جامعة وهران – السانيا
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

رسالة دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية
تخصص: بناء وتقويم المناهج

فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة بيئية صفية ولا صفية لتحديد أهداف التربية البيئية في مجالي القيم والاتجاهات لفائدة تلاميذ السنة الثالثة متوسط بولاية سيدي بلعباس

تقديم الطالب: خلوفي محمد
تحت إشراف : أ.د مباركي بوحفص

لجنة المناقشة

– أ.د الماحي إبراهيم	رئيسا	جامعة وهران
– أ.د مباركي بوحفص	مشرفا ومقررا	جامعة وهران
– د. بن طاهر بشير أستاذ محاضر (أ)	مناقشا	جامعة وهران
– د. بوغازي الطاهر أستاذ محاضر (أ)	مناقشا	جامعة تلمسان
– د. بشلاغم يحي أستاذ محاضر (أ)	مناقشا	جامعة تلمسان
– د. بكري عبد الحميد أستاذ محاضر (أ)	مناقشا	جامعة سعيدة

السنة الجامعية 2011/ 2012.

كلمات مفتاحية:

لقب واسم الطالب: خلوفي محمد

لقب واسم المشرف: مباركي بوحفص

الاختصاص: بناء و تقويم المناهج

رسالة دكتوراه تحت عنوان:

فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة بيئية صفية ولاصفية لتحديد أهداف التربية البيئية في مجالي القيم والاتجاهات لفائدة تلاميذ السنة الثالثة متوسط بولاية سيدي بلعباس.

الكلمات المفتاحية:

- التربية البيئية- الأنشطة الصفية واللاصفية- القيم البيئية- الاتجاهات البيئية – برنامج المرحلة المتوسطة.

إهـــداء

إلى الوالدين الكريمين

إلى زوجتي "سومية"

إلى أبنائي: "هشام وأشواق"

شكـــر وتقديـــر

أحمد الله وأشكره وبفضله تتم الأعمال.

أتوجه بالشكر الجزيل والعرفان إلى الأستاذ المشرف أ.د مباركي بوحفص على قبوله الإشراف على هذه الرسالة، وعلى إسدائه النصائح، وتوجيهاته القيمة، التي ساعدتني على تخطي الصعاب، مما يدل على اهتمامه بالطلبة الباحثين، والجامعة، والبحث العلمي.

الشكر موصول إلى مدراء وأساتذة وتلاميذ وموظفي وأولياء متوسطتي زواوي محمد ودبي الجديدة بسيدي بلعباس، في معاونتي لتطبيق البرنامج.

إلى السادة أعضاء التحكيم من مفتشي وأساتذة التعليم المتوسط بولاية سيدي بلعباس، وأساتذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان، وأساتذة قسم البيئة بجامعة الجيلالي اليابس بسيدي بلعباس.

وكل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا البحث.

أشكر في الأخير الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين تجشموا عناء قراءة هذه الرسالة و مناقشتها.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة بيئية صفية ولاصفية لتحديد أهداف التربية البيئية في مجالي القيم والاتجاهات لفائدة تلاميذ السنة الثالثة متوسط بولاية سيدي بلعباس.

أدوات الدراسة تمثلت في:

- بناء برنامج للأنشطة البيئية الصفية واللاصفية إنطلاقا من الأدبيات التربوية للموضوع ووضع قائمة بالمفاهيم البيئية كما تم تحكيم البرنامج المقترح من طرف أساتذة مختصين.
- بناء مقياسين أحدهما للقيم البيئية والآخر للاتجاهات البيئية، وقياس خصائصهما السيكومترية من صدق وثبات وعرضهما على محكمين مختصين.
- اتبع الطالب المنهج التجريبي باستخدام مجموعتين متكافئتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة.
- تم اختيار متوسطتين إحداهما للمجموعة التجريبية عدد تلاميذها (25) وأخرى للمجموعة الضابطة عدد تلاميذها (25).
- تم القياس القبلي على كلا المجموعتين التجريبية والضابطة.
- طبق البرنامج المقترح للأنشطة الصفية واللاصفية على المجموعة التجريبية خلال (5) أسابيع.
- تم القياس البعدي على كلا المجموعتين التجريبية والضابطة.
- لتحديد مستوى الدلالة الإحصائية والعملية اتبع الطالب المؤشرات الإحصائية التالية: معامل الارتباط- اختبار (ت)- معادلة "بلاك"- قياس حجم الأثر.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس القيم البيئية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات البيئية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القيم البيئية قبل تطبيق البرنامج المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات البيئية قبل تطبيق البرنامج المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي.

وخلصت الدراسة إلى جملة من المقترحات والتوصيات.

المحتويات

إهداء.	**أ**
شكر وتقدير.	**ب**
ملخص الدراسة.	**ج**
محتويات الدراسة.	**هـ**
قائمة الجداول.	**ط**
قائمة الأشكال.	**ك**
قائمة الملاحق.	**ل**
الفصل الأوّل: الإطار العام للدراسة	**1**
1- مقدمة.	**2**
2- مشكلة الدراسة.	**6**
3- فروض الدراسة.	**9**
4- أهداف الدراسة.	**9**
5- أهمية الدراسة.	**9**
6- حدود الدراسة.	**10**
7- مصطلحات الدراسة.	**10**
الفصل الثاني: التربية البيئية	**12**
تمهيد.	**13**
1- تعريف البيئة.	**13**
2- تعريف التربية البيئية.	**15**
3- أهداف التربية البيئية.	**20**
4- مشكلات التربية البيئية.	**28**
5- مداخل تقديم التربية البيئية.	**29**
6- طرق تدريس التربية البيئية.	**35**
الفصل الثالث: النشاط المدرسي	**38**
تمهيد.	**39**
1- مفهوم النشاط المدرسي.	**40**
2- تاريخ النشاط المدرسي.	**42**
3- أهمية النشاط المدرسي.	**44**
4- أهداف النشاط المدرسي.	**47**
5- وظائف النشاط المدرسي.	**50**
6- جماعة النشاط المدرسي.	**55**
7- أنواع النشاط المدرسي.	**59**
8- معوقات النشاط المدرسي.	**64**
9- الأنشطة البيئية المدرسية.	**66**
الفصل الرابع: القيم	**79**

