

تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للتخطيط التدريسي
الملائم لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ

د. علي أحمد البركات
أستاذ مساعد - قسم المناهج والتدريس - جامعة اليرموك

تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى

تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للتخطيط التدريسي الملائم لتنمية
الوعي البيئي لدى التلاميذ

د. علي أحمد البركات

مخلص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للتخطيط التدريسي الملائم لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ، من خلال تدريس الموضوعات البيئية الواردة في المنهاج المدرسي. لتحقيق ذلك، فقد أختير ثلاثة وسبعون معلماً ومعلمة ممن يدرسون الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. وتم استخدام المقابلة شبه المفتوحة (Semi-structured Interview)، لجمع البيانات. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الغالبية العظمى من المعلمين لديهم تصورات تقليدية حول التخطيط لتنمية الوعي البيئي عند التلاميذ. كما كشفت الدراسة عن وجود فئة قليلة من أفراد عينة الدراسة لديهم تصورات جيدة في التخطيط لتنمية الوعي البيئي لدى للأطفال، فهم يراعون التنوع في الأهداف، ويركزون على طرق تدريس متنوعة، فضلاً عن تكليف التلاميذ بتنفيذ أنشطة لاصفية في بيئتهم المحلية، ويمتلكون تصوراً يهدف إلى التخطيط إلى توظيف الملاحظة باعتبارها أداة لتقويم سلوك التلاميذ البيئي. في ضوء نتائج الدراسة، توصل الباحث إلى جملة من التوصيات التربوية التي تهم معلمي المدارس الأساسية والباحثين التربويين.

**The Perceptions of the First Three Primary Grades' Teachers of
Proper Instructional Planning for Improving Pupils'
Environmental Awareness**

Dr. Ali A. Al-Barakat

Abstract

This study aims at exploring the perceptions of the first three grades' teachers of good planning for the improvement of young children's environmental awareness in the light of the instruction of the environmental topics included in the scholastic curricula. To achieve this aim, seventy three male and female teachers were selected as a sample. A semi structured interview was used to collect the data. The findings revealed that the vast majority of teachers held traditional perceptions regarding the development of environmental awareness in children.

However, it was revealed that few teachers held good perceptions in planning for developing environmental awareness. These perceptions focused on planning for: employing various instructional objectives, using a variety of teaching methods, urging children to implement out-door activities in their local environment, and observing children's behavior towards the environment.

Finally, the study identified a set of crucial implications for primary school teachers and educational researchers.

المقدمة:

بات الاهتمام بالبيئة والمحافظة عليها مطلباً إنسانياً وحضارياً ملحاً؛ لما له من صلة تتعلق بحياة الإنسان، ذلك أن أي ضرر يحدث في البيئة يشكل مصدر خطر على حياة الإنسان (المري، ١٩٩٦). على أن هذا الاهتمام بالبيئة لم يكن وليد اللحظة الراهنة، بل إن له جذوراً تاريخية ذات أصول قديمة يمكن تلمسها في الأديان السماوية التي ما انفكت تحت الإنسان على المحافظة على البيئة (الصباريني والحمد، ١٩٩٤). والمتأمل في كتاب الله عز وجل يدرك مدى العناية الدينية بالبيئة، فالقرآن الكريم حافل بالآيات القرآنية التي تكشف عن عظمة الله تعالى التي تتجلى بالمظاهر الكونية والبيئية، كقوله تعالى: "ربُّكم الذي يزجي لكم الفلك في البحر لتبتغوا من فضله إنه كان بكم رحيمًا" (الإسراء، آية ٦٦). وقوله تعالى: "وينزل عليكم من السماء ماءً ليطهركم به" (الأنفال، آية ١١) فالماء والبحر من المكونات البيئية التي سخرها الله تعالى لخدمة الإنسان، وعلى الإنسان أن يدرك هذه النعمة، ويحافظ عليها شكراً لله عز وجل، فالإنسان مسؤول عن الطبيعة والحفاظ عليها، والعناية بها، بل إن الإساءة إلى الطبيعة تعد من الخطايا الأخلاقية (الصباريني والحمد، ١٩٩٤). وقد نهى الله تعالى الإنسان أن يعيث فساداً في الأرض لقوله تعالى: "كلوا واشربوا من رزق الله ولا تعثوا في الأرض مفسدين" (البقرة، آية ٦٠). وكان الرسول عليه الصلاة والسلام، أول من دعا المسلمين إلى الاهتمام بالبيئة، فرأى أن من الواجب

تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى

على المسلم أن يحيي الأرض الموات، ويستثمرها في الزراعة لقوله عليه الصلاة والسلام: "من أحيا أرضاً مواتاً فهي له" (صحيح البخاري).

وعلى الرغم مما تقدم، إلا أن ذلك لم يحلّ دون ظهور الكثير من المشكلات البيئية، التي يعود معظمها إلى يد الإنسان، وقد أخذت تلك المشكلات بالتفاقم حتى أضحت تهدد حياة الكائنات الحية، ونحن بني البشر أكثر تلك الكائنات تضرراً، الأمر الذي أدى إلى إدراك أهمية إعداد الإنسان الواعي بيئياً والقادر على حل المشكلات البيئية التي تواجه مجتمعه.

الخلفية النظرية:

أخذ الاهتمام بالبيئة يتنامى كل يوم في سائر الأنظمة التربوية العالمية، وقد جاء هذا التنامي ثمرة المؤتمرات البيئية العالمية، بعد أن أكدت على إدخال البعد البيئي في البرامج التربوية ذات الصلة بالتلاميذ؛ حرصاً منها على أن لا يكون التلاميذ أداة سلبية من شأنها أن تلحق الأذى والضرر بالبيئة (دلاشة وآخرون، ١٩٨٣؛ سلامة، ١٩٩٨؛ إلياس وبوبشيت، ٢٠٠٢). إن التركيز على الجانب البيئي كما جاء في المؤتمرات البيئية العالمية -ومنها على سبيل المثال مؤتمر تبليسي ١٩٧٧- يهدف إلى مساعدة المتعلمين على تكوين وعي ومعرفة بيئية فضلاً عن فهم النظم البيئية وكيفية التعامل مع المشكلات المرتبطة بها (السعدي، ٢٠٠٣). وعلى هذا الأساس، فقد نتج اهتمام بتنمية المفاهيم البيئية للأطفال في الصفوف الأساسية الأولى. في هذا الصدد، ذكر ديسنجر (Disinger, 1985) أن تلاميذ الصفوف الأولى لديهم المقدرة على تشكيل مفاهيم تتصل بالمسائل البيئية، وتطوير مسؤولية وطنية في هذا المجال، وهذا يمكن أن يؤدي إلى سلوك بيئي فعال. وعلى غرار ما ذكره ديسنجر، جاء ويلسون (Wilson, 1996) ليؤكد على أن الأساس المنطقي في تضمين التربية البيئية في الصفوف الأولى يركز على مبدئين هما:

- ضرورة أن يطور التلاميذ إحساساً نحو الاهتمام بالبيئة وتقديرها، وذلك أن الخبرة البيئية المكتسبة في الطفولة تعدّ عنصراً أساسياً في تحديد التطور البيئي

• إن التفاعلات الإيجابية مع البيئة، تشكل عاملاً مهماً في تطوير شخصية الطفل من الناحية الصحية، فضلاً عن دورها في تطوير التعلم لدى الطفل وتحسين نمط حياته المستقبلية. ولربما انعكس هذا على رؤية الطفل للبيئة، إذ يمكن القول أن التلاميذ القريبين من البيئة يرون فيها مصدراً للمتعة والإعجاب.

وانسجاماً مع الاهتمام العالمي بالتربية البيئية في الصفوف الأولى، فقد نجم اهتمام مماثل على المستوى الوطني، عندما أكد النظام التربوي الأردني ضرورة تضمين البعد البيئي - بوصفه هدفاً من الأهداف العامة للتربية - في مرحلة التعليم الأساسي (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩١، ب). وقد تجسد هذا عندما أصبح البعد البيئي جزءاً محورياً في منهاج الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩١، ب). وعليه، فقد تضمنت كتب الصفوف الأولى الكثير من المفاهيم البيئية العامة التي تتعلق بالنظام البيئي، والموارد البيئية، والظواهر الطبيعية، والإنسان والبيئة، ومشكلات البيئة، وحماية البيئة. ولعله من الواضح أن هذه السياسة التربوية تهدف إلى تطوير اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ نحو البيئة، وتنمية إحساسهم بالمسؤولية تجاهها، واستخدام استراتيجيات معينة للحد من المشكلات البيئية، فضلاً عن تطوير قدراتهم في حل تلك المشكلات (السعدي، ٢٠٠٣).

تأسيساً على ما تقدم، يمكن القول أن الاهتمام بتنمية المفاهيم البيئية لدى التلاميذ في الصفوف الأولى، انبثق من الأهمية المتميزة التي تحظى بها مرحلة الطفولة في بناء شخصية الطفل وتشكيلها (حواشين وحواشين، ١٩٩٧)، إذ إن إدراك المفاهيم البيئية يشكل مظهراً بارزاً من مظاهر بناء تلك الشخصية ويساعد على تطورها في عصر العلم والتقانة. وهنا يأتي دور المدرسة، التي تحمل على عاتقها مهمة أساسية تتبلور في إعداد الطفل (سلامة، ١٩٩٨)، ليكون قادراً على التكيف مع مجتمعه، بل أن جون ديوي يرى أن تدريب الطفل على التكيف الاجتماعي حتى

تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى

يتلاءم مع حياته اليومية يعدُّ دوراً محورياً تتولاه المدرسة (حواشين وحواشين، ١٩٩٧).

يتضح مما سبق أن إعداد الطفل من الناحية البيئية في الصفوف الأولى بات مطلباً ضرورياً وملحاً، وحتى يكون هذا الإعداد فاعلاً، أشار ويلسون (Wilson, 1996) إلى مجموعة من الأسس التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في عملية تعليم وتعلم التلاميذ واكتسابهم للمفاهيم البيئية:

• البدء بالخبرات البسيطة، حيث إن البيئة تعد مناخاً خصباً يحتوي على خبرات مألوفة للأطفال.

• تعليم التلاميذ اعتماداً على خبرات محسوسة في البيئة.

• التأكيد على عملية التجريب، لا سيما أن التلاميذ يتعلمون بالاكشاف، فالطفل لا يتعلم بالاستماع أو اتباع ما يعطى من المعلم.

إن توظيف الأسس السابقة في التخطيط لتدريس التربية البيئية يمكن أن يشكل لنا إنساناً واعياً بيئياً متميزاً بجملة من الصفات الضرورية، وهذه الصفات يمكن تحديدها كما جاءت عند الصباريني والحمد (١٩٩٤، ص: ٢٢٠) على النحو التالي:

• الإلمام والمعرفة بالمفاهيم البيئية، والمبادئ ذات العلاقة بها.

