها في غرفة الصف والتحديات التي تواجههم عند تقديمها.

وتسعى الدراسة الحالية إلى الاجابة عن الاسئلة الاتية:

١. ما أهمية تدريس القضايا الجدلية في التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية؟
٢. ما مدى اهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية في التعليم ما بعد الأساسي بتقديم القضايا الجدلية في غرفة الصف؟
٣. ما التحديات التي يواجهها معلموا الدراسات الاجتماعية في تدريس القضايا الجدلية بالتعليم ما بعد الأساسي؟
٤. هل تختلف آراء معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تدريس القضايا الجدلية بالتعليم ما بعد الأساسي باختلاف النوع، والتخصص، والخبرة، والمحافظة؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على :

- آراء معلمي الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان نحو تدريس القضايا الجدلية
- الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في تدريس القضايا الجدلية.

أهمية الدراسة

- التعرف على موقف معلمي الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان بشأن تدريس القضايا الجدلية، ومدى توافقه مع التوجهات العالمية في تدريس هذه القضايا.
- التعرف على التحديات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية عند تدريس القضايا الجدلية بهدف العمل على الحد من تلك التحديات وتعزيز تدريسها.
- إلقاء الضوء على مدى إدراك معلمي الدراسات الاجتماعية لخطورة التجاذبات التي تشهدها الساحه العربية والمتغيرات الدولية وما يترتب عليها من قضايا جدلية ساخنة تلقي بظلالها على العملية التعليمية بشكل عام وعلى الطلبة بشكل خاص.
- إثراء الأدب التربوي في موضوع القضايا الجدلية لندرةالدراسات في هذه الموضوع بسلطنة عمان.

تعريف المصطلحات

يعرف ستاردلنج (Stradling, 1985.9) القضايا الجدلية بأنها "القضايا التي ينقسم بشكل واضح حولها المجتمع وأن المجموعات المؤثرة ضمن المجتمع تقدم التفسيرات والحلول المبنية على القيم البديلة التي تعزز الصراع".

التعريف الاجرائي:بأنها الموضوعات المرتبطة بأحداث أو توجهات، أو إنتاجات علمية أو فكرية ينقسم الأفراد حول منطلقاتها، أو عناصرها، أو نتائجها بسبب الاختلافات السياسية أوالاقتصادية، أو الاجتماعية أو الدينية أو الثقافية أو العلمية ولم يتم التوصل إلى رآي مقبول من الجميع حولها.

آراء معلمي الدراسات الاجتماعية: استجابة معلمي الدراسات الاجتماعية على فقرات الاستبانه حول اهمية تدريس القضايا الجدلية، واهتمامهم بتقديمها والتحديات التي تواجههم في تدريسها.

حدود الدراسة

- **الحدود البشرية:** إقتصرت هذه الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان في محافظات مسقط، والداخلية، والباطنة جنوب، والشرقية شمال.

- **الحدود الموضوعية:** إقتصرت هذه الدراسة على جمع المعلومات بواسطة استبانة مكونة من ثلاثة مجالات: أهمية تدريس القضايا الجدلية، ومدى أهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية بطرح القضايا الجدلية في المواقف الصفية، والتحديات التي تواجههم في تدريس القضايا الجدلية.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في عام٢٠١٣.

الطريقة والاجراءات

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، لكونه الأنسب في دراسة آراء معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تدريس القضايا الجدلية، والذي يعتمد على جمع البيانات، وتحليلها ووصفها.

مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظات مسقط، والداخلية، والباطنة جنوب، والشرقية شمال والذين بلغ عددهم (١٢٥٠) للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣. أما عينة الدراسة فقد بلغت (٢٠١)معلماً ومعلمة وهي تمثل (١٦%) من مجتمع الدراسة كما يوضح الجدول الاتي.

عينة الدراسة

النوع	العدد	النسبة
ذكور	٩٤	٤٦.٨
إناث	١٠٧	٢,٥٣
المجموع	٢٠١	١٠٠

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: النوع، والتخصص، والخبرة، والمحافظة.

المتغير التابع: آراء معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تدريس القضايا الجدلية.

