فاعلية منحيي التكامل والتعاون في المشروعات في تشكيل الاتجاهات البيئية والتدريسية

الدكتور طاهر عبد الكريم سلوم

كلية التربية

جامعة دمشق

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف اتجاهات طالبات كلية التربية بعبري من السنتين الثانية والثالثة نحو استخدام المنحيين التكاملي والتعاوني في تدريس المشروعات البيئية في الكلية،وتقصي أثر استخدام المنحيين في تكوين الاتجاهات البيئية والتدريسية لدى طالبات الكلية، وتكوين الاتجاهات نحو استخدام المنحيين في التدريس في التعليم الأساسي.

واستخدم الباحث في الدراسة مقياساً خماسياً متدرجاً من إعداده لقياس الإجراءات التكاملية التعاونية المطبقة في مقرر المشروعات، والكفايات التدريسية المتشكلة لدى الطالبات بنتيجة تنفيذ المشروعات من وجهة نظر الطالبات أنفسهن، ويتكون المقياس من (75) عبارة (بنداً)، ويقع في ثلاثة أجزاء: الأول خاص باستخدام المنحيين التعاوني والتكاملي في مشروعات البيئة، ويتألف من (42) عبارة، والثاني خاص بالكفايات التدريسية المتشكلة من جراء تطبيق المشروعات ويتألف من (21) عبارة. الثالث خاص بالاتجاهات البيئية

المتشكلة من جراء تطبيق المشروعات (12) عبارة. أجريت للمقياس معـــاملات الـــصدق والثبات اللازمة، إذ بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام معادلـــة كرونبـــاخ ألـــف (0.79) للمقياس الكلي.

تألفت عينة الدراسة من (102) طالبة معلمة منها (60) طالبة من الـــسنة الثانيـــة و(42) طالبة من السنة الثالثة، وتم اختيار العينة بطريقة مقصودة لتشمل العينة جميع الطالبات من السنة الثانية أو الثالثة اللواتي نفذن مشروعات بيئية في فصول الدراسة كلها.

كشفت الدراسة عن وجود ارتفاع ملموس في تقديرات الطالبات بالمقياس الكلي والمقاييس المنبثقة عنه، إذ بلغ متوسط التقديرات (3.98) قياساً بسقف التقدير (5) واحتلت الاتجاهات البيئة المرتبة الأولى من حيث التحقق، في حين احتلت اتجاهات تقدير الطالبات لكفـــايتهن التدريسية المرتبة الأخيرة. وأظهرت نتائج الإحصائي (ت) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين اتجاهات طالبات السنة الثانية، واتجاهات طالبات السنة الثالثة علـــى نحو منحنيي التعاون والتكامل واستخدامهما في التعليم الأساسي، ونحو المـــسائل البيئيـــة، ونحو كفايتهن التدريسية، بينما لم تظهر النتائج الإحصائية فروقاً إحصائية في اتجاهـــاتهن وفق متغير مجال التخصص.

وخلصت الدراسة في ضوء هذه النتائج إلى عدد من المقترحات بشأن التدريب على كفايات تدريسية لم تلق تقديراً كبيراً في اتجاهات الطالبات مثل تصميم وحدات تدريسية.

خلفية الدراسة وأهميتها

لم يكن التكامل والتعاون منحيين جديدين على العملية التعليمية، ولم يلقيا في الوقت نفسه درجة الاهتمام الحالية من الباحثين، وخبراء المناهج، والتدريس في العالم التي نالاها في مطلع القرن الحادي والعشرين، متأثرين بطبيعة هذا القرن الذي يوصف بعصر المعلوماتية، والاتصال، والتعاون، والتقانة، والعولمة، ذلك لأن المجتمع لم يدرك الطبيعة المتكاملة للبيئة المحيطة به، أو لم يأبه بهذا التكامل، إذ تضاءل الاهتمام بطرائق التحليل المتخصصة التي تتّبع نظرية عامة صالحة للتطبيق تدمج المعلومات التي توفرها مختلف فروع المعرفة بعضها في بعض لكي تشكل علماً واحداً نافعاً متكاملاً يمثل التكامل بين العلوم، ويعكس طبيعة البيئة المتكاملة من أجل تحقيق أهداف التربية، ليتوافق هذا العلم مع الاتجاه العالمي نحو توحيد المعرفة، وشمولية العلوم، وترابطها، والذي كان بدوره سبباً في ظهور علوم جديدة مثل علم البيئة(الحفار، 1990 :49)؛ ويتطلب تناول مثل هذا العلم الشمولي التكاملي منحى نظمياً شمولياً تكاملياً في الوقت ذاته.

وعلى أي حال فإن الاهتمام بالتكامل والتعاون وليد الثلث الأخير من القرن العشرين الذي عقدت فيه المؤتمرات العالمية لتظهر وعياً بأهمية التعاون الدولي لحل المشكلات البيئية والسكانية ووضعت الاستراتيجية العالمية لصيانة الموارد والبيئة، وظهرت أصوات منها :لماذا يتصف التعليم البيئي بهذه الأهمية ؟(ديلي، 1990 :429 و الين، 1990)، ويكاد لا يخلو مؤتمر تخصصي من الدعوة إلى التكامل بين العلوم في معالجة المشكلات البيئية، والدعوة إلى تبني مؤسسات التعليم الجامعي هذا الاتجاه إلى جانب مؤسسات التعليم الأخرى، وتأكيد الطابع المتكامل للبيئة، والحاجة إلى المزيد من التحليلات المنهجية للروابط بين البيئة من جهة والقطاعات الاجتماعية، والاقتصادية، والمؤسسات الثقافية من

جهة ثانية، وكذلك بين القضايا البيئية المختلفة مثل التنوع البيولوجي، والمناخ، والأرض، والمياه من جهة ثالثة (عوض، 2002 : 152).

وأكد مرجع اليونيسكو حول تدريس التربية البيئية والسكانية أهمية المناهج والطرائق التكاملية الشمولية، والفاعلة التي تشجع المشاركة والعمل الجماعي التعاوني في تعلم حل المشكلات البيئية والسكانية (اليونيسكو، 1986 :28-30).

وتجاوز التكامل والتعاون ميدان التربية ليشمل جميع مناحي الحياة الإنسانية، وأصبح التكامل استراتيجية مرغوب فيها وفاعلة للتعاون والتفاهم الدولي؛ وليس أدل على ذلك من ظهور التكتلات الدولية السياسية والاقتصادية، وأشكال التنسيق والتعاون بين الدول وما نتج عن ذلك من اتجاهات، ومفاهيم معاصرة كالعولمة، والتفاهم الدولي، وحقوق الإنسان، وعالمية البيئة، وثورة الاتصالات التي أخذت تشكل في مجملها أهدافاً للتربية المعاصرة.

وتجلى اهتمام القائمين على التربية في الدول المتقدمة في الدعوة إلى توظيف التكامل والتعاون في تطوير المناهج الدراسية لمدارس القرن الحادي والعشرين، وتطوير اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو التجديدات التربوية، والعلاقة القائمة بين منظومة المناهج الدراسية التي تستخدم في تشكيل شخصية الطالب المعاصر، وإعداده للتعامل بكفاية، واقتدار، ومرونة مع مشكلات العصر، وقضاياه (Hargreaves &Moore,2000).

وتوسع حديثاً تطبيق المنحى التكاملي في المدارس في البلدان المتقدمة، ومنها في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي هذا الإطار كان اهتمام لجنة العشرة The Committee of Ten المنبثقة عن الرابطة القومية للتربية The National Education Association التي تضم مجموعة من المربين برئاسة رئيس جامعة هارفارد، إذ أكدت اللجنة ضرورة إجراء التكامل في المواد الدراسية لما لهذا الإجراء من أهمية في تنمية التفكير، وجعل الطلبة أقدر

على ممارسة تأثيرات إيجابية وفاعلة في مجريات الأهداف في البيئة التي يعيشون فيها (Mason,1996)، ويجري حالياً تدريس العلوم في كثير من مدارس الولايات المتحدة تدريساً متكاملاً، ويتعلم فيها الأطفال تعليماً تعاونياً ضمن جماعات، ويجري التعليم فيها بالفريق مثل مدرسة أوليفر ويندل هولز(مارتين وسكستون، 1998 :8).

ويعد التعلم التعاوني cooperative learning المنحى الأكثر شيوعاً وانتشاراً في الولايات المتحدة الأمريكية والدول الغربية في الوقت الراهن ؛ إذ شهدت نظمها التعليمية تزايداً في تطبيقه منذ أواخر السبعينيات من القرن العشرين لما له من فوائد ومزايا قلما تتوافر في استراتيجيات التعليم الأخرى(Salving , 1995 :16).

وأمام هذا الاهتمام العالمي بمنحيي التكامل والتعاون يكاد غيابهما يكون تاماً في مناهج المدارس العربية وطرائق تدريسها، وفي التدريس بالمجموعات الصغيرة، وأساليب البحث، و حل المشكلات؛ وربما ترجع الأسباب في كل ذلك إلى الازدياد الملحوظ في أعداد الطلاب في المدارس وداخل فصول الدراسة في الجامعات(السنبل، 2002 :124). إلا أن رؤية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ورؤية مكتب التربية لدول الخليج العربي كانت جلية وواضحة للتوجه نحو التكامل والتعاون في التدريس، وحول آليات الإصلاح وأولويات التغيير في العقود الأولى من الألفية الثالثة التي جاء فيها تأكيد شمولية التربية وتكاملها ...تعطي بالغ الأهمية للتعليم المتكامل الذي يتحصل في ذهن المتعلم ...بتعاونية إيجابية :يتعاون فيها المعلم والمتعلمون، والمتعلمون فيما بينهم "(مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2000 :28–60)، والتطبيقات التي حصلت للمنحيين التكاملي والتعاوني في الوطن العربي كانت على نطاق ضيق، ففي سلطنة عمان مازالت في طور التجربة، طبقت مع تجربة التعليم الأساسي من خلال تعليم المجالين العلمي والأدبي، والتعليم

بالمجموعات الصغيرة، وفي كليات التربية التي تعد معلم المجال من خلال مقرر المشروعات التكاملية موضوع هذا البحث.

ولم يكن الاهتمام العالمي بالتعاون والتكامل على سبيل المصادفة فقد جاء تطبيقاً لأفكار العلماء والباحثين؛ إذ أشار رونتري Rowntree إلى أن التعلم التعاوني أحد الخيارات التي قد تسهم في تحقيق الأهداف التدريسية، وأن المتعلمين أحد مصادر التعلم من خلال ما يقدم كل واحد منهم لزميله من معلومات خاصة، وحماساً، وتعاوناً،وتشجيعاً، ووجهات نظر بديلة (رونتري، 1984، 171)، ويعد التعلم التعاوني أسلوباً بديلاً للتعلم التنافسي التقليدي (شبر، 1995 :184)، ويعتبر الكثير من التربويين التعلم التعاوني من ضمن استراتيجيات التعلم الفعّالة في حجرة الصف (الهرش، مقدادي، 2000: 74)، وتوصل ماثيسون وفريمان Mathison & Freeman إلى فوائد المناهج التكاملية في تحسين التعلم التعاوني لدى الطلاب، وفي زيادة الدافعية لديهم للتعلم (Mathison&Freeman,1998 : 16)، ويشير أليمانAlleman إلى أن مفهوم التكامل يفضي إلى وحدة المعرفة وتكاملها مما يساعد الطلاب على فهم العلاقات بين جوانب المعرفة فهماً أكثر عمقاً(Alleman,1993 :288)، وتكاد تجمع الدراسات التربوية على أن وحدة المعرفة تؤدي إلى تعلم أفضل (Frazes &Rudniski ,1995).

وللمنحى التكاملي علاقة وثيقة بطريقة المشروعات التي تعد واحدة من أساليب تطبيقه وعبرت عن ذلك ليك Lake في وصف التنظيم المنهجي لأسلوب التكامل بأنه"مشروع تعليمي مخطط ومنظم يدور حول موضوع، أو مفهوم أو مشكلة يقوم التلاميذ من خلاله باستكشاف المعرفة التي لها صلة وثيقة بالبيئة المحيطة بهم "(Lake ,1997:2)؛ ويتوافق ذلك مع ما أوردته دريك Drake من أن المشروعات من بين استراتيجيات عدة لتدريس

المناهج التكاملية، وأن التدريس بالمشروعات يعني قيام الطلاب بعملية أداء مشروع له جوانب عدة تدخل ضمن تخصصات متعددة(Drake, 1998:48)، ويعتبر القسم التربوي في ولاية ميسوري أن بالمشروعات من أدوات تقويم الأداء في المنهج التكاملي (Missouri State Dep ,1996 :45).

ويعد الأخذ بالمنحى التكاملي في إعداد المناهج الدراسية، وتنفيذها أحد المداخل البارزة في إعداد الطالب إعداداً متكاملاً ومتوازناً، وتزويده بمنظومة المعارف والخبرات، والاتجاهات التي تمكّنه من التعامل بوعي ومرونة، وعقل مفتوح مع مشكلات العصر، وقضاياه المعقدة، وإكسابه مهارات الاتصال والتفاهم مع الآخرين والعمل معهم بروح الفريق(Uchida & et al.,1996).

وتشير الأبحاث العلمية إلى الدور الذي تؤديه الطرائق المتكاملة والتعلم التعاوني في تحسين نوعية التعليم، والارتقاء بمستوى التعلم من حيث العملية process، والناتجproduct. وهناك من ينظر إلى التكامل على أنه تقديم المعرفة في نمط وظيفي على شكل مفاهيم متدرجة ومترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك فصل، أو تقسيم المعرفة إلى ميادين منفصلة؛ ويتطلب ذلك أن يكون المنهج قائماً على قضايا ومشكلات واسعة كالبيئة والطاقة(Muller , 1994).

وأظهرت نتائج إحدى الدراسات الحديثة التي أجريت في كندا بعنوان التكامل والتعليم الصفي، أن الخبرات التعليمية المتكاملة والنشاطات المرتبطة التي ينفذها الطلبة بمجموعات صغيرة داخل غرفة الدرس تجعلهم أقدر على توظيفها، وتطبيقها خارج حدود الصف، كما تعمق هذه الإجراءات التعلّمية التعليمية وعي الطلبة بما يقومون به من

نشاطات، وترقى بمستويات تعلمهم، وتشكل لديهم اتجاهات إيجابية نحو التكامل مع المناهج المدرسية بوصفها منظومة واحدة (Hargreaves &Moore,2000 :112).

وأجريت في مدينة نيويورك سنة 1987م دراسة هدفت إلى تعرّف فاعلية استخدام المنحيين التعاوني والتكاملي في تدريس المعارف والعلوم، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (14) معلماً ومعلمة يدرّسون مادتي الدراسات الاجتماعية واللغة الإنكليزية لطلبة الصفين التاسع والعاشر في أربع مدارس حكومية ثانوية، استغرقت الدراسة 3سنوات تم خلالها استخدام مواد تشمل وحدات دراسية بنيت على أساس مبادئ ومستويات التكامل، وتم استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على جهد الطالب، ومشاركته الفعالة، والعمل المجموعي التعاوني، وطريقة المشروع، وعقد حوارات ومناقشات، ووظفت العلاقة بين اللغة والدراسات الاجتماعية بصورة جيدة وروعي الربط والتكامل بين الخبرات الجديدة والسابقة للطلبة، وتوصلت الدراسة إلى تحسن نوعي في أنماط التفكير، ونمو إيجابي في اتجاهات المعلمين ومواقفهم من استخدام المنحى التكاملي في التدريس (Soodak & Martin,1994:183).