• معرفة كيفية تأثير نشاط الإنسان على العلاقة بين نوعية الحياة ونوعية البيئة التي يعيش فيها.

• القدرة على الإلمام بالمهارات الأساسية للاستكشاف الفعلي للقضايا البيئية، واقتراح الحلول المناسبة لها، ومن ثم تقويم هذه القضايا والحلول.

• تمثل القيم والاتجاهات الضرورية للتعامل مع البيئة بشكل عقلاني.

إن إكساب الطفل الصفات السابقة التي يمكن أن تشكله ليكون إنساناً واعياً بيئياً، يكشف عن جانب ضروري في عملية التخطيط لتدريس المفاهيم البيئية، يتعلق بتوظيف البيئة كمحور للعملية التعليمية التعليمية، ولعل هذا يظهر جلياً في الجوانب

د. علي أحمد البركات

التي حددها كل من الصباريني والحمد (١٩٩٣)، السعدي (٢٠٠٣)، سترينجر (Stringer, 1998)، عندما أشاروا إلى أن تحقيق أهداف التربية البيئية يعتمد على الجوانب التالية:

١- التعليم من البيئة: يتصل هذا الجانب بمعرفة وفهم التلاميذ للبيئة، وكيف يمكن للإنسان أن يؤثر في بيئته فضلاً عن كيفية التعامل معها.

٢- التعليم في البيئة: يركز هذا الجانب على تطوير الفهم البيئي لدى المتعلمين، من خلال توظيف البيئة كمختبر للتعليم، وهذا يتحقق من خلال عملية البحث والاستقصاء في البيئة، أثناء الزيارات للبيئة والأنشطة اللاصفية (Out-door activities)، مما من شأنه أن يطور الفهم كونه يركز على عملية التجريب.

٣- التعليم من أجل البيئة: يسعى هذا الجانب جاهداً إلى تطوير اهتمام المتعلم في المحافظة على البيئة، فهو يسهم في تطوير الاتجاهات والميول والقيم لدى المتعلمين؛ من أجل ضمان عنايتهم بالبيئة وتجنب إحداث أي خلل يمس بها. مشكلة الدراسة:

تلخصت مشكلة الدراسة من شعور الباحث بوجود فهم خاطئ عند التلاميذ يتعلق بالمفاهيم البيئية. ولعل ما يؤكد هذا الشعور هو ما ذكره السعدي (٢٠٠٣، ص: ٢٩) من أنه: "بالرغم من كثرة ما أنتج من موضوعات بيئية تتعلق بالطلبة في الصفوف الأساسية الأولى، إلا أن هناك دلائل قطعية على أنهم لا يتعلمون الكثير عن بيئتهم، بل إنهم يتعلمون معلومات بيئية غير صحيحة أحياناً". ولعل هذا يتعارض مع المبادئ التي رسمتها التربية الحديثة، عندما عنيت بإعداد المواطن المثقف بيئياً، الذي لديه القدرة على مواجهة الحياة والتكيف مع ما يجري حوله (جاسم، ٢٠٠١). وعلى هذا الأساس، وإيماناً من الباحث بالفكرة التي ترى أن المعلم مفتاح التغيير في أي عملية إصلاح تربوي (Ratcliffe, 1998)، جاءت هذه الدراسة

تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى

لتكشف عن تصورات معلمي الصفوف الأولى في التخطيط لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ، لا سيما وان تصورات المعلم لما يخطط له مسبقاً ستحدد ممارساته التدريسية. فالتخطيط السليم للمواقف والخبرات التعليمية التعليمية يعد المنطلق الرئيسي لتحقيق أهداف التربية البيئية (سلامة، ١٩٩٨).

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للتخطيط التدريسي الملائم لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ. وانطلاقاً من عناصر التخطيط الرئيسية (الأهداف والوسائل والأساليب والأنشطة والتقويم) التي تتبناها وزارة التربية والتعليم في الأردن، فإنه يمكن تحقيق هدف الدراسة من خلال طرح التساؤلات البحثية الآتية:

- ١- ما مجالات الأهداف التي يخطط المعلم لتحقيقها لدى التلاميذ من خلال موضوعات التربية البيئية التي يدرسها؟
 - ٢- ما طرق التدريس التي يخطط المعلم لاستخدامها في تدريس موضوعات التربية البيئية؟
 - ٣- ما الأنشطة التي يخطط المعلم لاستخدامها في تدريس موضوعات التربية البيئية؟
 - ٤- ما مصادر التعلم التي يخطط المعلم لاستخدامها في تدريس موضوعات التربية البيئية؟
 - ٥- ما أدوات التقويم التي يخطط المعلم لاستخدامها للتأكد مدى تحقق أهداف موضوعات التربية البيئية التي يدرسها؟
- أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من حداثة موضوعها، وهذا ما تفتقر إليه الدراسات التربوية -حسب علم الباحث- في هذا المجال. لذا فتكمن أهميتها فيما ستضيفه من بيانات في ميدان البحث العلمي، وهذا بدوره سيزود المسؤولين في

د. علي أحمد البركات

وزارة التربية والتعليم الأردنية بتغذية راجعة حول تخطيط معلمي الصفوف الأساسية الأولى لتنمية الوعي البيئي عند التلاميذ.

التعريفات الإجرائية:

الصفوف الثلاثة الأولى: هي الصفوف الأساسية الثلاثة الدنيا والتي تشمل الصف الأول والثاني والثالث الأساسي.

معلمو الصفوف الثلاثة الأولى: هم جميع المعلمين ذكوراً وإناثاً الذين يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى في منطقتي الرمثا وإربد الأولى.

التخطيط: هو كل ما يخطط له المعلم قبل البدء بتنفيذ الموقف التعليمي التعليمي، إذ إن هذه العملية -حسب تعليمات وزارة التربية والتعليم الأردنية- تتطلب إجباري ينبغي أن يقوم به المعلم.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية بما يأتي:

١- اقتصار عينتها على معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في منطقتي الرمثا وإربد الأولى في الأردن، خلال الفصل الدراسي الأول والثاني ٢٠٠٢/٢٠٠٣.

٢- اقتصار أدواتها على طريقة المقابلة شبه المفتوحة (Semi structured interview) في جمع البيانات.

٣- اقتصار الأسئلة المتعلقة بجمع البيانات على جوانب عملية التخطيط والواردية في أسئلة جدول المقابلة (أنظر ملحق رقم ١).
منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يمكن أن تقدم منهجية الدراسة وإجراءاتها على النحو الآتي:

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٧٣ معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، والذين تم اختيارهم عشوائياً من مدارس مديرية التربية والتعليم في منطقتي الرمثا وإربد الأولى، خلال الفصل الدراسي الأول

تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى والثاني ٢٠٠٣/٢٠٠٢. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، ومجال التخصص الجامعي، والتدريب أثناء الخدمة.

جدول رقم (١) أفراد عينة الدراسة

الجنس		المؤهل العلمي			الخبرة التدريسية*				مجال التخصص الجامعي			التدريب أثناء الخدمة	
ذكر	أنثى	دبلوم كلية	بكالوريوس	ماجستير	فوق	طويلة	طويلة جداً	أدب	تربية	علوم	غير	مشارك في	مشارك في
٣٤	٣٩	٢٣	٤٥	٥	٢٤	٢١	١٧	١١	١٨	٤٣	١	٥٤	١٩
											٢		

- الخبرة التدريسية القصيرة من ١-٥ سنوات.
 - الخبرة التدريسية المتوسطة من ٦-١٠ سنوات.
 - الخبرة التدريسية الطويلة من ١١-١٥ سنة.
 - الخبرة التدريسية الطويلة جداً ١٦ فما فوق.
- أداة الدراسة: تم استخدام المقابلة شبه المفتوحة (Semi-structured Interview) كونها تفتح مجالاً خصباً للحصول على كثير من البيانات المتعلقة بأسئلة الدراسة، إذ توفر هذه الأداة الحرية الكافية للمستجيب للتعبير عن رأيه، ضمن حدود السؤال المطروح للنقاش بينه وبين من يجري المقابلة (Bell, 1999). وتضمنت هذه الأداة في صورتها الأولية (٩) أسئلة، تحاول الكشف عن تصورات المعلمين في التخطيط لتدريس موضوعات التربية البيئية. وللتأكد من صدق أسئلة أداة الدراسة، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص. وأدت عملية التحكيم إلى حذف عدد من الأسئلة، فضلاً عن

د. علي أحمد البركات

تعديل وإضافة عدد آخر، وأحيانا تم استبدال بعض الأسئلة. وقد اشتملت الأداة بعد عملية التحكيم على (١٢) سؤالاً (انظر ملحق ١).

وللحصول على نتائج دقيقة وثابتة - وهذا مطلب أساسي في كل دراسة - التزم الباحث بإجراءات البحث النوعي التي وجدها عند روبسون، وكوهن وزملائه (Robson, 1997; Cohen et al, 2000)، وبعض هذه الإجراءات يمكن أن تلخص على النحو الآتي:

١- عدم التعرف على أسماء المعلمين الذين تمّ مقابلتهم، فضلاً عن عدم وجود أية علاقة شخصية بينهم وبين الباحث من جهة أخرى. وهذا يساعد المعلم في التعبير عن رأيه دون تردد.

٢- بيان الهدف الرئيس من إجراء المقابلة لكل معلم؛ لأنه يساهم في تحقيق نوع من التعاون من قبل المستجيب.

٣- تجنب الإيحاء للمستجيب (المعلم) للوصول إلى الإجابة أثناء إجراء المقابلة.

٤- طرح أسئلة المقابلة على المعلمين أثناء المقابلة بصيغ مختلفة للتأكد من مدى الانسجام في الاستجابة التي يدلي بها المعلم.

٥- عرض ما قام الباحث بتدوينه بعد عملية الاستماع إلى الأشرطة المسجلة على كل معلم تمّ مقابلته؛ وذلك بهدف التأكد بأن ما دونه الباحث يمثل وجهة نظر المعلم. وعلى هذا الأساس، فقد أكد جميع أفراد عينة الدراسة، أن ما دونه الباحث من خلال الأشرطة المسجلة يعكس وجهات نظرهم فيما يتعلق بالتخطيط لتنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى.

تحليل البيانات: تمّ تحليل البيانات باستخدام خطوات تحليل البحث النوعي التي ذكرها كل من ين (Yin, 1989)، واوليفر (Oliver, 2000)، وماكميلان وسجيو مارجر (McMillan and Schumacher, 2001). وهذه الخطوات يمكن أن تلخص على النحو التالي:

١- الاستماع إلى الأشرطة التي تمّ تسجيلها خلال المقابلات الشخصية.

تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى

٢- كتابة كل ما تم الاستماع له بشكل حرفي.

٣- قراءة جميع البيانات التي نقلت من الأشرطة المسجلة.

٤- تحديد المحاور الرئيسية والفرعية لعملية التحليل (انظر ملحق رقم ٢).

٥- تصنيف استجابات أفراد العينة من أجل إجراء مقارنات في الاستجابات وفقاً لمحاور التحليل.

٦- حساب التكرارات والنسب المئوية للنتائج التي تم التوصل إليها.

تحليل النتائج ومناقشتها:

تم تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة ومناقشته وفقاً للمحاور التالية والتي استمدت من أسئلة الدراسة: مجالات الأهداف، وطرق التدريس، والأنشطة الصفية واللاصفية، ومصادر التعلم، وتقويم تعلم التلاميذ للمفاهيم البيئية. وفيما يلي عرض هذه النتائج ومناقشتها:

المحور الأول: مجالات الأهداف المخطط لها في تدريس التربية البيئية:

اعتماداً على تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، فيما يتصل بالأهداف التعليمية، التي تشكل محوراً رئيسياً لتخطيط المواقف التعليمية التعليمية، أشارت استجابات المعلمين (٥٧ فرداً بنسبة ٧٨,٠٨ %) على ضرورة التركيز على الجانب المعرفي خلال التخطيط لموضوعات التربية البيئية من أجل تنمية وعي بيئي لدى التلاميذ، إذ يعتقدون أن تضمين الأهداف المعرفية هو الأصل في تنفيذ أي درس في التربية البيئية، فهذا أحد أفراد عينة الدراسة يقول:

كيف يمكن إكساب التلاميذ المفاهيم البيئية دون التركيز أثناء عملية التخطيط على الجانب المعرفي، إن أهدافي التعليمية [هنا المستجيب يتحدث عن الأهداف التي يخطط لها] تنصب في هذا الجانب بعيداً عن الأهداف الأخرى...، إنني أركز على هذا الجانب، والطالب [التلميذ] يستطيع أن يشكل شعوره نحو البيئة.

وآخر يؤكد ما ذكره السابق بقوله:

نعم...، الأهداف المعرفية التي تزود الطالب بمعارف تعتبر الأساس في

مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية

والإنسانية

د. علي أحمد البركات

عملية التخطيط لتنمية الوعي البيئي. لأنه بناءً على المعرفة يتشكل الوعي البيئي عند الطالب.

تكشف الاستجابات السابقة عن وجود قناعة بالغة، لدى فئة كبيرة من المعلمين الذين تمّ مقابلتهم؛ بأهمية التخطيط إذا ما ركز على الجانب المعرفي، وهذا يعكس مدى اهتمام المعلم بالجانب المعرفي، وإغفال غيره من الجوانب الأخرى. إن هذا التصور لا يتفق مع السيد (١٩٩٩) الذي أشار أن المبالغة في التركيز على الجوانب المعرفية وإغفال الجوانب الأخرى (الانفعالية والمهارية) لا يمكن أن يؤدي إلى نتائج مثمرة في تحقيق أهداف التربية البيئية، إذ إن ميل الطفل لدراسة البيئة يزداد عندما يقدر مواردها. ولا ريب في أن هذه النتيجة تعكس فهماً خاطئاً لعملية التعلم، لا سيما وأن الجانب المهاري يعد الوسيلة الرئيسية لاكتساب المعرفة التي هي أساس لسلوك الفرد (Harris, 1996)

تأسيساً على ما كشفته استجابات أفراد عينة الدراسة، يمكن القول أن تلك النتيجة تعزى إلى الأسباب الآتية:

- تركيز الكتاب المدرسي على الجانب المعرفي، ففي هذا السياق، استشهد أحد أفراد عينة الدراسة بدور الكتاب في توجيهه للتركيز على الأهداف المعرفية بقوله: "أسعى في أهدافي إلى أن أعرف التلاميذ ببيئتهم، فعلى سبيل المثال كتاب التربية الاجتماعية والوطنية، يتحدث عن النباتات والحيوانات بهدف تعريف الطفل ببيئته الغنية بهذه الثروة، وأنا كمعلم أرى أن دوري هو التأكيد على ذلك للأطفال". إن هذا التصور لدى المعلم يمكن أن يقوده إلى الالتزام الحرفي بمعلومات الكتاب، ليجعل منه ملاذاً يدرأ به المسؤولية عن نفسه. وبالتالي فإن مثل هذا التصور عند المعلمين، سيكون له أثر سلبي على التخطيط للعملية التدريسية، لاسيما وأن الأهداف هي التي تحدد نوعية المحتوى والأنشطة والتقويم. ومما لا شك فيه أن التزام المعلم بالكتاب المدرسي- الذي يرى فيه المعلم تركيزاً على الجانب المعرفي- ربما فرض عليه ألا يراعي التنوع في مجالات الأهداف، التي كادت تنحصر في

تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى

المستوى المعرفي. إن ذلك التفسير لا يتعارض مع نتائج الدراسات السابقة، فقد أشارت دراسة السيد (١٩٩٩)، إلى أن الكتب المدرسية تركز على المعرفة فيما يتعلق بتدريس موضوعات التربية البيئية، كما أشار الديحان (١٩٩٦) أنه بالرغم من تضمين مفاهيم بيئية في كتب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع، بيد أن معظمها ركز على مستوى التذكر بالإضافة إلى تركيز ضئيل على الجانب الانفعالي.

• بعض أفراد عينة الدراسة ليس لديهم إدراك واضح حول ماهية الأهداف

المهارية والانفعالية، إذ كشفت البيانات المستمدة من المقابلة أن ١٥,٠٦ % من المعلمين يخلطون بين الأهداف الانفعالية والأهداف المهارية. إن تلك النتيجة تشير بشكل واضح إلى ضعف كفاءة المعلم التربوية، التي انعكست على تخطيط المعلم لتدريس التربية البيئية. لعله من الواضح أن تصورات المعلم حول عملية التخطيط، لا تتسجم مع مفهوم عملية التعلم التي تسعى لإحداث تغيير مرغوب في سلوك الطفل، كل ذلك ربما يكون صادراً عن عدم وعي المعلم لدور الأهداف وأهميتها في إحداث عملية التعلم.

على الرغم مما تقدم، فقد أشارت نتائج تحليل البيانات أن ٢١,٩ % من المعلمين يركزون على سائر الأهداف المتصلة بموضوعات التربية البيئية. وقد أجاب أحد أفراد عينة المقابلة بقوله:

"نعم، إن الأهداف المهارية والانفعالية لا تقل أهمية عن الأهداف المعرفية، وأنا أحاول قدر الإمكان أن أعمل توازناً في مجالات الأهداف".

وقال آخر: "أبذل قصارى جهدي لتضمين أهداف متنوعة ..."

وذهب آخر إلى أن: "...تطوير شعور فعال في المحافظة على البيئة، يعتمد على الأهداف الانفعالية لموضوعات التربية البيئية".

من الأهمية بمكان القول، إن تلك الرؤية لدى بعض المعلمين، لها أثر فعال في تطوير المفاهيم البيئية لدى التلاميذ، لا سيما وأن تلك التصورات التي تركز على

مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية

والإنسانية

د. علي أحمد البركات

التنوع في الأهداف التعليمية، تلعب دوراً كبيراً في تنمية وصقل شخصية الطفل بشكل متكامل، ليكون واعياً بيئياً. وهذه النتيجة تتفق مع وجهة نظر موير (Moyer, 1977) التي تؤكد على دور المجال الانفعالي في تطوير اتجاهات إيجابية لدى المتعلم في الاهتمام بالبيئة والمحافظة عليها.

المحور الثاني: طرق التدريس المستخدمة في تدريس موضوعات التربية

البيئية:

أظهرت نتائج تحليل البيانات أن المعلمين يخططون لاستخدام طرق متنوعة لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ، وهذه الطرق حددت على النحو التالي:

١. طريقة المحاضرة: كشف تحليل البيانات أن طريقة المحاضرة حظيت باهتمام كبير لدى أفراد عينة الدراسة، إذ تبين أن ٧٢,٦% من المستجيبين يخططون لاستخدام هذه الطريقة، التي اتخذت من وجهة نظرهم أشكالاً مختلفة. والاقتباسات الآتية تكشف عن طبيعة تلك الأشكال:

"عندما أخطط أركز على أن أقوم بشرح وتوضيح المعلومات البيئية الواردة في الكتب المدرسية، حتى يتمكن التلاميذ من تطوير اتجاهات إيجابية للمحافظة على البيئة".

"التخطيط لتنمية الوعي البيئي يقوم على أساس طريقة المحاضرة المبنية على السؤال والجواب من قبل المعلم، والتي تسهم في تزويد الطفل بكم معرفي كبير نعم أ طرح السؤال ثم الإجابة".

"... طبعاً، طريقة المحاضرة... أنا أبين للأطفال السلوك البيئي الصحيح باستخدام عملية توضيح الصور الواردة في كتب الطلاب [التلاميذ]".

الاستجابات الواردة أعلاه تتضمن أشكال طريقة المحاضرة التي يخطط لها المعلمون في تدريس التلاميذ المفاهيم البيئية. وهذه الأشكال يمكن أن تستخلص من الاقتباسات السابقة على النحو التالي:

• المحاضرة القائمة على تقديم المعلومات الواردة في الكتب

- المحاضرة القائمة على أساس السؤال والجواب من قبل المعلم.
- المحاضرة المبنية على أساس إيضاح المعلومات الواردة في الصور.

كما أن الاستجابات الواردة في الاقتباسات المتقدمة، تعكس مدى التصور الخاطئ لعملية التخطيط للتدريس بشكل عام، وتدرّس المفاهيم البيئية لدى التلاميذ بشكل خاص، فإذا كانت طريقة المحاضرة كفيّلة بتزويد البنى المعرفية لدى التلاميذ بالمعلومات والأفكار المجردة، فإنها تعجز عن تطوير مهارات واتجاهات بيئية لديهم كما يعتقد بعض المعلمين، فغرس القيم والاتجاهات لدى التلاميذ يركّز على استراتيجيات تدريسية خاصة مثل استراتيجيات تعليم القيم والاتجاهات. هذه النتيجة التي تجسدت بالتخطيط لاستخدام طريقة المحاضرة في تدريس الموضوعات البيئية، ربما تعزى إلى:

- وجود تصور لدى بعض أفراد عينة الدراسة يرى أن التخطيط لتزويد الطفل بقدر كبير من المعلومات البيئية يعد الأساس في بناء الكم المعرفي لدى المتعلم، متجاهلين دور النواحي الانفعالية والمهارية التي ينبغي أن يتم التخطيط لتحقيقها باستخدام طرق واستراتيجيات فاعلة.
- ضخامة حجم الكتاب المدرسي الذي يزدحم بالمعلومات، والتي تفرض - أحياناً - على المعلم هذا النوع من الطرق؛ ليتمكن من إنهاء الكتاب المدرسي المقرر مع نهاية الفصل الدراسي. وفي هذا السياق أكد أحد أفراد عينة الدراسة ذلك بقوله: "أنت [المستجيب يخاطب الباحث] تسأل عن الطرق الحديثة في التدريس...، كيف أوظف الطرق الحديثة التي تحتاج إلى وقت وأنا مطالب في نفس الوقت من مدير المدرسة أن انهي الكتاب المقرر". من الواضح أنّ هذه الاستجابة تكشف عن أن المعلم يمكن أن يلجأ إلى الطرق التقليدية من أجل إنهاء الكتب المدرسية تجنباً للمساءلة من الجهات الرسمية.