أداة الدراسة

إستخدم في هذه الدراسة استبانة ذات تدرج خماسي، تكونت في صورتها الأولية من ٢٢ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: أهمية تدريس القضايا الجدلية، الاهتمام بتدريس القضايا الجدلية في المواقف الصفية، صعوبات تدريس القضايا الجدلية، وقد تم بناء الاستبانة في ضوء الادب التربوي (Zoric et al, 2004; Oulton et al, 2004; Cherryholems, 2006; Cotton, 2006; Ersoy, 2010)، وللتأكد من صدقها عرضت على مجموعة المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والاصول والادارة التربوية، وتم في ضوء آراء المحكمين حذفت فقرتين، لتصبح الصورة النهائية للاستبانة مكونة من (٢٠) فقرة. وتم التأكد من ثبات الأداة من خلال تطبيقها على عينة من المعلمين من طلبة الدراسات العليا في الدراسات الاجتماعية وبعض المعلمين من الميدان بلغ عددهم ٣٢، وتم حساب معامل الفاكرونباخ والذي بلغ ٠,٨٧.

المعالجة الاحصائية

عولجت البيانات من خلال استخدام برنامج (SPSS) بهدف استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاجابة عن السؤال الأول، والثاني والثالث، واختبار (ت) للإجابة عن السؤال الرابع.

تفسيرات المتوسطات الحسابية

تم تفسير المتوسطات الحسابية باستخدام التدريج الذي يعرضه جدول ١.

جدول ١
معاني الدرجات المستخرجة من المتوسطات

المتوسط الحسابي	اهمية تدريس القضايا الجدلية	مدى عرض القضايا الجدلية في المواقف الصفية	مستوى التحديات
٤,٥ - ٥	كبيرة جدا	دائما	كبيرة جدا
٣,٥ - ٤,٤٩	كبيرة	غالبا	كبيرة
٢,٥ - ٣,٤٩	متوسطة	احيانا	متوسطة
١,٥ - ٢,٤٩	قليلة	نادرا	قليلة
١ - ١,٤٩	قليلة جدا	لا اعرضها	قليلة جدا

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما أهمية تدريس القضايا الجدلية في التعليم ما بعد الاساسي من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أهمية تدريس القضايا الجدلية والمجموع الكلي للفقرات كما يوضحه جدول ٢.

جدول٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء معلمي الدراسات الاجتماعية نحو أهمية تدريس القضايا الجدلية

أهمية تدريس القضايا الجدلية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
يسهم تدريس القضايا الجدلية في تنمية:			
معارف الطلبة بهذه القضايا.	٢٠١	٣,٩٨	,٩٤٣
اتجاهات ومعتقدات وقيم الطلبة بهذه القضايا.	١٩٨	٣,٩٠	١,٠٦٢
السلوك الإيجابي للطلبة عند التعامل مع مواقف مرتبطة بها.	٢٠١	٣,٨٢	١,٠٣٠
إدراك الطلبة لإشكالية التحيز في مثل هذه القضايا.	٢٠١	٣,٧٥	١,٠٣٠
قدرات الطلبة على تقييم الآراء والاختلافات.	٢٠١	٣,٦٣	,٨٦٨
قدرات الطلبة في البحث عن الأدلة المستخدمة في هذه القضايا سواء لدعمها او لدحضها.	٢٠١	٣,٥٩	١,١١
المتوسط العام	٢٠١	**٣,٧٦**	**,٧٩٦**

تشير النتائج في جدول ٢ إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية يرون بإهمية تدريس القضايا الجدلية بدرجة كبيرةنظراً لأدراكهم بأهميتها التربوية في تعزيز معارف الطلبة بها، واتجاهاتهم وسلوكاتهم نحوها، وقدراتهم على تقييم الارآء المختلفة في ظل ما يشهده العالم من تجاذبات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية وعلمية. وقد يعزى هذا الرآي لأدراكهمبضرورة تمكين الطلبة من التعامل مع هذه القضايا في ظل الفضاء الإعلامي المفتوح الذي يبث عبر قنواته العديد من القضايا الجدلية بهدف استقطاب مؤيدين؛ وخطورة هذا الاستقطاب على الطلبة ولاسيما أنهم في سن المراهقه. وهذا الحرص على أهمية تدريس القضايا الجدلية والتخوف من المخاطر الناتجة عن عدم تدريسها له ما يدعمها في الادب التربوي إذ أشار بعض التربويين إلى خطورة ما يبث عبر وسائل الإعلام وشبكات التواصل الإجتماعي من أفكار ومعلومات ذات اثباتات متحيزة (Baron, 2000; Taber & Lodge, 2006).

