الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

مذكرة بعنوان :

دور المناهج الدراسية في تنمية قيم الحفاظ على البيئة

- دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة -

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع، تخصص علم الاجتماع التربوي

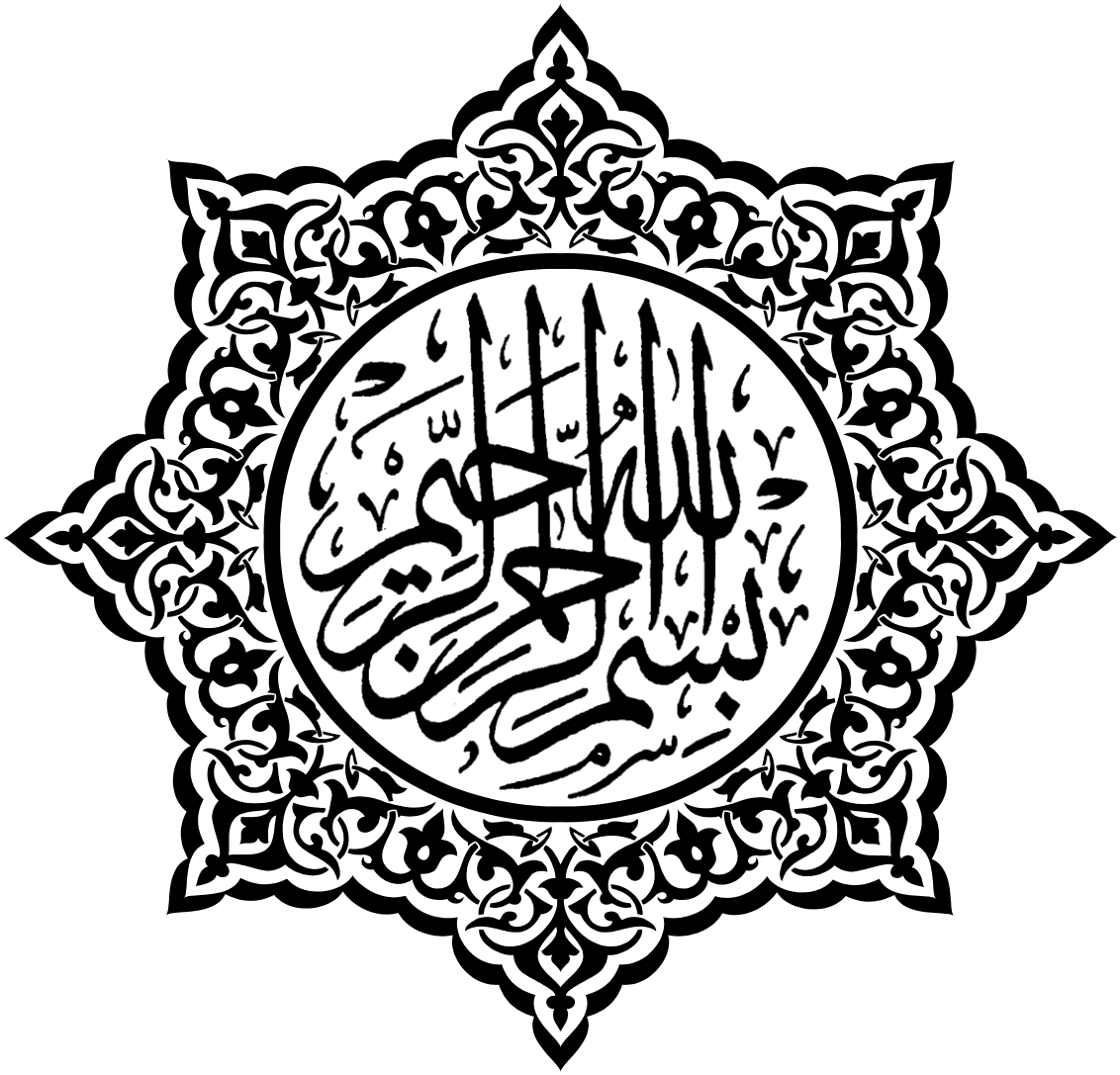
إعداد الطالبة :

سمية أحمد الطيب

تحت إشراف الأستاذ :

عبد الناصر عزوز

السنة الجامعية : 2015 / 2016


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

- ✓ أهدي هذا العمل المتواضع إلى:
- ✓ الوالدين العزيزين.
- ✓ إلى من يساندني في مواصلة مشواري في الدراسات العليا ، ويقف إلى جانبي في وجه العثرات أخي العزيز " إبراهيـــم " .
- ✓ إلى أختي الغالية " زهـــــراء ".
- ✓ إلى من كانت سندي في إكمال هذا العمل " ميـــــرة سميـــــة ".
- ✓ كل الأصدقاء و الزملاء و الأقارب .

أحمد الطيب سمية

شكـــــــــــــر وتقديـــــــــر

بسم الله الرحمن الرحيم

(.....ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي و على والدي و أن أعمل صالحا ترضاه و أدخلني برحمتك في عبادك الصالحين ...

الآية 19 سورة النمل.

- ✓ أولا الشكر لله العلي الكريم، الذي وفقني و أعانني على إتمام هذا العمل، ثم الصلاة و السلام على سيد الخلق سيدنا محمد صل الله عليه وسلم.
- ✓ يقتضي واجب الوفاء و العرفان و التقدير، أن أقدم شكرا خالصا للأستاذ المشرف الدكتور "عزوز عبد الناصر" , الذي أشرف على هذه الأطروحة و على ما قدمه لي من توجيهات و إرشادات و تشجيعات، فكان خير عون و سند في إنجاز هذه الرسالة .
- ✓ كما لا يفوتني أن أحيي فيه روح التعاون و الصبر، الذي لمسته خلال هذه المدة التي حظيت و تشرفت بالعمل تحت إشرافه و توجيهاته، و هي صفات خاصة و نابعة من صدق و طيب قلبه.
- ✓ و الشكر الموصول أيضا إلى أساتذة قسم علم الاجتماع بالمسيلة دون ذكر أو تمييز .
- ✓ إلى كل من ذكرت و لم أذكر أتقدم بخالص شكري و تقديري و دعائي للجميع بأن يجزيهم الله خير جزاء .

فهرست

المحتوى

- فهرست المحتوى -

الموضوع	الصفحة
الإهداء	
شكر وتقدير	
فهرست المحتوى	
- **قائمة الجداول**	
- **قائمة الأشكال**	
مقـــــدمة	أ- ب
الجانـــــب النظـــــري	
الفصل الأول : الإطار المنهجي للدراسة	
تمهيـــــد	05
I. الإشكالية	06
II. أهمية الدراسة	09
III. أسباب اختيار الموضوع	10
IV. أهداف الدراسة	11
V. فرضيات الدراسة	12
VI. تحديد المفاهيم	12
1- المنهاج الدراسي	13
2- القيم	16
3- القيم البيئة	22
4- الدور	23
VIII. الدراسات السابقة	23
IX. التوجه النظري	33
خلاصة	35
الفصل الثاني : دراسة سوسيوتربوية للمنهاج الدراسي	
تمهيد	37
I. المنهاج الدراسي قديما وحديثا	38
II. أسس المنهاج الدراسي	43

III. نظريات المنهاج الدراسي	47
IV.أنواع المنهاج الدراسي	48
V. عناصر المنهاج الدراسي	50
1- الأهداف التعليمة	51
2- المحتوى	54
3- الأنشطة التربوية	56
4- التقويم	59
VI.دور المنهاج الدراسي نحو العادات و الاتجاهات	61
VII. الوسائل التعليمية و المنهاج الدراسي	63
VIII. واقع المنهاج الدراسي في الجزائر	65
خلاصة	67
تمهيد	69
I. الاتجاهات المفسرة للقيم	70
II. أهمية القيم	71
III. خصائص القيم و مصادرها	72
1- خصائص القيم	72
2- مصادر القيم	73
IV.وظائف القيم و أنواعها	75
1- وظائف القيم	75
2- أنواع القيم	78
V. القيم في المجال التعليمي (التربوي)	81
1- جوانب التربية البيئية و أهميتها	81
2- التربية البيئية في المناهج التعليمية	83
VI.القيم البيئية من منظور تربوي	87
1- أنواع القيم البيئية	87
2- دور التربية في تنمية قيم المحافظة على البيئة	89
VII. واقع التربية البيئية كقيمة في الجزائر	90
خلاصـــــة	92

الجانـــب الميدانـــــي	
الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	95
I. مجالات الدراسة	96
1- المجال المكاني	96
2- المجال البشري	97
3- المجال الزمني	97
II. المنهج و الأدوات المستعملة	98
1- المنهج	98
2- أدوات و تقنيات جمع البيانات	98
3- المعالجة الإحصائية	101
III. العينة و كيفية اختيارها	102
1- مجتمع البحث	102
2- العينة و كيفية اختيارها	102
IV.صعوبات الدراسة	103
خلاصة	104
الفصل الخامس : عرض النتائج و مناقشتها	
تمهيد	106
I. الخصائص الشخصية لعينة الدراسة	106
II. المناهج الدراسية و قيم الحفاظ على البيئة	109
1- المناهج الدراسية و قيم حماية البيئة	109
2- المناهج الدراسية و قيم المحافظة على الموارد الطبيعية	116
III. المناهج الدراسية و تناول القيم البيئية (طبيعة الدور)	122
V. تعكس الممارسات السلوكية لتلاميذ تمثلهم للقيم المكتسبة	130
خلاصة	150
الفصل السادس : مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج و استنتاجات عامة	
تمهيد	152
I. مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج	153
1- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى	153

2- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية	156
3- مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة	158
II. استنتاجات عامة	161
III. الاقتراحات و التوصيات	163
خاتمة	165
قائمة المصادر و المرجع	
ملاحق	

- فهرس الجداول -

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	الفرق بين المنهاج التقليدي و المنهاج الحديث.	41
02	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والسن.	106
03	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الحالة العائلية.	107
04	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية والوظيفة.	108
05	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المادة العلمية المقررة في المناهج الدراسية كافية لإكساب التلاميذ قيم الحفاظ على الطابع الجمالي للبيئة.	109
06	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المواد الدراسية التي تناولت الموضوعات البيئية.	110
07	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الوقت المخصص القيم البيئية .	111
08	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب استهداف المنهاج الدراسي تحفيز التلاميذ على المشاركة الإيجابية في حماية البيئية.	112
09	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مدى كفاية المادة العلمية المقررة لموضوعات الضوضاء والأصوات العالية.	113
10	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المناهج المقررة تتضمن مادة علمية كافية لإكساب التلاميذ قيم الحفاظ على المساحات الخضراء.	113
11	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كان محتوى المناهج الدراسية كاف لإكساب التلاميذ أفكار ومعلومات للحفاظ على الممتلكات العامة.	114
12	توزيع أفراد الدراسة حسب مدى تضمن محتوى المناهج الدراسية لمعلومات كافية لتزويد	115

	التلاميذ بقيم المحافظة على نظافة المحيط.	
13	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المناهج الدراسية تنمي لدى التلاميذ رؤية مستقبلية حول الآثار المترتبة على الإخلال بالتوازن البيئي.	116
14	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المناهج الدراسية تزود التلاميذ بمادة علمية كافية لتعريفهم بمقومات التوازن البيئي.	117
15	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كان محتوى المناهج الدراسية يدرج أنشطة وعروض حول الوقاية من الكوارث الطبيعية.	118
16	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المادة العلمية المقررة تزود التلاميذ بمعارف كافية حول مقومات التوازن الغذائي.	119
17	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت الأنشطة المدرجة في المناهج الدراسية تزود التلاميذ بالمهارات التي تساعدهم على التعامل مع البيئة بعقلانية.	119
18	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المقررات المدرجة تتضمن معارف كافية لتزويد التلاميذ بقيم الحفاظ على الماء.	120
19	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المناهج الدراسية تقدم مادة علمية كافية لتعريف التلاميذ بطرق الاقتصاد في الماء والكهرباء.	121
20	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المناهج الدراسية تقدم للتلاميذ معارف حول مخاطر الإسراف في استهلاك الموارد الطبيعية غير المتجددة.	121
21	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية بشكل أكثر.	122
22	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مدى استهداف المناهج الدراسية تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة.	124
23	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما يتطلبه غرس القيم البيئية لدى التلاميذ.	124
24	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الطريقة المتبعة بشكل أكثر في غرس القيم البيئية لدى التلاميذ.	125
25	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب استخدامهم الصور الفوتووغرافية لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ.	127
26	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب استخدام الفيديو لإكساب التلاميذ مهارات ثقافية حول البيئة.	127
27	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب استخدام صور واقعية من خلال الوسائط المعلوماتية	128

	لإكساب التلاميذ مهارات التعامل مع المشكلات البيئية.	
28	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب برمجتهم لزيارات تطوعية للتلاميذ لتعريفهم بالبيئة.	129
29	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت الإدارة تكلفهم بالقيام بأنشطة متنوعة لإكساب التلاميذ القيم البيئية.	130
30	توزيع أفراد العينة الدراسة حسب مجال تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية بشكل أكثر, ومدى محافظة التلاميذ على نظافة الحجرة الدراسية.	130
31	توزيع أفراد الدراسة عينة حسب ما يتطلبه غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ ومدى مبادرة التلاميذ في عملية تشجير وسقي حديقة المدرسة.	132
32	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المناهج الدراسية تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة, ومدى امتلاك التلاميذ روح المبادرة لتجميل الفصل الدراسي.	134
33	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئة, وما إذا كان التلاميذ يحافظون على ممتلكات المدرسة.	135
34	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما يتطلبه غرس قيم حماية البيئة وما إذا كان التلاميذ يقومون بغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من استخدامها.	137
35	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كان يتم برمجة زيارات تطوعية للتلاميذ لتعريفهم بالبيئة, وكيف يكون رد فعل التلاميذ عند تلقيهم خبر القيام بزيارة خارجية.	138
36	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المناهج الدراسية تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة, ومدى مبادرة التلاميذ لإطفاء الأنوار في حالة نسيانها.	140
37	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المناهج الدراسية تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة, ومدى تجنب التلاميذ التحدث بصوت عالي داخل المدرسة.	141
38	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما يتطلبه غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ و ما إذا كان التلاميذ يحافظون على الماء والكهرباء داخل المدرسة.	142
39	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانوا يستخدمون الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ, ومدى إدراك التلاميذ للأخطار المترتبة عن الإخلال بالتوازن البيئي.	143
40	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كان الأساتذة يستخدمون الفيديو لإكساب التلاميذ مهارات ثقافية حول البيئة, ومدى إلمام التلاميذ بجوانب المشكلات البيئية.	144
41	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مدى استخدام الأساتذة الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ, وما إذا كانت تصرفات التلاميذ تعكس واجباتهم نحو المحيط المدرسي.	145
42	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مدى استخدام الأساتذة الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم	147

	البيئية للتلاميذ, وما إذا كانت التلاميذ يدركون طرق الوقاية من الكوارث البيئية.	
43	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مجال تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية بشكل أكثر, وما إذا كان التلاميذ يدركون مخاطر نضوب الموارد الطبيعية غير المتجددة.	**148**
44	نتائج الاختباري الإحصائي كاي مربع بخصوص الفرضية الجزئية الأولى.	**156**
45	نتائج الاختبار الإحصائي لـ كاي مربع بخصوص الفرضية الجزئية الثانية.	**158**
46	ارتباط سبيرمان للفرضية الجزئية الثالثة.	**159**
47	معامل الانحدار للفرضية الجزئية الثالثة.	**160**
48	اختبار كاي مربع المحسوبة لتأثير طبيعة دور المنهاج الدراسي على تمثل التلاميذ للقيم البيئية.	**160**

- فهرس الأشكال -

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	تفاعل عناصر المنهاج الدراسي.	51

مقدمة

مقدمة :

إن البيئة تعد ملاذ الإنسان ومستوطنه عبر العصور، فمنذ ظهور الإنسان على وجه الأرض وهو في تفاعل مستمر مع المحيط البيئي، حيث وجه الإنسان اهتماماته إلى استغلال البيئة لتلبية وإشباع متطلباته، وهو في ذلك يعتبرها مكسب مادي دائم دون مراعاة منه للآثار السلبية لهذا الاستغلال الغير المتناهي.

ونظرا للتقدم العلمي والتقني، ومع بلوغه درجات عليا من الرقي، فإن الإنسان أصبح يمارس سلوكيات خاطئة في علاقاته وتفاعلاته مع البيئة، وهذا ما نتج عنه اختلال في توازن النظام البيئي، فظهرت مشكلات بيئية عديدة، تجلى أبرزها في التلوث واستنزاف الموارد الطبيعية ومحدوديتها...إلخ، والتي تعكس سوء استخدام الإنسان للبيئة، وبذلك بلغ تأثير الإنسان على البيئة مستويات تنذر بالخطر وبعواقب تهدد الوجود على الأرض إذ استمر الحال على ذلك.

ولما كانت التغيرات التي أدخلها الإنسان على البيئة كبيرة تجاوزت الحدود المعقولة والطبيعية، والتي أدت إلى حدوث خلل خطير في مكوناتها ووظائفها، فإن الإنسان سخر استعداداته لإصلاح ما أفسده، وتظهر محاولاته في ذلك من خلال عقد المؤتمرات والندوات حول البيئة وحمايتها، والتصدي للمشكلات البيئية المختلفة، ومن أبرز هذه المؤتمرات مؤتمر المحافظة على البيئة البشرية في ستوكهولم عام 1972م، ومؤتمر قمة الأرض بالبرازيل، ومؤتمر قمة التنمية المستدامة بجوهانسبورغ وغيرها، حيث أكدت هذه المؤتمرات على ضرورة الاهتمام بالتربية البيئية وحماية البيئة والمحافظة عليها، ومنه ضرورة الإصلاح قبل زيادة كلفة هذا الإصلاح وتحمل الأجيال القادمة مشكلات قد يصعب حلها.

وفي إطار، وجود خلل في البناء القيمي البيئي، وفي ظل تأكيد هذه المؤتمرات على ضرورة الاهتمام بالتربية البيئية وإدخالها في المناهج الدراسية، وبذلك الاستعانة ببناء تربوي متميز، يستمد أهدافه من قيم بيئية حقيقية أصيلة، ومن أجل ذلك تأتي أهمية إعادة القيم البيئية بشكل عام إلى مكانها الصحيح وتلك هي مهمة التربية البيئية.

والجزائر من بين دول العالم التي أدركت حجم المشكلات البيئية التي تهدد البيئة، حيث استجابت الجزائر لتوصيات المؤتمرات العالمية الداعية إلى التوجه نحو المدخل التربوي كأحد الحلول الفعالة لحماية البيئة، وجعلت أهداف التربية البيئية ضمن المناهج التعليمية في جميع المراحل التعليمية، والتي تعتبر المرحلة الابتدائية من أهمها، وذلك لأنه يتم فيها بناء وتشكيل سلوكيات المتعلم البناءة اتجاه البيئة، وذلك من خلال غرس مجموعة من القيم البيئة لديه وهي قاعدة وأساس للمراحل التعلمية الأخرى.

ومن هذا المنطلق، جاءت دراستنا محاولة الكشف عن دور المنهاج الدراسي في تنمية قيم الحفاظ على البيئة لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية، ولمعالجة هذا الموضوع قسمت دراستنا إلى جانبين لكل جانب ثلاث فصول ؛ الجانب النظري، ويشمل فصل الإطار العام للدراسة، وفصلا نظريا للمنهاج الدراسي، وفصلا ثالثا نظريا للقيم والقيم البيئية، أما الجانب الميداني، فتناول فصلا رابعا للطريقة والإجراءات الميدانية للدراسة، وآخر خامسا لعرض النتائج وتحليلها ومناقشتها، أما الفصل السادس والأخير فتم فيه مناقشة الفرضيات في ضوء النتائج المتوصل إليها مع تقديم استنتاجات عامة للدراسة، ثم الاقتراحات والتوصيات، فالخاتمة .

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيـــــــــد

- الإشكالية
- أهمية الدراسة
- أسباب اختيار الموضوع
- أهداف الدراسة
- فرضيات الدراسة
- تحديد المفاهيم
- الدراسات السابقة
- التوجه النظري

خلاصة

تمهيد

إن البحث السوسيولوجي عامة والسوسيوتربوي خاصة لا تتحدد معالمه إلا بعد تحديد الإطار العام للدراسة، الذي يكتسي أهمية بالغة بالنسبة للدراسات السوسيوتربوية، وتحديد الإطار العام للدراسة بغية تحديد جميع العمليات التي تنطلق على أساسها الدراسة، والتي تتوقف أيضا عليها الخطوات والإجراءات البحثية في المراحل اللاحقة، انطلاقا من إشكالية الدراسة، إلى أهمية الدراسة فأسباب اختيار الموضوع، ثم أهداف الدراسة، وفرضيات الدراسة التي تعبر عن إجابات مؤقتة نحاول اختبارها ميدانيا، ثم التطرق إلى مفاهيم الدراسة ثم نتطرق إلى الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع محل الدراسة، ليتم تناول التوجه النظري المتبنى في معالجة الموضوع.

ومنه، فإن هذا الفصل يحاول تحديد المعالم الأساسية للدراسة، من خلال تناول النقاط سالفة الذكر، بدءا من الإشكالية إلى غاية التوجه النظري للدراسة.

I. الإشكالية:

مما لاشك فيه أن البيئة هي المحيط الطبيعي الذي تعيش فيه الكائنات الحية في توازن، يضمن استمراريتها بما يخدم الإنسان وحاجياته الأساسية، حيث تعد بيئة الأرض وحدة متكاملة متماسكة تتكون من عدد من العناصر، ويعتبر الإنسان هو العنصر الأساسي والأهم بينها، بل إنه خليفة الله في الأرض ومكلف بعمارتها لقوله تعالى:﴿**هُو أَنْشَأَكُم مِن الأَرض وَاسْتَعمَركُم فِيها**﴾. [1]

فالبيئة تشكل الإطار الذي يمارس فيه الإنسان حياته ونشاطاته المختلفة، ولعل أهم ما يميز البيئة الطبيعية هو ذلك التوازن الدقيق القائم بين عناصرها المختلفة، وهذا التوازن شيء حقيقي قائم فعلا بين العناصر المكونة للبيئة، وهو ما يسمى بالنظام البيئي، ويعتبر الإنسان هو المتحكم به، لذلك فإن تدخله في هذا التوازن الطبيعي دون وعي وتفكير منه قد يفسده.

وقد كان للتفاعل المستمر بين الإنسان وبيئته الطبيعية، من أجل استغلالها لتأمين متطلباته الحياتية آثاره السلبية في ذلك النظام وتوازنه، تجلى في ظهور العديد من المشكلات البيئية الناجمة عن سوء تعامل الإنسان مع بيئته، سواء كان ذلك بقصد منه أو بدون قصد.

ومن أبرز هذه المشكلات نجد التلوث بشتى أنواعه سواء كان هوائي أو مائي أو ترابي، فهو يعرض الصحة للخطر ويهدد الحياة الإنسانية والبيئة الطبيعية على حد سواء، كما يعتبر التلوث بالقمامة من المشكلات البيئية الملحة والمعقدة التي باتت تهدد مجالات الحياة المختلفة، ويعبر " لفظ القمامة على الفضلات أو المخلفات الصلبة والتي تنتج عن أنشطة الإنسان في مختلف مناحي الحياة من مسكن ومنشآت خدماتية وإنتاجية..."[2]، التي لها آثارها السلبية.

كما نجد أن البيئة بمفهومها الواسع قد تعرضت إلى أخطار متعددة، والتي نجد من بينها التلوث الضوضائي (الضجيج) الذي صاحب ظهور المدن ونموها وتزايد عدد سكانها، وقيام الصناعات المختلفة فيها، وتعدد وسائلا المواصلات ووسائل الإعلام المنتجة لقدر كبير من الضوضاء، إضافة إلى مشكلة الاكتظاظ والإسراف في استهلاك الموارد الطبيعية الغير متجددة...إلخ.

وفي ظل التغيرات البيئية التي يشهدها العالم خلال هذا القرن، وما يترتب عليها من واقع يتسم بالخطورة وينذر باحتمال صعوبة الحياة على كوكب الأرض، ومع التقدم العلمي الهائل في هذا العصر

---

1 سورة هود: الآية 61.

2 نظيمة أحمد محمود سرحان: منهاج الخدمة الاجتماعية لحماية البيئة من التلوث ، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2005، ص101.

الذي يتميز بالتقدم والتطور السريع في شتى المجالات، وما ترتب عليه من آثار سلبية على البيئة الطبيعية المحيطة بالإنسان، ازدادت المشكلات البيئية سواء على المستوى العالمي، أو المستوى المحلي (العربي)، وازدادت آثارها على سلامة النظام البيئي عامة والإنسان خاصة.

ونظرا لجسامة هذه المشكلات البيئية وتأثيراتها على موارد البيئة، وحياة الإنسان والكائنات الحية الأخرى، استوجب على الجميع المشاركة الفاعلة في مواجهة هذه المشكلات، سواء على المستوى العالمي أو الإقليمي العربي.

وبغض النظر إن كانت هذه المشكلات ذات مستوى مادي (اختلال التوازن البيئي، استنزاف الموارد الطبيعية...)، أو ذات مستوى معنوي (متمثلة في التلوث الخلقي القيمي، تلوث اجتماعي...)، ومن الواضح أن المشكلات المعنوية تعد الأخطر على البيئة باعتبار أن هذه المشكلات البيئية المعنوية لا تخرج من كونها أزمة قيم وسلوكيات، ناتجة عن اختلال في القيم البيئية المتعلقة بطريقة معاملة الإنسان لبيئته الطبيعية المحيطة به؛ وبما أن القيم تعبر عن " أفكار حول ما هو مرغوب فيه أو غير مرغوب فيه بالنسبة للأمور ويشترك فيه أعضاء أو جماعة ثقافية معينة".[1]وبذلك فالقيم ليست حكرا على مؤسسات تقوم بإكسابها للأفراد دون أخرى، بل تشترك فيها العديد من المؤسسات الاجتماعية التربوية والتي نجد على رأسها المؤسسة التعليمية التربوية (المدرسة).

ومن خلال هذا كله، يمكننا القول أن القيم البيئية تعتبر ضرورة حتمية يجب غرسها لدى الأفراد منذ الطفولة لترشيد سلوكياتهم في الحفاظ على البيئة، والعمل على تشكيل الضمير البيئي لديهم، باعتبار أن الفرد يمكن أن يسلك سلوكا سليما نحو بيئته على كافة المستويات، استنادا إلى قيمة معينة أو نظام قيمي معين يوجه سلوكيات الفرد، وتعتبر التربية هنا معنية بشكل كبير ومباشر بغرس القيم في نفوس الأفراد (المتعلمين).

فالمتعلم يجب أن تتاح له فرصة لتعلم القيم المختلفة خاصة منها ذات الصلة بالبيئة وحمايتها، وتنمية مواردها والمحافظة على نظافتها وجمالها وتوازنها، باعتبار أن ذلك كله يؤثر على حياة المتعلم ذاته، فمثل هذه القيم يجب أن يمارسها المتعلم وتتاح له الفرصة لتحليلها ومناقشتها داخل المؤسسة التربوية (المحيط التربوي النظامي) مع عناصر العملية التعليمية المختلفة(معلم، أنشطة، منهاج، ...).

وتعد التربية البيئية من التجديدات التربوية الحديثة التي ظهرت في نهاية السبعينيات من هذا القرن، كرد فعل للتفاعل الخاطئ للإنسان مع بيئته، حيث "يرجع ظهورها إلى مؤتمر البيئة البشرية في

1 شاكر المحاميد: علم النفس الاجتماعي، مركز يزيد للخدمات الطلابية، ط1، الأردن، 2003، ص236.

ستوكهولم عام 1972م، الذي تمخض عنه تأسيس وكالة متخصصة لشؤون البيئة سميت بإسم برنامج الأمم المتحدة للبيئة(UNEP) "United nations environmental program"[1]، والتي أصبحت لها فروع عديدة في العالم، كما تعتبر " ندوة بلغراد التي انعقدت من 13-22 أكتوبر 1975 بيوغسلافيا أول تجمع دولي، يتضح فيه التأكيد على أهمية التربية البيئية في بناء المواطن الايجابي الواعي بمشكلات بيئته، كما أنها دعوة جادة لضرورة تدعيم التربية البيئية في البرامج التعليمية".[2]

إضافة إلى ذلك، نجد المؤتمر الدولي الحكومي الأول للتربية البيئية الذي انعقد بتاريخ 14-16 أكتوبر 1977 بـ تبلسي عاصمة ولاية جورجيا بالاتحاد السوفياتي، والذي توصل إلى مسؤولية التربية البيئية في دراسة المشكلات البيئية وتحليلها من خلال منظور شامل وجامع لفروع المعرفة المختلفة، وضرورة تخطيط مناهج في التربية البيئية تجمع بين الجوانب العلمية والاجتماعية.

أما على المستوى المحلي الإقليمي فنجد من أهم المؤتمرات والندوات القومية، الحلقة الدراسية العربية عن الظروف البيئية وعلاقتها بخطط التنمية، والمؤتمر السوداني عن الإنسان والبيئة الذي انعقد بتاريخ 5-12 فبراير 1972 في الخرطوم، الذي نادى بإعادة النظر في المناهج بصورة عامة وإضافة الموضوعات المناسبة للتربية البيئية، وكذا الحلقة العربية للتربية البيئية بالكويت التي انعقدت بتاريخ 21-26 نوفمبر 1976، والتي أوصت بضرورة إبراز دور التربية في تنمية سلوك الأفراد تجاه الحفاظ على المصادر الطبيعية في البيئة والمشكلات البيئية القومية والمحلية [3].

وقد احتلت التربية البيئية الصدارة في اهتمامات العديد من دول العالم، الأمر الذي ساهم في إدراجها كعنصر هام داخل المناهج الدراسية.

وفي هذا الإطار، جاءت العديد من المحاولات من مختلف بلدان العالم تستهدف إدخال التربية البيئية ضمن المناهج الدراسية في مختلف مراحل التعليم، وعدم الاقتصار على إدراجها ضمن العلوم الأخرى، وذلك لكي يتيح للمتعلم أن يفهم بيئته ويدرك سبل التعامل معها، بحيث تنشأ لديه قيم وتوجهات وسلوكيات للحفاظ على بيئته، ومن بين هذه المحاولات نجد محاولة الجزائر التي عملت على إدراج التربية البيئية في محتوى البرامج والمناهج الدراسية.

1 عصام توفيق قمر : الأنشطة المدرسية والوعي البيئي، دار السحاب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2005، ص92.
2 ابراهيم عصمت مطاوع:التربية البيئية في الوطن العربي، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1995، ص29.
3 مرجع سابق، ص 32، 34، 37.

وبالرغم من تزايد المجهودات التي تبذلها الجزائر في المنظومة التربوية، من أجل المحافظة على البيئة بعناصرها المختلفة، إلا أننا ومن خلال ملاحظتنا للواقع نجد أنه يشير إلى تنامي سلوكيات وقيم لا تعير أي اهتمام للبيئة، ووجود أخلاقيات مسيئة للواقع البيئي، وهذا أيضا ما نقرأ عنه ونسمعه ونشاهده في القنوات الإعلامية المختلفة، التي تظهر الكثير من الوقائع السلوكية الغير سوية والقيم الغير سليمة تجاه البيئة، والتي نذكر منها رمي الأوساخ، وعدم الاهتمام بنظافة المحيط، وعدم الاهتمام بالمساحات الخضراء، الاعتداء على الممتلكات العامة وإتلافها...إلخ.

بالإضافة إلى ذلك، تشير بعض الأدبيات التي اقتفت وسعت إلى البحث في مثل هذا الموضوع إلى تنامي الكثير من المشكلات البيئية.

وما دراستنا المتواضعة هاته إلا محاولة منا لتسليط الضوء على دور المناهج الدراسية كإحدى عناصر العملية التعليمية البارزة والهامة في تنمية قيم المحافظة على البيئة، كقيمة الحفاظ على التوازن البيئي، وقيمة حماية البيئة، وقيمة عدم هدر واستنزاف والإسراف في استهلاك الموارد الطبيعية، هذه الدراسة التي نقف من خلالها على واقع المناهج الدراسية ودورها في تنمية قيم الحفاظ على البيئة في بعض المدارس الابتدائية بولاية المسيلة.

وعليه، فالسؤال الذي يثار في دراستنا هذه هو:

هل للمناهج الدراسية دور فعال في تنمية قيم الحفاظ على البيئة في المرحلة الابتدائية؟

ومنه، فإن دراستنا تنطلق من الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما هي القيم البيئية المتضمنة في المناهج الدراسية من حيث النوع وقوة التركيز؟

2- ما طبيعة الدور الذي تؤديه المناهج الدراسية في تنمية قيم الحفاظ على البيئة؟

3- ما هي الممارسات السلوكية للتلاميذ التي تعكس تمثلهم للقيم البيئية المكتسبة؟

II. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية موضوع الدراسة في كونه يتناول جانبا حساسا وهاما، يتعلق بإسهام المنهاج الدراسي كعنصر رئيسي من عناصر العملية التعليمية في غرس القيم البيئية الإيجابية لدى المتعلمين، وبالتالي في المجتمع ككل، وتبرز أهمية الدراسة من خلال استنادها لجانبين أساسيين هما الجانب العلمي والجانب العملي، وهما مهمين في أي دراسة لترقى إلى مستوى (مصاف) العلوم التطبيقية بدلا من أن تبقى علوم نظرية جامدة.

1- الأهمية العلمية:

هذه الدراسة تسعى إلى ربط وإظهار العلاقة الارتباطية ومحاولة قياسها كميا بين متغيرا الدراسة، المنهاج الدراسي الذي يمثل حجر الأساس للعملية التعليمية التربوية بما يحتويه من عناصر (المحتوى، الأهداف، الأنشطة، التقويم)، ومتغير القيم البيئية لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية، هذه القيم التي يتم التعبير عنها في شكل سلوكيات تعكس ما تعلموه داخل المؤسسة التعليمية، كما أنها تعكس خلفيتهم الاجتماعية والتربوية، بالإضافة إلى أهمية المرحلة العمرية المستهدفة وما تملكه من خصائص.

كما أن النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة والتي تكون بمثابة إضافة علمية لسلسلة البحوث السوسيولوجية.

2- الأهمية العملية:

أما الأهمية العملية للدراسة فنجدها تنبع من خلال بيان أثر المنهاج الدراسي بما يحتويه من عناصر عملية، في غرس وتنمية قيم الحفاظ على البيئة لدى المتعلمين، ومنه نستطيع فهم وتبرير سلوك المتعلمين داخل المحيط البيئي التربوي وخارجه (المجتمع)، وذلك انطلاقا من الدراسة الميدانية التي تقام على أساتذة التعليم الابتدائي لبعض المدارس الابتدائية بمنطقة (ولاية) المسيلة، وكذا معرفة القيم البيئية السائدة في الوسط التربوي عامة والمتضمنة في المنهاج الدراسي خاصة، بالإضافة إلى جمع المعلومات الكافية حول دور المنهاج الدراسي في تعريف المتعلمين بحقوقهم في البيئة وواجباتهم تجاهها، بالإضافة إلى تزويد المتعلمين بأخلاقيات اجتماعية عصرية ترتبط باحترام البيئة، وفي خضم كل ذلك فإن هذه الدراسة قد تقدم الشيء الجديد في حقل الدراسة الوصفية الميدانية عموما، والمؤسسة التربوية والتعليمية الجزائرية على وجه الخصوص، وذلك من خلال تبيان العلاقة بين ما يكتسبه المتعلم من قيم تربوية وبيئية وبين سلوكياته على أرض الواقع.

III. أسباب اختيار الموضوع:

يعتبر موضوع القيم البيئية في المجال التربوي التعليمي (المؤسسة التعليمية) من المواضيع ذات الأهمية القصوى، التي اتجه العلم التربوي الحديث وكذا النفسي والاجتماعي إلى دراستها، وما اختيارنا لهذا الموضوع إلا نتيجة للأسباب والدوافع التالية:

1- الأسباب الموضوعية:

ويمكن حصرها فيما يلي:

أ- الاهتمام العالمي والمحلي المتزايد بالبعد التربوي والاجتماعي (السوسيوتربوي) كمنطلق أساسي لحماية البيئة، وذلك من خلال غرس القيم البيئية الصحيحة والسليمة لدى الناشئة (المتعلمين) لترشيد سلوكهم.

ب- ضرورة إسهام المناهج الدراسية في ترسيخ قيم الحفاظ على البيئة لدى المتعلمين، وترجمتها إلى ممارسات فعلية في الواقع فيما بعد.

ج- الدور الفعال الذي يسند به إلى المنهاج الدراسي كأحد العناصر الهامة والبارزة في العملية التعليمية التعلمية، خاصة في الدول المتقدمة مما استدعى محاولة معرفة ذلك محليا (جزائريا).

د- النقص الملحوظ والملموس للدراسات الاجتماعية والتربوية في هذا المجال داخل المؤسسة التعليمية.

هـ- الأهمية البالغة التي تكتسبها القيم البيئية داخل المناهج الدراسية.

2- الأسباب الذاتية لاختيار موضوع الدراسة:

تجلت في:

أ- الرغبة في ربط البحث الاجتماعي بواقع التربية البيئية والتوعية بالقيم البيئية على الأقل لدى المرحلة الابتدائية، خاصة مع الإحساس بغياب أو النقص الفادح للحس البيئي على كل المستويات الرسمية وغير الرسمية في المجتمع الجزائري.

ب- الاهتمام بموضوع المناهج الدراسية ودورها في تنمية قيم الحفاظ على البيئة، بحكم التخصص العلمي والرغبة في دراسته، لما له من أهمية في وقتنا الحاضر.

IV. أهداف الدراسة:

لا تكاد تخلو أي دراسة أو بحث علمي من هدف أو أهداف يسعى الباحث إلى تحقيقها، من خلال اهتمامه بالظاهرة المدروسة، ويمكن تلخيص أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

1- الكشف عن الظاهرة المدروسة ميدانيا، بمعنى معرفة مدى إسهام المناهج الدراسة في مجال غرس القيم البيئية السليمة لدى متعلمي المرحلة الابتدائية.

2- محاولة التعرف على القيم البيئية المتضمنة في المناهج الدراسية من حيث النوع وقوة التركيز.

3- تحليل طبيعة الدور الذي تؤديه المناهج الدراسية تجاه قيم الحفاظ على البيئة.

4- الكشف عن الممارسات السلوكية للتلاميذ، التي تعكس تمثلهم للقيم البيئية المكتسبة تربويا.

5- التأكد من صحة الفروض والإجابة عن التساؤلات التي تطرحها الدراسة.

6- التحسيس من خلال هذه الدراسة المتواضعة بأهمية البيئة وكيفية حمايتها.

7- إثراء المكتبة الجامعية بدراسة ميدانية وصفية وتحليلية.

V. فرضيات الدراسة:

بالاستناد إلى مشكلة البحث المطروحة، و الأهداف التي نرمي إلى تحقيقها، فقد تم تحديد فرضية عامة للبحث و ثلاث فرضيات أخرى جزئية مستمدة من الفرضية العامة، ويمكن توضيحها كما يلي:

1- الفرضية العامة:

تؤدي المناهج الدراسية بعناصرها المختلفة دور فعال و إيجابي في تنشئة التلاميذ على قيم الحفاظ على البيئة في المرحلة الابتدائية.

2- الفرضيات الجزئية:

أ- الفرضية الجزئية الأولى:

تركز المناهج الدراسية بعناصرها المختلفة بشكل كاف عل قيم الحفاظ على البيئة.

وهذه الفرضية تطرح المؤشرات التالية:

أولا: تركز المناهج الدراسية بشكل كاف على ترسيخ قيم حماية البيئة لدى التلاميذ.

ثانيا: تركز المناهج الدراسية بشكل كاف على تزويد التلاميذ بقيم حماية الموارد الطبيعية.

ب- الفرضية الجزئية الثانية:

تناول المناهج الدراسية لقيم الحفاظ على البيئة يغلب عليه الطابع النظري التلقيني أكثر من الممارسة التطبيقية.

ج الفرضية الجزئية الثالثة : تعكس الممارسات السلوكية للتلاميذ تمثلهم للقيم البيئية المكتسبة.

VI. تحديد المفاهيم:

إن تحديد المفاهيم أمر ضروري لأي دراسة، وهو خطوة مهمة من خطوات البحث العلمي، وهو خطوة ذات أهمية علمية ومنهجية بالغة، خاصة على مستوى البحوث الاجتماعية التي قد تتداخل، وقد تختلف معانيها واصطلاحاتها، باختلاف الأفراد والمجتمعات، وبما أن حياتنا اليومية محكومة بتقديراتنا وأحكامنا وملاحظاتنا لواقع حياتنا اليومية، وذلك على أساس منطقي وعقلي، وجب علينا العمل على تحديد مفاهيم دراستنا لتجنب إشكالات الغموض والتشابه بين المصطلحات، ولإعطاء منحى واتجاه لدراستنا التي تحاول التعرض لبعض المفاهيم السوسيوتربوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي تعد مفاتيح لفهم ما يقرأ أو يكتب، وتحديدها يعتبر حلقة وصل بين الجانب النظري للدراسة والجانب الميداني لها، ولقد تم تحديد المفاهيم من خلال تحديد المعنى اللغوي، ثم بعدها دراسة وتحليل مختلف التعريفات المتوفرة للمصطلح، ثم

استخلاص تعريف إجرائي شامل ودقيق يخدم موضوع الدراسة أو البحث، وعلى هذا الأساس كانت أهم مفاهيم الدراسة تتدرج كما يلي:

1- المناهج الدراسية.

2- القيم.

3- القيم البيئية.

4- الدور.

1- المنهاج الدراسي:

يعد المنهاج من أهم مرتكزات العملية التعليمية التعلمية، إن لم يكن أهمها على الإطلاق، فهو الوسيلة لتحقيق أهداف المجتمع وغاياته وفق فلسفته التي يتبناها، ويمكن تحديد مفهومه على النحو التالي:

أ- لغة:

إن اللغة تشير إلى أن المناهج جمع مفرده منهج، ومرادفه نهج ومنهاج، ومعناه لغة الطريق الواضح.[1]، وقد وردت في القرآن الكريم في سورة المائدة في قوله تعالى:﴿**ولِكُلٍ جَعَلنَا مِنكُم شِرعَة ومِنهَاجا**﴾الآية (48)، بمعنى الطريقة الواضحة التي لا لبس فيها ولا غموض، كما وردت أيضا في قول ابن عباس رضي الله عنهما « لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركّكم على طريقة ناهجة» أي طريقة واضحة.[2]

- كما أن كلمة " المنهج " في اللغة العربية تعني الأسلوب أو الطريقة المتبعة في عمل الأشياء.[3]

- ويرجع مصطلح المنهج "Curriculum" في الأصل إلى اللغة اللاتينية، ويعني سباقا يتم في مضمار ما، والذي كان يقام من وقت لآخر في العصور اليونانية والرومانية (أي مضمار السباق)، كما يعني كذلك الطريقة التي ينتهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين.[4]

وهكذا يتضح أن كلمة المنهج وردت بمعنى : الطريق الواضح، ومضمار السباق.

---

1 فايز مراد دندش : اتجاهات جديدة في المنهاج وطرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1،الاسكندرية، 2003،ص22.

2 رشدي أحمد طعيمة وأخرون : المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2009،ص15.

3 وليد عبد اللطيف هوانة : المدخل في إعداد المناهج الدراسية، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية،1988 ، ص32.

4 رشدي أحمد طعيمة وآخرون : مرجع سابق، ص15.

ب- اصطلاحا:

لقد أخذ المنهج عدة معاني، " فلقد اختلف الناس منذ القدم في تعريف المنهج، وقام جوهر الاختلاف على التمييز ما بين المنهاج كأهداف تعليمية يجب الوصول إليها وتحقيقها، أو كأساليب تطبيق من أجل الوصول إلى الهدف التعليمي ".[1] ولو تتبعنا كتابات الخبراء والمربين في مجال المناهج لوجدنا أكثر من تعريف لمفهوم المنهج، وتعكس هذه التعريفات وجهة نظر قائليها، نتيجة عوامل عديدة يتمثل أهمها في تنوع خلفياتهم وخبراتهم التربوية والحياتية من جهة، والتطورات في ميادين العلوم بعامة وفي ميادين التربية وعلم النفس من جهة أخرى، ورغم تعدد تعريفات المنهج الدراسي وتنوعها؛ إلا أنه يمكن تصنيفها في خمسة اتجاهات، وهي المنهج كمجموعة من المواد الدراسية، كخطة تعليمية أو وثيقة تربوية للتعليم والتعلم، كذلك المنهج كخبرة تعليمية، المنهج كمخرجات تعليمية وأخيرا المنهج كنظام رباعي العناصر.[2]

ويمكن ذكرها على النحو التالي:

أولا : المنهج كمجموعة من المواد الدراسية.

حيث ينظر إلى المنهج على أنه: "مجموعة المعلومات والمفاهيم والحقائق والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية والتي سميت بالمقررات المدرسية "[3]، وهو المفهوم التقليدي للمنهج الذي يركز على ما هو موجود في المقررات الدراسية الجامدة التي تعتمد على التلقين والحفظ.

ثانيا : المنهج كخطة تعليمية تعلمية:(وثيقة تربوية للتعليم).

حيث يعرف المنهج وفقا لهذا الاتجاه على أنه : "ما تقدمه النظم التعليمية في إطار مؤسساتها التعليمية إلى المتعلمين وفقا لخطة، وتحقيقا لرسالة في ضوء أهداف تعمل على تحقيقها".[4]

- ويعرف أيضا على انه: "وثيقة تربوية مكتوبة (كتاب) أو مسموعة (كاسيتات سمعية) أو الكترونية (برامج كومبيوتر) أو سمعية مرئية (بطاقات سمعية أو حقائب تعليمية...)، تضم مجمل المعارف والخبرات التي يستعملها التلاميذ لتخطيط المدرسة وتحت إشرافها... ".[5]

---

1 عزمي أحمد ضمرة : تحليل المناهج ونقدها، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1،الأردن، 2002، ص74.

2 رشدي أحمد طعيمة وآخرون : مرجع سابق، ص16.

3 ردينة عثمان الأحمد، حذام عثمان يوسف : طرائق التدريس، دار المناهج، ط1،الأردن،2001،ص37.

4 محمد رضا البغدادي : الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، 1998، القاهرة، ص17.

5 محمد زياد حمدان : تخطيط المنهج، دار التربية الحديثة،، سوريا، 1998،ص6.

- ويعرف كذلك بأنه: " الخطوط العريضة الأهداف والوسائل المستخدمة لإيصال المادة إلى الطالب[1]، أي أن المنهج يحدد أنواع التعليم التي يطلب من المعلم والتلاميذ القيام بها لتحقيق الأهداف المنشودة.

ثالثا: المنهج كوصف لمخرجات التعليم:

يشير المنهج حسب هذه النظرة إلى أنه: "وسيلة تستخدمها التربية لتحقيق أهدافها المنشودة، وهو يمثل نظاما له مدخلاته، تتم من خلال مجموعة عمليات تنتهي إلى مخرجات تتمثل في التلاميذ الذين تعدهم المدرسة بمستوى معين، لخدمة أنفسهم وتكيفهم مع ذاتهم ومع بيئتهم من أجل تطوير مجتمعهم".[2] وهذا التعريف يركز على نوعية التلاميذ الذين تعدهم المدرسة في المستقبل لخدمة أنفسهم وبيئتهم المحيطة بهم، سواء كانت طبيعية أو اجتماعية، من خلال إعدادهم أكاديميا لذلك.

رابعا: المنهج كخبرة تعليمية تعلمية:

عرفه محمد السكران بأنه: "جميع الخبرات التعليمية التي تنظم داخل المدرسة وخارجها، لإحداث تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلم[3]. وكذلك يعرف بأنه: "مجموعة الخبرات التربوية التي توفرها المدرسة للمتعلمين داخل المدرسة وخارجها، من خلال برامج دراسية منظمة بقصد مساعدتهم على النمو الشامل والمتوازن وإحداث تغييرات مرغوبة في سلوكهم وفقا للأهداف التربوية المنشودة".[4] ويعتبر هذا المفهوم أكثر التصاقا بحاجات المتعلمين وأقوى إشباعا لميولهم واهتماماتهم، من خلال اكتسابهم للخبرات التربوية.

خامسا: المنهج كنظام رباعي:

يمكن تعريف المنهج المدرسي كنظام بأنه:" نسق أو خطة تتضمن مجموعة من العناصر المترابطة (الأهداف المحتوى، نشاطات التعليم، التقويم)، تبادليا والمتكاملة وظيفيا والتي تسير وفق خطوات متسلسلة لتحقيق أهداف المنهج."[5]

وهذا التعريف للمنهج حديث وهو معمول به في المدارس الجزائرية، حيث يلاحظ أن عناصر المنهج مترابطة فيما بينها ومنسجمة، فكل منها يؤثر ويتأثر بالعنصر الآخر، فالأهداف تؤثر في اختيار

---

1 علاء الدين تيسير دنديس : دليل المعلمين، دار صفاء،ط1،عمان،2009،ص22.

2 وليد أحمد جابر وآخرون : طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر،ط2،الأردن،2005،ص41.

3 محمد السكران:أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية،دار الشروق،ط1،عمان،2002،ص31.

4 نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العديلي : مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، ط1، عمان، 2008، ص161.

5 رشدي أحمد طعيمة وآخرون : مرجع سابق، ص21.

محتوى المهج الذي يتطلب بدوره أنماطا معينة ومحددة من النشاطات التعليمية التعلمية، والتقويم بدوره يكشف لنا عن مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه، وبالتالي يزودنا بالتغذية الراجعة لتحديد جوانب القوة والضعف واستدراك ذلك.

ج- التعريف الإجرائي:

في ضوء التعريفات السابقة، وفي إطار ما يخدم الدراسة، يمكن تعريف المنهج الدراسي على أنه: مجموعة الخبرات والمواد التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها في داخلها أو خارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل؛ أي النمو في جميع الجوانب(العقلية، النفسية، الاجتماعية، الثقافية، البيئية) نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وذلك من خلال تكامل عناصره الأساسية.

2- القيـــــم:

أ- القيـــم لغة:

استخدمت لفظة القيم في اللغة لدلالة على معاني كثيرة منها:

- **القيم:** مفرد قيمة، صفة تعني الاستقامة والاعتدال، يقال أمر قيم بمعنى أمر مستقيم، والديانة القيمة: المستقيمة ويقال: "وذلك دين القيمة"، أي دين الأمة القيم، والأقوم: أفعل التفضيل، يقال: فلان أقوم كلام من فلان أي أعدل.[1]

- كما نجدها في اللغة العربية مشتقة من القيام، وهو نقيض الجلوس، قام يقوم قوما، وقواما وقوامه، وقامة، والقيام بمعنى أخر هو العزم، ومنه قوله تعالى:﴿ **وأَنَّه لَمَا قَامَ عَبدُ الله يَدعُوه**﴾الآية(19) من سورة الجن، أي لما عزم، كما جاء بمعنى المحافظة والإصلاح ومنه قوله تعالى:﴿**الرِجَال قَوَّامُون عَلى النِسَاء**﴾ الآية(34) من سورة النساء، وأما القوام فهو العدل وحسن الطول وحسن الاستقامة.[2]

وتعني القيمة لغة أيضا: السياسة والرعاية ومنه ما قالته العرب عن الذي يرعى القوم ويسوسهم، فالقيم السيد وسائس الأمر، والرجل قيم أهل بيته ويقوم بأمرهم أي سيدهم وراعيهم.[3] واستخدمت القيمة

1 المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق، ط38،بيروت،لبنان،2000،ص633.

2 ابن منظور : لسان العرب، المجلد الأول، دار الكتب العلمية، ط1،بيروت، 2003،ص305.

3 مومن بكوش الجموعي : القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2013، ص94.

لمعرفة قيمة الشيء قدره وقيمة المتاع ثمنه، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، وفي المعجم الوسيط قيم الشيء تقيما أي قدره.[1]

وعليه، ومن خلال ما تم عرضه من التعاريف اللغوية للقيم نجد أنها تدور حول المعاني التالية : الاستقامة والاعتدال، والعزم، والمحافظة والإصلاح، وثمن الشيء، والرعاية والسياسة، وهذا التعدد في المفهوم لا يؤخذ بالسلب وإنما يؤخذ بالإيجاب، باعتباره إثراء للمعرفة من قبل اجتهادات الباحثين في مجال القيم على اختلاف التوجهات والاهتمامات لديهم.

ب- القيم اصطلاحا:

تعد القيم من المفاهيم التي تعددت الآراء فيها، وتكاثرت بصددها وجهات النظر، فقد تناولها الكثير من الباحثين على اختلاف تخصصهم وميادين بحثهم سواء كانت هذه الميادين في الفلسفة، أو في الاقتصاد أو التربية أو علم النفس، وغيرها من المجالات العلمية الأخرى.

ونظرا للكم الهائل من التعاريف التي تحظى بها القيم فسوف تقتصر على أهميتها وذلك كما يلي:

أولا : المفهوم الفلسفي للقيم:

تعتبر القيم أحد المباحث الأساسية التي اهتم بها الكثير من الفلاسفة قديما وحديثا، وهي من المفهومات الفلسفية التي كانت ومازالت إلى حد كبير محور لخلافات أساسية بين المدارس والمذاهب الفلسفية المتعددة المختلفة...،وفي هذا يقول " جون ديوي": "إن الآراء حول موضوع القيم تتفاوت بين الاعتقاد من ناحية بأن ما يسمى قيما ليس في الواقع سوى إشارات انفعالية أو تعبيرات صوتية، وبين الاعتقاد في الطرف المقابل بأن المعايير القبلية العقلية ضرورية، ويقوم على أساسها كل من الفن والأخلاق...، والقيمة هي القرار الذي يصدره الإنسان بالنسبة لأمر ما، بناء على دستور من المبادئ والمعايير التي تميز بين الجوانب القيمية الثلاث التي تضمها الخبرة الإنسانية وهي : الحق والخير والجمال، كما تعلمها وكما توجد معها وتتضمنها صورته المثالية عن ذاته".[2]

وانطلاقا من هذا الفهم نحدد معاني القيم فيما يلي:

- **مفهوم القيمة الأخلاقية:** وهي القيم التي ترسم معايير الخير والشر، وتبين متى يكون الفعل أو الشيء خيرا ومتى يكون شرا.