٢. طريقة المناقشة الصفية: كشفت نتائج تحليل البيانات أن ٢١,٩% من

د. علي أحمد البركات

المشاركين في الدراسة يخططون لتوظيف طريقة المناقشة في تدريس التلاميذ المفاهيم البيئية. وتتبلور هذه الطريقة وفق رؤية المعلمين، من خلال أسئلة يعدها المعلم وتنتظر إجابات من قبل الطفل. ولعل الاقتباسات الآتية تظهر ذلك:

"حتى أشعر الطفل بأهمية البيئة، أخطط لطرح أسئلة متنوعة من أجل إثارة النقاش مع الطلاب وهذا يساعد في تنمية شعور ايجابي لديهم نحو البيئة".
"طرح الأسئلة للطلاب، وإجراء نقاش معهم يعتبر من الطرق الأساسية التي أخطط لها من أجل توعيتهم بيئياً".

"أخطط دائماً لتوظيف طريقة المناقشة من أجل إتاحة الفرصة أمام التلاميذ، ليعبروا عن أفكارهم المتعلقة، بالكثير من المسائل البيئية الواردة في الكتب المدرسية" تنطوي الاقتباسات المتقدمة على أحد التصورات الإيجابية في عملية التخطيط لتوعية التلاميذ بيئياً، وهذه التصورات تتوافق مع ما أكدته الدراسات التربوية المتصلة بالتربية البيئية، فقد أشار الديحان (١٩٩٩، ص: ٧٠)، في مراجعته لتلك الدراسات، إلى "إن الاتجاهات لا تتشكل لدى الأفراد إلا بالمناقشة والحوار الهادف". غير أن تطوير أفكار التلاميذ البيئية، يعتمد على نوعية السؤال الذي يطرحه المعلم، فيما إذا كان مثيراً للتفكير أم لا. وتبقى طريقة المناقشة – وفقاً لهذا الاستخدام – ذات أثر في توعية التلاميذ بيئياً؛ لأنها تسمح لهم بالتعبير عن آرائهم، ولعلها تكون أكثر نفعاً إذا تم التخطيط لها من قبل المعلم مسبقاً.

علاوة على ما تقدم، أظهر تحليل استجابات عينة الدراسة أن التخطيط للنقاش الصفّي للمفاهيم البيئية لم يقتصر على الأسئلة الصفية القائمة على أساس النقاش بين المعلم والتلميذ، بل تبين أن هناك مجموعة من المستجيبين والذين شكلوا ما نسبته (٩٦%) يخططون للنقاش الصفّي للمفاهيم البيئية من خلال العمل الجماعي. في هذا الصدد، عبر أحدهم عن تصوره بقوله:

"... عندما أدرّس الأطفال موضوع زيارة العقبة كأحد دروس القراءة، فإنني أخطط لتكليفهم بمناقشة أفكارهم حول وسائل المحافظة على مدينة العقبة كمدينة سياحية في الأردن، وهذا يتم ضمن المجموعات الصفية".

تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى

بالرغم من أن مضمون هذه الاستجابة جاء على لسان فئة قليلة جداً من المعلمين، إلا أنها تكشف عن تصورات ذات كفاءة عالية لدى أولئك المعلمين في عملية التخطيط لتنمية الوعي البيئي؛ لما لها من دور عظيم في تطوير التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ، فالطفل يتعلم من زميله في إطار المجموعة (Bennett, 1990). لذا فإن هذا التصور يتفق وحقيقة المناقشة التي تركز على التفاعل والتعاون، وتفعّل في الوقت نفسه الدور النشط للمتعلم. إن التركيز على دور الطفل ضمن مجموعات داخل غرفة الصف يعد مؤشراً على وعي المعلم بأهمية النقاش ضمن المجموعات الصفية، ودوره في تحسين نوعية تعلم التلاميذ.

٣. طريقة القصة: أشار سبعة من أفراد عينة الدراسة (٩,٦%) إلى التخطيط لطريقة القصة في توعية التلاميذ بيئياً، والاستجابات التالية تشير إلى ذلك، يقول أحد المعلمين:

"القصة طريقة ممتازة في توعية الأطفال بالكثير من الأمور البيئية، فمثلاً أنا كمعلم للصف الثاني، قمت البارحة بالتخطيط لتدريس موضوع الله الخالق كأحد دروس التربية الإسلامية، من خلال استغلال بعض المواقف الواردة في الكتاب، من أجل سرد قصة تبين أن الله خلق الطبيعة، وسأبين لهم أثر العبث في الطبيعة على حياة الإنسان وفي نفس الوقت ستكشف لهم القصة أن الاهتمام بالبيئة هو نوع من أنواع العبادة..."

ويؤكد آخر بقوله:

"نعم... أخطط لطرق متنوعة من ضمنها القصة... القصة تساعد الطفل على تشكيل اتجاهات إيجابية نحو البيئة... عندما درست الطلاب موضوع المزروعات في بلدتي، فقد خططت لذكر [سرد] قصة تبين لهم أن عدم الاهتمام بالأرض والعمل على تلوثها يؤدي إلى عدم إنتاج المزروعات....".

لا شك أن تلك الاستجابات تكشف عن وجود قدرات إبداعية لدى أولئك المعلمين في التخطيط لتدريس التربية البيئية، حيث إنها تعكس مدى اهتمامهم بتشكيل

د. علي أحمد البركات

شخصيات التلاميذ ليكونوا ذوي مستوى عالٍ من الوعي البيئي، لا سيما وأن الكتاب المدرسي لا يتضمن مثل تلك القصص، إذ جعل أمرها مرهوناً بيد المعلم. إن هذه التصورات يمكن أن تكسب التلاميذ القدرة على اتخاذ القرارات تجاه البيئة، كونها مصدر ثروة للإنسان وأن الاهتمام بها يشكل نوعاً من العبادة. إن هذه النتيجة من الدراسة تبرز دور القصة في تعلم التلاميذ، إذ أكد محمد (١٩٩٦: ٢٤) أن القصة "تثير تفكير الطفل وتنشطه بحيث يفكر في ظروفه ويقومها ويعالج مشكلاته بطريقة أكثر فاعلية". فضلاً عن تأثيرها على النواحي الانفعالية.

وعند النظر إلى أولئك المعلمين الذين يخططون لتوظيف طريقة القصة، أظهرت نتائج تحليل البيانات أن ثلاثة معلمين، يخططون للقصة كطريقة لإثارة دافعية التلاميذ وتهيئتهم لتطوير الوعي البيئي لديهم من خلال أسلوب حل المشكلة. والاقتراب الآتي يمثل استجابة أحد أفراد عينة الدراسة، ويكشف عن الإبداع في التخطيط لتلك الطريقة، إذ يقول:

أنا كمعلم للأطفال، أخطط لتوعية الأطفال بيئياً من خلال طرح الكثير من المسائل المتعلقة بالحفاظ على البيئة وثرواتها، وهذا الطرح ينحو منحى القصة، وفي خاتمتها أضع الطفل في موقف يتطلب حلاً. فمثلاً في موضوع الطيور، حدثت التلاميذ بالقصة التالية: "خالد طفل يعيش في قرية صغيرة، اشترى له والده عصفورا ملونا، وفرح خالد كثيراً، وطلب من والده أن يشتري له قفصاً، ليضع فيه العصفور. اشترى الوالد قفصاً كما أراد خالد، ووضع خالد العصفور في القفص وأقفل بابه. وفي اليوم التالي ذهب خالد إلى القفص ليطمئن على العصفور، فوجده ميتاً. بكى خالد على العصفور وحزن حزناً". وبعد الانتهاء من سرد القصة، أطلب من التلاميذ أن يكتشفوا سبب موت العصفور ويضعوا حلولاً لتلك المشكلة، ثم أحاول أن أزودهم بفرص لتنمو لديهم اتجاهات إيجابية وقيم وسلوكيات للمحافظة على البيئة. وهذا يتم من خلال طرح السؤالين التاليين:

- ما الأسباب التي أدت إلى موت العصفور ؟
- كيف تستطيع أن تحافظ على الطيور، سواء كانت في بيتك أم في الحي

إن الاستجابة الواردة أعلاه تكشف عن وجود تصورات إبداعية، تتسم بقدرة المعلم على التخطيط لتوظيف الطرق التدريسية بحيث تتكامل مع بعضها البعض، إذ نلمس من الاستجابة السابقة أن المعلم خطط لاستخدام القصة كطريقة لجذب انتباه الطفل وتشويقه للتعلم، ثم إثارة دافعيته للتوصل إلى حلول للأسئلة التي تتحدى تفكيره، ولعل في هذا كله ما ينمي قيماً واتجاهات إيجابية لدى التلاميذ، ويلقي عليهم شيئاً من المسؤولية تجاه البيئة التي يعيشون فيها. وهذه التصورات تتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على أهمية حل المشكلة، في تطوير الوعي البيئي لدى التلاميذ، حيث أشار هاو وديسنجر (Howe and Disinger, 1988) إلى أن "القضايا التي تسهم في انشغال المتعلمين بإيجاد حلول للمشاكل البيئية ذات الصلة بالحياة اليومية، يمكن أن تساعد في تطوير مهارات بيئية".

وفيما يتعلق بأفراد عينة الدراسة، الذين لا يخططون لطريقة القصة وحل المشكلة، فتحليل البيانات وجد أن بعض أفراد هذه العينة يعزو ذلك إلى الكتاب المدرسي ودليل المعلم، اللذين لا يركزان على طريقة القصة وحل المشكلة. فمثلاً ذكر أحد أولئك المعلمين خلال المقابلات ما يلي: "لا أخطط لاستخدام حل المشكلة لأن الكتاب والدليل المدرسي لم يركزا على مثل هذه الأمور، الكتاب يعرض المعرفة دون التركيز على حل المشكلة". أما من وجهة نظر الباحث فهذه النتيجة من الدراسة قد ترجع إلى غير سبب مثل: إيمان المعلمين بالطرق التقليدية، وضعف كفاءة المعلم، وعدم وجود تصور واضح لديه حول كيفية توظيف طريقتي القصة وحل المشكلة في المواقف التدريسية. فضلاً عن عدم إدراك دورهما في توعية التلاميذ بيئياً.