تمهيد. 80
1- تعريف القيم. 81
2- القيم و المفاهيم الأخرى. 83
3- النسق القيمي. 89
4- خصائص القيم. 92
5- تصنيف القيم. 94
6- وظائف القيم. 101
7- قياس القيم. 103
8- مصادر القيم. 106
9- القيم البيئية. 109
الفصل الخامس: الاتجاهات 121
تمهيد. 122
1- تطور مفهوم الاتجاه. 123
2- مفهوم الاتجاه. 124
3- الفرق بين مفهوم الاتجاه و بعض المفاهيم الأخرى. 127
4- خصائص الاتجاهات. 129
5- مكونات الاتجاهات. 130
6- أنواع الاتجاهات. 131
7- وظائف الاتجاهات. 132
8- مراحل تكون الاتجاهات. 134
9- عوامل نمو الاتجاهات. 135
10- طرق تعديل و تغيير الاتجاهات. 137
11- طرق قياس الاتجاهات. 139
12- الاتجاهات البيئية. 145
الفصل السادس: إجراءات الدراسة 158
الجزء الأوّل: الدراسة الاستطلاعية 159
تمهيد. 160
أولا: قائمة المفاهيم البيئية ومصادر اشتقاقها . 160
1- مصادر اشتقاق قائمة المفاهيم البيئية. 160
2- ضبط قائمة المفاهيم البيئية 162
ثانيا: بناء البرنامج المقترح في الأنشطة البيئية. 165
1. الأسس العامة. 165
2. الأهداف العامة. 166
3. تنظيم المحتوى. 167
4. الوسائل التعليمية. 169
5. الأنشطة المستخدمة. 169
6. التخطيط للتدريس. 170

7. عرض البرنامج على المحكمين. 171
8. التجربة الاستطلاعية للبرنامج. 172
ثالثا: بناء مقياس القيم البيئية 175
1. الأهداف. 175
2. المجالات. 175
3. الصدق. 176
4. الثبات. 178
رابعا: بناء مقياس الاتجاهات البيئية 179
1. الأهداف. 179
2. المجالات. 179
3. الصدق. 180
4. الثبات. 181
الجزء الثاني: الدراسة التطبيقية 183
تمهيد. 184
أولا: الإجراءات التجريبية للبحث. 184
1. منهج الدراسة 184
2. متغيرات الدراسة 184
3. تحديد الهدف من تجربة البحث. 184
4. الإعداد لتجربة البحث. 185
5. تنفيذ تجربة البحث 188
ثانيا: مقياس القيم البيئية. 189
1. تصميم مفردات المقياس 189
2. توزيع فقرات المقياس على المجالات الثلاثة. 189
3. تصحيح المقياس 189
4. طريقة إجراء المقياس 190
ثالثا: مقياس الاتجاهات البيئية. 190
1. تصميم مفردات المقياس 190
2. توزيع فقرات المقياس على المجالات الثلاثة. 191
3. تصحيح المقياس 191
4. طريقة إجراء المقياس 191
رابعا: الأساليب الإحصائية. 191
الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة 193
1- عرض نتائج الدراسة. 194
- عرض نتائج القياس القبلي للمجموعة المتكافئة. 194
- عرض نتائج الفرضية الأولى. 195
- عرض نتائج الفرضية الثانية. 199
- عرض نتائج الفرضية الثالثة. 201

- عرض نتائج الفرضية الرابعة. 204
2- ملخص لأهم نتائج الدراسة. 206
3- مناقشة نتائج الدراسة. 209
خلاصة 223
توصيات ومقترحات الدراسة. 226
قائمة المراجع 228
قائمة الملاحق 244

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	مقارنة بين المدخل الدمجي والمدخل المستقل في التربية البيئية.	34
2	وسائل الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية.	71
3	الفرق بين القيم والاتجاهات.	86
4	جوانب الاختلاف بين الأساليب الأساسية في بناء موازين الاتجاهات.	144
5	عدد المواقف البيئية لمقياس القيم البيئية قبل التعديل و بعده.	178
6	معاملات ثبات المقياس بطريقة الإعادة.	178
7	عدد المواقف البيئية لمقياس الاتجاهات البيئية قبل التعديل وبعده.	181
8	معاملات ثبات المقياس بطريقة الإعادة.	182
9	نوع التصميم التجريبي في الدراسة الأساسية	184
10	عينة الدراسة التجريبية و الضابطة للدراسة الأساسية.	187
11	مجالات وتوزيع فقرات مقياس القيم البيئية.	189
12	مجالات وتوزيع فقرات مقياس الاتجاهات البيئية.	191
13	اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس القيم البيئية قبل تطبيق البرنامج.	194
14	اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات البيئية قبل تطبيق البرنامج.	195
15	النسب المئوية لاستجابة أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة على مقياس القيم البيئية بعد تطبيق البرنامج حسب المستوى.	196
16	قيمة (ت) و دلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و الضابطة على مقياس القيم البيئية بعد تطبيق البرنامج.	197
17	متوسط درجات المجموعة التجريبية في مقياس القيم البيئية في كل من التطبيقين القبلي والبعدي ونسبة الكسب المعدل – لبلاك- Black و دلالتها.	198
18	النسب المئوية لاكتساب أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة	199

	الاتجاهات البيئية بعد تطبيق البرنامج.	
19	قيمة (ت) و دلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات البيئية بعد تطبيق البرنامج.	200
20	نسبة متوسط درجات المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاهات البيئية في كل من التطبيقين القبلي والبعدي و نسبة الكسب المعدل – لبلاك- Black ودلالتها.	200
21	النسب المئوية لاستجابة أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القيم البيئية قبل تطبيق البرنامج وبعده بحسب مستويات القيم.	201
22	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس القيم البيئية قبل تطبيق البرنامج و بعده.	202
23	قياس حجم تأثير البرنامج على القيم البيئية لأفراد المجموعة التجريبية.	203
24	النسب المئوية لاكتساب أفراد المجموعة التجريبية الاتجاهات البيئية قبل تطبيق البرنامج وبعده.	204
25	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات البيئية قبل تطبيق البرنامج وبعده.	205
26	قياس حجم تأثير البرنامج على اكتساب التلاميذ الاتجاهات البيئية.	206

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	النموذج الدمجي والنموذج المستقل	32
02	أثر وظائف النشاط المدرسي في بناء الشخصية المتكاملة.	51
03	تصنيف الاتجاهات.	131

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	مراسلة مفتشي التعليم المتوسط.	245
02	استمارة رصد المفاهيم البيئية.	246
03	الأساتذة والمفتشون الذين رصدوا المفاهيم البيئية في كتب السنة الثالثة متوسط	247
04	قائمة المفاهيم البيئية.	248
05	مجالات القيم و الاتجاهات البيئية بصيغتها الأولية.	252
06	أعضاء التحكيم لمجالات القيم والاتجاهات البيئية بصيغتها الأولية.	253
07	أعضاء تحكيم البرنامج.	254
08	البرنامج بصورته النهائية.	255
09	أعضاء تحكيم مقياس القيم البيئية.	285
10	مقياس القيم البيئية بصيغته النهائية.	286
11	أعضاء تحكيم مقياس الاتجاهات البيئية.	289
12	مقياس الاتجاهات البيئية بصيغته النهائية.	290
13	مراسلة قسم علم النفس بوهران لمديرية التربية بسيدي بلعباس.	292
14	الموافقة الإدارية بتنفيذ التجربة بمتوسطة زواوي محمد.	293
15	الموافقة الإدارية لعينة المجموعة الضابطة لمتوسطة دبي الجديدة.	294

الفصل الأوّل

الإطار العام للدراسة

1- مقدمة.
2- مشكلة الدراسة.
3- فروض الدراسة.
4- أهداف الدراسة.
5- أهمية الدراسة.
6- حدود الدراسة.
7- مصطلحات الدراسة.