وتوصلت دراسة هبر Huber عام1992 م إلى أن التعلم التعاوني يحسن من مستوى التحصيل الأكاديمي في الكيمياء للمتعلمين تحسيناً أفضل من طريقة المحاضرة، وتساوت المجموعات التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو العلوم (Huber,1992).

وفي دراسة إدوارد Edward عام 1992م التي استهدفت تعرّف استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الأول في كلية المجتمع واتجاهاتهم، توصلت الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية)

لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت التعلم التعاوني، وإلى تشكل اتجاه إيجابي لدى المتعلمين نحو التعلم التعاوني(Edward,1992).

أما دراسة مرند وإيبرت Mwerinde&Ebert عام 1995م التي استهدفت تقصي أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية مهارات حل المشكلات والتحصيل لدى المتعلمين في الجامعة، فقد أشارت نتائجها إلى فاعلية التعلم التعاوني في تنمية مهارات حل المشكلات والتحصيل لدى المتعلمين(Mwerinde&Ebert,1995).

وعلى الصعيد العربي توصلت إحدى الدراسات التي أجريت على طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة طنطا إلى أن الأسلوب التعاوني أسهم في زيادة الناتج الابتكاري إسهاماً أفضل مقارنة بالعمل الفردي (حبيب و شاهين، 1994).

وفي دراسة أجريت في سلطنة عمان تم فيها استقصاء فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات اللغوية اللازمة للمتعلمين بالتخصصات العلمية (فيزياء –رياضيات) بالفرقة الثانية بكلية التربية للمعلمين بنزوى، جاء في النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمهارات اللغوية (الشعيبي، 1997).

وتناولت دراسة الهرش ومقدادي (2000م) مقارنة بين أسلوب التعلم التعاوني والتعلم الفردي في اكتساب طلاب الحاسوب من مستوى درجة البكالوريوس لمهارات برنامج محرر النصوص في كلية التربية بجامعة اليرموك في الأردن وتوصلت إلى تفوق المجموعة التعاونية في اكتساب المهارات في الاختبارين النظري والعملي و تفوقت في الاحتفاظ ككل، وأوصت الدراسة على الاهتمام بطريقة التعلم التعاوني.

وفي دراسة أبا الخيل (2001م) التي استهدفت فاعلية التعلم التعاوني في إكساب طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للبنات في الرياض مهارات تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها،

وتنمية اتجاهات الطالبات نحو التصميم والإنتاج توصلت إلى تفوق المجموعة التي تدربت بالتعلم التعاوني في مهارات التصميم والإنتاج، وتفوقت هذه المجموعة أيضاً في الاتجاه الإيجابي نحو التصميم والإنتاج من خلال شعور المتعلمات بالتمكن من المهارات الذي أدى بدوره إلى تنمية اتجاهات إيجابية نحو التصميم والإنتاج.

وتوصلت دراسة الخياط (2001م) التي استهدفت تقصي آراء معلمي المواد الاجتماعية وموجهيها حول استخدام المنحى التكاملي في بناء المواد الاجتماعية وتدريسها في دولة الكويت إلى أن آراء أفراد العينة كانت متحفظة من استخدام الأسلوب التكاملي في طرائق التدريس، وعُزيَ ذلك إلى الصعوبات التي تواجههم في تنفيذ هذا الأسلوب التي ترجع إلى عدم توافر أدلة المعلمين وضعف الإعداد، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في المناهج وإعداد المعلم ليتمكن من فهم المنهج التكاملي وبنائه وتقويمه.

وتوصلت دراسة نصر(2002م) التي رصدت اتجاهات معلمي اللغة العربية في سلطنة عمان نحو استخدام المنحى التكاملي في تدريس اللغة العربية في ضوء عدد من المتغيرات إذ توصلت إلى أن آراء أفراد العينة كانوا متحفظين على استخدام المنحى التكاملي في التدريس، وترجعها الدراسة إلى ضعف الإعداد.

بينما لم تكشف نتائج بعض الدراسات عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التعلم التعاوني والتعلم الفردي بخصوص استيعاب المحتوى أو القدرة على التفكير المنطقي أو اكتساب المهارات والمعارف والاحتفاظ بها (انظر /الهرش، مقدادي، 2000 : 78).

ومن اللافت للنظر في الدراسات القليلة السابقة على الرغم من ثبوت فاعلية المنحيين التعاوني والتكاملي في زيادة التحصيل وتشكيل الاتجاهات الإيجابية وإتقان المهارات إلا أن هذين المنحيين لم يلقيا الاهتمام الذي يستحقانه من الباحثين وخبراء المناهج والتدريس

والتدريب في العالم، فما تزال البحوث والدراسات قليلة لا بل قد تكون نادرة ومعدومة في بعض المناطق علاوة على أن النتائج التي أسفرت عن بعض الدراسات جاءت متناقضة, ولم تدرس فاعلية المنحيين معاً الأمر الذي يدعو إلى مزيد من البحوث الميدانية والتجريبية حول العوامل والمتغيرات التي تؤثر في كفاية هذين المنحيين.

وهناك من ينظر إلى الاتجاهات بوصفها وسائل ضرورية لإدراك الواقع وتوجيه السلوك، ويوصي بوجوب النظر فيها وتقويمها بين الحين والآخر (ساسي، 1998 :35)، ويشير آخرون إلى أن الاتجاهات تمثل أحد المتغيرات البارزة في تحديد كفاية طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون(Temposon & Dass,2000:26-30)؛ ولذلك يتطلب اختيار استراتيجيات لتدريس المعلمين وإعدادهم مما ثبتت فاعليتها في تشكيل اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحوها لتساعدهم في التحصيل المعرفي وإتقان المهارات الأمر الذي يشير إلى أهمية اختيار التعاون والتكامل في إعداد المعلمين من خلال نتائج الدراسات السابقة لهذين المنحيين.

وتؤكد الوثيقة الرئيسة لبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في عمان الذي أجريت الدراسة الحالية عليه أهمية العمل من أجل تطوير أشكال الترابط والتكامل في المادة الواحدة، وبين المواد الدراسية الأخرى إذ تتضافر كلها لتكوين شخصية المواطن العماني المتكامل (وزارة التعليم العالي، 1998).

ويتوافق المنحى التكاملي الذي يتدرب معلم المجال وفقه ضمن مقرر المشروعات في كليات التربية بسلطنة عمان مع ما يتصف به التعليم الأساسي في الربط بين النظرية والتطبيق، والفكر والعمل، والتعليم والحياة وفق مبدأ تكامل الخبرة (Ministry of Education &Unicef , 2001) .

كما يتوافق المنحى التعاوني المعتمد في مقرر المشروعات مع أهداف التعليم الأساسي في سلطنة عمان التي "تسعى إلى تشكيل شخصية للمتعلم تتصف بالتعاونية، والإيجابية، والواقعية، والابتكارية التي يسهم من خلالها التلميذ بأنشطة دراسية وأنشطة حرة مع زملائه، ومع معلماته من خلال مناشط مختلفة داخل حجرات الدراسة وخارجها "(الهنائي، 2002: 35).

وتستمد الدراسة الحالية أهميتها من أنها تأتي على تقويم منحيين أساسيين (التكامل والتعاون) يرتكز عليهما التعليم الأساسي في سلطنة عمان في مدخلاته وعملياته ومخرجاته، وتقوم كلية التربية بإعداد معلمات المجالين الأدبي والعلمي اللواتي ستقع عليهن مهمة تطبيق هذين المنحيين في تدريسهن في التعليم الأساسي بعد تخرجهن.

وتأتي هذه الدراسة استجابة للدعوات التي تطالب بوجوب الأخذ بالمرتكزات الجديدة لتطوير استراتيجية إعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين لتتوجه برامج إعداد المعلمين إلى اعتماد معيار الفعالية في التدريس التي توفر للمعلم قدرة على ترجمة الأفكار النظرية إلى ممارسات أو أداءات عملية ينفذها المعلم والطلبة في مواقف التعليم المختلفة (الخطيب، 1997).

كما تجيء هذه الدراسة ضمن الجهود المبذولة لتطوير مناهج إعداد معلمي المجال في كليات التربية في سلطنة عمان، واستجابة لطلب المديرية العامة للكليات لإجراء البحوث والدراسات التقويمية لبرامج الإعداد في هذه الكليات .

ويضفي على هذه الدراسة أهمية خاصة الدور المهم للمعلم في تشكيل الوعي البيئي الذي يستلزم ضرورة التأكد من عمق المعرفة البيئية والإعداد التربوي الكافي للمعلمين لتتحقق لديهم كفايات تدريس التربية البيئية لكي يؤدي كل معلم رسالته باقتناع وشغف فالمعلم الذي

لا يلم بأبعاد المشكلة البيئية لا يدرك خطورتها،ولا يشغل باله في حلها، ولا يمكنه أن يؤثر في طلابه (السيد، و رمضان، 2001 :135).

ويكتسب اختيار مقرر المشروعات لدراسة فاعلية منحيي التكامل والتعاون أهمية خاصة تنبع من أنّ منهج المشروعات من أنسب المداخل لتدريس الموضوعات البيئية، الأمر الذي أشار إليه عدد من التربويين، واشترطوا فيه أن يكون هناك اختيارات تحدد عدداً من المشروعات يختار من بينها الطالب ما يتناسب مع ميوله واستعداداته(السيد، و رمضان، 2001 :131). وهو ما ينطبق على مقرر المشروعات التكاملية في تدريس الموضوعات البيئية موضوع الدراسة الحالية .

وتأتي هذه الدراسة في إطار الجهود المبذولة في ميدان تطوير مناهج التعليم الأساسي وإعداد المعلمين في السلطنة، وتوسيع قاعدة استخدام طرائق التدريس التي تقوم على التكامل بين المفاهيم المشتركة للمواد الدراسية، والتي جاءت امتداداً واستكمالاً للجهود التي بذلت وما زالت تبذل في هذا المجال في بعض الدول العربية، والتي يتوقع أن تسهم بصورة أو بأخرى في تطوير التربية العربية، وتحسين نوعية التعليم .

واستناداً إلى الآراء والأفكار التي وردت في مقدمة هذه الدراسة والتي أكدت أهمية منحيي التعاون والتكامل في التدريس بعامة وفي تدريس الموضوعات الحياتية والبيئية بخاصة، وأهمية متغير الاتجاهات في تشكيل مهارات التدريس الأساسية؛ وتمشياً مع أهداف برامج إعداد معلم المجال للتعليم الأساسي في السلطنة التي تؤكد أهمية التكامل والتعاون في تدريس المناهج الدراسية فإن هذه الدراسة تتخذ طريقها امتداداً للبحث في مستوى الاتجاهات التي تشكلت لدى الطالبات نحو استخدام المنحيين التعاوني والتكاملي في التدريس في مقرر المشروعات، وتقصّي أثر المنحيين في تشكيل الاتجاهات البيئية

والتدريسية لدى الطالبات ؛لأن البحث في تقويم مقرر المشروعات لم يسبق القيام به على مستوى كليات التربية في السلطنة – في حدود علم الباحث – ولا يزال حديث العهد على الصعيد العربي، مما يجعل البحث في هذا المجال ذا أهمية خاصة، ولذا فإنه من المؤمل أن تسد هذه الدراسة ثغرة في هذا الميدان، وتدفع بالبحث خطوة رائدة إلى الأمام .

مشكلة الدراسة

انطلاقاً من نتائج البحوث والدراسات السابقة التي رفعت من شأن التكامل والتعاون بوصفها مناهج وطرائق في إعداد المعلمين وتكوينهم، و نظراً إلى مضي أربع سنوات على برنامج إعداد معلم مجال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في كلية التربية بعبري فإنه من الأهمية بمكان تقويم استراتيجيات التدريس المستخدمة فيه وخاصة منحيي التعاون والتكامل، المطبقين في مقرر المشروعات للسنتين الثانية والثالثة في أربعة فصول، الذي تدور موضوعاته في معظمها حول مسائل بيئية و حياتية، وعلى اعتبار أن هذين المنحيين (التعاون والتكامل) أساسيان في تدريس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ويشكلان مرتكزين أساسيين لفلسفة معلمي المرحلة الأساسية في الأنظمة التعليمية المعاصرة.

ولما كان البرنامج في الكلية قد انتهى من تخريج الدفعة الأولى من طالباته اللواتي خضعن للتدريب بهذه المشروعات وفق منحيي التعاون والتكامل عمل الباحث على تقويم هذه التجربة تقديراً لأثر عامل الاتجاهات في تشكيل رؤى المعلمين التدريسية، وتحديد ممارساتهم العملية داخل غرف التدريس، ومن منطلق الأخذ بالاتجاهات المعاصرة في التدريس التي تؤكد أهمية التعاون والتكامل في التدريس بعامة وتدريس القضايا البيئية والحياتية بخاصة؛ وتقديراً من الباحث لأهمية التقويم المصاحب لعملية إعداد معلمات المجال للحلقة الأولى من التعليم الأساسي التي يجري تطبيقها في السلطنة يسعى الباحث

بوصفه مشرفاً تربوياً في مقرر المشروعات لسنتين متتاليتين في كلية التربية بعبري لتقويم هذه المشروعات من خلال بحث ميداني يجيب عن السؤال التالي:

ما فاعلية استخدام كل من منحيي التكامل والتعاون في المشروعات البيئيـــة فـــي تـــشكيل الاتجاهات البيئية والتدريسية من وجهة نظر الطالبات ؟

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

1- تعرف اتجاهات طالبات كلية التربية بعبري من السنتين الثانية و الثالثة نحو استخدام المنحيين التكاملي والتعاوني في تدريس المشروعات البيئية في الكلية.

2- تقصي أثر استخدام المنحيين في تشكيل الاتجاهات البيئية لدى طالبات الكلية.

3- تقصي أثر المشروعات التكاملية في تشكيل الاتجاهات لدى الطالبات نحو اســـتخدام المنحيين في التدريس في التعليم الأساسي .

أسئلة البحث:

ويحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الرئيسة والفرعية التالية:

السؤال الأول: ما مدى امتلاك طالبات كلية التربية بعبري عينة الدراسة –بعد دراســـتهن للمشروعات– اتجاهات إيجابية نحو منحيي التكامل والتعاون واستخدامهما فـــي تـــدريس المشروعات، ونحو تطبيقهما في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ونحو مستوى كفاياتهن التدريسية، ونحو المسائل البيئية التي تضمنتها المشروعات؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية :

1-1- ما مدى امتلاك الطالبات اتجاهات إيجابية نحو منحى التكامل واستخدامه في تدريس المشروعات بعد إنجازهن المشروعات؟

1-2 - ما مدى امتلاك الطالبات اتجاهات إيجابية نحو منحى التعاون واستخدامه في تدريس المشروعات بعد إنجازهن المشروعات؟

1-3- ما مدى امتلاك الطالبات اتجاهات إيجابية نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعد إنجازهن المشروعات؟

1-4 - ما مدى امتلاك الطالبات اتجاهات إيجابية نحو مستوى كفاياتهن التدريسية بعد إنجازهن المشروعات؟

1-5 - ما مدى امتلاك الطالبات اتجاهات إيجابية نحو المسائل البيئية التي تضمنتها المشروعات ؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطالبات عينة الدراسة بمقياس الاتجاه نحو منحيي التكامل والتعاون واستخدامهما في تدريس المشروعات تعزى إلى تخصص الطالبة (مجال علمي / مجال أدبي)، وسنة الدراسة (ثانية/ ثالثة)، وتطبيق المشروع (قبلي/ بعدي) ؟

2-1- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطالبات من السنة الثانية بمقياس الاتجاه نحو منحيي التكامل والتعاون واستخدامهما في تدريس المشروعات و بين متوسطات تقديرات زميلاتهن من السنة الثالثة ؟

2-2- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطالبات من المجال الأدبي بمقياس الاتجاه نحو منحيي التكامل والتعاون واستخدامهما في تدريس المشروعات و بين متوسطات تقديرات زميلاتهن من المجال العلمي ؟

3–2 – هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطالبات بمقياس الاتجاه نحو منحيي التكامل والتعاون قبل دراسة المشروع وبعدها ؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطالبات بمقياس الاتجاه نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ونحو مستوى كفاياتهن التدريسية تعزى إلى تخصص الطالبة (مجال علمي / مجال أدبي)، وسنة الدراسة (ثانية / ثالثة)، وتطبيق المشروع (قبلي/ بعدي) ؟

3–1– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطالبات من المجال الأدبي بمقياس الاتجاه نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ونحو مستوى كفاياتهن التدريسية، وبين متوسطات تقديرات زميلاتهن من المجال العلمي؟

3–2 – هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطالبات من السنة الثانية بمقياس الاتجاه نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ونحو مستوى كفاياتهن التدريسية، وبين متوسطات تقديرات زميلاتهن من السنة الثالثة؟

3–3 – هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطالبات بمقياس الاتجاه نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ونحو مستوى كفاياتهن التدريسية قبل دراسة المشروع وبعدها؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطالبات عينة الدراسة بمقياس الاتجاه نحو المسائل البيئية قبل خضوعهن للتدريب بالمشروعات البيئية وبعدها؟

حدود البحث:

تم إجراء هذا البحث وفق الحدود الآتية :

1- اقتصرت الدراسة على طالبات معلم المجال في كلية التربية بعبري مركز عمل الباحث .