وبالإضافة إلى ذلك فربما يعزى ذلك الرأي إلى أحساس المعلمين بمسؤليتهم الوطنية والتربوية تجاه تنشئة جيل قادر على التعامل بروح من المسؤولية الفردية والوطنية لضمان عدم التغرير بهم أو دفعهم إلى ما يسيء لهم ولوطنهم. وكذلك قد يرجع إلى ما تشهده الساحة التربوية في سلطنة عمان من توجهات نحو تطوير النظام التربوي ليواكب التغيرات والتحديات التي تشهدها السلطنة والحاجة إلى بناء مواطن فاعل قادراً على مواكبة التطورات وتجاوز التحديات. وقد يكون لما أطلق عليه بالربيع العربي دوره في تعزيز رغبة المعلمين في تدريس القضايا الجدلية نتيجة لما أحدثه هذا الواقع من تباينات في المواقف والرؤى على المستوى العربي والمحلي وحتى الأسري، وهذا يستدعي تنمية فكر الأفراد بكيفية التعامل مع تلك التباينات بطريقة تتسم بالمسؤولية والعقلانية والمصلحه الوطنية والعربية بعيداً عن الاعتبارات الفردية أو الفئوية. وهذا التوجه ينسجم مع الادبيات التربوية في هذا المجال التي تؤكد على ضرورة بناء جيل يتحلى بروح المسؤولية (Winkle, 2000; Dube, 2009; Ersoy, 2010)، وملتزم بقيم المواطنة الفاعلة والإيجابية (Patrick & Vantz, 2001)، وقادراً على التمييز بين الحقائق والآراء المطروحة عبر الفضاء المفتوح (Parker, 2001) ، وقادراً على تصحيح المفاهيم الخاطئة التي يتم الترويج لها (Hess, 2001).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية تدريس القضايا الجدلية (DUbe, 2009; Ersoy, 2010)، والحاجة إلى تنمية معارف ومهارات الطلبة على التعامل مع تلك القضايا لتجنب كل ما يؤدي إلى الانقسام أوالصراع أو الاساءة لقيم المجتمع ومقدراته (Crumley, 2002; WU & Martin, 2007; Gallard, et al, 2010; Ersoy, 2010). وهذا الاتفاق بين نتيجة هذه الدراسة والدراسات السابقة يبين لنا أن المعلمين على أختلاف بلدانهم يتشاركون في أحساسهم بخطورة القضايا الجدلية التي أصبحت واقعاً تعاني منه جميع الدول و ضرورة تدريسها و على الانظمة التربوية مسؤولية الاهتمام بذلك لتنشئة الأجيال القادرة على التعامل مع ذلك الواقع.

السؤال الثاني: ما مدى اهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية في التعليم ما بعد الأساسي بتقديم القضايا الجدلية في غرفة الصف؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مدى أهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية بتقديم القضايا الجدلية في غرفة والمجموع الكلي للفقرات كما يوضح جدول ٣.

جدول٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى اهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية بتقديم القضايا الجدلية في غرفة الصف

الاهتمام بتقديم القضايا الجدلية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أعرض بعض القضايا الجدلية في بعض الدروس.	٢٠١	٢,٩١	١,٢٩٨
أشرك الطلبة في طرح بعض القضايا الجدلية في الصف.	٢٠١	٣,٧٤	١,٠٩٧
أشجع الطلبة على جمع المعلومات حول بعض القضايا الجدلية.	٢٠١	٣,٧٧	١,١٨٣
أوضح الفرق بين القضايا الاعتيادية والقضايا الجدلية.	٢٠١	٣,٦٥	١,٢٢٨
أطلب من الطلبة جمع بعض رسوم الكاركتير حول بعض القضايا الجدلية ومناقشتها.	٢٠١	٣,٨١	١,٣٤٨
أناقش مع الطلبة بعض المقالات التي تطرح قضايا جدلية عبر الوسائل المختلفة.	٢٠١	٣,٤٣	١,٢٨٣
المتوسط العام	٢٠١	**٣,٥٥**	**,٨٧١٩٨**

تشير النتائج إلى وجود اهتمام مرتفع لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بتقديم القضايا الجدلية في غرفة الصف بمتوسط بلغ (٣.٥٥)وذلك من خلال إشراك الطلبة في طرح بعض القضايا، وتشجيعهم على جمع المعلومات حولها، والتفريق بين القضايا الاعتيادية والقضايا الجدلية، ومناقشة ما يطرح من قضايا جدلية في وسائل الاعلام ومواقع التواصل،وهذه الممارسات التدريسية تبين أن معلمي الدراسات الاجتماعية حريصون على تنمية معارف ومهارات الطلبة في هذا الشأن (WU & Martin, 2007 ; SUh et al, 2008; Gallard et al, 2010).