1- مقدمة:

يعتبر الإنسان من أكثر الكائنات الحية تأثيرا في البيئة، وإذا كانت القوانين والنظم التي تحكم العلاقات بين مكونات البيئة غير قابلة للتغيير نظرا لتعقد وظيفتها، فإن سلوكات الإنسان يمكن تعديلها عن طريق التربية والتعليم، فتربيته بيئيا يعد أمرا ذا أهمية.

غير أن البيئة وقضاياها ومشكلاتها بدأت تأخذ صورا قاتمة نظرا لشراهة الإنسان في استنزاف مواردها إلى أقصى درجة دون مراعاة للتوازن البيئي الذي معناه قدرة الطبيعة على إعالة الحياة على سطح الأرض دون مشكلات أو مخاطر تمس الحياة البشرية.

ولقد كان للتقدم العلمي والتكنولوجي أثره الكبير في إحداث خلل وتدهور في عناصر البيئة ومكوناتها المختلفة، وظهرت مشكلات عديدة سببها الإنسان بسلوكه غير السوي، كمشكلة التلوث (الهواء، الماء، التربة والغذاء)، الانفجار السكاني وتداعياته من خلال الفقر وانتشار الأمية وسوء التغذية، واستنزاف الموارد الطبيعية، فعندما نلقي القمامة والفضلات مكشوفة في الطريق فإن البيئة لا بد أن ترد علينا بالأمراض، وإذا زاد الإنسان من قطع أشجار الغابة لغاية صناعة الخشب فإن ذلك يؤدي إلى تعرية هذه التربة ويساعد على انجرافها، ثم تصبح فقيرة.

وفي دراسة لجامعة الدول العربية (2005) تذكر أن 50% من سكان العالم يعيشون في مناطق حضرية وذلك في عام 2000، مقابل 40% عام 1975، ويمكن أن ترتفع نسبة الحضر إلى 60% عام 2025.

إن التباطؤ في تطوير مناطق الريف دفعت السكان للهجرة إلى المدن، فتضخمت وضاقت المدن بمن يعيشون فيها، وظهرت الأحياء الفقيرة والمشاكل الاجتماعية على أنواعها، عدم كفاية موارد الماء والطاقة نتيجة لاستهلاكها المفرط، كما تعاني من تلوث المياه و الهواء و من الضوضاء.

فيما يخص المنطقة العربية، كان سكان الحضر يمثلون 27.5% من إجمالي السكان عام 1950، ارتفعت نسبة سكان الحضر إلى جملة سكان الوطن العربي ووصلت

إلى 54% عام 1980، وبلغ سكان الحضر في العالم العربي عام 2000 69% ويتوقع أن يصل الرقم إلى 75% في عام 2015.

تشير منظمة السلام الأخضر (Green Peace) (2007) أن عواقب التغير المناخي هي خسارة مخزون مياه الشرب، ففي حدود (50) عام المقبلة سيعاني 5 إلى 8 مليار من البشر ظهور الآفات والأمراض، ارتفاع مستوى البحار، وتواتر الكوارث المناخية المتسارع، إلا أن هناك حل لوقف التغير المناخي وهذا من خلال التقليل من الغازات المسببة لهذه الظاهرة، التقليل من النفط، التركيز على الطاقات المتجددة "المسالمة" كالطاقة الشمسية والهوائية.

إن بروز هذه المشكلات وتفاقمها أدى إلى صحوة إنسانية، تجلت بالاهتمام الكبير بمشكلات البيئة و قضاياها على المستوى العالمي والعربي والإقليمي، فمثلا عقد مؤتمر ستوكهولم عام 1972، وعقد آخر في بلغراد عام 1975، وفي تبيليسي عام 1977، وفي – ريو- عام 1992، و جوهانسبورغ عام 2002، وغيرها.

وعندما فتش الخبراء و العلماء و المختصون عن حلول للمشكلات التي وضع الإنسان نفسه فيها، وجدوا أنه من الأنسب أن يبدأ الحل من الإنسان نفسه لأن المشكلات البيئية نتجت عن سلوكه الخاطئ تجاهها، وقد وجدوا أن أفضل مدخل لحل مشكلات البيئة هو مدخل التربية لذا فقد أصبحت البيئة مجالا أو موضوعا للتربية.

بخصوص التشريعات والقوانين، صادقت الدولة الجزائرية على جميع الاتفاقيات والمعاهدات الدولية الخاصة بحماية البيئة من بينها:

- اتفاقية اليونسكو (1973) لحماية التراث الدولي الطبيعي والثقافي.
- الاتفاقية الدولية لحماية طبقة الأوزون (بروتوكول مونتريال بكندا 1990).
- اتفاقية – ريو- الخاصة بالتنوع الحيوي (1992).
- اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة التصحر (1994). (UICN, 2001: 58)

ظهرت محاولات عديدة في كثير من الدول للعناية ببرامج التربية البيئية في مختلف المراحل التعليمية، حيث نجد أن الجمعية الأمريكية للتربية البيئية (NAAEE) تعطي خصائصا للتربية بحيث أنها تتمحور حول المتعلم وتعطي للتلاميذ إمكانية بناء

تعلمهم بالوسائل التجريبية التطبيقية والمعرفية، وتقحم المتعلمين في التجارب المباشرة وغير المباشرة وتحثهم على استخدام الكفاءات العقلية العليا (Gareth Jenne Sue, 08).

هناك محاولات في كل الدول العربية لنشر الوعي البيئي عن طريق وسائل الإعلام المختلفة، لتوعية الجماهير بالمخاطر البيئية، كما أن كل هذه الدول سنت تشريعات لإدخال التربية البيئية في المناهج الدراسية، ورغم المجهودات المبذولة لنشر الوعي البيئي، إلا أن نقص الإطارات المؤهلة على إعداد المناهج والأنشطة اللازمة، بالإضافة إلى نقص الوسائل التربوية في هذا المجال، جعلت هذه المحاولات لم ترقى إلى الهدف المطلوب.