2- اقتصرت عينة الدراسة من السنة الثانية معلم مجال على الطالبات اللواتي نفذن مشروعات بيئية في الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي، واستبعد من العينة الطالبات اللواتي لم ينفذن المشرعات إلا في فصل واحد نتيجة اختيارهن موضوعات أخرى ليست بيئية وذلك من أجل حصر المتغيرات ودقة المقارنة.

3- اقتصرت عينة الدراسة من السنة الثالثة معلم مجال على الطالبات اللواتي نفذن مشروعات بيئية في الفصول الأربعة لعامين دراسيين متتاليين(في السنة الثانية والثالثة)، واستبعد من العينة الطالبات اللواتي لم تتوافر فيهن الشروط من أجل حصر المتغيرات المؤثرة في الاتجاهات البيئية.

4- أداة الدراسة من إعداد الباحث وهو مقياس خماسي متدرج يقيس مواقف الطالبات المعلمات من استخدام المنحيين التعاوني والتكاملي في المشروعات، واتجاهاتهم البيئية والتدريسية المتشكلة.

طريقة الدراسة وإجراءاتها :

1-عينة الدراسة :تكونت عينة الدراسة من (102)طالبة من السنتين الثانية والثالثة من طالبات كلية التربية بعبري اللواتي نفذن مقرر المشروعات التكاملية من المجالين الأدبي والعلمي.

تتألف العينة من (60)طالبة من السنة الثانية و(42)طالبة من السنة الثالثة نصفهن من المجال الأدبي والنصف الآخر من المجال العلمي، على حسب التوزيع الآتي:

توزيع العينة	المجال الأدبي	المجال العلمي	المجموع
السنة الثانية	30	30	60
السنة الثالثة	22	20	42
المجموع	52	50	102

اختيرت العينة بطريقة مقصودة من طالبات السنتين الثانية والثالثة من المجالين الأدبي والعلمي، وقد روعي في اختيار العينة أن تشمل جميع طالبات السنة:

1- الثانية اللواتي اخترن تنفيذ مشروعات بيئية في الفصلين الدراسيين الأول والثاني.

2- الثالثة اللواتي نفذن مشروعات بيئية في السنة الثانية واخترن تنفيذ مشروعات بيئية في السنة الثالثة.

واتخذ الباحث هذين الإجراءين من أجل حصر أثر متغير المشروعات البيئية إلى جانب الاتجاهات التدريسية موضوع البحث، وبنتيجة هذا التحديد اختصرت عينة الطالبات اللواتي اخترن دراسة الموضوعات البيئية في المشروعات الأربعة إلى(40)طالبة تمت مقارنة نتائج تقديراتها بمقياس الاتجاهات نحو البيئة مع نتائج تقديرات(40) طالبة قبل تطبيق المشروعات بالمقياس نفسه.

2- أداة الدراسة :

تتألف من مقياس خماسي متدرج أعده الباحث على غرار مقياس ليكرت ليكون أداة لقياس اتجاهات الطالبات من تخصص معلم المجال نحو استخدام كل من منحيي التعاون والتكامل في تدريس مقرر المشروعات، وتشكيل الاتجاهات البيئية والتدريسية لديهن .

وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (75) عبارة (بنداً) تمثل كل واحدة رأياً أو موقفاً أو مبدأ أو استراتيجية ذات صلة بالمنحيين التكاملي والتعاوني وآليات تطبيقهما في تدريس الموضوعات البيئية، ويمثل اتجاه الطالبة نحو فلسفتي التكامل والتعاون، ومفهومهما وأبعادهما ومستوياتهما، وإجراءاتهما وتطبيقاتهما في البيئة والتدريس، وإمكانية استخدامهما في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مستقبلاً، ورضاهن عن مستوى كفاياتهن التدريسية.

وروعي في تحديد عبارات المقياس انتماء كل منها لمفهوم الاتجاه نحو استخدام منحيي التعاون والتكامل، ونحو البيئة، ونحو كفايات التدريس، وذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي والبحوث والدراسات ومصادر المعرفة العربية والأجنبية المتاحة.

ورتبت العبارات في المقياس ترتيباً عشوائياً، وتضمّن المقياس عبارات سلبية هي ذوات الأرقام (11، 13، 15، 17، 17، 19، 22، 28، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 40، 53، 57، 69، 71، 72).. وتغطي عبارات المقياس مجالات خمسة أساسية جاءت موزعة على النحو الآتي:

المجال الأول: الاتجاه نحو استخدام منحى التكامل في التدريس، ويضم(28)عبارة هي ذوات الأرقام (1، 2، 3، 4، 6، 7، 8، 9، 10، 12، 14، 15، 19، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 31، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39).

المجال الثاني: الاتجاه نحو استخدام منحى التعاون في التدريس، ويضم(5)عبارات هي ذوات الأرقام (11، 17، 18، 24، 32).

المجال الثالث: الاتجاه نحو استخدام المنحيين في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مستقبلاً، ويضم(9)عبارات هي ذوات الأرقام (13، 16، 22، 23، 26، 28، 31، 32، 33).

المجال الرابع: الاتجاه نحو مستوى الكفايات التدريسية لدى الطالبات، ويضم(31)عبارة هي ذوات الأرقام (13، 15، 16، 20، 21، 34، 38، 40، 41، 42، 43 حتى63).

المجال الخامس: الاتجاه نحو البيئة و التدريس البيئي، ويضم(25)عبارة هي ذوات الأرقام (1، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 15، 16، 29، 30، 64 حتى 75).

ويتكون ملحق المقياس رقم (1) من أربعة أقسام هي :

1- ويشمل الهدف من المقياس والمقصود بمنحيي التعاون والتكامل والمشروعات التكاملية، وتعليمات الإجابة عن العبارات، وبيانات شخصية عن الطالبة تختار منها ما ينطبق عليها من حيث السنة والتخصص .

2- اتجاهات الطالبات نحو استخدام المنحيين التكاملي والتعاوني في المشروعات البيئية .

3- تقدير الطالبات لمستوى كفاياتهن التدريسية التي اكتسبنها من المشروعات.

4- الاتجاهات البيئية المتشكلة لدى الطالبات نتيجة تنفيذ المشروعات التكاملية.

وتم صوغ عبارات المقياس في الأقسام (2، 3، 4) وفق مقياس خماسي متدرج يقيس مدى موافقة الطالبة على مضمون العبارة، ومدى استخدامها لها، أو عدم موافقتها أو

استخدامها، ويتدرج موقف الطالبة على مضمون العبارة من (أوافق بشدة) وتعطى خمس درجات، و(أوافق) وتعطى أربع درجات، و(محايد) وتعطى ثلاث درجات، و(لا أوافق) وتعطى درجتان،إلى (لا أوافق أبداً) وتعطى درجة واحدة. ووفقاً للأوزان النسبية لهذا التدرج فإن الدرجة الخام الكلية للطالبة ككل تتراوح بين (75–375) درجة .

وللتأكد من صلاحية هذا المقياس تمّ عرضه في صورته الأولية على هيئة تحكيم مؤلفة من (11)عضواً من أساتذة كلية التربية بعبري، من تخصصات المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم .إذ طلب إليهم تحديد مدى شمولية العبارات لأبعاد الاتجاه في ضوء فلسفتي التكامل والتعاون، وأهداف المشروعات البيئية، ومدى انتماء مجموعات العبارات للمجال الذي وضعت فيه. وفي ضوء ملاحظات هيئة التحكيم تم إجراء التعديلات المتعلقة بتوزيع العبارات على مجالات المقياس الخمسة، واعتبر الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات بمثابة الصدق المنطقي لهذا المقياس. أما معامل ثبات المقياس فقد تمّ حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach Alfa، إذ تم تطبيق المقياس في صورته النهائية على(30) طالبة من غير عينة الدراسة، وبلغ معامل ثبات المقياس بهذه الطريقة (0.79) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض هذه الدراسة.

3- المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن أسئلة الدراسة تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطالبات عينة الدراسة على عبارات مقياس الاتجاه نحو فاعلية المشروعات التكاملية في تشكيل الاتجاهات نحو التكامل والتعاون المطبقين، ونحو البيئة موضوعات المشروعات، ونحو امتلاك كفايات التدريس، ونحو إمكانية تطبيق منحيي التكامل والتعاون في التدريس مستقبلاً، كما تمّ استخدام اختبار (ت) للمقارنات القبلية و البعدية، وبين

السنوات الدراسية، وبين مجالات التخصص لمعرفة دلالة الفروق واتجاهاتها، وتمييز فاعلية المشروعات للسنتين الثانية والثالثة، وفي المجالات المختلفة.

4– منهج البحث :

تمّ اعتماد منهج البحث الوصفي التحليلي لتطابقه مع أهداف هذا البحث .

التعريفات الإجرائية :

التعلم التعاوني Cooperative Learning:هو مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تضع المتعلم في موقف جماعي يقوم فيه بدوري التدريس والتعلم في آن واحد، وما يتطلبه ذلك من العمل بمشاركة جماعة لتحقيق أهداف مشتركة، تشمل كلاً من الجوانب المعرفية والمهارات الاجتماعية (الغبيسي، **2001: 200).**

أما التعريف الإجرائي الذي تتبناه الدراسة الحالية فهو :استراتيجية تدريسية تعتمد على عمل مجموعات صغيرة تتكون كل مجموعة من ثمانية طالبات نصفهن تخصص مجال علمي ونصفهن الآخر تخصص مجال أدبي يمارسن التعلم التعاوني وفقاً لأسلوب التعلم سوياً في اختيار المشروع، والتخطيط له، وتنفيذه وتقويمه، وتتفاعل طالبات المجموعة فيما بينهن من أجل تحقيق الأهداف المرغوب فيها، وفي أثناء التفاعل تنمو لديهن معارف ومهارات واتجاهات شخصية واجتماعية.

ويقوم التعلم التعاوني على مجموعة من الأسس كالاهتمام بالمشاركة الإيجابية، وتفاعل الطالبة داخل المجموعة، وتنمية روح التعاون الجماعي بين الطالبات، ويتطلب تفاعل الطالبات داخل كل مجموعة أن يساعد بعضهن بعضاً في إنجاز النشاطات التعليمية، وتقبل الآراء، وأن تكون كل طالبة في المجموعة مسؤولة عن عملها وعمل زميلاتها في المجموعة، مما يساعد على الفهم وتثبيت الفهم لديهن، ويجعل المنحى التعاوني المعلم

مشرفاً وموجهاً داخل الموقف الصفي، ويمكنه متابعة 5 مجموعات بدلاً من متابعة 40 طالبة .

ويؤدي التعلم التعاوني إلى التكامل بين خبرات التلاميذ مما يؤدي إلى بقاء أثر التعلم ووظيفته وانتقاله (سلوم و نصر، 2001: 2)، والتعلم التعاوني بدوره يتطلب منهجاً متكاملاً يجري التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة وهو ما يقوم عليه مقرر المشروعات موضوع البحث.

المنهج التكاملي Integrated Curiculum : يقصد بالتكامل على حسب تعريف مولر(Muller,1994 : 40) تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة مترابطة، تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك فصل أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة وتقديم المفاهيم والمبادئ التي ترتكز على وحدة التفكير، وعدم الفصل بين مجالات العلم المختلفة، ويتطلب ذلك أن يكون المنهج قائماً على قضايا ومشكلات واسعة كالبيئة والطاقة، وفي تعريف آخر يقصد به إيجاد علاقة أفقية بين الخبرات التعليمية (ذياب، 1989 : 23)، ويشير مفهوم التكامل إلى وحدة المعرفة وتكاملها مما يساعد المتعلم على فهم العلاقات بين جوانب المعرفة بشكل أكثر عمقاً(Alleman,1993:16)، إذ يتم تقديم المنهج التكاملي بأساليب تمزج بين مجالات المعرفة المختلفة، وتراعي حاجات المتعلمين، واتجاهاتهم، وميولهم، ومهاراتهم . وللمنهج التكاملي شروط من الواجب توافرها أوردها ليك (Lake,1997: 12) فيما يلي:

1- وجود مجموعة متداخلة من الموضوعات .

2- تأكيد أهمية استخدام المشروعات.

3- استخدام مصادر التعلم التي تتخطى الكتاب المدرسي .

4- إيجاد العلاقة بين المفهومات

5- مرونة في التطبيق .

6- مرونة في تشكيل مجموعات الطلبة.

وأورد النجيحي(1979 : 26) مداخل عديدة تفيد في إحداث التكامل في أثناء عملية التدريس منها "استخدام مدخل التدريس عن طريق الفريق "

وتتوافق المشروعات البيئية موضوع البحث مع شروط ليك Lake الستة وفق الآتي:

1- يتم تناول الموضوع البيئي المطروح في المشروع من جميع الجوانب العلمية والأدبية (اللغوية، والدينية، والتاريخية، والفيزيائية، والكيميائية، والرياضية، والجغرافية . .الخ)وهذا يتوافق مع الشرط الأول عند ليك .

2- منهج المشروعات هو المنهج المطبق في المقرر وهذا يتوافق مع الشرط الثاني .

3- يعتمد مقرر المشروعات التكاملية على مصادر التعلم المختلفة وليس على كتاب مقرر وهذا يتوافق مع الشرط الثالث.

4- تأكيد أهمية الربط والتكامل في تناول المفاهيم المختلفة وإيجاد العلاقات بينها وهذا يتوافق مع الشرط الرابع.

5- يؤخذ رأي الطالبات في المشروعات في اختيار الموضوعات البيئية ومحاورها وأساليب البحث واختيار الوسائل والأدوات في البحث وهذا يتوافق مع الشرط الخامس.

6- يؤخذ رأي الطالبات في تشكيل مجموعات الطلبة، وهذا يتوافق مع الشرط السادس عند ليك للتكامل.