المحور الثالث: الأنشطة التعليمية التعليمية

تنوعت استجابات عينة الدراسة في نوعية الأنشطة التي يخططون لها بهدف التوعية البيئية، والتي يمكن تصنيفها في فئتين هما:

١. مجموعة كبيرة من المعلمين تعتمد على الكتاب المدرسي في التخطيط للأنشطة الصفية واللاصفية. وقد شكلت هذه الفئة ما نسبته ٨٣,٦% ، ويعبر بعضهم عن هذا التوجه بقوله:

د. علي أحمد البركات

"... طبعاً أخطط باستخدام أنشطة الكتاب، كونه يحدد طبيعة النشاط الذي يقوم به المعلم والطالب ... هذه الأنشطة تعطى للطالب سواء في الصف أو كواجب بيتي".

"نعم، الأنشطة مهمة للطلاب ... أخطط لاستخدام الأسئلة الواردة في الكتب كأنشطة بيتية".

يتضح من الاستجابات أعلاه مدى التزام أفراد عينة الدراسة بالكتاب المدرسي، في التخطيط للأنشطة التي ستنفذ في المواقف التعليمية التعليمية. وهذه الاستجابات تشير أن المستجيبين ليس لديهم تصورات ذات مستوى متقدم مبني على أساس تصميم واقتراح أنشطة متنوعة، بدلاً من التركيز المنصب على الأسئلة الواردة في الكتب المدرسية. إن هذه التصورات يمكن أن تؤثر على نوعية الوعي البيئي لدى التلاميذ؛ كونها انصبت في تخطيطها على توظيف الأنشطة الواردة في الكتاب على حساب التخطيط الذي يكلف الطفل القيام بأنشطة عملية في بيئته مثل جمع صور من البيئة، والقيام بحملات نظافة في البيئة ... الخ. هذه النتيجة ربما تعزى إلى عدم قدرة المعلم على التخطيط لأنشطة لاصفية، ويؤكد ذلك أحد أفراد العينة بقوله: "فعلياً، أنا أرى أن استخدام أنشطة الكتاب أمر إيجابي ... ذلك كوني لا أعرف كيفية التخطيط لأنشطة خارج أنشطة الكتاب".

٢. مجموعة قليلة من المشاركين (١٦,٤%)، ركزوا على التخطيط لاقتراح أنشطة صفية على غرار أنشطة الكتاب المدرسي. فضلاً عن التخطيط لأنشطة لاصفية تنفذ في البيئة المحلية المحيطة بالطفل. وقد توزعت تلك الأنشطة على محورين:

- جمع عينات من البيئة المحلية.
 - ملاحظة الظواهر والأشياء الموجودة في البيئة.
- مما لا شك فيه، أن المعلمين الذين يخططون لتوظيف تلك الأنشطة في تدريس التربية البيئية، إنما يعبرون عن تصورات ذات دلالة قوية في تطوير الوعي والإحساس البيئي لدى التلاميذ. وهذا بدوره يساهم في تحقيق أهداف التربية البيئية

تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى
بجميع جوانبها المختلفة سواء المعرفية والانفعالية والمهارية والمعتقدات الآتية من
استجابات بعض أفراد عينة الدراسة تكشف ذلك:

"الأنشطة التي أخطط لها تركز على تكليف الأطفال جمع عينات من البيئة؛
كي أشكل إحساساً لدى الطفل منذ نعومة أظفاره، بأهمية البيئة. فإذا أدرك الطفل
وجود أشياء في البيئة يمكن أن يتعلم منها، فإنه سيقدر ذلك ويحافظ عليها".

"في التخطيط، لأنمي الوعي البيئي، أركز على تشجيع الطالب على إحضار
بعض النباتات من البيئة، فهي تساعد في تنفيذ الدرس، على اعتبار أنها وسائل
محسوسة، يمكن أن تنمي في نفس الطفل شعوراً إيجابياً تجاه البيئة والنباتات".

"... إذا كان الدرس ذا علاقة مباشرة بالبيئة المحيطة، فإنني أخطط لأكلف
الطلاب بإجراء مشاهدات لموجودات البيئة، وفي اليوم التالي أجري نقاشاً صفيّاً
للكشف عما شاهدوه، ولعل في هذا ما يجذب انتباه التلاميذ نحو البيئة، حتى تحظى
موجداتها باهتمام أولئك التلاميذ. ففي موضوع الرفق بالحيوان [وهو أحد موضوعات
كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي]، سأطلب من الطلاب أن يمعنوا
النظر في مساكن وطعام الحيوانات الأليفة الموجودة في بيئهم المحلية ... إن الغاية
من تلك الملاحظة، هو دفع التلاميذ وتشجيعهم على الاهتمام بالحيوانات، من خلال
الحفاظ على مساكنها ومصادر طعامها".

الاقتباسات المتقدمة، تؤكد حرص المعلمين -أثناء التخطيط لتدريس
موضوعات التربية البيئية - على غرس الوعي البيئي لدى التلاميذ. وقد جعلوا الخبرة
المباشرة أداة أساسية لتحقيق ذلك الهدف، فالتصورات التربوية الحديثة تؤكد بأن
التعامل مع البيئة بشكل مباشر، يعدّ من الاستراتيجيات الأساسية لتعليم التربية البيئية
(الصباريني والحمد، ١٩٩٤). فضلاً عن أن تلك التصورات، تتوافق والأهداف
التربوية التي تعني بتنمية مهارة الملاحظة، إذ يرى الطيطي (٢٠٠٢) أنّ "تدريب
الطفل على الملاحظة الدقيقة، يعتبر هدفاً من أهداف المدرسة الابتدائية". فالتركيز
على الملاحظة، بوصفها أداة لتنفيذ أنشطة بيئية، ذو أثر إيجابي، من حيث قدرتها

د. علي أحمد البركات

على تطوير بعض الميول لدى التلاميذ، كحب الاستطلاع لدى التلاميذ الذين يتميزون بكثرة إلقاء الأسئلة، والرغبة في التعرف على موجودات البيئة. ويمكن للملاحظة أن تسهم في التعرف على الكثير من المشاكل التي تتعرض لها البيئة، خصوصاً وأنها تعدّ عاملاً رئيسياً في اتخاذ القرار فيما يتعلق بالمسائل البيئية (Landis, 1996).

إنّ التخطيط لممارسة أنشطة في البيئة له أثر كبير في تنمية اتجاهات إيجابية عند التلاميذ نحو البيئة، فالبيئة تعدّ المعلم الأول للإنسان، فقد عمل الإنسان منذ بداية الخلق على محاكاتها والاتصال معها بشكل مباشر، وهذا بدوره يسمح بخلق إحساس أولي تجاهها والاهتمام بها. وقد التفت إلى هذا كل من فورد وزملائه (Ford et al, 1993)، عندما أشاروا إلى أن الأنشطة اللاصفية تعتبر خطوة أولى لزيادة فهم المتعلم لبيئته. أما كارسون (Carson, 1998) فقد أكد أن تزويد التلاميذ بأنشطة لاصفية، يسهم في تعلم التلاميذ كيفية الاعتناء بالبيئة.

المحور الرابع: المصادر التعليمية المستخدمة في تدريس التربية البيئية

هدف هذا الجانب من الدراسة إلى معرفة المصادر التعليمية المستخدمة في التخطيط للتوعية البيئية للأطفال. وقد صُنفت هذه المصادر في أربعة أقسام:

١. الكتب المدرسية ودليل المعلم: أظهرت نتائج تحليل البيانات أنّ جميع المستجيبين يستخدمون الكتب المدرسية في التخطيط لتطوير الوعي البيئي عند التلاميذ، في حين أنّ ٤١,٠٩% منهم يستخدمون دليل المعلم الذي صمم لمساعدة المعلم على التخطيط للتدريس. إن هذه النتيجة ربما تعود لغير سبب مثل:

- الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد الذي يقع في متناول يد جميع المعلمين، على خلاف غيره من المصادر، فدليل المعلم ربما لا يتوافر لجميع المعلمين كالكتاب المدرسي، فبعض المستجيبين يؤكدون وجود دليل واحد لجميع معلمي الصف الواحد؛ فهم أحياناً يجدون صعوبة في عملية التنسيق فيما بينهم لاستخدام الدليل في التخطيط للتدريس.

- وجود تصور لدى بعض أفراد عينة الدراسة بأن الكتاب المدرسي يشكل

تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى

مصدراً متكاملاً للتخطيط، كونه يحتوي على كل ما يحتاجه المتعلم، فهذا أحد المعلمين يخاطب الباحث قائلاً: "أنت تسأل عن مصادر أخرى غير الكتاب للتخطيط، أنا اعتقد أن الكتاب مصدر شامل لكل ما يلزم التلميذ، لذا لا داعي لاستخدام مصادر أخرى". إن ذلك التصور ربما يشكل عائقاً خطيراً يحول دون تعلم التلاميذ، إذ يعكس مدى الفهم الخاطئ الذي ترسخ في أذهان ذلك الصنف من المعلمين.

٢. الوسائل الإيضاحية: احتل هذا المصدر المرتبة الثالثة في الاستخدام لأغراض التخطيط لتنمية الوعي البيئي عند التلاميذ، والاستجابات المتعلقة بهذا الجانب تمحورت حول استخدام الصور والرسومات التعليمية كمصادر تعليمية. وقد أكدت تلك الاستجابات والتي كانت نسبتها ٤٦,٨% على أن هذه المصادر يخطط لاستخدامها بهدف تعريف التلاميذ بالممارسات البيئية الصحيحة والخاطئة. فبعض أفراد العينة عبّر بقوله:

"نعم... عندما أخطط لتوعية الأطفال بيئياً أركز على استعمال بعض الرسومات التي تكشف عن السلوكات الإيجابية، والسلبيّة المتعلقة بالبيئة من أجل أن يدرك الطالب السلوكات التي يمكن أن تؤثر ببيئته"

"نعم، ... أحضر بعض الصور التي تمثل سلوكات إيجابية في استعمال الماء، بعض الصور التي تمثل السلوكات الخاطئة في استعمال الماء وذلك من أجل تعزيز السلوك الإيجابي وتجنب السلوك السلبي..."