من بين الدول العربية التي تتميز بموقفها من البيئة و المحافظة عليها، الجزائر، التي أعطت للبيئة أولوية قصوى، ولأن ضمان استمرارية هذه الخطوات والإجراءات مرهون بدرجة معارف الإنسان وقيمه واتجاهاته البيئية، ومستوى التزامه بأخلاقيات البيئة، واحترام قوانينها، وتحمل المسؤولية الشخصية في الدفاع عن قضاياها، وحماية مواردها من الانتهاك والاستنزاف، فإن الجزائر توجهت نحو الإنسان تربيةً وتعليماً وإعداداً يتوافق مع توجهاتها لتحقيق التنمية المستدامة التي يشكل الإنسان محورها الأساسي، حيث أن المناهج الدراسية الحالية دعمت بمفاهيم بيئية في جميع المستويات، وبما أن التربية البيئية لم تعد ذلك الموضوع الذي يدخل ضمن الكماليات (مزيان، 2004). استفادت الجزائر من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (PNUD) في إطار ترقية التربية البيئية في النظام المدرسي، وقد شرع في هذا البرنامج في 02 نوفمبر 2002، بالاتفاق بين وزارة التربية الوطنية و تهيئة الإقليم، واستفادت منه 7 ولايات في إطار تجريبي، وتم تكوين 350 معلم ومفتش من 153 مؤسسة تعليمية في صائفة عنابة من سنة 2002، و أسفرت هذه الاتفاقية على إعداد أدوات بيداغوجية مثل: (أدلة للمعلمين، الحقيبة البيداغوجية، كراس التلميذ).

إن إنجاز هذه الدراسة يتطلب تقسيمها إلى جانبين نظري وميداني ولكل منهما فصول تتوزع كالآتي:

-**الفصل الأوّل**: يتناول تقديم الدراسة من خلال عرض المقدمة ومشكل الدراسة والفروض والهدف من البحث وأهميته وحدوده والتعريف الإجرائي للمفاهيم.

-أما **الفصل الثاني**: فقد خصص لموضوع التربية البيئية، تعريف البيئة والنظام البيئي والتوازن البيئي، تعريف التربية البيئية وأهدافها ومشكلاتها، ومداخل تقديمها وطرق تدريسها.

-أما **الفصل الثالث**، فقد خصص للنشاط المدرسي، مفهومه وتاريخه، وأهميته، وأهدافه، ووظائفه، وأنواعه، ومعوقاته، وحماية النشاط والأنشطة البيئية المدرسية.

-أما **الفصل الرابع**، فقد خصص لموضوع القيم من خلال تعريفها وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى، والنسق القيمي، وخصائص القيم، وتصنيفها، ووظائفها، وطرق قياسها، ومصادرها، والقيم البيئية.

-أما **الفصل الخامس**، فقد خصص للاتجاهات من حيث مفهومها وتطورها، والفرق بينها وبين المفاهيم الأخرى، وخصائصها، ومكوناتها، وأنواعها، ووظائفها، ومراحل تكونها، وعوامل نموها، وطرق تعديلها وتغييرها، وطرق قياسها، والاتجاهات البيئية.

-أما **الفصل السادس**، فقد خصص لإجراءات الدراسة، وتم تقسيمه إلى جزأين أساسين هما: الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية، حيث تم التركيز في الجزء الأوّل على مكونات البرنامج المقترح في الأنشطة البيئية، وبناء البرنامج المقترح في الأنشطة البيئية، وبناء مقياس للقيم البيئية، وآخر للاتجاهات البيئية.

أما الجزء الثاني فتمحور حول إجراءات البحث التجريبية، ومقياس القيم البيئية، ومقياس الاتجاهات البيئية، و الأساليب الإحصائية.

-في حين خصص **الفصل السابع** لعرض النتائج و ملخصها ومناقشتها.

-واختتمت الدراسة بجملة من التوصيات والمقترحات للاستفادة منها في تطوير المناهج خاصة الأنشطة البيئية.

2- مشكلة الدراسة:

إن التقدم العلمي والتكنولوجي ساهما في نقل الإنسانية من مجتمع البدو إلى مجتمع متحضر، فإن ما لا يمكن إنكاره هو أن الإنسان بسلوكياته السلبية بات يهدد البيئة والمحيط الذي يعش فيه، مما أدى إلى ظهور العديد من المشكلات البيئية التي أخذت تتفاقم من يوم إلى آخر.

وإزاء هذا أدرك الإنسان أنه لا بد أن يغير من أفعاله، وإنقاذ نفسه، ولما كانت أولى وأهم وظائف التربية تنمية القيم والاتجاهات لتعديل سلوكيات الأفراد، لذا صار عليها أن تقدم عملا تربويا مخططا ومنظما ومستمرا، للقيام بدور فعال في خلق القيم والاتجاهات البيئية لفهم مشكلات البيئة على نحو فعال وأفضل مما يشجع على تبني أنماط إيجابية من السلوك تجاه البيئة.

إن الأنشطة البيئية بمختلف أنواعها سواء المتصلة بمضامين المناهج المدرسية، أو الأنشطة المصاحبة أو خارج المناهج الدراسية، تمثل الأساس في تنمية القيم والاتجاهات البيئية الإيجابية.

وفي هذا المقام نشير إلى دراسة (عفيفي، 2005) التي كان من نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست البرنامج القائم على التعلم التعاوني من خلال أنشطة توضيح القيم وطلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة (السائدة) لصالح المجموعة التجريبية في مقياس القيم البيئية ومقياس اتخاذ القرار. كما خلصت دراسة زايد (2004) إلى أهمية استخدام مصادر البيئة المحلية في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية القيم البيئية والمهارات الاجتماعية لدى عينة البحث. وأوصت دراسة سالم وآخرون (1992) بضرورة مراجعة محتوى كتاب العلوم بالصف الثاني الإعدادي بحيث يتضمن أنشطة ومهارات بيئية تسهم في تنمية القيم البيئية الإيجابية لدى المتعلم، مع ضرورة تدريب معلم العلوم على إعداد الأنشطة البيئية وكذلك إعداد أدوات لتقويم القيم البيئية، وكيفية اختيار الإستراتيجية المناسبة لتعليم القيم. وعن الاتجاهات البيئية أثبتت نتائج دراسة العمرو (1995) عن حدوث نمو في اتجاه التلاميذ نحو البيئة بدرجة ملحوظة بعد تدريسهم للوحدة المقترحة.