ويتوافق تطبيق المشروعات البيئية موضوع البحث مع مدخل التدريس عن طريق التعريف الذي أورده النجيحي لإحداث التكامل إذ يعتمد في الإشراف على المشروعات البيئية على اثنين من أعضاء هيئة التدريس في الكلية أحدهما تربوي والآخر من التخصصات الأكاديمية الأخرى.

المشروع Project:عرّف وليم كلباتريك(انظر/الحصري والعنيزي،2000: 190) المشروع بأنه"نشاط هادف يقوم به المتعلمون بعزم ورغبة صادقة ويتم في محيط اجتماعي، وهو وحدة من النشاط يقوم به المتعلم بطريقة طبيعية شبيهة بالطريقة التي يمارس بها نشاطه في حياته العادية، ويقصد به إدراك غاية محدودة وجذابة وقابلة للتحقيق" ويمكن أن تكون مشروعات فردية يقوم بها طالب واحد أو مشروعات جماعية يقوم بها مجموعة من المتعلمين، ووضح كلباتريك خطوات المشروع بالنقاط التالية:1- اختيار المشروع وتحديد الهدف.2- رسم الخطة 3- تنفيذ المشروع 4- الحكم على المشروع.

أما في الدراسة الحالية فيقصد به مقرر مشروعات النشاط التكاملي للسنتين الثانية والثالثة في كلية التربية بعبري والموزع على أربعة فصول دراسية من الثالث حتى السادس وتتناول 14 موضوعاً بيئياً وحياتياً يراعى فيها ملامح البيئة العمانية، ويبرز في أنشطتها التكامل والتعاون،وقد نصت أهداف المشروع التكاملي على :

"الربط العضوي بين النظرية والتطبيق من خلال المقررات التي تطرح في المجالات المختلفة لتحقيق التكامل بين هذه المواد".ويبرز التكامل والتعاون فيما نصت عليه أسس المشروعات التكاملية ومبادئها:

- يوزع الطلاب في المجموعات من المجالات المختلفة (العلمي والأدبي)، مما يتيح تناول الموضوع من جوانبه المختلفة انطلاقا من خبرا ت الطلاب المختلفة.
- يراعى أن يشرف على المشروعات لجنة من التربويين والمتخصصين، مما يتيح إغناء معلومات الطلاب وخبراتهم، وتكاملها في المجالات التربوية والتخصصية.

وكرست التكامل والتعاون آليات التخطيط والتنفيذ والتقويم للمشروع من خلال:

- تقسيم الطالبات إلى مجموعات قوامها 40 طالبة نصفها تخصص مجال علمي ونصفها الآخر تخصص مجال أدبي.
- تشكيل فريق المشرفين من عضو وحدة المناهج وطرائق التدريس ومعه عضو من الأقسام التخصصية الأخرى.
- إعطاء خلفية نظرية عن التكامل ومعناه وأهميته.
- تحديد محاور المشروع في جلسة عصف دماغ تتيح تناول كل ما يتعلق بالموضوع في المجالات المختلفة، وكتابة المحاور في تقرير مع الربط بينها.
- تتضمن استمارة تقويم المشروع مدى تنظيم المشروع وشموليته أي مدى تحقيقه التكامل في تناول الموضوع.

وتتوافق خطوات المشروع التكاملي مع الخطوات التي وضعها كلباتريك للمشروع إذ نصت على: 1– اختيار المشروع وتحديد مشكلته ومسوغاته وأهدافه. 2– التخطيط للمشروع وتحديد محاوره وأدواته وزمنه.3– تنفيذ المشروع 4– التقويم الفردي والجماعي للمشروع (المديرية العامة للكليات، 1998).

الاتجاه **Attitude** : "هو حالة من الاستعداد أو التهيؤ العقلي لدى الفرد، والذي يتكون وينظم من خلال خبرات الفرد السابقة، ويجعله يسلك سلوكاً معيناً ويستجيب استجابة معينة نحو جميع الأشخاص والأشياء والمواقف المتصلة بهذه الحالة، ويتسم الاتجاه بدرجة معقولة من الثبات "(بخش، 1994: 193).

ويعرّف الاتجاه إجرائياً في هذا البحث بأنه حالة من الاستعداد والتهيؤ العقلي المتكون لدى الطالبات نتيجة خضوعهن لنشاطات المشروعات التكاملية فيما يتعلق بالبيئة والتدريس . ويسعى البحث إلى رصد آراء الطالبات في هذين المجالين :

1- الاتجاهات البيئية : من خلال آراء الطالبات "عينة البحث"حول القيم والمواقف والسلوكات البيئية المطروحة في مقرر المشروعات "وفقاً لمقياس معد من قبل الباحث".

2- الاتجاهات التدريسية : من خلال آراء الطالبات "عينة البحث" حول دور مقرر المشروعات في تحقيق كفايات تصميم الوحدات الدراسية وتنفيذها "وفقاً لمقياس معد من قبل الباحث".

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ذات الصلة بمتغيرات الدراسة ونقدم فيما يلي عرضاً لهذه النتائج في ضوء أسئلة الدراسة على النحو التالي:

نتائج السؤال الأول:ينص هذا السؤال على ما يلي:" ما مدى امتلاك طالبات كلية التربية بعبري عينة الدراسة –بعد دراستهم للمشروعات– اتجاهات إيجابية نحو منحيي التكامل والتعاون واستخدامهما في تدريس المشروعات، ونحو تطبيقهما في الحلقة الأولى من

التعليم الأساسي،ونحو مستوى كفاياتهن التدريسية، ونحو المسائل البيئية التي تضمنتها المشروعات؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على عبارات مقياس الاتجاه أداة الدراسة ومجالاته، وعليها مجتمعة، إذ تراوحت متوسطات تقديرات الطالبات على عبارات المقياس البالغة (75) عبارة متنوعة بين (2.13 – 4.77)، أي بمدى مقداره (2.64)، كما بلغ متوسط تقديرات الطالبات على فقرات المقياس ككل (3.98) من السقف (5) ويشكل هذا المتوسط ما نسبته (79.7 %)وهذه النسبة أقل قليلاً من المعيار المعتمد في هذه الدراسة وهو (80%) أو تقدير (4) .

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لتقديرات الطالبات عينة البحث على المجالات الخمسة التي تنتمي إليها عبارات مقياس الاتجاه أداة الدراسة يلاحظ أنها جاءت متباينة كما هو مبين في الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1) الترتيب التنازلي لمجالات مقياس الاتجاه وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
– الاتجاه نحو البيئة .	4.29	0.63	1
– الاتجاه نحو استخدام المنحى التكاملي في تدريس المشروعات .	4.02	0.99	2
– الاتجاه نحو استخدام المنحى التعاوني في تدريس المشروعات .	4.01	0.96	3
– الاتجاه نحو استخدام المنحيين التكاملي والتعاوني في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.	3.91	0.95	4

– تقدير الطالبات لكفاياتهن التدريسية .	3.88	0.93	5

يلاحظ من الجدول أن المتوسطات الحسابية لتقديرات الطالبات في المجالات الخمسة جاءت متقاربة إذ بلغ المدى بين أعلى التقديرات وأدناها (0.41) فقط، كما يلاحظ أن أعلى التقديرات للاتجاه كان نحو البيئة وتليها تقديرات الاتجاه نحو التكامل والتعاون واستخدامهما في تدريس المشروعات، وأقل التقديرات كانت للاتجاه نحو تطبيق المنحيين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ولمستوى الكفايات التدريسية المتشكلة لدى الطالبات.

وتم إجراء الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية لتقديرات الطالبات لاتجاهاتهن ضمن كل مجال من مجالات المقياس الخمسة، وتبين منها الإجابة عن الأسئلة الفرعية وفق ما يلي:

نتائج السؤال (1– 1):ينص هذا السؤال على ما يلي :" ما مدى امتلاك الطالبات اتجاهات إيجابية نحو منحى التكامل واستخدامه في تدريس المشروعات بعد إنجازهن المشروعات؟" وأظهرت النتائج أن أعلى التقديرات قد حازتها على التوالي العبارات ذوات الأرقام (4، 27، 3، 33، 7، 14، 1، 9، 25، 10، 26، 8، 6، 28، 2) إذ تراوحت متوسطاتها بين (4.25 – 4.97)، وتنص هذه العبارات على الحرص على التكامل بين المجالات العلمية والمجالات الأدبية والعلاقة التكاملية بين مشكلات البيئة ومشكلات الإنسان، والنظرة الواحدة الشمولية للعالم والحياة، والإيمان بالنظام البيئي وتكامله، وأهمية تكامل المعرفة بوجود مشرفين أحدهما تربوي والآخر أكاديمي من تخصص آخر، وأهمية تكامل التقنيات المختلفة في تحقيق أهداف المشروعات البيئية.

وحازت أدنى تقديرات الاتجاهات نحو استخدام المنحى التكاملي العبارات ذوات الأرقام(37، 36، 35) على التوالي وتنص على الشعور بالصعوبة في تطبيق المنحى

التكاملي في غياب مناهج قائمة على التكامل، وصعوبة تصميم نشاطات بيئية قائمة على الربط بين العلوم المختلفة، والاعتقاد بأنها ترهق المعلم والطالب.

نتائج السؤال (1– 2): ينص هذا السؤال على ما يلي:" ما مدى امتلاك الطالبات اتجاهات إيجابية نحو منحى التعاون واستخدامه في تدريس المشروعات بعد إنجازهن المشروعات؟"

وأظهرت النتائج أن أعلى التقديرات قد حازتها على التوالي العبارتان (32) و(17) إذ تراوح متوسطاهما بين (4.28 –و 4.5)، وتنص هاتان العبارتان على تفضيل الطالبات استخدام المنحى التعاوني، والرغبة في تنفيذ النشاط البيئي القائم على التعاون.

وحازت أدنى تقديرات الاتجاهات نحو استخدام المنحى التعاوني العبارة ذات الرقم(11) التي بلغ متوسطها الحسابي (3.5) وتنص على شعور الطالبات في المشروعات المستخدمة بأنها توفر بيئة تربوية مناسبة للتعلم التعاوني.

نتائج السؤال (1– 3): ينص هذا السؤال على ما يلي :" ما مدى امتلاك الطالبات اتجاهات إيجابية نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعد إنجازهن المشروعات؟"

وأظهرت النتائج أن أعلى التقديرات قد حازتها على التوالي العبارتان (32) و(33) إذ تراوح متوسطاهما بين (4.42 و 4.5)، وتنص هاتان العبارتان على تفضيل الطالبات استخدام المنحى التعاوني في تدريس الموضوعات البيئية، وتفضيل استخدام المشروعات المتكاملة بوصفها طريقة مناسبة لاستخدام جميع التقنيات الحديثة ومصادر التعلم المختلفة بما فيها الحاسوب والانترنيت .

وحازت أدنى تقديرات الاتجاهات نحو استخدام المنحيين التكاملي والتعاوني في التدريس العبارة ذات الرقم(13) التي بلغ متوسطها الحسابي (3.0) وتنص على شعور الطالبة بأنها

قادرة عل تصميم وحدة درسية باستخدام المنحى التكاملي وتطبيقها في صفوف التعليم الأساسي .

نتائج السؤال (1– 4):ينص هذا السؤال على ما يلي:" ما مدى امتلاك الطالبات اتجاهات إيجابية نحو مستوى كفاياتهن التدريسية بعد إنجازهن المشروعات؟"

أظهرت النتائج أن أعلى التقديرات قد حازتها على التوالي العبارتان (41) و(44) إذ تراوح متوسطاهما بين (4.32 و4.35)، وتنص هاتان العبارتان على الاعتقاد بعدم جدوى الاختبارات التقليدية في تقويم المشروعات، والشعور بإتقان كفاية اشتقاق الأهداف السلوكية من الأهداف العامة.

وحازت أدنى تقديرات الطالبات لمستوى كفايتهن التدريسية العبارتان (13) و(16) على التوالي إذ تراوح متوسطاهما بين (3 و 3.23) وتنص على شعور الطالبات بقدرتهن عل تصميم وحدة دراسية باستخدام المنحى التكاملي وتطبيقها في صفوف التعليم الأساسي، وتفضيل التخطيط لمشروع متكامل في تدريس الموضوعات البيئية من التخطيط لدرس مستقل.

نتائج السؤال (1– 5)ينص هذا السؤال على ما يلي:" ما مدى امتلاك الطالبات اتجاهات إيجابية نحو المسائل البيئية التي تضمنتها المشروعات ؟"

وأظهرت النتائج أن أعلى التقديرات قد حازتها على التوالي العبارات ذوات الأرقام (29، 4 ، 64) إذ تراوحت متوسطاتها بين (4.5 – 4.77)، وتنص هذه العبارات على شعور الطالبات بضرورة تضمين المشروعات البيئية شواهد من القرآن الكريم والحديث الشريف، وأن مشكلات البيئة لا تنفصل عن مشكلات الإنسان، والشعور بأهمية التوازن البيئي.

وحازت أدنى تقديرات الطالبات على العبارتين (15، 38) على التوالي إذ تراوحت متوسطاتها بين (3.93– 3.98) وتنص على شعور الطالبات بأن تعلم البيئة وفق المنحى التكاملي يتيح تقويم العلاقات بين الإنسان والبيئة، وفهم أعمق واحتفاظ أفضل بالمفاهيم البيئية.

نتائج السؤال الثاني :

ينص السؤال الثاني على : "هل هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطالبات عينة الدراسة بمقياس الاتجاه نحو منحيي التكامل والتعاون واستخدامهما في تدريس المشروعات تعزى إلى تخصص الطالبة (مجال علمي / مجال أدبي)، وسنة الدراسة (ثانية/ ثالثة)، وتطبيق المشروع (قبلي/ بعدي) ؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخدام اختبار (ت) لتقديرات الطالبات بمقياس الاتجاه وفق متغيرات الدراسة كما هو في الجداول ذوات الأرقام (2)و(3) و(4) التي تشكل نتائج الأسئلة الفرعية الآتية :

نتائج السؤال (2– 1)ينص هذا السؤال على:" هل هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطالبات من السنة الثانية بمقياس الاتجاه نحو منحيي التكامل والتعاون واستخدامهما في تدريس المشروعات و بين متوسطات تقديرات زميلاتهن من السنة الثالثة ؟"وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت)لاستخراج دلالة الفرق وفق متغير السنة الدراسية على النحو الوارد في الجدول رقم (2).

الجدول رقم (2) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطالبات بمقياس الاتجاه نحو منحيي التكامل والتعاون واستخدامهما في تدريس المشروعات من السنتين الثانية والثالثة.

مجال الاتجاه	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)
نحو منحى التكامل	الثانية	60	109.78	10.83	0.59
	الثالثة	42	110.86	7.55	
نحو منحى التعاون	الثانية	60	19.83	3.36	0.82
	الثالثة	42	20.29	2.22	

ففي مجال الاتجاه نحو التكامل، يبين الجدول رقم (2) أن قيمة الإحصائي (ت) لمتغير السنة الدراسية قد بلغت (0.59)، وهي أصغر من القيمة الجدولية، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات الطالبات من السنتين الثانية والثالثة عينة الدراسة بمقياس الاتجاه نحو المنحى التكاملي واستخدامه في تدريس المشروعات البيئية.

أما في مجال الاتجاه نحو التعاون، يبين الجدول رقم (2) أن قيمة الإحصائي (ت) لمتغير السنة الدراسية قد بلغت (0.82)، وهي أصغر من القيمة الجدولية، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات الطالبات من السنتين الثانية والثالثة عينة الدراسة بمقياس الاتجاه نحو المنحى التعاوني واستخدامه في تدريس المشروعات البيئية.