إنّ هذه الاستجابات تكشف عن أحد المصادر الفعّالة في التخطيط لتنمية الوعي البيئي لدى الطفل، لا سيما وأن الوسائل الإيضاحية تعد من أبرز السبل في التأثير على اتجاهات التلاميذ (Roethler, 1998). فضلاً عن أنها تحظى بمكانة مرموقة في تطوير تعلم التلاميذ الذين لا يزالون يتعلمون باستخدام الوسائل المحسوسة (Bruner, 1966).

٣. وسائل الإعلام: بالرغم من أن هذا المصدر احتل الدرجة الرابعة كمصدر تعليمي، إلا أن استخدامه كان من فئة محدودة تشكل ما نسبته ١٢,٣% من أفراد عينة الدراسة، وقد تنوعت تلك الوسائل حيث اشتملت على الصحافة (مجلات، وصحف،

مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية

والإنسانية

د. علي أحمد البركات

وقصص الأطفال)، فضلاً عن استخدام الأفلام المتلفزة والاستجابات التالية تكشف عن ماهية تلك المصادر:

"صراحة، التوعية البيئية عند الأطفال تعتمد على نوعية المصدر التعليمي [المصدر التعليمي] الذي يخطط المعلم لاستخدامه، فمثلاً أنا أخطط لاستخدام صحافة الأطفال من أجل ربطها بالدروس ذات الصلة بالبيئة..."

"... أحياناً تركز عملية التخطيط على إحضار بعض المجالات التي تتعلق ببعض مفاهيم البيئة...."

"نعم، استخدم الأفلام المتلفزة التي لها علاقة بالبيئة لتوعية الأطفال بأهمية البيئة وكيفية المحافظة عليها"

"... الأسبوع الماضي، خططت في أحد الدروس البيئية لتوجيه الأطفال لمشاهدة أحد أفلام الكرتون [أفلام الرسوم المتحركة] التي تتحدث حول البيئة"

"أحياناً، اشتري قصص ومجلات للأطفال لها علاقة بالبيئة من أجل تحقيق الأهداف التي أخطط لها..."

"... انظر [المعلم يخاطب الباحث بالاطلاع على القصة]، هذه القصة أخذتها من الصحيفة اليومية كونها تخدم أحد الموضوعات البيئية التي سأخطط لتدريسها الأسبوع القادم"

الاستجابات السابقة تعكس مدى اهتمام بعض أفراد عينة الدراسة بالتخطيط الفعال لاستغلال وسائل الإعلام، كونها لها القدرة على تشكيل الوعي البيئي لدى التلاميذ. إن هذه النتائج تتفق والدور العظيم لوسائل الإعلام في التأثير في نفوس التلاميذ، وقدرتها على بلورة وتغيير الاتجاهات. فضلاً عن إمكانية إكساب الطفل سلوكيات متنوعة في حياته اليومية (حواشين وحواشين، ١٩٩٧؛ الخطيب وآخرون، ٢٠٠١؛ السنوي، ٢٠٠٢). بالرغم من أن هذه التصورات إيجابية في التخطيط لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ، بيد أن أفراد عينة الدراسة يعانون من مشاكل تؤثر على

تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى

تصوراتهم تلك. إذ إنهم يعانون من عدم توافر الكثير من الأفلام المتوفرة، فضلاً عن نقص في صحافة الأطفال. لا شك أن تلك الاستجابات تلقي اللوم على مديري المدارس، الذين يتحملون مسؤولية تزويد المدارس بكل ما تحتاجه، من مواد وأدوات ووسائل تعليمية وقصص للأطفال. ويزداد الأمر خطورة، عندما يتجاهل مديرو المدارس نداءات المعلمين ذوي التصورات الفاعلة في تدريس التربية البيئية، فقد أكد أحد المعلمين أنه ألح بالطلب من مدير مدرسته، أن يحضر بعض القصص للأطفال التي تقتصر عليها مكتبة المدرسة، إلا أن طلبة باء بالفشل. وهكذا أصبح مدير المدرسة يفرض قيوداً على المعلمين فيما يتعلق بالمصادر التعليمية، فيجد المعلم في الكتاب المدرسي خير متنفس يتلمس من خلاله وسيلته في التدريس. ولعل هذه النتيجة تتفق مع دراسة الرفاعي (١٩٩٦)، التي أشارت أن تطوير الوعي البيئي لدى الطلاب، اعتمد بشكل كبير على الكتب المدرسية، على حين قلّ استخدام وسائل الإعلام لتحقيق تلك الغاية. إن في ذلك تعطيل لدور الوسائل الإعلامية في تنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ، وقد أكدت دراسة السعدي (٢٠٠٣) أن ٥٠% من طلاب الصفوف الأولى، يعتمدون على التلفاز كوسيلة إعلامية لاستقاء المعلومات البيئية، وهذه نسبة لا تكاد تذكر إذا ما قورنت بالدور الفاعل لوسائل الإعلام في تنمية الوعي البيئي.

٤. الزيارات الميدانية: كشفت نتائج الدراسة عن وجود ما نسبته ٤,١% من عينة الدراسة، يخططون لتوظيف البيئة كمصدر لتعلم المفاهيم البيئية من خلال الزيارات الميدانية. إن هذه التصورات لدى أولئك المعلمين تعد من الطرق الفعالة في تخطيط مواقف تعليمية قادرة على تنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ. ولعل إجابات المعلمين تفصح عن مدى ذلك الوعي إذ يقول أحدهم:

أعتقد بأن تدريس المفاهيم البيئية في بعض الحالات، لا يكون ذا فاعلية إلا من خلال التخطيط المسبق لإجراء زيارات ميدانية للتعرف على نوعية المشكلة وتشخيصها، ففي مجال دروس القراءة نتعرض لموضوع التلوث، والحديث عن هذا

د. علي أحمد البركات

الموضوع في الكتاب يقتصر على تقديم معلومات مجردة، لا يمكن أن تدرك بشكل إيجابي إلا من خلال ربطها بأشياء محسوسة من البيئة والواقع، لذا فقد خططت لذلك الدرس باصطحاب الطلاب في زيارة ميدانية إلى سيل الزرقاء، وبعض المصانع القائمة هناك ، حتى يشاهدوا مظاهر التلوث البيئي الذي تتركه مخلفات تلك المصانع.

إن مثل هذه الاستجابة، تسعى إلى أن تلامس إحساس الطفل، فالطفل لا قدرة لديه على إدراك الأشياء المجردة، وإذا ما أردنا أن نطور إحساساً بيئياً لدى الطفل، فلا بدّ من مراعاة قدراته العقلية ، وقد رأى بياجيه في نظريته، أن الطفل يطور معرفته بشكل أفضل من خلال، الاحتكاك المباشر مع البيئة المحلية (نشوان، ٢٠٠١) ، فالاحتكاك بالبيئة يجعل الطفل أكثر فهماً لها. إضافة إلى ما سبق فالتخطيط لتعريف الطفل بالمشكلة البيئية من خلال الزيارة الميدانية، يعد نهجاً سليماً في صعيد تنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ، فالإحساس بالمشكلة مطلب ضروري لا غنى عنه عند موسلي (Moseley, 2000)، إذ يرى أن تطوير الوعي البيئي لدى المتعلم، يحدث خلال الإحساس بالمشكلة. وتتوافق رؤية الباحث مع ما أشارت إليه الدراسات التربوية، والتي تؤكد ما للزيارات الميدانية للبيئة، من دور هام وفاعل في صياغة علاقة الطفل مع بيئته، عندما يدرك الطفل دوره في كيفية الحفاظ على البيئة، والاهتمام بها، وحقيقة الإسهام الذي يمكن أن يقدمه لحل المشاكل البيئية. وفي هذا السياق، فقد نوه كل من هاو وديسنجر (Howe and Disinger, 1988) إلى أن الزيارات الميدانية للبيئة، تساعد التلاميذ على تطوير مفاهيم بيئية صادقة.

وفيما يتعلق ببقية أفراد عينة الدراسة الذين لا يخططون لتوظيف البيئة كمصدر للتعليم من خلال الزيارات الميدانية، أشار بعض المستجيبين إلى عدم إدراكهم لدور الزيارات الميدانية كمصدر للتعليم. فضلاً عن أن الكثير منهم ذكر بعض المعوقات التي تحول دون نجاح التخطيط لتوظيف ذلك المصدر في التعليم.

تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى

فالبعض يرى أن عدم قدرته على ضبط التلاميذ خارج غرفة الصف يشكل معوقاً يحول بينه وبين الزيارات الميدانية للبيئة، وآخرون يعزّون ذلك إلى عدم توفر مبالغ مالية في المدارس، لدفع تكاليف النقل المترتبة على هذه الزيارات؛ لأن هذا النشاط لا يدرج في ميزانية المدرسة. وما يدعو للتفاؤل أن تلك المعوقات، تكشف عن وهنها وضعفها، إذ يمكن معالجتها والتغلب عليها بيسر وسهولة.

المحور الخامس: تقويم تدريس التربية البيئية

أظهرت نتائج تحليل أسئلة المقابلة المتعلقة بهذا الجانب من الدراسة، أن ٧٦,٧% من المعلمين يعتمدون على الأسئلة الواردة في الكتاب لأغراض تقويم تعلم التلاميذ، فضلاً عن وجود ٢٨,٨% يلجؤون إلى الكتب المدرسية عند التخطيط لصياغة أسئلة لتحديد مدى تعلم التلاميذ للمفاهيم البيئية. ولعل الاقتباسات التالية تكشف ذلك:

"طبعاً، ... أخطط لتقويم تعلم المفاهيم البيئية من خلال أسئلة الكتاب ... نعم ... الأسئلة ممتازة لمعرفة فهم الطلاب للمفاهيم"
"نعم، أحياناً اعتمد على أسئلة الكتاب لتقويم تعلم الطلاب للمفاهيم البيئية، وأحياناً اصمم أسئلة لوحدي في ضوء محتوى الدرس لكي أستطيع أن أحدد فيما إذا الطلاب تعلموا أو لا"

في ضوء الاقتباسات أعلاه، يتضح أن أفراد عينة الدراسة ينصب اهتمامهم عند التخطيط لتقويم تعلم التلاميذ للمفاهيم البيئية -التي تعدّ أساساً في تنمية الوعي البيئي- على أسئلة الكتاب المدرسي، التي تركز على قياس الجوانب المعرفية. وهذه النتيجة يمكن أن ترد إلى غير سبب من مثل:

- اهتمام المعلم في التخطيط لأهدافه على الجوانب المعرفية.
- تمسك المعلم باستخدام الكتاب بشكل حرفي.
- قلة المعرفة لدى كثير من المعلمين، بالطرق والأدوات المتنوعة المتبعة في تقويم النتائج التعليمية، والسلوك المنوي تشكيلة لدى التلاميذ إزاء البيئة.

د. علي أحمد البركات

• وجود تصور تقليدي، لدى كثير من المعلمين بأن الأسئلة الواردة في الكتاب هي أفضل طريقة لتقويم النتائج التعليمية.