وتوصلت دراسة الحبشي (1998) على أن للتوعية البيئية تأثير كبير على اتجاهات الفرد البيئية ومن ثَم على سلوكه البيئي. كما هدفت دراسة زبدي (2007) إلى دور التربية البيئية في تعديل سلوك الفرد الجزائري تجاه محيطه، انتهت الدراسة بجملة من التوصيات أهمها ضرورة نشر الوعي بين الأفراد والإحساس بالبيئة والتحديات المستقبلية، وإيقاظ الدافع للتحرك والتفكير بمنطقة البيئة، وبناء الاتجاهات للتحسين والتحكم في نوعية البيئة مع مشاركة التلاميذ ومساهمتهم في الأنشطة التي تواجه التحديات البيئية (المناشط، الرحلات الاستكشافية، المناسبات البيئية).

فالمتعلم ينبغي أن تتاح له الفرص الكافية لممارسة أنشطة عديدة ومتنوعة. وفي جميع الأحوال، فإن تلك الأنشطة ينبغي أن تخطط على نحو جيد، وأن تحدد فيها الأدوار بدقة ووضوح وأن يتم توفير الإمكانات اللازمة لتنفيذها، لضمان أعلى درجة ممكنة من المشاركة الحقيقية من جانب التلاميذ.

على الرغم من أهمية النشاط وقيمته وأثره الفعال على سلوك التلاميذ، إلا أن هناك العديد من الصعوبات أو المعوقات التي تحول دون تحقيق النشاط للأهداف التربوية التي يفترض أن يحققها والوقوف على أهم المشكلات التي تواجه ممارسة الأنشطة التربوية ضروري لمعرفة مصدرها وتحديد مدى خطورتها، وضررها، ثم لتحديد طرق مواجهتها والتغلب عليها وخلق رأي عام تربوي يسهم في التصدي الجاد لها، ومن أهم المشكلات التي تواجه الأنشطة التربوية، خلو معاهد تكوين المعلمين من برامج تدور حول الأنشطة التربوية، وعدم وضع المناشط في الخطة الدراسية، وعدم توفير الإمكانيات المناسبة لممارستها، وعدم تدريب المعلمين التدريب الكافي في مجال الأنشطة التربوية، وأولياء الأمور الذي يرى معظمهم أن الأنشطة مجرد لهو وتسلية، وتركيز الامتحانات ومعظم وسائل التقويم على الناحية الأكاديمية المعرفية بما يسهم في صرف نظر القائمين على العمل التعليمي عن ممارسة الأنشطة التربوية (قمر 05، 2008: 52-53).

يود الطالب أن يشير إلى أن الحاجة إلى الأنشطة البيئية تأتي في قمة سلم الأولويات نظرا لطبيعة مادتها العلمية التي تتطلب إجراء التجارب والزيارات الحقلية

والمشاهدات الخارجية والخبرات الحسية المباشرة لدى تدريس المعارف، وهو أمر ما زال قليلا في ظل ضعف الاهتمام بالأنشطة الصفية و اللاصفية المصاحبة للمنهج.

ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة التي تتجسد في معالجة النقص الراهن في الأنشطة البيئية وعجزها عن التأثير في قيم المتعلمين واتجاهاتهم من خلال طرح برنامج متكامل لتنمية القيم والاتجاهات البيئية للتلاميذ عن طريق الأنشطة وتجريبه ليكون بمثابة نموذج تبنى على غراره البرامج الموازية للمنهج لدى تدريس المفاهيم البيئية لتلاميذ السنة الثالثة متوسط. تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

- **ما مدى فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية لتحديد أهداف التربية البيئية في مجالي القيم والاتجاهات لفائدة تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما المفاهيم البيئية التي ينبغي أن يكتسبها تلاميذ السنة الثالثة متوسط من خلال دراستهم لموضوعات البرنامج المقترح؟
- ما صورة برنامج مقترح للأنشطة البيئية الصفية واللاصفية لتلاميذ السنة الثالثة متوسط؟
- ما فاعلية هذا البرنامج في تنمية القيم البيئية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟
- ما فاعلية هذا البرنامج في تنمية الاتجاهات البيئية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟

3- فروض الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس القيم البيئية بعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات البيئية بعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القيم البيئية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات البيئية قبل تطبيق البرنامج و بعده لصالح التطبيق البعدي.

4- أهداف الدراسة:

مدى فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية لتحديد أهداف التربية البيئية في مجالي القيم والاتجاهات لفائدة تلاميذ السنة الثالثة متوسط .

5- أهمية الدراسة:

- أهمية الأنشطة البيئية في إكساب التلاميذ القيم والاتجاهات البيئية التي تمكنهم من تحمل مسؤولياتهم تجاه البيئة.
- إن الدراسة الحالية تعالج القيم والاتجاهات البيئية، وهو موضوع جديد في بلدنا ليعطي ميزة أخرى لأهمية الخوض فيه.
- أهمية الفئة المستهدفة وهم تلاميذ السنة الثالثة متوسط التي تمتاز بتحول نسبي في حياتهم، ومرورهم بفترة المراهقة، وظهور سلوك المغامرة والصيد والتخريب لعدم إشباع الرغبات مما يستدعي قدر من الأنشطة التي تساعد في امتصاص الفائض من طاقتهم، وتغرس فيهم القيم والاتجاهات البيئية الإيجابية.
- إن الدراسة المقترحة ستقدم لمطوري المناهج قائمة بالقضايا والمشاكل البيئية المطلوبة لتلاميذ السنة الثالثة متوسط، و تقديم برنامج متكامل للأنشطة البيئية.

6- حدود الدراسة:

6-1 الحدود الجغرافية: تمت الدراسة بمدينة سيدي بلعباس.

6-2 الحدود البشرية: تم تطبيق البرنامج على تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة سيدي بلعباس.

6-3 الحدود الزمانية: تم تطبيق البرنامج في الفصل الثالث من السنة الدراسية 2009- 2010.

7- مصطلحات الدراسة:

- **البرنامج:** عبارة عن مجموعة من الأنشطة المتتابعة والمخطط لها بصورة منظمة ومتكاملة والتي تسعى لتحقيق أهداف معينة في ضوء إجراءات خاصة وخطة زمنية محددة وضعت لتنفيذها وهي تتشكل من الأنشطة الصفية واللاصفية موجهة لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.
- **النشاط الصفي واللاصفي:** ممارسة تظهر في أداء التلميذ على المستوى العقلي والحركي والنفسي والاجتماعي بفعالية داخل وخارج المدرسة.
- **القيم البيئية:** يقصد بالقيم البيئية في هذا البحث بأنها معايير مكتسبة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال تتحكم في سلوكياتهم نحو المحافظة على البيئة و الحساسية لمشكلاتها.
- **الاتجاهات البيئية:** يقصد بالاتجاه البيئي في هذا البحث موقف الفرد تجاه المشكلات البيئية، وهذا الموقف يظهر في صورة الموافقة أو الرفض، كما يظهر في سلوك الفرد بالسلب أو الإيجاب في حياته في البيئة التي يعش فيها.
- **السنة الثالثة متوسط:** مرحلة من التعليم الذي يضم (04) سنوات، تأتي بعد الابتدائي وقبل التعليم الثانوي، تتوج بشهادة التعليم المتوسط.
- **التربية البيئية:** عملية تكوين القيم والمهارات والاتجاهات والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقة المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بمحيطه الحيوي الفيزيقي وتوضح قيمة المحافظة على مصادر البيئة، وضرورة حسن استغلالها لصالح الإنسان، وحفاظا على حياته الكريمة ورفع مستوى معيشته.
- **البيئة:** الإطار الذي يعيش فيه الإنسان ويحصل منه على مقومات حياته من غذاء وكساء ومأوى، ويمارس فيه نشاطاته وعلاقاته مع أقرانه من بني البشر.