نتائج السؤال (2– 2)ينص هذا السؤال على:" هل هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطالبات من المجال الأدبي بمقياس الاتجاه نحو منحيي التكامل والتعاون واستخدامهما في تدريس المشروعات و بين متوسطات تقديرات زميلاتهن من المجال العلمي؟"وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لاستخراج دلالة الفرق وفق متغير مجال التخصص كما هو في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطالبات من المجالين الأدبي والعلمي بمقياس الاتجاه نحو منحيي التكامل والتعاون واستخدامهما في تدريس المشروعات.

مجال الاتجاه	مجال التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)
نحو منحى التكامل	أدبي	52	110.35	10.38	0.13
	علمي	50	110.10	8.79	
نحو منحى التعاون	أدبي	52	19.59	3.38	1.5
	علمي	50	20.46	2.36	

ففي مجال الاتجاه نحو التكامل، يبين الجدول رقم (3) أن قيمة الإحصائي (ت) لمتغير التخصص الدراسي قد بلغت (0.13)، وهي أصغر من القيمة الجدولية، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات الطالبات عينة الدراسة من تخصص مجال أدبي، وتخصص مجال علمي بمقياس الاتجاه نحو المنحى التكاملي واستخدامه في تدريس المشروعات البيئية.

أما في مجال الاتجاه نحو التعاون، يبين الجدول رقم (3) أن قيمة الإحصائي (ت) لمتغير التخصص الدراسي قد بلغت (1.5)، وهي أصغر من القيمة الجدولية، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات الطالبات عينة الدراسة من تخصص مجال أدبي، وتخصص مجال علمي بمقياس الاتجاه نحو المنحى التعاوني واستخدامه في تدريس المشروعات البيئية .

نتائج السؤال (2– 3)ينص هذا السؤال على:" هل هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطالبات بمقياس الاتجاه نحو منحيي التكامل والتعاون قبل دراسة المشروع وبعدها ؟

"وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لاستخراج دلالة الفرق وفق متغير منهج المشروع كما هو في الجدول رقم (4) .

الجدول رقم (4) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطالبات بمقياس الاتجاه نحو منحيي التكامل والتعاون قبل تدريس المشروعات وبعدها.

مجال الاتجاه	فترة التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)
نحو منحى التكامل	قبلي	40	103.1	7.87	7.73
	بعدي	40	116.3	7.39	
نحو منحى التعاون	قبلي	40	16.48	1.52	8,85
	بعدي	40	20.28	2.25	

ففي مجال الاتجاه نحو منحى التكامل، يبين الجدول رقم (4) أن قيمة (ت) المحسوبة لمتغير تطبيق منهج المشرعات قد بلغت (7.73)، وهي أكبر من القيمة الجدولية، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات الطالبات عينة الدراسة قبل تدريس المشروعات في السنة الثانية وبعد تدريس المشروعات في السنة الثالثة لصالح الفترة البعدية بمقياس الاتجاه نحو المنحى التكاملي واستخدامه في تدريس المشروعات البيئية .

أما في مجال الاتجاه نحو التعاون، يبين الجدول رقم (4) أن قيمة (ت) المحسوبة لمتغير تطبيق منهج المشرعات قد بلغت (8.85)، وهي أكبر من القيمة الجدولية، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات الطالبات عينة الدراسة قبل تدريس المشروعات في السنة الثانية، وبعد تدريس المشروعات في السنة الثالثة لصالح الفترة البعدية بمقياس الاتجاه نحو المنحى التعاوني واستخدامه في تدريس المشروعات البيئية.

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على ما يأتي: "هل هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطالبات بمقياس الاتجاه نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة

الأولى من التعليم الأساسي، ونحو مستوى كفاياتهن التدريسية تعزى إلى تخصص الطالبة (مجال علمي/مجال أدبي)، وسنة الدراسة (ثانية/ثالثة)، وتطبيق المشروع (قبلي/بعدي)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخدام اختبار (ت)استودنت لتقديرات الطالبات بمقياس الاتجاه وفق متغيرات الدراسة على النحو المبين في الجداول أرقام (5)و(6) و(7) التي تشكل نتائج للأسئلة الفرعية الآتية:

نتائج السؤال (3– 1)ينص هذا السؤال على ما يأتي:" هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطالبات من المجال الأدبي بمقياس الاتجاه نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ونحو مستوى كفاياتهن التدريسية، وبين متوسطات تقديرات زميلاتهن من المجال العلمي ؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت)لاستخراج دلالة الفرق وفق متغير تخصص الطالبة على النحو المبين في الجدول رقم (5) .

الجدول رقم (5) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطالبات من المجالين الأدبي والعلمي بمقياس الاتجاه نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ونحو مستوى كفاياتهن التدريسية.

مجال الاتجاه	مجال التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
نحو استخدام المنحيين في التعليم الأساسي	أدبي	52	35.23	4.84	0.35
	علمي	50	34.92	4.19	
نحو مستوى كفايات التدريس المتشكلة لدى الطالبات	أدبي	52	122.87	16.43	1.09
	علمي	50	119.7	12.64	

ففي مجال الاتجاه نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، يبين الجدول رقم (5) أن قيمة (ت) المحسوبة لمتغير مجال التخصص قد

بلغت (0.35)، وهي أصغر من القيمة الجدولية، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات الطالبات عينة الدراسة من تخصص مجال أدبي، وتخصص مجال علمي بمقياس الاتجاه نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

أما في مجال تقدير الطالبات لمستوى كفاياتهن التدريسية، يبين الجدول رقم (5) أن قيمة (ت) المحسوبة لمتغير مجال التخصص قد بلغت (0.82)، وهي أصغر من القيمة الجدولية، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات الطالبات عينة الدراسة من تخصص مجال أدبي، وتخصص مجال علمي بمقياس الاتجاه نحو مستوى الكفايات التدريسية المتشكلة لديهن بعد دراسة المشروعات.

نتائج السؤال (3– 2)ينص هذا السؤال على:" هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطالبات من السنة الثانية بمقياس الاتجاه نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ونحو مستوى كفاياتهن التدريسية، وبين متوسطات تقديرات زميلاتهن من السنة الثالثة ؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت)لاستخراج دلالة الفرق وفق متغير السنة الدراسية على النحو المبيّن في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطالبات من السنتين الثانية والثالثة بمقياس الاتجاه نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ونحو مستوى كفاياتهن التدريسية .

مجال الاتجاه	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)

نحو استخدام المنحيين في التعليم الأساسي	الثانية	60	34.47	5.05	1.76
	الثالثة	42	35.95	3.49	
نحو مستوى كفايات التدريس المتشكلة لدى الطالبات	الثانية	60	119.40	15.23	1.61
	الثالثة	42	124.05	13.64	

ففي مجال الاتجاه نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، يبين الجدول رقم (6) أن قيمة (ت) المحسوبة لمتغير السنة الدراسية قد بلغت (1.76)، وهي أصغر من القيمة الجدولية، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات الطالبات عينة الدراسة من السنة الثانية ومن السنة الثالثة بمقياس الاتجاه نحواستخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

أما في مجال تقدير الطالبات لمستوى كفاياتهن التدريسية، يبين الجدول رقم (6) أن قيمة (ت) المحسوبة لمتغير السنة الدراسية قد بلغت (1.61)، وهي أصغر من القيمة الجدولية، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات الطالبات عينة الدراسة من السنة الثانية ومن السنة الثالثة بمقياس الاتجاه نحو مستوى الكفايات التدريسية المتشكلة لديهن بعد دراسة المشروعات.

نتائج السؤال (3–3)ينص هذا السؤال على:"هل هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطالبات بمقياس الاتجاه نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ونحو مستوى كفاياتهن التدريسية قبل دراسة المشروع وبعدها؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت)لاستخراج دلالة الفرق وفق متغير منهج المشروع على النحو المبين في الجدول رقم (7) .

الجدول رقم (7) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطالبات بمقياس الاتجاه نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ونحو مستوى كفاياتهن التدريسية قبل دراسة المشروع وبعدها .

مجال الاتجاه	فترة التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
نحو استخدام المنحيين في التعليم الأساسي	قبلي	40	32.04	6.17	1.98
	بعدي	40	35.95	3.49	
نحو مستوى كفايات التدريس المتشكلة لدى الطالبات	قبلي	40	109.43	11.17	3.83
	بعدي	40	120.15	13.77	

ففي مجال الاتجاه نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، يبين الجدول رقم (7) أن قيمة (ت) المحسوبة لمتغير منهج المشروع قد بلغت (1.98)، وهي أكبر من القيمة الجدولية، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات الطالبات عينة الدراسة قبل دراسة المشروع في السنة الثانية و بعد دراسة المشروع في السنة الثالثة لصالح الفترة البعدية بمقياس الاتجاه نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

أما في مجال تقدير الطالبات لمستوى كفاياتهن التدريسية، يبين الجدول رقم (7) أن قيمة (ت) المحسوبة لمتغير منهج المشروع قد بلغت (3.83)، وهي أكبر من القيمة الجدولية، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات الطالبات عينة الدراسة قبل دراسة المشروع في السنة الثانية و بعد دراسة المشروع في السنة الثالثة لصالح الفترة البعدية بمقياس الاتجاه نحو مستوى الكفايات التدريسية المتشكلة لديهن بعد دراسة المشروعات .

نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على : "هل هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطالبات عينة الدراسة بمقياس الاتجاه نحو المسائل البيئية قبل خضوعهن للتدريب بالمشروعات البيئية وبعدها ؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخدام اختبار (ت)استودنت لاستخراج دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطالبات بمقياس الاتجاه نحو المسائل البيئية قبل تطبيق المشروعات وبعدها كما هو مبين في الجدول رقم (8) .

الجدول رقم (8) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطالبات بمقياس الاتجاه نحو المسائل البيئية قبل دراسة المشروعات وبعدها .

مجال الاتجاه	فترة التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
الاتجاه نحو المسائل البيئية	قبلي	40	94.95	6.55	9.13
	بعدي	40	107.0	5.18	

يبين الجدول رقم (8) أن قيمة(ت) المحسوبة لمتغير منهج المشروع قد بلغت(9.13)، وهي أكبر من القيمة الجدولية، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات الطالبات عينة الدراسة قبل دراسة المشروع في السنة الثانية و بعد دراسة المشروع في السنة الثالثة لصالح الفترة البعدية بمقياس الاتجاه نحو المسائل البيئية.

مناقشة النتائج :

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف فاعلية المشروعات التكاملية التعاونية البيئية المطبقة في السنتين الثانية والثالثة معلم مجال في كلية التربية بعبري من خلال تعرّف اتجاهات الطالبات نحو تطبيق منحيي التكامل والتعاون في المشروعات البيئية، ونحو إمكانية استخدام المنحيين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ونحو مستوى كفاياتهن التدريسية

المتشكلة نتيجة دراسة المشروعات، وذلك في ضوء عدد من المتغيرات التي قد تؤثر بشكل أو بآخر في تحديد، أو تشكيل رؤية الطالبات لمفهومي التكامل والتعاون و أبعادهما، وتحديد مدى قناعتهن في تطبيق المنحيين في المشروعات البيئية وفي التدريس مستقبلاً في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وفي تشكيل كفايات تدريسية لديهن. وسوف تتم مناقشة النتائج المتحصّلة في ضوء أسئلة الدراسة ومتغيراتها على النحو التالي:

نتائج السؤال الفرعي (1 – 1) المتعلق بالاتجاه نحو المنحى التكاملي يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لتقديرات الطالبات على عبارات مقياس الاتجاه نحو منحى التكامل واستخدامه في تدريس المشروعات البيئية تراوحت بين (2.13 – 4.67)، و بلغ متوسط التقديرات (4.02)على عبارات المقياس أي ما يعادل 4و80%، وهذه النسبة أعلى من المعيار المعتمد في هذه الدراسة وهو 80 %.

وبالرغم من أن 54% من عبارات المقياس كانت جاذبة للعينة إذ حازت أعلى التقديرات، والتي تراوحت بين (4 – 4.67) إلا أن 36% من العبارات كانت تقديرات العينة عليها متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات بين (3.31 – 3.98)، وجاءت تقديراتهم منخفضة جداً على نحو 10% من عبارات المقياس تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (2.14 – 2.96) فقط، وإذا دققنا النظر في العبارات التي حازت أعلى التقديرات نجد أنها تمثل في مجملها استنتاج توصلت إليه الطالبات بنتيجة استخدام منحى التكامل في تدريس المشروعات البيئية، وهي تشكل جملة من الحقائق والمسلمات والتطبيقات الأساسية اللازمة لتنفيذ المشروعات البيئية شعرت الطالبات من خلاله بارتباط مشكلات البيئة بسلوكات البشر وتكاملهما معاً، وتكامل النظم البيئية مع النظم الاقتصادية والاجتماعية والسكانية، و بأهمية حل المشكلات البيئية بشكل متكامل، وتعميق وحدة المعرفة، والنظرة الشمولية

للعالم والحياة، كما شعرن بأهمية تكامل عمل الطالبات من المجالين الأدبي والعلمي معـــاً، وبوجود مشرفين من تخصصات تربوية وأكاديمية أخرى معاً.

وربما يعزى الارتفاع في تقدير العينة على هذه العبارات إلى أن بعض هـــذه العبـــارات تتطلب استجابة تفصح عن الدور المحوري الذي تقوم به الطالبات في تنفيذ المـــشروعات البيئية التكاملية وما لذلك من تأثير سلبي في الاستجابة بسبب الذاتية والتحيز.

أما تدني المتوسطات الحسابية لتقديرات الطالبات على العبارات الثلاث التي تمثـــل 10% من عبارات المقياس، فقد يعزى ذلك إلى أن هذه العبارات تمثل مهارات إجرائية لمستوى متقدم من التكامل، يتيح للطالبة تصميم نشاطات بيئية قائمة على الربط بين العلوم المختلفة، أو التعبير عن أن هذه النشاطات لا تتطلب جهوداً كبيرة تثقل كاهل الطالبة /المعلمـــة، أو التعبير عن أن استراتيجيات المنحى التكاملي ممكنة الاستخدام في غياب مناهج قائمة على أساس التكامل، فعبرت معظم الطالبات عن عدم الموافقة على اعتبارها عملية ســـهلة، أو ممكنة التطبيق في غياب مناهج قائمة على أساس التكامل، وهذا أمر طبيعي.

أما بلوغ الطالبات هذا المستوى من الاتجاهات نحو المنحى التكاملي، واستخدامه في تنفيذ المشروعات البيئية، فقد يكون مرد ذلك إلى تأثير العوامل الخارجية المسؤولة عن تشكيل هذه الاتجاهات، الذي تقوم عليه عملية تنفيذ المشروعات التكاملية نظرياً وعملياً، وتفاعلها مع العوامل الداخلية التي تتعلق بسمات الشخصية، وبالأطر الانفعاليـــة المتـــوافرة لـــدى الطالبات، وإحساسهن بالدور المحوري في العملية التدريسية، ويتوافق ذلك مع ما توصلت إليه بعض الدراسات في ميدان تشكيل الاتجاهات نحو المنحى التكاملي (نـــصر، 2000)، كما تتوافق مع قناعات فعالية المعلمين قبل الخدمة التي توصلت إليها كل من لين وكـــورل (Lin&Gorrell ,1997) التي رفعت من فاعلية المستفتين وأظهـــرت تفـــضيلهم لطرائـــق

التدريس الأكثر فاعلية والتي يأتي المنحى التكاملي من ضمنها، كما يتوافق تفسير فاعلية المشروعات في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو التكامل مع ما أورده المعيقل من تفضيل لتدريس التكامل وفق المشروعات، وأفضل المشروعات تلك التي تكون قريبة من اهتمامات الطلاب وفق ما توصل إليه راكو وفازكيو Rakow&Vasquez 1998 (انظر/ المعيقل، 2001 : 66)، وهذا يتوافق مع الأسلوب المطبق في المشروعات في الكلية الذي يتيح للطالبات اختيار مشروعاتهن.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الفرعي (1-2)المتعلق بالاتجاه نحو المنحى التعاوني فيلاحظ أن المتوسطات الحسابية لتقديرات الطالبات على عبارات مقياس الاتجاه نحو منحى التعاون واستخدامه في تدريس المشروعات البيئية أنها تراوحت بين (3.5-4.5)، وبلغ متوسط التقديرات (4.01) عن عبارات المقياس، أي ما يعادل 80.2%، وهذه النسبة أعلى من المعيار المعتمد في هذه الدراسة وهو 80% .