---

1 الجلاد ماجد زكي : تعليم القيم وتعليمها، تصور نظري لطرائق تدريس القيم، ط2،دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007، ص19.

2 مساعد بن عبد الله المحيا : القيم في المسلسلات التلفازية–دراسة تحليلية وصفية ومقارنة لعينة من المسلسلات التلفازية العربية، تقديم عبد القادر طاش، دار العاصمة، ط1، المملكة العربية السعودية، 1414 هـ، ص 31–35.

- **مفهوم القيمة المنطقية:** وهي التي تبين الصواب والخطأ في الأفعال والاتجاهات والمعتقدات.

- **القيم الجمالية:** وهي التي تبين القبح والجمال، أي ترسم معايير للقبح والجمال، وتبين مثلا متى تكون الفنون جميلة، ومتى تكون غير ذلك[1].

ثانيا : المفهوم الاقتصادي للقيم.

يشير" أبو العنين "أن كلمة القيمة تستعمل عادة في الاقتصاد بمعنى السلعة، على تفاوت في تحديد مفهومها وعناصرها، ومعاييرها وأنواعها، والاستخدام الشائع عنها، فهم حين يتحدثون عادة عن القيمة؛ فإنهم يقصدون قيمة التبادل تمييزا لها عن قيمة الاستعمال المقصود بقيمة تبادل السعر المقرر للسلعة، ويميزون بين السلعة والسعر على أساس أن القيمة حقيقية أما السعر فاعتيادي، وذلك راجع إلى التراضي بين المتبادلين للسلعة، ولهذا قد تكون القيمة أكبر أو أقل من السعر.[2]

ثالثا : المفهوم السيكولوجي للقيم.

ويمكن ذكر أهم التعريفات في هذا الجانب على النحو التالي:

- عرفها "ماجد عوسان الكيلاني" بأنها "محطات ومقاييس نحكم بها على الأفكار والأشخاص، والأشياء والأعمال، والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها، أومن حيث سوءها وعدم قيمتها وكرهيتها.[3]

- وقد اعتبر بعض العلماء من أمثال" ماسلو Maslow " أن مفهوم القيمة مكافئ لمفهوم الحاجة، كما تصور بعضهم أن للقيمة أساسا بيولوجيا يقوم على الحاجات الأساسية للفرد، إذ لا يمكن أن توجد قيمة لدى الفرد إلا إذا كانت لديه حاجة معينة يسعى إلى تحقيقها أو إشباعها، فالحاجات الأساسية هي التي تحدد للفرد اختياراته ومن ثم فهي قيم بيولوجية أولية، تتحول فيما بعد ومع الفرد إلى قيم اجتماعية.[4]

- وعرفها "حامد عبد السلام زهران" بأنها :"عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية وانفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء، والمعاني وأوجه النشاط...".[5]

---

1 ابراهيم ناصر : علم الاجتماع التربوي، مكتبة الرائد العلمية، الأردن، دون سنة، ص 119-120.

2 أبو العينين على خليل مصطفى : القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم حلمي، المملكة العربية السعودية ، 1988، ص22.

3 محمد بومخلوف : الشباب بين صراع القيم، أزمة الثقة، مجلة أفكار وآفاق، المجلد 3،العدد 4، جامعة الجزائر 2، 2013،ص 58-59.

4 الجلاد ماجد زكي: مرجع سابق، ص 23.

5 حامد عبد السلام زهران : دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2003، ص 9.

- وأكد " صلاح الدين شروخ " بأن القيم هي :" كل ما يتمسك به فرد أو مجتمع أو فئة اجتماعية، أو ما يبدو أنه مرغوب أو مستحب أو مقبول وملائم في مجتمع محدد أو مجموعة بعينها".[1]

رابعا : المفهوم السوسيولوجي للقيم.

وتنحصر في آراء علماء الاجتماع ويمكن أن نذكر بعضها فيما يلي:

- عرفها "عاطف غيث" بأنها " تعتبر حقائق أساسية هامة في البناء الاجتماعي، وهي لذلك تعالج من وجهة النظر السوسيولوجية على أنها عناصر بنائية تشتق أساسا من التفاعل الاجتماعي".[2]

- وعرفها " حسين عبد الحميد رشوان " في قوله: " القيم تشمل كل الموضوعات والظروف والمبادئ والأفكار التي أصبحت ذات معنى خلال تجربة إنسان الطويلة، وتحديد ما هو حسن مقبول، وما هو سيئ مرفوض، وذلك كالشجاعة، والقوة، والاحتمال...إلخ، ويتفق على القيم غالبية أفراد المجتمع وتلقى قبولا واحتراما لديهم، وهم يحرصون على استمرارها وتوارثها، وإن كانت درجة تقبلهم لها متفاوتة، والقيم ليست هذه الصفات المجردة فحسب، وإنما هي أنماط السلوك التي تعبر عن هذه القيم ، أوهي موجهات السلوك في النسق الاجتماعي.[3]

- ونجد " إبراهيم عبد العزيز الدعيلج " يعرف القيم على أنها:" توضيح لموقف الإنسان وتحديده بدقة من الجماعة التي يعيش معها، صغيرة كانت أم كبيرة –كالمجتمع – أو كالعالم كله، كما تعني توضيح علاقة الإنسان بالكون والبيئة، وما يحكم هذه العلاقة من نظم اجتماعية كالدين والأسرة والأخلاق، والسياسة والاقتصاد والثقافة والفكر، وأنواع السلوك والعادات والتقاليد والأعراف."[4]

- كما عرفها "معن خليل العمر" بأن القيمة في علم الاجتماع البارسونزي، يعتمد النظام الاجتماعي على الوجود بشكل عام، وتعتبر مشاركة القيم من قبل الأفراد حالة مشروعة وعامل يعمل على ترابطهم، ومن خلالها يتم اختيار الفعل النهائي، وتتحقق الصلة بين النسق الاجتماعي ونسق الشخصية من خلال تبني القيم وتجذيرها في الذات الفردية بواسطة عملية التنشئة الاجتماعية، وفي الواقع لا يتم اختزال القيم أو تفسيرها من قبل المصالح الفردية أومن خلال الحاجة البيولوجية أو الطبقية".[5]

---

1 صلاح الدين شروخ : علم النفس الاجتماعي والإسلام، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر،2010،ص238.

2 محمد عاطف غيث : قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2006 ، ص467.

3 حسين عبد الحميد رشوان : الأسرة والمجتمع دراسة في علم اجتماع الأسرة، مؤسسات شباب الجامعة، الإسكندرية، 2003،ص 154-155.

4 إبراهيم عبد العزيز الدعيلج : التربية، دار القاهرة، ط1،مصر، 2007،ص84.

5 معن خليل العمر : معجم علم الاجتماع المعاصر، دار الشروق، ط1،عمان، الأردن، 2006،ص423.

ج- المفاهيم المرتبطة بالقيم :

القيم لها العديد من المفاهيم، فهناك من ينظر إليها على أنها معايير أو سلوكيات أو اتجاهات أو اهتمامات أو معتقدات أو مبادئ، وكل ذلك يمثل بعدا هاما في القيم وفي إصدار الحكم القيمي، وسوف نقتصر في دراستنا على تحديد علاقة القيم بالمعايير والسلوك والاتجاهات، باعتبارها الأقرب لمجال دراستنا (القيم) وذلك كما يلي:

أولا : القيم والمعيار.

يمكن التمييز بين المفهومين (القيمة، المعيار) في ضوء ما يلي:

- المعيار هو سلطة اجتماعية يخضع لها الفرد، ولو كان بعيدا عن أعين الرقباء، بحيث يؤثر في كثير من دوافعه وسلوكه وانفعاله، في حين القيم تعبر عن مبادئ وآراء يتبناها الإنسان وتتبع من نفسه.
- المعيار مصطلح قياسي لتقدير الخطأ والصواب في سلوك الفرد كعنصر في الجماعة، أما بالنسبة للقيم فهي مجموعة اتجاهات عقلية لا يمكن قياسها من خلال مواقف اجتماعية.
- إضافة إلى أن المعايير ذات منطلق خارجي اجتماعي أساسا، أي أنها نتيجة ضغط اجتماعي خارجي، بينما القيم ذاتية أي يشعر كل واحد منا بالقيم على نحو خاص به.
- تكون المعايير نتيجة للثقافة والتراث، أما القيم فهي نتيجة تكوين نفسي تبعا للفروق الفردية والإنسانية.
- والمعايير تكون أوسع شمولية في المفهوم من القيم.[1]

ثانيا : القيم والسلوك.

يرى "السيد عبد القادر الشريف " أن القيم تمثل أطر مرجعية للسلوك المرغوب فيه في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد[2]، في حين يرى "أدلر " أن القيم يمكن تصورها على أنها تعني أحد المعاني الآتية:

- أنها أشياء مطلقة لها هويتها المستقلة.
- أنها متضمنة في الموضوعات أو الأشياء المادية.
- أنها مفاهيم تظهر من خلال حاجات الفرد البيولوجية وأفكاره التي يتبناها.

1 جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي : مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، قسنطينة، 2006 ، ص162-163.

2 السيد عبد القادر شريف:التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2007 ، الأردن، ص147.

- أنها تساوي أو تكافئ الفعل أو السلوك.[1]

ثالثا : القيم والاتجاهات.

يرى الدكتور "مجدي أحمد عبد الله " أن الاتجاه تنظيم ثابت، يتألف من بعض المعتقدات حول شيء ما، أو موقف يوجه الشخص نحو استجابة ما يفضلها عن غيرها، ويلاحظ أن الاتجاهات قد تتعدد، وقد تتجمع في تنظيمات ويتمركز كل تجمع من الاتجاهات حول قيمة ما، فكأنما القيمة تعتبر بمثابة جوهر ومركز لتجمع الاتجاهات التي بينها علاقة قوية تظهر من خلالها قيمة معينة.

وفي تحديد جوانب العلاقة بين الاتجاهات والقيم، فيلاحظ أنهما يشتركان في خصائص التنظيم، فكليهما تنظيم من المعتقدات التي تدور حول موضوع أو موقف محدد، ثم إن كل منهما حالات إدراكية واقعية موجهة للسلوك[2]، كما أنهما يختلفان في عدد من النقاط يمكن إيجازها كالآتي:

- للأفراد اتجاهات تفوق في عددها القيم الموجودة عندهم.
- ما دامت الاتجاهات والقيم متعلمة فإنها عرضة للتغيير، نتيجة التوصل إلى معلومات جديدة إلا أن الاتجاهات أكثر عرضة للتغيير مقارنة بالقيم الإنسانية، لأنها أكثر ثباتا واستقرارا.
- على الرغم من وجود عناصر مشتركة بين الاتجاهات والقيم، إلا أنه ليس من الضروري أن يكون هناك انسجام، فقد تؤدي قيمة واحدة إلى اتجاهات متضاربة لدى الشخص الواحد.
- الاتجاهات تتجمع في شكل تكتلات والقيم هي النواة التي تتجمع حولها هذه الاتجاهات، لتوجه السلوك نحو تحقيق الهدف.[3]

د- التعريف الإجرائي:

يقصد بالقيم في هذه الدراسة، مجموعة الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة، ويشترط أن تنال قبولا من جماعة اجتماعية تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية، والتي يمكن أن يكتسبها عن طريق التنشئة الاجتماعية في المدرسة وغيرها.

---

1 عبد الفتاح محمد دويدار : علم النفس الاجتماعي، أصوله ومبادئه، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة ، الاسكندرية، 1999، ص11.

2 مجدي أحمد محمد عبد الله:السلوك الاجتماعي وديناميات محاولة تفسيرية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1996،ص72.

3 جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي : مرجع سابق، ص163.

3- القيم البيئية :

يعد مفهوم القيم البيئية من المفاهيم الحديثة بالنسبة للعمل الاجتماعي والتربوي في مجال البيئة، وهو من أهم المفاهيم التي يمكن أن تشكل حياة الإنسان، وتوضح اتجاهاته نحو البيئة، وهذا ما تسعى الدراسات السوسيوتربوية لتوضيحه.

وفي هذا الإطار، يعرف "رشاد أحمد عبد اللطيف " القيم البيئية بأنها: " الأحكام القيمية التي يصدرها الفرد على مكونات البيئة الاجتماعية والإنسانية، وهي تعكس شخصية الفرد وتقويمه الداخلي للمواقف البيئية، وهي نتاج اجتماعي تم استيعابه من البيئة الثقافية ويستخدمه الفرد للحكم على قضايا البيئة ومشكلاتها "، ويضيف بأنها " معتقدات الأفراد ووجهات نظرهم ومشاعرهم تجاه البيئة التي يعيشون فيها، وهي معايير لسلوكهم نحو هذه البيئة ".[1]

كما يعرفها على أنها: " أحكام فعلية تحدد اختيارات الفرد نحو ما هو مفضل وما هو غير مفضل تجاه الموضوعات أو الأشياء، معتمدين في ذلك على خبراتهم وتنشئتهم الاجتماعية...، وهي إحدى الموجهات الحاكمة لسلوك الأفراد وأنشطتهم البيئية "، كما يرى أن هناك من يعرف القيم البيئية بأنها: "محصلة ومجموع الاتجاهات التي تتكون في الفرد إزاء فكرة أو موضوع يتصل بالبيئة، سواء بالقبول أو الرفض، مثل الاتجاه نحو حماية البيئة من التلوث ومدى حرصه أو عدم حرصه على هذه البيئة، والحفاظ عليها من التلوث.[2]

وبالاستناد إلى التعاريف السابقة وهي ضيقة الدراسة والواقع الإمبريقي، يمكن استخلاص التعريف الإجرائي والذي نراه يخدم أهداف الدراسة وذلك كما يلي:

القيم البيئية هي كل المبادئ والأفكار، التي اكتسبها التلاميذ من المؤسسة التربوية، والتي تحدد ما هو مقبول من السلوك وما هو مرفوض، وما هو مرغوب فيه وما هو غير مرغوب فيه من السلوكيات ذات الصلة بالبيئة، من ناحية حمايتها والحفاظ عليها وعلى مواردها وترشيد استهلاك مواردها.

1 رشاد أحمد عبد اللطيف : البيئة والإنسان منظور اجتماعي، دار الوفاء لدنيا الطباع والنشر، ط1، الإسكندرية،2007 ، ص98.

2 المرجع نفسه، ص98.

4- الدور Role:

أ- اصطلاحا:

عرف "محمد عاطف غيث " الدور بأنه: "نموذج يتركز حول بعض الحقوق والواجبات، ويرتبط بوضع محدد للمكانة داخل جماعة أو موقف اجتماعي معين، ويتحدد دور الشخص في أي موقف عن طريق مجموعة توقعات يعتنقها الآخرون، كما يعتنقها الشخص نفسه ".[1]

وعرفه "ليمان luman " بأنه: " تنظيم لاتجاهات وعادات الأفراد، التي تسبب وضعا معينا في تنظيم العلاقات الاجتماعية ".[2]

ويرى "عبد الله بن عايض سالم الثبيتي " أن الدور "يعكس مستوى التوقعات التي يحملها الأفراد أو الجماعات، لسلوك فاعل معين في عمل محدد في موقف ما ".[3]

أ- التعريف الإجرائي:

يقصد بالدور في دراستنا، مجموعة الوظائف و الأدوار التي يقوم بها المنهاج الدراسي من خلال عناصره المختلفة (أهداف، محتوى، أنشطة، تقويم) ؛ لإكساب التلاميذ السلوكيات الصحيحة اتجاه البيئة، وغرس قيم الحفاظ على البيئة في نفوسهم.

VIII. الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة الخطوة الضرورية لإنجاز أي دراسة وخاصة أن من صفات العلم التراكمية المعرفية، فهي جزء لا يتجزأ من البحث الكامل، إذ لا يمكن أن نبدأ من اللاشيء وهناك دراسات أنجزت من قبل، إذ يمكن أن تكون دراسة جديدة امتداد لما سبقها من الدراسات الأخرى.

ونظرا لدور الدراسات السابقة في تزويد الباحث بالخلفية النظرية للدراسة، كما تساعده على انتقاء منهجية مناسبة لبحثه، بالإضافة أنها تمكنه من وضع سياق نتائج بحثه، لذا استوجب على الباحث أن ينطلق من حيث انتهى الآخرون، ولأن أغلب الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالي اقتصرت دراستها على جوانب دون الأخرى، أوجب الاستدلال ببعض هذه الدراسات.

وفي خضم ما تم تناوله وفي حدود الإمكانيات المتاحة، تم الاعتماد على بعض الدراسات السابقة التي قد تتقاطع مع موضوع الدراسة الحالي، أو تتشابه معه في جانب معين وتختلف عنه في جوانب أخرى.

---

1 محمد عاطف غيث: مرجع سابق، ص358.

2 جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، مرجع سابق، ص111.

3 عبد الله بن عايض سالم الثبيتي : علم اجتماع التربية، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الإسكندرية، 2008، ص201.

وفي هذا السياق سيتم التعرض إلى الدراسات السابقة مع إبراز أوجه التشابه والاختلاف ونقاط الاستفادة منها.

1- الدراسات السابقة العربية :

أ- دراسة باسمة خليل حلاوة: "القيم البيئية في كتب الجغرافيا للصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي في سوريا، دراسة تحليلية تقويمية للقيم البيئية المتضمنة في الكتب، سوريا، 2006.

تعمد الدراسة إلى الكشف والوقوف على مضمونات القيم البيئية في كتب الجغرافيا للصفين الخامس والسادس في سوريا، وكيفية توزيعها ضمن معيار أعد لذلك يضم الأبعاد التالية: (حماية الموارد الطبيعية الحية وغير الحية، حماية البيئة من التلوث، والنظافة والصحة العامة)، إضافة إلى سعي الباحثة من خلال دراستها للوصول إلى مقترحات تفيد في تحسين التربية البيئية في المناهج الدراسية، ورصد القيم البيئية المتضمنة في كتب الجغرافيا لنفس المستويين من الدراسة، وقد اعتمدت في تحقيق هذه الأهداف على "المنهج الوصفي التحليلي"، أما العينة فاقتصرت على كتب الجغرافيا للصفين الخامس والسادس المقررة في العام الدراسي 2002-2003 بكامله، واعتبارها عينة أساسية للتحليل، ولجمع البيانات استعملت الباحثة أداة " تحليل المضمون" لاستخراج القيم البيئية المتضمنة في كتب الجغرافيا، وفي الأخير توصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

- اقتصار أهداف تدريس الجغرافية في الصف الخامس على هدف عام بيئي واحد من بين 16 هدفا في الكتاب المحلل، فضلا عن قلة الدروس التي تعنى بالتربية البيئية حيث كانت 5 دروس من أصل 36 درسا.

- أما في كتاب الصف السادس فاقتصرت على هدف بيئي واحد من أصل 18 هدفا في الكتاب، فضلا عن قلة الدروس التي تطرح قيما بيئية 07 دروس من أصل 32 درسا في الكتاب.

- أقرت الباحثة بتفوق المعارف البيئية على المواقف البيئية، حيث كانت نسبة المعارف (56.52%) مقابل (53.48%)، وهذا ما اعتبرته الباحثة جانب سلبي في تعليم القيم واكتسابها فكرا وممارسة، في حين نجد أن كتاب الصف السادس تفوقت فيه أيضا المعارف البيئية على حساب المواقف البيئية بفارق كبير قدرت نتائجه بـ(75%) للمعارف مقابل(25%) للمواقف، وهذا ما أعدته الباحثة جانب سلبي في تعليم القيم واكتسابها مفهوما وسلوكا.[1]

1 باسمة خليل حلاوة : القيم البيئية في كتب الجغرافيا للصف الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي في سورية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 22، العدد الثاني، سورية، 2006.

مناقشة وتقييم

تعد دراستنا من الدراسات القريبة والمشابهة لهذه الدراسة في أحد جوانبها حيث تناولت هذه الدراسة القيم البيئية وهو الذي سنعمد إلى دراسته كمتغير تابع، وتناولت هذه الدراسة مدى تضمن هذه القيم في الكتب الجغرافية للصفين الخامس والسادس، ودراستنا تشابه هذه الدراسة في نوع المنهج المستخدم " المنهج الوصفي "، وتم الاستفادة منها في إثراء الدراسة بتحديد أبعاد القيم البيئية (حماية الموارد الطبيعية الحية وغير الحية، حماية البيئة من التلوث، النظافة والصحة العامة)، غير أننا أضفنا في دراستنا بعد جديد وهو بعد حماية الممتلكات العامة، ونجد أن دراستنا اختلفت مع هذه الدراسة في الأداة المستخدمة في جانب البحث الميداني، حيث اعتمدت الباحثة أداة" تحليل المضمون " في دراستها بينما دراستنا ستعمد إلى استخدام الاستمارة والمقابلة، كما اختلفت الدراسة في العينة المختارة حيث اقتصرت الباحثة على كتب الجغرافية بينما دراستنا ستعتمد على العنصر البشري من أساتذة التعليم الابتدائي كعينة للدراسة.

ب- دراسة نادية محمد صقار : مستوى الوعي البيئي لدى طلبة جامعة مؤتة في ضوء بعض المتغيرات، جامعة مؤتة، 2007.

انطلقت الباحثة في دراستها من هدف أساسي هو الكشف على مستوى الوعي البيئي لدى طلبة جامعة مؤتة، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام العينة العشوائية العنقودية لاختيار عينة الدراسة المكونة من 865 طالب وطالبة، من أصل 14650 طالب وطالبة، وقد اعتمدت الباحثة في جمع البيانات على أداة وحيدة وهي الإستبانة (الاستمارة) وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس مستوى الوعي البيئي، كما تم تحليل التباين متعدد المتغيرات للتعرف على أثر الجنس والتخصص في الكلية ومكان السكن على مستوى الوعي البيئي لدى الطلبة، وتوصلت الباحثة من خلال دراستها إلى جملة من النتائج نذكر منها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$) بين متوسط أداء طلبة جامعة مؤتة على مقياس مستوى الوعي البيئي تبعا لمتغير الجنس، وكانت هذه الفروق لصالح الإناث.
- كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند نفس مستوى الدلالة بين متوسط أداء طلبة جامعة مؤتة تبعا لمتغير التخصص في الكلية، وكانت لصالح طلبة التخصص العلمي، إضافة إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة جامعة مؤتة على مقياس مستوى الوعي البيئي تبعا لمتغير مكان السكن وكانت هذه الفروق لصالح طلبة سكان المدينة.[1]

مناقشة وتقييم:

اهتمت الدراسة التي بين أيدينا بالكشف عن مستوى الوعي البيئي لدى طلبة جامعة مؤتة في ضوء متغير الجنس والتخصص(الكلية) ومكان السكن (الإقامة)، حيث أفادتنا هذه الدراسة في تحديد مؤشر " المشاركة " و" المساهمة " في حماية البيئة من قبل المتعلم، أما عن أداة الدراسة فتتشابه دراستنا في انتقاء أداة الاستمارة لما تتطلبه الدراستين في الشق الميداني، وعدم اتفاقنا مع هذه الدراسة في نوع العينة المختار، حيث اعتمدت هذه الدراسة على العينة العشوائية العنقودية، في حين أن دراستنا ستعمد إلى اختيار العينة "القصدية"، إضافة إلى الاختلاف في ميدان الدراسة، حيث هذه الدراسة اختارت مرحلة التعليم العالي كميدان لدراستها، أما دراستنا فنجدها في المرحلة التعليمية الأولى من التعليم الابتدائي.

ج- دراسة أروى عبد المنعم الرفاعي، وعبد الحكيم حجازي: " درجة تمثل طلبة المدارس في محافظة أربد للقيم البيئية من منظور إسلامي "جامعة اليرموك، أربد، الأردن، 2014.

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تقبل طلبة المرحلة الثانوية للقيم البيئية الواردة في الكتاب والسنة ومدى ممارستهم لها في مدارس محافظة أربد، وذلك انطلاقا من سؤال الانطلاق التالي:

ما مدى ممارسة القيم البيئية من منظور إسلامي لدى طلبة المدارس في محافظة أربد من وجهة نظرهم ؟ وللإجابة على هذا التساؤل اعتمد الباحثان على" المنهج الوصفي "، وقد تكونت عينة الدراسة من (622) طالب وطالبة، اختيروا بالطريقة " العشوائية العنقودية " من مجتمع الدراسة.

ولجمع البيانات استخدم الباحثان أداة " الإستبانة " وذلك لقياس درجة ممارسة الطلبة للقيم البيئية الواردة في الكتاب والسنة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أشارت نتائج الدراسة إلى قيم الاستفادة هي الأكثر ممارسة من بين القيم البيئية من منظور إسلامي لدى عينة الدراسة من الجنسين، وجاءت قيم المحافظة في المرتبة الثانية، فيما كانت القيم الجمالية هي الأقل انتشارا وممارسة لدى عينة الدراسة.

1 نادية محمد صقار : مستوى الوعي البيئي لدى طلبة جامعة مؤتة في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، قسم الإرشاد والتربية الخاصة، جامعة مؤتة،2007.

– وبشكل عام بينت النتائج أن درجة ممارسة القيم البيئية لدى طلبة المرحلة الثانوية كانت متوسطة.[1]

مناقشة وتقييم:

اهتمت هذه الدراسة بالكشف عن القيم البيئية الواردة في الكتاب والسنة، ومدى تقبل طلبة المرحلة الثانوية لها وممارستها انطلاقا من مؤشرات المحافظة، والاستفادة والتكيف والقيم الجمالية، وذلك من خلال موقفهم من هذه القيم، وهذا ما أفادنا كثيرا في تحيد مؤشرات المتغير الثاني لدراستنا (قيم المحافظة على البيئة)، وكذلك في بيان انعكاس هذه القيم على سلوك المتعلم، هذه القيم البيئية التي تم ربطها في دراستنا بالمنهاج الدراسي، أما فيما يخص المنهج المتبع في الدراسة فنشترك مع هذه الدراسة في استخدام "المنهج الوصفي "وأداة " الاستمارة "، واختلف نوع العينة التي سنعتمد عليها في دراستنا عنه في هذه الدراسة، حيث اعتمدت هذه الدراسة على " العينة العشوائية العنقودية " التي فرضتها طبيعة الموضوع في حين اعتمدنا في دراستنا على العينة " القصدية ".

2– الدراسات السابقة الجزائرية

أ– دراسة بوعبد الله لحسن، وناني نبيلة : "واقع التربية البيئية في برامجنا التعليمية"، دراسة تحليل محتوى كتب الطور الأول من التعليم الأساسي الجزائري، جامعة سطيف،2009.

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة تقييم مدى تضمن محتوى كتب الطور الأول من التعليم الأساسي الجزائري لجوانب التربية البيئية ولخصائص المتعلمين الخاصة و العامة، ولخصائص البيئة العامة والخاصة بالجزائر من حيث الحجم والاتجاه.

وهذا للإجابة على سؤال الإشكالية الرئيسي: إلى أي مدى تتضمن كتب الطور الأول من التعليم الأساسي جوانب التربية البيئية؟ ويتفرع هذا السؤال إلى ثلاثة أسئلة فرعية هي:

– ما اتجاه المحتوى البيئي في كتب الطور الأول من التعليم الأساسي؟

– هل يستجيب محتوى كتب الطور الأول من التعليم الأساسي لخصائص البيئة الجزائرية؟

– هل يستجيب محتوى كتب الطور الأول من التعليم لخصائص المتعلم؟

وقد اعتمدت هذه الدراسة للإجابة على هذه الأسئلة على "المنهج الوصفي"، وذلك لوصف محتوى كتب الطور الأول من التعليم الأساسي، في إطار المدخل المنظومي التي تتبناه هذه الدراسة اعتمادا على

1 أروى عبد المنعم الرفاعي، عبد الحكيم حجازي : درجة تمثل طلبة المدارس في محافظة أربد للقيم البيئية من منظور إسلامي، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الثاني، العدد 06، نيسان، الأردن، 2014.

(تحليل المحتوى) كأداة للدراسة، للكشف عن مضمون 21 كتاب من كتب الطور الأول من التعليم الأساسي في مختلف المواد الدراسية، لتصل هذه الدراسة إلى عرض نتائجها والتي نذكر منها:

- اتضح في جملة البيانات الموجودة في هذه الدراسة، أن المحتوى البيئي في كتب الطور الأول من التعليم الأساسي يتجه اتجاها إيجابيا نحو البيئة، فما عدا عدد بسيط من الأفكار السالبة.

- كما تبين أن محتوى كتب الطور الأول من التعليم الأساسي يستجيب لخصائص البيئة الجزائرية، وذلك بدرجات متفاوتة، وهو يتضمن الجانب الطبيعي بدرجة أولى بنسبة (57%)، ويليها الجانب الاجتماعي للبيئة الجزائرية بنسبة ما يعادل(33%)، وأخيرا الجانب الاقتصادي بنسبة(10%).

- كما أدلت نتائج الدراسة أن محتوى كتب الطور الأول من التعليم الأساسي يستجيب لخصائص المتعلمين بدرجات متفاوتة، حيث يشمل الجانب المعرفي بدرجة أولى نسبة قدرت بـ (56 %)، ثم الجانب الحس حركي بنسبة (23.5%)، وأخيرا الجانب الوجداني الذي كانت نسبته (20.5%).

- وخلصت الدراسة بصورة عامة إلى أن الجوانب البيئية تتوزع على كتب الطور الأول من التعليم الأساسي وفق منطق الحصص، حيث تمركز الجانب الاجتماعي للبيئة في كتب التربية الاسلامية والاقتصادي تمركز في كتب الرياضيات، وعن الجانب الطبيعي فنجده تمركز في كتب التربية العلمية والتكنولوجية.[1]

مناقشة وتقييم:

تتشابه دراستنا مع هذه الدراسة في تناولها لجوانب التربية البيئية المتضمنة في محتوى كتب الطور الأول من التعليم الأساسي، ومدى ملائمتها واستجابتها لخصائص المتعلمين، وقد استفدنا منها في إثراء الدراسة بتحديد أبعاد تركيز جوانب التربية البيئية المتضمنة في محتوى هذه المرحلة التعليمية، غير أننا أضفنا لها زيادة بعد قيم الحفاظ على البيئة (القيم البيئية)، ونجد أن دراستنا اختلفت وتميزت عن هذه الدراسة من حيث تناول المنهاج الدراسي كمتغير مستقل بما يحتويه من عناصر مختلفة، في حين اقتصرت هذه الدراسة على محتوى كتب الطور الأول من التعليم الأساسي.

كما اتفقت دراستنا مع هذه الدراسة في استخدام " المنهج الوصفي " واختلفت الدراستين في أداة الدراسة، حيث نجدها اعتمدت على أداة " تحليل المضمون"، في حين أن دراستنا ستعمد إلى استخدام أداة الاستمارة (الاستبانة) وأداة المقابلة.

---

1 لحسن بوعبد الله، وناني نبيلة : واقع التربية البيئية في برامجنا التعليمية،دراسة تحليل محتوى في كتب الطور الأول من التعليم الأساسي الجزائري، سلسلة دراسات في التربية والتنمية البشرية، جامعة سطيف، 2009.

ب- دراسة عبلة غربي: التربية البيئية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، مدارس مدينة قسنطينة نموذجا، جامعة منتوري، قسنطينة، 2009.

سعت الباحثة من خلال دراستها إلى التعرف على واقع التربية البيئية في المدارس الابتدائية، وإذا طبق فعلا المشروع البيئي الوزاري في المدارس، وكذا معرفة محتوى المقرر الدراسي ومدى تناسبه مع الوضع البيئي في الجزائر، وذلك انطلاقا من سؤال الانطلاق التالي: ما هو واقع التربية البيئية في المدارس الابتدائية الجزائرية؟.

وقد اعتمدت الدراسة للإجابة على التساؤل الرئيسي لها على " المنهج الوصفي التحليلي"، كما أنها استخدمت " المسح الشامل " عوض عن العينة، باعتباره إحدى تطبيقات المداخل الوصفية وأحد أساليب المنهج الوصفي، فشملت الدراسة جميع مدارس مدينة قسنطينة، ولجمع البيانات استخدمت الباحثة في دراستها الأدوات التالية: الملاحظة البسيطة، الوثائق والسجلات، المقابلة، الاستمارة، وقد خلصت الباحثة إلى النتائج التالية:

- موضوعات البيئة لازالت مهملة ولا تكتسي أهمية بالغة، ولم تحتل بعد مكانتها التي يفترض أن تكون عليها، إذ أن المدارس الابتدائية لا تتوفر على الوسائل التعليمية اللازمة، والمعلم لا يتم إعداده، الأمر الذي يحول دون تطبيق الأنشطة المدرسية وتحقيق أهداف التربية البيئية.

- يتسم واقع التربية البيئية في المدارس الابتدائية بعدم الانسجام بين الجانبين، النظري والتطبيقي، حيث أسفرت النتائج أن المشروع البيئي المشترك بين وزارة التربية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة، والذي خصص الحقيبة البيئية والنادي الأخضر لم يطبق، بالإضافة إلى أن الأنشطة المدرسية لا تمارس خاصة اللاصفية منها، وهذا ما أرجعته الباحثة إلى غياب تكوين المعلمين، وعدم توفير الوسائل اللازمة.

وعليه خلصت الباحثة من خلال نتائج الدراسة إلى أن الاهتمام بالتربية البيئية في المدارس الابتدائية اخذ شكلا نظريا أكثر منه عمليا.[1]

مناقشة وتقييم:

تتشابه الدراسة الحالية والدراسة السابقة في أحد جوانبها الهامة، حيث تناولت هذه الأخيرة المقرر الدراسي ومدى تناسبه مع الوضع البيئي في الجزائر، وهو ما يشير إلى المتغير المستقل لدراستنا (المنهاج الدراسي)، حيث تم الاستفادة منها في تحديد عناصر المنهاج الدراسي (الأنشطة المدرسية، الوسائل

1 عبلة غربي: التربية البيئية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، مدارس جامعة قسنطينة نموذجا، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2009.

التعليمية)، غير أننا أضفنا في دراستها بعدا جديدا لم تتناوله هذه الدراسة وهو" القيم البيئية "، وتتشابه الدراستين في نوع المنهج المستخدم "المنهج الوصفي التحليلي"، وفي أداتي "الاستمارة "و"المقابلة"، ونجد أن تركيز دراستنا اتجه نحو معرفة مدى تمثل التلاميذ في المرحلة الابتدائية للقيم البيئية المكتسبة في المدرسة، ومدى انعكاس هذه الأخيرة في سلوكياتهم، وهذا ما نجده غائبا في دراسة الباحثة.

ج- دراسة ليلى حزمون : إسهام أستاذ التعليم الثانوي في التوعية البيئة لتلاميذ، دراسة ميدانية بثانويتي- ثانوية متعددة الاختصاصات بأم الطوب – ثانوية مصطفى بن بولعيد والبان- بولاية سكيكدة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2011.

من بين الأهداف التي سعت الدراسة إلى تحقيقها، الكشف عن الظاهرة المدروسة ميدانيا، بمعنى معرفة إسهام أساتذة التعليم الثانوي في التوعية البيئية، وإبراز هذا الإسهام من خلال مقررات الدراسة والمبادرات الشخصية.

وهذا انطلاقا من إشكالية الدراسة التي تطرحها الباحثة كما يلي:

- هل يسهم أساتذة التعليم الثانوي في التوعية البيئية ؟ وقد صاغت الباحثة انطلاقا من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

- هل يسهم أساتذة التعليم الثانوي في التوعية البيئية من خلال مقررات الدراسية ؟

- هل يسهم أساتذة التعليم الثانوي في التوعية البيئية من خلال المبادرات الشخصية ؟

كما نجد الباحثة في دراستها اعتمدت على المنهج الوصفي " الوصف التحليلي "، وقامت بمسح شامل بكلا الثانويتين، بلغ العدد الإجمالي (87) أستاذ(ة) الذين شملتهم الدراسة بالإضافة إلى اعتمادها عل الأسلوب الإحصائي والكمي.

وقد استخدمت الباحثة أداتي "الاستمارة"، و" المقابلة "وكذا " السجلات "، وقد انتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توصلت الباحثة من خلال دراستها إلى أن أساتذة التعليم الثانوي في ميدان الدراسة لا يسهمون في التوعية، وأرجعت ذلك لغياب البيئة بمفهومها التوعوي في المقررات الدراسية، وكذا لغياب الممارسات الفعلية، رغم القناعات الموجودة لديهم بالضرورة المبادرات الشخصية لأجل التوعية البيئية[1].

1 ليلى حزمون : إسهام أستاذ التعليم الثانوي في التوعية البيئة لتلاميذ، أطروحة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة، 2011.

مناقشة وتقييم :

تشابهت الدراسة الحالية كثيرا مع هذه الدراسة، إذ تناولت هذه الأخيرة إسهام أساتذة التعليم الثانوي في التوعية البيئية في جانبين، الأول تمثل في المقررات الدراسية التي هي جزء مهم في دراستنا، والثاني تمثل في المبادرات الشخصية للأساتذة، التي اعتبرت إحدى المؤشرات البارزة في دراستنا، وقد تم الاستفادة من هذه الدراسة في إثراء دراستنا في الجانبين السابقين، غير أننا نجد أن دراستنا انفردت بدراسة بعد " القيم البيئية " على وجه الخصوص، ودور المناهج الدراسية في ترسيخ هذه القيم، وكذا مدى تمثل التلاميذ لهذه القيمة واختلفت الدراستين أيضا في تحديد ميدان الدراسة، حيث كانت المرحلة الثانوية ميدان لدراسة الباحثة في حين نجد دراستنا في المدارس الابتدائية.

وتتفق الدراستين في المنهج المستخدم وهو" المنهج الوصفي التحليلي "، والأدوات المستخدمة في الدراسة (الاستمارة، والمقابلة).

د- دراسة فتيحة طويل:" التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة "، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط، بسكرة، 2013.

من الأهداف التي سعت الدراسة إلى تحقيقها إبراز الدور الرئيسي الذي يؤديه نسق التربية البيئية في تحقيق التنمية المستدامة، والوقوف على مختلف العمليات التفاعلية العلائقية، وأساليب التدريس التي تساهم في تطبيق وتنفيذ محتوى التربية البيئية من أجل تحقيق التنمية المستدامة.

وذلك انطلاقا من السؤال الانطلاق التالي:

هل للتربية البيئية وسط مؤسسات التعليم بمدينة بسكرة دور في تحقيق التنمية المستدامة؟

ومن أجل الإجابة على تساؤلات الدراسة فقد صاغت الباحثة عددا من الفروض بغية الإجابة عنها في الدراسة التطبيقية منها:

- إن نسق التربية البيئية يؤدي إلى وظيفة متعددة الأبعاد لتحقيق التنمية المستدامة وسط مؤسسات التعليم المتوسط.

- إن التوجهات القيمية لمفاهيم مجالات التنمية المستدامة المتضمنة في محتوى كتب التعليم المتوسط تؤدي وظيفة متعددة الأبعاد لتحقيق التنمية.

كما نجد أن الباحثة في دراستها اعتمدت على منهج "تحليل المضمون"، كما اعتمدت الدراسة أيضا بشكل ثانوي في بعض جوانبها على " المنهج الوصفي "، وذلك لأجل البحث والتقصي فيما إذا كانت للتوجهات القيمية لمفاهيم مجالات التنمية المستدامة في محتوى الكتب دور في التنمية المستدامة،

وقد تم الاستعانة أيضا في هذا البحث "بالطريقة الإحصائية"، وقد استخدمت الباحثة في دراستها " العينة القصدية أو العرضية غير العشوائية"، حيث تم انتقاء الكتب المقررة لمناهج مادة التربية المدنية بمستوياتها الأربعة، مادة الجغرافيا بمستوياتها الأربعة أيضا لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك بقصد تحليل وحدتها، وقد بلغ عدد هذه الكتب ثمانية كتب، إضافة إلى ذلك نجد أن الباحثة قامت باختيار " عينة قصدية " من أساتذة التعليم المتوسط الذين يدرسون الجغرافيا والتربية المدنية، وقد بلغ عددهم ثمانية أساتذة، كما أنها اختارت بنفس نوع العينة السابق، الأساتذة الذين يترأسون النوادي الخضراء في مؤسسات التعليم المتوسط مجال الدراسة، حيث بلغ عددهم ثلاثة أساتذة.

وقد طبقت الباحثة في دراستها نوع آخر من العينات العشوائية وهي" العينة العشوائية المنتظمة " في اختيارها لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط حيث بلغ عددهم (593) تلميذ، أخذ منهم بطريقة عشوائية منتظمة (119) تلميذ أي ما يمثل (20%).

ولجمع المعلومات وتبويبها وتحليلها بغية الوصول إلى النتائج، استخدمت الباحثة الأدوات التالية: الاستمارة، المقابلة، القوائم وسجلات تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ونجد أن هذه الدراسة خلصت إلى النتائج التالية :

- لا يوجد هناك تخطيط في عملية إستدماج التوجيهات القيمية لمفاهيم المجالات الاجتماعية والبيئية والاقتصادية للتنمية المستدامة، التي تعاني خلل في أداء وظائفها على مستوى احتوائها في كتب الجغرافيا والتربية المدنية.

- إن تناول التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة يعود لطبيعة المواضيع التي تم إدماجها في محتوى كتب هذه المواد وليس لأولويتها، والواجب تضمينها في مناهج التعليم المتوسط.

- وقد توصلت الباحثة إلى أن أداء أساتذة التعليم المتوسط أداء متواضع وبسيط في مجال التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة داخل الصف، كما أن هناك خلل وظيفي لبعض الطرق الحديثة التي يستعملها أساتذة التعليم المتوسط لتدريس التربية البيئية، وأنه لا يوجد تطبيق فعلي لهذه الطرق كحل المشكلات والمشروعات والتركيز على طرق التدريس التقليدية (المناقشة).[1]

مناقشة وتقييم

إن الدراسة التي بين أيدينا تناولت أهمية التربية البيئية في مجال تحقيق التنمية المستدامة، وهذه الأهمية مسته دراستنا في جانبها وبعدها التربوي (التربية البيئية)، وأن تناول التوجيهات القيمية في المجال

1 فتيحة طويل: التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة، أطروحة دكتوره، جامعة بسكرة،2013.

التنموي ويعود لطبيعة المواضيع التي تحتويها الكتب وليس لأولويتها، أيضا أن الوسائل التربوية التعليمية الخاصة بالتربية البيئية هي تقليدية أكثر منها حديثة.

أما عن المنهج المتبع فقد اتبعت الباحثة في دراستها منهج "تحليل المضمون"، على خلاف دراستنا التي ستعتمد إلى استخدام " المنهج الوصفي "،ونتشارك مع الباحثة في استخدام " أداة "" المقابلة "و" الاستمارة ".

IX. التوجه النظري للدراسة:

لقد تم اللجوء في هذه الدراسة بعد الاطلاع على مختلف النظريات السوسيوتربوية، التي يزخر بها علم الاجتماع تم تبني " النظرية التفاعلية الرمزية ".

حيث تم رؤيتها على أنها الأنسب في تقديم وحدات للتحليل والتزويد بآليات لتفسير الموضوع محل الدراسة، وهو" دور المنهاج الدراسي في تنمية قيم الحفظ على البيئة "،

وخاصة وأن هذه النظرية تنسجم مع إشكالية وأهداف البحث.

"ولقد تبلورت هذه النظرية بصورة واضحة في علم النفس الاجتماعي، في أواخر السبعينات وبداية الثمانينات، متأثرة بما كتبه في بداية الثمانينات كل من" شارلز كولي "

"Charlez.H.Cooley " و "جورج هيربرت ميد" "G.H.Mead"، وما طرحه " هيربرت بلومر" " Herbert Blumer"، من أعمال جادة في بلورة هذه النظرية في أواخر الستينات؛ وتقوم فكرة هذه النظرية على دراسة الطرق التي يستطيع من خلالها الفرد أن يبني تصورا وفهما دقيقا عن ذاته وعن عالمه الاجتماعي المحيط به، من خلال عملية التفاعل الرمزي في المواقف الاجتماعية، وفقا لطبيعة فهم العلاقة الحقيقية بين الرموز، وما تعنيه و ما تحمله تلك الرموز من معان بالنسبة للمتفاعلين في المواقف الاجتماعية[1].

كما أن " أصحاب المنظور التفاعلي يبدءون دراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي، حيث هو المكان الذي يدعون وجود الفعل فيه، فالعلاقة في الفصل الدراسي بين التلاميذ والمدرس هي علاقة حاسمة ؛ لأنه داخل الفصل يمكن التفاوض عن الحقيقة، حيث يدرك التلاميذ حقيقة أنهم " ماهرين " أو " أغنياء " " كسالى ".

وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل، التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض وعليه ينجزون في النهاية " نجاحا " أو " فشلا "، وعليه يصبح من الضروري كما يؤكد أصحاب منظور التفاعل أن نقوم بدراسة

1 عبد الله بن عايض سالم الثبيتي، مرجع سابق، ص 108.

الكيفية التي تتم بها هذه العملية، والطرق التي يعطي بها المدرسون والطلاب معنى للمواقف التعلمية"[1].

وهذا ما يمكن تجسيده في مجال التربية البيئية، حيث يتفاعل المعلم والمادة العلمية المقررة في المنهاج الدراسي حول قيم الحفاظ على البيئة، حيث يمكن التفاوض عن المعارف المقدمة حول القيم البيئية.

ويمكن إسقاط قضايا ومفاهيم" نظرية التفاعل الرمزي" على موضوعنا " دور المنهاج الدراسي في تنمية قيم الحفاظ على البيئة " وفق ما يلي:

1- **القضية الأولى:** أن التلاميذ باعتبارهم كائنات إنسانية، يسلكون إزاء المادة العملية المقررة في المنهاج الدراسي حول القيم البيئية، في ضوء ما تنطوي عليه هذه المواد من معاني بيئية ظاهرة.

2- **القضية الثانية:** أن هذه المعاني البيئية هي نتاج التفاعل بين المعلم و المتعلم و المادة العلمية الحاملة للقيم البيئية، في المواقف التربوية المختلفة.

3- **القضية الثالثة:** هي أن هذه المعاني البيئية تتعدل وتتشكل خلال عملية التفسير و التأويل، التي يستخدمها كل تلميذ في تعامله مع الرموز التربوية التي تواجهه حول القيم البيئية.

وبالتالي تتشكل خبرات و تجاوب لدى التلاميذ وسط الفصل الدراسي وخارجه، والتي تكون وعيا قيميا لديه حول الحفاظ على البيئة.

1 حمدي علي أحمد: مقدمة في علم الاجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2003، ص 180.

خلاصـــــــة

لما كان من المستحيل لموضوع البحث مهما كان جزئيا أو مجزأ أن يبنى دون إشكالية نظرية تسمح بإخضاع جوانب من الواقع للتساؤل المنظم، جاءت هذه الدراسة منطلقة من إشكالية تسعى للكشف عن دور المنهاج الدراسي في تنمية القيم البيئية الصحيحة، ولقد تم اختيار ثلاثة أبعاد للقيم البيئية من بين أبعاد مختلفة، وهي بعد قيم حماية البيئة، وقيم الحفاظ على التوازن البيئي، وقيم عدم استنزاف الموارد البيئية وإسرافها، ولقد تطرقت في هذه الدراسة إلى أهمية الدراسة العلمية والعملية، مرورا بالمبررات والأسباب التي في ضوءها تم اختيار موضوع الدراسة، ثم تم عرض لأهم الأهداف التي أسعى كباحثة إلى تحقيقها والتي في مجملها تسعى للكشف عن طبيعة الدور الذي تؤديه المناهج الدراسية بما تحتويه من عناصر في إكساب المتعلمين للقيم البيئية السليمة، كظاهرة تربوية موجودة في الواقع التربوي الجزائري، ثم تطرقت إلى فرضيات الدراسة التي توجه الدراسة الحالية.

ولكي يتسنى لي كباحثة قياس مؤشرات الدراسة ميدانيا كان لابد من تحديد التعاريف الإجرائية لمفاهيم ومصطلحات الدراسة، وبما أن متغيرات الدراسة– المنهاج الدراسي – القيم البيئية – قد تم تناولهما مسبقا، فقد تم اعتماد التراث السوسيوتربوي المتوفر كدراسات سابقة لما له من الأهمية في مجال الاستفادة منه، خاصة عند تحديد أبعاد ومؤشرات الدراسة وكذا منهج وأدوات الدراسة، كما أن للبحث السوسيوتربوي توجه نظري يتبناه الباحث في دراسته وذلك لتوجيه مسار البحث، ويمثل له الإطار الفكري والمرجعي في معالجة الموضوع، والنظرية المتبناة من طرف الباحثة في هذه الدراسة هي نظرية" التفاعلية الرمزية".

ولأن الضرورة العلمية والمنهجية تفرض تدعيم الدراسة الميدانية بالتراث السوسيوتربوي النظري، والفصل الموالي يحقق ذلك من خلال الطرح النظري للمناهج الدراسية ثم القيم البيئية، وفق تسلسل نظري علمي منطقي يضمن الانسجام بين الجانب النظري والجانب الميداني.

الفصل الثاني

دراسة سوسيوتربوية للمنهاج الدراسي

تمهيـــــــــد.

- المنهاج الدراسي قديما وحديثا.
- أسس المنهاج الدراسي.
- نظريات المنهاج الدراسي.
- أنواع المنهاج الدراسي .
- عناصر المنهاج الدراسي:
- دور المنهاج الدراسي نحو العادات و الاتجاهات .
- الوسائل التعليمية و المنهاج الدراسي.
- واقع المنهاج الدراسي في الجزائر.

خلاصة .

تمهيـــــــد:

لقد تم التطرق في الفصل السابق إلى الإطار العام للدراسة، وتبعا للتسلسل المنطقي والمنهجي سنعرض للجانب النظري لهذه الدراسة.

إن للمنهاج الدراسي دور هام في عملية التعلم والتعليم، ذلك أن العملية التربوية التعليمية، تقوم على ثلاث دعامات أساسية، تتمثل في المتعلم الذي هو محور العملية التعليمية، والمعلم الذي يقوم بعملية التعليم، والمنهاج الذي يشتمل على العناصر التعليمية التي تشكل مادة التفاعل بين المعلم والمتعلم، ليحقق كل متعلم الأهداف التربوية المنشودة، فالمنهاج الدراسي يعمل على رفع كفاءة المعلم، من خلال فهم المعلم للعوامل المؤثرة في بناء المناهج، ومعرفته بالأهداف وكيفية اشتقاقها وإطلاعه على الأسس التي يقوم عليها المنهاج، وفي تحديده لطرق التدريس المناسبة، وفي هذا السياق جاء هذا الفصل متناولا موضوع المنهاج الدراسي، بنوع من الدراسة النظرية، والذي أردنا فيه أن نتعرض للمنهاج الدراسي قديما وحديثا، ثم تناولنا أسس المنهاج الدراسي ونظريات المنهاج الدراسي وعناصره، ثم أنواع المنهاج الدراسي، ثم تم التعريج على دور المنهاج الدراسي نحو العادات والاتجاهات، ثم تطرقنا إلى الوسائل التعليمية والمنهاج الدراسي, لنختم هذا الفصل بواقع المنهاج الدراسي في الجزائر.

I. المنهاج الدراسي قديما وحديثا :

1- المنهاج الدراسي القديم (التقليدي) :

جاء المفهوم التقليدي للمنهج الدراسي كنتيجة طبيعية لوظيفة المدرسة التقليدية، التي تؤكد على أنها تقوم بتدريس مختلف المعارف، ويقوم المدرس بتلقين هذه المواد، مؤكدا على الحفظ والسمع، واللجوء للعقاب البدني لمن يقصر في ذلك .[1] ويهتم المنهج الدراسي من هذا المنطلق بالمادة الدراسية دون عداها من أي نشاط آخر حر، يقوم به التلميذ داخل المدرسة تلقائيا، ويرتبط هذا النشاط بما يقوم التلميذ بدراسته في المدرسة .[2]

وتتضح معالم المنهج التقليدي من خلال النقد الموجه إليه ومن هذا النقد:

أ- التركيز على المواد الدراسية المنفصلة انطلاقا من نظرية الملكات العقلية، والتي تؤكد على أن كل مادة دراسية تدرب ملكة عقلية محددة، وبذلك يجب أن تكون منفصلة عن غيرها.[3]

ب- تركيز محتوى المنهاج التعليمي على الجوانب النظرية واللفظية، وإهمال النواحي العملية والتطبيقية والنشاطات والفعاليات، وكذلك استبعاد تنمية الاتجاهات النفسية والاجتماعية السليمة، وتنمية المهارات العقلية في التفكير الناقد والإبداعي، واكتساب المهارات الحركية، مما ترتب على ذلك التأكيد على المنفعة الذاتية للمعارف والمعلومات, وإهمال المنفعة الفردية والاجتماعية المطلوبة للمتعلم.[4]

ج- أهمل المفهوم التقليدي للمنهج إيجابية المتعلم في العملية التعليمية, وجعل منه مجرد مستقبل للمعلومات, وكان المعلم والكتاب هما المصدرين الرئيسيين للمعرفة, وعليه أن يتقبل ما يقرأه أو يسمعه أو يقال دون مناقشة, وهذا بالطبع يعتبر إهدارا لشخصية المتعلم واحتقارا لذكائه وقدرته على التفكير.[5]

د- اقتصرت العملية التعليمية على داخل المدرسة، ومن ثم انعزل المنهج عن البيئة بكل ما فيها، ومعنى عزلة المنهج أنه لم يهتم بمشكلات البيئة أو بجوانبها المختلفة، وبتعبير آخر لم تقدم المشكلات السائدة في البيئة إلى التلاميذ كي يدرسوها، ومن ثم يكونوا قادرين فيما بعد على الإسهام في حل تلك المشكلات.

هـ- كما اقتصرت طرق التدريس على طريقة واحدة وهي طريقة الحفظ والتسميع، وأهملت الفروق الفردية بين التلاميذ، نتيجة إعطائهم مواد دراسة واحدة للجميع.[6]

---

1 عبد الحافظ سلامة : الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2000، ص24.

2 فايز مراد دندش، مرجع سابق، ص18.

3 عبد الحافظ سلامة، مرجع سابق، ص24.

4 سهيلة محسن كاظم الفتلاوي : المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص33.

5 حسام محمد مازن: المنهج التربوي الحديث و التكنولوجي، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2009، ص43.

6 صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدراسية، دار المريخ للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، 2000، ص15-16.