الفصل الثاني

التربيــة البيئيـة

تمهيد:

1. **تعريف البيئة .**
2. **تعريف التربية البيئية .**
3. **أهداف التربية البيئية .**
4. **مشكلات التربية البيئية**
5. **مداخل تقديم التربية البيئية.**
6. **طرق تدريس التربية البيئية.**

تمهيد:

إن المشكلات البيئية التي سببها الإنسان لبيئته هي فرصة لإعادة النظر في العلاقة بين الإنسان والبيئة، بحيث يتبنى الإنسان قيما بيئية جديدة على أساس الفائدة المتبادلة، وهذا من شأنه أن يبقي البيئة موطنا مريحا للإنسان ولأجياله من بعده وللبشرية جمعاء .

1- تعريف البيئة : يمكن تحديد تعريف البيئة كما يلي

1.1. البيئة لغة : جاء في لسان العرب لابن منظور أن البيئة هي المنزل يقال (بوَءه) الله منزلا أي أسكنه إياه (ابن منظور، 2000 : 176) .

2.1. البيئة إصطلاحا: إن مصطلح البيئة أصبح شائع الاستخدام في الأوساط العلمية وإنتقل هذا الاستخدام إلى عامة الناس من يوم إلى آخر .

يعرف المقدادي (2006: 8) البيئة « إنها الإطار الذي يعيش فيه الإنسان ويحصل منه على مقومات حياته من غداء وكساء ومأوى، ويمارس فيه نشاطاته وعلاقاته مع أقرانه من بني البشر» .

ويعرف القرضاوي (2001: 12) البيئة «بأنها المحيط الذي يعيش فيه الإنسان و(يَبُوءُ) إليه إذا سافر أو اغترب بعيدا عنه ، فهو مرجعه في النهاية ومثابته، شاء أم أبى» .

من خلال التعاريف السابقة يتضح لنا مدى العلاقة الوثيقة بين الإنسان والبيئة، فهي إطار وجوده ، ومحددة لأنشطته ومستويات معيشته ، لذا ينبغي أن يحافظ عليها .

3.1 النظام البيئي :

عرفت إلياس وبوبشيت النظام البيئي بأنه « تفاعل مكونات البيئة الحية وغير الحية وتأثيرها المتبادل وفق نظام متقن أبدعه الباري سبحانه وتعالى ليحقق للبيئة توازنها وللحياة إستمرارها، أو أي مكان من الطبيعة وما يحتويه من كائنات حية ومكونات غير حية في تفاعل مستمر مع بعضها البعض وما ينتج عن ذلك من دورات للماء والطاقة » . (2002 : 135) .

وهناك تعريف خلوفي: « كل نظام بيئي مكون من حلقات لسلسلة فإذا أختل أو أتلف فإنه يؤثر على التوازن للجميع ». (2001: 4).

4.1 **مكونات النظام البيئي :** يتكون النظام البيئي من العوامل التالية:

1.4.1 العوامل غير الحية :

المقصود بها البيئة الفيزيائية التي يمارس فيها الكائن الحي نشاطه ، ويتمثل في المركبات والعوامل العضوية وغير العضوية كالأكسجين والهيدروجين، والرياح، والرطوبة ، وتركيب التربة ...إلخ (بحيرة، مرعى، غابة، مغارة) .

1. 4. 2 العوامل الحية:

هي الكائنات الحية جميعها، وتتمايز من حيث القدرة على التفاعل مع محيطها وهي: كائنات منتجه: ذاتية التغذية أي أنها تصنع غذاءها بنفسها، وتظم النباتات الخضراء كاملة. كائنات مستهلكة: وتشمل الإنسان والحيوانات آكلة اللحوم، والحيوانات آكلة الأعشاب. كائنات مفككة :البكتيريا التي تفكك المادة العضوية بعد موت الكائن الحي من حيوان ونبات، وتعيدها للتربة .

1. 4. 3 التوازن البيئي :

تخضع الطبيعة لقوانين وعلاقات معقدة تؤدي في نهايتها إلى وجود توازن بين جميع العناصر البيئية حيث تترابط هذه العناصر بعضها ببعض في تناسق دقيق يتيح لها أداء دورها بشكل وبصورة متكاملة .

إن الكثير من المزارعين يعتقدون أنهم بالقضاء على أصناف بعض الحيوانات التي تهدد محاصيلهم الزراعية، يشعرون بالأمن والطمأنينة، غير أن الذي يحصل بعد ذلك أكثر تهديدا وشمولية، فبعض الأشخاص في بيئة معينة قاموا بالقضاء على أعداد كبيرة من الأسود، وبعد مدة قصيرة غزتهم القردة بأعداد كبيرة وقامت بإتلاف محاصيلهم و تهديدهم .

المطلوب من الإنسان العدل والاعتدال والتوسط والتوازن في الماديات والمعنويات وفي أمور البيئة، وأمور الإنسان والحياة كلها.

2- تعريف التربية البيئية:

بدأ الإهتمام بالتربية البيئية كركيزة أساسية في العملية التعليمية في السنوات الأخيرة، نتيجة لزيادة الوعي بالمشكلات البيئية التي بدأت تؤثر بعمق في نوعية الحياة

البشرية، ومن المنتظر أن تحتل التربية البيئية مكانة أساسية في السنوات التي نعيشها حاليا نتيجة التغيرات المناخية الرهيبة، الكوارث الطبيعية، تزايد السكان، مشكل الطاقة، مشكل الغذاء وزيادة النفايات والمخلفات والتقدم التكنولوجي وزحف الصحاري.