وتدل هذه النتيجة على إدراك هؤلاء المعلمين لدور الدراسات الاجتماعية في طرح القضايا الجدلية وذلك لما تحفل به هذه المادة من قضايا جدلية سياسية واقتصاديةواجتماعيةوثقافية (Crumley, 2002; Oulton et al, 2004; Cherryholems, 2006; Ersoy, 2010). ويمكن تفسير أهتمام المعلمين بتدريس القضايا الجدلية هو قناعاتهم باهميتها كما أشارت نتائج السؤال الأول، وكذلك لإدراكهم أن الاحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في عصرنا الحاضر تنقسم حولها الآراء، وأنه لابد من إعداد الطلبة للتعامل مع هذه الانقسامات من خلال تدريبهم على التمييز بين الآراء والحقائق وجمع المعلومات، وتفنيد ما يطرح عبر وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي من آراء متضاربة بما يمكنهم من التعامل الإيجابي معها.

وقد يكون اهتمام المعلمين بتقديم هذه القضايا نابعاً من إدراكهم أن تقديم وجهة نظر واحدة حول بعض الموضوعات الجدلية المضمنة في الكتب الدراسية لم يعد مجدياً في ظل الفضاء الإعلامي المفتوح، وجيل منفتح على العالم الخارجي ولديه المحفزات والقنوات التي تؤثر فيه و تتيح له التعبير عن رأيه بحرية. وكذلك ربما يعزى ذلك إلى توجه المعلمين أنفسهم في تعزيز مبادئ الديموقراطية من خلال إتاحة حرية التعبير عن الآراء حول بعض القضايا الجدلية التي تشغل الرأي المحلي والاقليمي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Ersoy, 2010) التي أظهرت اهتمام المعلمين بطرح القضايا الجدلية داخل الصف، بينما تختلف مع نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت تجنب المعلمين طرح القضايا الجدلية داخل الصف كنتائج دراسة (Asimeng & Boahene, 2007; Oulton et al, 2004) التي عزاها الباحثون إلى التخوف من ردة فعل المجتمع نحو طرحها، والعقوبات التي قد تطال المعلمين. إلا ان الاختلاف بين نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة ربما يكمن في شقين الأول طبيعة القضايا الجدلية المثيرة للجدل في سلطنة عمان ربما تختلف إلى حداً ما عنها في الدول الأخرى فبعض القضايا التي تناولتها الدراسات السابقة هي قضايا أخلاقية كالشذوذ، والإجهاض، والمخدرات، والقتل الرحيم وهذه القضايا تمثل جدلا في تلك الدول بينما بالنسبة لسلطنة عمان فألامر محسوم من الناحية الشرعية وبالتالي لاتمثل قضايا جدلية. أما الشق الثاني فيعود إلى طبيعة محتوى الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان الذي يركز على المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية على المستوى الوطني والعربي وهذه القضايا تطرح في وسائل الإعلام المحلية والعربية ومواقع التواصل الاجتماعي مما قد يشجع المعلمين على طرحها في غرفة الصف.

السؤال الثالث: ما التحديات التي يواجهها معلمو الدراسات الاجتماعية في تدريس القضايا الجدلية بالتعليم ما بعد الأساسي؟ وللاجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الصعوبات التي يواجهها معلمو الدراسات الاجتماعية في تدريس القضايا والمجموع الكلي للفقرات كما يوضح جدول ٤.

تشير النتائج في جدول ٤ إلى وجود تحديات تحول دون تدريس القضايا الجدلية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية.ومن أبرز هذه التحديات عدم تخصيص وقت لها في الجدول الدراسي لتقديمهالأن أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية الحالية لا تستهدف تنمية معلومات و مهارات الطلبة حول القضايا الجدلية، وتقديم هذه القضايا يتطلب وقت كافي للأعداد لها وتنفيذها و تقييمها. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Lockwood, 1996). وبالإضافة لتحدي الوقت يبرز تحدي أخر وهو التخوف من التأثيرات السلبية على الطلبة الناتج عن عدم تضمين كتب الدراسات الاجتماعية الحالية لقضايا جدلية مقرة من قبل واضعي المناهج، وأن قيام المعلمين باختيار قضايا جدلية لم يتم إقرارها من قبل واضعي المناهج يثير تخوفهم لما قد يترتب عليه من ردة فعل سلبية من قبل واضعي المناهج أو أدارة المدرسة أو أوليا الامور. وهذا التخوف توصلت إليه نتائج دراسة (Zoric et al, 2004). ومثل قلة مصادر المعلومات عن القضايا الجدلية تحدياً أخر نظراً لأفتقار المكتبات المدرسية إلى الكتب العلمية المتخصصه، وكذلك صعوبة الحصول على بعض المصادر عبر شبكة المعلومات المتوفرة في المدارس. وهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (Preskill, 2005).