وبالرغم من أن 40% من عبارات المقياس كانت جاذبة للعينة إذ حازت أعلى التقديرات فتراوحت بين (4.28 – 4.5)، إلا أن 60% من العبارات كانت تقديرات العينة عليها متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات بين (3.5-3.94)، فلم تحز أي من عبارات المقياس تقديرات منخفضة عن الحد (3.0).

وإذا أنعمنا النظر في العبارات التي حازت أعلى التقديرات نجد أنها تمثل استنتاجاً توصلت إليه الطالبات بنتيجة استخدام أساليب التعلم التعاوني المطبقة في المشروعات، والأنشطة التعاونية التي نفذتها المجموعات. أما بلوغ الطالبات هذا المستوى من الاتجاهات نحو المنحى التعاوني واستخدامه في تنفيذ المشروعات البيئية فيتوافق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات في ميدان تشكيل الاتجاهات نحو المنحى التعاوني

(Edward,1992 ;Soodak&Martin,1994) و تتوافق مع أهداف التعليم الأساسي في سلطنة عمان التي تسعى إلى تشكيل شخصية للمتعلم تتصف بالتعاونية(الهنائي،2002 :35).

أما فيما يخص نتائج السؤال الفرعي (1–3)المتعلق بالاتجاه نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في التعليم الأساسي يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لتقديرات الطالبات عن عبارات مقياس الاتجاه نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس في التعليم الأساسي تراوحت بين (3.03 – 4.5)، و بلغ متوسط التقديرات (3.91)عن عبارات المقياس أي ما يعادل 78.2%، وهذه النسبة أدنى من المعيار المعتمد في هذه الدراسة وهو 80 % .

وبالرغم من أن 45% من عبارات المقياس كانت جاذبة للعينة حين حازت أعلى التقديرات، والتي تراوحت بين (4.09 – 4.5) إلا أن 55% من العبارات كانت تقديرات العينة عليها متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات بين (3.03 – 3.95)، فلم تستحوذ أي من عبارات المقياس تقديرات منخفضة عن الحد (3.0).

وإذا أنعمنا النظر في العبارات التي حازت أعلى التقديرات نجد أنها تمثل في مجملها استنتاجاً توصلت إليه الطالبات نتيجة خبرة مباشرة في مقرر المشروعات كما نصت عليه العبارات التي نالت هذه التقديرات من تفضيل للتعلم التعاوني الذي مارسنه عبر المجموعات في المشرعات البيئية، واعتبارهن المشروعات المتكاملة وسيلة مناسبة لاستخدام التقنيات الحديثة جميعها، ومصادر التعلم المتعددة، واستنتاجهن بأنه قد آن الأوان لبناء مناهج التدريس وفق المنحى التكاملي، واستنتاجهن أيضاً بأن المنحى التكاملي خير أسلوب لحل المشكلات البيئية. وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أجنبية من أن الخبرات التعليمية المتكاملة والنشاطات المرتبطة بها التي ينفذها الطلبة على شكل

مجموعات صغيرة داخل غرفة الدرس تجعلهم أقدر على توظيفها، وتكوّن لديهم اتجاهات إيجابية نحو التكامل وتطبيقه في المناهج المدرسية (Hargreaves &Moore,2000 :112) . كما تتوافق مع دراسة سوداك ومارتين (Soodak & Martin,1994:183) التي أظهرت نتائج إيجابية لتطبيق التكامل والتعاون من خلال المشروعات، وتوصلت إلى نمو إيجابي في اتجاهات المعلمين ومواقفهم من استخدام المنحى التكاملي في التدريس. بينما جاءت مخالفة لنتائج دراستي الخياط (2001م) و نصر (2002م) اللتين توصلتا إلى تحفظ أفراد العينة من المعلمين على استخدام المنحى التكاملي في التدريس، ويرجعان ذلك إلى ضعف الإعداد وأوصى كل منهما بضرورة إعادة النظر في مناهج إعداد المعلم، وتضمينها أنشطة تكاملية تعاونية، وهذا يتوافق مع أسلوب الإعداد في مقرر المشروعات في هذه الدراسة.

إلا أن ما جاء من عبارات في المقياس نالت مستوى متوسطاً، فتنص على تفضيل الطريقة التكاملية على الطريقة التقليدية، وتفضل التخطيط لمشروعات تعاونية تكاملية، والشعور بأنهن قادرات عل تصميم وحدات درسية وفق المنحى التكاملي لتطبيقها في التعليم الأساسي، فهذه مراحل متقدمة في تنفيذ المنحيين التكاملي والتعاوني، وربما تتطلب إعادة النظر في مسألة التدريب، وإخضاع الطالبات لأنشطة إضافية في التخطيط وفق المنحيين. إلا أن مستوى الطالبات ليس ضعيفاً ويشير إلى ذلك عدم وجود عبارات نالت تقديرات أدنى من المتوسط في هذا المجال.

أما فيما يخص نتائج السؤال الفرعي (1-4)المتعلق باتجاهات الطالبات نحو مستوى كفاياتهن التدريسية بعد إنجازهن المشروعات يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لتقديرات الطالبات على عبارات مقياس اتجاهات الطالبات نحو مستوى كفاياتهن التدريسية بعد إنجازهن المشروعات تراوحت بين (3.03 – 4.35)، و بلغ متوسط التقديرات

(3.88)على عبارات المقياس أي ما يعادل 77.6%، وهذه النسبة أدنى من المعيار المعتمد في هذه الدراسة وهو 80 % .

وبالرغم من أن 33% من عبارات المقياس كانت جاذبة للعينة إذ حازت أعلى التقديرات، والتي تراوحت بين (4.01 – 4.35) إلا أن 67% من العبارات كانت تقديرات العينة فيها متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات بين (3.03 – 3.98)، فلم تحز أي من عبارات المقياس تقديرات منخفضة عن الحد (3.0)، وإذا دققنا النظر في العبارات التي حازت أعلى التقديرات نجد أنها تمثل في مجملها كفايات مهمة للتدريس في التعليم الأساسي تتعلق بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، و توصلت إليها الطالبات نتيجة خبرة مباشرة وتدريب في مقرر المشروعات كما نصت عليه العبارات التي نالت هذه التقديرات من اعتقاد بأن الاختبارات التقليدية غير مناسبة لتقويم المشروعات البيئية، وشعورهن بأهمية التقويم الذاتي والتقويم الجماعي واستخدام السجلات التراكمية وبطاقات الملاحظة والاستبيانات، وتقبل نقد الآخرين وتقويمهم، واعتقادهن أن التقويم الفعال في التربية هو الذي يقيس جوانب التعلم الثلاثة معاً فيقوم المعارف ويلحظ تعديل السلوك ويقيس الاتجاهات، وشعورهن بامتلاك كفاية اشتقاق الأهداف السلوكية من الأهداف العامة، و كفاية تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة أساسية للتعلم التعاوني، وكفاية التعلم الذاتي، والعمل التعاوني. قد يعزى الارتفاع في تقدير العينة على هذه العبارات إلى كونها مارستها الطالبة بنفسها أكثر من مرة في المشروع كصوغ الأهداف والتخطيط للعمل التعاوني وتنفيذه، والتقويم الذاتي والجماعي، وهذا مؤشر على فاعلية المشروعات في التدريب، وربما يعزى الارتفاع في تقدير العينة إلى الذاتية والتحيز لأن العبارات تفصح عن الدور المحوري الذي تقوم به الطالبة في التدريس مما يؤثر في موضوعية إجابتها.

أما العبارات التي نالت التقدير المتوسط من قبل العينة فهي كفايات متقدمة في التدريس مثل كفاية تخطيط وحدة درسية باستخدام المنحى التكاملي وتطبيقها في التعليم الأساسي وتقويمها، وكفاية تخطيط المشروعات وتنفيذها وتقويمها، وامتلاك خلفية نظرية كافية عن المنحيين التعاوني والتكاملي، وكفاية إدارة الوقت، والربط بين الموضوعات في مناهج الدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية والعلوم في إطار التكامل، فقد يعزى التوسط في تقدير العينة إلى أن بعضها كفايات متقدمة مثل تخطيط وحدة درسية وتنفيذها في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، أو يعزى التوسط في تقدير العينة إلى أن بعض الكفايات مغفلة أو مهملة في المشروعات مثل الإطار النظري حول المنحيين التكاملي والتعاوني وذلك لغياب التوصيف للإطار النظري في مقرر المشروعات مما يجعل السوية من الاهتمام ليست واحدة بين جميع أعضاء هيئة التدريس بهذين المنحيين فيعتمد معظمهم التطبيق في المشروع ويغفل الجانب النظري.

أما بلوغ الطالبات هذا المستوى المتقدم من تقدير مستوى الكفايات التدريسية بعد تطبيق المشروع فيتوافق مع ما توصلت إليه دراسة هارجريفس ومور (Hargreaves & Moore,2000 :112) من أن الخبرات التعليمية التكاملية التعاونية تجعل المتعلمين أقدر على توظيفها، كما تتوافق مع دراسة سوداك ومارتين (Soodak & M artin,1994:183)، التي أظهرت نتائج إيجابية لتطبيق التكامل والتعاون من خلال المشروعات، في تشكيل مهارة استخدام المنحى التكاملي في التدريس، وتتوافق أيضاً مع ما أشار إليه مولر Muller,1994 من أن كثير من الأبحاث العلمية توصلت إلى أن الطرائق المتكاملة والتعلم التعاوني يحسن من نوعية التعليم ويرتقي بمستواه من حيث العملية والناتج (Muller,1994).

أما فيما يخص نتائج السؤال الفرعي (1–5)المتعلق باتجاهات الطالبات نحو المسائل البيئية التي تضمنتها المشروعات يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لتقديرات الطالبات على عبارات مقياس اتجاهات الطالبات نحو المسائل البيئية بعد إنجازهن المشروعات تراوحت بين (3.93 – 4.78)، و بلغ متوسط التقديرات (4.29)على عبارات المقياس أي ما يعادل 85.8%،وهذه النسبة أعلى من المعيار المعتمد في هذه الدراسة وهو80 % .

ونلاحظ أن 92% من عبارات المقياس كانت جاذبة للعينة إذ حازت أعلى التقديرات، والتي تراوحت بين (4.07 – 4.78)، وكان 8% من العبارات تقديرات العينة عليها متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات بين (3.93 – 3.98)، بينما لم تحز أي من عبارات المقياس تقديرات منخفضة عن الحد (3.0).

وإذا أنعمنا النظر في العبارات التي حازت أعلى التقديرات، نجد أنها تمثل في مجملها ما توصلت إليها الطالبات، نتيجة خبرة مباشرة في تنفيذ المشروعات البيئية من خلال ما أتاحته حرية اختيار المشكلة البيئية موضوع المشروع، وربطها بالواقع العملي المتعلق ببيئة الطالبة المكاني ومعتقدها الديني، إذ نصت هذه العبارات على شعور الطالبات بضرورة تضمين المشروعات البيئية شواهد من القرآن الكريم والحديث الشريف، وإحساسهن بأن التفكير في مشكلات البيئة لا تنفصل عن مشكلات الإنسان، وأهمية التوازن البيئي، وتعديل السلوك البيئي الذي يتطلب استخدامه في مواقف حية مع البيئة، يمارس من خلالها ترشيد استهلاكها والمحافظة عليها من التلوث، واكتشاف العلاقة بين النظام البيئي والنظم الأخرى، والشعور بضرورة المحافظة على هذا النظام وهذه العلاقة، وأهمية الوعي الجماهيري، و التعاون بين الجهات المختلفة وسن القوانين في هذا المجال،

وأهمية تطبيق المنحيين التكاملي والتعاوني والمشروعات في دراسة الموضوعات البيئية، وأهمية ذلك في تشكيل نظرة موحدة وشمولية للعالم والحياة.

في حين نجد أن عبارتين فقط نالتا تقديراً متوسطاً هما شعور الطالبات بأن التدريس القائم عل التكامل أتاح لهن تقويم العلاقات بين الإنسان والبيئة، وشعورهن بأن المنحى التكاملي يؤدي إلى فهم أعمق واحتفاظ أفضل بالمفاهيم البيئية، فربما يعزى هذا التوسط إلى تشكيك الطالبات بقدرة المنهج التكاملي على التعمق في المعرفة وهذه من سلبيات المنحى التكاملي الذي ينسب إليه تسطيح المعلومات.

أما بلوغ الطالبات هذا المستوى المتقدم من الاتجاه الإيجابي نحو البيئة نتيجة استخدام المنحيين التكاملي والتعاوني في المشروعات البيئية فيتوافق مع الأثر الإيجابي للتكامل في تشكيل الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة ووحدة المعرفة الذي توصل إليه كل من أليمان (Alleman ,1993)، وليك(Lake,1997)، ومولر(Muller,1994)، وماسون (Mason,1996) المشار إليها في الدراسات السابقة، كما تتوافق هذه النتيجة مع ما توصل بعض التربويين من أن أسلوب التعلم التعاوني له أهمية في تكوين اتجاهات إيجابية ناحية المادة العليمية المتعلمة(Edward,1992 ؛ وحبيب وشاهين،1994 ؛ والشعيبي، 1997 ؛ وأبا الخيل، 2001) والمادة العلمية المتعلمة في المشرعات هي البيئة في مجال هذا البحث.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الرئيس الثاني الذي استهدف بيان أثر كل من متغير السنة الدراسية، والتخصص الدراسي، وتطبيق المشروعات التكاملية في تحديد مستوى اتجاه الطالبات نحو منحيي التكامل والتعاون واستخدامهما في تدريس المشروعات، فقد كشفت نتائج اختبار (ت)عن عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات تعزى إلى متغير السنة الدراسية أي بين اتجاهات طالبات السنة الثانية واتجاهات طالبات السنة الثالثة

نحو منحيي التكامل والتعاون واستخدامهما في تدريس المشروعات، وقد يرجع ذلك إلى أن موضوعات المشروعات هي واحدة للسنتين الثانية والثالثة، مما يجعل مجموعات الطالبات تتبادل موضوعات مشروعاتهن، إضافة إلى غياب برنامج تنفيذي محدد للمشرفين لتنفيذه في كل سنة مما يجعل المشروعات مكررة في الجانبين النظري والعملي . وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة دبسي(2003: 6) التي استهدفت رصد آراء واتجاهات المشرفين في كلية التربية بعبري نحو المشرعات وانتهت إلى أن مانسبته60% من المشرفين على المشرعات أشاروا إلى عدم الحاجة إلى تطبيق المشروعات في سنتين دراسيتين أو جعل موضوعات المشروعات مفتوحة. وربما تكون هذه النتيجة عكسية وغير متوقعة إذا سلّمنا بالأثر الإيجابي لبرامج الإعداد والتكوين الأكاديمي على تنمية الإطار الانفعالي والقيمي لدى المعلمين قبل الخدمة، إذ تتشكل الاتجاهات وفق ما يراه بعض الخبراء في هذا الميدان طبقاً للمعلومات التي يحصل عليها أو يتعرض لها الأفراد في مراحل الإعداد والتأهيل(مصطفى، شابا، 1999، 3)، إلا أن هذه النتيجة قد تؤيد ما توصلت إليه دراسات أخرى من أن تأثير التحصيل الأكاديمي قد يكون ضعيفاً في تشكيل اتجاهات ومواقف محددة إزاء استراتيجيات التدريس المستخدمة وفق ما جاء في دراسات سابقة(انظر/نصر، 2002: 25).