و- إن المنهاج التقليدي يحتوي على ما حصل سابقا ولا يعطي أي أهمية لما يحصل حاليا، ولما سوف يحصل في المستقبل، لذا يفتقد إلى الربط ما بين المعارف والمهارات، والابتكارات والتطورات، والتغيرات الحاصلة.[1]

ز- تأكيد المنهاج التقليدي على الامتحانات كأفضل وسيلة من وسائل وطرق التقويم، واعتمادها الأساسي في النقل من مستوى دراسي إلى آخر، مما تترتب على ذلك اهتمام المتعلمين بحفظه وإتقان المادة لضمان النجاح، مما حدا بهم إلى اللجوء في إعداد الملخصات بالاعتماد على المعلم في تبسيط المادة، والعزوف عن البحث والإطلاع والاعتماد على النفس مما يقتل روح الإبداع .[2]

ح- كما أنه يقوم بوضع المنهج الذي يعني المحتوى فقط، مجموعة من المختصين بالمواد الدراسية، دون أخذ لوجهة نظر المعلم والتلميذ وأولياء الأمور، الذين يعتبرون ركنا هاما من أركان العملية التربوية، وهم بذلك يهملون جانب الفروق الفردية بين التلاميذ.[3]

وفي خضم ما سبق، نجد أن المنهاج الدراسي التقليدي غلبت عليه أساليب التلقين الجامدة، وأنه حرص على ما هو موجود من مادة دراسية، دون الانفتاح على المحيط الخارجي والبيئي، واعتبر المعلم أو المدرس والكتاب المدرسي هما أساس العملية التعليمية، دون الاهتمام بالمتعلم كعنصر فاعل في هذه العملية، وهذا ما انعكس سلبا على مخرجات التعليم.

2- المنهاج الدراسي الحديث:

يعتبر المنهاج الدراسي الحديث أوسع وأشمل من المنهاج التقليدي، حيث أن " المنهاج الحديث ليس ذلك البرنامج الدراسي الذي يقدم للمتعلم، وإنما هو ذلك النسق المتكامل الشمولي، من أهداف ومحتوى وطرق ووسائل، وتقويم ومعلم ومتعلم، ومبنى مدرسي، وبيئة طبيعية واجتماعية وثقافية وفلسفية، وإمكانات مادية وبشرية وفنية، ومعارف ومهارات واتجاهات ".[4]

وتتصف المناهج الحديثة بالخصائص التالية:

أ- يكون المنهج الدراسي الحديث مرنا تبعا لحاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم، وتبعا لحاجيات البيئة المحلية .[5]

---

1 ردينة عثمان الأحمد، خذام عثمان، مرجع سابق، ص39.

2 سهيلة محسن كاظم الفتلاوي : مرجع سابق، ص34.

3 عبد الحافظ سلامة: مرجع سابق، ص25.

4 محمد هاشم فالوقي: بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث،ط1، الإسكندرية، 1997، ص27.

5 زكية إبراهيم كامل، نوال إبراهيم شلتوت :أصول التربية ونظم التعليم، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، ط1، الإسكندرية، 2002، ص36.

ب- أن تكون المناهج الدراسية وحدة لا تنفصل موادها عن بعضها البعض، بل تتكامل وتنسجم فيما بينها.[1]

ج- اتخاذ الخبرة أو النشاط كأساس للتعليم والتعلم، سواء في داخل المدرسة أو خارجها وتحت إشرافها، والاهتمام بالأنشطة التي يقوم بها المتعلم في المواقف التعليمية، مع تنوع هذه الأنشطة ومناسبتها لقدرات واستعدادات المتعلم.[2]

د- يهتم المنهج الحديث بالدور الإيجابي الفعال للمتعلم، ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ويوفر للمتعلم فرص المشاركة في عملية التعلم والتقويم، ...جاعلا البيئة المادية والاجتماعية مصدرا للتعليم والنمو المتكامل، ...وينظر إليه باعتباره عقلا وجسدا وروحا بحاجة إلى الرعاية والتطوير.[3] حيث كرس المنهج التربوي من أجل تحويل التلميذ من حال الجمود إلى الفاعلية، لأنه في الأساس صالح يستطيع تحقيق ما يصبو إليه من خلال تفعيل دوره أثناء الحصة التعليمية، بحيث يكون محور العملية التربوية...إلخ.[4]

هـ- في المنهاج الدراسي الحديث أصبحت البيئة جزء لا يتجزأ منه، بمعنى أن عملية التعليم والتعلم تعكس حاجات البيئة ومشكلاتها، وتنمي لدى التلاميذ ميولا واتجاها نحو بيئتهم وتعدهم إعدادا مناسبا للحياة فيها.[5]

و- في هذا المنهج الدراسي ينوع المعلم في طرق التدريس، ويختار أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين، وما بينهم من فروق فردية، ويتعاون مع تلاميذه في اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لهم، وطرق تنفيذها ... مما يدفعهم إلى الإقبال على تعلم المادة الدراسية.[6]

ز- يؤكد المنهج بمفهومه الواسع الصحيح، النظرة التكاملية لكل من الفرد والمجتمع معا، فلم تعد التربية مقصورة على الإعداد للحياة فقط، ولكنها هي الحياة بكامل أبعادها، الماضي بخبراته والحاضر بمشكلاته والمستقبل بتوقعاته، وهذا يتطلب أن تصبح المدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع، تؤثر فيه وتتأثر به .[7]

---

1 محمد مقداد وآخرون: قراءات في المناهج التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1، باتنة، 1995، ص39.

2 صلاح عبد الحميد مصطفى، مرجع سابق، ص17.

3 توفيق مرعي، إسحق الفرحان: المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، القاهرة، 2009، ص16.

4 فاضل بن حميدة الكثيري: المنهج التربوي ونظام التقييم، دراسة تربوية في المناهج التعليمية، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، لبنان، 2006، ص48.

5 صلاح عبد الحميد مصطفى، مرجع سابق، ص18.

6 عبد اللطيف حسين فرج: تخطيط المناهج وصياغتها، دار الحامد، ط1، المملكة العربية السعودية، 2008، ص67.

7 علي راشد: مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1993، ص 49-50.

ح- عدم الاعتماد على الكتاب المدرسي، وإنما الرجوع إلى المصادر الخارجية والمطالعات.[1] وهي من الخصائص الهامة في المنهاج الحديث.

ط- بالإضافة إلى المنهاج الدراسي الحديث ، يعد بطريقة تعاونية، ويراعى عند تخطيطه واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموه، والتفاعل بين التلميذ والمعلم والبيئة المحلية، ومراعاة جميع ألوان النشاطات التي يقوم بها التلاميذ.[2]

ي- يمتاز المنهج الدراسي الحديث بأنه يؤكد على الأساليب التي تلائم عملية التغير الاجتماعي، بحيث يكون عند المتعلم استعداد لقبول التغير.[3]

ك- المنهاج الدراسي الحديث يعطي للأسرة دورا مهما في المساهمة في عملية التعلم، وذلك من خلال التعاون ما بين المدرسة والأسرة...[4]

وعليه وفي إطار ما سبق، نجد أن المنهاج الدراسي الحديث يركز على النمو الشامل والمتكامل لشخصية المتعلم من جميع الجوانب، وذلك من خلال استخدام طرق تدريس متنوعة، ونشاطات عملية داخل وخارج المدرسة، ويعتبر المتعلم محور العملية التعليمية وركيزتها الأساسية، على عكس المنهج التقليدي الذي يعتبر الكتاب المدرسي والمعلم هما محورا العملية التعليمية[5].

وفيما يلي جدول " لإبراهيم عبد الله ناصر وآخرون "، يمثل أبرز الفروق بين المنهاج التقليدي القديم والمنهاج الحديث في العناصر المكونة للمنهاج الدراسي وفق ما يلي:

الجدول (1): الفرق بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث.

الرقم	العناصر	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
1	بناء المنهاج وإعداده	تستند مهمة الإعداد والتصحيح والتطوير إلى فئة محددة من المختصين في المادة الدراسية, الذين يبنون هذا المنهاج دون الاعتماد على أسس ثابتة.	يشارك في هذه المهمة فئات مختلفة من ذوي العلاقة والمتخصصين: خبراء تربويون, ونفسيون, ومعلمون يعدون المنهاج وفق فلسفة المجتمع والتربية وأهدافها, إضافة إلى سيكولوجية الطلبة

1 ردينة عثمان الأحمد، حذام عثمان يوسف :مرجع سابق، ص 42.

2 عبد الطيف حسين فرج : مرجع سابق، ص66.

3 مروان أبو حويج: المناهج التربوية المعاصرة، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2000،ص 88.

4 ردينة عثمان الأحمد، حذام عثمان يوسف :مرجع سابق، ص41.

5 إبراهيم عبد الله ناصر و آخرون: مدخل إلى التربية ، دار الفكر ، ط2، الأردن ، 2010 ، ص 335.

			وحاجاتهم.
2	المادة الدراسية والمحتوى	ازدحام المنهاج بمواد دراسية ضخمة مفككة نتيجة تضخم المعرفة, بهدف زيادة معرفة الفرد لتزداد فضائله بقدر تحصيله منها.	لا يعالج تضخم المعرفة بإضافة مواد جديدة بل يعمل على إعادة تنظيم المنهاج, وترك الفرصة سانحة للطلبة لاستقصاء المعرفة المتسارعة بأنفسهم, إضافة إلى الأخذ بمنهج المواد المترابطة وذات المجالات الواسعة.
		التركيز على النواحي المعرفية والنمو العقلي فحسب.	التركيز على النمو المتكامل للفرد معرفيا, ومهاريا, واجتماعيا, وعاطفيا.
		المعلم والكتاب المدرسي هما مصدرا المعارف والمعلومات الوحيدين.	يؤكد على تنوع مصادر الخبرة والمعرفة سواء المقروءة أو المسموعة أو المرئية, إضافة إلى المعلم والكتاب المدرسي.
		الاهتمام بالمادة الدراسية يجعل اتقانها غاية في ذاتها دون الاهتمام بوظائفها الحياتية.	أصبحت المادة الدراسية وسيلة تسهم في تحقيق نمو التلاميذ وليس مجرد هدف أو غاية, كما أصبحت صلة وثيقة بين المدرسة والبيئة والحياة.
		تتصف المادة بالجمود ولا تحتمل التطوير أو التغيير.	المادة مرنة, ويمكن إثراؤها وتطويرها باستمرار, بما يتماشى مع الحياة وتطورها.
		يركز على المواد النظرية.	يربط بين النظرية والتطبيق العملي.
		المعلم يهدد بأساليب العقاب البدنية النفسية ويستخدمها.	المعلم موجه ومرشد, ويتجنب استخدام العقاب سواء البدني أو النفسي.
3	الحياة والبيئة المدرسية.	بيئة مدرسية مملة خالية من الأنشطة, سواء الصفية أو اللاصفية.	النشاطات اللاصفية المرافقة(منهجية ومقصودة) وتكمل النشاط الصفي.
		يهمل البيئة الاجتماعية للطلبة ولا يعدها من مصادر التعلم.	يعد البيئة مصدرا ثريا من مصادر التعليم

		يغلب على المناخ التعليمي الجو التسلطي الاستبدادي, سواء من المدير أو المعلم كما تهمل النواحي الإنسانية.	أجواء ديمقراطية أسرية, تعاونية بين أطراف العملية التعليمية التعلمية.
4	الطلبة	دور الطالب سلبي وهو مجرد متلقي ضعيف الثقة بنفسه لذا فهو يعتمد على غيره.	الطالب مشارك فاعل في التخطيط للأنشطة التعليمية المختلفة, ودور إيجابي لذا فهو يشعر بحريته واستقلاليته وثقته بنفسه وتبرز إبداعاته المختلفة
		إهمال ميول الطلبة واهتماماتهم وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم.	الاهتمام بحاجات الطلبة وميولهم واهتماماتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
		يحكم على الطالب بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.	يحكم على الطالب بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة.
5	المعلم وطرق التدريس	وظيفته الأساسية نقل المعلومات إلى أذهان التلاميذ, لذا فهو المصدر الأساسي لها.	يشكل المعلم جزء من مصادر المعرفة, وهو مرشد موجه يعلم التلاميذ كيف يتعلمون.
		يتم الحكم على عمل المعلم ومدى تقدمه فيه, من خلال نتائج طلبته في الامتحانات.	يحكم على مدى تقدم المعلم ونجاحه في عمله بمدى ما يحقق من أهداف المنهاج بالنسبة لنمو الطالب المتكامل.
		التركيز على الكم الذي يتعلمه الطلبة.	يركز على الكيف أكثر من تركيزه على الكم.

المصدر: إبراهيم عبد الله ناصر وآخرون، ص (336- 337).

II. أسس المنهاج الدراسي:

تعتبر الأسس التي يقوم عليها المنهاج الدراسي ضرورة حتمية يجب مراعاتها و الأخذ بها أثناء بناء المنهاج الدراسي، " فعندما يضع فئة من المفكرين التربويين منهاجا لفئة من التلاميذ، تعيش في مكان وزمان معينين، فإن على هؤلاء المفكرين أن يدرسوا العناصر الأساسية للمنهاج ؛ أي أن يدرسوا التلميذ، والمعلم، والمادة المقدمة، في ضوء الثقافة العامة للمجتمع، ومن ثم يدرسون المشاكل التي تواجه تلك الفئة

من الناس، واحتياجاتهم وأهدافهم وغاياتهم، من خلال دراسة الأسس التي تقوم عليها المناهج ".[1] ويمكن ذكر أسس المناهج الدراسي كما يلي :

1- الأسس الفلسفية:

وتشمل ما يلي:

أ – الفلسفة المثالية: تركز في المناهج على مواد علم النفس، والأخلاق، والمنطق، والرياضيات، والعلوم الإنسانية.

ب – الفلسفة الواقعية: تتعلق المناهج بالحقائق والمبادئ العلمية، وبأحدث ما توصل إليه البحث العلمي واهتمامات الطلبة بشأن اللعب والحركة، واحتوائها على معلومات وحقائق ثابتة يمكن قياسها واختبارها، وتنسجم مع المراحل العمرية للتلاميذ.

ج – الفلسفة الطبيعية: ترى أن المناهج تعد وفق النمو والتطور للتلاميذ واهتماماتهم، وإكسابهم المهارات والخبرات التي تقود إلى تطوير قدراتهم العقلية والجسدية، وتفسح لهم المجال إلى تطبيق الفعلي وصولا إلى أهداف سلوكية.

د – الفلسفة الوجودية: ترى أن العملية التربوية موجهة للفرد الواحد ومعتقداته، وأن على المدرس أن يوفر المناخ للفرد وليس للجماعة، وكل فرد مسؤول عن نفسه ودور المعلم التشجيع فقط.

هـ – الفلسفة التقدمية: تضم هذه الفلسفة وجهات نظر مختلفة حسب المدارس التربوية، فهنالك من يجد بأن كل ما يقدم من تخطيط تربوي، وجهود وأنشطة موجهة للمتعلم، وعلى المدرسة أن تبرز مواهبه وتصقلها وتنمي قدرته، والاتجاه الآخر يرى بأن جميع ما يقدمه المنهاج التربوي يكون في خدمة المجتمع وحل مشاكله، والمساهمة بشكل فعال في تطوره، وهناك اتجاه يعتمد على الموازنة ما بين حاجات المتعلم وحاجات المجتمع .[2]

وعليه وجب مراعاة هذه الأسس المتنوعة في بناء المنهاج الدراسي، وكذا النظر إليها من الوجهة المتكاملة الشاملة والمترابطة لا المنفصلة المتباعدة، فكلها تخدم المتعلم، وتوازن بين الفرد والمجتمع من حيث المتطلبات، وذلك وفق أسس علمية واضحة، وهذا ما يساهم في تفعيل العملية التربوية، وبالتالي تحقيق الأهداف التي تصبوا إليها.

1 إبراهيم عبد الله ناصر، مرجع سابق ، ص 329.

2 ردينة عثمان الأحمد، حذام عثمان يوسف، مرجع سابق، ص 42 – 43 .

2- الأسس الاجتماعية:

لا بد من مراعاة المجتمع ومشكلاته التي يعاني منها، وكذلك التطلعات التي يطمح إليها؛ حتى يتمكن المتعلمين من إدراك ممارسة مبادئ المجتمع وقيمه، وعاداته، وذلك للمحافظة على تطوير المجتمع والتقدم .[1]

وفي هذا السياق يرى" إبراهيم عبد الله ناصر " أن المناهج الجيدة كما تسعى للحفاظ على التراث الثقافي المتراكم للجماعة فإنها تهتم كذلك بالمخترعات والاكتشافات الحديثة، وتعرضها بطريقة لا تتعارض مع نظام المجتمع وقيمة .[2]

ومنه نستنتج، أن الأسس الاجتماعية مهمة للغاية وضرورية في عملية بناء المنهاج الدراسي، وذلك لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للمتعلم، بحيث لا تتعارض مع المعارف التي يتلقاها المتعلم في المدرسة مع ما يجده في محيط المجتمع الذي ينتمي إليه، وذلك خلال التكامل بين أهداف المتعلم (الفرد) وأهداف المجتمع، وهذا ما تسعى المدرسة لتحقيقه من خلال المنهاج الدراسي.

3- الأسس المعرفية:

وتمثل المنهاج ومصادر المعرفة التي تلعب دورا كبيرا في حصول الطلبة على المعلومات وإكسابهم المعرفة، مثل الحواس الخمس، وجهاز الإدراك، حيث يستقبل الطلبة المعلومات عن طريق الحواس، وتصفى وتنقى ويتم اختيار المناسب والملائم، من خلال الإجراءات التي تمت من قبل جهاز الإدراك، والذي يعاملها مع ما هو موجود من معلومات وخبرات سابقة لديه، سواء في الذاكرة القصيرة أو الذاكرة البعيدة.[3]

وفي هذا الإطار، وجب على المختصين في بناء المنهاج الدراسي مراعاة الأسس المعرفية، بحيث لا بد من مراعاة مدى تناسب وانسجام المعارف المختارة في المنهاج الدراسي مع القدرات الإدراكية لدى المتعلمين (الطلبة)، وذلك في مختلف المراحل العمرية والتعليمية عامة، والمرحلة الابتدائية على وجه الخصوص وذلك لخصوصية هذه الأخيرة.

---

2 وزارة التربية الوطنية: النظام التربوي و المناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الحراش، الجزائر، 2004، ص 136 .

2 إبراهيم عبد الله ناصر وآخرون، مرجع سابق، ص 331.

3 ردينة عثمان الأحمد، حذام عثمان يوسف، مرجع سابق، ص 43.

4- الأسس السيكولوجية:

يعتبر المنهاج المدرسي وسيلة وأداة تصل المتعلم بالبيئة و العالم المحيط به، وعنصرا يحقق أهداف التربية لهذا ينبغي على القائمين على وضع المناهج الدراسة أن يعتنوا عناية خاصة باختيار المواد و المحتويات و الأنشطة الملائمة للمتعلمين، بحيث تكون مناسبة لسنهم ومراحل نموهم و استعداداتهم وميولهم، و مطالب بيئتهم الاجتماعية و الطبيعية، مع توافقها مع مطالب المجتمع الذي يعيشون فيه كأعضاء ينتفعون منه و ينفعونه، و لتحقيق ذلك ينبغي أن تقدم الأنشطة التعليمية التعلمية الحقائق و النظريات و المفاهيم وفق إدراكهم، في هذا المجال قريب الشبه بموافق الحياة التي يعيشونها ؛ أي في مواقف تطبيقية مألوفة إليهم .[1]

ما يمكن قوله في هذا السياق، أن التربية في الأساس تسعى لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم في جميع جوانب شخصيته، وذلك من خلال ما تقدمه في مناهجها الدراسية؛ وبالتالي فالمنهاج الجيد لا بد أن يراعى فيه الخصائص النفسية للمتعلم وخصائص النمو في كل مرحلة من مراحل التعلم، بالإضافة إلى مراعاة جانب الفروق الفردية بين المتعلمين.

5- الأسس الثقافية:

إن الثقافة المحلية للمجتمع هي الأخرى لها دور في توجيه المنهاج لاحتواء خبرات ومعارف مقبولة اجتماعيا، وتجنبه أخرى غير مرغوبة أو مرفوضة في المجتمع .[2] وعلى هذا الأساس يتم بناء المنهاج الدراسي، أي وفق معيار المرغوب فيه والمرغوب عنه (المرفوض) من المعارف التعليمية والخبرات, ومنه اعتبرت ثقافة المجتمع وقيمه شرطا ضروريا في بناء المنهاج الدراسي لذلك وجب على ذوي الاختصاص أخذها بعين الاعتبار.

وكخلاصة لما سبق، يمكن أن نستنتج أن الأسس التي يقوم عليها المنهاج الدراسي لا بد أن تتحقق فيها صفة الترابط والتداخل وعدم التناقض، ولا يمكن النظر إلى جانب منها وإهمال الجانب الأخر لها، فهي على الرغم من تنوعها واختلاف جوانب تركيزها فهي تصبوا إلى تحقيق هدف واحد وهو العمل على إنجاح العملية التربوية ونجاعتها، وذلك من خلال تفعيل دور المنهاج الدراسي من خلال مراعاة كل الجوانب السالفة الذكر.

1خيري وناس و آخرون : تربية وعلم النفس ، تكوين المعلمين مستوى السنة الثانية ، إشراف زكريا محمد ، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعن الإرسال الأول ، الجزائر ، 2007، ص68.

2وزارة التربية الوطنية: النظام التربوي و المناهج التعليمية، مرجع سابق ، ص 137.

III. نظريات المنهاج الدراسي:

تعد نظريات المنهاج الدراسي أطر مرجعية رئيسية لتوجيه المنهاج الدراسي بعناصره المختلفة، من أهداف ومحتوى وأنشطة وتقويم، بما يساهم في تجويد العملية التعلمية، وتوجيهها التوجيه السليم بما يخدم المتعلم والمجتمع على حد السواء.

تعرف " هيلداتابا Hildataba " نظرية المنهاج بأنها: " طريقة لتنظيم التفكير حول قضايا تخص تطوير المنهاج، مثل مكونات المنهاج أو أهم عناصره، وكيفية اختيارها وتنظيمها، ومصادر القرارات المنهجية وكيفية ترجمة المعلومات والمعايير النابعة من هذه المصادر، لأجل بناء قرار منهجي محسوس".

أما " بو شامب " " Bouchamp " فقد عرف نظرية المنهاج بأنها: " مجموعة من العبارات المترابطة، التي تعطى معنى لمنهاج مدرسة عن طريق إبراز العلاقات التي تربط بين عناصره وتطويره واستخدامه وتقويمه ".

كما يعرفها " زياد حمدان": بأنها مجموعة المبادئ الفلسفية والتاريخية والثقافية و النفسية و المعرفية، التي توجه صناعة المنهج و مكوناته المختلفة من أهداف ومعلومات وأنشطة تربوية متنوعة.[1] و يمكن أن نوضح نظرية المنهاج الدراسي من خلال تصنيف نظريات المنهاج ووظائفها وذلك وفق ما يلي:

1- تصنيف نظريات المنهج:

تعددت تصنيفات الباحثين لنظريات المنهج، فمنهم من صنفها إلى نظريات معقدة وأخرى ناضجة، ومنهم من صنف واضعيها إلى منهجين يتسمان بالشدة، ومنهجين يتسمان باللين، ويميل بعض الباحثين إلى الأخذ بتصنيف " ماكدونالد " " Macdonald" لكونه من أفضل التصنيفات التي تسهم في فهم الواقع الحالي للتنظير للمنهج، وقد صنف نظريات المنهج إلى أنواع ثلاثة هي:

أ- النظرية المنهجية الضابطة:

وهي تزود الحقل المنهجي وعملياته بأطر ضابطة، توجهه لزيادة كفايته وفعاليته التربوية.

ب- النظرية المنهجية التفسيرية:

وهي تهتم بوضع تفسيرات وتأويلات أو تأملات توضح مظاهر المنهج وعملياته، وابتكار تصورات جديدة تأخذ على عاتقها تحليل الظواهر والممارسات المنهجية الجارية وفهمها، ومن ثم تحديد عيوبها وضعفها.

---

1 رائد خليل سالم: تطوير المناهج التربوية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ودار أجنادين للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة ،2007، ص 78-79.

ج- النظرية المنهجية الناقذة:

وهي أشمل النظريات المنهجية وأكثر إيجابية وعملية لحقل المنهج، لأنها تجمع بين النظرية والتطبيق، وبين وظائف أخرى تؤدي إلى فهم حقل المنهج وضبطه في آن واحد.

2- وظائف نظرية المنهج:

لنظرية المنهج وظائف لا تقف عند حدود الوصف و الشرح و التنبؤ – وهي الوظائف الأساسية لأية نظرية – بل تمتد لتشمل القضايا الهامة في تطوير المناهج و إبراز العلاقات الموجودة بين هذه القضايا، كما تسعى نظرية المنهج إلى إكساب المعلم القدرة على نقد المجتمع نقدا حرا، و توجيهه (أي المعلم) إلى تبني أفضل الاختيارات و أكثرها معقولية بالنسبة لعمله[1].

وعليه، وفي ضوء ما تم تقديمه، يمكننا أن نستخلص بأن هناك اختلاف بين الباحثين في تحديد تعريف واحد لنظرية المنهاج الدراسي، حيث نجد أن بعضهم يركز على طبيعة المنهاج الدراسي و عناصره, في حين البعض الأخر يركز على المعتقدات و المبادئ الفكرية التي توجه عمل واضعي المناهج الدراسية، هذا ما ترتب عليه تنوع في هذه النظريات (ضابطة، تفسيرية، ناقدة)، و بالتالي تعدد للوظائف المنوطة بها بما يخدم العملية التربوية، فهي تلعب دورا بارزا في تحديد طبيعة العلاقات بين عناصر العملية التعليمية المختلفة (معلم – متعلم – منهاج) وذلك في إطار ثقافة المجتمع وفلسفته.

IV. أنواع المنهاج الدراسي:

تختلف أنواع المناهج الدراسية باختلاف تصنيفات الباحثين لها، وتوجهاتهم البحثية المختلفة تارة والمتشابهة تارة أخرى، وفي هذا السياق يرى" عزمي أحمد ضمرة ": " أنه علينا أن نأخذ بالاعتبار خمسة مناهج دراسية وليس منهجا واحدا، وهي: المنهج الرسمي، المنهج الإجرائي، المنهج الخفي، المنهج الصفري، بالإضافة إلى المنهج الإضافي"، والتي يمكن تحديدها كما يلي:

1- المنهج الرسمي the official curriculum: وهذا النوع من المناهج يكون موثقا بالجداول والخطوط العامة والأهداف والموضوعات التي يجب تناولها، غرضه توفير أساس للمعلمين وتقييم الدروس والطلبة وتزويد الإداريين بأسس الإشراف على المدرسين، وتحميلهم مسؤولية التدريس والنتائج.

2- المنهج الإجرائيthe opérationnel curriculum: وهذا المنهج يعني الكيفية التي ينتهجها المعلمون لإيصال المادة إلى الطلاب على الوجه الصحيح، وهذا يتخذ مسريين، أولهما شرح الدروس للطلاب من قبل المعلم، وثانيهما النتائج التي تظهر مدى فهم الطلاب ونجاح الأستاذ في توصيل

1المرجع السابق، ص 80-81.

المعلومة، والتي يمكن معرفتها عن طريق الاختبارات التي تعطى للطلاب، وتظهر مدى استيعابهم للدروس.[1]

3- المنهج الخفي: هو مجموعة المفاهيم والعمليات العقلية، والاتجاهات والقيم والأداءات التي يكتسبها المتعلم خارج المنهاج الدراسي، طواعية وبطريقة التشرب وبدون إشراف، ونتيجة تعلم المتعلم تفاعلات مختلفة مع المحيطين به في المدرسة، ومن خلال الأنشطة غير الصفية بالملاحظة والقدوة.[2]

4- المنهج الصفري Nulle curriculum: ويقصد به ذلك المنهج الذي يتم تخطيطه وبناءه بشكل أولي، وفي هذه المرحلة يكون المنهج محايدا، أي لا يمكن تحديد مدى فاعليته قياسا على الأهداف المحددة له، ويظل كذلك إلى أن تبدأ عملية تجريبه والتوصل إلى النتائج التي تبين ما يجب إجراؤه من تعديلات قبل الوصول إلى الصور النهائية.[3]

5- المنهج الإضافي: ويشمل كل الخبرات خارج المواد الدراسية، وهو يختلف عن المنهج الرسمي بميزته الطبيعية الطوعية الاختيارية، واستجابته لرغبات واهتمامات الطلاب، وهو ليس المنهاج المخبأ، ولكن معلوماته ذات بعد وحجم مفتوح في الخبرات المدرسية.[4]

ويورد "عادل أبو العز سلامة" تصنيفات المنهج الدراسي في ثلاثة تنظيمات أساسية، وهي تختلف عن بعضها البعض فيما تعتبره أكثر أهمية، كأساس لاختيار مضمون المنهج وتنظيمه، وهي:

1- منهج المواد الدراسية: ينظم حول المفاهيم الرئيسية لكل مادة، ويهدف بذلك إلى إكساب المتعلم المعنى والوحدة في خبراته إذا فهم المادة فهما جيدا.[5]

2- منهج النشاط: ينظم حول ميول التلاميذ واهتماماتهم من أنشطة.

3- المنهج المحوري: وهو تنظيم متكامل لخبرات المنهج المدرسي، يقصد به تزويد جميع الشبان بقدر مشترك من الخبرات التربوية اللازمة لهم، لمواجهة متطلبات الحياة ومشكلاتها، وفي الوقت نفسه يشتمل

---

1 عزمي أحمد ضمرة، المرجع سابق، ص78.

2 سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد الهلالي: المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي –النظرية والتطبيق–، دار الشروق، ط1، الأردن، 2006، ص51.

3 أحمد حسين اللقاني، علي الجمل: معجم مصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1996، ص183.

4 عزمي أحمد ضمرة :مرجع سابق، ص80.

5 عادل أبو العز سلامة: تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة، ط1، عمان، 2008، ص223.

على الجانب المتخصص اللازم لكل فرد، لكي يحقق أقصى درجة من النمو وفق قدراته واستعداداته وميوله الخاصة.[1]

ويضيف "إبراهيم عبد الله ناصر" إلى الأنواع السابقة للمنهاج الدراسية، منهج المواد الدراسية المنفصلة، ومنهج المواد المترابطة، ومنهج المشروعات، والتي يمكن توضيحها كما يلي:

1- منهج المواد الدراسية المنفصلة: بحيث تضعف الروابط بين المواد، سواء كانت من مجموعة واحدة كالتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، أو بين فروع المادة نفسها كالفيزياء والكيمياء ...إلخ.[2]

2- منهج المواد المترابطة (المندمجة): يشبه هذا المنهج منهج المجالات الواسعة، إلا أنه يدمج ما بين مادتين دمجا كاملا.[3]

3- منهج المشروعات: وهو طريقة قوامها نشاط التلاميذ، نشاطا يقصدون به تحقيق غرض من أغراضهم الحيوية، يختارونه بملء حريتهم، وفي أثناء هذا النشاط يجدون أنفسهم في حاجة إلى البحث عن الكثير من المعلومات في سائر المواد الدراسية، وإلى اكتساب الكثير من أنواع المهارات العلمية والعملية.[4]

وهناك من الباحثين من يضيف "المنهج الحلزوني" وهو أحد ابتكارات "برونر" في تصميم المنهج، حيث يقدم المدرس للتلاميذ المعلومات بشكل أولي تدريجي، ثم يكرر هذه المعلومات فيما بعد، مع زيادة فيها بالإضافة إلى المصطلحات والأفكار والمفاهيم في كل مرحلة دراسية أو سنة لاحقة.[5]

V. عناصر المنهاج الدراسي:

عموما، إن المنهاج الدراسي يعتبر ركيزة أساسية وهامة لتنظيم العملية التعليمية التعلمية، وتنظيم العلاقات التربوية داخل الحجرة الدراسية وخارجها، خاصة تلك التي تجري بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم والبيئة الخارجية، حيث نجد أن المنهاج الدراسي باعتباره نظاما لا يخلو من أربعة عناصر أساسية (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم) والتي تشكل في مجملها الجوهر الرئيسي الذي تدور حوله الوظائف الأساسية له.

---

1 سلوى يوسف مبيضين: تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2003، ص45.

2 إبراهيم عبد الله ناصر وآخرون، مرجع سابق، ص332.

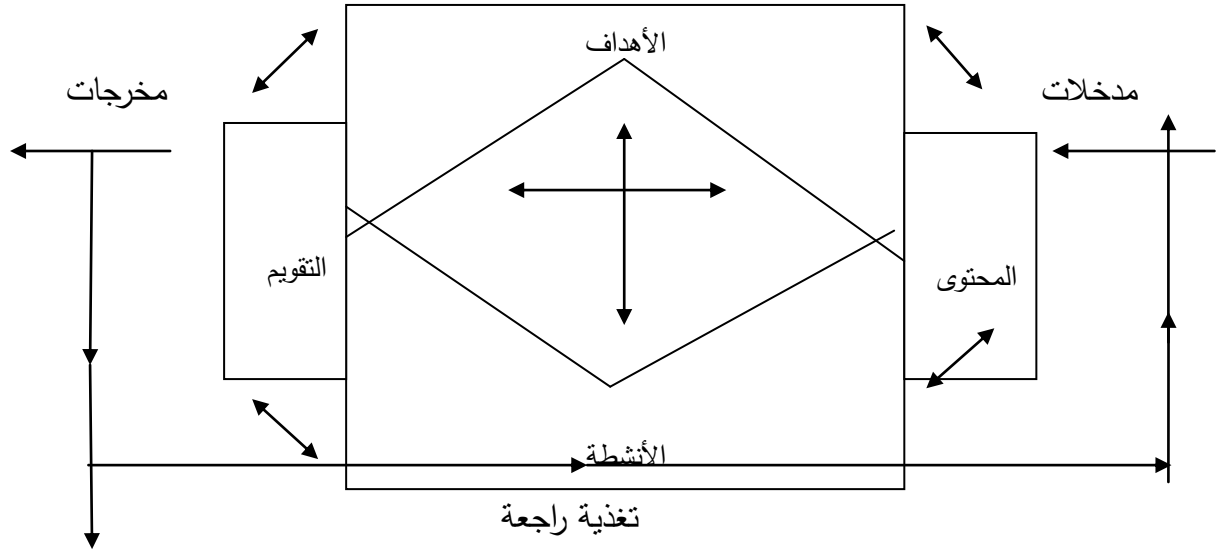
3 وليد عبد اللطيف هوانة، مرجع سابق، ص300.

4 سلوى يوسف مبيضين، مرجع سابق، ص43.

5 وليد عبد اللطيف هوانة، مرجع سابق، ص300.

" وفي الحقيقة إن هذه العناصر تتفاعل معا فيما بينها وتترابط على شكل علاقات تبادلية متشابكة، تؤثر وتتأثر في كل واحد بشكل متسق متكامل، في ضمن نظام كبير مفتوح النهاية، يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات بينهما تغذية راجعة مستمرة.[1] يمكن أن نوضح ذلك من خلال الشكل الذي يبين تفاعل عناصر المنهج، وذلك كما يلي:

الشكل (1): تفاعل عناصر المنهاج التعليمي.



المصدر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي: المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، النظرية والتطبيق، ص61.

ويمكن التوسع في شرح العناصر المكونة للمنهاج الدراسي كما يلي:

1- الأهداف التعليمية:

يعتبر تحديد الأهداف التربوية أولى خطوات بناء المنهاج الدراسي، وانطلاقا منها يتم تحديد العناصر الأخرى المكونة للمنهاج الدراسي، حيث يعرفها "جرونلد Gronlund" بأنها: "مرامي يتقدم نحوها التلاميذ، إنها النتائج النهائية مصاغة على أساس التغيرات في سلوك التلاميذ".[2]

فالمعلم كما يرى "عبد الحافظ سلامة" يرغب في إحداث تغيير في سلوك المتعلم، بعد أن ينتهي من عملية التدريس، وهذا التغير يمكن ملاحظته ويمكن قياسه، فالأهداف التعليمية تصف بشكل دقيق ما

1 سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد الهلالي: المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي –النظرية والتطبيق–، مرجع سابق، ص 61

2 ابراهيم عبد الله ناصر وآخرون، مرجع سابق، ص333-334.

سوف يقوم به المعلم بعد الانتهاء من عملية التدريس. [1] ويمكن أن نوضح الأهداف التربوية بشكل أفضل من خلال تناولنا لمصادرها، وأنواعها، ومعايير اختيارها، وذلك وفق ما يلي:

أ- مصادر الأهداف التعليمية:

من أهم مصادر الأهداف التربوية بكل مستوياتها ما يلي:

أولا: فلسفة المجتمع: بكل ما فيها من قيم وعادات وتقاليد واتجاهات، وما هو عليه من حضارة وفن وفكر وأدب، وما في بيئته الطبيعية من عناصر جمالية.

ثانيا: المتعلمون: خصائصهم وميولهم ودوافعهم ومشكلاتهم، ومستوى نضجهم وقدراتهم العقلية، وطرق تفكيرهم وحاجاتهم.

ثالثا: المعرفة الانسانية بكل أشكالها: وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي.

رابعا: المادة الدراسية: طبيعتها ووجهات نظر الخبراء والمختصين، والعاملين في ميدان التربية والتعليم وعلم النفس.[2]

ب- أنواع الأهداف التربوية:

عند الحديث عن انواع الأهداف التربوية وتقسيماتها المختلفة، يمكن تقسيمها إلى الأنواع الثلاثة الرئيسية التالية:

أولا: الأهداف التربوية "Education objectives": وهي الأهداف التربوية العامة التي تشير إلى القيم الواسعة التي تتضمنها الأنظمة التعليمية، والتي تضمن للنشاط التربوي توجيها عاما يحقق أهدافا أشمل، هي الأهداف القومية بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

ثانيا: الأهداف التعليمية "Instructional obectives": وهي الاداءات المحددة التي يكتسبها التلاميذ خلال إجراءات تعليمية معينة، ويقصد بها وصف التوقعات السلوكية، أو وصف لسلوك ينتظر حدوثه في شخصية التلميذ، نتيجة لمروره بخبرة تعليمية.

ثالثا :الأهداف السلوكية " Behavioral objectives": وهي النتيجة النهائية للتعلم، والمستوى الذي وصله المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية، وهي عبارة عن تعبيرات محددة نسبيا لنتيجة التعلم، يتم التعبير عنها من جانب المتعلم وتدلنا على ما يجب على المتعلم أن يقوم به بعد انهاء التعليم.[3]

---

1 عبد الحافظ سلامة: أساسات في تصميم التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2002، ص68.

2 المرجع نفسه، ص68.

3 محمد هاشم فالوقي: مرجع سابق، ص58-59.

في حين يعد تصنيف "بلومر" من أهم المحاولات ... ومن أكثرها استعمالا، وتنبع أهميته من كونه يمثل دليلا يمكن أن يسترشد به في التعرف إلى الأهداف التعليمية وتحديدها، وقد قسمت الأهداف التربوية بموجب هذا التصنيف إلى ثلاثة مجالات كبرى هي:

- المجال المعرفي الادراكي (العقلي).
- المجال الانفعالي أو الوجداني (قيم واتجاهات وميول).
- المجال النفسي الحركي (مهارات حركية جسمية).[1]

وهذا التصنيف للأهداف التربوية يعتبر أساسي ومحوري في العملية التعليمية، إلا أنه يقتصر على الجانب المعرفي والانفعالي والحركي للمتعلم، دون الجوانب الأخرى المكونة لشخصية المتعلم، كالجانب الاجتماعي والثقافي ...إلخ.

ج- معايير بناء الأهداف:

عند بناء الأهداف التربوية العامة، فإنه يجب أن تتوفر فيها عدة أسس ومعايير رئيسية نذكر من أهمها ما يلي:

أولا: الشمول: أن تكون الأهداف ممثلة لوظائف التربية والتعليم المختلفة، ومشتقة من مصادر متعددة.

ثانيا: الواقعية: أن ترتبط الأهداف بالواقع الاجتماعي من جهة، والواقع التربوي من جهة أخرى، حتى تتمكن من خدمة المجتمع في مختلف المجالات، وتنميته من جميع النواحي، وهذا لا يتم إلا في ضوء دراسة وفهم مشكلات وإمكانات المجتمع.

ثالثا: الوضوح: أن تصاغ الأهداف العامة في لغة يفهمها كل من المخطط والمنفذ على السواء، وحتى لا يكون الهدف عرضة للاختلافات في فهمه أو تفسيره.

رابعا: امكانية التطبيق: المواءمة بين الوسائل اللازمة والإمكانيات المتوفرة لدى المجتمع حتى تكون الأهداف في متناول التحقيق، حيث أن لكل مجتمع إمكانياته الاقتصادية والفنية والبشرية.

خامسا: التكامل: أن تتكامل عناصر الأهداف العامة أو مركباتها، على اعتبار العملية التعليمية نسقا يحتوي على مركبات جزئية لابد من إحداث التوازن بينها، وبالتالي التكامل بين أجزاء النسق.[2]

1 عبد اللطيف حسين فرج، مرجع سابق، ص 105.

2 محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق، ص 60-61.

سادسا: التوازن النسبي: ويؤكد هذا المعيار على ضرورة خلق إنسان متكامل في ضوء احتياجات المجتمع وإمكانياته، وألا نغلب جانبا على آخر مما يضر بالشخصية الإنسانية، كأن نغلب مثلا الجانب العملي ونكرسه، ونهمل الجانب الاجتماعي والنفسي في شخصية الفرد.[1]

في إطار ما سبق، نستخلص أنه كلما استند بناء الأهداف التربوية إلى المعايير السابقة الذكر (من الشمول، والواقعية والوضوح، إمكانية التطبيق، التكامل، والتوازن النسبي) كلما كانت أقرب للتحقق والتطبيق على أرض الواقع التربوي، وكلما أمكن ملاحظتها في سلوكيات المتعلمين، وبالتالي تقويم مدى فعاليتها، إذن نضمن نجاعة العملية التربوية.

وعليه، وفي خضم ما تم عرضه من عناصر توضح الأهداف التربوية ومصادرها وأنواعها، ومعايير بنائها، نستخلص أن تحديد الأهداف التعليمية التربوية يعد خطوة وركيزة قوية في العملية التعليمية، إذ أن وضوح الأهداف التعليمية يساعد على اختيار وانتقاء وتنظيم المحتوى، واختيار الوسائل المناسبة لتحقيقها، وتعين المدرس على أداء رسالته من منطلق واضح، وبالتالي يركز جهده في اختيار أساليب التقويم المناسبة للوقوف على مدى تحقيق هذه الأهداف.

2- المحتوى:

حسب "توفيق أحمد مرعي" و "محمد محمود الحيلة" المحتوى هو:" أحد عناصر المناهج وأولها تأثيرا في الأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها، وهو يشتمل على المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية، ويشتمل على المعرفة التي هي نتاجات الخبرات البشرية اليومية، التي لم تنتظم بعد في حقل معرفي معين ...، كما أن المحتوى يعبر عن نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيما أم حقائق أم أفكار أساسية.

ويختار المحتوى في ضوء الأهداف، وتتحدد الأهداف وتختار في ضوء عقيدة المجتمع، أو فلسفته في الحياة. [2] ويمكن تناول المحتوى بالشرح من خلال تصنيفاته، ومعايير اختياره.

أ- تصنيفات المحتوى:

يتكون محتوى المنهج من حقائق و مبادئ، وتعريفات وتفسيرات ؛ أي من معارف ومهارات ، ويشمل أيضا على قيم واتجاهات ، وجوانب المحتوى هذه توجد مترابطة متماسكة متلاحمة في المنهج ،

1 المرجع السابق، ص61.

2 توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة : المناهج التربوية الحديثة ، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط7، الأردن ، 2009 ، ص 97-80.

وكل خبرة يمر بها المتعلم لها هذه الجوانب : المعلومات ، المهارات ، القيم والاتجاهات، أو الجانب المعرفي و الجانب المهاري والجانب الوجداني، وينبغي أن نأخذ هذا بالاعتبار عند التخطيط للمنهج والتخطيط للتدريس على مستوى الوحدة ومستوى الدروس.[1] كما تختلف تصانيف المعرفة ، فحسب الأهداف يوجد المعرفة الإدراكية و القيمية، والأدائية الحركية ، والاجتماعية ، وحسب محور الاهتمام أو المجالات والحقول يبرز حقل المعرفة الصورية أو الشكلية، ومجال المعرفة الطبيعية، ومجال المعرفة الإنسانية الاجتماعية، ومجال أو حقل المعرفة التطبيقية وهكذا .[2]

ب- معايير اختيار المحتوى (مبادئ):

هناك عدة معايير لاختيار المحتوى التعليمي، ومهما كان نوع تنظيم المنهاج فلابد من الأخذ بها وهي :

أولا: معيار ارتباط المحتوى بالأهداف التربوية: ومواكبة التقدم العلمي والتغير الاجتماعي والثقافي، والأهمية للمتعلم وللمجتمع مع الالتزام بمبدأ الصحة والدقة والموضوعية.

ثانيا: التوازن: يعد التوازن مبدأ أساسيا في تنظيم المنهاج التعليمي، وذلك بمراعاة التوازن بين النظري والعملي، أو بين الأكاديمي والمهني أو بين العمق والشمول.

ثالثا: مراعاة المحتوى لخصائص المتعلمين: من حيث مستواهم العمري، واستعداداتهم، وقدراتهم العقلية والحركية, وميولهم واهتماماتهم .[3]

رابعا: الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي : لابد من أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمة الاجتماعية وبالواقع الاجتماعي والثقافي.[4]

خامسا: الاستمرار : كي تكون عملية التعلم فاعلة ينبغي أن يكون المحتوى التعليمي بمواده وأنشطته ذات صلة بالمواد والخبرات والأنشطة السابقة، مما يؤدي إلى فهم المواد والخبرات اللاحقة.[5]

سادسا: مبدأ التكامل : ويكون بربط الخبرات التعليمية في مجال معين بالخبرات التعليمية في مجالات أخرى، وفي ذلك قضاء على التجزئة والتقطيع وتحقيق التكامل الذي قد يكون أفقيا أو عموديا.

سابعا: التتابع : وهي أن تكون كل خبرة تعليمية آنية في المنهاج، مبنية على السابقة ولكن بمستوى أشمل وأعمق، كوسيلة لفهم تلك الخبرة واستيعابها واستخدامها عند الحاجة، وفي ذلك تؤكد دوره على أن

---

1 صلاح الدين خضر قراءات في المناهج وطرق التدريس، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1993 ، ص 92.

2 إبراهيم عبد الله ناصر وآخرون، مرجع سابق، ص 334.

3 سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلالي: المنهاج التعليمي والتوجيه الإيديولوجي، مرجع سابق، ص88.

4 توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: مرجع سابق، ص83.

5 سلوى يوسف مبيضين، مرجع سابق، ص 36.

عملية تنظيم المحتوى التعليمي في ذاكرة المتعلم تتم من خلال الربط بين المعلومات القديمة المخزنة والمعلومات الجديدة.

ثامنا: التوحيد : أي وضع المواد الدراسية المتقاربة في وحدات معا مثل، وضع الجغرافيا مع التاريخ والمجتمع والتربية الديمقراطية والتربية السياسية في وحدة واحدة.[1]

مما سبق، نستنتج أن المحتوى كأحد عناصر المنهاج الدراسي، ومن خلال تصنيفاته المختلفة، لابد أن يقوم على معايير وأسس تترجم الأهداف التربوية التي يسعى المنهاج الدراسي لبلوغها، وذلك من خلال تقديم معارف يراعى فيها الخصائص العمرية للمتعلم والواقع الاجتماعي والثقافي للمجتمع.

3- الأنشطة التربوية:

تعد الأنشطة التربوية (المدرسية) عنصر هام في المنهج الحديث، وذلك لما لها من دور فاعل في بناء شخصية المتعلم من جميع النواحي، من خلال ممارسته للأنشطة المختلفة، وهذا ما نجد التربية الحديثة تركز عليه وتؤكده.

فحسب "منذر سامح العتوم " فالنشاط المدرسي هو: "وسيلة وحافز لإثراء المنهج وإضفاء الحيوية عليه، وذلك عن طريق تعامل التلاميذ مع البيئة، وإدراكهم لمكوناتها المختلفة، من طبيعية إلى مصادر إنسانية ومادية، بهذه اكتسابهم الخبرات الأولية التي تؤدي إلى تنمية معارفهم واتجاهاتهم، وقيمهم بطريقة مباشرة"، بالإضافة إلى أنه يعرف النشاط المدرسي على أنه "مجموعة من الممارسات العملية التي يمارسها التلاميذ خارج الفصل المدرسي، ويرمي إلى تحقيق بعض الأهداف التربوية ويكمل الخبرات التي يحصل عليها التلميذ داخل الفصل الدراسي".[2]

في حين يرى "وليد عبد اللطيف هوانة " أن النشاطات التعليمية هي :" كل ما يقوم به المدرس مع التلاميذ، من أجل توضيح وتطبيق الأفكار الواردة في محتوى المادة العلمية، وذلك باستخدام بعض الوسائل السمعية والبصرية، أو هي نشاطات تعليمية يقوم بها التلاميذ جماعات أو فرادى، من خلال المشاريع والواجبات المعطاة لهم".[3]

ويمكن تناول الأنشطة التربوية بشكل موجز من خلال عرضنا لأنماط الأنشطة التربوية، ومعايير اختيارها، وذلك من خلال ما يلي:

---

1 سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلالي: المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، مرجع سابق، ص 88-89.

2 منذر سامح العتوم : النشاط المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص 15-16.

3 وليد عبد اللطيف هوانة : مرجع سابق، ص 302.

أ- أنماط الأنشطة التربوية:

تختلف أنماط الأنشطة التربوية وتتعدد باختلاف تحديدات الباحثين لها، فنجد أنها تنقسم حسب " محمد عبد القادر عابدين " إلى نوعين:

أولا: النشاط المدرسي:

وهو موجه نحو خدمة وتحقيق أهداف تربوية عامة، مثل تلبية احتياجات الطالب والكشف عن ميوله وقدراته، وتوجيهها الوجهة السليمة والنافعة، ومن أمثلة ذلك: النشاط الثقافي، النشاط الاجتماعي، النشاط الرياضي والنشاط العلمي.

ثانيا: النشاط المدرسي الخاص:

وهو خاص بالمواد الدراسية المقررة التي يدرسها الطالب، بحيث يخدمها هذا النشاط بشكل خاص دون غيرها، ويطلق على هذا النوع من النشاط مصطلح " النشاط المصاحب " أو " المرافق"، ويهدف بشكل رئيسي إلى استغلال طاقات التلميذ وتوجيهه إلى ما يخدم دراسته، مع محاولة تحبيب المادة الدراسية المقررة، وتزيينها للطالب والتخفيف من جمودها.[1]

في حين تصنف "سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي" الأنشطة التعليمية التعلمية إلى الأنشطة التعليمية الصفية، والأنشطة المنهجية غير الصفية، والتي نوجزها كما يلي:

- الأنشطة التعليمية الصفية:

وهي تخص الأنشطة التعليمية التعلمية داخل الموقف التعليمي في الفصل الدراسي، وتتمثل في الأنشطة العقلية في الملاحظات الصفية والقصص التشويقية، وتبادل الأسئلة والأجوبة ... وسواها.

ومن الجدير بالذكر هنا، أن الأنشطة العقلية أو الذهنية لا يوجد بينها فواصل ويفضل استخدام أكثر من نشاط عقلي لتحقيق الأهداف التربوية والتعلمية، كما أن من بين هذه الأنشطة ما يفضل استخدامها في جميع مواقع عمليتي التعليم والتعلم، وكذلك استخدامها قبل وبعد مواقف عمليتي التعليم والتعلم، أما ما يتعلق بالأنشطة البدنية فهو ما يستعمل من جهد بدني أو حركي، يأخذ قالب العمل أو التجريب أو الممارسة أو التطبيق.

والأنشطة العملية أو التجريبية أو التطبيقية إجراءات تحتاج إلى الأنشطة العقلية وإلى معرفة نظرية في كيفية العمل أو التطبيق ...إلخ.

---

1 محمد عبد القادر عابدين: الإدارة المدرسية الحديثة، دار الشروق للنشر و التوزيع ، ط2 ، الأردن 2005 ، ص 218.

- الأنشطة المنهجية غير الصفية:

وتشمل مجموعة الفعاليات غير الصفية التي يقوم بها المتعلمون خارج نطاق المدرسة من أجل تحقيق أهداف تربوية لا يمكن تحقيقها في أغلب الأحيان بصورة مقبولة، من خلال الأنشطة التعليمية التعلمية الصفية، ومن الضروري اعتبار الأنشطة غير الصفية امتدادا للعملية التعليمية التعلمية داخل الفصل الدراسي، بحيث تكون ممارسة التدريب أو النشاط أو الهواية وتشكله القيم والعادات السلوكية المرغوبة ومشبعة بروح الإنتاج والإبداع والترويج وتعود بالنفع على المتعلم عقليا وسلوكيا وماديا.

كما تفيد المجتمع وتستهدف تقوية الروابط بين المدرسة والمجتمع، لتكون المدارس مراكز ثقافية وإنتاجية تعود بالنفع على المتعلمين والمجتمع، ومن أمثلة الأنشطة المنهجية غير الصفية الزيارات والرحلات العلمية ...، وحملات نظافة البيئة ومكافحة الحشرات ... وغيرها.[1]

ب – معايير اختيار الأنشطة التربوية:

أولا: أن يكون موجها وهادفا (له أهداف محددة وتحت إشراف المعلمين وتوجيههم).

ثانيا: أن يكون وفقا لرغبات التلاميذ وميولهم واستعداداتهم مع توفير الحرية للتلاميذ للانضمام إلى جماعة النشاط التي يرغبون بها.

ثالثا: أن يتم الإعلان عن جماعات النشاط المدرسي والتعريف بها، وشرح الهدف من كل واحدة منها ودور المشرف فيها.

رابعا: أن يتم اختياره وتحديد أهدافه ووسائل تحقيقه أو تنفيذه بمشاركة المعلمين والطلبة (بشكل تعاوني).

خامسا: أن يراعى تنوع مظاهره ومجالاته، لتشترك فيه أكبر فئة ممكنة من التلاميذ ذوي الميول المختلفة، وليجد كل تلميذ ما يلائم استعداداته وميوله.