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات (Stronck, 2002; Oulton et al., 2004) التي أشارت إلى ضعف مهارات المعلمين في مجال تدريس القضايا الجدلية. وهذه النتيجة ربما تعزى إلى ضعف برامج الإعداد الاكاديمي للمعلمين وقلة الدورات التدريبية التي تعنى بتدريس القضايا الجدلية. ويمكن أن نستنتج من نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة أن تحديات تقديم القضايا الجدلية هي تحديات يعاني منها المعلمين بغض النظر عن الدولة التي ينتمون إليها أو النظام التربوي وربما يعزى ذلك إلى حساسية القضايا الجدلية والتخوف من ردة الفعل السلبية وهذا ما يلقي بالمسؤولية على القائمين على الانظمة التربوية في معالجة تلك التحديات.

السؤال الرابع: هل تختلف آراء معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تدريس القضايا الجدلية بالتعليم ما بعد الاساسي باختلاف النوع، والتخصص، والخبرة، والمحافظة؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدام اختبار (ت) لمعرفة أثرهذ المتغير في آراء معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تدريس القضايا الجدلية.

وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية للمعلمين والمعلمات تعزى لمتغير النوع، حول أهمية تدريس القضايا الجدلية، والاهتمام بتقديمها في غرفة الصف، والتحديات التي تواجه المعلمين في تدريسها. وهذه النتيجة ربما تعزى إلى أنهم تخرجوا من

جدول٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي يواجهها معلمو الدراسات الاجتماعية في تدرس القضايا الجدلية

صعوبات تدريس القضايا الجدلية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حساسية بعض القضايا الجدلية من النواحي السياسية والاجتماعية والثقافية.	٢٠١	٣,٤٠	١,٣٠
المنهج المدرسي يحد من قدرتي على طرح مثل هذه القضايا.	٢٠١	٣,٤٦	١,٢٧
الطلبة غير مهيئين لمناقشة قضايا من هذا النوع.	٢٠١	٣,٣٣	١,٤٢
الوقت لا يكفي لطرح مثل هذه القضايا لحاجتها لجلسات نقاش وجمع معلومات من مصادر مختلفة.	١٩٨	٤,٢٥	١,٠٤
المصادر التي يمكن للمعلم والطالب الرجوع إليها قليلة.	٢٠١	٤,٠٨	١,١٦
التخوف من التأثير السلبي لطرح مثل هذه القضايا على فكر المتعلم.	٢٠١	٤,١٣	١,١٣
ضعف مهاراتي في مجال تدريس القضايا الجدلية.	٢٠١	٤,١٠	١,١٠
ضعف خلفيتي المعرفية بالقضايا الجدلية.	٢٠١	٤,١٠	١,٠٧
المتوسط العام	٢٠١	٣,٨٥	٠.٩١

مؤسسات إعداد داخل السلطنة متفقة إلى حد كبير في برامجها، وكذلك يعملون في ذات النظام التعليمي الذي يتصف بتوحيد المناهج الدراسية، والدورات المتاحه، والإمكانات المدرسية.

أما فيما يخص التخصص فقد أظهرت النتائج في جدول ٥ وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥ لصالح معلمي الدراسات الاجتماعية المتخصصين تاريخ – جغرافيا، وهذا الاختلاف يعزى إلى طبيعة التخصص لكون خريجي تخصص تاريخ – جغرافيا يدرسون مقررات في التاريخ بشكل موسع مقارنة بخريجي تخصص جغرافيا – تاريخ الذين تركز مقرراتهم على الجغرافيا. وكذلك قد يعزى لكون العديد من القضايا الجدلية لها بعدها التاريخي ما يجعل معلمو التاريخ أكثر الماما بها مقارنة بمعلمي الجغرافيا. بالإضافة إلى أن حصص التاريخ تتضمن موضوعات لأحداث تاريخية تختلتف حولها الآراء، مما يتيح لمعلمي التاريخ مناقشتها، على عكس معلمي الجغرافيا الذين تركز مناهجهم الدراسية على الموضوعات الجغرافية ذات الطبيعة العلمية الصرفة.