وفيما يتعلق بما كشفت عنه نتائج اختبار(ت)من عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات تعزى إلى مجال التخصص(علمي أو أدبي) حول منحيي التكامل والتعاون واستخدامهما في تدريس المشروعات، فتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حبيب،وشاهين، 1994) التي أوضحت عدم وجود فرق في أثر التعلم التعاوني بين التخصصات الدراسية، كما تتوافق مع ما أشار إليه العديد من التربويين من أن المنحى التكاملي يكشف العلاقة الطبيعية بين المواد الدراسية، ويبرز التشابه والاشتراك بين

المجالات التخصصية المختلفة، مما يؤدي إلى تقارب اتجاهات التخصصات المختلفة، وفق ما أشارت إليه دراسات سابقة (انظر /الخياط،2001 : 108).

أما ما يتعلق بما كشفت عنه نتائج اختبار(ت)من وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات تعزى إلى فاعلية تطبيق المشروعات التكاملية في تحديد مستوى اتجاه الطالبات نحو منحيي التكامل والتعاون واستخدامهما في تدريس المشروعات لصالح التطبيق البعدي للمقياس بعد خضوعهم للتدريس بالمشروعات التكاملية التعاونية ، فتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من(Edward1992، وSoodak & Martin,1994، و Hargreaves &Moore,2000) التي أوضحت فاعلية استخدام المنحيين التكاملي والتعاوني في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو استخدامهما في التدريس؛ وهذه النتيجة تعبر عن أهمية المشروعات في إعداد الطالبة المعلمة إعدادا متوازناً من الناحية الانفعالية الأمر الذي يتطلب التفكير في تعزيز تدريس الطالبات وتدريبهن وفق المشروعات والتفكير في تطويرها من أجل الاستفادة القصوى منها.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الرئيس الثالث الذي استهدف بيان أثر كل من متغير السنة الدراسية، والتخصص الدراسي، وتطبيق المشروعات التكاملية في تحديد مستوى اتجاه الطالبات نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، فقد كشفت نتائج اختبار (ت)عن عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات تعزى إلى متغير السنة الدراسية أي بين اتجاهات طالبات السنة الثانية واتجاهات طالبات السنة الثالثة نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وقد يرجع ذلك إلى أن موضوعات المشروعات هي واحدة للسنتين الثانية والثالثة وفق ما تمت الإشارة إليه سابقاً، مما يجعل المشروعات مكررة في الجانبين

النظري والعملي؛ وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة دبسي أيضاً (دبسي، 2003: 6). وربما تكون هذه النتيجة أيضاً تؤيد ما توصلت إليه دراسات سابقة في أن تأثير التحصيل الأكاديمي قد يكون ضعيفاً في تشكيل اتجاهات ومواقف محددة إزاء استراتيجيات التدريس المستخدمة (أنظر/نصر، 2002: 25). وبذلك يتأكد ما جاء في نتيجة السؤال الثاني في عدم الحاجة إلى تدريس المشروعات في سنتين دراسيتين والاكتفاء بتدريسها في السنة الثانية أو السنة الثالثة.

وفيما يتعلق بما كشفت عنه نتائج اختبار(ت)من عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات تعزى إلى مجال التخصص(علمي أو أدبي) فيما يخص مستوى اتجاه الطالبات نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في تدريس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، فتتوافق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة(حبيب،وشاهين، 1994)التي أوضحت عدم وجود فرق في أثر التعلم التعاوني بين التخصصات الدراسية، كما تتوافق مع ما أشار إليه العديد من التربويين من أن المنحى التكاملي يكشف العلاقة الطبيعية بين المواد الدراسية، ويبرز التشابه والاشتراك بين المجالات التخصصية المختلفة، مما يؤدي إلى تقارب اتجاهات التخصصات المختلفة، وفق ما ورد في دراسات سابقة(أنظر /الخياط،2001 : 108) ويستخلص من هذه النتيجة أهمية تشكيل مجموعات الطالبات من المجالين العلمي والأدبي في أثناء تطبيق المشروعات لخلق مثل هذا التكامل.

أما ما يتعلق بما كشفت عنه نتائج اختبار(ت)من وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات تعزى إلى تطبيق المشروعات التكاملية في تحديد مستوى اتجاه الطالبات نحو استخدام منحيي التكامل والتعاون في التدريس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، فتؤيد هذه النتيجة ما تم التوصل إليه من معالجة السؤال (1–3) وتتوافق أيضا مع ما توصلت

إليه دراسة هارجرفس ومور في أن الخبرات التعليمية المتكاملة والنشاطات المرتبطة بها التي ينفذها الطلبة في شكل مجموعات صغيرة تشكل لديهم اتجاهات إيجابية نحو التكامل وتطبيقه في المناهج المدرسية (Hargreaves&Moore,2000 :112)، كما تتوافق مع دراسة سوداك ومارتين التي أظهرت نمواً إيجابياً نتيجة تطبيق التكامل والتعاون من خلال المشروعات في اتجاهات المعلمين ومواقفهم من استخدام المنحى التكاملي في التدريس (Soodak & Martin,1994:183)، وبذلك نستخلص أنه بنتيجة تطبيق مقرر المشرعات التكاملية تتحقق كفاية تدريسية مهمة للطالبات المعلمات في مستقبلهن التدريسي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الرئيس الرابع الذي استهدف بيان فاعلية تطبيق المشروعات البيئية في تشكيل الاتجاهات البيئية لدى الطالبات، فقد كشفت نتائج اختبار(ت) عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات تعزى إلى تطبيق المشروعات البيئية إذ ظهر هذا الفرق بين الاتجاهات البيئية للطالبات قبل خضوعهن للتدريب بالمشروعات البيئية، وبين اتجاهاتهن بعد خضوعهن للمشروعات البيئية لصالح الاتجاهات البيئية البعدية.

ويمكن إرجاع هذا التحسّن في الاتجاهات البيئية إلى طريقة المشروعات واستراتيجيتيها المتمثلتين في منحيي التكامل والتعاون،من خلال ما أتاحته هذه الطريقة للطالبات من حرية اختيار للموضوعات البيئية التي تناولنها في المشروعات، واكتساب خبرات مباشرة عبر مجموعات العمل التعاوني التي توفرها المشروعات لتعرّف البيئة ومشكلاتها والبحث عن حلول لها وتبادل الخبرات بين المجموعات، وتكاملها بين أفراد المجموعة الواحدة من التخصصات المختلفة للطالبات، ومن التخصصات المختلفة للمشرفين، ومن تناول الموضوع البيئي من جوانبه جميعها. وتؤكد هذه النتيجة ما تم التوصل إليه من معالجة

السؤال (1–5)في بلوغ الطالبات مستوى متقدماً من الاتجاه الإيجابي نحو البيئة نتيجة استخدام المنحيين التكاملي والتعاوني في المشروعات البيئية، وتوضح جلياً أن هذا المستوى المتقدم في الاتجاه لم يكن بهذه السوية قبل تطبيق المشروعات، وتتوافق هذه النتيجة أيضاً مع ما توصل إليه كل من أليمان (Alleman,1993)، وليك(Lake,1997)، ومولر(Muller, 1994)، وماسون (Mason,1996) في فاعلية التكامل في تشكيل الاتجاهات البيئية، وكذلك تتوافق مع فاعلية التعلّم التعاوني في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة العلمية المتعلمة التي أشار إليها كل من (Edward,1992 ؛ وحبيب وشاهين،1994؛ والشعيبي، 1997 ؛ وأبا الخيل، 2001). ونستخلص بذلك أهمية المشرعات التكاملية التعاونية بوصفها منهجاً وطريقة في دراسة الموضوعات البيئية.

المقترحات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يقترح الباحث ما يلي :

1– دعوة القائمين على تطوير برامج إعداد معلم المجال في الكليات إلى الاهتمام بالمنحيين التكاملي والتعاوني من خلال إدخال توصيف نظري للمنحيين يسبق تطبيق المشروع يتيح للطلبة إتقان المنحيين قبل دخول المشروع.

2– جعل مقرر المشروعات في سنة واحدة بدلاً من سنتين لأن موضوعات المشروعات محدودة يمكن تغطيتها في سنة على أن تكون السنة المختارة لتطبيقه الثالثة ليتاح للطلبة مقررات قبلية في المناهج وطرائق التدريس العامة والخاصة.

3–إعادة توصيف مقرر المشروعات ليتاح فيه للطلبة اختيار موضوعات بيئية وحياتية للمشرعات مرتبطة بموضوعات مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وعدم تحديدهم بموضوعات ربما يخرج بعضها عن موضوعات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

4-إعادة توصيف مقرر المشروعات ليتاح فيه توحيد تقديم المشروعات من قبل الطلبة، وتقويمها من قبل المشرفين، وتحديد الكفايات التدريسية التي تهدف المشروعات إلى التدرب عليها وعدم تركها لاجتهاد المشرفين.

5- توجيه المشرفين على المشروعات لتدريب الطالبات على كفايات تدريسية يتاح لهن فيها تصميم وحدات دراسية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق المنحى التكاملي، والتخطيط لتدريسها وفق المنحيين التكاملي والتعاوني، وتقويم مواقف التعلم القائمة على التكامل والتعاون، لكي تبين ضعف الطالبات في هذه الكفايات.

المراجع

المراجع العربية :

1– أبا الخيل، فوزية (2001) فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني، مستقبل التربية العربية، المجلد السابع، العدد/20/، يناير، القاهرة.

2– الين، روبرت (1990) كيف تنقذ العالم – استراتيجية عالمية لصون الموارد، ترجمة :د.علي البناء، ود.زيد الدين عبد المقصود، ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.

3–بخش، هالة (1994) التدريس الفعال للعلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في ضوء الكفايات التعليمية، مطابع الشرق، القاهرة.

4– حبيب، مجدي ؛ شاهين، سعاد(1994) أثر التعاون الجمعي والعمل الفردي على إنتاج وسائل تعليمية مبتكرة في ضوء نموذج "بسمر،أوكين"، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم، المجلد الرابع.

5– الحصري، علي ؛ العنيزي، يوسف (2000) طرائق التدريس العامة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

6–الحفار، سعيد (1990) تطبيق التربية البيئية اعتماداً على ترابط العلوم، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض.

7–الخطيب، أحمد محمود (1997) استراتيجية مقترحة لإعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين، ورقة عمل قدمت في مؤتمر اتجاهات التربية وتحديات المستقبل من 7–10 كانون أول، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

8–الخياط، عبد الكريم (2001) آراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في

المرحلة الثانوية بدولة الكويت، جامعة الكويت، المجلة التربوية، المجلد /16/، العدد/61/،خريف، الكويت .

9- دبسي، أحمد عصام (2003) آراء واتجاهات مشرفي مشروعات النشاط التكاملي في كلية التربية بعبري نحو المشروعات، بحث مقدم في ندوة تقويم المشروعات التكاملية في مسقط في 2003/1/8 م،"غير منشور ".

10- ديلي، رالف (1990) لماذا يكون التعليم البيئي بهذه الأهمية ؟، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض .

11-ذياب، هندي ؛وآخرون (1989) تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر للنشر، عمان .

12- رونتري، ديريك (1984) تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج، ترجمة : فتح الباب عبد الحليم سيد، المركز العربي للتقنيات التربوية/المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة .

13-ساسي، نور الدين (1988) تكوين معلمين مهنيين –الاستراتيجيات والكفايات، (ترجمة)، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق.

14-سلوم،طاهر ؛نصر، حمدان(2001) استراتيجية التعلم التعاوني بين النظرية والتطبيق، ورقة عمل مقدمة في ورشة عمل حول التعليم الأساسي بالتعاون بين كلية التربية بعبري والمديرية العامة للتربية والتعليم في منطقة الظاهرة شمال، سلطنة عمان، 2001/3/26م .

15-السنبل، عبد العزيز (2002) التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، ط1.

16– السيد، نادية حسن ؛ رمضان، صلاح السيد (2001) التربية وتنمية الوعي المائي – دراسة تحليلية لدور بعض المؤسسات التربوية في مصر، مستقبل التربية العربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 7(22)، 83 –156.

17– شبر، خليل (1995) أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس مادة العلوم في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية ,العدد التاسع عشر، ج3.

18– الشعيبي، محمد (1997) أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني على تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية للمعلمين بنزوى، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، العدد الأول، المجلد الحادي عشر.

19– عوض، عادل (2002) بيئة القرن الواحد والعشرين، كتاب العربي–مجموعة من الكتاب، ج48، 15 ابريل.

20–الغبيسي، محمد اسماعيل (2001) تدريس الدراسات الاجتماعية –تخطيطه وتنفيذه وتقويم عائده التعليمي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، العين.

21– مارتن، رالف ؛ سكستن، كولن (1998) تعليم العلوم لجميع الأطفال، ترجمة:د.غدير زيزفون، و د.هاشم ابراهيم، ود.عبد الله خطايبة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم /إدارة التربية والمركز العربي للتعريب والترجمة والنشر، دمشق.

22–المديرية العامة للكليات،وزارةالتعليم العالي (1998)توصيف المقررات الدراسية لمعلم المجال في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مديرية المناهج، مسقط.

23- مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي (2000) وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض .

24-النجيحي، محمد لبيب (1979) المناهج، دار الفكر للنشر، عمان .

25-نصر، حمدان (2002) "اتجاهات معلمي اللغة العربية في سلطنة عمان نحو استخدام المنحى التكاملي في تدريس اللغة العربية في ضوء عدد من المتغيرات ذات الصلة "، المجلة العلمية بكلية التربية – جامعة أسيوط، عدد يوليو، جمهورية مصر العربية .

26-الهرش، عايد ؛ مقدادي، محمد (2000) " دراسة مقارنة بين أسلوبي التعلم التعاوني والتعلم الفردي في اكتساب الطلاب لمهارات برنامج محرر النصوص وقدرتهم على الاحتفاظ بها"، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، العدد /57/، المجلد الخامس عشر، الكويت .

27- الهنائي، خالد بن محمد بن زاهر (2002) تقويم فاعلية مراكز مصادر التعلم في تدريس الدراسات الاجتماعية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير (غير منشورة)كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط .

28- وزارة التعليم العالي (1998) الوثيقة الرئيسة لبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (1-4)، المديرية العامة لكليات التربية والمعاهد العليا بسلطنة عمان، مسقط .

29- اليونيسكو (1986) إعداد المعلمين في مجال التربية السكانية – دليل عملي، ترجمة ونشر شعبة التربية السكانية، قسم علوم التربية ومضامين التعليم وأساليبه، مطابع اليونيسكو .

30– المعيقل، عبد الله بن سعود (2001) " المنهج التكاملي "، مستقبل التربية العربيـــة، المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد)، جامعة عين شـــمس، العـــدد/22/، أكتـــوبر، المجلد/7/، القاهرة .