إن التربية البيئية كمفهوم جديد لم تتبلور إلا بعد مؤتمر ستوكهولم بالسويد (1972) إلا أن جذورها الفكرية قديمة، ولكن كان الإهتمام موجها قبل ذلك للدراسات البيئية الإهتمام لتعديل أنماط السلوك، بعكس التربية البيئية التي تهدف إلى معايشة التلاميذ للمشكلات البيئية والتدريب على المشاركة وتنمية الوعي البيئي في إطار خطة على مستوى محلي، إقليمي أو عالمي مع إكساب التلاميذ القيم والإتجاهات الإيجابية نحو حماية البيئة وتحسينها بقصد إعداد جيل واع ببيئته الطبيعية والإجتماعية والنفسية. (مطاوع ، 2001: 10).

1-2 الإتجاهات العالمية:

- التعريف المقترح من جامعة أليونوى الشمالية بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1970 " التربية البيئية نمط من التربية يهدف إلى معرفة القيم وتوضيح المفاهيم وتنمية المهارات اللازمة التي تربط بين الإنسان وثقافته وبيئته البيوفيزيائية كما أنها تعني التمرس على إتخاذ القرارات ووضع قانون للسلوك بشأن المسائل المتعلقة بنوعية البيئة".(عزيزي، 2003: 31)، لقد اقر هذا التعريف مؤتمر نيفادا الذي نظمته اليونسكو بالإشتراك مع الإتحاد العالمي للمحافظة على الطبيعة ومعهد – فورستا- سنة 1970 ووافق عليه أيضا مؤتمر – روشيدكون- في سويسرا 1970.
- التعريف بالتربية البيئية كما أقره المؤتمر الدراسي عن التربية البيئية اللجنة القومية الفنلدنية لصالح اليونسكو في بلدة جامي 1974 " التربية البيئية هي إحدى وسائل تحقيق أهداف حماية البيئة، وأنها لاتعتبر في حد ذاتها فرعا منفصلا عن العلم أو موضوعا مستقلا للدراسة ولكن يجب أن تؤخذ تبعا لمبدأ التكامل بين العلوم في إطار برنامج التربية مدى الحياة". (عزيزي، 2003: 31).

إن هذا التعريف يعطي بعد حماية البيئة إطارا فلسفيا في سياق كوكبي وكذلك جانب تكامل التربية البيئية بين مختلف العلوم، وهذا التعريف متقدم وناضج خاصة في مسألة دمج البيئة في مختلف العلوم، وهذا ما أقره مؤتمر تبيليسي سنة 1977 بعد ذلك.

- التعريف بالتربية البيئية كما أقرته ندوة بلغراد ديسمبر 1975 " التربية البيئية هي ذلك النمط من التربية الذي يهدف إلى تكوين جيل واع ومهتم بالبيئة وبالمشكلات المرتبطة بها، ولديه من المعارف والقدرات العقلية والشعور بالإلتزام مما يتيح له أن يمارس فرديا وجماعيا حل المشكلات القائمة، وأن يحول بينها وبين العودة إلى الظهور". (هلال، 2002 :202) .

إن هذا التعريف يربط بين التربية والوعي بالبيئة والمشكلات المرتبطة بها

- التعريف بالتربية البيئية كما عرفه مؤتمر تبيليسي (ولاية جورجيا بالإتحاد السوفياتي سابقا ديسمبر 1977) :

"التربية البيئية هي عملية، إعادة توجيه وربط لمختلف فروع المعرفة والخبرات التربوية بما يسير الإدراك المتكامل للمشكلات ويتيح القيام بأعمال عقلانية للمشاركة في مسؤولية تجنب المشكلات البيئية والإرتقاء بنوعية البيئة" . (عزيزي، 2003 : 32).

إن هذا التعريف يتناول أغلب جوانب التربية البيئية ويؤكد على مبدأ التكامل في المعرفة، وعدم التجزئة فالتربية تستمد كيانها من جميع فروع المعرفة الإنسانية، لأنها تهتم بدراسة التفاعلات القائمة بين الإنسان والبيئة بصورتها الشاملة.

- التعريف بالتربية البيئية كما عرضها وليام ستاب "STAPP" أستاذ التربية البيئية بمدرسة الموارد الطبيعية لجامعة ميستيجان المدير السابق لبرنامج اليونسكو للتربية البيئية: "التربية البيئية عملية تهدف إلى توعية سكان العالم بالبيئة الكلية، وزيادة إهتمامهم بها، وبالمشكلات المتصلة بها، وتزويدهم بالمعلومات والإتجاهات والدوافع والمهارات التي تساعدهم فرادى وجماعات للعمل على حل المشكلات البيئية الحالية ومنع ظهور مشكلات بيئية جديدة ". (عزيزي، 2003 : 31).

إن هذا التعريف ببساطته ، يعكس الطبيعة الخاصة للتربية البيئية من حيث كونها عملية تشمل مختلف المراحل العمرية للإنسان داخل المدرسة وخارجها.

2-2 الإتجاهات المحلية:

التربية البيئية كما عرضها صاحب أول رسالة علمية عنها في المنطقة العربية الأستاذ الدكتور "صابر سليم" عملية تكوين القيم والإتجاهات والمهارات والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بمحيطه الحيوي والفيزيقي، وتوضح حتمية المحافظة على مصادر البيئة وضرورة حسن إستغلالها لصالح الإنسان وحفاظ على حياته الكريمة ورفع مستوى معيشته.(جامعة الدول العربية، 2003 : 5).

- يعرف (مطاوع ، 2001: 16) التربية البيئية بأنها " نمط من التربية ينظم علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية والإجتماعية والنفسية مستهدفا إكساب التلاميذخبرة تعليمية من حقائق ومفاهيم، طريقة التفكير، إتجاهات قيم خاصة بمشكلات بيئته كالتلوث وإستنزاف الموارد الطبيعية نعرضها في وحدات مرجعية:

- الموضوعات الأساسية للوحدات تناقش مشكلات التلوث، الطاقة، التصحر، إستنزاف الموارد الطبيعية
- تعالج موضوعات الوحدات التدريسية في أطر تكاملية للمقررات الدراسية (العلوم : الدراسات الإجتماعية).
- التركيز على نظرة فلسفية كأساس للسلوك البيئي القويم والتي نحصرها في الحقوق والواجبات البيئية والقيم البيئية التي تضبط سلوك الفرد وإزاء الموارد الطبيعية في بيئته وترشده وفي مقدمتها قيمة الصيانة.
- إبراز قدرة الخالق سبحانه وتعالى فيما أوجد من موارد طبيعية يعجز الإنسان على الرغم مما أوتي من علم وتقنية أن يستحدث مثلها إذا ما تعرضت هذه الموارد للتلف أو النفاذ.

- الهدف الرئيسي من تدريس التربية البيئية في قالب وحدات تدريسية هو تعديل إتجاهات التلاميذ البيئية بحيث تصبح الإيجابية والفاعلية وإتخاذ القرارات البناءة إزاء حماية البيئة من التلوث والإهدار سمة بارزة في سلوكهم البيئي الرشيد" .