سادسا: أن يكون مناسبا لمستوى نضج التلاميذ، فلا هو أدنى من مستواهم فيحقرونه ولا أعلى من مستواهم فيملونه أو ينبذونه.

سابعا: أن يتم توزيع التلاميذ على جماعات النشاط بحيث يراعي – بقدر الإمكان – إلحاق كل تلميذ بجماعة واحدة فحسب.[2]

ويستخلص مما سبق، أنه لتحقيق الأهداف المدرسية والمتمثلة في تحقيق النمو السوي والمتكامل للمتعلم من جميع ومختلف النواحي، يتطلب إتاحة الفرص للمتعلم لممارسة أنشطة متنوعة، ومبرمجة ووفق معايير واضحة وعلمية، سواء كانت هذه الأنشطة عامة أو خاصة، صفية أو لا صفية، تمارس داخل

1 سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلالي: المنهاج التعليمي والتوجه الإديولوجي، مرجع سابق، ص 91.

2 محمد عبد القادر عابدين، مرجع سابق ، ص 219.

المدرسة أو خارجها، وخاصة وأن النشاط المدرسي يعتبر جزءا مهما من المنهاج الدراسي الحديث، وأنه يعد امتداد طبيعي له، حيث أنه يعمل على تنمية قدرات المتعلم تحت توجيه القائمين على شؤون العملية التربوية.

4- التقويم:

يمثل التقويم نشاطا مستمرا ينفذ قبل الدرس وأثناءه وبعد أن يتم، وفي كل مرحلة من هذه المراحل يؤدي وظائف مختلفة، ولقد أَوْلَتْ المؤسسات التربوية اهتماما كبيرا بالتقويم، وذلك باعتباره أداة مهمة في التعرف على مدى إمكانية تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة، لذلك نجد ارتباطا وثيقا مابين الأهداف التربوية وأساليب التقويم المستخدمة.[1] فالتقويم يعبر عن "طرق عملية تهدف للتأكد من مدى وصول وتحقيق الأهداف التربوية".[2] ويمكن التوسع في هذا العنصر (التقويم) من خلال أنواعه ووظائفه التي يقوم بها وذلك وفق ما يلي :

أ- أنواع التقويم:

هناك ثلاث أنواع للتقويم توافق المراحل الثلاث التالية:

- **المرحلة الأولى:** قبل بداية التدريس (مكتسبات سابقة)، تقويم تشخيصي.
- **المرحلة الثانية:** خلال مراحل التدريس (معطيات جديدة)، تقويم تكويني.
- **المرحلة الثالثة:** أهداف نهائية (تقويم إجمالي)، تقويم تحصيلي.

أولا : التقويم التشخيصي:

ويسميه بعض الباحثين بالتقويم التمهيدي أو التنبؤي، وهو عملية يمكن بواسطتها الحكم عن الوضع الآني عند المتعلم، ومدى استعداده للتعليم الجديد، وبناء على تحديد مستواه فيما قبل وبهذا؛ فإنَّ التقويم التشخيصي إجراء عملي نقوم به في بداية سنة الدراسية، أو دورة، أو مجموعة دروس ... حتى نتمكن من حصول على بيانات ومعلومات تبين لنا مدى تحكم التلميذ في المكتسبات السابقة، والتي يستند عليها تدريس معطيات جديدة.[3]

1 ردينة عثمان الأحمد، حذام عثمان يوسف ، مرجع سابق ، ص 47.

2 علاء الدين تيسير دنديس ، مرجع سابق ، ص48.

3 محمد شارف سرير، نور الدين خالدي : التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم ، د دار النشر ، ط2، معسكر، الجزائر، 1995، ص 94.

ثانيا : التقويم التكويني:

وهو العملية التي يرجع إليها المدرس من حين لآخر أثناء شرح الدرس، وذلك للتأكد من مدى مسايرة التلاميذ للدرس الجديد، وقد يكون هذا التقويم في صورة أسئلة قصيرة أو تمارين مبسطة تستعمل أثناء الدرس، وليس الغرض من هذا النوع من التقويم إعطاء علامة للمتعلم ولكن للوقوف عند بعض الصعوبات التي يمكن أن تحول بين التلاميذ أو بعضهم في مسايرة الدرس، وتعتبر أجوبة التلاميذ بمثابة تغذية راجعة، فالمدرس يقدم معلومات للتلاميذ أو يساعدهم على الوصول إليها، وعليه أن يتبع عمله بين الحين والآخر بأسئلة، وطبيعة التلاميذ هي التي ستحدد للمدرس درجة مسايرة التلاميذ لما هو منهمك فيه، فالهدف من هذا التقويم التعرف من جهة على بعض الصعوبات التي يمكن أن تشكل عائقا أمام التلاميذ في متابعة الدرس، ومن جهة أخرى العمل على تدارك هذه الصعوبات وإزالتها أمام التلاميذ، وهو ما يضفي على هذا النوع من التقويم الطابع التكويني.[1]

ثالثا: التقويم التحصيلي:

يقال له في الكثير من المراجع التقويم النهائي، أو التجميعي أو الإجمالي، وإن اختلفت تسمياته؛ فإن تلك الممارسة التربوية التي يقوم بها المدرس أو جهاز خاص مكلَّف، على التلاميذ في نهاية تعليم معين قصد الحكم على نتائجه، أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية، من حيث تحقيقها للأهداف المحددة بمقرر دراسي أو جزء منه، خلال فترة دراسية.

كما يوضح ذلك (Barlou) في قوله: " إنه يحكم على مجموعة أعمال نهائية "، لذا يأتي هذا النوع من التقويم بعد فترة التكوين، ليحكم على المظهر العام الذي حصل عليه التلميذ خلال هذه الفترة، ويعتمد على نتائجه لاتخاذ القرار في شأنه، ويسمح بتقرير ما إذا كان هذا التلميذ أو ذاك يستطيع أن يسير في هذا المسار أو ذاك، كما يعتمد على نتائجه لإعطاء الشهادات والدرجات العلمية والنهائية.[2]

ب – وظائف التقويم:

للتقويم وظائف متعددة من أهمها:

أولا: الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة ومدى موافقتها لنمو الفرد، أو ما يسمى بحاجات الفرد وحاجات المجتمع.

ثانيا: توضيح الأهداف التعليمية.

ثالثا: معرفة نواحي القوة والضعف في عمليات التنفيذ.

---

1 خيري وناس وآخرون، مرجع سابق، ص 203–204.

2 محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، مرجع سابق، ص 102.

رابعا: مساعدة المعلم على معرفة التلاميذ، ومعرفة قدراتهم.

خامسا: مساعدة المعلم على إدراك مدى فاعليته في التدريس، وفي تحقيق الأهداف.

سادسا: معرفة مدى فاعلية التجارب التربوية التي تطبق.

سابعا : تقديم معلومات أساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية التربوية.[1]

ومنه نستخلص أن التقويم التربوي بأنواعه المختلفة (تشخيصي، تكويني، تحصيلي)، يهدف إلى معرفة نقاط الضعف والقوة في العملية التعليمية، وذلك لإعادة النظر فيها، ومراجعتها وتدارك النقائص فيها، وذلك بالاستناد إلى الوظائف المتعددة الموكلة إليه، بغية تحقيق الأهداف التربوية المسطرة.

بصفة عامة، وفي خضم ما تم تناوله لعناصر المنهاج الدراسي المختلفة، من أهداف ومحتوى وأنشطة وتقويم، نجد أنها تقوم على تسلسل وتكامل منطقي، وهذه العناصر متناسقة ومتفاعلة فيما بينها ولا يمكن أن تؤدي وظائفها التربوية على الوجه الأكمل في غياب أحد هذه العناصر، وأي خلل في أي عنصر يؤدي إلى خلل في عملية التعليمية، ولذلك فمن الضروري مراعاة هذا التناسق والتكامل في الوظائف بين هذه العناصر أثناء بناء المنهاج الدراسي.

VI. دور المنهاج الدراسي نحو العادات والاتجاهات:

للعادات والاتجاهات أهمية كبرى في حياة الفرد والمجتمع، وتشترك مع الميول والحاجات في توجيهها لسلوك الأفراد، وعملية تكوينها تعتبر هدفا من الأهداف التربوية الكبرى التي تسعى المناهج الدراسية إلى تحقيقها.

ويقوم المنهاج الدراسي بعدة أدوار أساسية، لتعديل وتصحيح الاتجاهات والعادات الخاطئة لدى التلاميذ، وترسيخ السليمة منها لديهم، ويمكن توضيح أدوار المنهج في هذا المجال كما يلي:

1- الاهتمام بالعادات والاتجاهات التي فيها مصلحة الفرد والمجتمع، وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة التي تؤدي إلى تكوين هذه العادات والاتجاهات، كما يجب أن تقوم المقررات الدراسية المختلفة بدور فعال في هذه العملية بحيث يكون هناك تكامل بين المقررات الدراسية والأنشطة.

فعن طريق العلوم يمكن أن نبين للتلميذ أهمية النظافة وفوائدها والأضرار التي تنتج عن تركها، وعن طريق موضوعات القراءة والقصة القصيرة يمكن أن نوضح للتلميذ المخاطر والكوارث التي قد تحدث نتيجة إهمال النظافة، وذلك بأسلوب أدبي سهل وجميل، وعن طريق الأنشطة المختلفة كإقامة المعارض وعمل الجمعيات، والقيام بالرحلات والمعسكرات يمكن ملاحظة وتوجيه التلاميذ نحو النظافة بأسلوب عملي، وعن طريق بعض الأفلام التعليمية يمكن التعرض للنظافة في صورة عادات صحية سيئة تؤدي

1 وزارة التربية الوطنية: نظام التربوي والمناهج التعليمية ، مرجع سابق ، ص 185.

إلى انتشار الأوبئة، وارتفاع عدد الوفيات، كما يمكن عن طريقها أيضا شرح الطرق التي تنتقل بها الأمراض عن طريق الذباب والبعوض.

2- محاربة العادات والاتجاهات السيئة التي تضر بالفرد والمجتمع، وذلك بنفس الطرق والأساليب السابق ذكرها.[1]

3- يجب أن يعمل المنهج على إشباع حاجات التلاميذ وميولهم، وفي نفس الوقت عليه أن يهتم ويركز على الطرق التي يتم بها إشباع هذه الميول والحاجات، فالتلميذ يأكل لكي يشبع حاجته إلى الطعام، ودور المنهاج هنا هو اكسابه مجموعة من العادات المرتبطة بتناول الطعام، فمثلا تعوده على ضرورة غسل اليدين والفم قبل الأكل وبعده، الجلوس على المائدة بطريقة صحية...إلخ.[2]

4- استخدام بعض الوسائل التعليمية الحديثة، كالأفلام التعليمة لما لها من دور فعال في تكوين العادات والاتجاهات، كما يجب على المنهج تقوية الصلات والروابط بين المدرسة ووسائل الإعلام المختلفة (الصحافة، الإذاعة، التلفزيون) ٍ، وذلك من أجل تقديم البرامج الهادفة التي تساعد على تكوين العادات السليمة، والتخلص من العادات الضارة...إلخ. [2]

5- اختيار أنسب المراحل الدراسية لإكساب التلاميذ العادات والاتجاهات المطلوبة، وهذا ما يتطلب من المنهج وضع قائمة بالعادات والاتجاهات، وتحديد أنسب المراحل التعليمية لكل منها، وما هو دور المقررات وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المختلفة، في تكوين هذه العادات والاتجاهات، ويرى "حلمي أحمد الوكيل "و "محمد أمين المفتي " أن المرحلة الابتدائية هي من أهم المراحل التعليمية من حيث إكساب التلميذ بعض العادات والاتجاهات المرغوبة، وذلك لأن معظم العادات تكتسب ما بين سن 6 إلى 12 سنة، ولهذا السبب يجب أن تنظر المدرسة الابتدائية إلى هذا الهدف على انه من أهم الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ... لذلك يجب على المدرسة الابتدائية أن توجه اهتماماتها نحو العادات المرغوب فيها للفرد والمجتمع، كما يجب عليها أيضا ألا تعطي التلميذ الفرصة لإكساب عادة ضارة، وإذا اكتشفت ذلك فعليها تغيير هذه العادة قبل فوات الأوان.

6- يجب على المنهج إتاحة الفرصة للتلاميذ للقيام بالدراسات الاجتماعية، بهدف حصر العادات والاتجاهات، وتصنيفها ثم تحليلها، لأن هذه الدراسات في حد ذاتها تعمل على تكوين اتجاهات لدى

---

1 صلاح الدين خضر: مرجع سابق ، ص42.

2 حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي :أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1،الأردن، 2007، ص.71

2 وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، ط2، الأردن ، 2005، ص47.

التلاميذ نحو البيئة والمجتمع، كما أن مثل هذه الدراسات تسهم في إكسابهم بعض المهارات والمعلومات المرتبطة بالحياة الاجتماعية.[1]

7- يجب أيضا أن تهتم بنظام الحوافز والجوائز، وكذلك نظام المسابقات بين فصولها المختلفة، فمثلا تحدد جائزة النظافة وتمنحها لأكثر فصول المدرسة نظافة، وجائزة أخرى لأجمل فصول المدرسة تنظيما، وجائزة ثالثة لأكثر فصول المدرسة تعاونا، وبذلك يشترك التلاميذ في مناقشات جماعية الهدف منها تكوين العادات والاتجاهات التي تنادي بها.[2]

وعليه وفي إطار ما سبق، نجد أن المنهاج الدراسي ومن خلال قيامه بالأدوار المنوطة به على أكمل وجه، يعمل على تزويد التلاميذ بالعادات السليمة التي تساعد على تكوين الاتجاهات الإيجابية لديهم، والتي بدورها تساعدهم على تكوين قيم صحيحة توجه سلوكياتهم، وتكون محك ومبررا لتصرفاتهم، كما يعمل على تنقية سلوكيات التلاميذ من كل عادة واتجاه وقيم خاطئة.

VII. الوسائل التعليمية والمنهاج الدراسي:

تعتبر الوسائل التعليمية ركيزة أساسية في عملية التعليم، فالمعلم عند تنفيذه للمنهاج يحتاج إلى جملة من الوسائل التعليمية التي تعينه على تحقيق الكفاءات المسطرة، فالوسيلة التعليمية تعمل على تقريب المعنى إلى ذهن المتعلم، وتمكنه من إدراك الحقائق، والتفاعل مع المادة التعليمية، ويمكن " إبراز العلاقة بين الوسائل التعليمية والمنهاج الدراسي في النقاط التالية:

1- ترتبط أساليب التدريس ووسائله ارتباطا وثيقا بالمناهج الدراسية، بل هي جزء من المناهج، لذا لا تستخدم الوسائل التعليمية إلا في ضوء علاقتها الوظيفية بعمليات التعلم والتعليم، باعتبارها عمليات متكاملة، والوسيلة ليست غاية في ذاتها، بل هي وسيلة لهدف هو تحسين العملية التعليمية التعلمية لتكون أكثر كفاية وقدرة لتحقيق الهدف.

2- والمنهاج كنظام يتكون من عدة عناصر، المحتوى، الأهداف، الأساليب والوسائل والأنشطة ثم التقويم، وهذا يعني أن هناك تفاعلات عديدة، وعلى مستويات متنوعة بين هذه المكونات، بدونها لا تتم العملية التعليمية بشكل سليم.

3- يبدأ النظام دائما بتحديد الأهداف، والمنهج كنظام يبدأ بتحديد الأهداف التربوية، ثم يحدد المحتوى المناسب لتحقيق هذه الأهداف، ثم يختار الأساليب والوسائل التعليمية والأنشطة المناسبة، لتحقيق هذا

1 المرجع السابق، ص 71-72.

2 صلاح الدين خضر، مرجع سابق، ص44.

المحتوى الذي بدوره يحقق الأهداف، وفي النهاية تأتي عملية التقويم، وبذلك تصبح مسألة إسهامات كل عنصر من عناصر المنهج بشكل متكامل، لتنفيذه وتحقيق الأهداف التي تعتبر جزء أساسيا من المنهج.

4- ولا تقتصر علاقة الوسائل التعليمية بعنصر الأهداف في المنهج، بل ترتبط أيضا بعنصر (المحتوى)، فالمحتوى بكل ما يشمله من حقائق ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ، يحدد نوع الوسيلة المناسبة، لهذا الجانب أو ذاك من المحتوى.

5- وهناك ارتباط بين الوسائل التعليمية وطريقة التدريس، وهي عنصر أساسي من عناصر المنهج، فالمعلم الذي يختار طريقة المحاضرة في التدريس أو المناقشة، أو غيرها من الطرق، يختار من الوسائل التعليمية ما يناسب هذه الطريقة أو تلك.

6- وأيضا ترتبط الوسيلة بالأنشطة المدرسية المصاحبة، فالمعلم في تنفيذه للمنهج يمارس أنشطة داخل المدرسة، وأخرى خارج المدرسة، وفي الحالتين فإنه يستند إلى قاعدة يحددها في إطار متكامل مع طرق التدريس، والوسائل التعليمية المتاحة والمتوفرة في المدرسة أو البيئة المحلية التي يعيش فيها المتعلم.

1- أما علاقة الوسائل بعملية التقويم، فهي واردة أيضا، فإن عملية التقويم التي ترتبط بالأهداف بشكل أساسي ومباشر، ترتبط أيضا بالطريقة التي تحقق الأهداف، وبالوسائل التي تساعد في تحقيق الأهداف، بل إن الوسائل قد تدخل في عملية التقويم مباشرة، فقد تستخدم لقياس مستويات في المجال المعرفي أو الوجداني أو الحركي، وهذا الأخير أكثر المجالات حاجة لاستخدام الوسائل في عملية التقويم ".[1] ومن الوسائل التعليمية التي يمكن الاستعانة بها لتنفيذ المنهاج الدراسي في المرحلة الابتدائية ما يلي:

أ- **السندات التعليمية:**

وتشمل ما يلي:

- أفلام الفيديو.
- أقراص مضغوطة.
- الصور الثابتة.
- التسجيلات الصوتية.
- الرسوم البيانية.
- الخرائط.
- كتاب التلميذ.

1 عبد الحافظ سلامة: الوسائل التعليمية والمنهج، مرجع سابق، ص 332-333.

ب- **المصادر والمرجع:**

- القرآن الكريم.
- الحديث الشريف.
- الدستور.
- القانون المدني.
- قانون البلدية.
- قانون المرور.
- قانون الاعلام.[1]

مما سبق، نصل إلى أن صلة وعلاقة الوسائل التعليمية بالمنهاج الدراسي قوية، فهي تلعب دور هام في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة والتي يرسمها المنهاج، حيث نجد أن لكل درس وسائله الملائمة التي تعمل على الوصول إلى الغايات والمرامي المنتظرة منه، وهذا ما ينسحب على باقي عناصر المنهاج الدراسي من محتوى وأنشطة وتقويم.

VIII. واقع المنهاج الدراسي في الجزائر:

انطلاقا من حتمية التجديد، وفي إطار سعي المنظومة التربوية الجزائرية إلى جعل المؤسسة التعلمية قادرة على مواجهة تحديات العصر، وحتى لا تكون بعيدة عن متطلبات المجتمع، فهي تعمل على جعل المعارف الممنوحة للمتعلم نفعية تعطيه القدرة على التفكير والتحليل ؛ وتوظف أفكار بشكل إدماجي داخل المدرسة وخارجها، ولتحقيق هذه الغايات تم القيام بمجموعة من الإصلاحات، ولعل أبرزها تلك التي مست المناهج التعليمية، حيث عرفت المناهج في الجزائر عدة إصلاحات على مدى الفترات الزمنية المتعاقبة، وكان آخرها تلك التي تمت صياغتها وفق المقاربة بالكفاءات، والتي تعكس واقع المنهاج الدراسي في الجزائر.

" فالمقاربة بالكفاءات تربط المعارف النظرية بالممارسات الاجتماعية، وتحاول كذلك أن تعود المتعلم على البحث والفكر النقدي، و الاستقصاء ؛ من أجل الوصول إلى الحقيقة عن طريق انتهاج العمليات العقلية المنطقية، أي الفكر العلمي المنظم المبني على أسس فلسفية، وهذا ما يؤدي إلى ربط المتعلم بواقعه الاجتماعي محاولا تغييره أو تحديده، من أجل فهمه والاستفادة منه ؛ وبذلك تكون للمعرفة

1 وزارة التربية التعليم: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمنهاج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011،ص 57.

وظيفة في الحياة اليومية على مستوى الأفراد والتفكير المنظم، المبني على النقد وليس القبول و الخضوع والذي كرسته، الطريقة التلقينية، مما يخلق لدى المتعلم فكرا انتقائيا.

ومن المبادئ التربوية التي اعتمدت في بناء المناهج وفق – المقاربة بالكفاءات – اعتبار المتعلم محور العملية التربوية، وترشيد استعمال الزمن البيداغوجي، والمعالجة البيداغوجية الشاملة باعتماد كل الأساليب بما فيها التقييم و التكوين، وإدراج أبعاد جديدة في المناهج مثل البعد البيئي و البعد الصحي، و التكامل بين النشاطات الصفية و اللاصفية، تجديد وتحديث المحتويات بما يناسب محيط المتعلم، الاهتمام بتنمية النشاطات الفكرية، والتحكم في توظيف المعارف، فإدراج المعلوماتية كوسيلة تعليمية في تدريس المواد حسب الإمكانيات".[1]

ولقد أدخلت جملة من الإجراءات الجديدة حيز التنفيذ خلال السنوات الدراسية 2003 / 2004 / 2005، ومن التغيرات التي أدخلت على مستوى برامج طور التعليم الابتدائي أن مدته تقلصت من (6) سنوات إلى (5) سنوات، وتتمثل هذه الإجراءات أيضا في استحداث مادة تعليمية جديدة تحمل اسم " التربية العلمية التكنولوجية "، حيث تدرس ابتداء من السنة الأولى ابتدائي، كما تشمل تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى تدرس ابتداء من السنة الثانية ابتدائي واعتماد الرموز العالمية في مادة الرياضيات.

إن المقاربة بالكفاءات مبنية على منطق التعلم المتمركز على نشاطات، واستجابات التلميذ، الذي يواجه وضعيات إشكالية، فالمهم ليس في تلقين التلميذ معارف فحسب بل أيضا وبالخصوص في استعمال قدراته في وضعيات يومية تنطبق على حياته، وتساعده على التعلم بنفسه.

وتتميز هذه المقارنة عن غيرها أساسا، بطابعها الإدماجي وبقدرتها على إقامة معبر بين المعرفة من جهة، وبين الكفاءات والسلوكيات من جهة أخرى، وبذلك تزول الحدود بين المواد العلمية، لتساهم كل مادة بقسطها في تطوير الطفل، وفي تكوين شخصية سليمة ومستقلة، وقادرة على التكوين الذاتي في معترك الحياة.[2]

ومنه نستنتج، أن إصلاح المناهج الدراسية في الجزائر وفق المقاربة بالكفاءات ينطوي على تغييرات جوهرية، والتي تستجيب بشكل كبير لمتطلبات التعليم الحديث مما يعني أن لها الكثير من الجوانب الإيجابية المطلوبة، ولكن يبقى التطبيق على أرض الواقع هو المحدد الرئيسي لمدى نجاعة هذه الإصلاحات في المناهج التربوية بالجزائر.

---

1 صباح سليماني : ملامح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات ، مجلة العلوم الإنسانية ، العدد الثالث و العشرون ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، 2011، ص 287–288.

2 حديدان صبرينة ، معدن شريفة : مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، عدد خاص (ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية) ، جامعة قاصدي مرباح، د سنة ، ص 199، 202.

خلاصـــــــــــة

لقد تناول هذا الفصل المنهاج الدراسي، بنوع من السرد لأهم العناصر المتعلقة بالمنهاج حيث زودنا الاستعراض المفصل له ؛ بأهم الاختلافات بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث والتي شملت جانب بناء المنهاج الدراسي وإعداده، ومحتوى المادة الدراسية، والبيئة المدرسية، وكذلك إبراز أهم الاختلافات بين المنهاجين من حيث دور كل من الطالب والمعلم وطرق التدريس، ليتطرق الفصل بعدها إلى أهم الأسس التي يقوم عليها المنهاج الدراسي، ثم تناول الفصل أهم نظريات المنهاج الدراسي التي توجه مسارات العملية التعليمية، وعرض كذلك عناصر المنهاج الدراسي بنوع من التفصيل، وقد استفادت الباحثة كثيرا من هذا العنصر، والذي على أساسه حددت جوانب الدراسة الميدانية للمنهاج الدراسي من حيث عناصره (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم) ، ثم تم التطرق إلى أنواع المنهاج الدراسي وذلك من خلال ذكر أهم الأنواع الشائعة في الوسط التربوي ، ثم تم التعريج على دور المنهاج الدراسي نحو العادات والاتجاهات والقيم، حيث تم إبراز دور المنهاج في تعديل وإكساب التلاميذ للعادات والاتجاهات والقيم الصحيحة والسليمة، ثم التطرق إلى الوسائل التعليمية والمنهاج الدراسي، وذلك من خلال إظهار العلاقة بين عناصر المنهاج الدراسي و الوسائل التعليمية، ليختتم الفصل بعنصر واقع المنهاج الدراسي في الجزائر، وقد تم تناوله من خلال جانب الإصلاحات الحديثة للمنهاج الدراسي .

ولإنهاء الجانب النظري، سوف نتطرق في الفصل الموالي إلى الدراسة النظرية للقيم البيئية.

الفصل الثالث

دراسة سوسيوتربوية للقيم والقيم البيئية

تمهيـــد

- الاتجاهات المفسرة للقيم
- أهمية القيم
- خصائص القيم و مصادرها
- وظائف القيم و أنواعها
- القيم في مجال التعليمي (التربوي)
- القيم البيئية من منظور تربوي
- واقع التربية البيئية كقيمة في الجزائر

خلاصة

تمهيـد

إن موضوع القيم عامة والقيم البيئية خاصة أصبح من المعالم البارزة في المناهج الدراسية، نظرا للحالة التي آلت إليها البيئة، والأخطار التي قد تصيب كائناتها، لذا سعت مختلف الدول إلى تطوير برامجها وخططها في مجال الحفاظ على البيئة في المدارس، والعمل على غرس القيم الايجابية نحوها، كي تساهم في صيانتها، والمحافظة عليها، فحظيت التربية البيئية عامة، والقيم البيئية خاصة باهتمام شديد في جميع المجتمعات، وذلك من أجل تحسين نوعية الفرد الحامي للبيئة.

وسعيا لإلقاء الضوء على موضوع القيم البيئية جاء هذا الفصل ليبين الاتجاهات المفسرة للقيم، وأهميتها والخصائص التي تميزها إضافة إلى مصادرها، ثم تناول الفصل وظائف وأنواع القيم، ثم تطرق إلى القيم في المجال التعليمي وذلك من خلال التعرف على جوانب التربية البيئية وأهميتها، ومن خلال التربية البيئية في المناهج التعليمية، ثم أنواع القيم البيئية فدور التربية في تنمية قيم المحافظة على البيئة، ليختتم الفصل بواقع التربية البيئية في الجزائر.

I. الاتجاهات المفسرة للقيم

1 – الاتجاه الفلسفي:

يعد التفكير في القيمة قديم قدم المجتمعات الإنسانية، فالذي يقوم باستعراض موقف الفلاسفة من مفهوم القيم، يظهر له بأن المناقشات الفلسفية قد بدأت من "سقراط" و"أفلاطون" و"إدوارد هور"، ويضم هذا الاتجاه الفلاسفة والمفكرين العقليين والحدسيين، الذين ركزوا على إتباع المنهج العقلي في دراسة القيم مشتركين في إنكار التجربة بمعناها الضيق بوصفها مصدرا للمعرفة بالحقائق الثابتة والقيم المطلقة، أو وسيلة لإدراكها، بل أن العقل أو الحدس هو أداة إدراكها واكتشافها.

يظهر اهتمام سقراط بالقيمة، من خلال تناوله لفكرة الخير والسعادة، ومحاولته للقضاء على شرور وجهل الإنسان ؛لأنه اعتبر الشر قيمة سلبية، أما أفلاطون فيرى أن الخير هو القيمة أو المبدأ الذي يتولى تنظيم كافة الأشكال والصور الأخرى لمعالم الوقائع، وبناء على اعتقاده فقد وضع القيمة فوق الواقع بوصفها المبدأ الأعلى للوجود، إضافة إلى كونها " أبديه مطلقة وكلية عامة "، أي أن أفلاطون أضفى على القيم طابع القداسة والخلود، فالقيم حسب اعتقاده لا تخضع لحركة الزمان النسبي أو امتداد المكان المحدود ؛ وإنما تصدر عن واقع فوق زماني لا يخضع لحتمية الزمان والتاريخ.

2 – الاتجاه النفسي والنفسي الاجتماعي:

لقد انتقد أصحاب الاتجاه النفسي الكيفية التي عالج بها الفلاسفة الكثير من الموضوعات السيكولوجية، ومن بينها القيم التي نظر إليها بنظرة معيارية، ونتيجة لذلك عمد علماء النفس إلى دراسة القيم دراسة علمية موضوعية في ضوء طائفة من العوامل السيكولوجية والاجتماعية، ومن منظور أنها متغلغلة في حياة الناس وتنبثق من دوافعنا ومن خبراتنا في مواقف معينة. إلا أنه ونظرا للعديد من المشكلات التي أثيرت حول مفهوم القيمة؛ قام علماء النفس في البداية ومنهم (TIT chener) باستبعاد موضوع القيمة من حقل الدراسات النفسية وطالب غيره من العلماء بالابتعاد عن دراستها.[1]

أما المدرسة الجشطالتية، فقد نظرت إلى القيم بوصفها مبادئ أساسية لتحليل السلوك، وبالتالي لا بد من إعطائها أهمية في البحث السيكولوجي، وعلى الرغم من العزوف في تناول موضوع القيم في البحث السيكولوجي، إلا أنه كانت له جاذبية من طرف علماء النفس المعاصرين، من أمثال ألبرت كلوهن

1 عزوز عبد الناصر: أثر البث الفضائي التلفزيوني في تغير القيم الأسرية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2011 ص 75 – 76.

" Klukhon ", وفون ميرنج " Von mering " وموريس " F. morris ". وقد ركزت الدراسات السيكولوجية القيمية على ثلاثة مجالات:

- **المجال الأول:** قياس القيم وتناول الفروق القيمية بين الأفراد والجماعات، ويقصد بها العلاقة بين القيم وبعض المتغيرات كالجنس والدين والذكاء والطبقة الاجتماعية ونوع الشخصية.
- **المجال الثاني:** ويهتم بدراسة أصل القيم وتطورها داخل الأفراد.
- **المجال الثالث:** ويهتم بدراسة تأثير وظيفة القيم في الأفراد، ويقصد بها العمليات الإدراكية مثل: الثبات، والإدراك الاجتماعي والاستجابة اللفظية.

ج - الاتجاه الاجتماعي:

يقول " كلود ليفي ستراوس " في معرض حديثه عن إهمال علماء الاجتماع لدراسة موضوع القيم: " أنه إذا قد بدا من العلوم الاجتماعية شيء من العزوف أو التمرد أو التقصير أو التباطؤ في معالجة القيم؛ ذلك في أنه عندما نتكلم عن القيم نتكلم عن الانفعالات والعواطف والظواهر غير المنطقية ".

بدأ الاهتمام بموضوع القيمة كأحد موضوعات علم الاجتماع خلال القرن التاسع عشر، حيث ثارت عدة مناقشات وأفكار إصلاحية تتمحور كلها حول طبيعة المجتمع وما ينطوي عليه من مشكلات، ومن هذا الأفكار أفكار دوركايم ومارلس وتوماس زنانيكي... ، وقد قدم كل من هؤلاء تصورا نظريا ذا صلة بالقيم ومكانة القيم في المجتمع ودورها في الحياة الاجتماعية.

وقد ربط علماء الاجتماع القيم بالدين مرة وبالأيديولوجية مرة أخرى وبالسحر والأفكار الغريبة تارة أخرى، فقد ربط " كونت " و" تايلور " وسبنسر " القيم بالدين، ويذهب بعضهم إلى أن نشأة الدين في المجتمع يعد نتيجة للخوف والقلق اللذين أثارتهما الطبيعة. [1]

II. أهمية القيم:

أكد المربون على أهمية القيم ودورها في كل نشاط إنساني، وتعد القيم معيارا موجها للسلوك الصادر عن الأفراد إلى جهة معينة ومحددة ضمن الإطار الاجتماعي، وهي التي تحدد الطريقة التي يعرض بها الفرد نفسه للآخرين، ... وتبدو أهمية القيم في حياة الفرد والمجتمع واضحة عندما ندرك أن السلوك الاجتماعي في جوهره يقوم على أساس مبدأ النظام الذي يحكم العلاقات بين الناس، ويبنى على نسق للقيم يتمثلونه بينهم، فالقيم تلعب دورا هاما وأساسيا في تحقيق التواؤم بين الفرد والمحيط الاجتماعي الذي يتعامل معه، وهي روابط تجمع بين البناء الاجتماعي والشخصية، وربما كان المنظور القيمي من أوضح

1 المرجع السابق، ص 76 - 77 ، 79.

مصادر الإحساس الواعي لدى الفرد بالذَّات وبالآخرين، ويرى "شحاتة" أن القيم تعد إحدى مرتكزات العملية التربوية، إذ أن تحقيقها من أهم مقاصد عملية التنشئة الاجتماعية ووظائفها، ويحتاج المتعلم في أي فئة عمرية أن يتعلم كيف ينبغي له أن يسلك في الحياة، وليس فقط عن طريق المعرفة الخلقية، ولكنه يحتاج إلى أن تكون له عادات خلقية عن طريق الممارسة.[1]

ويرى "محمد سمير عبد الفتاح" و "زينب سيد عبد الحميد" أن أهمية القيم تكمن في العناصر التالية:

أ- تكون القيم جزء لا يستهان به في إطار المجتمع للسلوك في الحياة العامة.

ب- هامة بالنسبة للتوجيه والإرشاد النفسي، ويبدو ذلك بصفة خاصة في انتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهن، مثل رجال الدين والساسة والأخصائيون الاجتماعيون.

ج- للقيمة أهمية في الصحة النفسية، فمن المعروف أنَّ أي عملية تهدف إلى تعديل السلوك ينبغي أن تضع في الاعتبار جميع جوانب الشخصية بما في ذلك القيم، وكما أنها تقوم بدور فعال في التوافق النفسي الاجتماعي.[2]

III. خصائص القيم ومصادرها:

1- خصائص القيم

تعتبر القيم أحد الموجهات الأساسية للسلوك الإنساني، وعلاقته الاجتماعية المختلفة، وهي تعكس توجهاتنا وأهدافنا وكذلك حاجاتنا، ومن المهم التعرف على الخصائص المميزة لها، ويمكن ذكر أهم هذه الخصائص في النقاط التالية:

أ- **القيم النسبية:** من حيث الزمان والمكان, وتختلف من فرد لآخر، ومن ثقافة لأخرى ومن مجتمع للآخر.[3]

ب- القيم مثالية: لأنها ليست شيئا بأية حال، وإن كانت الأشياء هي التي تحملها.[4]

ج- القيم تلقائية: ليست من صنع فرد أو بعض أفراد ولكنها من صنع المجتمع ككل.

---

2 صالح محمد علي أبو جادوا:سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة، ط4،الأردن،2004،ص206-207.

2 محمد سمير عبد الفتاح، زينب سيد عبد الحميد:علم النفس الاجتماعي أهداف –اتجاهات–إنتماء، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية،2004، ص 339-340.

3 جودت بني جابر:علم النفس الاجتماعي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1،عمان،2004،ص 288.

4 شاكر المحاميد، مرجع سابق،ص239.

د- القيم موضوعية: بمعنى أنها خارجة عن ذوات الأفراد وعن تجسيداتهم الفردية، وهي مترابطة بمعنى أنها تؤثر وتتأثر بغيرها من الظواهر الاجتماعية.[1]

هـ- القيم مشتركة: بين عدد كبير من الناس حيث توجد قيم عامة ذات صيغة جماعية يشارك فيها أغلب، أفراد المجتمع وهي أحد عناصر عموميات الثقافة داخل المجتمع.[2]

و- القيم مكتسبة: أي تنتقل من السلف إلى الخلف، ويتوارثها الأجيال وتتناقلها البشرية بواسطة القدوة والتعلم المباشر وغير ذلك من طرق تعلم واكتساب القيم.[3]

ز- القيم تقتضي الاختيار والانتقاء: وهذا يقتضي أن تكون لنا الحرية.

ح- القيم متداخلة ومترابطة ومتضمنة: حيث أنها تتضمن الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية، كما أنها متضمنة من حيث التطبيق.[4]

ط- القيم إنسانية: فهي لا تخضع للقياس كما تقاس المسافات والأطوال والأوزان.[5]

ي- القيم ترتيبية: تترتب القيم هرميا، فتهيمن بعض القيم على غيرها، أو تخضع لها فالمفروض أن الفرد في حياته يحاول أن يحقق كل رغباته التي يعتقد أن لها قيمة عنده، ولكن طبيعة الحياة نفسها وطبيعة الظروف التي تحيط به تحول دون ذلك، ولذلك نجد الفرد يحاول أن يخضع قيمه بعضها لبعض، فيخضع الأقل قبولا عند الناس للأكثر قبولا وفقا لترتيب خاص.[6]

2 – مصادر القيم:

يوجد العديد من المصادر التي ينتقي منها الفرد قيمه نذكر منها:

أ – الأسرة:

فالأسرة تقوم بإعداد النشء، وتقوم بنقل التراث من جيل إلى جيل؛ من أجل تكوين شخصية المواطن وتربيته جسميا وعقليا وروحيا، وهي تقوم بترسيب في أعماق الصغار ما تريد ترسيبه من

---

1 سهير كامل أحمد:علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق،مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية،2001، ص 189-190.

2 عبد القادر عبد المنعم الميلاد: أصول التربية، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2004، ص161.

3 إبراهيم ياسين الخطيب وآخرون:التنشئة الاجتماعية للطفل،الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1،عمان،2003،ص160.

4 ماهر مفلح الزيادات، محمد إبراهيم قطاوي:الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها،دار الثقافة، ط2،عمان،2014،ص179.

5 عبد الله زاهي الرشدان:التربية والتنشئة الاجتماعية،دار وائل للنشر،ط1،عمان،2005،ص94.

6 شاكر المحاميد،المرجع السابق،ص238.

معتقدات وقيم؛ ومنه يمكن التأكيد على دور الأسرة كوسيط هام وأساسي بين الثقافة والفرد، من خلاله يتحقق غرس القيم أو تغييرها في نفوس الأبناء.[1]

ب – المدرسة:

هي مؤسسة اجتماعية تربوية، حظيت بالاهتمام والدراسة منذ زمن طويل وذلك نظرا لنقل المهمة الموكلة إليها من قبل المجتمع، ولعظم التوقعات المنتظرة منها ابتداء من دخول الطفل إليها إلى أن يتخرج إطار كبير منها، وتلعب المدرسة دورا كبيرا في اغناء القيم التي تلقاها الفرد في الأسرة، ونضيف عليها قيم أخرى، ويعتبر دورها مكملا للأسرة، حيث تقوم بتدعيم الكثير من المعتقدات والاتجاهات والقيم الحميدة، التي تكونت لدى الطفل في البيت، فهو يأتي إلى المدرسة وهو قادر على التحدث بلغة بلده ؛ ويسير في سلوكه وفقا لقيم اجتماعية ودينية معينة.

ج – المسجد:

يعد الدين مصدر المثل الاجتماعية، التي تمثل وازعا للسلوك، لذلك يعتبر أحد أهم مصادر القيم، إذ أن القيم الدينية هي في الغالب الأساس الذي يستند عليه الناس في تقييمهم لسلوك من ناحية القبول أو الرفض، إذ يرى " دور كايم " أن الدين هو مصدر كل ما نعرف من ثقافة عليا، وأنه منبع كل الأشكال الثقافية المثالية، فالأديان عموما، هي عبارة عن مجموعة من القيم تحدد سلوك الفرد وتوجهه بمجموعة من الأوامر والنواهي تضبط بها سلوكه، من خلال العقوبات التي تنجر عن ذلك في السلوك، والمسجد من المؤسسات الاجتماعية التي تتولى إيصال هذه القيم الاجتماعية إلى الفرد.[2]

د – جماعة الرفاق:

تؤدي جماعة الرفاق دور بالغ الأهمية والحساسية في التأثير على أفرادها، بسبب كونها تنشأ في مرحلة حاسمة من مراحل نمو الطفل، أين يبحث الطفل عن ذاته خارج الأسرة، وإشباع الحاجات والدوافع الاجتماعية التي تلقي كبحا من قبل محيط الأسرة، فتكون جماعة الرفاق البديل المناسب لاحتضان الطفل، وتمكينه من إدارته، بذلك تساهم جماعة الرفاق بشكل أساسي في صياغة شخصية الطفل وقيمة واتجاهاته، فعن طريق التأثر بسلوك الرفاق يتبنى الطفل الكثير من أشكال السلوك شعوريا أولا شعوريا، بل يجد نفسه يتصرف بشكل تلقائي وفق نموذج سلوك معين، وتؤدي عملية النمذجة والملاحظة دور كبير

1 عادل غزالي: أثر القيم الاجتماعية على التنظيم الصناعي الجزائري ، دراسة ميدانية بمؤسسة صنع أجهزة القياس و المراقبة AMC، رسالة ماجستير ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، 2007 ، ص 44.

2 مومن بكوش الجموعي ، مرجع سابق ، ص 37-38.

في تعلم هذه القيم والاتجاهات والآراء والميول باعتبار أن جماعة الرفاق لا تملك سلطة قهرية على أفرادها، وبالتالي يكون تأثيرها بشكل تلقائي وغير رسمي.

هـ – طبيعة المجتمع الثقافية:

تعد طبيعة المجتمع الثقافية والتي تختلف من مجتمع الآخر المصدر الأساسي للقيم، ويتأثر النسق القيمي بالأحداث التي يمر بها المجتمع، وما يرافقها من تحولات اقتصادية وسياسية وثقافية.[1]

و– وسائل الإعلام:

تؤثر وسائل الإعلام المختلفة، من إذاعة وتلفزيون وسنما وأنترنت، وصحف ومجلات...إلخ، فيما تنشره وما تقدمه من معلومات وحقائق وأخبار ووقائع وأفكار وأراء، لتحيط الناس علما بموضوعات معينة من السلوك، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن النمو العقلي والانفعال والاجتماعي للأطفال والمراهقين يتأثر إلى درجة كبيرة بما يتلقونه من مواد تقدمها وسائل الإعلام المختلفة... ، ولم يعد دوره مقتصرا على الأطفال فقط بل اتسع وتضخم للكبار والأمهات والآباء، وبالتالي أصبح له تأثير كبير على معتقدات الأفراد وقيمهم واتجاهاتهم.. [2]

IV. وظائف القيم وأنواعها:

1– وظائف القيم:

تساهم القيم في تكوين وبناء شخصية الفرد، وتتحكم في أنماط سلوكه وتعامله مع الأشياء والأشخاص والموضوعات المختلفة، وذلك من خلال عملية أساسية وهامة تعرف بالتنشئة الاجتماعية، والتي تقوم بها مجموعة من المؤسسات ذات الطابع الاجتماعي والتربوي، والتي من أهمها المدرسة كمؤسسة تربوية ثانية بعد مؤسسة الأسرة، والتي تقوم بنقل التراث الثقافي للمجتمع إلى الأجيال اللاحقة ومختلف القيم السائدة فيه، وبالتالي فإن القيم تسهم في تشكيل كيان الفرد من مختلف الجوانب، بالإضافة إلى أنها تساهم في ترابط وتماسك المجتمع الإنساني، ويمكن إجمال أدوار وظائف القيم كما يلي:

أ– وظائف القيم الفردية:

- تزود الفرد بالإحساس بالغرض لكل ما يقوم به وتساعد في توجيهه للوصول نحو ذلك الغرض.
- كما تمكن الفرد من معرفة ما يتوقعه منه الآخرين، وماهي ردود أفعالهم.[3]

1 عزي الحسين ، مرجع سابق، ص103.

2 مومن بكوش الجموعي ، مرجع سابق ، ص 38.

3 صالح محمد علي أبو جادوا، مرجع سابق،ص207.

- للقيم دور كبير في بناء وتطوير شخصية الفرد، إذ تساهم في زيادة قدرة الفرد على تحقيق ذاته وتحقيق الرضا المهني.
- تساعد الفرد على تحقيق وانجاز المهام المطلوبة منه.
- تساعد الفرد على التكيف مع الحياة وما يستجد عليها من تغيرات وتحديات.[1]
- تعطي الفرد على القدرة على الإحساس بالصواب والخطأ.[2]
- تعتبر الموجهات التي تحرك تصرفاتنا لكي تبدو أمام الآخرين بالصورة التي نفضلها.[3]
- تبين لأفراد المجتمع الهدف من الحياة ومعناها وتحدد لهم الاختيارات بين البدائل المختلفة.[4]
- القيم تدفعنا إلى اتخاذ مواقف خاصة من المسائل الاجتماعية الرئيسية.[5]

ب- وظائف القيم الاجتماعية:

- إيجاد تشابه أخلاقي بين أعضاء مجتمع معين لما تمارسه القيم من إلزام على الأفراد.
- ربط أجزاء الثقافة بعضها ببعض فتبدو عناصرها المتعددة متناسقة.[6]
- تحفظ للمجتمع هويته وتميزه.

- تحفظ للمجتمع بقاءه واستمراريته، والحقيقة التاريخية تشهد أن قوة المجتمعات أو ضعفها لا تتحدد بالمعايير المادية وحدها، بل بقاؤها ووجودها واستمراريتها مرهون بما تمثله من معايير قيمية وخلقية...إلخ.

- تحفظ المجتمع من السلوكيات الاجتماعية والأخلاقية الفاسدة، وتؤمن للمجتمع حصنا راسخا من السلوكيات، والقيم، والأخلاق، التي تحفظ له سلامته من المظاهر السلوكية الفاسدة مما يجعله مجتمعا قويا بقيمه.

- تقي المجتمع من الأنانية المفرطة والنزعات والشهوات الطائشة.
- تمثل همزة وصل بين العقيدة والأيديولوجيا التي يتبناها المجتمع، وبين النظم الاجتماعية.
- كما أنها تساعد على تحديد ملامح شخصية المجتمع المتميزة عن غيره من المجتمعات.

---

1 ماهر مفلح الزيادات، محمد ابراهيم قطاوي،مرجع سابق،ص180.

2 عبد الحافظ سلامة:علم النفس الاجتماعي،دار اليازوري، عمان-الأردن،2007،ص88.

3 جابر نصر الدين،لوكيا الهاشمي،مرجع سابق،ص164.

4 السيد علي شتا:البناء الثقافي للمجتمع،ج5،مؤسسة شباب الجامعة ، مصر،1995،ص59.

5 جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي،مرجع سابق،ص164.

6 سهير كامل أحمد،مرجع سابق،ص90.

- تساعد على إيجاد نوع من التوازن والثبات للحياة الاجتماعية.[1]

في حين "شاكر المحاميد" يحدد الوظائف التالية للقيم:

أ- تخدم القيم كمعايير لتوجيه السلوك :

فهي :

- تقودنا إلى اتجاهات محددة فيما يتعلق بالقضايا الاجتماعية.
- تقودنا إلى تفضيل أيديولوجية سياسية أو دينية معينة.
- تحدد الطريقة التي نقدم بها أنفسنا للآخرين أو نقبل بها الآخرين.
- تعتبر معايير للحكم والتقييم.
- تستعمل من أجل إجراء المقارنة بين الأفراد.
- تستعمل كمعايير من أجل الإقناع والتأثير على الآخرين، فنعرف أي القيم تستحق أن نؤثر أو نتأثر بها، وعن طريق قيم الشخص نحكم سلوكاته واعتقاداته، واتجاهاته.
- القيم تخبرنا كيف نبرر أفعالنا غير المقبولة.

ب- القيم كمخطط لحل الصراعات واتخاذ القرارات:

في أي موقف من المواقف يستثار هرم قيمي وليس قيمة واحدة، وهنا يدخل الفرد في صراع من أجل اختيار القيمة المناسبة، فعند الزواج يجب أن يختار الاستقلالية أو طاعة الوالدين، أو بين قيم التقبل الاجتماعي أو احترام الذات.... وهنا يقبل قيمة ويحبط أخرى.

ج- الوظيفة الدافعية للقيم:

فمثلا القيم الأدائية تعمل على بلورة أنماط من السلوك تستخدم كوسيلة لتحقيق غاية أو أهداف مرغوبة ؛ أي أن القيم الوسيلية توصلنا إلى قيم نهائية لتحقيق الغاية المقصودة.[2]

وهكذا يتضح أن وظائف القيم تعمل في ترابط وتناسق على اختلاف مستوياتها فردية كانت أو جماعية وعلى اختلاف توجهاتها، سواء كانت موجهة للسلوك أو مخططة لحل الصراعات واتخاذ القرارات أو قوة دافعية للعمل، حتى نصل في النهاية إلى بناء شخص قادر على أداء أدواره المتوقعة منه في المجتمع،

1 عزي الحسين : الأسرة ودورها في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2014،ص99.

2 شاكر المحاميد، مرجع سابق،ص289.

بالإضافة إلى اعتبار القيم جوهر الهوية القومية للمجتمعات، حيث نجد أن المجتمعات تتمايز وتختلف في القيم.

2- أنواع القيم:

تتعدد القيم وتتنوع باختلاف تصنيفات الباحثين التي تختلف باختلاف معايير التصنيف، التي يراها كل باحث مناسبة كل حسب مجال تخصصه، بالإضافة إلى تدخل الحاصل في القيم، فنجد القيمة الواحدة يمكن أن تصنف في أكثر من نوع، ويمكن تصنيف القيم وفق الأبعاد الآتية:

أ- بعد المحتوى:

يعد من أفضل التصنيفات التي ظهرت للقيم, من ناحية محتواها، هو ذلك التصنيف الذي قدمه سبرنجر"spranger" في كتابه" أنماط الرجال" "types if men"، حيث تكلم عن أنماط ستة من القيم هي: القيم النظرية، والاقتصادية، والجمالية، والاجتماعية، والسياسية، والقيم الدينية.[1]

وفيما يلي شرح لهذه الأنواع:

أولا: القيم النظرية:

وتعكس اهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقائق والمعارف والموازية بين الأشياء على أساس ماهيتها، ويسعى وراء القوانين التي تحكم هذه الأشياء ويمتاز الأشخاص الذين يصفون هذه القيمة أعلى من غيرها بنظرة موضوعية.[2]

ثانيا: القيم الاقتصادية:

هذا النمط من القيم ينظر إلى الأشياء بلغة المنفعة، ويسعى دائما إلى تحقيق مصالحه الخاصة، حتى ولو كان ذلك على حساب مصالح الآخرين، تحكم سلوكه شهوة الثروة بغض النظر عن الوسائل المستخدمة في جمعها.[3]

ثالثا: القيم الجمالية:

ويقصد بها اهتمام الفرد إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق، وهو لذلك ينظر للعالم المحيط به نظرة تقدير له من ناحية التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي.[4]

---

1 محمد سمير عبد الفتاح، زينب سيد عبد الحميد،مرجع سابق،ص325.

2 ماهر الزيادات، محمد ابراهيم قطاوي، مرجع سابق،ص180.

3 شاكر المحاميد، مرجع سابق،ص240.

4 عبد الحافظ سلامة، مرجع سابق،ص90.

رابعا: القيم الاجتماعية:

ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس، فهو يحبهم ويميل إلى مساعدتهم ويجد في ذلك إشباعا له.[1] ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالعطف والحنان وخدمة الغير.[2]

خامسا: القيم السياسية:

ويقصد بها اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة، فهو شخص يهدف إلى السيطرة والتحكم في الأشياء والأشخاص، ولا يعني ذلك أن الذين يمتازون بهذه القيم يكونون من رجال الحزب والسياسة، بعضهم قادة في نواحي الحياة المختلفة، يتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم والتحكم في مصائرهم.[3]

سادسا: القيم الدينية:

وتعني الاهتمام بفهم الكون كوحدة واحدة والشخص هنا يسعى دائما وراء فهم الكون وفك غموضه.[4]

ومن الواضح أن تصنيف "سبرينجر" للقيم لا يعني أن الأفراد يسيرون تبعا لهذه الأنماط من القيم، حيث يمكن أن نجدها كلها أو جزء منها لدى الواحد، وقد تكون مشتركة بين جميع أفراد المجتمع، غير أننا نجدها تختلف بين الأفراد في تجسيدها (تطبيقها) ودرجة سيطرة نمط معين من القيم على حساب الأنماط الأخرى، وكذلك بالنسبة لأولويتها بالنسبة للأفراد فهي تختلف في تربيتها لدى الفرد.

ب- بعد المقصد:

القيم من حيث المقصد نوعان:

أ- **قيم وسائلية:** أي تلك تعتبر وسائل لغايات أبعد مثل الإخلاص.

ب- قيم غائية: وهي الأهداف أو الفضائل التي تضعها والأفراد لأنفسها، ويشير البعض إلى أن التمييز بين القيم الوسيلية والغائية ليس أمرا سهلا. [5]

1 عبد الله الرشدان : علم اجتماع التربية،دار الشروق، ط1،عمان،2004،ص158.

2 حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعي،عالم الكتب،ط5،القاهرة،1984،ص165.

3 محمد سمير عبد الفتاح، زينب سيد عبد الحميد، مرجع سابق،ص326.

4 محمود فتحي عكاشة، محمد شفيق زكي : مدخل إلى علم النفس الاجتماعي،المكتب الجامعي الحديث، دط، الاسكندرية، 1987، ص247.

5 علي بن سعيد مطر الحربي : أهمية دور معلمي العلوم الطبيعية في تنمية القيم العلمية، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،2010،ص42.

ج- بعد الشدة: وتقسم إلى:

أولا: قيم ملزمة (آمرة ناهية):

وتحدد ما ينبغي أن يكون مثل القيم الخاصة بتنظيم العلاقة بين الجنسين.

ثانيا: قيم تفضيلية:

وتحدد ما يفضل أن يكون مثل إكرام الضيف.