جدول ٥

نتائج اختبار (ت) لاتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية تبعا لمتغير التخصص

المجالات	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أهمية تدريس القضايا الجدلية	جغرافيا- تاريخ	١٠٥	٣,٧١	٠,٧٥٥٥	٢٦٥	١٦٧	٠,٧٩١
	تاريخ- جغرافيا	٦٤	٣,٧٤	٠,٩٣٠٥٧		١١٢,٧٦٤	
الاهتمام بتقديم القضايا الجدلية في غرفة الصف	جغرافيا- تاريخ	١٠٥	٣,٤٦٦٧	٠,٧٦٣٩	٢,٦١٠	١٦٧	*٠,٠١٠
	تاريخ- جغرافيا	٦٤	٣,٧٩٩٥	٠,٨٦٦٣٧		١٢٠,٤٦٧	
التحديات التي تواجه تدريس القضايا الجدلية	جغرافيا- تاريخ	١٠٥	٣,٧١٩	٠,٨٦٧٠٣	٢,٤٧٣	١٦٧	٠,١٤
	تاريخ- جغرافيا	٦٤	٤,٠٥٤٧	٠,٨٣٧٤٥		١٣٦,٨٣١	
المتوسط العام	جغرافيا- تاريخ	١٠٥	٣,٦٣٢٨	٠,٥٩٢٠٩	٢,١٩٢	١٦٧	*٠,٠٣٠
	تاريخ- جغرافيا	٦٤	٣,٨٦٧٢	٠,٧٩١١٣		١٠٥,٨٨٤	

* يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠

جدول ٦

نتائج تحليل التباين الاحادي لمتغير الخبرة

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أهمية تدريس القضايا الجدلية	بين المجموعات	٤,٣٤٧	٢	٢,١٧٤	٣,٥٥٨	*٠,٠٣
	ضمن المجموعات	١٢٠,٩٧٥	١٩٨	٠,٦١١		
	المجموع	١٢٥,٣٢٣	٢٠٠			
الاهتمام بتقديم القضايا الجدلية في غرفة الصف	بين المجموعات	٢,٨٠٤	٢	١,٤٠٢	٢,١٦٦	٠,١١٧
	ضمن المجموعات	١٢٨,٢٠٢	١٩٨	٠,٦٤٧		
	المجموع	١٣١,٠٠٦	٢٠٠			
التحديات التي تواجه تدريس القضايا الجدلية	بين المجموعات	٠,٧٦٨	٢	٠,٣٨٤	٠,٥٢٧	٠,٥٩١
	ضمن المجموعات	١٤٤,٢٤٦	١٩٨	٠,٧٢٩		
	المجموع	١٤٥,٠١٤	٢٠٠			
الكلي	بين المجموعات	١,١٧٨	٢	٠,٥٨٩	١,١٩٨	٠,٣٠٤
	ضمن المجموعات	٩٧,٣٤١	١٩٨	٠,٤٩٢		
	المجموع	٩٨,٥١٩	٢٠٠			

*يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠,٠٥

وفيما يخص متغير المحافظة فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة أحصائيا بين متوسطات استجابة المعلمين تعزى لمتغير المحافظة التي ينتسب اليها هؤلاء المعلمين، وهذا ربما يعزى إلى أنهم جميعا خريجوا نفس مؤسسات الاعداد، ويعملون ضمن نفس النظام التربوي، ويتلقون ذات الدورات والمشاغل التربوية والتوجيه والإشراف التربوي. كما قد يعزى إلى التجانس الثقافي في المجتمع العماني وتشاركه في ذات النظرة للقضايا الجدلية، ويتأثرون بذات المؤثرات الإعلامية، و المناشط الثقافية، ويتشاركون ذات الهموم في القضايا الجدلية ذات الصلة بالوطن، وبالأمة العربية والإسلامية.

وأما فيما يخص متغير الخبرة فإن جدول ٦ يعرض نتائج تحليل التباين إذ ظهرت فروقات حسب سنوات الخبرة.

تظهر النتائج في جدول ٦ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات معلمي الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير الخبرة في مجالي تقديم القضايا الجدلية في غرفة الصف، والتحديات التي تواجه تدريسها، بينما توجد فروق في مجال اهمية تدريس القضايا الجدلية، ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفية، وتبين انه لصالح المعلمين من ذوي الخبرة التي تزيد على ١٠ سنوات الذين أظهروا قناعة أكبر بأهمية تدريس القضايا الجدلية.