بالرغم مما تقدم، فإن ما يدعو للتفاؤل، هو ما كشفته نتائج تحليل المقابلة من أن ١٥,٠٦% من عينة الدراسة يمتلكون تصورات فعالة، تتمثل في التخطيط لتوظيف الملاحظة بوصفها أداة لتقويم سلوك التلاميذ البيئي في البيئة المدرسية، وأثناء الزيارات الميدانية وغير ذلك. ولعل الاقتباسات الآتية تكشف عن حقيقة ذلك التصور:

"أنا أحاول في التخطيط لتنمية الوعي البيئي، أن أقدم قصارى جهدي؛ لأنمي اتجاهها واهتماما بيئيا...، ثم أضع في الاعتبار أن ألاحظ سلوك الطلاب في الساحة المدرسية، لكي أحدد فيما إذا اكتسب الطفل سلوكا إيجابيا أم لا، فيما يخص البيئة.

أرى أن المعلم الفعال، هو من يخطط لمتابعة سلوكات طلابه بعد الانتهاء من تدريس أي موضوع يتعلق بالبيئة، فمثلا تحدثنا الأسبوع الماضي عن النظافة، وعندما نذهب في زيارة ميدانية أو ترفيهية. سوف أتابع وألاحظ مدى محافظة الطفل على بيئته. وعلى هذا الأساس أستطيع الحكم على مدى تحقق تكوين الوعي البيئي لدى المتعلم.

نلاحظ من الاستجابات السابقة أن هناك اهتماماً لدى القليل من أفراد عينة الدراسة، بالملاحظة ودورها في تقويم سلوكات واتجاهات التلاميذ البيئية. وهذا التصور في التخطيط لمعرفة مدى تشكل الوعي البيئي لدى التلاميذ، يعدّ من أبرز الإجراءات في التخطيط لمعرفة مدى تحقق الأهداف البيئية. والأدب التربوي يؤكد أهمية توظيف الملاحظة، سواء من قبل المعلم أو الآباء، كأداة لقياس تطور تعلم التلاميذ (Ireton, 2002). وهذه النتيجة من الدراسة تتفق مع التصورات الحديثة التي تشير إلى دور الملاحظة كأداة لقياس السلوك البيئي، فمثلا الصباريني والحمد (١٩٩٤) أشارا أن آراء المعلمين فيما يتصل بسلوك التلاميذ البيئي، من خلال الملاحظة اليومية لهم تعد واحدة من الطرق لتقويم تعلم التربية البيئية.

جاءت النتائج المستوحاة من هذه الدراسة وفقاً لطريقة المقابلة شبه المفتوحة أو المنظمة (Semi-structured Interview)، كأحد أدوات إجراء البحث النوعي. ومن خلال تحليل البيانات، أشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية أفراد عينة الدراسة لديهم تصورات تقليدية في التخطيط لتدريس المفاهيم البيئية، والتي لا يمكن أن تؤدي إلى تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الصفوف الأولى. لأن هذه التصورات حول التخطيط ركزت على:

- الاهتمام الكبير للجانب المعرفي على حساب الجوانب الأخرى، وهذا لا يمكن أن يسهم في تحقيق أهداف التربية البيئية، ولا سيما وأن هذا التصور لا يتوافق وتشريعات وزارة التربية والتعليم التي أكدت على عملية التكامل في جميع مجالات الأهداف (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩١).
- توظيف طرق تدريس تقليدية غير قادرة على تطوير المهارات، والجوانب الانفعالية لدى التلاميذ كونها لا تتسجم مع خصائصهم النمائية. وهذا التصور حول التخطيط لتنمية الوعي البيئي لا يتفق مع تعلم الأطفال، فالتعلم ذو المعنى (Meaningful learning) يستلزم توظيف طرق التدريس المبنية على النشاط كأداة لاكتساب المعرفة (روا شدة وآخرون، ٢٠٠٣).
- الاقتصار على الكتب المدرسية في التخطيط لتنمية الوعي البيئي، مما أدى إلى إغفال الكثير من المصادر التعليمية الأخرى، والتي تلعب دوراً كبيراً في تنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية. والنتيجة الأكثر تأثيراً على عملية التعلم هي إغفال التخطيط لتوظيف وسائل الإعلام، كالأفلام المتلفزة في تقديم برامج بيئية فضلاً عن استخدام الصحف والمجلات ذات الصلة بالتلاميذ؛ ذلك كون هذه الوسائل وبخاصة المتلفزة تعد من أبرز المصادر في إكساب المعرفة البيئية للأطفال (Howe and Disinger, 1988).
- اعتبار الأسئلة الواردة في الكتب المدرسية كأداة وحيدة لتحديد مدى تعلم التلاميذ للمفاهيم البيئية، والتي لا يمكن أن تكون قادرة على تحديد مدى اكتساب المفاهيم البيئية للأطفال؛ لأن نجاح عملية التقويم يعتمد على تنوع

بالرغم مما سبق، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود نخبة قليلة جداً من أفراد عينة الدراسة لديهم تصورات إبداعية في التخطيط لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ، ويمكن أن نلخص توجههم على النحو الآتي:

- توظيف طريقة المناقشة الصفية القائمة على أساس العمل الجماعي، وطريقة القصة كمنطلق لحل المشكلة من الطرق الفاعلة في تنمية الوعي البيئي عند التلاميذ.

- التنوع في مجالات الأهداف (المعرفية والمهارية والانفعالية) يعد من التصورات الإيجابية في التخطيط لتنمية الوعي البيئي. إذ إن هذا يساهم في تحقيق شخصية متكاملة الجوانب، لا سيما وأن هذا التصور يساهم في مساعدة الطفل على التعلم من البيئة وفيها ومن أجلها. وهذا ينسجم مع تشريعات وزارة التربية والتعليم الأردنية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩١ب).

- تزويد التلاميذ بفرص لممارسة أنشطة لاصفية يعد من التصورات ذات الدور الفعال في مساعدة التلاميذ على اكتساب معارف بيئية، وتشكيل اتجاهات وسلوكيات إيجابية نحو البيئة وهذا بدوره يلعب دوراً حاسماً في تطوير الوعي البيئي لدى التلاميذ؛ الأمر الذي يقود إلى فهم للمسائل البيئية بعمق (In-depth understanding). في هذا السياق فقد استنتج بالمبيرج وكوريو (Palmberge and Kuru, 2000) بأن الخبرات المكتسبة من خلال الأنشطة اللاصفية في البيئة تساهم في تعلم التلاميذ الكثير عن بيئتهم. وذلك كونها من أفضل الوسائل التي يمكن أن تطور معرفة المتعلم ببيئته ودراسة مشكلاتها (Martine, 2001).

- توظيف البيئة كمصدر للتعلم من خلال الزيارات الميدانية يساهم بشكل فعال في تعلم التلاميذ للمفاهيم البيئية، وزيادة مستوى الفهم البيئي لديهم. ذلك أن التخطيط للزيارات يتيح الفرصة للطفل للتعلم بصورة حية مباشرة. في هذا الصدد، ذكر السعدي (٢٠٠٣) بأن الخبرة الحسية المباشرة، التي يمكن أن تكتسب من خلال الزيارات الميدانية للأماكن التي لها علاقة بالمشكلة البيئية

تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى

"تؤصل المعرفة البيئية" وما يبني عليها من اتجاهات وممارسات.

في ضوء ما سبق، ونظراً لأهمية إعداد الطفل ليكون واعياً بيئياً، قدم الباحث جملة من التوصيات تتعلق بتحسين أداء المعلم في التخطيط لتنمية الوعي البيئي عند التلاميذ. وهذه التوصيات يمكن أن تلخص على النحو الآتي:

- ١- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد ورش عمل للمعلمين، تتعلق بتدريب المعلمين على كيفية التخطيط الجيد بجميع جوانبه من أجل تنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ.
- ٢- تفعيل دليل المعلم والكتاب المدرسي في جميع مجالات التخطيط لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ.
- ٣- توزيع نشرات على معلمي الصفوف الأولى، توجههم إلى التركيز على تعلم التلاميذ للمفاهيم البيئية من خلال سلسلة من الأنشطة بحيث لا يقتصر تخطيط المعلم على ما ورد في الكتب المدرسية؛ لأن الكتاب يقدم للمعلم الحد الأدنى من المعرفة، ولهذا فالكتاب المدرسي ينبغي ألا يكون منهجاً للمعلم بقدر ما يكون مصدراً للتعلم من بين مصادر متنوعة. فضلاً عن التركيز على توظيف البيئة كمصدر للتعلم من خلال الزيارات الميدانية التي يمكن أن تسهم في تنمية الوعي البيئي عند التلاميذ وزيادة مستوى الفهم البيئي لديهم.
- ٤- التنسيق بين المدارس ومراكز مصادر التعلم الموجودة في مديريات التربية والتعليم الأردنية لتزويد معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأفلام متلفزة وصحف ومجلات ذات صلة بالموضوعات البيئية.
- وفيما يتعلق بالبحث التربوي، فالدراسة تقترح إجراء البحوث التربوية الآتية:
 - ١- وعي معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لطرق التدريس الفعالة في تعلم المفاهيم البيئية.
 - ٢- مدى ملائمة كتب الصفوف الثلاثة الأولى لإعداد طفل واع بيئياً.
 - ٣- تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للزيارات الميدانية، كمصدر تعليمي تعليمي في تدريس المفاهيم البيئية.
 - ٤- الممارسات الصفية التي يقوم بها معلمو الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في

د. علي أحمد البركات

تنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ.

المراجع العربية:

القرآن الكريم.

الحديث النبوي الشريف، صحيح البخاري.

إلياس، أسما، وبوبشيت، الجوهرة (٢٠٠٢). دراسة تحليلية لمحتوى كتب القراءة والمحفوظات للمرحلة الابتدائية العليا في مجال التربية البيئية في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٤ (١)، ص: ١٠٦-١٧٣.

جاسم، صالح. (٢٠٠١). التنوير البيئي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢ (١)، ص: ١٣٦-١٧٨.

حواشين، زيدان وحواشين، مفيد (١٩٩٧). اتجاهات حديثة في تربية الطفل. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الحيلة، محمد (٢٠٠٣). أثر برنامج استقصائي معتمد على الوسائل التعليمية البيئية في التحصيل الدراسي المباشر والمؤجل لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم، وفي تنمية تفكيرهم الإبداعي. مجلة دراسات للعلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٣٠ (١)، ص: ٨٨-١٠٤.

الخطيب، إبراهيم، عودة، محمد والزبادي، أحمد (٢٠٠١). أثر وسائل الإعلام على الطفل. عمان: مكتبة دار الثقافة.