ثالثا: قيم مثالية:

وتحدد ما يرجى أن يكون مثل القيم التي تتطلب من الفرد أن يعمل لدنياه كأنه يعيش أبدا ولآخرته كأنه يموت غدا.[1]

د- بعد الوضوح:

وتنقسم القيم وفقا لهذا البعد إلى:

أولا: قيم ظاهرة(صريحة):

أي التي يصرح بها ويعبر عنها بالكلام مثل القيم المتعلقة بالخدمة الاجتماعية والمصلحة العامة.

ثانيا: قيم ضمنية:

أي التي تستخلص ويستدل على وجودها من ملاحظة الميول والاتجاهات والسلوك الاجتماعي بصفة عامة، مثل القيم المرتبطة بالسلوك الجنسي.[2]

هـ- بعد الدوام:

وتنقسم من حيث دوامها إلى قسمين:

أولا: القيم العابرة:

هي القيم الوقتية المعارضة الدوام سريعة الزوال مثل القيم المرتبطة بموضة الزي والتجميل عند النساء، وطرق التسلية كالموسيقى والرقص...وطرق تأسيس المنازل وبناءها وزخرفتها.

ثانيا: القيم الدائمة:

وهي التي تبقى زمنا طويلا مستقرة في نفوس الناس، يتناولها جيل عن جيل كالقيم المرتبطة بالعرف والتقاليد، والمقصود بالدوام هنا بالطبع الدوام النسبي.[3]

---

1 عبد الله الرشدان، مرجع سابق، ص 158-159.

2 حامد عبد السلام زهران :علم النفس الاجتماعي،مرجع سابق،ص126.

3 محمد الدر:آليات الأنترنت ومسألة أزمة القيم الاجتماعية لطلاب الجامعة، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2009،ص69.

و- بعد العمومية: وتنقسم إلى:

أولا : قيم عامة:

وهي التي يعم انتشارها وشيوعها في المجتمع كله، بغض النظر عن تقدمه أو تحضره، بريفه وحضره، بطبقاته وفئاته المختلفة، مثل الاعتقاد في أهمية الدين والزواج والعفة.

ثانيا: قيم خاصة:

وهي التي تتعلق بمواقف أو مناسبات خاصة أو بحالة محددة أو طبقة أو جماعة خاصة، مثل القيم المتعلقة بالزواج والمواسم والاحتفال بالأعياد الدينية والوطنية...إلخ.[1]

V. القيم في المجال التعليمي (التربوي):

1- جوانب التربية البيئية وأهميتها:

إن التربية البيئية باعتبارها "عملية إعداد الإنسان للتفاعل الناجح مع بيئته، بما تشمله من موارد مختلفة "[2] تسعى إلى " إتاحة الفرصة لكل فرد في المجتمع لاكتساب المعرفة والقيم والمهارات الأساسية لحماية البيئة وتحسينها "[3]، وكذا إكساب الطفل فهما واسعا للبيئة (بشقيها الطبيعي والاجتماعي)[4] ، بالإضافة إلى مساعدة الأفراد والجماعات على اكتساب الوعي والحساسية إزاء البيئة الكلية ومشكلاتها.[5]

ومما لاشك فيه أن التربية البيئية تتناول جوانب معينة، والتي يختلف في تحديدها الباحثين التربويين وغيرهم (الأيكولوجيين) ، حيث يرى " حسين عبد الحميد أحمد رشوان " أن جوهر التربية البيئية يدور حول عناصر ومكونات البيئة وهي المحيط الحيوي، والمحيط التقني، والمحيط الاجتماعي.[6] والتي يمكن توضيحها كما يلي:

أ- **المحيط الحيوي:** حيث يتضمن علوم المحيط الحيوي التي تتضمن بدورها علوم المناخ، وعلوم الحياة، وعلوم التربة، وعلوم الجيولوجيا...إلخ.

---

1 جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، مرجع سابق، ص163.

2 عصام توفيق قمر، سحر فتحي مبروك : نحو دور فعال للخدمة الاجتماعية في تحقيق التربية البيئية ، المكتب الجامعي الحديث، ط 1، مصر، 2004، ص58.

3 رشاد احمد عبد اللطيف،المرجع السابق،ص89.

4 محمد جابر محمود رمضان :مجالات تربية الطفل في الأسرة والمدرسة من منظور تكاملي، عالم الكتب،ط1، القاهرة، 2005،ص17.

5 رمضان عبد الحميد الطنطاوي:التربية البيئية تربية حتمية،دار النهضة، ط2،القاهرة،2004،ص5.

6 حسين عبد الحميد أحمد رشوان:البيئة والمجتمع،دراسة في علم اجتماع البيئة،المكتب الجامعي الحديث، القاهرة،2006،ص164.

ب- **المحيط التقني:** وعلوم المحيط التقني فتشمل علوم الإنشاء والبناء أو الهندسة...إلخ.[1]

ج- **المحيط الاجتماعي:** أما علوم المحيط الاجتماعي فهي تتضمن علوما، تتناول الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والأخلاقية والدينية وغيرها.

ويمكن إضافة تقسيم آخر "للبيئة من وجهة نظر علماء الاجتماع حيث تقسم البيئة إلى:

أ- **البيئة الجغرافية:** وهي التي يعيش فيها الإنسان وتتكون من فصول السنة والرياح والجو والتربة...، وأثرها بالنسبة للإنسان ثانوي إلا أنه لا يمكن فصلها عن البيئة.

ب- **البيئة الاجتماعية:** ويقصد بها البناء الاجتماعي ونظمه والعلاقات الاجتماعي السائدة بين السكان القاطنين بالبيئة الجغرافية، من عادات وتقاليد وطقوس وأعراف...إلخ".[2]

وهذه العناصر تعتبر جوانب هامة في التربية البيئية التي تعمل على ترشيد سلوكيات الأفراد.

ويضيف "عبد الرحمن جيزة " إضافة إلى العنصرين السابقين جانب البيئة التكنولوجية، التي صنعها الإنسان بعمله وتقدمه.[3]

وعليه وكما يؤكد المؤتمر الحكومي الدولي الأول للتربية البيئية في مدينة تبيلسي، أن التربية البيئية ينبغي أن تسهم في توجيه النظم التربوية نحو المزيد من الفاعلية و الواقعية، لتحقيق تفاعل أكبر بين البيئة الطبيعية والبشرية والاجتماعية، سعيا لتحسين حياة الإنسان والمجتمعات البشرية سواء بسواء.[4]

وفي هذا السياق تبرز وتتضح أهمية التربية البيئية في مواجهة الأخطار التي تنتج في الأساس عن الممارسات الخاطئة للإنسان نحو البيئة. " وتستمد (التربية البيئية) أهميتها من كونها مدخلا هاما لترشيد سلوك الإنسان نحو البيئة ومواردها، ومن ثم فلم يعد الأمر ترفا أو أمرا شكليا، ولهذا تهتم به الدول المتقدمة والنامية على السواء، إدراكا منها أن الدور الحقيقي لن يتحقق إلا من قبل الإنسان المتفهم لمشكلات بيئته والمساهم في حلها من أجل نفسه ومن أجل أجيال كثيرة تالية.[5]

وترجع ضرورة الاهتمام بالتربية البيئية للأسباب التالية:

---

1 المرجع السابق، ص165

2 منى محمد علي جاد : التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط3،عمان، 2009، ص77.

3 عبد الرحمن جيزة : الإسلام والبيئة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط1، القاهرة، 2000، ص14.

4 هادي مشعان ربيع: الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1،عمان، 2008، ص113.

5 عصام توفيق قمر : الأنشطة المدرسية والوعي البيئي، مرجع سابق،ص98.

- أن التربية البيئية تساعد الناس على إدراك المشكلات التي تقف حائلا لما فيه خير لهم، وتحديد الوسائل الكفيلة بحلها والعمل على منع ظهور مشكلات جديدة.

- كما أنها تقوم بدور فعال في صيانة البيئة والحفاظ عليها وتنمية مواردها.

- لا يقتصر اهتمام التربية البيئية على النواحي البيولوجية في البيئة وإنما يتعداها إلى الجوانب الاجتماعية والثقافية والجمالية، كما تسهم في تعديل المواقف نحو البيئة، وترسيخ طرق ومناهج فكرية، ومعارف جديدة، الأمر الذي يبرز قيمة الاهتمام بها إذا كانت هناك رغبة صادقة في الحفاظ على بيئة سليمة.

- بالإضافة إلى أنها تكون لدى الأفراد والجماعات الاتجاهات والقيم نحو المحافظة على البيئة، واكتساب سلوك إيجابي تجاه المشكلات التي تنجم عن تفاعل الإنسان معها.[1]

وفي خضم ما سبق، يتضح أن هناك ضرورة حتمية للاهتمام بالتربية البيئية، في وقتنا الحاضر والحفاظ على ما تزخر به في جوانبها الاجتماعية والطبيعية والتقنية المختلفة، لذا وجب توعية الأفراد وإيقاظ مشاعرهم واستثارتها للاهتمام بالبيئة وبمشكلاتها، بالإضافة إلى غرس القيم البيئية الإيجابية في نفوسهم، وتكوين الضمير البيئي لديهم ومن هنا كانت أهمية التربية البيئية.

2- التربية البيئية في المناهج التعليمية:

من المبادئ المعروفة والمستقرة في عقول ووجدان علماء التربية أن التعليم المباشر من خلال الخبرات الهادفة المباشرة هو أفضل تعليم، وهو يؤدي إلى نتائج باقية الأثر.[2]

ولما كانت التربية تهدف في النهاية إلى إعداد الفرد للتفاعل والتكيف مع بيئته المحلية ومجتمعه والإسهام في حل مشكلاتهما، والعمل على دفع عجلة التقدم فيهما، وتتخذ المنهج وسيلة للوصول إلى هذه الغاية... ، ويتلخص الدور الذي يجب أن يقوم به المنهج في نقطتين رئيسيتين، أولهما تزويد التلاميذ بقدر مشترك من المعارف والمهارات وأساليب التفكير، وإكسابهم الاتجاهات والقيم، أنماط السلوك التي يحتاج إليها كل فرد كحد أدنى يكفل له التفاعل بنجاح والتكيف مع المجتمع، كما يجب أن يعمل المنهج على إشباع حاجات التلاميذ ومراعاة ميولهم واهتماماتهم وتنميتها وحل مشكلاتها، وتوجيههم للطرق والمصادر التي يستطيعون أن يكتسبوا بواسطتها المعارف بأنفسهم، كوسيلة لتمكينهم من مسايرة التطورات الحادثة... ، بالإضافة إلى أن المنهج يساعد التلاميذ على التعرف على بيئتهم ودراستها عن طريق

1 المرجع السابق، ص98.

2 أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد: المجتمع والبيئة والإنسان ، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب، ط1،القاهرة ، 2001،ص183.

وسائل متعددة، مثل الزيارات، والرحلات العلمية، والمعسكرات الدراسية، وما إلى ذلك من وسائل نقل التلميذ للبيئة، أو عن طريق نقل البيئة للتلميذ[1]، كما تجدر الإشارة إلى انه يمكن تضمين التربية البيئية في المناهج الدراسية من خلال أسلوبان:

أ- **أسلوب الدمج:** الذي يهتم بتضمين موضوعات بيئية معينة في بعض المناهج الدراسية، من منطلق التكامل بين هذه المناهج[2]، ومن بين الذين يؤيدون هذا الأسلوب نجد الباحث

" صلاح الدين شروخ "، الذي يرى أن التربية البيئية لا يمكن تحقيقها إلا مندمجة في غيرها، أو مندمجا غيرها فيها، بمعنى أنها لا تكون مستقلة بذاتها، ويؤيد هذا الموقف كثيرين، ومنهم على سبيل المثال وزارتا التربية الوطنية، وتهيئة الإقليم والبيئة في الجزائر، قالتا في اتفاقيتهما على تدريس التربية البيئية عام 2003، بإدماج التربية البيئية في كل مادة تعليمية.[3]

ب- **أسلوب الاستقلال:** الذي تؤسس فلسفته على أن تقدم التربية البيئية كنهج دراسي مستقل بذاته شأنه شأن أي مادة دراسية أخرى في خطة الدراسة.[4]

ويحبذ " وليام ستاب " أسلوب الدمج من منطلق أن التربية البيئية تعد نظاما متداخل التخصصات (الموضوعات) نسبة إلى طبيعتها المركبة، واعتمادها على معظم المواد الدراسية كالعلوم والحساب والجغرافيا وغيرها، ومع ذلك فهناك من يرى أن التربية البيئية تعتبر مادة دراسية وأكاديمية لا تقل أهمية عن علم الأحياء أو العلوم الاجتماعية، التي تعتبر بدورها علوما متداخلة الطابع أيضا، بالإضافة إلى ذلك هناك من يرى أن قصر التربية البيئية على مادة دراسية بعينها يعد أمرا غير مستطاع، نظرا لاتساع مفهومها، لذلك يصبح من الأفضل استخدام أسلوب الدمج في التربية البيئية حيث يسمح بتضمين التربية البيئية في مختلف المناهج الدراسية، بصورة وظيفية هادفة دون افتعال أو إقحام.

وفي حالة تفضيل أي الأسلوبين – الإدماج أو الاستقلال – على الأخر...فربما يفضل الأسلوب الدمجي، لأنه يمكن تشبيه عملية اكتساب المتعلم (معلومة – اتجاه...) وهي عملية تربوية من خلال مقرر دراسي معين، بمشهد تمثيلي يساهم فيه المؤلف والمخرج.[5]

---

1 محمد صابر سليم و آخرون: بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، ط1،عمان، 2006،ص84.

2 ابراهيم عصمت مطاوع، مرجع سابق، ص615.

3 صلاح الدين شروخ : التربية البيئية الشاملة البيداغوجية و الأندراغوجيا، دار العلوم للنشر، الجزائر،2008،ص22.

4 ابراهيم عصمت مطاوع، مرجع سابق، ص615.

5 ابراهيم عصمت مطاوع، المرجع نفسه، ص615.

وفي هذا الإطار نجد محاولات كثيرة بذلت، تستهدف إدخال التربية البيئية ضمن مناهج الدراسة في مختلف مراحل التعليم... ، وهكذا نستطيع أن نصل إلى مستوى تكوين حسي بيئي سليم لدى الطالب، ويتيح إيجاد السلوك والقيم والمهارات التي من شأنها المحافظة على صفاء ونقاء وسلامة البيئة، إذن لا بد من تقييم صحيح لواقع التربية البيئية وطرح ذلك كواقع ملموس، يمارسه الطالب لتطبيق ما هو موجود في المناهج التعليمية.[1]

وهكذا يتبين أن القصد من وراء المناهج الموجهة بيئيا ليس مجرد معلومات عن البيئة ولكن المسألة أعمق من ذلك، فهي متعلقة بتشكيل الفكر والوجدان من أجل صالح البيئة وما يلحق بها من مشكلات وأخطار.

وفي خضم هذا نجد أن المعلم بكل إمكاناته، وكفاياته، وقدراته ومدى تمكنه العلمي والمهني يبقى القوة الأساسية والمحورية القادرة على إحداث التربية والتعليم الفعال.[3]

فإذا كانت المهنة الأساسية للمدرسة هي جعل جميع المواطنين صالحين عن طريق توجيهها إلى كل فرد على حدى, بهدف زرع روح المواطنة في الأطفال، وبالخصوص المواطنة البيئية باعتبارها من أبرز انشغالات العصر...، فعلى المعلم أن يقوم بذلك بكل إخلاص ووفاء ويجب أن يترجم ذلك سلوكيا، في أرض الواقع.[2]

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن هناك أدوارا ومسؤوليات لدى المعلم في مجال التربية البيئية، يمكن ذكر أهمها فيما يلي:

– يفترض أن يكون المعلم الفعال والمربي بيئيا قادرا على القيام بعمل بيئي إيجابي ؛ بقصد اتخاذ توازن ديناميكي بين نوعية الحياة والمحافظة على ذلك، وبالتالي تنمية قدرات مماثلة في المتعلمين، ليتخذوا أعمال منفردة أو جماعية في الوقت الملائم...،ولاشك أن وسائل وطرق تحقيق ذلك متعددة ومتنوعة على مستوى المناهج والخطط الدراسية، والأنشطة المصاحبة داخل قاعات الدراسة وخارجها.[3]

1 بشرى كاظم سلمان الحوشان : علم النفس بين يديك، دار الشروق، ط 1، عمان، 2005، ص 164.

3 أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد :التربية البيئية واجب و مسؤولية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1999، ص 36.

1 صلاح الدين شروخ :التربية البيئية الشاملة البيداغوجية و الأندراغوجيا، مرجع سابق، ص24.

3 السيد سلامة لخميسي، التربية وقضايا البيئة المعاصرة، قراءات عن الدراسات البيئية للمعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2000، ص 339.

- إثارة اهتمامات التلاميذ نحو بيئاتهم، باختياره موضوعات وظواهر وقضايا تحفزهم على دراستها والمشاركة في حلها، ومناقشة خطة الدراسة مع جميع من يهمهم الأمر، من تلاميذ وزملاء ومسؤولين في المدرسة أو في المجتمع المحلي.[1]

- يخطط الخبرات المدرسية اليومية المناسبة، ليعيشها الأبناء كمواقف من الحياة، فيرون البيئة بقطاعاتها وأنماطها المختلفة، ويتفاعلون معها ومع مشكلاتها، ويمارسون أدوارا مختلفة بها، ومن هنا يتعلمون كيف يكون الاقتراب من البيئة ومعايشتها والتعامل معها برفق ومستوى حضاري لائق.[2]

- المعلم هو الذي يقود التلاميذ إلى ترجمة الأهداف التربوية إلى واقع عملي سلوكي وإجرائي.[3]

- بالإضافة إلى دور المعلم في إعداد المطبوعات اللازمة لتوجيه التلاميذ، من خرائط مناسبة وجداول وإحصائيات...إلخ، وإعداد الأدوات والأجهزة الضرورية اللازمة للدراسة في البيئة الطبيعية من بوصلات ومطارق...إلخ، كذلك ربط الخبرات الجديدة التي يعاون تلاميذه على اكتسابها في مجال التربية البيئية، بخبراتهم السابقة في هذا المجال على أن يرتبط كليهما – اللاحق والسابق من الخبرات – ما أمكن بفهم وظيفي من جانب التلاميذ.[4]

- الاهتمام بصفة خاصة بتدريب التلاميذ على التفكير العلمي السليم في حل ما يواجههم من مشكلات بيئية, وإكسابهم مهاراته وتنمية قدراتهم الابتكارية، والتركيز على ترشيد السلوك البيئي للتلاميذ فرادى وجماعات.[5]

وعليه يمكن القول، أن القضية الأساسية ليست إكساب المتعلم حقائق، ومعارف بيئية باستخدام المناهج الدراسية، وخبرات المعلمين فقط، بل الأسمى من ذلك والأهم هو القيمة الوظيفية للحقائق والمعارف البيئية في حد ذاتها، والعمل على استثمارها على أكمل وجه، ومن دون شك أن المعلم كلما حرص على تحسين وإثراء الخبرات البيئية كلما ساهم ذلك وساعد على تحقيق ما يرجوه من أهداف المنهج خاصة ما يتعلق بالجانب البيئي وترجمته إلى سلوك ايجابي على أرض الواقع.

1 أحمد موسى :الخدمة الاجتماعية وحماية البيئة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط 1، مصر، 2007، ص283.

2 أحمد حسن اللقاني، فارعة حسن محمد :التربية البيئية واجب ومسؤولية، مرجع سابق، ص62.

3 إبراهيم عصمت مطاوع، مرجع سابق، ص19.

4 أحمد موسى، مرجع سابق، ص 285.

5 المرجع نفسه، ص286.

VI. القيم البيئة من منظور تربوي:

1- أنواع القيم البيئية:

تعمل التربية على غرس القيم البيئية في أذهان الناشئة (المتعلمين) ، هذه القيم تقوم بتوجيه وضبط وترشيد سلوكياتهم إزاء المحافظة على البيئة وصيانتها، وفي هذا الإطار نجد أن القيم البيئية تعبر عن " الأحكام التي يصدرها الفرد سواء بالتفضيل أو عدم التفضيل لموضوع معين، سواء كان مرتبطا بقضايا البيئة أو غيرها..."[1] ، ومن منطلق أن القيم البيئية هي " محصلة مجموع الاتجاهات التي تتكون لدى الفرد..."[2] فإنه يمكن تحديد أنواع القيم البيئية انطلاقا من الاتجاهات التالية:

أ- الاتجاه نحو الاستغلال الراشد للموارد الطبيعية:

ويتضمن الاتجاهات الفرعية التالية:

أولا: الاتجاه نحو الاستغلال الراشد للموارد الطبيعية الدائمة.

ثانيا: الاتجاه نحو الاستغلال الراشد للموارد الطبيعية المتجددة.

ثالثا: الاتجاه نحو الاستغلال الراشد للموارد الطبيعية غير المتجددة.

ب- الاتجاه المضاد نحو تلوث البيئة:

ويمكن إدراج الاتجاهات الفرعية التالية:

أولا: الاتجاه المضاد نحو تلوث الهواء.

ثانيا: الاتجاه المضاد نحو تلوث الماء.

ثالثا: الاتجاه المضاد نحو تلوث الغذاء.

ج- الاتجاه المضاد نحو استنزاف الموارد الطبيعية وانحسارها: ويتضمن الاتجاهات الفرعية التالية:

أولا: الاتجاه المضاد نحو استنزاف الثروة النباتية.

ثانيا: الاتجاه المضاد نحو استنزاف الثروة الحيوانية.

ثالثا: الاتجاه المضاد نحو تجريف الأرضي الزراعية.

رابعا: الاتجاه المضاد نحو انحسار الرقعة الزراعية. [3]

د- الاتجاه المضاد نحو الأمراض المتوطنة:

---

1 رشاد احمد عبد اللطيف، مرجع سابق، ص96.

2 نظيمة أحمد محمود سرحان، مرجع سابق، ص78.

3 المرجع نفسه، ص 70-71.

ويمكن تضمين الاتجاهات الفرعية التالية:

أولا: الاتجاه المضاد نحو الاستحمام في المياه الملوثة.

ثانيا: الاتجاه المضاد نحو الخوض في المياه الملوثة.

ثالثا: الاتجاه المضاد نحو شرب المياه الملوثة.

رابعا: الاتجاه المضاد نحو أكل الخضروات والفواكه دون غسلها.

خامسا: الاتجاه المضاد نحو استخدام الوسائل الواقية من الحشرات الناقلة للأمراض كالبعوض.

هـ- الاتجاه المضاد نحو الإخلال بمقومات التوازن البيئي:

ويندرج ضمنه ما يلي:

أولا: الاتجاه المضاد نحو الإخلال بمقومات التوازن البيولوجي.

ثانيا: الاتجاه المضاد نحو الإخلال بمقومات التوازن الكيميائي.

ثالثا: الاتجاه المضاد نحو الإخلال بمقومات التوازن الجيومورفولوجي.

و- الاتجاه نحو حماية البيئة:

ويندرج ضمنه ما يلي:

أولا: الاتجاه نحو حماية البيئة من التلوث.

ثانيا: الاتجاه نحو حماية البيئة من الاستنزاف.

ثالثا: الاتجاه نحو حماية بعض مكونات البيئة من الانحسار.

رابعا: الاتجاه نحو حماية البيئة من الإخلال بمقومات التوازن الطبيعي فيها.

فإذا اكتسب الإنسان اتجاها معينا مثلا نحو حماية البيئة من التلوث بمختلف صوره وأشكاله، ثم اكتسب اتجاها آخر نحو حمايتها من استنزاف ثرواتها الطبيعية... ، فإن هذه الاتجاهات التي تدور حول محور واحد تتجمع مع بعضها البعض، وتكون محصلتها في النهاية عاطفة قوية، تتمثل في قيمة جامعة، هي قيمة صيانة البيئة مما يواجهها من مشكلات وما يتهددها من أخطار.[1]

1 المرجع السابق، ص71-72، 79.

2- دور التربية في تنمية قيم المحافظة على البيئة:

تعتبر التربية من أهم الوسائل التي لجأ إليها الإنسان محاولا من خلالها المحافظة على البيئة، ذلك أن المجتمعات الإنسانية وعلى مر العصور كان الهدف الأساسي لها هو المحافظة على بقائها واستمرارها على الأرض؛ من خلال المحافظة على التراث والثقافة والموارد الطبيعية.[1]

وتهتم التربية بحسن تنشئة الإنسان الذي سوف يضطلع بمهمة صيانة البيئة ومسؤولية اتخاذ القرار البيئي اتجاهها، وتهتم بإعداده للقيام بهذا الدور في هذا الشأن، فبقدر الاهتمام بإعداد الإنسان والحرص على تربيته تربية سليمة بقدر ما تتحقق أهداف صيانة البيئة، ... وتستطيع التربية تحقيق الدور المنوط بها من خلال أهداف التربية البيئية.[2]

ويمكن تحديد أهم الأدوار للتربية في تنمية قيم المحافظة على البيئة فيما يلي:

أ- العمل على إعداد مواطنين مدركين ومهتمين ببيئتهم وبمشكلاتها، مزودين بالمعرفة والمهارات والاتجاهات والدوافع, والالتزام إزاء العمل على مستوى الفرد والمجتمع نحو إيجاد حلول للمشكلات البيئية الراهنة، وتجنب وجود مشكلات أخرى قد تطرأ في المستقبل.[3]

ب- اكساب الأفراد والجماعات مجموعة من الاتجاهات والقيم ومشاعر الاهتمام بالبيئة, وحوافز المشاركة الايجابية في حمايتها وتحسينها.[4]

ج- العمل على إعداد مواطن إيجابي، لديه معرفة بالبيئة (الطبيعية –الاجتماعية – السيكولوجية – الجمالية) ، ولديه اهتمامات بالبيئة ودراية بمشكلاتها، ومزود باتجاهات إيجابية نجو حماية البيئة من التلوث والإهدار واستنزاف الموارد.[5]

د- خلق أنماط جديدة من السلوك تجاه البيئة لدى الأفراد، والجماعات والمجتمع ككل.[6]

هـ- تكوين عقلية جديدة عند البشر تفهم الطبيعة وتوازناتها وعلاقة الإنسان بها؛ بحيث يشعر كل فرد بمسؤوليته في الحفاظ على البيئة.[7]

---

1 هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص103.

2 عصام توفيق قمر : الأنشطة المدرسية والوعي البيئي، مرجع سابق، ص104.

3 رمضان عبد الحميد محمد الطنطاوي،مرجع سابق،ص 5.

4 ابراهيم عصمت مطاوع، مرجع سابق، ص23.

5 المرجع نفسه، ص24.

6 محمد صابر سليم وآخرون، مرجع سابق، ص112.

5 عصام توفيق قمر : الأنشطة المدرسية و الوعي البيئي ، مرجع سابق ، ص104.

و- كما أن لها دور في تنمية جوانب معينة لدى المتعلم منها توضيح المفاهيم وتعميق المبادئ اللازمة، لفهم العلاقات المتبادلة بين الإنسان وثقافته من جهة، وبينه وبين المحيط الفيزيقي حوله من جهة أخرى.[1]

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن التربية تعمل على ترشيد سلوكيات الأفراد (المتعلمين)، من خلال إكسابهم مجموعة من المفاهيم والمعارف والخاصة بحماية البيئة، بالإضافة إلى دورها في غرس القيم الإيجابية نحو المحافظة عليها وصيانتها، ومن خلال تنمية روح المسؤولية لدى الأفراد تجاه البيئة وتشكيل الضمير البيئي لديهم.

VII. واقع التربية البيئية كقيمة في الجزائر:

لقد أدركت الجزائر أن التربية البيئية النظامية هي الأكثر نجاعة في بناء المواطن البيئي، لذا أولت اهتماما خاصا بها، حيث عملت على إدراج التربية البيئية في مراحل التعليم العام.

ترى الجزائر أن الإجراءات المتخذة لحماية البيئية لا يمكن أن تتحقق إذا بقيت مضامين التعليم بعيدة عن تلك الاهتمامات، وقد أقر الميثاق الوطني على ضرورة ربط المدرسة بالبيئة " يجب أن يعمل على تمتين العلاقة بين المدرسة والبيئة الجغرافية والبشرية، ومعرفة المحيط والواقع الاجتماعي... ، كما يجب أن يوجه النظام التربوي لا لتهيئة الفرد للقيام بوظيفة معين فقط، بل لتمكينه من أداء دوره كمواطن واع بمتطلبات الوقت الراهن..."، ومنه أقيمت المدرسة الأساسية ذات (9) سنوات 1980 / 1981، وقد بنت مناهجها على إتاحة الفرصة للتلاميذ الاتصال المباشر بالوسط البيئي، للتعرف على مختلف جوانب الحياة، ودراستها في مستواهم دراسة شاملة، تجعل التلميذ يدرك أهمية حماية البيئة والمحافظة عليها – التربية البيئية كقيمة –، غير أن ذلك لم يكن بالقدر الكافي، فبعض المواد حملت بعض المبادرات المحتشمة في استدراك البعد البيئي عبر مضامينها، ولم تكن بأي شكل كمواد للتربية البيئية...

وفي إطار الإصلاح الشامل والعميق للمنظومة التربوية، قامت وزارة التربية الوطنية منذ الدخول المدرسي (2003 – 2004 م) قصد التغيير النوعي للتعليم، بإعداد برامج تعليمية جديدة مست الأطوار الثلاثة، أدرجت في مضامينها البعد البيئي متخذة في تدريس التربية البيئية – كقيمة – أسلوب المدخل الإدماجي، الذي يعتمد على إدراج مواضيع بيئية في كل المراحل الدراسية (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) في العديد من المواد الدراسية، مثل مواد التاريخ والجغرافيا، التربية الإسلامية، العلوم الطبيعية، اللغة الفرنسية...إلخ، حيث تعالج المفاهيم الخاصة بالتربية البيئية بشكل مباشر أو

1 أحمد موسى، مرجع سابق، ص239.

غير مباشر حسب طبيعة المادة، كما أن هناك أسلوب الوحدات الدراسية، حيث تخصص بعض الوحدات الدراسية التي غطت جوانب التربية البيئية، وذلك من خلال تقديمها كوحدة من عدة دروس في العديد من المواد الدراسية في الجغرافيا والعلوم والفيزياء، نذكر على سبيل المثال: " التربية البيئة والمحافظة عليها " في التربية المدنية سنة أولى ابتدائي... ، بالإضافة إلى استخدام الأدوات البيداغوجية للتربية البيئية المتمثلة في الحقيبة البيداغوجية للنادي الأخضر ودليل المربي.[1]

1 أمنة بلعايضي : واقع التربية البيئية بين النظرية و التطبيق ، رسالة ماجستير ، المدرسة العليا للأساتذة ، قسنطينة ، 2011 ، ص 66-67 .

خلاصـــــــــــــــــــة

من خلال تناولنا للقيم والقيم البيئة بالسرد النظري، نستخلص أن القيم تعتبر موجهات للسلوك الإنساني، وهي تعكس توجهاته وأهدافه, كما نصل إلى أن القيم البيئية تعتبر من أولويات التربية الحديثة، وهي تعكس التوجه التربوي، الذي يهدف إلى تنمية الخلق البيئي لدى التلميذ، بتوجيه سلوكه في تعامله مع البيئة وإعداده لتفاعل مع جوانبها المختلفة، وذلك من خلال المنهاج الدراسي الذي يسعى إلى إيصال القيمة الوظيفية للحقائق والمعارف للتلميذ، وكذا إيصال القيم البيئية بمختلف أنواعها لتلميذ، وتنمية الاتجاهات والقيم التي تحكم سلوك التلميذ إزاء بيئته، وإثارة اهتمامه نحو بيئته، واكتسابه أوجه المحافظة عليها, وتنمية مواردها.

هذا كله، يمكن الوصول إليه وتحقيقه بفعالية إذا استطاعت المدارس من خلال مناهجها الدراسية أن تنشئ التلميذ تنشئة بيئية سليمة، وإذا تمكنت كذلك من غرس هذه القيم في نفوس الأجيال الناشئة ومن خلال إدخال وتضمين الجوانب البيئية في المناهج التعليمية، وأن تكون التربية البيئية كقيمة تنمي مدركات التلاميذ نحو القضايا البيئية، مما يساهم في تنمية قيم الحفاظ على البيئة لدى التلاميذ، والجزائر من خلال منظومتها التربوية تهتم بالجانب البيئي، وهذا ما يظهر من خلال إضفاء البعد البيئي في المناهج الدراسية، وإدراج العديد من المواضيع البيئية في جميع المراحل التعليمية، وخاصة المرحلة الابتدائية بالاعتماد على المدخل الدمجي.

وسعيا لتحقيق الانسجام بين الجانب النظري والميداني، وانطلاقا من الإطار العام للدراسة ومن الإشكالية المطروحة والفرضيات المصاغة والأهداف المحددة في الفصل الأول؛ فإن الجانب الميداني سيحاول تناول القيم المتضمنة في المنهاج الدراسي مع التركيز بالشكل أساسي على قيم حماية البيئة وقيم حماية مواردها الطبيعية، والتركيز كذلك على نوع الطرق المتبعة في غرس القيم البيئة، والممارسات السلوكية لتلاميذ فيما يتعلق بالقيم المكتسبة.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيـــــــــــد

- مجالات الدراسة
- المنهج و الأدوات المستعملة
- العينة و كيفية اختيارها
- صعوبات الدراسة

خلاصة

تمهيد:

يعد البحث السوسيوتربوي ككل وحدة متكاملة ومترابطة الحلقات، حيث تتسق فيه الأطر والجوانب النظرية مع الأطر التجريبية (الميدانية)، كما أنه لا يكون كاملا دون مقابلة الجانب النظري بالواقع، كذلك لا يكون مجرد عرض للواقع وأحداثه دون الارتباط بأسس نظرية.

لذلك فبعد أن تم التناول النظري لمتغيرات الدراسة، من المنهاج الدراسي وقيم الحفاظ على البيئة في الفصول السابقة للجانب النظري، جاء هذه الفصل ليتناول الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من تحديد لمجالات الدراسة (المجال المكاني، المجال البشري، المجال الزمني)، ثم سيتم تحديد المنهج ومبررات استخدامه، إضافة إلى أدوات وتقنيات جمع البيانات، ثم التعرض للمعالجة الإحصائية، وسوف نحدد مجتمع البحث والعينة الممثلة له وكيفية اختيارها، ليختتم الفصل بالتطرق إلى أهم الصعوبات التي واجهت البحث أو الدراسة.

I. مجالات الدراسة:

1- المجال المكاني:

يقصد بالمجال المكاني الحيز المكاني الذي تتم فيه إجراءات البحث الميداني، وقد أجريت هذه الدراسة بمدينة المسيلة، وعلى مجموعة من المؤسسات التربوية، وقد تم اختيار خمسة مدارس ابتدائية والتي نذكرها كما يلي:

أ- ابتدائية حيمر عبد الرحمان، بـ "اشبيليا الجديدة"، تأسست في عام 1972م، وبلغت مساحتها الإجمالية 4295.35 م^2 والمساحة المبنية لها قدرت بـ 1688.93 م^2، وتضم إحدى عشرة حجرة دراسية، يتوزع عليها عشرة أساتذة وبطاقم إداري يتكون من المدير ومساعد المدير، وهي تتبع نظام الدوام الواحد.

المصدر: الطاقم الإداري للمؤسسة.

ب- ابتدائية رجم عبد القادر الواقعة بـ "حي وعواع المدني"، تأسست في سنة 1973م، وتضم تسعة حجرات دراسية، ويضم طاقمها التدريسي اثنين وعشرين أستاذ(ة)، وطاقمها الإداري مكون من المدير ومساعده، وتتبع نظام الدوامين في العمل التربوي.

المصدر: الطاقم الإداري للمؤسسة.

ت- ابتدائية سهيلي الديلمي بـ " اشبيليا الجديدة "، حي 504 مسكن، تأسست سنة 1986، مساحتها الإجمالية وصلت إلى حوالي 1200 م^2، وتشمل على (18) حجرة دراسية ويبلغ العدد الكلي للأساتذة (31) مدرس، وطاقمها الإداري يضم المدير ومساعده وتسير العملية التعليمية لهذه المؤسسة وفق نظام دوامين.

المصدر: الطاقم الإداري للمؤسسة.

ث- ابتدائية ولهى علي، القاطنة بـ "حي 346 مسكن بلدية المسيلة"، تم إنشاؤها في سنة 1993، قدرت المساحة الكلية لها بـ 8100 م^2، و8016 م^2 منها مبنية، وبها (15) حجرة دراسية، يدرس بها (22) أستاذ(ة)، يشرف على إدارتها المدير ومساعده، ونظام العمل بها هو نظام دوامين.

المصدر: الطاقم الإداري للمؤسسة.

ج- المجمع المدرسي أحمد شوقي 1200 الواقع بـ "حي 295 مسكن بلدية المسيلة"، تأسس في سنة 2003، وبمساحة كلية قدرت بـ 4010 م^2، وعدد الحجرات بها هو (12) حجرة دراسية، وتضم (11) أستاذ(ة)، ويسيرها المدير ومساعده، ونظام العمل فيها نظام دوام واحد.

المصدر: الطاقم الإداري للمؤسسة.

2- المجال البشري:

في البداية لابد من الإشارة إلى أن العدد الكلي للأساتذة كان (97) أستاذ(ة)، يتوزعون على خمسة إبتدائيات، إذ نجد (31) أستاذ(ة) بابتدائية سهيلي الديلمي، و(11) بابتدائية حمير عبد الرحمان و(11) أستاذ كذلك بالمجمع المدرسي أحمد شوقي، وتضم ابتدائية ولهة علي (22) أستاذ(ة)، وضمت ابتدائية رجم عبد القادر (22) أستاذ(ة).

وكان اختيارنا لهذه الإبتدائيات لإجراء الدراسة الميدانية، بحكم التعاون والتجاوب الذي حصلنا عليه من طرف هذه الإبتدائيات.

3- المجال الزمني:

لقد مر إجراء هذه الدراسة عبر مرحلتين هما:

أ- المرحلة الأولى (المرحلة النظرية):

بدأت بالشعور بالمشكلة والرغبة في دراستها وأخذها كمشروع لمذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر، وبعد التشاور مع المشرف حول موضوع الدراسة، تمت موافقته وبعد موافقة الإدارة على الموضوع، تم الشروع في جمع البيانات والمعلومات حول الظاهرة محل الدراسة، والإطلاع على الأدبيات السابقة والدراسات السابقة لتحديد جوانب الدراسة، وذلك ابتداء من شهر أكتوبر 2015.

ب- المرحلة الثانية (الجانب الميداني):

وتتمثل هذه المرحلة في الجانب الميداني، حيث بدأ الإجراء الميداني الفعلي للدراسة، من خلال قيامنا بالزيارة الاستطلاعية لبعض المدارس الابتدائية، ليتم بعد ذلك تصميم الاستمارة التي تم تحديد بنودها مبدئيا، ليتم ضبطها بعد ذلك، وبعد أخذ الموافقة من طرف مدراء المدارس محل الدراسة، تم توزيع الاستمارة على الأساتذة ابتداء من أواخر فيفري 2016، ليتم استرجاعها بعد أسبوع كامل بصورة كلية، وفي هذه الفترة أيضا تم تطبيق الملاحظة البسيطة، وتم الحصول على بيانات تكفي لتعريف بكل المدارس المعنية بالدراسة.

ليتم بعد ذلك تفريغ ومعالجة البيانات بعد الحصول عليها من الإجراء الميداني، بتطبيق عملية جمع البيانات عن طريق الأدوات التي سيتم عرضها لاحقا، وشرح كيفية استعمالها.

وبصورة إجمالية استغرقت مدة الدراسة في شقيها النظري والميداني ثمانية أشهر تقريبا، بداية من شهر أكتوبر 2015 إلى غاية 15 ماي 2016.

II. المنهج والأدوات المستعملة:

1- المنهج:

ينتمي البحث الحالي إلى الدراسات الوصفية، بحيث يسعى إلى وصف الادوار التي يقوم بها المنهاج الدراسي في جانب تنمية قيم الحفاظ على البيئة، ومن ثم تحليل طبيعة هذا الدور وتفسيره.

ومن هذا المنطلق، فقد تم اعتماد المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وذلك باعتباره المنهج الذي يتناسب مع طبيعة وأهداف الدراسة، وكذلك لكونه " يعرض بالتفصيل خصوصيات الموضوع المدروس.[1]" بالإضافة إلى أنه يجمع البيانات من الواقع ثم ينظمها ويحللها، ليصل في النهاية إلى وصف دقيق للظاهرة المدروسة، وبالتالي التعرف إلى العوامل المسببة لها، ليتم في الأخير استخلاص النتائج، وذلك انطلاقا من تحليل العلاقات بين متغيرات الظاهرة محل الدراسة الميدانية.

2- أدوات وتقنيات جمع البيانات:

أ- **أداة الاستمارة :** وهي عبارة عن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع معين، تقدم لعينة من الأفراد للإجابة عنها، وتعد هذه الأسئلة في شكل واضح لا يحتاج إلى شرح إضافي، وتجمع معا في شكل استمارة.[2]

أو هي عبارة عن تقنية اختبار يطرح من خلالها الباحث مجموعة من الأسئلة على أفراد العينة، من أجل الحصول منهم على معلومات يتم معالجتها كميا فيما بعد، ونقارن بها مع ما تم اقتراحه في الفرضيات[3].

وهي أيضا مجموعة أسئلة بعضها مفتوحة... وبعضها مغلقة.[4]

أما الباحثة فقد مزجت بين الأسئلة المفتوحة والمغلقة لإعطاء الدراسة مصداقية أكثر، وقد تم بناء وإعداد أسئلة الاستمارة، ثم تم عرضها على الأستاذ المشرف الذي بدوره اقترح بعض التعديلات تم الأخذ بها خاصة من حيث تغطية محاور الأسئلة، وذلك بما يخدم أغراض الدراسة.

---

1 موريس أنجرس : منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية، ترجمة : بوزيد صحراوي، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2006، ص 78.

2 أحمد عياد : مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2009، ص 121.

3 سعيد سبعون، حفصة جرادي : الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012، ص 155.

4 رشيد زرواتي : تدريبات على البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار هومة، ط1، الجزائر، 2002، ص 123.

وقد تم بناء أداة الاستبيان – وهي الأداة الأساسية– للكشف عن الجوانب المقصودة بالدراسة والمحددة على مستوى الفرضيات، وقد ضم عددا من المحاور يمكن تناولها بشكل مفصل على النحو التالي:

المحور الأول: ويشمل البيانات الأولية أو الشخصية الجنس، السن، الحالة العائلية، الأقدمية بالسنة، الوظيفة.

المحور الثاني: وتم فيه عرض المناهج الدراسية والحفاظ على القيم البيئية، وقد ضم فقرتان هما: المناهج الدراسية وقيم حماية البيئة بـ(8) بنود، ثم المناهج الدراسية وقيم المحافظة على الموارد الطبيعة بـ(8) بنود أيضا.

المحور الثالث: وهو محور خصص لجمع البيانات والمعلومات حول المناهج الدراسية، وتناول القيم البيئية (طبيعة الدور) بـ (9) بنود.

المحور الرابع: ويكشف عن المهارات السلوكية للتلاميذ، والتي تعكس تمثلهم للقيم البيئية المكتسبة بـ (14) بندا.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم توزيع (97) استمارة ولم تسترجع كاملة، بل تم استرجاع (78) استمارة.

ليتم بعد ذلك التحقق من صدق الأداة (الظاهري) وثباتها كما يلي:

أولا : صدق الأداة .

ولمعرفة مدى صدق الأداة، فقد قامت الباحثة بعرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم الاجتماع (وعلم الاجتماع التربوي)، لمعرفة مدى وضوح الأسئلة ودقتها، ومدى تغطيتها للجوانب المقصودة بالدراسية، ثم تم الأخذ بالملاحظات التي سجلها الخبراء، وإحداث التعديل والتغيير المناسب، لتصبح الأداة ممكنة التطبيق.

ثانيا: ثبات الأداة

لمعرفة مدى ثبات الأداة فقد تحققت الباحثة منه من خلال حساب معادلة كرونباخ ألف وباستخدام نظام spss فقد كانت (0.729)، وهذا ما يدل على أن الأداة مقبولة ومعبرة عن مصداقية، وأن هناك اتساق داخلي للفقرات.

ب- الملاحظة:

تعبر الملاحظة عن "عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر والمشكلات والأحداث، ومكوناتها المادية والبيئية، ومتابعة سيرها واتجاهاتها، وعلاقاتها بأسلوب علمي منظم وهادف، بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات، والتنبؤ بسلوك الظاهرة وتوجيهها لخدمة أغراض الإنسان وتلبية احتياجاته.[1]

وقد استخدمت الباحثة في دراستها الملاحظة البسيطة كأداة ثانوية، حيث ثم اللجوء إلى هذا النوع من الملاحظة لتسجيل بعض الملاحظات، خاصة فيما يتعلق بالجانب السلوكي لتلاميذ في المرحلة الابتدائية مجال الدراسة، حيث تم ملاحظة ورصد سلوكيات التلاميذ في وقت الاستراحة الصباحية، وكذلك بعد انتهاء التلاميذ من الدراسة، حيث يتوجهون إلى الساحة المدرسية في انتظار أوليائهم لاصطحابهم، وقد تم تسجيل بعض الملاحظات حول تصرفات التلاميذ وتوجهاتهم السلوكية نحو المساحات الخضراء، الخاصة بالمؤسسة التي يدرسون بها (محل الدراسة)، وكذلك ملاحظة مدى محافظة التلاميذ على ممتلكات المؤسسة التعليمية، وكذا ملاحظة طرق تعاملهم مع البيئة وغيرها من السلوكيات.

ج - المقابلة غير المقننة (الحرة):

في هذا النوع من المقابلات "لا تكون الأسئلة موضوعة مسبقا، بل يطرح الباحث سؤالا عاما حول مشكلة البحث، ومن خلال إجابة المبحوثين يسترسل في طرح الأسئلة الأخرى، وعادة يكون لدى الباحث الإطار العام، أو الأسئلة العامة حول موضوع البحث"[2]، وهذا النوع من المقابلة " يعطي للمبحوث الحرية في الإجابة عن السؤال ثم التعليق بدون التقيد بعبارات معينة، أو زمن معين للإجابة"[3].

ولقد تم إجراء بعض المقابلات غير المقننة في كل المدارس الابتدائية مجال الدراسة، وتم اللجوء إلى هذا النوع من المقابلة بهدف الإطلاع بعمق على جوانب الدراسة، وكذلك للاستفادة من المعلومات المقدمة من طرف الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلة، وذلك بغية الحصول على معلومات دقيقة حول الموضوع المراد دراسته، وتدعيمه وإثرائه في جوانبه المختلفة.

---

1 محمد عبيدات وآخرون : منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر، ط2، عمان، 1999، ص 73.

2 ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم : مناهج وأساليب البحث العلمي، النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص 104.

3 رشيد شميشم : مناهج العلوم القانونية، دار الخلدونية، ط1، الجزائر، 2006، ص 54.

وقد تم في البداية مقابلة مديري المدارس الابتدائية، للتعريف بموضوع البحث وشرح أهدافه، وتوضيح أن الغرض منه هو علمي بحت، غير أن الحصول على الموافقة لإجراء الدراسة الميدانية لدى بعض المدراء كان بصعوبة كبيرة، وبتحفظ كبير من قبلهم.

3- المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات من الميدان، قامت الباحثة بمعالجتها باستخدام برنامج (spss)، وقد اعتمدت الباحثة على نوعين من الجداول بسيطة ومركبة، حيث تم في الجداول البسيطة استخراج التكرارات والنسب المئوية، وحساب كاي مربع (لحسن المطابقة) لاختبار الفروق بين المستجوبين اتجاه متغير واحد، أما في الجداول المركبة فتم حساب كاي مربع لدراسة استقلالية المتغيرات المستقلة والتابعة، كما هو مبين في قانون اختبار كاي تربيع X^2 :

$$X^2 = \frac{\sum (F_0 - F_e)}{\sum F_e}$$

حيث :

F_0 : التكرارات المشاهدة.

F_e : التكرارات المتوقعة.

وتوخيا لدقة أكبر في معالجة البيانات، فقد تم تحديد مستوى ثقة بـ (95%)، وكان مستوى الخطأ المسموح به هو (5%)، كما تم حساب معامل الارتباط لسبيرمان (spearman)، والذي يعتبر من أهم معاملات الارتباط، وهو يستخدم في البحوث الاجتماعية والإنسانية، وكانت معادلته كالتالي :

$$r_s = 1 - \frac{\sum 6 D^2}{n (n^2 - 1)}$$

حيث :

r_s : معامل الارتباط سبيرمان.

1 و 6 : ثوابت (لاتتغير).

D : الفرق بين رتب نفس الفرد على المتغير X و Y.

D^2 : مربع الفرق بين رتب نفس الفرد على المتغيرين.

N : حجم العينة .

بالإضافة إلى حساب معامل الانحدار، وحساب معادلة ألفا كرونباخ والتي تتضمن القانون التالي :

$$\alpha = \frac{K}{K-1}\left[1 - \frac{\sum S^2 i}{S^2 i}\right]$$

حيث يرمز (K) على أنه عدد مفردات الإختبار

(K – 1) عدد مفردات الاختبار – 1.

$\sum S^2 i$ تباين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار .

($S^2 i$) التباين الكلي لمجموع مفردات الاختبار.[1]

III. العينية وكيفية اختيارها:

1- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من أساتذة المدارس الابتدائية محل الدراسة بالمجتمع المسيلي، وقد بلغ عددهم (97) أستاذ(ة).

2- العينة وكيفية اختيارها:

يقصد بالعينة هي تلك المجموعة من العناصر أو الوحدات التي يتم استخراجها من مجتمع البحث، ويجري عليها الاختبار أو التحقق، على اعتبار أن الباحث لا يستطيع موضوعيا التحقق من كل مجتمع البحث، نظرا إلى الخصائص التي يتميز بها مجتمع البحث[2]، أما عينة الدراسة فقد شملت (97) مفردة من الأساتذة، وذلك باستخدام " المسح الشامل"، لجميع الأساتذة بالمدارس محل الدراسة، غير أنه تم استرجاع (78) استمارة من الأساتذة والتي أصبحت تمثل العينة المقصودة بالدارسة، وقد تم اختيار مفردات العينة بأسلوب المعاينة العمدية أو القصدية وذلك نظرا للاعتبارات الأتية:

أ- مراعاة لمقدار التعاون والتسهيلات المقدمة من طرف مديرو المؤسسات الابتدائية المعينة، والتي أجريت عليها الدراسة الميدانية.

1 عبد الكريم بوحفص : الإحصاء المطبق في العلوم الإجتماعية والإنسانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص 193،217.

2 سعيد سبعون، حفصة جرادي : مرجع سابق، ص 135.

ب- الاعتقاد مسبقا، بأن المؤسسات الابتدائية المختارة والممثلة في طاقمها الإداري والتدريسي مستعدة أو لديها إمكانية للتعاون معنا، وهذا ما تم ملامسته من خلال الزيارة الأولى للمؤسسات الابتدائية.

ج- بناءا على المعطيات السابقة، فإن التعاون والمساعدة تضمن استجابة تؤثر ايجابيا على نوعية البيانات المجمعة.

IV. صعوبات الدراسة:

لقد واجهت الباحثة صعوبتين أثناء القيام بهذه الدراسة هما:

1 - كون أن مفهوم القيم يختلط ببعض المفاهيم الأخرى كالمعايير والسلوك والاتجاه، فقد واجهت الباحثة صعوبة في تحديد المفهوم الإجرائي، بالإضافة إلى صعوبة قياسها ميدانيا، وتلك هي الصعوبة التي تواجه معظم الدراسات السوسيوتربوية التي اقتفت البحث في مثل هذا الموضوع.

2 - وهناك صعوبة أخرى صادفت الباحثة أثناء النزول إلى ميدان الدراسة، حيث رفضت بعض المؤسسات التربوية استقبالنا، لإجراء الدراسة بها، وهذا ما جعل الباحثة تلجأ إلى العينات غير الاحتمالية رغم الإمكانية المنهجية لاستخدام العينات الاحتمالية، والتي تعطي تمثيلا أفضل وقابلية لتعميم النتائج بشكل أكبر.

خلاصـــــــــــة :

لما كانت الدراسة وصفية تحليلية تهدف إلى وصف الموضوع محل الدراسة وهو المنهاج الدراسي و قيم المحافظة على البيئة، وتفسيره فقد تم توظيف المنهج الوصفي، مع الاعتماد على ثلاث أدوات لجمع البيانات من الميدان مجال الدراسة، وهي الاستمارة والملاحظة البسيطة، والمقابلة غير المقننة، وقد أجريت الدراسة على عينة من المدارس الابتدائية بالمجتمع المسيلي، وقد اختيرت مفردات العينة وفق المعاينة العمدية (القصدية)، وفي تحليل البيانات استخدمت بعض القياسات الإحصائيات، هي حساب التكرارات والنسب المئوية، وحساب معامل الارتباط لسبيرمان، وحساب معامل الانحدار، وحساب كاي مربع، لاختبار استقلالية المتغيرات مجال الدراسة، ولاختبار الفروق بين المستجوبين، أما الصعوبات التي واجهتها الباحثة فكانت في الدراسة الميدانية، نظرا لعدم استرجاع بعض الاستمارات، وكذلك عدم استقبالنا من طرف مدراء بعض مؤسسات التربوية.

بعد استكمال ضبط وتحديد الإجراءات الميدانية للدراسة خاصة بعد تحديد مجتمع الدراسة، والعينة وأدوات جمع البيانات، شرعت الباحثة في الدراسة الميدانية التي دامت 8 أشهر من شهر أكتوبر 2015 إلى غاية شهر ماي 2016، وبعد جمع البيانات قامت الباحثة بتحليلها وتفسيرها كما هو مبين في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

عرض النتائج و مناقشتها

تمهيد

- الخصائص الشخصية لعينة الدراسة
- المناهج الدراسية و قيم الحفاظ على البيئية
- المناهج الدراسية و تناول القيم البيئية (طبيعة الدور)
- تعكس الممارسات السلوكية لتلاميذ تمثلهم للقيم البيئية المكتسبة

خلاصة

تمهيد

لقد تم التطرق في الجانب النظري إلى موضوع المناهج الدراسية وقيم الحفاظ على البيئة من خلال الاعتماد على التراث السوسيوتربوي المتوافر في هذا المجال، إضافة إلى أنه تم تحديد الإطار النظري والعام الذي انطلقت منه الدراسة، وبعد الاستفادة من الجانب النظري، وفي سياق الإشكالية المحددة والفرضيات التي تمت صياغتها، تم ترجمة الفرضيات إلى أسئلة في شكل استبيان بغية الكشف عن مدى تحقق الفرضيات أو بطلانها، وبعد تفريغ البيانات أسفرت الدراسة الميدانية على نتائج يمكن عرضها على النحو التالي:

I. الخصائص الشخصية لعينة الدراسة:

الجدول (02): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والسن.