وربما يعزى ذلك إلى عامل الخبرة وما يشهده الواقع من تغيرات متسارعة تلقي بظلالها على الأجيال الحالية والمستقبلية نتيجة للفضاء الإعلامي المفتوح بوسائله المتعددة التي أصبح لها تأثيرها الكبير في تشكيل الفكر, وهذا ما يجعل المعلمين الاكثر خبرة يقدرون بدرجة أكبر أهمية تدريس القضايا الجدلية لإدراكهم للمخاطر الناتجة عن بث بعض هذه الوسائل لأفكار متطرفة حول بعض القضايا الجدلية التي يعاني منها عالمنا العربي والإسلامي والذي قد يكون له انعكاساته السلبية على الطلبة. كما أن معظم المعلمين الاكثر خبرة هم أولياء أمور ويشعرون بالقلق على أبنائهم وأبناء بلدهم من مخاطر الزج بهم في قضايا جدلية يجهلون خلفياتها، والتوجهات الخفية للمروجين لها، مما قد يوقعهم في مأزق كبير هم في غنى عنه. وهذا القلق قد يكون مبرراً في ظل ما يشهده العالم العربي والإسلامي من استقطاب قوي للشباب من قبل بعض الجماعات المختلفة ذات التوجهات الراديكالية، والجماعات التي تستهدف نسيج الأمة وثقافتها وعاداتها وتقاليدها. وأن قناعة هؤلاء المعلمين بضرورة تدريس القضايا الجدلية هي نابعة من إدراكهم لأهمية تمكين الأجيال الحالية والمستقبلية للتعامل بعقلانية مع ما يطرح من قضايا جدلية في الفضاء الإعلامي المفتوح.

التوصيات

من خلال النتائج توصي الدراسة بما يأتي:

- ضرورة تضمين القضايا الجدلية في مناهج الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان.
- العمل على معالجة التحديات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية بسطنة عمان عند تدريس القضايا الجدلية.
- تشجيع معلمي الدراسات الاجتماعية على تقديم القضايا الجدلية في المواقف الصفية.
- تقديم ورش عمل لمعلمي الدراسات الاجتماعية في كيفية تدريس القضايا الجدلية.

المـراجع

العبد الله، محمد (٢٠٠٤) فظاءات ثقافية. **جريدة عكاظ**، المملكلة العربية السعودية الموافق ٨ ديسمبر، العدد ١٢٧٠.

عبيدات، هاني. (٢٠١١) مدى اكتساب معلمي التاريخ للقضايا الجدلية في كتاب تاريخ الاردن الحديث المعاصر ودرجة فهم طلبتهم لها، **دراسات العلوم التربوية**، ٣٨(٢)، ٢٢٥٢ – ٢٢٦٧.

قطاوي، محمد إبراهيم (٢٠٠٧). **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية** .الأردن، عمان: دار الفكر للنشر.

كرم، ابراهيم (٢٠٠١). آراء موجهي المواد الاجتماعية نحو تضمين القضايا الجدلية في مناهج المواد الاجتماعية في التعليم العام بدولة الكويت، **مجلة مركز البحوث التربوية** ، جامعة قطر العدد (٢٠)، ٦١ – ٩٥.

مطاوع، ضياء الدين محمد (٢٠٠٤) **المستدثات البيوتكنولجية وضوابطها الاخلاقية**. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربي.

Al-Rabaani, Ahmed, (2014). *The views of Omani Social Studies teachers about the inclusion of controversial issues in the Social Studies curriculum*, INTCESS14 International Conference on Education and Social Science, Istanbul, Turkey, 3-5/2/2014.

Asimeng-Boahene, L. (2007). Creating strategies to deal with problems of teaching controversial issues in social studies education in African schools. *Intercultural Education***,** 18, 231–242.

Ballagh, P. & Sheppard, K. (2004). Creating an inclusive classroom environment with a globalperspective. In M. Evans & C. Reynolds (Eds.), *Educating for global citizenship in achanging world*. OISE: OISE-CIDA Project.

Baron, J. (2000). *Thinking and deciding*. Cambridge Press.

Brookfield, S. D. & Preskill, S. (2005**).** *Discussion as a way of teaching* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Brum, D. M., Bouldin, S. and White, C. (2000). *Transforming the social studies curriculum in Issues in Social Studies: Voices from the classroom.* Charles C. Thomas Pub: Springfield.