المراجع الأجنبية :

31- Alleman , I. (1993) , Is Curriculum integration a boon or a threat to social studies ? Elementary education , Social Education , 57(6) , 287-291.

32- Drake, Susan (1998), Creating integrated curriculum: Proven ways to increase students learning. California, Corwin Press, Inc,

33- Edward ,Joseph (1992) , Cooperative Learning, Student achievement and attitude in community college freshman English classes , D.A.L, January ,p:2382-A

34- Frazes , Bruce and Rudniski , Rose Ann (1995) , Integrated teaching methods , New York :Delmar Publishers.

35- Hargreaves , Ansdg and Moore ,Shawn (2000) , Curriculum integration and class room relevance : astudy of teachers practice , Journal of curriculum and supervision , winter , vol.15(2)89-112.

36- Huber,D. (1992), Comparison of Cooperative and non- Cooperative Learning Techniques on the Achievement and Attitudes of non-College Student , Dissertation Abstracts International, May.

37- Lake , Kathy (1997) , Integrated curriculum ,Northwest regional education laboratory , School improvement research series(SIRS) Retrieved September 24 ,2000 from the : http ://www. nwvel. org/ sepol/dirs/8/ 016.htm.

38- Masons , Terrence C. (1996) , Integration curricula potential and problems , vol.47(4)263-268.

39-Mathisson , S. and Freeman , M. (1998) , The Logic of interdisciplinary studies , New York : State University of Alleany.

40- Ministry of Education and Unicef (2001) ,Basic Education in the Sultanate of Oman – the theoretical framework , Muscat : Ministry of Education.

41-Missouri State Dep. Of Elementary and Secondary Education (1996) , Practilioner's guide to integration : Introduction and foundations for integration , Module 1 , Jafferson City , University of Missouri , ED408289 ,pp.22-64.

42- Muller , H.J. (1994) , The rhetoric of whole language , Roading ressech quarterly ,vol.29 (4).

43- Mwrinde, P. and Eberd, C. (1995), An Examination of the Relationship Between the Problem Solving Behaviors and Achievement of Students in Cooperative Learning Groups , Papers Presented at the Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education ,Columbs.

44- Salving , R. (1995) , Cooperative learning theory, research and practice , 2nd Edition , USA. Allyn & Bacon.

45- Soodak , Ieslie C. and Martin , Kniep ,Girelleo. (1994) , Authentic assessment and curriculum integration :natural partner in need of thoughtfull policy , Education policy ,Vol.8(2)183-190.

46- Temposon , George H. And Dass , Parshotem, (2000), Improving Students self Effciency in Strategic Manegment :The Relative Impacy of Cases, Simulation and gramming, vol.(1)26-30.

47- Uchide , Donna and Centron , Marvi and Floretta , Mckenzie (1996) , Preparing students for the 21st century , American Association of school Administrators.

48- Lin ,Huey-Ling and Gorrell ,Jeffrey (1997) ,pre-service ,Teachers Efficacy Beliefs in Taiwan , paper presented at Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (Memphis tn, November), Ask Eric.

ملحق رقم(1)

مقياس اتجاهات الطالبات / المعلمات

نحو استخدام كل من منحيي التعاون والتكامل

في المشروعات البيئية والحياتية

الأخت الطالبة :

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية لمعرفة آرائكن ووجهات نظركن حول فعالية استخدام كل من منحيي التكامل والتعاون في المشروعات المتكاملة البيئية والحياتية التي طبقتن إياها في السنتين الثانية والثالثة في الكلية . بهدف تقويم هذه الآراء (الاتجاهات) وتطويرها لتفعيل أدواركن في الاستخدام الأفضل لهذين المنحيين، باعتبارهما من أفضل الاتجاهات المعاصرة في تدريس المشكلات الحياتية في العالم .

ويقصد بالمنحيين التكاملي والتعاوني في هذه الدراسة : تطبيق استراتيجيات وطرائق التدريس التي تتيح للطلبة في مواقف التعلم والتعليم البيئي فرصة الربط والتكامل بين عناصر النظام البيئي وبينها وبين التخصصات المختلفة للطالبات في المجالين العلمي والأدبي . وربط موضوعات البيئة بالمقررات الدراسية الأخرى وبالخبرات السابقة وببيئة الطالبات، وذلك من خلال قيام الطالبات بتنفيذ أنشطة مختلفة تطبق عبر آليات التعلم التعاوني وتقنياته (المجموعات) عبر المشروعات المتكاملة والزيارات الميدانية والرسم والتصنيف وغيرها .

ولما كنتن قد استخدمتن طريقة المشروعات في تعلمكن للموضوعات البيئية وخططتن للتدريس وفقها في التعليم الأساسي، وستقمن في التدريس في التعليم الأساسي مستقبلاً .

كان لرأيكن الدور البناء في تقويم المشروعات المتكاملة والمساعدة من خلال الإجابة عن فقرات هذا المقياس جميعها دون استثناء .

ويتألف هذا المقياس من (75) عبارة تمثل كل واحـــدة رأيـــاً أو موقفـــاً أو مبـــدأ أو استراتيجية ذات صلة بالمنحيين التكاملي والتعاوني وآليات تطبيقهما والمطلوب منك أختي الطالبة . وضع إشارة (×) داخل المربع أمام كل فقرة، وتحت درجة الموافقة المناسبة من المقياس الخماسي المتدرج (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق أبداً) التـــي تعبر عن موقفك من مضمون هذه الفقرة .

علماً بأن آراءكن حول عبارات هذا المقياس ستحاط بالسرية التامة ولن تـــستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

شاكراً لكن حسن تعاونكن

الباحث

د. طاهر سلوم

أولاً:- بيانات شخصية :

ضعي إشارة (×) في الفراغ الذي ينطبق عليك :

السنة الدراسية : الثانية ☐ الثالثة ☐

اختصاص : معلم مجال أدبي ☐ معلم مجال علمي ☐

ثانياً:-اتجاهات الطالبات نحو استخدام المنحنيين التعاوني والتكاملي في مشروعات البيئة:

م	الفقـــــــــــــــرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافـــق أبداً

1	أعتقد أن تدريس الموضوعات البيئية والحياتية بالمشروعات المتكاملة يطوّر لدى الطلبة نظرة موحدة وشمولية للعالم والحياة .					
2	أعتقد أن استخدام المنحنى التكاملي في تدريس موضوعات البيئية يعمق الوعي بوحدة المعرفة .					
3	أعتقد بوجود علاقة بين النظم البيئية والنظم الأخرى(الاقتصادية والاجتماعية والسكانية..).					
4	أحس في أثناء التفكير في مشكلات البيئة أنها لا تنفصل عن مشكلات الإنسان .					
5	علمنا المشروع أن ننظر إلى البيئة على أنها نظام والإنسان عضو في هذا النظام .					
6	أعتقد أن الغاية من تعليم البيئة وفق المنحى التكاملي هو تمكين الطلبة من تكامل معرفتهم حول البيئة .					
7	أعتقد أنه من الصعب تعليم مشكلة بيئية بمعزل عن النظام البيئي .					
8	أعتقد أن مهارة حل المشكلات البيئية لا تنمو ولا تتشكل لدى الطالب إلا عبر دراستها دراسة متكاملة يتوضح فيها دور كل عنصر من عناصر النظام البيئي .					
9	أعتقد أن تطبيق المشروعات المتكاملة في تعلم الموضوعات البيئية يؤدي إلى ربط التعليم بالحياة، وتوظيف خبرات التلاميذ البيئية في مواقف حياتية .					
10	أعتقد بأهمية المشروعات المتكاملة في تدريس الموضوعات البيئية في ربط الطلاب بمشكلات العصر وقضاياه والنظر إليها نظرة متكاملة.					

11	أشعر أن أساليب التدريس في المشروعات المستخدمة لا توفر بيئة مناسبة للتعلم التعاوني.					

12	أعتقد أن المشروعات المتكاملة في تـــدريس الموضوعات البيئية تعنى بتنميـــة المجـــالات الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية .					
13	أشعر بأنني غير قادرة على تـــصميم وحـــدة دراسية باستخدام منحى التكامل وتطبيقها في صفوف التعليم الأساسي .					
14	أعتقد أن تكليف الطالبات بتنفيذ نشاطات بيئية صفية وغير صفية من خـــلال المـــشروعات ينمي لديهن القدرة على البحث والدراسة .					
15	أشعر أن التدريس بالمنحى التكاملي لا يؤدي إلى فهم أعمق واحتفاظ أفضل بالمفاهيم البيئية					
16	أفضل التخطيط لمشروع متكامل في تـــدريس الموضوعات البيئية مـــن التخطـــيط لـــدرس مستقل					
17	أرغب بعدم المشاركة في تنفيذ النشاط البيئي القائم على التعاون بين أفراد المجموعة .					
18	أحس بأن لدي القدرة علـــى خلـــق أنمـــاط متنوعة من النشاطات التعاونية داخل غرفـــة الصف وتوظيفها لتعلم الموضوعات البيئية .					
19	أعتقد أن الطرائق والأساليب التي تقوم علـــى التكامل لا تراعي الفروق الفردية .					
20	أعتقد بوجوب توظيف الموضوعات البيئيـــة في المناهج الدراسية في تنمية أنماط التفكير .					
21	أعتقد أن المشروعات البيئية تنمي لدينا مهارة التعلم الذاتي والتفكير المستقل .					
22	أعتقد أن استخدام أساليب التكامل فـــي حـــل المشكلات البيئية لا يؤدي إلى الإبداع .					
23	أشعر أن تطبيق التعليم القائم على التكامل في الموضوعات البيئيـــة ينمـــي لـــدى الطالـــب القدرات العقلية العليا .					

م	الفقـــــــــــــــــرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافـــق أبداً
24	أعتقد أن فرص التعلم المتاحـــة مـــن خـــلال					

	المشروعات البيئية تنمي لدى الطالبات القدرة على ممارسة التفكير الناقد .					
25	أعتقد أن وجود مشرفين على المشروع أحدهما تربوي والآخر أكاديمي ضروري للتكامل					
26	أعتقد أنه آن الأوان لبناء مناهج التدريس في الموضوعات الحياتية والبيئية والسكانية وفق المشروعات المتكاملة .					
27	يجب أن نحرص في المشروعات البيئية على التكامل بين المجالات العلمية والمجالات الأدبية من أجل إغناء الموضوع .					
28	أعتقد بعدم ضرورة توجيه الطلبة لتنفيذ مشروعات بيئية متكاملة من المناهج تربط بينها .					
29	أرى أنه من المهم أن نضمن المشروعات البيئية شواهد من القرآن الكريم والحديث الشريف .					
30	أعتقد أن تعديل السلوك البيئي يتطلب استخدامه في مواقف حية يمارس مع البيئة في الحفاظ عليها من التلوث أو ترشيد استهلاكها .					
31	أفضل استخدام طرائق التدريس التكاملية على غيرها من طرائق التدريس في تعليمي الآن وفي تدريسي مستقبلاً .					
32	أفضل استخدام أساليب تدريس كالتعلم التعاوني والمشروعات والزيارات الميدانية في تدريس الموضوعات البيئية .					
33	أرى أن المشروعات المتكاملة طريقة غير مناسبة لاستخدام جميع التقنيات الحديثة ومصادر التعلم المختلفة بما فيها الحاسوب والإنترنت .					

34	أشعر أنني غير قادرة على ربط الموضوعات البيئية بموضوعات في مناهج الدراسات					

	الاجتماعية والتربية الإسلامية والعلوم .					
35	أعتقد أن تصميم نشاطات بيئية قائمة على الربط بين العلوم المختلفة عملية صعبة					
36	أعتقد أن التعلم باستخدام المنحى التكاملي يتطلب جهوداً كبيرة في تصميم النشاطات مما يثقل كاهل المعلم و الطالب .					
37	أعتقد أنه من الصعب استخدام استراتيجيات المنحى التكاملي في التدريس في غياب مناهج قائمة على أساس التكامل .					
38	أشعر أن استخدام استراتيجيات التدريس وتقنياته القائمة على التكامل لا يتيح للطلبة فرصة تقويم العلاقات بين الإنسان والبيئة .					
39	أعتقد أن إجراءات التقويم التكويني وآلياته تساعد الطلبة على الربط بين عناصر النظام البيئي من جهة وبين الأنشطة الأخرى من جهة أخرى .					
40	أعتقد أن التقويم الفعال في التربية البيئية يقيس جوانب التعلم الثلاثة معاً فيقوَم المعارف ويلحظ تعديل السلوك ويقيس الاتجاهات .					
41	أعتقد أن الاختبارات التقليدية غير مناسبة لتقويم المشروعات البيئية .					
42	أعتقد أن المشروعات تتطلب التقويم الذاتي والتقويم الجماعي واستخدام سجلات تراكمية وبطاقات ملاحظة واستبانات .					

م	الفقـــــــــــــــــرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق أبداً
ثالثا :أشعر أن المشروعات التكاملية أكسبتني :						
43	مهارة تحديد أهداف عامة مرتبطة					

	بموضوع المشروع .					
44	مهارة اشتقاق الأهداف السلوكية من الأهداف العامة					
45	خلفية نظرية ومهارة عملية في تطبيق المنحى التكاملي .					
46	خلفية نظرية ومهارة عملية في تطبيق المنحى التعاوني .					
47	مهارة اختيار المشروع والموازنة بين ميول التلاميذ وحاجات المجتمع .					
48	مهارة تخطيط المشروعات .					
49	مهارة تنفيذ المشروعات .					
50	مهارة تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة أساسية للتعلم التعاوني .					
51	العمل التعاوني مع الزميلات والمشرفين .					
52	المشاركة في مناقشة المعلومات المعروضة وإجراء التعديلات .					
53	كسلا في مهارة إدارة الوقت.					
54	إدارة أنشطة المجموعات الصغيرة بطريقة مناسبة .					
55	مهارة تفسير البيانات بطريقة مناسبة وصوغ المقترحات .					
56	مهارة تقويم المشروعات .					
57	عدم تقبل نقد وتقيم الآخرين والتقويم الذاتي .					
58	تقويم الصعوبات التي واجهت تنفيذ المشروع وكيفية مواجهتها.					
59	تقويم التخطيط وتعديله .					
60	تقويم التنفيذ وتعديله .					
61	تقويم الأنشطة وتعديلها .					
62	تقويم الأدوات والوسائل وتعديلها .					
63	تقويم الزمن اللازم لتنفيذ المشروع وتعديله .					

رابعاً :اعتقد أن المشرعات التكاملية البيئية عززت بي الاتجاهات البيئية الآتية :

م	الاتجاه البيئي	أوافق	أوافق	محايد	لا	لاأوافق

		بشدة			أوافق	أبداً
64	أشعر بأهمية التوازن البيئي .					
65	أشعر بضرورة المحافظة على النظام البيئي .					
66	أشعر بأهمية ترشيد استهلاك الموارد البيئية .					
67	أشعر بضرورة المحافظة على البيئة من التلوث .					
68	أشعر بعدم أهمية المحافظة على الموارد البيئية من النفاد .					
69	أشعر بقلة أهمية المحافظة على الأنواع النباتية والحيوانية من الانقراض .					
70	أشعر بأهمية تعاون الجهات المحلية المختلفة في المحافظة على البيئة .					
71	أشعر بعدم أهمية تضافر الجهود الدولية للمحافظة على البيئة .					
72	أشعر بعدم أهمية سن قوانين للمحافظة على البيئة .					
73	أشعر بأهمية التربية البيئية لتلاميذ التعليم الأساسي .					
74	أشعر بأهمية الإعلام في تشكيل الوعي البيئي .					
75	أشعر بأهمية الوعي الجماهيري في المحافظة على البيئة .					

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2003/7/16.