الجنس	السن					المجموع
	29-20	39-30	49-40	59-50	بدون إجابة	
ذكر	1 %1.3	1 %1.3	11 %14.1	9 %11.5	1 %1.3	23 %29.5
أنثى	6 %7.7	16 %20.5	19 %24.5	6 %7.7	8 %10.3	55 %70.5
المجموع	7 %9.0	17 %21.8	30 %38.5	15 %19.2	9 %1.5	78 %100

يبين الجدول (02)، توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والسن، وما يمكن ملاحظته من حيث السن، أن النسبة الأعلى لأفراد عينة الدراسة يتركز سنهم في الفئة العمرية (49-40)، حيث بلغت نسبتهم (38.5 %) وهي الفئة الأكبر عند كلى الجنسين (موزعة كما يلي 14.1 % ذكور، 24.4 % إناث)، يليهم في الترتيب ممن يقع سنهم في الفئة (30 – 39 سنة)، إذ بلغت نسبتهم (21.8 %)، ثم تليها الفئة العمرية (50 – 59 سنة)، حيث بلغت نسبتهم (19.2%) ثم بقية الفئات العمرية الأخرى، وبالتالي فإن غالبية أفراد مجتمع الدراسة في سن الشباب تقريبا (نسبيا).

وحسب الجنس، فإن نسبة الإناث كانت أكبر بالمقارنة مع الذكور، حيث قدرت نسبة الإناث بـ (70.5%) وهي نسبة مرتفعة، في حين أن نسبة الذكور بلغت (29.5%)، وهذا ما يمكن إرجاعه إلى طبيعة العمل (المهنة) وهو التعليم، حيث غالبا ما تتجه الإناث لهذه المهنة بشكل أكبر مقارنة مع غيرها، بالإضافة إلى وجود بدائل ومجالات أخرى للعمل لدى الذكور لا نجدها لدى الإناث، وهذا راجع إلى خصوصية المجتمع الجزائري (المسيلي)، وتركيبة المجتمع الجزائري الإناث أكثر من الذكور.

وعند ربط متغير الجنس بالسن، فقد تباينت واختلفت نسبة الذكور والإناث في جميع الفئات العمرية وكان ذلك لصالح الإناث، ما عد في الفئة العمرية التي يتراوح فيها السن بين (50 – 59 سنة) فقد قدرت أكبر نسبة لصالح الذكور بنسبة (11.5 %)، مقابل (7.7%) للإناث من إجمالي عينة الدراسة.

إن الاختلاف بين فئة الذكور والإناث كان نتيجة لخصائص المجتمع الجزائري وأن عدد الإناث في الغالب أكبر من عدد الذكور، ويرجع الارتفاع في نسبة الذكور على حساب الإناث في الفئة العمرية (50 – 59 سنة) إلى طول فترة التقاعد لدى الذكور، فحسب آراء بعضهم أنهم لا يسعون إلى التقاعد المسبق بعكس الإناث اللاتي يطلبن غالبا التقاعد المسبق، كما يمكن تفسيره أيضا باستمرار الأساتذة القدامى من فئة الذكور في مهنة التعليم مما يدل على أقدميتهم.

الجدول (03): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الحالة العائلية.

الحالة العائلية	التكرار	النسبة
أعزب	8	%10.3
متزوج	70	%89.7
المجموع	78	%100

من خلال القراءة الإحصائية للجدول أعلاه، الذي يبين الحالة العائلية لأفراد عينة الدراسة، يلاحظ أن غالبية الأساتذة متزوجين، حيث بلغت نسبتهم (89.7%)، مقابل (10.3%) ممن أجابوا بأنهم غير متزوجين (عزب).

أما الدلالة السوسيوتربوية للبيانات المتحصل عليها، فيمكن إرجاعها إلى أن السن الاجتماعي للزواج في العصر الحالي والمقدر عموما بـ 30 سنة، وبالرجوع إلى الجدول رقم (02) فإننا نجده يؤكد أن غالبية أعمار الأساتذة تتراوح ما بين (40–49 سنة) وما بين (30–39 سنة)، وهذا ما تؤكده نتائج الجدول أعلاه.

وقد تم إدراج هذا المتغير على اعتبار أنه يمكن أن يكون له أثر على مبادرات الأساتذة في جوانب التربية البيئية، ومسؤولياتهم في ذلك.

الجدول (04): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية والوظيفة.

الأقدمية بالسنة	الوظيفة				المجموع
	أستاذ رئيسي	أستاذ مكون	عقود	بدون إجابة	
[4-1]	0 0%	9 %11.5	3 %3.8	2 %2.6	14 %17.9
[9-5]	1 1.3%	6 %7.7	2 %2.6	1 1.3%	10 %12.8
[14-10]	3 3.8%	2 %2.6	0 %0	3 %3.8	8 %10.3
[19-15]	13 16.7%	21 %26.9	0 %0	2 %2.6	36 %46.2
من 20 سنة فأكثر	3 3.8%	1 %1.3	0 %0	0 %0	4 %5.1
بدون إجابة	0 .0%	6 %7.7	0 %0	0 %0	6 %7.7
المجموع	20 25.6%	45 %57.7	5 %6.4	8 %10.3	78 %100

من خلال الجدول أعلاه، يتبين أن أغلب الأساتذة يحتلون وظيفة " أستاذ مكون"، حيث بلغت نسبتهم (57.7%)، يليهم من الأساتذة ممن أجابوا أن وظيفتهم " أستاذ رئيسي"، حيث بلغت نسبتهم (25.6%)، لتأتي نسبة (10.3%) من إجمالي عينة الدراسية ممن امتنعوا عن الإجابة، أما نسبة (6.4%) من إجابات الأساتذة فأفادت أنهم يحتلون وظيفة أستاذ " عقود".

وبالربط بين متغير الأقدمية والوظيفة، نجد أنه بالنسبة لوظيفة " أستاذ رئيسي " و" أستاذ مكون "، كانت أغلب إجابات الأساتذة ممثلة لفئة الأقدمية ما بين خمسة عشر وتسعة عشر سنة، والتي تقابل الأساتذة الذين يحتلون وظيفة " أستاذ مكون "، حيث بلغت نسبتهم (26.9 %)، كما سجلت نسبة (16.7 %) ممن كانت وظيفتهم " أستاذ رئيسي " لنفس فئة الأقدمية، لتأتي بقية النسب موزعة بشكل متفاوت، حيث كانت نسبة (11.5 %) من الأساتذة الذين تتراوح أقدميتهم ما بين سنة وأربع سنوات وذكروا أنهم يحتلون وظيفة " أستاذ مكون "، في حين سجلت نسبة (7.7 %) وهي النسبة الممثلة لفئة الأقدمية ما بين خمس وتسعة سنوات للأساتذة الذين صرحوا أنهم يحتلون وظيفة " أستاذ مكون "، في مقابل أستاذ واحد من نفس الأقدمية صرح بأنه أستاذ رئيسي، أما الأساتذة الذين تتراوح أقدميتهم ما بين عشر سنوات إلى أربعة عشر سنة، ومن 20 سنة فأكثر على التوالي، فقد أجابوا بنسبة (2.6 %)

و(1.3%) على الترتيب بأن وظيفتهم " أستاذ مكون "، مقابل نفس النسبة(3.8 %) ممن أجابوا أن وظيفتهم " أستاذ رئيسي ".

وقد تم إدراج متغير الوظيفة والأقدمية باعتبار أنه يمكن أن يكون لهما أثر على تكوين الأساتذة في الجانب البيئي، فمن الواضح أن الذين مدة أقدميتهم أطول في الغالب ربما يكون رصيدهم المعرفي والمهاري وخبراتهم ومؤهلاتهم عن البيئة أكبر من الذين خبرتهم أقل، وأن مستوى وظيفتهم أقل.

II. المناهج الدراسية وقيم الحفاظ على البيئة :

1- المناهج الدراسية وقيم حماية البيئة:

الجدول (05): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المادة العلمية المقررة في المناهج الدراسية كافية لإكساب التلاميذ قيم الحفاظ على الطابع الجمالي للبيئة.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	32	% 41.0	2.511	1	0.113
لا	46	%59.0			
المجموع	78	%100.0			

يتبين من خلال الجدول (05) ، الذي يوضح ما إذا كانت المادة العلمية المقررة في المناهج الدراسية كافية لإكساب التلاميذ قيم الحفاظ على الطابع الجمالي، أن نسبة (59 %) من إجمالي عينة الدراسة أقروا بأن المادة العلمية المقررة في المناهج الدراسية غير كافية لإكساب التلاميذ قيم الحفاظ على الطابع الجمالي للبيئة، في مقابل (41 %) من أفراد عينة الدراسة ممن رأوا عكس ذلك، فبالرغم من احتواء المناهج الدراسية على قيم الحفاظ على الطابع الجمالي للبيئة، ومع ذلك فحسب غالبية الأساتذة فهي غير كافية، وهذا ما يمكن إرجاعه إلى أن المواضيع البيئية المدرجة ضمن المواد الدراسية كانت على شكل وحدات دراسية، وليست مادة مستقلة كبقية المواد الدراسية الأخرى، وبالتالي تقلص كبير في محتوى أو مجال القيم البيئية، وهذا يعكس عدم كفايتها في إكساب التلاميذ قيم الحفاظ على الطابع الجمالي للبيئة.

في حين نجد بالعكس من ذلك، أن نسبة (41 %) من الأساتذة وهي نسبة مقاربة للنسبة الأولى لذا كانت الفروق غير دالة احصائيا، ترى بأن المادة العلمية المقررة كافية لإكساب التلاميذ قيم الحفاظ على الطابع الجمالي للبيئة، وهذا ما أرجعه الأساتذة إلى أن الخصائص العمرية لهذه المرحلة لا تتطلب التوسع الكبير في هذا المجال (البيئي)، وأن يتم التركيز على أساسيات القيم البيئية، خاصة قيم الحفاظ على الطابع الجمالي للبيئة وإن كان بشكل ملخص فهو كاف مبدئيا لهذه المرحلة التعليمية.

الجدول (06): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المواد الدراسية التي تناولت الموضوعات البيئية.

المواد	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
اللغة العربية	4	%5.1	%95.974	4	0.00
التربية العلمية	14	%17.9			
التربية المدنية	10	%12.8			
الاجتماعيات	1	% 1.3			
كل ما سبق	49	%62.8			
المجموع	78	%100.0			

يوضح الجدول (06) ، المواد الدراسية التي تناولت الموضوعات البيئية، حيث تشير بيانات الجدول أعلاه أن نسبة (62.8 %) من إجمالي عينة الدراسة وهي النسبة الغالبة، ترى بأن الموضوعات البيئية تتوزع على أغلب المواد الدراسية، والمتمثلة في اللغة العربية، والتربية العلمية، والتربية المدنية، والاجتماعيات، يليهم من الأساتذة ممن رأوا أن الموضوعات البيئية مدرجة في مادة التربية العلمية، حيث بلغت نسبتهم (17.9%)، ثم يليهم ممن رأوا بأن مادة التربية المدنية تتناول الموضوعات البيئية بنسبة بلغت (12.8%)، في حين نجد أقل نسبتان من إجمالي عينة الدراسية ممن رأوا أن الموضوعات البيئية يتم تناولها ضمن مادة اللغة العربية، فالاجتماعيات على التوالي، حيث بلغت نسبتهما (5.1%) و (1.3%) على الترتيب.

ويمكن تفسير إجابات غالبية أفراد عينة الدراسة ممن أرجعوا أن تناول الموضوعات البيئية يتوزع على جميع المواد الدراسية المذكورة آنفا، لذا كانت الفروق دالة إحصائيا إلى أن التربية البيئية في المنهاج الدراسي الجزائري يتبع أسلوب الدمج ؛ أي دمج الموضوعات البيئية ضمن المواد الدراسية المختلفة *، على شكل وحدات تعليمية، أما فيما يخص تفسيرنا للنسبة الثانية التي تليها مباشرة، والتي يرى فيها الأساتذة أن الموضوعات البيئية المدرجة ضمن مادة التربية العلمية، فهذا راجع إلى طبيعة المادة الدراسية في حد ذاتها، وذلك لقرب محتواها المعرفي والعلمي، وتطابقه في كثير من الأحيان مع الموضوعات البيئية، وهذه النتائج تتفق مع ما خلصت إليه دراسة " بوعبد الله لحسن ووناني نبيلة " واقع التربية البيئية في برامجها التعليمية، حيث توصلت إلى أن الجوانب البيئية تتوزع على كتب الطور الأول من التعليم الأساسي وفق منطق الحصص، حيث تمركز الجانب الاجتماعي للبيئة في كتب التربية الإسلامي، والاقتصاد تمركز في كتب الرياضيات، وعن الجانب الطبيعي فنجده تمركز في كتب التربية العلمية والتكنولوجية ".

* أنظر الفصل الثالث ، ص 113.

أما النسبة التي تليها والتي يرى فيها الأساتذة أن مادة التربية المدنية تتناول الموضوعات البيئية، فهي ترجع إلى أن التربية المدنية تتناول موضوعات ذات طابع جغرافي وطبيعي يمس جوانب من الموضوعات البيئية كالهواء، التلوث مثلا، وخاصة فيما يخص علاقة الإنسان بالبيئة، أما أقل نسبتين من الأساتذة ممن رأوا أن مادتا اللغة العربية والاجتماعيات تتناولان الموضوعان البيئية، فيمكن إرجاعه إلى الخصائص المعرفية لكل من المادتين، حيث نجد تركيزهما على الجوانب البيئية ضعيف جدا ويكاد يكون منعدما.[1]

الجدول (07): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الوقت المخصص لتناول القيم البيئية.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
كاف	20	%25.6	17.779	1	0.00
غير كاف	57	%73.1			
بدون إجابة	1	%1.3			
المجموع	78	%100.0			

تعتبر الفترة الزمنية المخصصة لتدرس المواد التعليمية مهمة جدا لسيرورة العلمية التعلمية، والتي يجب على المدرس الالتزام بها، وإكمالها في الوقت المحدد لها مسبقا، وتعد الموضوعات البيئية في جانبها القيمي من أهم المواضيع التي تستدعي التركيز، وتتطلب الوقت الكافي لضمان إيصالها بشكل أفضل وأوضح للتلاميذ، وخاصة ونحن نعلم أن الجوانب القيمية للتربية البيئية يحتاج إلى جهد ووقت كبير، لكن الملاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة (73.1%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة، أقروا بأن الوقت المخصص لتناول القيم البيئية غير كاف، وهي أعلى نسبة. في حين كانت نسبة (25.6%) من إجمالي عينة الدراسة ممن رأوا بأن الوقت المخصص لتناول القيم البيئية كافي، لذا كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=5%)، حيث كانت قيمة (**sig** =0.00) عند درجة حرية (1) ومستوى ثقة (95%).

ويمكن إرجاع إجابات غالبية الأساتذة ممن رأوا بأن الوقت المخصص لتناول القيم البيئية غير كاف إلى اعتبارت عدة نذكر منها، أن إكساب القيم البيئية لتلاميذ المرحلة الابتدائية صعب كثيرا وذلك لخصوصية المرحلة العمرية لهذه الفئة، ولا ننسى كذلك أن التلميذ في هذه المرحلة يتناول القيم البيئية لأول مرة بشكل علمي وعملي وموجه لسلوكه وهادف؛ وبالتالي صعوبة إدراك التلاميذ لهذه القيم البيئية بمفهومها ومعناها القيمي في وقت يعتبره أفراد عينة الدراسة قصيرا جدا وغير كاف، وذلك لأن الوقت المخصص لهذا الجانب يكون ضمن وحدات دراسية تابعة للمواد الدراسية، وبالتالي يكون وفق مجالات

1 لحسن بو عبد الله ، وناني نبيلة ، مرجع سابق (أنظر الفصل التمهيدي ، الدراسات السابقة).

زمنية محددة ومحصورة ،أي الحجم الساعي لا يتناسب وأهداف المنظومة التربوية المتعلقة بتنشئة الطفل على حب البيئة والتحلي بالسلوكيات الإيجابية، التي تعتبر تحدي للأستاذ في أداء مهامه لأنه من الصعب إكساب التلميذ سلوكيات بيئية إيجابية خلال فترة وجيزة، فهذا الهدف يتطلب سيرورة واستمرارية ومتابعة وربطها بالجانب العملي.

أما الأساتذة الذين رأوا عكس ذلك، وأكدوا على أن الوقت المخصص لتناول القيم البيئية كاف فكانت نسبتهم قليلة، ويمكن تفسير ذلك بأن القيم البيئية يمكن إكسابها لتلاميذ بشكل مقبول، وذلك من خلال تجسيداتها على أرض الواقع لأنه يسهل عملية غرسها في نفوس التلاميذ، وهذا ما تم ملاحظته من قبل الباحثة، حيث تم مشاهدة التلاميذ في إحدى الصفوف الدراسية يقومون بحملة تنظيف للحجر الدراسية وذلك تحت إشراف الأستاذ قبل البدء في الدرس، وهذا معيار يمكن الاستناد إليه في تعزيز القيم البيئية لدى التلاميذ، وأنه لا يشترط التقيد بالوقت المخصص لها بل لابد من الاستعانة ببعض المبادرات الإضافية والمدعمة للقيم البيئية.

الجدول (08): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب استهداف المنهاج الدراسي تحفيز التلاميذ على المشاركة الإيجابية في حماية البيئة.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	51	%65.4	7.385	1	0.007
لا	27	%34.6			
المجموع	78	%100.0			

تكشف نتائج الجدول (08)، الذي يبين مدى استهداف المنهاج الدراسي تحفيز التلاميذ على المشاركة الإيجابية في حماية البيئة، أن غالبية أفراد عينة الدراسة، أقروا أن المنهاج الدراسي يستهدف تحفيز التلاميذ على المشاركة الإيجابية في حماية البيئة، حيث بلغت نسبتهم (65.4%) من إجمالي عينة الدراسة، مقابل (34.6%) ممن رأوا عكس ذلك وهي تقريبا نصف النسبة الأولى وبحساب (كا^2) للمطابقة كانت القيمة دالة إحصائيا (sig=0.007).

ويمكن تفسير إجابات النسبة الغالبية من الأساتذة الذين أجابوا بالإيجاب، أن المنهاج الدراسي له دور كبير في دفع التلاميذ للمبادرة والمشاركة الفعالة والإيجابية في حماية البيئة، حيث يقدم ويهيئ لتلاميذ المناخ الملائم لفهم بيئتهم على أساس علمي، مما يساعدهم على التعرف على مشكلات البيئة المحلية، والإسهام في حلها، وهذا ما يعكس التطبيق السليم للمنهاج الدراسي، وبالتالي تحقيق أهدافه والتي من أبرزها تحفيز التلاميذ على المشاركة الإيجابية في حماية البيئة.

في حين الأساتذة الذين يرون عكس ذلك، فيمكن إرجاع ذلك إلى غياب الفضاءات التي تفعل التلاميذ وتجعلهم يشاركون في حماية البيئة، مثال: حملات التشجير والنظافة سواء داخل المحيط المدرسي أو في المجتمع، وهو ما يعرف بالنشاطات اللاصفية.

الجدول (09): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مدى كفاية المادة العلمية المقررة لموضوعات الضوضاء والأصوات العالية.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	16	%20.5	26.299	1	0.000
لا	61	%78.2			
بدون إجابة	1	%1.3			
المجموع	78	%100			

إن البيانات الواردة في الجدول (09) ، الذي يبين مدى تناول المادة العلمية المقررة بشكل كاف موضوعات الضوضاء والأصوات العالية، تكشف أن نسبة (78.2%) من إجمالي عينة الدراسة وهي النسبة الغالبة، رأوا أن المادة العلمية المقررة لا تتناول بشكل كافي موضوعات الضوضاء والأصوات العالية، وذلك مقابل(20.5%) ممن رأوا عكس ذلك، لذلك نجد أن الفروق كانت دالة إحصائيا من خلال حساب(كا^2)، وتعكس النسبة الغالبة من إجابات الأساتذة افتقار المنهاج الدراسي لمادة علمية كافية لمثل هذه الموضوعات –الضوضاء– وهذا ما يمكن إرجاعه إلى أن مجال تركيز المنهاج الدراسي كان على نحو كبير على الجوانب البيئية الطبيعية وعناصرها، في حين قل تناول المادة العلمية المقررة لجوانب التطور التقني والتكنولوجي والصناعي وآثاره على البيئة والإنسان على السواء، التي من بينها التلوث الضوضائي والصوتي.

أما الأساتذة الذين رأوا عكس ذلك، والتي كانت نسبهم قليلة جدا، فهي معبرة بالنظر إلى قيمة الدلالة، ويمكن تفسيرها بأن التلوث الضوضائي والصوتي يعتبر من المواضيع الحديثة ومن بين أهداف التربية البيئية الحديثة.

الجدول (10): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المناهج المقررة تتضمن مادة علمية كافية لإكساب التلاميذ قيم الحفاظ على المساحات الخضراء.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	34	%43.6	1.282	1	0.258
لا	44	%56.4			
المجموع	78	%100			

تشير بيانات الجدول أعلاه، والذي يبين مدى تضمن المناهج المقررة مادة علمية كافية لإكساب التلاميذ قيم الحفاظ على المساحات الخضراء، إلى أن غالبية الأساتذة رأوا بأن المناهج المقررة " لا " تتضمن مادة علمية كافية لإكساب التلاميذ قيم الحفاظ على المساحات الخضراء، حيث بلغت نسبتهم (56.4%)، في مقابل (43.6%) من الأساتذة ممن رأوا عكس ذلك، ونحن نلاحظ تقارب النسبتين إلى حد كبير، لذلك كانت الفروق الإحصائية غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=5%)، غير أنه يمكن تفسيرهما.

حيث يمكن تفسير أعلى نسبة من إجابات الأساتذة الذين أجابوا بالنفي، بأهمية المساحات الخضراء كموضوع من مواضيع التربية البيئية الحديثة الهامة، لذلك رأى غالبية الأساتذة، أنه لا بد من توسيع محتوى المواد العلمية المقررة حول المساحات الخضراء، وأنه لابد من تعميقها أكثر، وذلك ليكتسب التلاميذ قيم الحفاظ على المساحات الخضراء، وأما بشكلها الحالي فهي غير كافية.

أما فيما يتعلق، بإجابة أقل نسبة من الأساتذة وهي نسبة معتبرة والتي رأى فيها الأساتذة بأن المناهج المقررة تتضمن مادة علمية كافية لإكساب التلاميذ قيم الحفاظ على المساحات الخضراء، فيمكن إرجاع ذلك إلى أن موضوعات الحفاظ على المساحات الخضراء متناول ضمن المواد الدراسية سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

الجدول (11): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كان محتوى المناهج الدراسية كاف لإكساب التلاميذ أفكار ومعلومات للحفاظ على الممتلكات العامة.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	34	%43.6	1.282	1	0.258
لا	44	%56.4			
المجموع	78	%100			

يعتبر الحفاظ على الممتلكات العامة من الأمور التي تدعوا إليها التربية البيئية، باعتبارها جزء من الحفاظ على البيئة، فالمدرسة من خلال المنهاج الدراسي تسعى لإكساب التلاميذ مهارات التعامل مع البيئة، حيث يعد التلميذ المشارك الإيجابي والفاعل في حمايتها، لكن ما يلاحظ من الجدول أعلاه، أن غالبية الأساتذة يرون أن محتوى المناهج الدراسية غير كاف لإكساب التلاميذ أفكار ومعلومات للحفاظ على الممتلكات العامة، حيث بلغت نسبتهم (56.4%)، بينما (43.6%) من إجمالي عينة الدراسة رأوا عكس ذلك، وحسب (كا^2) كانت الفروق غير دالة إحصائية، ونلاحظ أن النسبتان متقاربتان غير أننا يمكن تفسيرها.

حيث يمكن إرجاع أعلى نسبة من إجابات الأساتذة، إلى أن مجال تركيز محتوى المناهج الدراسية كان نحو تغطية الموضوعات البيئية في جوانبها الطبيعية أكثر من تناوله للموضوعات المتعلقة بالمحافظة على الممتلكات العامة حيث تم إغفال هذا الجانب بشكل ملحوظ، وهذا ما يعكس أن محتوى المناهج الدراسية لم يتعرض للجوانب البيئية بشكل شمولي متكامل، ولم يدرس المشكلات البيئية من جوانبها المختلفة، وخاصة ما يتعلق بالحفاظ على الممتلكات العامة، والتي تعكس طرق تعامل التلاميذ مع ما يحيط بهم من وسائل وأدوات تدخل في نطاق المحيط البيئي، وهذا ما جعل الأساتذة يرون ضرورة الأخذ بجميع الجوانب في تدريس التربية البيئية، خاصة ما يتعلق بعلاقة الإنسان بالبيئة وجانب الحفاظ عليها، والحفاظ على الممتلكات العامة.

بيد أن النسبة الثانية والتي يمكن أخذها كنسبة معتبرة، فهي تعكس ما يراه الأساتذة في أن محتوى المناهج الدراسية يترجم مبادئ وأهداف التربية البيئية في عدم تعطيل الموارد وعدم إتلافها بدون وجه مشروع، فالمنهاج الدراسي حسب ما يقره الأساتذة يوجه التلاميذ بشكل كبير، نحو حماية البيئة، وعدم الإضرار بالبيئة الطبيعية والمادية على السواء، وعدم إفسادها وتشويهها بأي وجه من الوجوه، وبذلك أكد الأساتذة أن المعارف المقدمة هي ذات طبيعة ملائمة وكافية، تعكس توجهات التربية البيئية المنشودة، إلا أننا نرجح النسبة الغالبة ونأخذ بها.

الجدول (12): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مدى تضمن محتوى المناهج الدراسية لمعلومات كافية لتزويد التلاميذ بقيم المحافظة على نظافة المحيط.

12	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	32	%41.0	2.513	1	0.113
لا	46	%59.0			
المجموع	78	%100.0			

يوضح الجدول أعلاه، ما إذا كان محتوى المناهج الدراسية يتضمن المعلومات الكافية لتزويد التلاميذ بقيم المحافظة على نظافة المحيط، حيث تشير بيانات الجدول أن أغلب الأساتذة أكدوا على عدم تضمن محتوى المناهج الدراسية لمعلومات كافية لتزويد التلاميذ بقيم المحافظة على نظافة المحيط، حيث بلغت نسبتهم (59.0 %) من إجمالي عينة الدراسة، مقابل (41.0%) ممن أجابوا بالإيجاب وهما نسبتين متقاربتين، وكانت الفروق غير دالة إحصائيا (sig=0.113).

ويمكن تفسير إجابات غالبية الأساتذة، بأن محتوى الكتب الدراسية لا يربط تماما التلميذ بمشكلات البيئة؛ خاصة ما يتعلق منها بنظافة المحيط، فالمعلومات المقدمة حول نظافة المحيط لا تقدم خبرة كافية

لتلميذ، وإن قدمتها فهي ليست بالشكل المطلوب، فمحتوى المنهاج الدراسي حسب اعتقاد الأساتذة لا يخلق الإمكانيات الكافية والضرورية لدى التلميذ لتزود باتجاهات إيجابية حول نظافة المحيط، وبالتالي لا يكتسب المتعلم قيم المحافظة على نظافة المحيط.

ورغم أن النسبة الثانية أقل من النسبة الأولى، إلا أنها معتبرة، ويمكن تفسيرها حسب الأساتذة، كذلك على أن المواد الدراسية قد تكون معينة بشكل مباشر أو غير مباشر بقضية قيم الحفاظ على البيئة ومحيطها، وهذا ما قد يعكس تضمن محتوى المناهج الدراسية على معلومات كافية لتزويد التلاميذ بقيم المحافظة على نظافة المحيط، غير أننا نأخذ ونرجع برأي الأغلبية.

2- **المناهج الدراسية وقيم المحافظة على الموارد الطبيعية.**

الجدول (13): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المناهج الدراسية تنمي لدى التلاميذ رؤية مستقبلية حول الآثار المترتبة على الإخلال بالتوازن البيئي.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	32	%41.0	2.513	1	0.113
لا	46	%59.0			
المجموع	78	%100.0			

يتضح من خلال الجدول (13)، الذي يبين ما إذا كانت المناهج الدراسية تنمي لدى التلاميذ رؤية مستقبلية حول الآثار المترتبة عن الإخلال بالتوازن البيئي، أن النسبة المرتفعة من الأساتذة أقروا بأن المناهج الدراسية لا تنمي لدى التلاميذ رؤية مستقبلية حول الآثار المترتبة على الإخلال بالتوازن البيئي، حيث بلغت نسبتهم (59 %) مقابل (41%) ممن رأوا عكس ذلك، وبحساب (كا^2) كانت الفروق غير دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة sig (0.113).

ولقد رأى نصف العينة أن المنهاج الدراسي لا ينمي رؤية مستقبلية لدى التلاميذ حول الآثار المترتبة على الإخلال بالتوازن البيئي، وأرجعوا ذلك لعدم وظيفية المنهاج الدراسي، وذلك لأن أهداف المادة العلمية المقررة والمتضمنة لجوانب التربية البيئية لا تتوافق مع أهداف التربية البيئية الحديثة، خاصة في جانبها المتعلق بتنمية التلاميذ برؤية مستقبلية حول الآثار المترتبة على الإخلال بالأنظمة البيئية، وربما يمكن تفسير ذلك باستجابات الأساتذة ممن لديهم مستوى خبرة محدود، ولم يدركوا بعد رؤية بعيدة المدى أو ثاقبة لمحتوى المناهج الدراسية بينما يمكن تفسير النسبة الثانية، والتي نراها نسبة متوسطة مقارنة بالنسبة الأولى، حيث أجاب الأساتذة بالإيجاب، إلى أن المنهاج الدراسي ينمي لدى التلاميذ

الشعور والإحساس بالأخطار الناجمة عن الإخلال بالتوازن البيئي، وهذا ما يمكن أن يترجم سعي التربية البيئية لتحقيق أهداف بعيدة المدى.

الجدول (14): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المناهج الدراسية تزود التلاميذ بمادة علمية كافية لتعريفهم بمقومات التوازن البيئي.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	25	%32.1	10.051	1	0.002
لا	53	%67.9			
المجموع	78	%100.0			

حسب بيانات الجدول أعلاه، والذي يوضح ما إذا كانت المناهج الدراسية تزود التلاميذ بمادة علمية كافية لتعريفهم بمقومات التوازن البيئي، فإن (67.9%) من إجمالي عينة الدراسة أقروا بأن المناهج الدراسية "لا" تزود التلاميذ بمادة علمية كافية لتعريفهم بمقومات التوازن البيئي، مقابل (32.1%) ممن أجابوا بـ " نعم "، وبحساب (كا^2) لحسن المطابقة كانت الفروق دالة إحصائيا، حيث كانت قيمة sig (0.002).

ويمكن تعليل إجابات غالبية الأساتذة الذين أجابوا بالنفي، إلى أن المحاور المتضمنة في المواد الدراسية التي تتناول مقومات التوازن البيئي غير كافية من وجهة نظر الأساتذة من حيث النوع والكيف، فهم يعتقدون أن تناول هذه الموضوعات في المنهاج الدراسي هو بشكل محتشم، وهذا ما لا يترجم الأهداف المسطرة من التربية البيئية وخاصة ما يتعلق بمقومات التوازن البيئي.

بينما تفسيرنا للنسبة الثانية من الأساتذة اللذين أجابوا بالإيجاب، فهو أن المادة العلمية تزود التلميذ بمختلف المعارف حول الجوانب الطبيعة البيئية (ماء، هواء، أرض، نبات) وتكسبه مهارات التعامل مع البيئة، وكيف يحافظ عليها ولا يتدخل بشكل سلبي قد يضر بمقوماتها، فهي بذلك (أي المادة العلمية) تعلمه وتعرفه كيف يحافظ على توازن النظام البيئي، وإن كانت طريقة تعلمها هي استنتاجية أكثر منها مباشرة، خاصة فيما يخص مقومات التوازن البيئي وكيفية الحفاظ عليه، ولما كانت استنباطية أكثر مما هي صريحة ربما هذا الأمر الذي جعل غالبية أفراد العينة يجيبوا بأن المناهج الدراسية لا تزود التلاميذ بمادة علمية كافية لتعريفهم بمقومات التوازن البيئي.

الجدول (15): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كان محتوى المناهج الدراسية يدرج أنشطة وعروض حول الوقاية من الكوارث الطبيعية.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	26	%33.3	8.117	1	0.004
لا	51	%65.4			
بدون إجابة	1	%1.3			
المجموع	78	%100.0			

يلاحظ من الجدول أعلاه، والذي يبين ما إذا كان محتوى المناهج الدراسية يدرج أنشطة وعروض حول الوقاية من الكوارث الطبيعية، أن غالبية أفراد عينة الدراسة ذكروا أن محتوى المناهج الدراسية لا يدرج أنشطة وعروض حول الوقاية من الكوارث الطبيعية، حيث بلغت نسبتهم (65.4%)، في حين أكدت نسبة (33.3 %) عكس ذلك، وقد امتنع (1.3%) من الأساتذة عن الإجابة، وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%).

ويمكن تفسير إجابات غالبية الأساتذة وبناءا على النسبة المئوية، فإن محتوى المناهج الدراسية لا يدرج أنشطة وعروض حول الوقاية من الكوارث الطبيعية، إلى طغيان الجانب النظري على حساب العروض والأنشطة العملية في عملية تدريس التربية البيئية، ومثل هذا التناول حسب اعتقادهم لا يخدم ولا يوجه التلميذ إلى سبل الوقاية والتعامل السليم إزاء مثل هذه المشكلات البيئية، وبالتالي لا يكتسب التلميذ مهارة تمكنه من التصرف بالشكل المطلوب والمتوقع منه، وخاصة في إطار عدم انسجام الجانب النظري مع الجانب العملي في العملية التعليمية، وهذا ما خلصت إليه نتائج دراسة "عبلة غربي" : "التربية البيئية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ،"حيث توصلت إلى أن " واقع التربية البيئية في المدارس الابتدائية يتسم بعدم الانسجام بين الجانبين النظري والتطبيقي، كما أنها خلصت إلى أن الاهتمام بالتربية البيئية في المدارس الابتدائية أخذ شكلا نظريا أكثر منه عمليا ".[1]

في حين تفسيرنا لإجابات الأساتذة ممن رأوا عكس ذلك، فحسب الأساتذة فإنه توجد أنشطة نظرية (ذات طابع معرفي) في المواد الدراسية تساهم في إكساب التلاميذ معارف حول الوقاية من الكوارث الطبيعية، وهذه الأنشطة وإن كانت نظرية؛ إلا أنها تمنح التلميذ معارف وخبرات حول طرق الوقاية من هذه الكوارث، وذلك من خلال سنوات تعليم التلميذ في المرحلة الابتدائية، فهي تجعله يدرك سبل وطرق الوقاية من الكوارث الطبيعية.

1عبلة غربي : المرجع السابق (أنظر فصل التمهيدي ، الدراسات السابقة).

الجدول (16): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المادة العلمية المقررة تزود التلاميذ بمعارف كافية حول مقومات التوازن الغذائي.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	28	%35.9	6.205	1	0.013
لا	50	% 46.1			
المجموع	78	%100.0			

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن أغلب الأساتذة أجابوا بأن المادة العلمية المقررة لا تزود التلاميذ بمعارف كافية حول مقومات التوازن الغذائي، حيث بلغت نسبتهم (64.1%) من إجمالي عينة الدراسة، بينما أجابت نسبة (35.9%) من الأساتذة بعكس ذلك، لذلك جاءت نتائج (كا^2) دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%).

ويمكن تفسير إجابات غالبية الأساتذة بالنفي، إلى عدم وجود توازن في توزيع المواضيع على المواد من حيث التناول، حيث نجد طغيان لجوانب على أخرى، وذلك ما يبرز في تفوق المواضيع المتعلقة بالبيئة في جوانبها الطبيعية، على حساب موضوعات التوازن الغذائي، الذي لا يتم تناوله بالشكل المطلوب لتغطية جوانبه المختلفة، باعتباره موضوع هام من مواضيع التربية البيئية؛ وبالتالي فإن المادة العلمية المقررة لا تزود التلاميذ بمعارف كافية حول مقومات التوازن الغذائي، أما الأساتذة الذين أجابوا بالإيجاب، فربما يرجع ذلك إلى وجود وحدات تحدثت عن التوازن الغذائي، مثل " وحدة الصحة والغذاء " في الكتاب المدرسي.

الجدول (17): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت الأنشطة المدرجة في المناهج الدراسية تزود التلاميذ بالمهارات التي تساعدهم على التعامل مع البيئة بعقلانية.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	24	%30.8	11.538	1	0.001
لا	54	% 69.2			
المجموع	78	%100.0			

تكشف بيانات الجدول (17) ، عما إذا كانت الأنشطة المدرجة في المناهج الدراسية لا تزود التلاميذ بالمهارات التي تساعدهم على التعامل مع البيئة بعقلانية، حيث يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن غالبية أفراد عينة الدراسة ذكروا أن الأنشطة المدرجة في المناهج الدراسية لا تزود التلاميذ بالمهارات التي تساعدهم على التعامل مع البيئة بعقلانية، حيث بلغت نسبتهم (69.2%)، في حين أقرت نسبة

(30.8%) منهم بعكس ذلك، وبحساب (كا^2) لحسن المطابقة كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%) ودرجة حرية (1) ، حيث بلغت قيمة كا^2 (11.538).

وتفسر إجابات أغلبية الأساتذة، في أن معظم الأنشطة المعتمدة في التدريس هي نظرية أكثر منها تطبيقية، حيث أكد الأساتذة على النقص الملحوظ والفادح في مجال الأنشطة التعليمية، خاصة منها اللاصفية، كحملات التشجير، والرحلات وغيرها، حيث طغى الجانب المعرفي النظري على حساب المهارة والسلوك، التي تساعد التلاميذ على التعامل بعقلانية مع البيئة.

في مقابل ذلك، فإن إجابات الأساتذة الذين رأوا عكس ذلك على حد تعبيرهم، فإن الأنشطة النظرية حول البيئة كافية، لأن التلميذ في هذه المرحلة العمرية يفهم من الملاحظة أكثر من الممارسة فقد يمارس أنشطة ولا يدرك معناها والجوهر والهدف من ورائها، لأن إدراك الطفل في هذه المرحلة بسيط جدا، ونحن نأخذ برأي الأغلبية.

الجدول (18): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المقررات المدرجة تتضمن معارف كافية لتزويد التلاميذ بقيم الحفاظ على الماء.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	51	%65.4	7.385	1	0.007
لا	27	% 34.6			
المجموع	78	%100.0			

يتضح من خلال الجدول أعلاه، والذي يبين ما إذا كانت المقررات المدرجة تتضمن معارف كافية لتزويد التلاميذ بقيم الحفاظ على الماء، أن غالبية الأساتذة أجابوا بأن المقررات المدرجة تتضمن معارف كافية لتزويد التلاميذ بقيم الحفاظ على الماء، حيث بلغت نسبتهم (65.4%)، مقابل (34.6 %) ممن نفوا ذلك، لذلك جاءت نتائج (كا^2) دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%).

ويمكن تفسير إجابات غالبية الأساتذة ممن أجابوا بالإيجاب، بأن المناهج الدراسية من خلال المقررات المدرجة تولي أهمية كبيرة بالثروة المائية وهذا ما يعزز قيم الحفاظ على الماء لدى التلاميذ، حيث رأى غالبية الأساتذة أنه تم تناول موضوع الماء بشكل كبير من حيث الحفاظ عليه وعدم إسرافه، في معظم المواد الدراسية مثل التربية الإسلامية والتربية المدنية وغيرها من المواد، وبذلك رأوا أن المقررات المدرجة تتضمن معارف كافية لتزويد التلاميذ بقيم الحفاظ على الماء.

أما الأساتذة الذين نفوا ذلك، فربما يرجع ذلك إلى أن المقررات المدرجة والتي تتناول موضوعات حول الماء تتفاوت وتختلف من سنة إلى أخرى في المرحلة الابتدائية، وبذلك فربما كان الأساتذة الذين

صرحوا بأن المقررات المدرجة لا تتضمن معارف كافية لتزويد التلاميذ بقيم الحفاظ على الماء، يرجع إلى أنهم يدرسون في السنوات التي موادها لا تتضمن معارف كافية لتزويد التلاميذ بقيم الحفاظ على الماء.

الجدول (19): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المناهج الدراسية تقدم مادة علمية كافية لتعريف التلاميذ بطرق الاقتصاد في الماء والكهرباء.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	36	%46.2	0.462	1	0.497
لا	42	% 53.8			
المجموع	78	%100.0			

من خلال الجدول أعلاه، والذي يبين ما إذا كانت المناهج الدراسية تقدم مادة علمية كافية لتعريف التلاميذ بطرق الاقتصاد في الماء والكهرباء؛ يتضح أن غالبية إجابات الأساتذة كانت ترى بأن المناهج الدراسية لا تقدم مادة علمية كافية لتعريف التلاميذ بطرق الاقتصاد في الماء والكهرباء، حيث بلغت نسبتهم (53.8%)، مقابل (46.2%) ممن رأوا عكس ذلك، وكانت الفروق الإحصائية غير دالة عند مستوى ثقة (95%).

ويمكن تفسير إجابات غالبية الأساتذة الذين أجابوا بالنفي، إلى أنهم يرون في تناول المنهاج الدراسي لطرق الاقتصاد في الماء والكهرباء هو بشكل مختصر جدا، وفي شكل ومضات، وهذا ما لا يكسب التلاميذ معارف كافية حولها، فمثل هذه المواضيع يحتاج إلى تفصيل أكثر وتناول بشكل دقيق لا بشكل سطحي.

بينما يمكن إرجاع إجابات الأساتذة ممن أجابوا بالإيجاب إلى أن المناهج الدراسية تقدم معارف حول طرق الاقتصاد في الماء والكهرباء، وذلك من حيث ذكرها في محتوى، الكتاب المدرسي كموضوعات تأخذ أبعاد مختلفة.

الجدول (20): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المناهج الدراسية تقدم للتلاميذ معارف حول مخاطر الإسراف في استهلاك الموارد الطبيعية غير المتجددة.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	25	%32.1	9.468	1	0.002
لا	52	%66.7			
بدون إجابة	1	%1.3			
المجموع	78	%100.0			

يتضح من خلال الجدول (20)، الذي يبين ما إذا كانت المناهج الدراسية تقدم للتلاميذ معارف حول مخاطر الإسراف في استهلاك الموارد الطبيعية غير المتجددة، وبالاستناد إلى النسبة المئوية، أن غالبية أفراد عينة الدراسة ذكورا أن المناهج الدراسية لا تقدم معارف حول مخاطر الإسراف في استهلاك الموارد الطبيعية غير المتجددة، حيث بلغت نسبتهم (66.7%)، مقابل (32.1%) ممن رأوا عكس ذلك، في حين نجد نسبة (1.3%)، أي ما يعادل أستاذ واحد لم يجب على هذا السؤال، وكانت الفروق دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة sig (0.002).

تعكس إجابات غالبية عينة الدراسة، غياب دور المنهاج الدراسي في هذا الجانب، أي تعريف التلاميذ بمخاطر الإسراف في استهلاك الموارد الطبيعية غير المتجددة، وخاصة أن التحسيس والتوعية التربوية في هذا الإطار ضرورية ومهمة إلا أننا نجدها غائبة، إضافة إلى تأكيد الأساتذة من خلال مقابلتنا لهم على أن المفاهيم المدرجة حول مخاطر الإسراف في استهلاك الموارد الطبيعية غير المتجددة قليل جدا، مما لا يعكس أهداف التربية البيئية في هذا الجانب.

بيد أن النسبة التي تليها من أفراد عينة الدراسة ممن رأوا عكس ذلك، فقد اقتنعوا بأن هناك مادة علمية كافية لموضوعات بيئية تشمل تعريف التلميذ بمخاطر الإسراف في استهلاك الموارد غير المتجددة، كما أنهم يرونها قادرة وكافية لتزويد التلاميذ بمعارف حول الآثار والأخطار المترتبة عن مشكلات الإسراف في استهلاك الموارد الطبيعية غير المتجددة وتدعيمهم بالطرق والسبل، لتجنبها والحفاظ على الموارد الطبيعية غير المتجددة.

III. المناهج الدراسية وتناول القيم البيئية (طبيعة الدور).

الجدول (21): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية بشكل أكثر.

البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية تركز بشكل أكثر على :	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
ترسيخ أفكار ومعارف عن البيئة	28	%35.9	20.718	4	0.00
تكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة	20	%25.6			
إكساب مهارات الممارسة الفعلية	4	%5.1			
إكساب التلاميذ قيم بيئية	12	%15.4			
كل ما سبق	14	%17.9			
المجموع	78	%100			

بالاستناد إلى النتائج المدونة بالجدول أعلاه، والذي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية، يتبين أن النسبة الغالبة من الأساتذة رأت أن البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية تركز بشكل أكثر على ترسيخ أفكار ومعارف عن البيئة، بنسبة بلغت (35.9%) من إجمالي عينة الدراسة، تليهم نسبة (25.6%) من الأساتذة ممن رأوا أن البرامج المقررة تركز بشكل أكثر على تكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة، يليهم من الأساتذة ممن أقروا أن البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية تركز بشكل أكبر على " كل ما سبق" ، وذلك بنسبة بلغت (17.9%)، ثم يليهم الأساتذة الذين صرحوا بأن البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية تركز بشكل أكثر على إكساب التلاميذ قيم بيئية، بنسبة بلغت (15.4%) ، لتأتي أقل نسبة من الأساتذة لتصرح بأن البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية تركز بشكل أكثر على إكساب مهارات الممارسة الفعلية، بنسبة قدرت بـ (5.1%)، وقد كانت الفروق دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة (كا ^{2}) (20.718) عند درجة حرية (4) ومستوى ثقة (95%)، حيث كانت قيمة (sig=0.00).

ويمكن تفسير أكبر نسبتان على التوالي، التي اتجه فيهما تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية بشكل أكثر نحو ترسيخ أفكار ومعارف عن البيئة، ثم تكوين اتجاهات إيجابية نحوها، إلى أن التلميذ في هذه المرحلة يحتاج إلى اكتساب معارف وأفكار أولية حول البيئة، وهو ما يقدمها المنهاج الدراسي من خلال مواده المختلفة، وذلك لأنه بحاجة إلى اكتشاف عناصرها، وبالتالي يحضى التلميذ بتكوين معرفي يضمن له اكتساب معارف وأفكار عن البيئة، مما يشكل لديه قاعدة أساسية تساعده فيما بعد على اكتساب اتجاهات إيجابية نحو البيئة ، وتبنيها في إطار تعامله وتفاعله مع المحيط البيئي.

أما فيما يتعلق بتفسيرنا لنسبة إجابات الأساتذة التي تلي مباشرة النسبتين السابقتين، والتي رأت أن تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية كان بشكل أكبر على " كل ما سبق "، فيمكن إرجاعه إلى أن هناك تنوع في جوانب تركيز البرامج المقررة، وذلك لأن محتوى المنهاج الدراسي شمولي، يعنى بتنمية جميع الجوانب لدى التلميذ، سواء تعلق الأمر بالجانب المعرفي من خلال ترسيخ أفكار و معارف لدى التلاميذ عن البيئية، أو الوجداني من خلال تكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة، أو جوانب قيمية تتعلق بإكساب التلاميذ قيم بيئية، أو جوانب مهارية يجسدها إكساب التلاميذ مهارات الممارسة الفعلية.

في حين تعكس إجابات الأساتذة الذين رأوا أن تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية على إكساب التلاميذ قيم بيئية (وإن لوحظ بأنها نسبة قليلة)، أهمية الجانب القيمي في المجال البيئي، لأن الهدف الأساسي والمركزي من التربية البيئية هو إكساب التلاميذ قيم بيئية إيجابية، وذلك لأن هذه القيم

تمثل الموجه الأساسي لسلوكيات التلميذ فيما بعد اتجاه البيئة، وقد تشكل لديه ضمير ووعي بيئي حول البيئة والمحافظة عليها، وهذا ما يعكس جانب مهم من جوانب التربية البيئية.

بينما ترجع أقل نسبة من إجابات الأساتذة تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية إكساب التلاميذ مهارات الممارسة الفعلية، إلى أن هناك إغفال للجانب الممارساتي والأدائي المهاري في جوانب التربية البيئية.

الجدول (22): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مدى استهداف المناهج الدراسية تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	60	%76.9	22.615	1	0.000
لا	18	% 23.1			
المجموع	78	%100.0			

من الجدول أعلاه، يتضح أن أغلب الأساتذة رأوا أن المناهج الدراسية تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة، حيث بلغت نسبتهم (76.9%) من إجمالي عينة الدراسة، بينما نسبة (23.1%) من الأساتذة رأت عكس ذلك، وبحساب (كا^2) لحسن المطابقة كانت القيمة دالة إحصائيا (sig=0.00) حيث بلغت قيمة (كا^2) (22.615).

إن استهداف المنهاج الدراسي تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة له خلفية تربوية؛ تتمثل في أن المنهاج الدراسي بما يحتويه من مواد وأنشطة يعمل على تعزيز السلوكيات الإيجابية للتلميذ اتجاه البيئة، إضافة إلى هذا فهو يعمل على غرس سلوكيات لدى التلميذ وتنشئته تنشئة تخدم البيئة التي يعيشها فيها، في إطار التفاعل البنَّاء والعقلاني مع عناصرها المختلفة، وهو بذلك يعدل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة.

بينما الأساتذة الذين يرون عكس ذلك، فيرجع ربما لكون أن الحديث عن البيئة في المنهاج الدراسي لا يتجاوز استهدافه تناولها كمواضيع عادية شأنها شأن كل المعارف الأخرى.

الجدول (23): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما يتطلبه غرس القيم البيئية لدى التلاميذ.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
الالتزام بما هو رسمي	21	%26.9	74.615	2	0.000
الاستعانة بالمبادرة الشخصية للأستاذ	53	% 67.9			
أخرى	4	%5.1			
المجموع	78	%100.0			

بالنظر إلى نتائج الجدول أعلاه، والذي يبين ما إذا كان الأساتذة يلتزمون بما هو رسمي، أو يستعينون بالمبادرة الشخصية لهم في غرس القيم البيئية لدى التلاميذ، نلاحظ أن نسبة (67.9%) من الأساتذة يستعينون بالمبادرة الشخصية لهم في غرس القيم البيئية لدى التلاميذ، مقابل (26.9%) من الأساتذة ممن يلتزمون بما هو رسمي، ونسبة (5.1%) ممن أجابوا "بأخرى "، وحددوا ذلك من خلال الاستعانة بالحملات التطوعية والمبادرات الأسرية إلى جانب مبادرة الطاقم التربوي كله، لذا كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=5%) حيث كانت قيمة كا^2 (47.615) عند درجة حرية (2) وقيمة (sig=0.00).

إن مؤشر المبادرة الشخصية للأساتذة في غرس القيم البيئية، يرتبط بمدى القدرة على تحمل أعباء ما يقدمه الأساتذة لتلاميذ في هذا الجانب (أي البيئي)، كما يرتبط بمتغيرات زماكانية ترتبط بالحدود المسموح له القيام بها، في إطار كثافة المنهاج الدراسي والمواد الدراسية، إضافة إلى اعتبارات أخرى قد تتجسد في درجة الضغوط التي تمارس على الأساتذة سواء كانت في الوسط التربوي، أو الضغوط الاجتماعية، والتي يمكن أن تعود إلى مسؤوليات أسرية مختلفة.

ومن خلال نتائج الجدول، يتبين أن هناك اجتهادات معتبرة من قبل غالبية الأساتذة تعكس المبادرة الإيجابية للأساتذة في غرس القيم البيئية لدى التلاميذ، وتعزيز الحس البيئي لديهم.

فيما يمكن تفسير نسبة (26.9%) من إجابات الأساتذة الذين أكدوا التزامهم بما هو رسمي، بمحاولة تدارك الأساتذة للوقت، لإكمال المنهاج في الوقت المحدد مما لا يسمح بفتح المجال أمام المبادرات الشخصية للأساتذة في الجانب البيئي.

الجدول (24): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الطريقة المتبعة بشكل أكثر في غرس القيم البيئية لدى التلاميذ.

الطريقة المتبعة :	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
الطريقة التلقينية	12	%15.4	16.487	4	0.002
طريقة الأنشطة العملية	26	%33.3			
طريقة استخدام النماذج	7	%9.0			
الطريقة الواقعية	22	%28.2			
كل ما سبق	11	%14.1			
المجموع	78	%100			

من خلال البيانات المعروضة في الجدول أعلاه، نلاحظ أن نسبة (33.3%) من الأساتذة كانت إجاباتهم تفيد أن الطريقة المتبعة بشكل أكثر في غرس القيم البيئية لدى التلاميذ هي الطريقة العملية،

يليهم من الأساتذة ممن رأوا أن الطريقة الواقعية هي الأكثر إتباعا في غرس القيم البيئية، بنسبة بلغت (28.2%)، ثم يليهم من الأساتذة ممن رأوا أن الطريقة التلقينية هي المتبعة بشكل أكثر في غرس القيم البيئية، نسبة بلغت (15.4%)، ليليهم الأساتذة الذين ذكروا أن كل الطرق (المذكورة في الجدول) متبعة في غرس القيم البيئية لدى التلاميذ، حيث بلغت نسبتهم (14.1%)، لتأتي أقل نسبة من الأساتذة ممن أقروا بأن الطريقة المتبعة بشكل أكثر، في غرس القيم البيئية هي طريقة النماذج، بنسبة بلغت (9%) لذا كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%) ودرجة حرية (4) ، حيث كانت قيمة (sig=0.002) وبلغت قيمة (كا^2)(16.487).