Cherryholmes, C. H. (2006). Visions, consequences and construction of social studies education.In A. Segal, E.E. Heilman, E., & C.H. Cherryholmes (Eds.), *Social studies the nextgeneration: Researching the postmodern* (pp. 255-257). New York: Peter Lang.

Cotton, D. R. E. (2006a). Implementing curriculum guidance on environmental education: Theimportance of teacher's beliefs. **Journal of Curriculum Studies**, 38(1), 67-83.

Crumley, C. L. (2002). Exploring venues of social memory. In M. G. Cattell & J. J. Climo (Eds.), **Social** *memory and history: Anthropological perspectives* (39–52). Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Dube, O . . . (2009). Addressing current controversial issues through the social studies Curriclum: Making social studies come alive. *European Journal of Educational Studies*, 1(1) 25 – 34.

Ersoy, A. (2010) Social studies teacher candidates' views on the controversial issues incorporated into their courses in Turkey, *Teaching and Teacher Education***,** 26, 323–334.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy and civic courage* (P. Clarke, Trans.).New York: Littlefield.

Gallard, A., Abiteboul, S., Marian, A., & Senellart, P. (2010). Corroborating information from disagreeing views. *In Proceedings of the 3rd ACM International Conference on Web Search and Data Mining (WSDM)* (131-140). ACM.

Hare, W., & Portelli, J. P. (Eds.). (2001). *Philosophy of education: Introductory readings* (3rdEd). Calgary: Detselig.

Hess, D. (2001). Teachings do public controversy in a democracy? In J. J. Patrick & S. Robert (Eds.), *In principles and practices of democracy in the education of social-studies teacher: Civic learning in teacher education* (87–110). (ERIC DocumentationReproduction Service No. ED460064).

Kincheloe, J. L. (2005). *Critical pedagogy*. New York: Peter Lang

Lockwood, A. L. (1996). Controversial issues: The teacher's crucial role. *Social Education, 60*(1), 28-31.

Lockwood, A., & Harris, D. (1985). *Reasoning with democratic values: Ethical problems inUnited States history*. New York: Teachers College Press.

Marsh, C. ed (2005).*Teaching Studies of Society and Environment*, Pearson Publication, Australia.

Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues – teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education***,** 30(4), 490-507.

Oxfam House. (2006). *Global Citizenship Guides: Teaching controversial issues*. Retrieved from:www.oxfam.org.uk/publications.

Parker W. C. (2001). *Social Studies in Elementary Education* (11th Ed). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Patrick, J. J., & Vantz, T. S. (2001). Components of education for democratic citizenship in the preparation of social studies teachers? In J. J. Patrick & S. Robert (Eds.), *In principles and practices of democracy in the education of social studies teacher: Civic learning in teacher education* (39–64). (ERIC

Documentation Reproduction Service No. ED460064).

Stradling, B. (1985). Controversial issues in the curriculum. *Bulletin of EnvironmentalEducation*, 170, pp.9-13.

Stronck, D. R. (2002). Teaching controversial issues of bioethics. *In Proceeding of the annual international conference of the association for the education of teachers in science*, Charlotte, NC, (ERIC Documentation Reproduction Service No. ED465619).

Suh, B., Chi, E. H., Kittur, A., & Pendleton, B. A. (2008). Lifting the veil: Improving accountability and social transparency in Wikipedia with WikiDashboard. *In Proceeding of the 26th annual SIGCHI Conference on Human factors in Computing Systems* (1037-1040). ACM.

Summers, M., Corney, G., & Childs, A. (2003). Teaching sustainable development in primaryschools: An empirical study of issues for teachers. *Environmental Education Research*, 9(3), 327-346.

Taber, C. S. & Lodge, M. (2006). Motivated skepticism in the evaluation of political beliefs. *American Journal of Political Science*, 50(3), 755-769.

White, C., & Walker, T. (2000). Issues-centered social studies. In C. White (Ed.), *Issues in social studies: Voices from the classroom* (99-108). Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.

Winkle, T. V. (2000**).** *Citizenship Education in Issues in Social Studies: Voices from the classroom*. Thomas Pub: Springfield.

Wu, M. & Marian, A. (2007). Corroborating answers from multiple Web sources. *In Proceedings of the 10th International Workshop on Web and Databases (WebDB)*. (1-6).

Zoric, T., Ast, D., Lang, H., Vamvalis, M., Weber, M., & Wong, M. (2004). Examining social justice and our human rights: Developing skills of critical inequity. In M. Evans & C.Reynolds (Eds.), *Educating for global citizenship in a changing world.* OISE: OISECIDA Project.