الخواندة، ناصر. (٢٠٠٣). أثر استخدام أسلوب حل المشكلة في التحصيل

لمجلد السادس عشر - العدد الثاني - جمادى الأولى - يوليو ٢٠٠٤ م

تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى
والاحتفاظ بالتعلم في وحدة الفقه في مادة التربية الإسلامية. مجلة دراسات للعلوم
التربوية، الجامعة الأردنية، ٣٠ (١)، ص: ٨٧-٧٤.

دلاشة، احمد، الطيطي، صالح والضامن، وحيد (١٩٨٣). التربية البيئية
ومشكلاتها. عمان: مطبعة الزهراء.

الديحان، محمد. (١٩٩٦). مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية
لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم
التربوية والدراسات الإسلامية، ٨ (١)، ص ٦٣-١١٤.

الرفاعي، محمد. (١٩٩٦). أثر وسائل الإعلام في تكوين الوعي البيئي.
المستقبل العربي، ١٩، ص: ٩٢-٧٤.

الرواشدة، إبراهيم، ضياء، الجراح، محمد، الطعاني، وحيد والحسون،
عدنان. (٢٠٠٣). أساليب تدريس العلوم والرياضيات لمرحلة رياض التلاميذ
والأساسية الدنيا. اربد: دار الأمل.

السعدي، عماد (٢٠٠٣). فهم طلبة الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى لمشكلة
هدر المياه وتلوثها في الأردن. مجلة دراسات للعلوم التربوية، الجامعة الأردنية،
٣٠ (١)، ص: ٤٣-٢٨.

سلامة، وفاء (١٩٩٨). التربية البيئية لطفل الروضة. القاهرة: دار الفكر
العربي.

السنوي، معتصم. (٢٠٠٢). العنف والعدوان في برامج التلفاز وأثره في
تنشئة الطفل العربي. مجلة التربية، قطر، ١٤٢، ص: ٢٩٣-٢٧٤.

السيد، يسرى. (١٩٩٩). المشكلات البيئية مدخل لبناء وتطوير المناهج
التعليمية. ورقة عمل قدمت إلى ندوة إدخال القضايا البيئية في المناهج الدراسية لدول
الخليج العربي. On line, www.google.com

الصباريني، محمد والحمد، رشيد. (١٩٩٤). الإنسان والبيئة (التربية
البيئية). إربد: مكتبة الكتاني.

مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية

والإنسانية

- د. علي أحمد البركات
- الطيطي، محمد (٢٠٠٢). الدراسات الاجتماعية: طبيعتها، أهدافها، طرائق تدريسها. عمان: دار المسيرة.
- محمد، فهميم (١٩٩٦). ميول التلاميذ القرائية. مجلة التربية، قطر، ٢٥، ص: ٢٦٠-٢٤٧.
- المري، مباركة. (١٩٩٦). دراسة تقويمية لمدى توافر مفاهيم التربية البيئية بمناهج العلوم الموجودة في المرحلة الإعدادية بدول الخليج العربي. حولية كلية التربية، جامعة قطر، ١٣، ص ٢٢٧-٢٦٠.
- نشوان، يعقوب (٢٠٠١). الجديد في تعليم العلوم. عمّان: دار الفرقان.
- وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٤). قانون التربية والتعليم رقم (٣) لعام ١٩٩٤. عمّان: مديرية التوثيق والمطبوعات الأردنية.
- وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٩أ). منهاج العلوم وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي. عمّان: المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم.
- وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٩ب). منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي. عمان: المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم.

المراجع باللغة الإنجليزية:

- Bell, J. (1999). Doing Your Research Project. Buckingham: Open University Press.
- Bennett, L, (1990). Cooperative Learning. In kutnik, P. and Rogers, C. (Ed). Groups in Schools. London: Cassell.
- Bruner, J (1966). Towards a Theory of Instruction. New York: Norton Publisher.

تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى

Carson, R. (1998). The Sense of Wonder. New York: Harper and Row.

Cohen, L. Mannion, L. and Morrison, K. (2000). Research Methods in Education. London: Routledge Falmer.

Disinger, J. (1985). Instruction in Awareness of Environmental Issues. Eric, ED 259940.

Ford, P., Blanchard, J. and Blanchard, A. (1993). Leadership and Administration of Out-door Pursuits. State College, PA: Venture Publishing, Inc

Harris, S. (1996). Science in Primary Schools. Berkshire: National Foundation for Educational Research.

Howe, R and Disinger, J. (1988) Teaching Environment Education Using Out-of-School Settings and Mass Media. Eric, ED320759.

Howe, R. and Warren, C. (1989). Teaching Critical Thinking Through Environmental Education. Eric, ED 324193.

Ireton, H. (2003). Assessment: Appreciating Children's Development Using Parents and Teachers' Observations. On line www.earlychildhood.com.

Landis, C. (1996). Teaching Science in the Field. Eric, ED 402154.

Martine, L. (2001). Integrating Ecology into an Introductory Psychology Course of the College Level. College Student Journal, 35(3), pp. 323-327.

McMillan, J. and Schumacher, S. (2001). Research in Education, a Conceptual Introduction. London: Longman.

Moseley, C. (2000). Teaching for Environmental Literacy. Clearing House, 74(1), pp.23-24.

د. علي أحمد البركات

Moyer, R. (1977). Environment Attitude Assessment: Another Approach. Science Education, 61 (3), pp. 347-356.

Oliver, P. (2000). Research for Business, Marketing and Education. London: Hadder and Stoughton.

Palmberg, I. and Kuru, J. (2000). Outdoor Activities as a Basis for Environmental Responsibility. Journal of Environmental Education, 31(4), pp. 32-36.

Ratcliffe, M (1998). Introduction: the Professional Development of Teachers. In Ratcliffe, M. (ed). ASE Guide to Secondary Science Education. Cheltenham: Stanley Thornes.

Robson, C. (1997). Real World Research: a Resource for Social Scientists and Practitioner – Research. Oxford: Blackwell.

Roethler, J (1998). Reading in Colour: Children's Book Illustrations and Identify Formation for Black Children in the United States. African American Review, 32(1), pp.95-105.

Stringer, J. (1998). Environmental Education. . In Ratcliffe, M. (ed). ASE Guide to Secondary Science Education. Cheltenham: Stanley Thornes.

Wilson, R. (1996). Starting Early: Environmental Education During the Early Childhood Years. Eric, ED 402147.

Yin, R. (1989). Case Study Research Design and Methods. London: SAGE Publications.

ملحق رقم (١)
أداة الدراسة

معلومات عامة:

- جنس المعلم (ذكر، أنثى).
- ما هو المؤهل العلمي الذي تحمله؟
- كم عدد سنوات خبرتك التدريسية؟
- ما مجال تخصصك في الجامعة(آداب، تربية، علوم)؟
- هل خضعت لدورات تدريبية أثناء الخدمة؟
- ما نوع المدرسة التي تعمل بها (خاصة أم حكومية)؟

أسئلة المقابلة

- ١- هل تراعي أثناء عملية التخطيط لتدريس الموضوعات البيئية تنمية الوعي البيئي عند التلاميذ، (نعم، لا) كيف؟
- ٢- هل تركز أثناء عملية التخطيط لتدريس الموضوعات البيئية على مراعاة التنوع في مجالات الأهداف التي تنوي تحقيقها عند التلاميذ؟ (نعم، لا) كيف؟

مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية

والإنسانية

د. علي أحمد البركات

- ٣- هل تعتقد بأنه من الأفضل أن تركز أثناء عملية التخطيط لتدريس الموضوعات البيئية على مجال معين من مجالات الأهداف؟ (نعم، لا) لماذا؟
- ٤- هل هناك مجال معين ينبغي أن تركز عليه أثناء عملية التخطيط لتدريس الموضوعات البيئية من أجل تنمية الطفل بيئياً؟ (نعم، لا) لماذا؟
- ٥- هل ترى بأن عملية التخطيط لتدريس الموضوعات البيئية ينبغي أن تنصب على طرق وأساليب تدريس معينة لتنمية الطفل بيئياً؟ (كيف؟).
- ٦- ما الطرق التي تخطط لاستخدامها أثناء تدريس الموضوعات البيئية من أجل توعية الطفل بيئياً؟
- ٧- هل تعتقد بأن التخطيط لتنمية الطفل بيئياً ينبغي أن يركز على أنشطة صفية ولاصفية؟ (نعم، لا) لماذا؟
- ٨- ما الأنشطة التي تخطط لاستخدامها من أجل توعية الطفل بيئياً؟
- ٩- هل هناك مصادر تعليمية معينة ينبغي أن تخطط لاستخدامها من أجل توعية الطفل بيئياً؟
- ١٠- ما المصادر التعليمية التي تخطط لاستخدامها من أجل توعية الطفل بيئياً؟
- ١١- هل تعتقد بوجود أدوات تقويمية يمكن أن تخطط لاستخدامها من أجل تحديد مدى اكتساب الطفل للمفاهيم البيئية، والتي يمكن تسهم في معرفة مستوى الوعي البيئي لديه؟
- ١٢- ما الأدوات التقويمية التي تخطط لاستخدامها من أجل تحديد مدى اكتساب الطفل للمفاهيم البيئية، والتي يمكن تسهم في معرفة مستوى الوعي البيئي لديه؟

تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى

ملحق رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية للمحاور الفرعية المستخدمة في عملية التحليل

النسبة المئوية	التكرار	المحاور الفرعية	المحاور الرئيسية
٧٨,٠٨	٥٧	التخطيط للأهداف المعرفية	الأهداف
-	-	التخطيط للأهداف الانفعالية	
-	-	التخطيط للأهداف المهارية	
٢١,٩	١٦	التنوع في جميع مجالات الأهداف	
١٥,٠٦	١١	عدم إدراك ماهية الأهداف المهارية والانفعالية	
٧٢,٦	٥٣	المحاضرة	طرق التدريس
٢١,٩	١٦	المناقشة الصفية	
٩,٦	٧	المناقشة من خلال العمل الجماعي	
٩,٦	٧	القصة	
٤,١	٣	حل المشكلة	
٨٣,٦	٦١	الأنشطة الواردة في الكتب المدرسية	الأنشطة
١٦,٤	١٢	تصميم أنشطة من خارج الكتب المدرسية	
١٠٠	٧٣	الكتب المدرسية	مصادر التعلم
٤١,٠٩	٣٠	دليل المعلم	
٤٦,٨	٣٤	الوسائل الإيضاحية	
١٢,٣	٩	وسائل الإعلام	

د. علي أحمد البركات

٤,١	٣	الزيارات الميدانية	
٧٦,٧	٥٦	أسئلة الكتب المدرسية	التقويم
٢٨,٨	٢١	صياغة أسئلة في ضوء الكتب المدرسية	
١٥,٠٦	١١	الملاحظة	