ويمكن تفسير إجابات غالبية أفراد عينة الدراسة ممن رأوا أن الطريقة العملية هي الأكثر إتباعا في غرس القيم البيئية لدى التلاميذ، لاعتقادهم أنها الطريقة الكفيلة بغرس هذه القيم بصورة أفضل، وأن لها مساهمة في إيصال المعلومات والمعارف البيئية بطريقة واضحة، وأنها مطلب جميع الأساتذة الذين يرون في استخدامها الفعالية والنجاعة في ترسيخ القيم البيئية، كما أن هذه الطريقة تشجع التلاميذ للتفاعل مع البيئة بشكل قد يرضي رغباتهم في العمل الفعلي (التطبيقي الأدائي)، أما فيما يتعلق بتفسيرنا للنسبة الثانية التي تليها، والتي يرى فيها الأساتذة أن الطريقة الواقعية هي الأكثر استخداما، وذلك ربما يرجع إلى أنها تنقل التلميذ من السياق المفاهيمي المجرد للموضوعات البيئية في المواد الدراسية إلى واقع معاش، يستطيع التلميذ تخيله، وبذلك يمكن غرس القيم البيئية لدى التلاميذ بشكل واقعي منطقي، في حين تفسيرنا لإجابات الأساتذة الذين رأوا أن الطريقة التلقينية هي الأكثر استخداما في غرس القيم البيئية (وهي نسبة قليلة) ، فيرجع إلى الموروث التربوي التقليدي للتدريس بالأهداف، فبالرغم من الإصلاحات التربوية للمنظومة التربوية الجزائرية، والتي تمخض عنها الانتقال من التدريس بالأهداف الذي يعتمد على الطريقة التلقينية إلى التدريس بالكفاءات، التي تنطلق من أن المتعلم أو التلميذ هو محور العملية التعليمية، كما تركز على مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية، وخاصة في الجوانب البيئية، غير أنه يتضح أن بعض الأساتذة لازالوا يعتمدون على الطريقة التلقينية كطريقة أساسية في التدريس وفي غرس القيم البيئية، وهذا ما يعكس توجه الأساتذة نحو استخدامها، ويمكن إرجاع ذلك ربما إلى أنه لم يتم الاستغناء عن هذه الطريقة لدى بعض الأساتذة، وهذا ما يمكن إيجاده لدى بعض الأساتذة الذين لديهم أقدمية أكبر في التعليم.

أما بالنسبة للأساتذة الذين يرون أن كل الطرق السابقة معتمدة في غرس القيم البيئية، فربما يمكن تفسيره بعدم وجود طريقة واضحة المعالم يتبعها الأساتذة لغرس القيم البيئية، كما أن هذه النتائج تعكس أن الطرق المعتمدة في غرس القيم البيئية تتعدد بتعدد الموضوعات البيئية، فلكل موضوع بيئي طريقته

الخاصة ، التي قد يعتمدها الأساتذة ، في حين يأتي تفسيرنا لأقل نسبة من الأساتذة ممن رأوا أن الطريقة الأكثر استخداما في غرس القيم البيئية هي طريقة استخدام النماذج، فقد يعود ذلك لجهل الأساتذة بهذه الطريقة، أو عدم تفضيلها كطريقة فعالة في التدريس.

الجدول (25): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب استخدامهم الصور الفوتووغرافية لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	53	%67.9	10.922	1	0.001
لا	24	%30.8			
بدون إجابة	1	%1.3			
المجموع	78	%100.0			

من خلال الجدول (25)، الذي يبين استخدام الصور الفوتوغرافية من طرف الأساتذة لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ، يتبين لنا أن غالبية الأساتذة يستخدمون الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ، حيث بلغت نسبتهم (67.9%) من إجمالي عينة الدراسة، بيد أن نسبة (30.8%) من الأساتذة أكدوا عكس ذلك، في حين نجد نسبة (1.3%) أي ما يعادل أستاذ واحد لم يجب عن هذا السؤال.

ويمكن تفسير أعلى نسبة من إجمالي عينة الدراسة التي أجابت بالإيجاب، أي استخدامهم للصور الفوتوغرافية عند غالبية الأساتذة أن هناك سهولة للحصول عليها، ويعكس مدى وعي الأساتذة بأهميتها ودورها في تعزيز وتدعيم عملية ترسيخ القيم البيئية للتلاميذ، أما النسبة التي أجابت بالنفي فتعكس عدم إقبال هؤلاء الأساتذة على استخدامها، وذلك لأن استخدام هذه الصور ليس إجباري بل هي وسيلة تدعيمية إضافية تعكس مدى المبادرة الشخصية للأساتذة، وبحساب كاي مربع كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (5%).

الجدول (26): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب استخدام الأساتذة الفيديو لإكساب التلاميذ مهارات ثقافية حول البيئة.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	18	%23.1	21.831	1	0.000
لا	59	%75.6			
بدون إجابة	1	%1.3			
المجموع	78	%100			

يعتبر استخدام الفيديو من التقنيات الهامة و الضرورية ، وذلك لأنه يساهم في تسهيل العملية التعليمية و تبسيطها للتلميذ ، وخاصة في مجال الثقافة البيئية التي تعتبر من المواضيع الدقيقة التي يجب

استخدام الفيديو لإيصالها(أي الثقافة البيئية) إلى التلاميذ على الوجه الأكمل، لكن ما نلاحظه من خلال الجدول أعلاه، الذي يوضح استخدام الأساتذة للفيديو لإكساب التلاميذ مهارات ثقافية حول البيئة، أن نسبة(75.6%) من أفراد عينة الدراسة أي ما يعادل (59) أستاذ(ة) لا يستخدمون الفيديو، وهذا ما يصعب بلوغ و تحقيق أهداف التربية البيئية في ترسيخ ثقافتها لدى التلاميذ، خاصة وأن القيم البيئية تستلزم استخدام هذه التقنيات الحديثة في التدريس، لما لها من دور في تقريب التلميذ إلى الواقع البيئي، الذي يصعب عليه في كثير من الأحيان التنقل إليه، في حين توضح البيانات الكمية الواردة في الجدول أن نسبة (23.1%) وهي قليلة جدا من أفراد العينة ممن يستخدمون الفيديو لإكساب التلاميذ مهارات ثقافية حول البيئة، وبحساب (كا^2) لحسن المطابقة كانت الفروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة (95%).

ويمكن إرجاع وتفسير أكبر نسبة من إجابات الأساتذة بالنفي إلى أن غالبية المدارس الابتدائية محل الدراسة قد لا تتوفر فيها أجهزة الفيديو.

الجدول (27): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب استخدام صور واقعية من خلال الوسائط المعلوماتية لإكساب التلاميذ مهارات التعامل مع المشكلات البيئية.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	41	%52.6	0.205	1	0.651
لا	37	%47.4			
المجموع	78	%100.0			

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه، والذي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب استخدام الصور الواقعية من خلال الوسائط المعلوماتية لإكساب التلاميذ مهارات التعامل مع المشكلات البيئية، وبالاستناد إلى النسبة المئوية، أن هناك تقارب كبير بين إجابات الأساتذة وكانت الفروق غير دالة إحصائيا، حيث نجد أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة أكدوا على استخدامهم للصور الواقعية، من خلال الوسائط المعلوماتية لإكساب التلاميذ مهارات التعامل مع المشكلات البيئية، حيث بلغت نسبتهم (52.6%) من إجمالي عينة الدراسة، مقابل (47.4%) من الأساتذة أكدوا عكس ذلك.

وتعكس إجابات غالبية الأساتذة ممن أجابوا بالإيجاب اقتناعهم بأهمية الاستعانة بهذه الصور الواقعية، وضرورتها في إكساب التلاميذ مهارات التعامل مع المشكلات البيئية، وهذا ما ينمي الجانب المهاري للتلميذ وينعكس إيجابا على سلوكياته فيما بعد، وهذا ما يساعد على الاستيعاب الجيد لهم، كما أن في استخدام الصور الواقعية من خلال الوسائط المعلوماتية فيه كسب للوقت والجهد على السواء، في حين يمكن تفسير النسبة الثانية من الأساتذة ممن رأوا عكس ذلك، ربما يعود إلى توفر هذه الوسائط

المعلوماتية في المدارس الابتدائية، أو إلى عدم مساهمة هؤلاء الأساتذة في التعامل بها، مما يوضح ويبين التوجه السلبي لهم نحو استخدام هذه الصور الواقعية من خلال الوسائط المعلوماتية لإكساب التلاميذ مهارات التعامل مع المشكلات البيئية.

الجدول (28): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب برمجتهم لزيارات تطوعية للتلاميذ لتعريفهم بالبيئة.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
أحيانا	13	%16.7	21.769	2	0.000
نادرا	20	%25.6			
أبدا	45	%57.7			
المجموع	78	%100.0			

بالنظر إلى البيانات الكمية الواردة في الجدول أعلاه، يتبين أن الغالبية العظمى من الأساتذة أجابوا بأنه لا يتم برمجة زيارات تطوعية للتلاميذ من قبل الإدارة " أبدا" لتعريفهم بالبيئة، حيث بلغت نسبتهم (57.7%) ، بينما صرحت نسبة (25.6%) من الأساتذة أنهم " نادرا" ما يتم برمجة زيارات تطوعية للتلاميذ من قبل الإدارة، في حين أقر بعض الأساتذة أنهم " أحيانا" ما يتم برمجة زيارات تطوعية لتلاميذ، لذا كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%)، حيث كانت قيمة (sig = 0.000) ودرجة الحرية (2) ، وبلغت قيمة كاي مربع (21.769).

ويمكن إرجاع إجابات غالبية الأساتذة، ممن أقروا أنه لا يتم برمجة زيارات تطوعية للتلاميذ من قبل الإدارة لتعريفهم بالبيئة، إلى عدم وجود الإمكانيات التنظيمية لهذه الحملات وربما غياب التنسيق بين الهيأة التدريسية والهيئة الإدارية التي تعد المسؤولة عن تنظيم مثل هذه الحملات والزيارات، وكسبب آخر يمكن ذكره ما يتعلق بغياب التدعيم من الهيئات التربوية المعينة بالأمر، بالإضافة إلى عامل الوقت المخصص لمثل هذه الزيارات فهو غير مبرمج على مستوى البرنامج الساعي للمنهاج الدراسي، مما يؤدي إلى اغفال هذه الزيارات من قبل معظم الأساتذة، وهذا ما يعكس غياب الجانب العملي في التربية البيئية.

بينما يمكن تفسير إجابات الأساتذة ممن أقروا أنه نادرا ما تقوم الإدارة ببرمجة زيارات تطوعية لتلاميذ، ربما إلى وجود مناسبات بيئية تستدعي القيام بمثل هذه الزيارات التطوعية، كالاحتفال باليوم العالمي للبيئة أو بعيد الشجرة، وبالتالي تم ربط الحملات والزيارات التطوعية للبيئة بالمناسبات البيئية دون غيرها.

في حين ترجع إجابات الأساتذة بقيامهم مع الإدارة " أحيانا " بزيارات تطوعية للتلاميذ لتعريفهم بالبيئة، إلى المبادرات الدورية والمتكررة للإدارة وللأساتذة في القيام بهذه الزيارات، ما يعكس اهتمامهم بها وأن هناك ظروف مواتية داخل هذه المؤسسات التربوية تساعد على القيام بهذه الزيارات.

الجدول (29): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت الإدارة تكلفهم بالقيام بأنشطة متنوعة لإكساب التلاميذ القيم البيئية.

الإجابة	التكرار	النسبة	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
نعم	12	%15.6	37.385	1	0.000
لا	66	%84.6			
المجموع	78	%100.0			

توضح معطيات الجدول (30)، مدى تكليف الإدارة الأساتذة القيام بأنشطة متنوعة لإكساب التلاميذ القيم البيئية، حيث يظهر جليا من الجدول أن النسبة الغالبة من الأساتذة أكدت على أن الإدارة لا تكلفهم القيام بأنشطة متنوعة لإكساب التلاميذ القيم البيئية؛ حيث بلغت نسبتهم (84.6%) من إجمالي عينة الدراسة، مقابل (15.4%) ممن رأوا عكس ذلك.

وتعكس أعلى نسبة من الإجابات، عدم مبادرة الإدارة في تكليف ودفع الأساتذة للقيام بأنشطة تعزز القيم البيئية لدى التلاميذ، لذا كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%) ودرجة حرية (1) حيث بلغت قيمة(كا^2) (37.385) ؛ وهذا ما يمكن إرجاعه على حد تعبير الأساتذة إلى عدم مبالاة المدراء (الإدارة بصفة عامة) بهذه الأمور، وذلك لأنها تعتبر ذلك ليس من أولوياتها، وليس من مهامها أن تقوم بتكليف الأساتذة بأنشطة متنوعة لإكساب التلاميذ قيم بيئية، وإنما اقتصرت وظيفتها وأدوارها في العمليات الإدارية الكلاسيكية البحتة غير المسايرة للتربية الحديثة وللمهام الحديثة للإدارة خاصة في الجانب البيئي.

بينما تفسر النسبة الأقل من إجابات الأساتذة، والتي رأت أن الإدارة تكلفهم بأنشطة متنوعة لإكساب التلاميذ القيم البيئية، المبادرة الإيجابية من الأساتذة وأحيانا أخرى من الإدارة في هذا المجال.

IV. تعكس الممارسات السلوكية للتلاميذ تمثلهم للقيم البيئية المكتسبة:

الجدول (30): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مجال تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية بشكل أكثر، ومدى محافظة التلاميذ على نظافة الحجرة الدراسية.

البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية تركز بشكل أكثر على :	هل يحافظ التلاميذ على نظافة الحجرة الدراسية؟		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
ترسيخ أفكار ومعارف عن البيئة	23 %82.1	5 %17.9	28 %100			

تكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة	14 %70	6 %30	20 %100	2.868	4	0.580
إكساب مهارات الممارسة الفعلية	4 %100	0 0%	4 %100			
إكساب التلاميذ قيم بيئية	8 %72.7	3 %27.3	11 %100			
كل ما سبق	12 %85.7	2 %14.3	14 %100			
المجموع	61 79.2%	16 %20.8	77 %100			

إن القراءة الإحصائية للجدول (30)، الذي يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مجال تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية بشكل أكثر، ومدى محافظة التلاميذ على نظافة الحجرة الدراسية، تظهر فيما يتعلق بما إذا كان التلاميذ يحافظون على نظافة الحجرة الدراسية، أن أغلب أفراد عينة الدراسة يرون أن التلاميذ يحافظون على نظافة الحجرة الدراسية، حيث بلغت نسبتهم (79.2%)، مقابل (20.8%) ممن رأوا عكس ذلك.

وبربط المتغيرين، يلاحظ أن أكثر نسبة لإجابات الأساتذة ترى أن تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية بشكل أكثر على إكساب مهارات الممارسة الفعلية وأجابوا بأن التلاميذ يحافظون على نظافة الحجرة الدراسية بنسبة بلغت (100%)، بالمقابل نجد أن نسبة (85%) من الأساتذة أكدوا أن تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية "على كل ما سبق"، أي على ترسيخ أفكار ومعارف عن البيئة وتكوين اتجاهات ايجابية حولها، وإكساب مهارات الممارسة الفعلية، وإكساب التلاميذ قيم بيئية، ورأوا أن التلاميذ يحافظون على نظافة الحجرة الدراسية، مقابل نسبة (14.3%) ممن نفوا أن التلاميذ يحافظون على نظافة الحجرة الدراسية، لتأتي فئة من الأساتذة ممن يرون أن تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية بشكل أكثر كان على ترسيخ أفكار ومعارف عن البيئة، وأجابوا بأن التلاميذ يحافظون على نظافة الحجرة الدراسية، بنسبة (82.1%)، مقابل (17.9%) ممن نفوا بأن التلاميذ يحافظون على نظافة الحجرة الدراسية، بينما ركزت البرامج المقررة حسب الأساتذة على إكساب التلاميذ قيم بيئية وتكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة، على الترتيب، ورأوا أن التلاميذ يحافظون على نظافة الحجرة الدراسية بنسبة (72.2%) و(70%) على التوالي، مقابل (27.3%) و(30%) ممن أفادوا بأن التلاميذ لا يحافظون على نظافة الحجرة الدراسية.

وتعكس هذه النتائج، أن تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية له تأثير ضعيف على سلوك التلاميذ نحو محافظتهم على نظافة الحجرة الدراسية، لذلك كانت الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%).

ومنه نستنتج، أن التلاميذ ينتهجون سلوك المحافظة على نظافة الحجرة الدراسية بغض النظر عن تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية، وهذا ما يمكن إرجاعه إلى عاملين هامين، فيتمثل العامل الأول في حرص ومتابعة الأساتذة لتلاميذ من أجل الحفاظ على نظافة الحجرة الدراسية، وتشجيعهم لمثل هذه السلوكيات لكي يداوم التلاميذ عليها وهذا ما يبرز المبادرة الشخصية للأساتذة في جانب غرس قيم المحافظة على نظافة البيئة عامة ونظافة الحجرة الدراسية على وجه الخصوص.

أما العامل أو السبب الثاني المفسر لمحافظة التلاميذ على نظافة الحجرة الدراسية، فربما يعود للخلفية السوسيولوجية التي تتجسد في الخبرات (والمكتسبات السابقة) التي يحملها التلميذ حول قيم المحافظة على النظافة، والتي قد تعود إلى المحيط الأسري والاجتماعي، فهذه الخبرات تدعم تفاعلات التلميذ التربوية داخل الحجرة الدراسية، وتجسد سلوكيات التلميذ حسب ما يتوقعه منه الآخرين (أفراد الأسرة، الأساتذة)، فيقوم التلميذ بالمحافظة على نظافة الحجرة الدراسية في مواقف تربوية مختلفة، وتعكس مدى ما تعنيه النظافة له.

الجدول (31): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما يتطلبه غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ ومدى مبادرة التلاميذ في عملية تشجير وسقي حديقة المدرسة.

برأيك هل غرس القيم حماية البيئة لدى التلاميذ يتطلب :	هل يبادر التلاميذ في عملية تشجير و سقي حديقة المدرسة ؟		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
الالتزام بما هو رسمي	5 %23.8	16 %76.2	21 %100	1.508	2	0.470
الاستعانة بالمبادرة الشخصية للأستاذ	19 %35.8	34 %64.2	53 %100			
أخرى	2 %50	2 %50	4 %100			
المجموع	26 %33.3	52 %66.7	78 %100			

من خلال الجدول أعلاه، والذي يوضح ما إذا كان غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ يتطلب الالتزام بما هو رسمي أو الاستعانة بالمبادرة الشخصية للأستاذ، ومدى مبادرة التلاميذ في عملية تشجير وسقي حديقة المدرسة، أن معظم الأساتذة يرون أن التلاميذ لا يبادرون في عملية تشجير وسقي حديقة المدرسة حيث بلغت نسبتهم (66.7%)، مقابل
(33.3 %) ممن أجابوا بعكس ذلك.

وبربط المتغيرين، نلاحظ أن أغلب الأساتذة ممن أجابوا بأن غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ يتطلب الالتزام بما هو رسمي وأن التلاميذ لا يبادرون في عملية تشجير وسقي حديقة المدرسة، وكذلك الأمر نفسه بالنسبة للأساتذة الذين أجابوا بأن غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ يتطلب الاستعانة بالمبادرة الشخصية للأستاذ ؛ فإن غالبيتهم أجابوا بأن التلاميذ لا يبادرون بعملية تشجير وسقي حديقة المدرسة، حيث بلغت نسبتهم (64.2%)، مقابل (35.8%)، وهي نسبة قليلة مقارنة بالنسبة التي سبقتها ممن أجابوا بأن غرس قيم حماية البيئة يتطلب الاستعانة بالمبادرة الشخصية للأستاذ وكان هناك مبادرة من التلاميذ في عملية تشجير وسقي حديقة المدرسة، وبهذا كانت الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (5%).

ومنه نصل إلى أن غالبية الأساتذة سواء الذين أقروا بأن غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ يتطلب الالتزام بما هو رسمي أو الاستعانة بالمبادرة الشخصية للأستاذ، أجمعوا على أن التلاميذ لا يبادرون في عملية تشجير وسقي حديقة المدرسة، وهذا ما يعكس استقلالية المؤشرين، أي أنه لا توجد علاقة وتأثير لمتطلبات غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ
ومبادرة التلاميذ في عملية تشجير وسقي حديقة المدرسة (الالتزام بما هو رسمي، الاستعانة بالمبادرة الشخصية للأستاذ)، وهذا ما يبرزه عدم تمثل التلميذ لقيم المشاركة الإيجابية في التعامل مع البيئة، والمجسد في عدم مبادرة التلاميذ في عملية تشجير وسقي حديقة المدرسة.

أما الدلالة التربوية التي يمكن أن تفسر النتائج المتحصل عليها، فتتمثل في الانفصال بين الجانب النظري المعرفي والجانب العملي في عملية غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ، والذي يقود إلى عدم تفاعل التلاميذ مع المحيط البيئي والطبيعي، كما يمكن أن يفسر أيضا بعدم التركيز على الجوانب العملية بالشكل المطلوب في غرس القيم البيئية لدى التلاميذ، وبالتالي فالجانب المهاري الأدائي لسلوكيات التلاميذ لا يتم إنمائه وتطويره في جوانبه المتعلقة بالحفاظ على البيئة، وهو ما يؤثر سلبا على مبادرات التلاميذ تجاه البيئة وحمايتها، وبالتالي لم يبادر التلاميذ في عملية تشجير وسقي حديقة المدرسة.

الجدول (32): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المناهج الدراسية تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة، ومدى امتلاك التلاميذ روح المبادرة لتجميل الفصل الدراسي.

هل تستهدف المناهج الدراسية تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة؟	هل يمتلك التلاميذ روح المبادرة لتجميل الفصل الدراسي ؟		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
نعم	49 %81.7	11 %18.3	60 %100	0.004	1	0.948
لا	14 %82.4	3 %17.6	17 %100			
المجموع	63 %81.8	14 %18.2	77 %100			

بالاستناد إلى بيانات الجدول أعلاه، وفيما يتعلق بما إذا كان التلاميذ يمتلكون روح المبادرة لتجميل الفصل الدراسي، فقد أشار أغلب الأساتذة إلى أن التلاميذ يمتلكون روح المبادرة لتجميل الفصل الدراسي، حيث بلغت نسبتهم (81.8%)، مقابل (18.2%) ممن نفوا ذلك.

وبربط المتغيرين، نجد أن غالبية الأساتذة ممن أجابوا بأن المناهج الدراسية لا تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة، رأوا أن التلاميذ يمتلكون روح المبادرة لتجميل الفصل الدراسي، وأن إجابات الأساتذة الذين رأوا أن المناهج الدراسية تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة وأن التلاميذ كذلك يمتلكون روح المبادرة لتجميل الفصل الدراسي، بنسبة قدرت بـ (81.7%)، مقابل (18.3%) ممن أجابوا بأن المناهج الدراسية تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة، وأن التلاميذ لا يمتلكون روح المبادرة لتجميل الفصل الدراسي، وجاءت نتائج كاي مربع غير دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%).

ومنه فغالبية الأساتذة سواء الذين أجابوا بأن المناهج الدراسية تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة أو نفوا ذلك، أكدوا أن التلاميذ يمتلكون روح المبادرة لتجميل الفصل الدراسي، وهذا ما يظهر أنه لا توجد علاقة (ارتباط) بين ما تستهدفه المناهج الدراسية من تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة وما يمتلكه التلاميذ من مبادرة لتجميل الفصل الدراسي.

ويمكن إرجاع محصلة النتائج المتحصل عليها من الجدول السابق، ربما لوجود إسهامات الأساتذة ومبادرات تطوعية في هذا الجانب، وحرصهم كذلك على إكساب التلاميذ قيم جمالية، وتشجيع روح المبادرة لديهم لتجميل الفصل الدراسي، ومتابعة ذلك باستمرار وانتظام، ليتم تجسيد هذه القيم البيئة على مستوى سلوكيات التلاميذ فيم بعد.

إن مبادرة الأساتذة في هذا المجال تعتبر من أهم المتغيرات التي لها دور كبير ومساهمة في إكساب التلاميذ للقيم الجمالية، وذلك من خلال زرع روح المبادرة لدى التلاميذ لتجميل الفصل الدراسي، وهذه النتائج لا تتفق مع النتائج التي خلصت إليها دراسة " أروى عبد المنعم الرفاعي "و " عبد الحكيم حجازي " بعنوان " درجة تمثل طلبة المدارس في محافظة أربد للقيم البيئية من منظور إسلامي " ، حيث توصلت إلى " أن قيم الاستفادة هي الأكثر ممارسة من بين القيم البيئية من منظور إسلامي لدى عينة الدراسة من الجنسين، وجاءت قيم المحافظة في المرتبة الثانية، فيما كانت القيم الجمالية هي الأقل انتشارا وممارسة لدى عينة الدراسة ".[1]

الجدول (33): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية، وما إذا كان التلاميذ يحافظون على ممتلكات المدرسة.

البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية تركز بشكل أكثر على :	هل يحافظ التلاميذ على ممتلكات المدرسية؟		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
ترسيخ أفكار ومعارف عن البيئة	22 %78.6	6 %21.4	28 %100	5.781	4	2.216
تكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة	15 %75	5 %25	20 %100			
إكساب مهارات الممارسة الفعلية	4 %100	0 %0	4 %100			
إكساب التلاميذ قيم بيئية	7 %58.3	5 %41.7	12 %100			
كل ما سبق	13 %92.9	1 %7.1	14 %100			
المجموع	61 %78.2	17 %21.8	78 %100			

من خلال العرض الإحصائي للبيانات في الجدول (33)، يلاحظ فيما يتعلق بما إذا كان التلاميذ يحافظون على ممتلكات المدرسة، أن غالبية الأساتذة يرون أن التلاميذ يحافظون على ممتلكات المدرسة، حيث بلغت نسبتهم (78.2%) مقابل (21.8%) ممن أجابوا بالنفي.

1 أروى عبد المنعم الرفاعي، عبد الحكيم حجازي، مرجع سابق (أنظر الفصل التمهيدي، الدراسات السابقة)

وبربط المتغيرين، يلاحظ أن أكبر نسبة لإجابات غالبية الأساتذة ترى في أن تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية كان بشكل أكثر على إكساب مهارات الممارسة الفعلية وأجابوا بأن التلاميذ يحافظون على نظافة الحجرة الدراسية، حيث بلغت نسبتهم (100%) وبالمقابل نجد أن (92.9%) من الأساتذة ممن أجابوا أن تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية على " كل ما سبق "، أي على ترسيخ أفكار ومعارف عن البيئة وتكوين اتجاهات ايجابية حولها، وإكساب مهارات الممارسة الفعلية، وإكساب التلاميذ قيم بيئية، ورأوا أن التلاميذ يحافظون على ممتلكات المدرسة، مقابل (7.1%) ممن نفوا محافظة التلاميذ على ممتلكات المدرسة، ثم يليها نسبة (78.6%) من إجابات الأساتذة الذين ذكروا أن البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية تركز بشكل أكثر على ترسيخ أفكار ومعارف عن البيئة وأن التلاميذ يحافظون على ممتلكات المدرسة، بينما رأى بنسبة (75%) من الأساتذة أن البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية تركز بشكل أكبر على تكوين اتجاهات ايجابية نحو البيئة، وأن التلاميذ يحافظون على ممتلكات المدرسة، لتأتي أقل نسبة من إجابات الأساتذة، الذين رأوا أن البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية تركز بشكل أكثر على إكساب التلاميذ قيم بيئية وأن التلاميذ يحافظون على ممتلكات المدرسة، حيث بلغت نسبتهم (58.3%).

ومنه نستنتج، أنه مهما كان تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئة سواء كان على ترسيخ أفكار ومعارف عن البيئة أو تكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة، أو إكساب مهارات الممارسة الفعلية، أو إكساب التلاميذ قيم بيئية، أو " كل ما سبق "، فإن التلاميذ يحافظون على ممتلكات المدرسة، ومنه لا توجد علاقة بين المتغيرين (تركيز البرامج المقررة، محافظة التلاميذ على ممتلكات المدرسة)، لذا جاءت نتائج ($كا^2$) غير دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%).

أما الدلالة السوسيوتربوية لسلوك التلاميذ وحفاظهم على ممتلكات المدرسة فهي تعبر عن انتهاج التلاميذ لسلوكيات سليمة، تعكس أهمية البناء المدرسي بكل مكوناته بالنسبة للتلاميذ، فالتلاميذ يحملون صورة إيجابية ومميزة في أذهانهم عن محيط المدرسة، بالإضافة إلى أن الطاقم التربوي للمؤسسة التعليمية من أساتذة ومدراء يسهرون على توجيه التلاميذ نحو الحفاظ على ممتلكات المدرسة، وذلك في إطار التفاعلات اليومية في مختلف المواقف، وهذا ما قد يعزز قيم الحفاظ على ممتلكات المدرسة لدى التلاميذ.

الجدول (34): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما يتطلبه غرس قيم حماية البيئة وما إذا كان التلاميذ يقومون بغلق حنفية الماء بعد الإنتهاء من استخدامها.

برأيك هل غرس القيم حماية البيئة لدى التلاميذ يتطلب :	هل يقوم التلاميذ بغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من استخدامها؟				المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا				
الالتزام بما هو رسمي	10 %47.6	9 42.9 %	2 %9.5	0 %0	21 %100	8.386	6	0.211
الاستعانة بالمبادرة الشخصية للأستاذ	12 %22.6	35 %66	5 %9.4	1 %1.9	53 %100			
أخرى	3 %75.0	1 %25	0 %0	0 %0	4 %100			
المجموع	25 %32.1	45 57.7 %	7 %9	1 %1.3	78 %100			

يتضح من الجدول أعلاه، وفيما يتعلق بما إذا كان التلاميذ يقومون بغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من استخدامها، أن أغلب أفراد عينة الدراسة رأوا أن التلاميذ يقومون " أحيانا " بغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من استخدامها بنسبة بلغت (57.7%)، يليهم ممن أجابوا بأن التلاميذ يقومون بغلق حنفية الماء " دائما " بعد الانتهاء من استخدامها، وذلك بنسبة بلغت (32.1%)، في حين أتت نسبة (9%) من إجابات الأساتذة ممن رأوا أن التلاميذ " نادرا "ما يقومون بغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من استخدامها، بينما رأت أقل نسبة من الأساتذة أن التلاميذ لا يقومون بغلق الحنفية " أبدا "بعد الانتهاء من استخدامها، حيث بلغت نسبتهم (1.3%).

وبربط المتغيرين، وبشكل –أكثر تفصيل– يلاحظ من خلال الجدول أعلاه، وبالتعامل مع مستوى الإجابة " دائما " و" أحيانا " أن أغلب الأساتذة ممن أجابوا بأن غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ يتطلب الالتزام بما هو رسمي أن التلاميذ " دائما " يقومون بغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من استخدامها، بنسبة بلغت (47.6%)، ونسبة (42.9%) ممن أجابوا أن غرس قيم حماية البيئة يتطلب الالتزام بما هو رسمي وأن التلاميذ " أحيانا " يقومون بغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من استخدامها، وحتى الأساتذة الذين أجابوا بأن غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ يتطلب الاستعانة بالمبادرة الشخصية ؛ فإن غالبيتهم أجابوا بأن التلاميذ يقومون " أحيانا " بغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من استخدامها، بنسبة بلغت (66%، كما

أجاب غالبيتهم أي الأساتذة الذين رأوا بأن غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ يتطلب الاستعانة بالمبادرة الشخصية، أن التلاميذ يقومون " أحيانا " بغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من استخدامها بنسبة بلغت (22.6%)، لذلك كانت الفروق الإحصائية غير دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%).

ومنه نصل، إلى أن غالبية الأساتذة سواء الذين رأوا أن غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ يتطلب الالتزام بما هو رسمي، أو الاستعانة بالمبادرة الشخصية ذكروا أن التلاميذ يقومون بغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من استخدامها بصورة " دائمة " و" أحيانا " في مرات أخرى، أي أن التلاميذ يقومون بغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من استخدامها إن لم يكن " دائما " يكون " أحيانا".

وربما يمكن إرجاع هذه النتائج إلى أن التلاميذ يجسدون سلوكيات ما اكتسبوه في محيط أسرتهم أو محيطهم الاجتماعي الذي ينتمون إليه، وأن غلق التلاميذ للحنفية يعبر عن دلالة سوسيوتربوية تجسد عادات التلاميذ الإيجابية، التي تشكلت لديهم من كثرة ممارستها سواء في الأسرة أو المجتمع، وهذا ما يمكن أن يعكس تشبع التلاميذ بقيمة الحفاظ على الماء وما على المدرسة سوى تدعيمها وتطويرها.

الجدول (35): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كان يتم برمجة زيارات تطوعية للتلاميذ لتعريفهم بالبيئة، وكيف يكون رد فعل التلاميذ عند تلقيهم خبر القيام بزيارة خارجية.

هل تبرمج زيارات تطوعية للتلاميذ لتعريفهم بالبيئة؟	كيف يكون رد فعل التلاميذ عند تلقيهم خبر القيام بزيارة خارجية؟			المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	يفرحون	يرفضون	لا يبالون				
أحيانا	13 %100	0 %0	0 %0	13 %100	1.619	4	0.805
نادرا	18 %94.7	1 %5.3	0 %0	19 %100			
أبدا	43 %95.6	1 %2.2	1 %2.2	45 %100			
المجموع	74 %96.1	2 %2.6	1 %1.3	77 %100			

يوضح الجدول أعلاه، إجابات الأساتذة حول ما إذا كانت الإدارة تبرمج زيارات تطوعية للتلاميذ، لتعريفهم بالبيئة وكيف يكون رد فعل التلاميذ عند تلقيهم خبر القيام بزيارة خارجية، وبالاستناد إلى النسب المئوية وفيما يتعلق بردود فعل التلاميذ عند تلقيهم خبر القيام بزيارة خارجية، يلاحظ أن أغلب أفراد عينة الدراسة يرون أن التلاميذ " يفرحون " عند تلقيهم خبر القيام بزيارة خارجية، حيث بلغت نسبتهم

(96.1%)، مقابل (2.6%) ممن أجابوا بأن التلاميذ " يرفضون" القيام بزيارات خارجية، بينما ذكرت نسبة (1.3%) من الأساتذة أن التلاميذ " لا يبالون " بالقيام بزيارة خارجية.

وبربط المتغيرين، يلاحظ إجماع الأساتذة ممن أجابوا أن الإدارة تبرمج " أحيانا " زيارات تطوعية لتلاميذ لتعريفهم بالبيئة على أن التلاميذ " يفرحون " عند تلقيهم خبر القيام بزيارة خارجية، بنسبة بلغت (100%)، مقابل انعدام إجابات الأساتذة فيما يتعلق " برفض " التلاميذ و" عدم مبالاتهم " كذلك عند تلقيهم خبر القيام بزيارة خارجية، وحتى أولئك الأساتذة ممن أجابوا أنهم " نادرا " ما تبرمج الإدارة زيارات تطوعية لتلاميذ فقد أجاب غالبيتهم بأن التلاميذ " يفرحون " عند تلقيهم خبر القيام بزيارات خارجية، كذلك نفس الشيء بالنسبة للأساتذة الذين أجابوا بأن الإدارة لا تبرمج نهائيا " أبدا " زيارات تطوعية للتلاميذ لتعريفهم بالبيئة، فمعظمهم أجاب بأن التلاميذ " يفرحون " عند تلقيهم خبر القيام بزيارات خارجية، بنسبة بلغت (95.6%)، مقابل (2.2%) ممن أجابوا أن الإدارة لا تبرمج " أبدا " زيارات تطوعية للتلاميذ لتعريفهم بالبيئة وأن التلاميذ " يرفضون " القيام بزيارات خارجية، ونفس النسبة نجدها عند الأساتذة ممن أجابوا بأن الإدارة لا تبرمج زيارات تطوعية لتلاميذ لتعريفهم بالبيئة وأن التلاميذ " لا يبالون " عند تلقيهم خبر القيام بزيارة خارجية، لذلك جاءت نتائج (كا^2) غير دالة إحصائيا عند مستوى خطأ (α=5%).

إن النتائج المتحصل عليها من الجدول السابق، توضح عدم وجود علاقة بين المتغيرين، أي بين برمجة الإدارة لزيارات تطوعية لتعريفهم بالبيئة أو عدمه، وبين رد فعل التلاميذ عند تلقيهم خبر القيام بزيارة خارجية.

تعكس إجابات غالبية الأساتذة الذين رأوا أن التلاميذ " يفرحون " عند تلقيهم خبر القيام بزيارات خارجية، أن التلاميذ يميلون إلى الممارسات التطبيقية، ويحبذون النزول إلى الواقع والتعايش مع المحيط البيئي بعناصره المختلفة، مما يسهل على التلاميذ فهمه، فمن خلال هذه الزيارات التي لها أثر على سلوكيات التلاميذ في تعاملهم مع البيئة، يستطيع التلميذ أن يجسد ما تعلمه من معارف نظرية، وهذا ما يمكن أن يثبت ويرسخ لديه هذه المعارف القيمية حول البيئة، وهذا ما يمكن إرجاعه إلى أن التلاميذ لديهم رغبة وحب للعمل الفعلي، وللقيام بزيارات خارجية للمحيط الاجتماعي والبيئي، وهذا ما يجسد دور التلميذ نحو محيطه البيئي ؛ وذلك حسب ما تعنيه له التفاعلات البيئية في إطار الواقع البيئي المعاش، وهذا الدور يعكس ويعزز مسؤوليات التلميذ القيمية حول البيئة، ويبرز حرصه على إبداء سلوكيات مرغوبة بيئيا وقيما، وهذه العوامل قد تجعل التلاميذ " يفرحون " عند تلقيهم خبر القيام بزيارة خارجية.

أما الدلالة السوسيوتربوية لرد فعل التلاميذ الذي كان بالفرح عند تلقيهم خبر القيام بزيارة خارجية، فترجع إلى أن التلاميذ يجدون في القيام بالزيارات الخارجية تجسيد للمواقف الفعلية حول البيئة، والتي يتم

فيها التفاعل بين التلاميذ والمحيط البيئي، وهذا ما يتيح لهم الاطلاع على البيئة وملامستها واقعيا، وبالتالي تعتبر الزيارات الخارجية بمثابة حقل تربوي يتدرب فيه التلاميذ على أسلوب التعامل الفعال والإيجابي مع البيئة بكل رمزياتها ودلالاتها.

الجدول (36): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المناهج الدراسية تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة، ومدى مبادرة التلاميذ لإطفاء الأنوار في حالة نسيانها.

هل تستهدف المناهج تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة؟	هل يبادر التلاميذ لإطفاء الأنوار في حالة نسيانها ؟		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
نعم	39 %65	21 %35.0	60 %100	0.529	1	0.461
لا	10 %55.6	8 %44.4	18 %100			
المجموع	49 %62.8	29 %37.2	78 %100			

يبين الجدول أعلاه، توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المناهج الدراسية تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة، ومدى مبادرة التلاميذ لإطفاء الأنوار في حالة نسيانها، وتشير بيانات الجدول إلى أن الغالبية من إجمالي عينة الدراسة يرون أن التلاميذ يبادرون لإطفاء الأنوار في حالة نسيانها، حيث بلغت نسبتهم (62.8%)، مقابل (37.2%) ممن أجابوا عكس ذلك.

وإذا ما تم الربط بين المتغيرين، نلاحظ أن أغلب أفراد عينة الدراسة ممن أجابوا أن المناهج الدراسية تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة، رأوا أن التلاميذ يبادرون لإطفاء الأنوار في حالة نسيانها، وحتى الأساتذة الذين أجابوا بأن المناهج الدراسية لا تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة، فمعظمهم رأى أن التلاميذ يبادرون لإطفاء الأنوار في حالة نسيانها، حيث بلغت نسبتهم (55.6%) مقابل (44.4%)، ممن أجابوا أن المناهج الدراسية لا تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة(وهذه الأخيرة تعتبر نسبة معتبرة)، وأن التلاميذ لا يبادرون لإطفاء الأنوار في حالة نسيانها، ولهذا جاءت نتائج (كا^2) غير دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%).

ومنه نصل إلى أن غالبية التلاميذ يبادرون لإطفاء الأنوار في حالة نسيانها، سواء كانت المناهج الدراسية تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة أو" لا "، وهذا ما يمكن إرجاعه إلى اجتهادات الأساتذة الخاصة في هذا الجانب، وحرصهم على تنبيه التلاميذ لإطفاء الأنوار بعد الانتهاء من استخدامها، وهو ما يعكس الدور الذي يقوم به الأساتذة في هذا المجال، كما يمكن أن يرجع كذلك إلى

مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى كالأسرة والمسجد اللذان لهما قدر كبير من المساهمة في تزويد التلاميذ بسلوكيات الحفاظ على الكهرباء.

الجدول (37): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانت المناهج الدراسية تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة، ومدى تجنب التلاميذ التحدث بصوت عالي داخل المدرسة.

هل تستهدف المناهج الدراسية تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة؟	هل يتجنب التلاميذ التحدث بصوت عالي داخل المدرسة؟		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
نعم	16 %27.1	43 %72.9	59 %100	0.811	1	0.368
لا	3 %16.7	15 %83.3	18 %100			
المجموع	19 %24.7	58 %75.3	77 %100			

تبين من نتائج الجدول أعلاه، وفيما يتعلق بما إذا كان التلاميذ يتجنبون التحدث بصوت عالي داخل المدرسة، أن غالبية الأساتذة رأوا أن التلاميذ لا يتجنبون التحدث بصوت عالي داخل المدرسة، حيث بلغت نسبتهم (75.3%)، مقابل (24.7%) فقط ممن رأوا عكس ذلك.

وبربط المتغيرين، يلاحظ أن أغلب أفراد عينة الدراسة ممن أجابوا أن المناهج الدراسية لا تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة رأوا أن التلاميذ لا يتجنبون التحدث بصوت عالي داخل المدرسة، وحتى أولئك الأساتذة ممن أجابوا بأن المناهج الدراسية تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة فإن غالبيتهم أجابوا بأن التلاميذ لا يتجنبون التحدث بصوت عالي داخل المدرسة، حيث بلغت نسبتهم (72.9 %)، مقابل (27.1%) ممن أجابوا أن المناهج الدراسية تستهدف تعديل مواقف التلاميذ اتجاه البيئة، وأن التلاميذ يتجنبون التحدث بصوت عالي داخل المدرسة، وكانت نتائج ($كا^2$) غير دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%) ومنه لا يوجد ارتباط بين المتغيرين.

أما الدلالة السوسيوتربوية التي يمكن أن تفسر النتائج المتحصل عليها، فتتمثل في أن التلاميذ في المرحلة الابتدائية يميلون إلى التحدث بصوت عالي داخل المدرسة لإثبات وجودهم والتعبير عن ذواتهم للآخرين، والتحدث بصوت عالي يعتبره التلميذ متنفس للضغوط التي قد تؤثر عليه، وهو ما يعكس عدم إدراك التلاميذ أن الحديث بصوت عالي فيه أضرار للآخرين سواء زملائه داخل المدرسة أو للأساتذة، فالتلميذ يتحدث بعشوائية مطلقة خصوصا عند خروج المدرس من الحجرة الدراسية أو في حالة خروجهم لساحة المدرسة، وهو ما يبرز عدم مسؤولية التلميذ وعدم تمثله لقيم المحافظة على الهدوء وتجنب إحداث

أصوات عالية غير مرغوب فيها، وهذا ما تم ملاحظته عند قيامنا بزيارة المدارس الابتدائية محل الدراسية، حيث كانت تصرفات التلاميذ عشوائية وسطحية، وكانت الفوضى والأصوات العالية للتلاميذ موجودة بشكل كبير سواء داخل الحجرة أو على مستوى ساحة المدرسة.

الجدول (38): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما يتطلبه غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ وما إذا كان التلاميذ يحافظون على الماء والكهرباء داخل المدرسة.

هل غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ يتطلب؟	هل يحافظ التلاميذ على الماء و الكهرباء داخل المدرسة ؟		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
الالتزام بما هو رسمي	10 %47.6	11 %52.4	21 %100	1.318	2	0.517
الاستعانة بالمبادرة الشخصية للأستاذ	24 %45.3	29 %54.7	53 %100			
أخرى	3 %75	1 %25	4 %100			
المجموع	37 %47.4	41 %52.6	78 %100			

من البيانات المعروضة في الجدول أعلاه، والذي يوضح ما يتطلبه غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ، وما إذا كان التلاميذ يحافظون على الماء والكهرباء داخل المدرسة، يتبين وفيما يتعلق ما إذا كان التلاميذ يحافظون على الماء والكهرباء داخل المدرسة، أن أغلب الأساتذة يرون أن التلاميذ لا يحافظون على الماء والكهرباء داخل المدرسة، حيث بلغت نسبتهم (52.6%)، مقابل (47.4%) ممن أجابوا عكس ذلك.

وبربط المتغيرين، يلاحظ أن أغلب أفراد عينة الدراسة ممن أجابوا أن غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ يتطلب الالتزام بما هو رسمي، رأوا أن التلاميذ لا يحافظون على الماء والكهرباء داخل المدرسة؛ وكذلك الأساتذة الذين أجابوا بأن غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ يتطلب الاستعانة بالمبادرة الشخصية للأستاذ فإن غالبيتهم أجابوا بأن التلاميذ لا يحافظون على الماء والكهرباء داخل المدرسة، حيث بلغت نسبتهم (54.7%)، مقابل(45.3%) ممن أجابوا بعكس ذلك، ولهذا جاءت نتائج ($كا^2$) غير دالة إحصائيا عند مستوى خطأ (α= 5%)، ومنه فإن ما يتطلبه غرس قيم حماية لدى التلاميذ ليس له علاقة بما إذا كان التلاميذ يحافظون على الماء والكهرباء داخل المدرسة.

يمكن إرجاع إجابات غالبية الأساتذة بعدم محافظة التلاميذ على الماء والكهرباء داخل المدرسة، إلى أن التلاميذ لا يحملون قيم الحفاظ على هذه الموارد، وهذا ما يجسد عدم تطبعهم بسلوكيات إيجابية في التعامل مع موارد البيئة من ماء وكهرباء، وأن التلاميذ لا يدركون أن الماء والكهرباء غير متجددين ، بالإضافة إلى أن التلاميذ لا يملكون تقديرات قيمية وتوجهات سلوكية تعزز سبل التعامل الإيجابي مع هذه الموارد، وخاصة في ظل غياب القدوة التي يقتدي بها التلاميذ في هذا الجانب، سواء في المحيط التربوي المدرسي أو الأسري، وهذا قد يجعل التلاميذ يحسون بعدم الأهمية، وبالتالي لا يحافظون على الماء والكهرباء داخل المدرسة.

الجدول (39): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كانوا يستخدمون الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ، ومدى إدراك التلاميذ للأخطار المترتبة عن الإخلال بالتوازن البيئي.

هل تستخدم الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية التلاميذ ؟	هل يدرك التلاميذ الأخطار المترتبة عن إخلال التوازن البيئي ؟		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
نعم	18 %34.0	35 %66.0	53 %100	0.677	1	0.173
لا	7 %29.2	17 %70.8	24 %100			
المجموع	25 %32.5	52 %67.5	77 %100			

يوضح الجدول أعلاه، ما إذا كان الأساتذة يستخدمون الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ، ومدى إدراك التلاميذ للأخطار المترتبة عن الإخلال بالتوازن البيئي، وقد صمم هذا الجدول للكشف عن مدى مساهمة الصور الفوتوغرافية كوسيلة تعليمية هامة لترسيخ القيم البيئية في إدراك التلاميذ للأخطار المترتبة عن الإخلال بالتوازن البيئي، على اعتبار أنها من أكثر الوسائل استخداما في الحقل التربوي، خاصة في تدريس الجوانب البيئية، وقد تساعد التلاميذ على استيعاب وإدراك الأخطار المترتبة عن الإخلال بالأنظمة البيئية، ومن ثم قد تنعكس على توجهاتهم السلوكية نحو البيئة، وبالرجوع إلى بيانات الجدول أعلاه وفيما يتعلق بما إذا كان التلاميذ يدركون الأخطار المترتبة عن الإخلال بالتوازن البيئي، يلاحظ أن أغلب أفراد عينة الدراسة يرون أن التلاميذ لا يدركون ذلك، حيث بلغت نسبتهم (67.5%)، مقابل (32.5%) ممن أجابوا عكس ذلك.

وبربط المتغيرين، يلاحظ أن أغلب أفراد عينة الدراسة ممن أجابوا أنهم لا يستخدمون الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية لدى التلاميذ، رأوا أن التلاميذ لا يدركون الأخطار البيئية المترتبة عن الإخلال بالتوازن البيئي، وحتى أولئك – أي الأساتذة – الذين أجابوا بأنهم يستخدمون الصور الفوتوغرافية فإن غالبيتهم أجابوا بأن التلاميذ لا يدركون الأخطار البيئية، حيث بلغت نسبتهم (66%)، مقابل (34%) فقط ممن أجابوا بأنهم يستخدمون الصور وكان التلاميذ يدركون الأخطار البيئية، ولهذا جاءت نتائج (كا^2) غير دالة إحصائيا عند مستوى خطأ (α% = 5).

ومنه نستنتج، أن غالبية الأساتذة سواء الذين يستخدمون الصور الفوتوغرافية أو " لا " أجمعوا على أن التلاميذ لا يدركون الأخطار المترتبة عن الإخلال بالتوازن البيئي، وهذا ما يمكن إرجاعه إلى أن الطريقة أو الوسيلة المستخدمة لغرس القيم البيئية التي قد لا تناسب القدرات الإدراكية لتلاميذ، بالإضافة إلى أن المعلومات والمعارف المقدمة لتلاميذ من خلال هذه الوسيلة قد لا تكون كافية، وخاصة في ظل وجود حلقة مفقودة في العملية التعليمية، والتي تربط وتصل بين الجانب النظري (المعرفي) ومستوى إدراك التلميذ وهذه الحلقة يجسدها الجانب الميداني التطبيقي، الذي ينقل التلميذ للبيئة، وبالتالي توسيع مدركاته حولها وحول الأخطار المترتبة عن الإخلال بالتوازن البيئي، غير أن الملاحظ للواقع يجد غياب هذا الحقل و هذا الجانب في عملية غرس القيم البيئية في معظم المدارس الابتدائية مجال الدراسة، وهذا يعني أن استخدام الصور الفوتوغرافية أو عدمه لا يؤثر على إدراك التلاميذ لأخطار الإخلال بالتوازن البيئي.

الجدول (40): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ما إذا كان الأساتذة يستخدمون الفيديو لإكساب التلاميذ مهارات ثقافية حول البيئة، ومدى إلمام التلاميذ بجوانب المشكلات البيئية.

هل تستخدم الفيديو لإكساب التلاميذ مهارات ثقافية حول البيئة ؟	هل يلم التلاميذ بجوانب المشكلات البيئية ؟		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
نعم	7 %38.9	11 %61.1	18 %100	3.156	1	0.076
لا	11 %18.6	48 %81.4	59 %100			
المجموع	18 %23.4	59 %76.6	77 %100			

إن القراءة الإحصائية لبيانات الجدول أعلاه، وفيما يتعلق بما إذا كان التلاميذ يلمون بجوانب المشكلات البيئية، تبين أن أغلب أفراد عينة الدراسة يرون أن التلاميذ لا يلمون بجوانب المشكلات البيئية، حيث بلغت نسبتهم (76.6%)، مقابل (23.4%) فقط ممن رأوا عكس ذلك.

وبربط المتغيرين، نجد أن أغلب الأساتذة ممن أجابوا أنهم لا يستخدمون الفيديو لإكساب التلاميذ مهارات ثقافية حول البيئة رأوا أن التلاميذ لا يولمون بجوانب المشكلات البيئية، وحتى أولئك الأساتذة الذين أجابوا بأنهم يستخدمون الفيديو لإكساب التلاميذ مهارات ثقافية فإن غالبيتهم أجابوا بأن التلاميذ لا يلمون بجوانب المشكلات البيئية، حيث بلغت نسبتهم (61.1%)، مقابل (38.9%) ممن أجابوا بأنهم يستخدمون الفيديو لإكساب التلاميذ مهارات ثقافية حول البيئة، وجاءت نتائج (كا^2) غير دالة إحصائيا عند مستوى خطأ (α= 5%).

إن استخدام الفيديو أو عدمه لإكساب التلاميذ مهارات ثقافية حول البيئة لا يؤثر على مدى إلمام التلاميذ بجوانب المشكلات البيئية، والدلالة التربوية لتفسير هذه النتائج حول عدم إلمام التلاميذ بجوانب المشكلات البيئية، يمكن إرجاعها إلى أن المواضيع المقترحة حول المشكلات البيئية قليلة ولا تغطى الجوانب المطلوبة، وأن ما يتلقاه التلاميذ نظري جامد لا يثير اهتمامات التلميذ، لذا فهو لا يفهم المشكلات البيئية ولا يشعر ولا يدرك خطورتها، وبالتالي لا يلم بجوانبها المختلفة.

الجدول (41): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مدى استخدام الأساتذة الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ، وما إذا كانت تصرفات التلاميذ تعكس واجباتهم نحو المحيط المدرسي.

هل تستخدم الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ ؟	هل تصرفات التلاميذ تعكس واجباتهم نحو المحيط المدرسي ؟		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
نعم	36 %67.9	17 %32.1	53 %100	4.736	1	0.030
لا	10 %41.7	14 %58.3	24 %100			
المجموع	46 %59.7	31 %40.3	77 %100			

بالنظر إلى نتائج الجدول أعلاه، وفيما يتعلق بما إذا كانت تصرفات التلاميذ تعكس واجباتهم نحو المحيط المدرسي، نلاحظ أن أغلب أفراد عينة الدراسة يرون أن تصرفات التلاميذ تعكس واجباتهم نحو المحيط المدرسي، حيث بلغت نسبتهم (59.7%)، مقابل (40.3%) ممن نفوا ذلك.

وبربط المتغيرين، نجد أن أغلب الأساتذة ممن أجابوا أنهم يستخدمون الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية لدى التلاميذ رأوا أن التلاميذ يتصرفون بتصرفات تعكس واجباتهم نحو المحيط المدرسي، حيث بلغت نسبتهم (67.9%)،مقابل (32.1%) ممن أجابوا أنهم يستخدمون الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ وأن تصرفات التلاميذ لا تعكس واجباتهم نحو المحيط المدرسي، بينما أقر غالبية الأساتذة ممن لا يستخدمون الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ أن تصرفات التلاميذ لا تعكس واجباتهم نحو المحيط المدرسي، مقابل (41.7%) ممن أجابوا أنهم لا يستخدمون الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ، وأن تصرفات التلاميذ تعكس واجباتهم نحو المحيط المدرسي.

ولذلك جاءت نتائج (كا^2) دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%) ودرجة حرية (1) وقيمة (sig=0.030)، وبالتالي فهناك علاقة بين استخدام الصور الفوتوغرافية في ترسيخ القيم البيئية وتصرفات التلاميذ نحو المحيط المدرسي.

إن استخدام غالبية الأساتذة للصور الفوتوغرافية، يجعل تصرفات التلاميذ تعكس واجباتهم نحو المحيط المدرسي، وهذا ما يترجم دور الصور الفوتوغرافية كأداة مهمة وأساسية في توصيل المعارف وغرس القيم البيئية لدى التلاميذ، فالصور الفوتوغرافية رغم بساطتها إلا أنها تعزز السلوكيات الإيجابية لدى التلاميذ، وتصرفهم مع المحيط المدرسي، بشكل يعكس واجباتهم نحوه، وبالتالي تصل القيم البيئية إلى الصور الذهنية لتلاميذ بطريقة واضحة في إطار التفاعل التربوي داخل الحجرة الدراسية (أستاذ، معرف، أداة، تلميذ)، فتتجسد معاني بيئية لدى التلاميذ تعزز لديهم الحفاظ على البيئة، وتبرز تصرفات التلاميذ بما يعكس واجباتهم نحو المحيط المدرسي.

الجدول (42): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مدى استخدام الأساتذة الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ، وما إذا كان التلاميذ يدركون طرق الوقاية من الكوارث البيئية.

هل تستخدم الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ ؟	هل يدرك التلاميذ طرق الوقاية من الكوارث البيئية؟		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
نعم	15 %28.3	38 %71.7	53 %100	3.829	1	0.050
لا	2 %8.3	22 %91.7	24 %100			
المجموع	17 %22.1	60 %77.9	77 %100			

الجدول أعلاه، يوضح مدى استخدام الأساتذة للصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ وما إذا كان التلاميذ يدركون طرق الوقاية من الكوارث البيئية، وبالرجوع إلى البيانات الواردة في الجدول، وفيما يتعلق بما إذا كان التلاميذ يدركون طرق الوقاية من الكوارث البيئية، فيلاحظ أن الغالبية العظمى للأساتذة يرون أن التلاميذ لا يدركون طرق الوقاية من الكوارث البيئية، حيث بلغت نسبتهم (77.9%)، بينما (22.1%) ممن رأوا عكس ذلك.

وإذا ما قمنا بالربط بين المتغيرين، نلاحظ أن معظم الأساتذة ممن أجابوا أنهم لا يستخدمون الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية، ذكروا أن التلاميذ لا يدركون طرق الوقاية من الكوارث البيئية، وحتى الأساتذة الذين أجابوا بأنهم يستخدمون الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ، فإن غالبيتهم أجابوا بأن التلاميذ لا يدركون طرق الوقاية من الكوارث البيئية، حيث بلغت نسبتهم (71.7%)، مقابل (28.3%) فقط ممن أجابوا بأنهم يستخدمون الصور الفوتوغرافية وكان التلاميذ يدركون الأخطار البيئية، ولهذا كانت نتائج (كا^2) دالة إحصائيا عند مستوى خطأ (α= 5%) ،أي أن استخدام الصور الفوتوغرافية يؤثر على مدى إدراك التلاميذ لطرق الوقاية من الكوارث البيئية.

وبالتالي نصل، إلى أن استخدام أو عدم استخدام الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ له علاقة بمدى إدراك التلاميذ أو عدمه لطرق الوقاية من الكوارث البيئية، وهذا ما يعكس الدلالة التربوية لدور الصور الفوتوغرافية كوسيلة هامة لترسيخ القيم البيئية للتلاميذ.

الجدول (43): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مجال تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية بشكل أكثر، وما إذا كان التلاميذ يدركون مخاطر نضوب الموارد الطبيعية غير المتجددة.

هل البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية تركز بشكل أكثر على :	هل يدرك التلاميذ مخاطر نضوب الموارد الطبيعية غير المتجددة؟		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
ترسيخ أفكار ومعارف عن البيئة	2 %7.4	25 %92.6	27 %100	7.087	4	0.131
تكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة	2 %10	18 %90	20 %100			
إكساب مهارات الممارسة الفعلية	0 %0	4 %100	4 %100			
إكساب التلاميذ قيم بيئية	0 %0	12 %100	12 %100			
كل ما سبق	4 %28.6	10 %71.4	14 %100			
المجموع	8 %10.4	69 %89.6	77 %100			

من خلال ملاحظتنا لبيانات الجدول (43)، نجد أنه فيما يتعلق بما إذا كان التلاميذ يدركون مخاطر نضوب الموارد الطبيعية غير المتجددة، أن الأغلبية العظمى لإجابات الأساتذة اتجهت إلى أن التلاميذ لا يدركون مخاطر نضوب الموارد الطبيعية غير المتجددة، حيث بلغت نسبتهم (89.6 %)، مقابل (10.4%) ممن كانت إجاباتهم عكس ذلك.

وبربط المتغيرين، يلاحظ أن أكبر نسبتان لإجابات غالبية الأساتذة ممن يرون في أن البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية تركز بشكل أكثر على إكساب مهارات الممارسة الفعلية وإكساب التلاميذ القيم البيئية، أجابوا أن التلاميذ لا يدركون مخاطر نضوب الموارد الطبيعية، حيث بلغت نسبتهم (100%).

وحتى النسب المتبقية، اتجهت فيها إجابات غالبية الأساتذة إلى أن التلاميذ لا يدركون مخاطر نضوب الموارد الطبيعية غير المتجددة، سواء كانت البرامج تركز على ترسيخ أفكار ومعارف عن البيئة أو تكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة أو "كل ما سبق"، لذلك جاءت نتائج (كا^2) غير دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%).

ومنه نستنتج، أن معظم الأساتذة سواء الذين أجابوا بأن البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية تركز بشكل أكثر على ترسيخ أفكار ومعارف عن البيئة، أو تكوين اتجاهات إيجابية نحوها أو إكساب مهارات الممارسة الفعلية، أو إكساب التلاميذ قيم بيئية، أو تركيزها على " كل ما سبق "، اتفقوا على أن التلاميذ يدركون مخاطر نضوب الموارد الطبيعية غير المتجددة، وهذا ما يوضح لنا أنه لا توجد علاقة (ارتباط) بين مجال تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية وإدراك التلاميذ لمخاطر نضوب الموارد الطبيعية غير المتجددة، وهذا ما يمكن إرجاعه إلى أن التلاميذ في هذه المرحلة لا يفرقون في غالب الأحيان بين الموارد الطبيعية المتجددة والغير متجددة، وأن التلاميذ لا يمتلكون في غالب ثقافة بيئية حول الموارد الطبيعية وكيفية الحفاظ عليها، وليس لديهم رصيد معرفي يؤهلهم لإدراك هذه المخاطر وطرق التعامل الصحيح مع هذه الموارد غير المتجددة، وبالتالي فمعارف التلاميذ في هذه الجوانب ضعيفة جدا، وهذا ما لا يؤهلهم لإدراك مخاطر نضوب الموارد الطبيعية غير المتجددة، مما يدل على أن هذه المواضيع مهمشة، وأن التلاميذ لم يتلقوا معارف كافية حولها سواء في المحيط المدرسي أو الأسري، وهذا ما نجده مجسدا في عدم إدراك التلاميذ لمخاطر نضوب الموارد الطبيعية غير المتجددة.

خلاصـــــــــة :

كانت هذه نتائج الدراسة الميدانية، حيث بينت أنه ليس هناك دور فعال للمنهاج الدراسي في تنمية قيم الحفاظ على البيئة، إذ أن القيم البيئية لا يتم إكسابها لتلاميذ بالشكل المطلوب والذي يتوقع من المنهاج الدراسي القيام بها، حيث كشفت الدراسة الميدانية عن عدم فعالية المنهاج الدراسي في تنشئة التلاميذ على قيم الحفاظ على البيئة، ويبدوا أن المناهج الدراسية بعناصرها المختلفة لا تركز بشكل كاف على ترسيخ قيم حماية البيئة لدى التلاميذ، والتي يأتي في مقدمتها قيم الحفاظ على المساحات الخضراء وقيم المحافظة على نظافة المحيط، كما أن المنهاج الدراسي لا يركز كذلك بشكل كافي على تزويد التلاميذ بقيم حماية الموارد الطبيعية، سواء ما يتعلق بمؤشر التوازن البيئي أو الحفاظ على الموارد الطبيعية وعدم إسرافها، أما عن طبيعة دور المنهاج الدراسي، فقد كان المنهاج الدراسي ذا طابع نظري تلقيني أكثر من كونه تطبيقي فهو لا يعتمد الممارسة التطبيقية، حيث غابت الزيارات الخارجية وغابت الوسائل الحديثة في التدريس وسيطرت الوسائل التقليدية، وهذا ما جعل الممارسات السلوكية لتلاميذ لا تعكس تمثلهم للقيم البيئية المكتسبة، والتي يقرها المنهاج الدراسي.

وبشكل أكثر تفصيل، سوف يتم مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فرضيات الدراسة، وهذا ما سيتم تناوله في الفصل الموالي.

الفصل السادس

مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج و

استنتاجات عامة

تمهيد

- مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج
- استنتاجات عامة
- الاقتراحات و التوصيات

تمهيد:

جاء هذا الفصل تبعا للسيرورة العلمية والعملية المنهجية في البحث السوسيوتربوي، والذي يقتضي الوصول إلى النتائج حول الظاهرة المدروسة، حيث سيتم في هذا الفصل مناقشة الفرضيات من خلال النتائج المتحصل عليها من العرض الإحصائي والسوسيوتربوي للموضوع محل الدراسة، وذلك بالاختبار والتحقق من وجود دور فعال وإيجابي للمنهاج الدراسي في تنمية قيم الحفاظ على البيئة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والذي تم بناء ثلاثة فرضيات له، وباعتبار أن الفرضية هي إجابة مؤقتة قابلة للتحقيق والاختبار، سيتم في هذا الفصل التأكد من أن المناهج الدراسية تؤدي دور فعال وإيجابي في تنشئة التلاميذ على قيم المحافظة على البيئة، حيث حاولنا الاستفادة من النتائج السابقة وتوظيفها عندما تصبح إمكانية الاستفادة منها متاحة في مناقشة الفرضيات.

I. مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج.

1- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

والتي صيغت على النحو التالي: " تركز المناهج الدراسية بعناصرها المختلفة بشكل كاف على قيم الحفاظ على البيئة ".

وقد تم الاعتماد في هذه الفرضية على بعدين هامين (بعد قيم حماية البيئة، بعد قيم حماية الموارد الطبيعية)، وسيتم مناقشة هذه الفرضية في ضوءهما كما يلي:

أ – المناهج الدراسية وقيم حماية البيئة:

سيتم مناقشة هذه الفرضية بالاستعانة بشكل أساسي على الجداول (8، 9، 10، 11) يتضح من خلال البيانات الميدانية المتعلقة بهذا الجزء، وفيما يخص استهداف المناهج الدراسية تحفيز التلاميذ على المشاركة الإيجابية في حماية البيئة، أن غالبية الأساتذة محل الدراسة أكدوا أن للمنهاج الدراسي دور كبير في تحفيز التلاميذ على المشاركة الإيجابية في حماية البيئة، ودفع التلاميذ للمبادرة الفعالة في حماية البيئة، حيث بلغت نسبتهم (65.4%) **(أنظر الجدول8)** ، وتعكس هذه النتائج بأن المنهاج الدراسي يقدم ويهيئ للتلاميذ المناخ الملائم لفهم بيئتهم على أساس علمي، مما يساعدهم على التعرف على مشكلات البيئة المحلية والإسهام في حلها، وهذا ما يعكس التطبيق السليم للمنهاج الدراسي، لذلك جاءت نتائج ($كا^2$) دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%)، وقد تشابهت هذه النتيجة مع ما توصل إليه "بو عبد الله لحسن" و "وناني نبيلة" في دراستهما حول" واقع التربية البيئة في برامجنا التعليمية"، "أن المحتوى البيئي في كتب الطور الأول من التعليم الأساسي يتجه اتجاها إيجابيا نحو البيئة فيما عدا عدد بسيط من الأفكار السالبة ".[1]

أما بالنسبة لتضمن المناهج المقررة مادة علمية كافية لإكساب التلاميذ قيم الحفاظ على المساحات الخضراء، فلوحظ أن غالبية الأساتذة محل الدراسة أكدوا عدم تضمن المناهج للمادة علمية كافية في هذا الجانب **(أنظر الجدول10)**، حيث يعتبر الموضوع المتعلق بالمساحات الخضراء من المواضيع الهامة في التربية البيئية الحديثة، لذلك لا بد من توسيع محتوى المواد العلمية المقررة حول المساحات الخضراء وتعميقها، فهذا التوسع من شأنه أن يكسب التلاميذ قيم الحفاظ على المساحات الخضراء بشكل أفضل، لذلك جاءت نتائج ($كا^2$) غير دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%).

1 بو عبد الله لحسن، وناني نبيلة ، مرجع سابق (أنظر الفصل الأول).

وفيما يتعلق بما إذا كان محتوى المناهج الدراسية كاف لإكساب التلاميذ أفكار ومعلومات للحفاظ على الممتلكات العامة، فقد تبين أنه ليس كاف **(أنظر الجدول 11)** ، وهو ما يدل على إغفال هذا الجانب بشكل ملحوظ في محتوى المنهاج الدراسي، وهذا ما يعكس أن محتوى المناهج الدراسية، لم يتعرض للجوانب البيئية بشكل شمولي متكامل، وخاصة ما يتعلق بالحفاظ على الممتلكات العامة.

وتؤشر هذه النتيجة إلى وجود نوع من التقصير في تناول هذه الموضوعات، وبحساب كاي مربع كانت الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%).

ومنه نستنتج، أن محتوى المناهج الدراسية لم يتطرق بشكل كافي وبعمق لطرق تعامل التلاميذ مع ما يحيط بهم من ممتلكات عامة ولطرق الحفاظ عليها.

أما فيما يخص تتناول المادة العلمية المقررة لموضوعات الضوضاء والأصوات العالية, فقد أكد معظم الأساتذة **(من خلال الجدول رقم 09)** ، عدم وجود مادة علمية كافية في هذا الجانب، حيث بلغت نسبتهم (78.2%) وهذا ما يفسر بأن تركيز المنهاج الدراسي من خلال المادة العلمية المقررة كان بشكل كبير على جوانب البيئة الطبيعية وعناصرها، بينما قلت المادة العلمية المتناولة لجوانب التطور التقني والتكنولوجي وآثاره على البيئة والإنسان على السواء، والتي في مقدمتها التلوث الضوضائي والصوتي، وهذا ما لا يعكس" جوهر التربية البيئة الذي يدور حول عناصر ومكونات البيئة، وهي المحيط الحيوي والمحيط التقني, والمحيط الاجتماعي ".[1] لذلك كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%)، ومن خلال ما تم عرضه نصل إلى تفسير مفاده أن المناهج الدراسية لا تركز بشكل كاف على قيم حماية البيئة، وبالتالي ليس هناك دور للمنهاج الدراسي في تنمية قيم حماية البيئية بالشكل المتوقع والمطلوب تربويا وعلميا.

ب- المناهج الدراسية وقيم المحافظة على الموارد الطبيعية:

لمناقشة هذه الفرضية سيتم الاستناد إلى الجداول **(13، 14، 19، 20)**، وقد تم التوصل من خلال الجدول (13) إلى أن المناهج الدراسية لا تنمي لدى التلاميذ رؤية مستقبلية حول الآثار المترتبة على الإخلال بالأنظمة البيئية.

وذلك حسب إجابات غالبية الأساتذة المعنيين بالدراسة، حيث بلغت نسبتهم (59%) وبحساب كاي مربع كانت الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%) ؛ مما يعني عدم وظيفية المنهاج

1 حسين عبد الحميد أحمد رشوان: البيئة والمجتمع ، مرجع سابق ، ص 164.

الدراسي ؛ وذلك لأن أهداف المادة العلمية المقررة والمتضمنة لجوانب التربية البيئية لا تتوافق مع أهداف التربية البيئية الحديثة، خاصة في جانبها المتعلق بتنمية التلاميذ برؤية مستقبلية حول الآثار المترتبة على الإخلال بالأنظمة البيئية، وربما يمكن تفسير ذلك باستجابات الأساتذة ممن لديهم مستوى خبرة محدود، ولم يدركوا رؤية بعيدة المدى أو ثاقبة لمحتوى المناهج الدراسية.

وهذه النتيجة لا تعكس الأهداف الإجرائية للمنهاج الدراسي في مجال المشكلات البيئية، في ضوء تنمية الاتجاه نحو الرؤية المستقبلية للآثار البيئية المترتبة على الإخلال بالأنظمة البيئية.

وحسب ما إذا كانت المناهج الدراسية تزود التلاميذ بمادة علمية كافية لتعريفهم بمقومات التوازن البيئي، فقد تبين من خلال إجابات غالبية أفراد عينة الدراسة أن المناهج الدراسية لا تزود التلاميذ بمادة علمية كافية حول هذا الجانب **(أنظر الجدول 14)** وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%)، وهو ما يثبت أن المحاور المتضمنة في المواد الدراسة التي تتناول معارف حول مقومات التوازن البيئي غير كافية من حيث النوع والكيف، فتناول مثل هذه الموضوعات في المنهاج الدراسي هو بشكل محتشم، وهو ما لا يترجم الأهداف المسطرة من التربية البيئية، وخاصة ما يتعلق بمقومات التوازن البيئي، وهذا ما لا يعكس دور التربية من خلال المنهاج الدراسي في "تكوين عقلية جديدة عند البشر تفهم الطبيعة وتوازناتها وعلاقة الإنسان بها، بحيث يشعر كل فرد بمسؤولياته في الحفاظ على البيئة ".[1]

أما فيما يتعلق، بما إذا كانت المناهج الدراسية تقدم مادة علمية كافية لتعريف التلاميذ بطرق الاقتصاد في الماء والكهرباء، فقد تبين بالاستناد إلى إجابات غالبية الأساتذة المعنيين بالدراسة أن المناهج الدراسية لا تقدم مادة علميه كافية في هذا الجانب، وهو ما يبرز التناول المختصر جدا لجوانب الاقتصاد في الماء والكهرباء والطرق الموجهة لهذا الاقتصاد، في حين يتطلب هذا الجانب التناول المفصل والذي يجعل التلاميذ يتعرفون على طرق الاقتصاد في الماء والكهرباء بشكل دقيق وواضح، وبحساب كاي مربع كانت الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%) **(أنظر الجدول 19)**.

وبالنسبة إذا ما كانت المناهج الدراسية تقدم للتلاميذ معارف حول مخاطر الإسراف في استهلاك الموارد الطبيعية غير المتجددة ، فإنه يتبين من خلال تأكيد غالبية أفراد عينة الدراسة أن المناهج الدراسية لا تقدم للتلاميذ معارف حول مخاطر الإسراف في استهلاك الموارد الطبيعية غير المتجددة، وبحساب كاي مربع فقد كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%)، (**أنظر الجدول 20**)، وهذا ما

1 أحمد موسى ، المرجع السابق ، ص 239.

يظهر ضعف دور المنهاج الدراسي في هذا الجانب، وخاصة ما يتعلق بالتحسيس والتوعية التربوية في هذا الإطار، التي تعتبر ضرورية ومهمة إلا أننا نلاحظ ضعفها، وأنه يتم تناولها في مواد دون أخرى بشكل غير كاف ما دعاهم يصرحون بعدم وجودها في المناهج الدراسية.

ومنه نستنتج، أن المناهج الدراسية لا تركز بشكل كاف على تزويد التلاميذ بقيم حماية الموارد الطبيعية.

وتدعيما للنتائج السابقة، فقد تم بناء جدول الاختبار الإحصائي للفرضية الجزئية الأولى كما يلي:

جدول (44): نتائج الاختبار الإحصائي كاي مربع بخصوص الفرضية الجزئية الأولى.

الاختبار	القيم
كاي مربع	47.160
درجة الحرية	17
قيمة sig	0.00

تؤكد نتائج الجدول أعلاه وجود فروق دالة إحصائيا، حيث وصلت قيمة كاي مربع (47.160)، وكانت قيمة (sig=0.00) وهي دالة (0.00<0.05) عند مستوى ثقة (95%).

إذن، من خلال النتائج السابقة المتحصل عليها، وبالاستناد إلى جدول الاختبار الإحصائي للفرضية الجزئية الأولى، وبحساب كاي مربع كانت الفروق دالة إحصائيا لصالح من أجابوا بـ «لا"، أي أن المناهج الدراسية بعناصرها المختلفة لا تركز بشكل كاف على قيم الحفاظ على البيئة، وبالتالي الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق.

2- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

والتي صيغت على النحو التالي:

" تناول المناهج الدراسية لقيم الحفاظ على البيئة يغلب عليه الطابع النظري التلقيني أكثر من الممارسة التطبيقية ".

ولمناقشة هذه الفرضية سيتم الاعتماد على الجداول (**23**، **24**، **28**)، وبالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها من الدراسة الميدانية، بالنسبة لما يتطلبه غرس القيم البيئية لدى التلاميذ، فقد تبين بعد التوصل إلى أن نسبة (67.9%) من أفراد عينة الدراسة، ممن أكدوا أن غرس القيم البيئية يتطلب الاستعانة بالمبادرة الشخصية للأستاذ، وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=5%)، أن لمبادرات الأستاذ الشخصية

في هذا الجانب النصيب الوافر من الدعم والتشجيع على غرس القيم البيئية لدى التلاميذ، ونتائج الجدول تؤكد أن هناك اجتهادات معتبرة من قبل غالبية الأساتذة، وهذا ما يعكس المبادرة الإيجابية لهم في غرس القيم البيئية لدى التلاميذ.

ومنه نستنتج، أن المبادرة الشخصية للأساتذة في هذا الجانب تعزز الحس البيئي لدى التلاميذ، وتلعب دور كبير في تنمية قيمهم البيئية، وهي حاضرة في الكثير من الأحيان.

وهذه النتيجة لا تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة " ليلى حزمون " حول " إسهام أساتذة التعليم الثانوي في التوعية البيئية لتلاميذ"، حيث خلصت الباحثة إلى أن أساتذة التعليم الثانوي في ميدان الدراسة لا يسهمون في التوعية، وأرجعت ذلك لغياب البيئة بمفهومها التوعوي في المقررات الدراسية... رغم القناعات الموجودة لديهم بضرورة المبادرة ".[1]

كما أشارت نتائج الدراسية الميدانية أن غالبية أفراد عينة الدراسة (الأساتذة) رأوا أن الطريقة المتبعة بشكل أكثر في غرس القيم البيئية لدى التلاميذ، هي طريقة الأنشطة العملية وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%)، **(أنظر الجدول 24)**، ويمكن تفسير إجابات غالبية أفراد عينة الدراسة، باعتقادها بأنها الطريقة الكفيلة بغرس هذه القيم بصورة أفضل؛ وأن لها مساهمة في إيصال المعلومات والمعارف البيئية بطريقة واضحة.

ومنه نستنتج، أن هذه الطريقة هي مطلب جميع الأساتذة الذين يرون في استخدامها الفعالية والنجاعة في ترسيخ القيم البيئية، كما أنها تشجع التلاميذ لتفاعل مع البيئة بشكل قد يرضي رغباتهم في العمل الفعلي (التطبيقي الأدائي).

وفيما يتعلق ببرمجة الإدارة لزيارات تطوعية لتلاميذ لتعريفهم بالبيئة، فقد نفى غالبية الأساتذة المعنيين بالدراسة، تنظيم الإدارة لمثل هذه الزيارات، حيث بلغت نسبتهم (84.6%) ولذلك كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=5%)، وهذه النتيجة تدلل على عدم وجود الإمكانيات التنظيمية لهذه الحملات، وربما غياب التنسيق بين الهيأة التدريسية والهيئة الإدارية التي تعد المسؤولة عن تنظيم مثل هذه الحملات والزيارات، بالإضافة إلى غياب التدعيم من الهيئات التربوية المعنية بالأمر.

ومنه نستنتج، أنه لا يتم برمجة زيارات تطوعية لتلاميذ لتعريفهم بالبيئة، وأن الوقت المخصص لمثل هذه الزيارات غير مصرح به على مستوى البرنامج الساعي للمنهاج الدراسي، مما يؤدي إلى إغفالها

1 ليلى حزمون المرجع السابق ، (أنظر الفصل التمهيدي، الدراسات السابقة).

من قبل معظم المسؤولين عليها، وهذا ما يعكس غياب الجانب العملي في التربية البيئية بالمدارس الابتدائية.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة " عبلة غربي " في أن " الاهتمام بالتربية البيئية في المدارس الابتدائية أخذ شكلا نظريا أكثر منه عمليا "[1]، ومنه نصل إلى أن هناك ضعف كبير في الجانب العملي والممارساتي في المناهج الدراسية التي تقوم على إكساب التلاميذ قيم الحفاظ على البيئة.

وبالاستناد إلى جدول الاختبار الإحصائي للفرضية الجزئية الثانية الآتي:

جدول (45): نتائج الاختبار الإحصائي لـ (كاي مربع) بخصوص الفرضية الجزئية الثانية.

الاختبار	القيم
كاي مربع	46.649
درجة الحرية	15
قيمة sig	0.00

نصل إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا، عند مستوى ثقة (95%)، حيث كانت قيمة (sig =0.00)، ومنه، ومن خلال النتائج السابقة، وبحساب كاي مربع كانت الفروق دالة إحصائيا لصالح ممن أجابوا بأن " تناول المناهج الدراسية لقيم الحفاظ على البيئة يغلب عليه الطابع النظري التلقيني أكثر من الممارسة التطبيقية "، وبالتالي الفرضية الجزئية الثانية تحققت.

3- مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي صيغت على النحو التالي:

" تعكس الممارسات السلوكية لتلاميذ تمثلهم للقيم البيئية المكتسبة ".

ولمناقشة هذه الفرضية، سيتم الاعتماد على الجداول (**33، 38، 39**)، لقد كشفت نتائج الدراسة الميدانية، وكما هو موضح في الجدول (33)، أن غالبية التلاميذ يحافظون على ممتلكات المدرسة، وحسب تركيز البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية وما إذا كان لها علاقة بمحافظة التلاميذ على ممتلكات المدرسة، تبين أن الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%)، حيث بلغت قيمة كاي مربع (46.649) وقيمة (sig =0.00) ، أما الدلالة السوسيوتربوية لسلوك التلاميذ وحفاظهم على ممتلكات المدرسة، فهي تعبر عن انتهاج التلاميذ لسلوكيات سليمة تعكس أهمية البناء المدرسي بالنسبة لتلاميذ، فالتلاميذ يحملون صورة إيجابية ومميزة في أذهانهم عن محيط المدرسة، أما ما يتعلق بحفاظ

1 عبلة غربي ، المرجع السابق (أنظر الفصل التمهيدي ، الدراسات السابقة).

التلاميذ على الماء والكهرباء داخل المدرسة، فقد دلت نتائج الدراسة الميدانية أن غالبية التلاميذ لا يحافظون على الماء والكهرباء، وحسب ما يتطلبه غرس قيم حماية البيئة لدى التلاميذ ومحافظة التلاميذ على الماء والكهرباء داخل المدرسة، فقد كانت نتائج (كا^2) غير دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%)، **(أنظر الجدول 38)**.

وهذا ما يجسد عدم تطبع التلاميذ بسلوكيات إيجابية في التعامل مع موارد البيئة من ماء وكهرباء.

ومنه نستنتج، أن التلاميذ لا يمتلكون تقديرات قيمية وتوجهات سلوكية تعزز سبل التعامل الإيجابي مع هذه الموارد، وخاصة في ظل غياب القدوة التي يقتدي بها التلاميذ في هذا الجانب، سواء داخل المدرسة أو في المحيط الأسري.

وحسب ما إذا كان التلاميذ يدركون الأخطار المترتبة عن الإخلال بالتوازن البيئي، فقد بينت النتائج السابقة أنهم لا يدركون هذه الأخطار، وفيما يتعلق باستخدام الصور الفوتوغرافية لترسيخ القيم البيئية لتلاميذ وعلاقتها بإدراك التلاميذ للأخطار المترتبة عن الإخلال بالتوازن البيئي، فقد دلت قيمة (كا^2) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (95%)، حيث أن قيمة (sig=0.173)؛ وهذا ما قد يدل على أن هذه الصور لا تناسب القدرات الإدراكية لتلاميذ، وأن ما تقدمه من معلومات غير كاف، وخاصة في غياب الجانب الميداني التطبيقي (**انظر الجدول 39**).

ومنه نستنتج، أن استخدام الصور الفوتوغرافية أو عدمه لا يؤثر على إدراك التلاميذ لأخطار الإخلال بالتوازن البيئي، وهذا ما يستدعي استخدام وسائل أخرى أكثر نجاعة.

ومن خلال ما سبق، نصل إلى أن التلاميذ لا يتمثلون القيم البيئية المكتسبة، وفي اختبارنا لهذه الفرضية إحصائيا تم الاستناد إلى ارتباط سبيرمان، والذي بين نتائجه الجدول التالي:

الجدول (46): ارتباط سبيرمان للفرضية الجزئية الثالثة.

المقياس	القيمة	النتيجة
سبيرمان	0.090	ارتباط خطي ضعيف

ومنه، نلاحظ أن قيمة الارتباط للسبيرمان هي (0.090) ، وبالتالي فهو ارتباط ضعيف، إذن عدم وجود علاقة قوية بين ما يكتسبه التلاميذ من قيم وبين ما يمارسونه من سلوكياته.

وهي نفس النتائج المتحصل عليها بحساب معامل الانحدار، حيث بلغت قيمته (0.149)، ومنه نلاحظ أنه فقط تقريبا (15%) من القيم التي يتمثلها التلاميذ ترجع إلى طبيعة دور المنهاج الدراسي، أما

(75 %) من السلوكيات القيمية فلا يفسرها طبيعة المنهاج والدور الذي يؤديه، وهذا ما يبينه الجدول التالي:

الجدول (47): معامل الانحدار للفرضية الجزئية الثالثة.

المعامل	القيمة
معامل الانحدار	0.149

أما ما يتعلق بتأثير دور المنهاج الدراسي (نظري – عملي) على تمثل التلاميذ للقيم، فيمكن توضيحها من خلال الجدول التالي:

الجدول (48): اختبار كاي مربع المحسوبة لتأثير طبيعة دور المنهاج الدراسي على تمثل التلاميذ للقيم البيئية.

الاختبار	القيم
كاي مربع المحسوبة	156.043
درجة الحرية	150
الدلالة	0.351

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول أعلاه، والتي دلت على أن (كا^2) المحسوبة غير دالة، حيث كانت قيمة الدلالة (0.351) أي (0.351>0.05)، ومنه فطبيعة دور المناهج الدراسية لا تؤثر على تمثل القيم البيئية لدى التلاميذ، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة التي تقول: " تعكس الممارسات السلوكية لتلاميذ تمثلهم للقيم البيئية المكتسبة " ونقبل الفرضية الصفرية التي مفادها "لا تعكس الممارسات السلوكية لتلاميذ تمثلهم للقيم البيئية المكتسبة " عند مستوى ثقة (95%)، وهي نفس النتائج التي وصلت إليها الدراسة الميدانية.

من خلال نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها تبين صحة الفرضية الجزئية الثانية، وعدم صحة الفرضية الجزئية الأولى والثالثة، ومنه لم تتحقق الفرضية العامة القائلة:" تؤدي المناهج الدراسية بعناصرها المختلفة دور فعال وإيجابي في تنشئة التلاميذ على قيم الحفاظ على البيئة في المرحلة الابتدائية ".

II. استنتاجـــات عامة:

تعد موضوعات القيم البيئية من الموضوعات التي اتجهت الدراسات السوسيوتربوية إلى تناولها بالدراسة العلمية، وجاءت دراستنا الميدانية تحاول إلقاء الضوء على دور المنهاج الدراسي في تنمية القيم البيئية للتلاميذ في المدارس الابتدائية محل الدراسة، وبعد الخطوات المنهجية المتبعة، وفي إطار بلورة النماذج التفسيرية لمختلف الدلالات والنتائج التي كشفت عنها الدراسة الميدانية، وحتى تصبح النتائج ذات مغزى ودلالة ومعنى بالنسبة لسلسلة الأبحاث السوسيوتربوية، فسيتم عرض لأهم الاستنتاجات في سياقها العام، في ضوء ما تم التوصل إليه من الدراسة الميدانية للموضوع كما يلي:

– للمنهاج الدراسي دور ضعيف في تنشئة التلاميذ على قيم الحفاظ على البيئة.

– بالنسبة لقيم حماية البيئة، وحماية مواردها، فتم التوصل إلى أن المنهاج الدراسي لا يتناولها بشكل مركز بكل ما يحتويه من عناصر (محتوى، أهداف وأنشطة، تقويم).

– أن المناهج الدراسية عاجزة عن استيعاب مفهومات التربية البيئية، خاصة ما يتعلق بالجانب القيمي، وهذا ما لا يشكل منظومة قيمية بيئية شاملة بالمعنى التربوي.

– أن المنهاج الدراسي لا يهتم بالشكل المطلوب، بقيم الحفاظ على التوازن البيئي.

– تناول المادة العلمية المقررة في المنهاج الدراسي للقيم البيئية لا يشير إلى التعمق المطلوب في التربية البيئية سواء نظريا أو تطبيقيا.

– بالنسبة لطبيعة دور المنهاج الدراسي فقد ساد الطابع النظري التلقيني على حساب الجانب العملي.

– النقص الفادح والملحوظ للأنشطة اللاصفية والزيارات الخارجية في عملية إكساب التلاميذ للقيم البيئية، والتي تفعل العلاقة بين التلاميذ وبيئتهم.

– البرامج المقررة والمتضمنة للقيم البيئية تميل بشكل كبير إلى التركيز على ترسيخ أفكار ومعارف عن البيئة أكثر من إكساب التلاميذ قيم بيئية.

– وجود مبادرات شخصية للأساتذة في مجال غرس القيم البيئية، تعزز السلوكيات الإيجابية للتلاميذ اتجاه البيئة.

– قلة التوازن في تناول الموضوعات البيئية، التي تزود التلاميذ بقيم الحفاظ على البيئة في المنهاج الدراسي.

– وجود ضعف على مستوى الوسائل التربوية المستخدمة في غرس القيم البيئية، وهي غير فعالة في ظل غياب الوسائل الحديثة في هذا الجانب.

- قصور في مستوى التناسق والترابط بين الجانب النظري والعملي في عملية إكساب التلاميذ قيم بيئية.
- الممارسات السلوكية لتلاميذ لا تعكس تمثلهم للقيم البيئية المكتسبة.
- إن سلوكيات التلاميذ في المدرسة تبرز عدم تحقيق المناهج الدراسية للتربية البيئية المطلوبة، في ظل نقص وظيفية المناهج الدراسية التي تربط التلميذ ببيئته، وتحول المعارف والقيم المكتسبة إلى سلوكيات إيجابية.
- أهداف التربية البيئية في المناهج الدراسية غير واضحة.

III. الاقتراحات والتوصيات :

استناد إلى ما توصلت إليه الدراسة الميدانية من نتائج، والتي بينت وجود قصور في دور المنهاج الدراسي في إكساب التلاميذ للقيم البيئية، يمكن صياغة الاقتراحات والتوصيات التالية :

- ضرورة تفعيل دور المنهاج الدراسي في غرس القيم البيئية لدى التلاميذ.
- توجيه المناهج الدراسية للاهتمام بشكل كافي بالجوانب البيئية، وخاصة ما يتعلق بالجوانب القيمية.
- ضرورة تدعيم الجانب النظري للمناهج الدراسية في تناولها للقيم البيئية، بجانب عملي تطبيقي.
- التنسيق في توزيع الموضوعات البيئية على المواد الدراسية، ومراعاة التسلسل المنطقي والترابط المتوازن بين مختلف السنوات في هذه المرحلة فيما يتعلق بالجوانب البيئية.
- ينبغي على المناهج الدراسية أن تستهدف غرس قيم بيئية، وأن تحرص على تمثل التلاميذ للقيم البيئية المكتسبة داخل المدرسة.
- ضرورة أن تأخذ المناهج الدراسية على عاتقها انشغالات البيئة والمجتمع المحلي.
- إتاحة الفرصة لتلميذ للتعرف على مشكلات البيئة التي يعيش فيها.
- العناية بالمناهج الدراسية بالقدر الكافي، وضرورة مراعاة الجوانب البيئية القيمية، سواء في تخطيط المناهج أو بنائها أو تنفيذها، حتى تظهر نتائجها في سلوكيات التلاميذ.
- التخلي عن الطرق والوسائل التعليمية التقليدية التي لا تتكيف مع الوضعيات المختلفة التي تفرضها دراسة البيئة، واستحضار وسائل مناسبة أكثر.
- ضرورة برمجة أنشطة متنوعة (أنشطة صفية، وأنشطة لا صفية) لتعزيز غرس القيم البيئية لدى التلاميذ.
- ضرورة الربط والتنسيق بين الأسرة والمدرسة في غرس القيم البيئية لدى التلاميذ.

خاتمة

خاتمـــــــة :

ما كانت هذه الدراسة إلا محاولة لإلقاء الضوء على دور المنهاج الدراسي في تنمية قيم الحفاظ عل البيئة، وكان الهدف هو الوقوف على مدى فعالية دور المنهاج الدراسي في غرس القيم البيئة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ببعض مدارس مدينة المسيلة ومعرفة طبيعة هذا الدور، وقد اتضح من خلال نتائج الدراسة أن المناهج الدراسية لا تؤدي دور فعال وإيجابي في تنشئة التلاميذ على قيم الحفاظ على البيئة، بالرغم من تضمن المناهج الدراسية لهذه القيم، وبالرغم من أنها تحتل أهمية بالغة وتعد من بين أهم الأهداف التي تسعى التربية البيئية إلى بلوغها وترجمتها في مستوى سلوكيات التلاميذ، إلا أن نتائج الدراسة أكدت أن المناهج الدراسية ليس لها دور فعال في غرس القيم البيئية، وهذا ما يدلل على وجود خلل وظيفي في دور المنهاج الدراسي، حيث كشفت نتائج الدراسة أن المنهاج الدراسي بعناصره المختلفة لا يركز بشكل كاف على قيم الحفاظ على البيئة ولا يزود التلاميذ بقيم حماية البيئة وقيم الحفاظ على مواردها الطبيعية، كما تبين أن أهداف التربية البيئية غير واضحة تماما في المناهج الدراسية، حيث تأكد أن هناك تركيز على الأهداف المعرفية على حساب الأهداف المهارية والأدائية، وأن سلوكيات التلاميذ لا تعكس القيم البيئية التي اكتسبها التلاميذ في المدرسة، حيث بينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين المناهج الدراسية وما تقدمه من معارف وقيم بيئية لتلاميذ من جهة، وبين سلوكياتهم داخل الوسط المدرسي من جهة أخر، وتحمل هذه النتائج الكثيرة من الدلالات أولها أن هناك نقص ملحوظ إن لم نقل غياب للطابع العملي في تناول جوانب التربية البيئية وانفصال بين الجانب النظري والعملي في تناول هذه القيم في المناهج الدراسية ؛ وهذا ما لا يسهم في تحقيق أهداف التربية البيئية من جانب غرس القيم البيئية على وجه التحديد، وثانيها أن هذا التناول للموضوعات البيئية يتميز بعدم الشمولية فالمنهاج الدراسي طغت فيه جوانب على أخرى، ثالثها أن دراسة مواضيع البيئة لا يحقق بالضرورة تربية بيئية، ويظهر ذلك خاصة في عدم تمثل التلاميذ للقيم البيئية، ورابعها أن معالجة المشكلات البيئية واقعيا لا يتماشى جنبا إلى جنب مع ما يتناوله التلاميذ من قيم بيئية مناسبة لكل موقف تربوي بيئي، وهذا ما يوضح وجود فجوة بين المستوى النظري والتطبيقي للمنهاج الدراسي في الجانب البيئي.

وعلى العموم، تعين على المنظومة التربوية الجزائرية تدارك هذه النقائص على مستوى المنهاج الدراسي واحتوائها، وذلك من أجل تحسين وتطوير المنهاج الدراسي وتوجيهه وجهة بيئية سليمة

وصحيحة، وذلك بحضور مختصين وخبراء في تخطيط وبناء المنهاج الدراسي وتنفيذه، بغية تحقيق دور فعال للمنهاج الدراسي في غرس القيم البيئية بشكل أكثر دقة، مع مراعاة كل جوانب التربية البيئة في المنهاج الدراسي.

قائمة

المصادر

والمراجع

المصادر والمراجع

1- القرآن الكريم.

2- المعاجم والقواميس:

1. ابن منظور: لسان العرب، المجلد الأول، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 2003.

2. العمر، معن خليل : معجم علم الاجتماع المعاصر، دار الشروق، ط1،عمان، الأردن، 2006.

3. المنجد، في اللغة والإعلام، دار المشرق، ط38، بيروت، لبنان، 2000.

4. غيث، محمد عاطف : قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، 2006، الإسكندرية.

3- الكتب:

1. أبو جادوا، صالح محمد علي : سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة، ط4، الأردن، 2004.

2. أبو حويج ، مروان : المناهج التربوية المعاصرة، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2000.

3. أحمد، حمدي علي : مقدمة في علم الاجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2003، ص 180.

4. الأحمد، ردينة عثمان، ويوسف، حذام عثمان: طرائق التدريس، دار المناهج، ط1، الأردن، 2001 .

5. أحمد، سهير كامل : علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية،2001.

6.أحمد، عياد: مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2009.

7.أنجرس، موريس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية، ترجمة: بوزيد صحراوي، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2006.

8. البغدادي، محمد رضا : الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، 1998، القاهرة.

9.بني جابر، جودت : علم النفس الاجتماعي ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2004.

10. بوعبد الله لحسن، ونبيلة، وناني : واقع التربية البيئية في برامجنا التعليمية، دراسة تحليل محتوى في كتب الطور الأول من التعليم الأساسي الجزائري، سلسلة دراسات في التربية والتنمية البشرية، جامعة سطيف،2009.

11. الثبيتي، عبد الله وبن عايض، سالم : علم اجتماع التربية، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الإسكندرية، 2008.

12. جابر، وليد أحمد، وآخرون: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، ط2، الأردن، 2005.

13. جاد، منى محمد علي : التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط3، عمان، 2009.

14. جيزة، عبد الرحمن : الإسلام والبيئة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط1، القاهرة، 2000.

15. حمدان، محمد زياد : تخطيط المنهج، دار التربية الحديثة، ، سوريا، 1998.

16. الحوشان، بشرى كاظم سلمان : علم النفس بين يديك، دار الشروق، ط 1، عمان، 2005.

17. خضر، صلاح الدين: قراءات في المناهج وطرق التدريس، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1993.

18. الخطيب، إبراهيم ياسين وآخرون : التنشئة الاجتماعية للطفل، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2003.

19. الدعيلج، ابراهيم عبد العزيز : التربية، دار القاهرة، ط1،مصر، 2007.

20. دندش، فايز مراد : اتجاهات جديدة في المنهاج وطرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الاسكندرية، 2003.

21. دنديس، علاء الدين تيسير : دليل المعلمين، دار صفاء،ط1،عمان،2009.

22. دويدار، عبد الفتاح محمد : علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة، الاسكندرية، 1999.

23. راشد ، علي : مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1993.

24. ربيع، هادي مشعان : الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008.

25. الرشدان، عبد الله زاهي : التربية والتنشئة الاجتماعية، دار وائل للنشر، ط1، عمان، 2005.

26. الرشدان، عبد الله : علم اجتماع التربية، دار الشروق، ط1، عمان، 2004.

27. رشوان ، حسين عبد الحميد أحمد : البيئة و المجتمع ، دراسة في علم اجتماع البيئة، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة،2006.

28. رشوان ، حسين عبد الحميد : الأسرة والمجتمع دراسة في علم اجتماع الأسرة، مؤسسات شباب الجامعة، الاسكندرية، 2003.

29. رمضان، محمد جابر محمود : مجالات تربية الطفل في الأسرة والمدرسة من منظور تكاملي، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2005.

30. زرواتي، رشيد: تدريبات على البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار هومة، ط1، الجزائر، 2002.

31. زكي، الجلاد ماجد : تعليم القيم وتعليمها، تصور نظري لطرائق تدريس القيم، ط2،دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007.

32. زهران حامد عبد السلام : علم النفس الاجتماعي، عال الكتب، ط5، القاهرة، 1984.

33. زهران، حامد عبد السلام : دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2003.

34. الزيادات، ماهر مفلح وقطاوي محمد إبراهيم : الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها، دار الثقافة، ط2، عمان، 2014.

35. سالم، رائد خليل : تطوير المناهج التربوية ، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع ، ودار أجنادين للنشر و التوزيع ، ط1، القاهرة، 2007.

36. سبعون، سعيد و جرادي، حفصة: الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012.

37. سرحان، نظيمة أحمد محمود : منهاج الخدمة الاجتماعية لحماية البيئة من التلوث، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2005.

38. سرير، محمد شارف، نور الدين خالدي : التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم ، د دار النشر ، ط2، معسكر، الجزائر، 1995.

39. السكران، محمد:أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الشروق، ط1، عمان، 2002،.

40. سلامة، عادل أبو العز : تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة، ط1، عمان، 2008.

41. سلامة، عبد الحافظ : أساسات في تصميم التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2002.

42. سلامة، عبد الحافظ : الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2000.

43. سلامة، عبد الحافظ : علم النفس الاجتماعي، دار اليازوري، عمان–الأردن،.2007.

44. سليم محمد صابر، وآخرون : بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، ط1، عمان، 2006.

45. سمارة، نواف أحمد، و العديلي ، عبد السلام موسى : مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، ط1، عمان، 2008.

46. شتا، السيد علي : البناء الثقافي للمجتمع، ج5، مؤسسة شباب الجامعة ، مصر،1995.

47. شروخ، صلاح الدين : التربية البيئية الشاملة البيداغوجية والأندراغوجيا، دار العلوم للنشر، الجزائر، 2008، ص22.

48. شروخ، صلاح الدين : علم النفس الاجتماعي والإسلام، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر،2010.

49. شريف، السيد عبد القادر : التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2007، الأردن.

50. شميشم ، رشيد : مناهج العلوم القانونية، دار الخلدونية، ط1، الجزائر، 2006.

51. ضمرة ، عزمي أحمد : تحليل المناهج ونقدها، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1،الأردن، 2002.

52. طعيمة، رشدي أحمد، وآخرون : المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2009.

53. الطنطاوي، رمضان عبد الحميد : التربية البيئية تربية حتمية، دار النهضة، ط2،القاهرة،2004.

54. عابدين، محمد عبد القادر: الإدارة المدرسية الحديثة، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط2، الأردن 2005 .

55. بوحفص، عبد الكريم : الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.

56. عبد الفتاح، محمد سمير، و عبد الحميد، زينب سيد : علم النفس الاجتماعي أهداف –اتجاهات – إنتماء، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2004.

57. عبد اللطيف، رشاد أحمد : البيئة والإنسان منظور اجتماعي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، 2007.

58. عبد الله، مجدي أحمد محمد : السلوك الاجتماعي و ديناميات محاولة تفسيرية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1996.

59. عبيدات، محمد وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر، ط2، عمان، 1999.

60. العتوم، منذر سامح : النشاط المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.

61. عكاشة، محمود فتحي، و زكي ، محمد شفيق : مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1987.

62. عليان، ربحي مصطفى، و عثمان محمد غنيم : مناهج وأساليب البحث العلمي، النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

63. فالوقي، محمد هاشم : بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الإسكندرية، 1997.

64. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم : المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

65. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، أحمد الهلالي : المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي –النظرية والتطبيق–، دار الشروق، ط1، الأردن، 2006.

66. فرج، عبد اللطيف حسن : تخطيط المناهج وصياغتها، دار الحامد، ط1، المملكة العربية السعودية، 2008.

67. قمر، عصام توفيق : الأنشطة المدرسية والوعي البيئي، دار السحاب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2005.

68. قمر، عصام توفيق، ومبروك سحر فتحي : نحو دور فعال للخدمة الاجتماعية في تحقيق التربية البيئية، المكتب الجامعي الحديث، ط 1، مصر، 2004.

69. كامل، زكية إبراهيم، و شلتوب، نوال إبراهيم : أصول التربية ونظم التعليم، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، ط1، الإسكندرية، 2002.

70. الكثيري، فاضل بن حميدة : المنهج التربوي ونظام التقييم، دراسة تربوية في المناهج التعليمية، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، لبنان، 2006 .

71. لخميسي، السيد سلامة، التربية وقضايا البيئة المعاصرة، قراءات عن الدراسات البيئية للمعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2000.

72. اللقاني، أحمد حسين، فارعة حسن محمد :التربية البيئية واجب ومسؤولية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1999.

73. اللقاني، أحمد حسين، فارعة حسن محمد: المجتمع والبيئة والإنسان ، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب، ط1،القاهرة ، 2001.

74. – اللقاني، أحمد حسين، والجمل علي: معجم مصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1996.

75. مازن، حسام محمد : المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2009.

76. مبيضين، سلوى يوسف : تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2003.

77. المحاميد، شاكر : علم النفس الاجتماعي، مركز يزيد للخدمات الطلابية، ط1، الأردن، 2003.

78. المحيا، مساعد بن عبد الله : القيم في المسلسلات التلفازية- دراسة تحليلية وصفية ومقارنة لعينة من المسلسلات التلفازية العربية، تقديم عبد القادر طاش- دار العاصمة، ط1، المملكة العربية السعودية، 1414 هـ.

79. مرعي، توفيق أحمد، و الحيلة، محمد محمود: المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط7، الأردن، 2009.

80. مرعي، توفيق و الفرحان. إسحاق : المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، القاهرة، 2009.

81. مصطفى، أبو العينين علي خليل : القيم الإسلامية والتربية، مكتبة ابراهيم حلمي، المملكة العربية السعودية، 1988.

82. مصطفى، أبو العينين علي خليل : القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم حلمي، المملكة العربية السعودية، 1988.

83. مصطفى، صلاح عبد الحميد : المناهج الدراسية، دار المريخ للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، 2000.

84. مطاوع ، إبراهيم عصمت : التربية البيئية في الوطن العربي، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1995.

85. مقداد، محمد وآخرون : قراءات في المناهج التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1، باتنة، 1995.

86. منير، مرسي محمد : الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، 2001.

87. موسى، أحمد : الخدمة الاجتماعية وحماية البيئة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط 1، مصر، 2007.

88. الميلاد، عبد الفتاح عبد المنعم : أصول التربية، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2004.

89. ناصر ، إبراهيم : علم الاجتماع التربوي، مكتبة الرائد العلمية، الأردن، دون سنة .

90. ناصر، إبراهيم عبد الله و آخرون: مدخل إلى التربية، دار الفكر، ط2، الأردن، 2010.

91. نصر الدين، جابر، الهاشمي، ولوكيا : مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، قسنطينة، 2006.

92. هوانة ، وليد عبد اللطيف : المدخل في إعداد المناهج الدراسية، دار المريخ للنشر ، المملكة العربية السعودية، 1988.

93. الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي محمد أمين : أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1،الأردن، 2007.

94. وناس، خيري، و آخرون : تربية وعلم النفس ، تكوين المعلمين مستوى السنة الثانية ، إشراف زكريا محمد ، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعن الإرسال الأول ، الجزائر ، 2007.

4- الرسائل و الأطروحات الجامعية:

1. بلعايضي، آمنة : واقع التربية البيئية بين النظرية و التطبيق، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، 2011.

2. الجموعي، مومن بكوش : القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر،بسكرة،2013.

3. الحربي، علي بن سعيد مطر : أهمية دور معلمي العلوم الطبيعية في تنمية القيم العلمية، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،2010.

4. حزمون، ليلى: إسهام أستاذ التعليم الثانوي في التوعية البيئة لتلاميذ، أطروحة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة، 2011.

5.الحسين، عزي: الأسرة ودورها في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2014.

6.الدر، محمد:آليات الأنترنت ومسألة أزمة القيم الاجتماعية لطلاب الجامعة، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2009.

7. سليماني، صباح: ملامح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الثالث و العشرون، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2011.

8. صقار، نادية محمد : مستوى الوعي البيئي لدى طلبة جامعة مؤتة في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، قسم الإرشاد والتربية الخاصة، جامعة مؤتة،2007.

9. طويل، فتيحة : التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة، أطروحة دكتوره، جامعة بسكرة، 2013.

10. عبد الناصر، عزوز: أثر البث الفضائي التلفزيوني في تغير القيم الأسرية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2011.

11. غربي، عبلة: التربية البيئية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، مدارس جامعة قسنطينة نموذجا، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2009.

12. غزالي، عادل: أثر القيم الاجتماعية على التنظيم الصناعي الجزائري، دراسة ميدانية بمؤسسة صنع أجهزة القياس و المراقبة AMC، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، .2007

5- المجلات:

1. بومخلوف، محمد : الشباب بين صراع القيم، أزمة الثقة، مجلة أفكار وآفاق، المجلد 3، العدد 4، جامعة الجزائر 2، 2013 .

2. حلاوة، باسمة خليل : القيم البيئية في كتب الجغرافيا للصف الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي في سورية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 22، العدد الثاني، سورية، 2006.

3. الرفاعي، أروى عبد المنعم، وحجازي، عبد الحكيم : درجة تمثل طلبة المدارس في محافظة أربد للقيم البيئية من منظور إسلامي، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الثاني، العدد 06، نيسان، الأردن،2014.

4. صبرينة، حديدان، وشريفة، معدن: مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتاعية، عدد خاص (ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية)، جامعة قاصدي مرباح، د سنة.

6- المواثيق الرسمية:

1. وزارة التربية الوطنية: النظام التربوي و المناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الحراش، الجزائر، 2004.

2. وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمنهاج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011.

ملاحظة