إن هذا التعريف إجرائي، إتسم بالتناول التفصيلي، ولم يقتصر على الجانب الأصولي، بل تناول التعريف من الناحية المناهج وطرق التدريس، لما للتربية من بعد تكاملي للبيئة، إضافة إلى إبراز البعد الإلهي في العلاقة بين الإنسان والبيئة، وهذا ما يفتقده الخطاب البيئي في ضوء الإتجاهات العالمية ، لدى يرى الطالب أن هذا التعريف هو الأنسب لمفهوم التربية البيئية.

يرى هلال(2002: 208) التربية البيئية بأنها: " عملية تربوية من شأنها ترقية المعارف والمهارات والإتجاهات الإيجابية نحو القيم البيئية المستهدفة لدى الإنسان النوع في سعيه نحو إنجاز مشروعه بالتبيؤ في الكون الخارجي، تكيفا وتغييرا، مع ترقية الحياة على كوكب الأرض طبيعيا وإجتماعيا، مستثمرا النواميس التي وضعها الله لتسيير حركة الكون، محققا الأهداف التربوية الحاكمة التالية لمساعدة البشر على إكتساب المعارف والمهارات والإتجاهات الإيجابية نحو المشروع الإنساني الكوني لتحقيق:

- الوعي بأهمية التبيؤ الإنساني في الكون خارج الأرض والعمل على تحقيقه .
- الوعي بأهمية إعادة النقاء للبيئة الأرضية لكل عناصرها، من خلال القضاء تماما على أسباب التلوث، والقضاء على ماهو موجود من تلوث.
- تفهم طبيعة الصفاء الوراثي المستهدف للبشرية، والمشاركة الفعالة في تحقيقه.
- المشاركة في القضاء على أسباب التخلف الإنساني على سطح الأرض سواء أكانت أسبابا بيئية أم إقتصادية أم سياسية أم عائلية أم صحية أم تربوية أم عقدية أم ثقافية لبناء قاعدة بشرية مواتية للإنطلاق في الحياة الكونية القادمة.
- تحقيق درجة عالية من مشاركة البشر في نتاج المعرفة، ودرجة عالية من العدالة في تداولها بينهم، تحقيق لقاعدة بشرية مبدعة تساهم في تعجيل التبيؤ الإنساني في الفضاء الخارجي.

- المشاركة الصحيحة في بناء القرار الصحيح للتبيؤ الإنساني في الكون الخارجي .
- مساعدة البشر على ضمان إستمرار حياة إنسانية صحيحة على سطح الأرض، بعد أن ينقل جانب كبير من إهتمام الإنسان بتوطئته في الفضاء الخارجي".

من خلال التعاريف الآنفة الذكر نجدها تؤكد على النقاط التالية:

- التأكيد على إكساب التلاميذ خبرة تعليمية (معارف، حقائق، إتجاهات، قيم مهارات) .
- تشتمل التربية البيئية جميع أفراد المجتمع عن طريق التعليم النظامي وغير النظامي .
- تؤكد التربية البيئية على ضرورة المشاركة الإيجابية والفعالة في حل المشكلات الحياتية المعقدة والوقاية منها وتجنب الأضرار الناتجة عنها .
- التربية البيئية تنظر إلى البيئة من جوانبها المختلفة الطبيعية والإجتماعية والإقتصادية والثقافية.
- التأكيد على التعاون المحلي والإقليمي والدولي، في حل مشكلات البيئة .
- التربية البيئية من أجل رفاهية الإنسان حاضرا ومستقبلا .
- يختلف مفهوم التربية البيئية من مجتمع لآخر، ولذلك نجد أن من الصعوبة إيجاد تعريف جامع، فهناك مشكلات بيئية في مجتمعات معينة تتطلب التركيز عليها في البرامج التعليمية كمشكلتي التلوث والطاقة، بينما نجد أن هناك مجتمعات أخرى لا تعاني من أزمة الطاقة كالمجتمعات النفطية.

3- أهداف التربية البيئية: يمكن تحديد أهم أهداف التربية البيئية في الآتي :

1-3 أهداف التربية البيئية كما أقرها مؤتمر ستوكهولم(1972) :

إنعقد مؤتمر ستوكهولم في يونيو 1972 بالسويد، وهو أول مؤتمر للأمم المتحدة لمناقشة المشكلات البيئية، وإعتبر المؤتمر أول إعتراف رسمي بالقضايا البيئية، وأصدر الؤتمر التوصية رقم 96/ التي دعت اليونسكو خاصة، ووكالات الأمم المتحدة الأخرى عامة، إلى إتخاذ التدابير اللازمة لبرنامج جامع لعدة فروع علمية للتربية البيئية في

المدرسة وخارجها، من حيث الإهتمام بالبيئة وحمايتها، ويوجه إلى جميع قطاعات السكان، وكانت هذه التوصية أساسا ومنطلقا ومبدأ ماديا إستندت إليه اليونسكو في تحديد الأهداف الخمسة (5) التالية للبرنامج الدولي للتربية البيئية الذي ترعاه مع برنامج الأمم المتحدة للبيئة وهي:

1- تشجيع تبادل الأفكار والمعلومات والخبرات المتصلة بالتربية البيئية بين دول العالم وأقاليمه المختلفة.

2- تشجيع تطوير نشاطات البحوث المؤدية إلى فهم أفضل لأهداف التربية البيئية ومادتها وأساليبها، وتنسيق هذه النشاطات.

3- تشجيع تطوير مناهج تعليمية وبرامج في حقل التربية البيئية وتقويمها.

4- تشجيع وتدريب وإعادة تدريب القادة المسؤولين عن التربية البيئية مثل المخططين والباحثين والإداريين والتربويين .

5- توفير المعونة الفنية للدول الأعضاء لتطوير برامج في التربية البيئية .

ولعل من أبرز نتائج وإنجازات المؤتمر هو الخروج بتوصية لإنشاء، برنامج الأمم المتحدة للبيئة، Pnue كدليل على جدية التعاون الدولي لحماية البيئة، وبعد هذا المؤتمر شهد العالم إهتمامات بالقضايا والمشكلات البيئية ومعالجتها.

2-3 أهداف التربية البيئية كما أقرتها وثيقة بلغراد(1975) (UNESCO,SD):

تعتبر ندوة بلغراد أول تجمع دولي يتضح فيه التأكيد على أهمية التربية البيئية في بناء المواطن الإيجابي الواعي بمشكلات بيئية، كما أنها دعوة جادة لضرورة تدعيم التربية البيئية في البرامج التعليمية. قدمت الندوة قائمة بأهداف التربية البيئية على النحو التالي:

1- **الوعي:** معاونة الأفراد والجماعات على إكتساب الوعي والحس المرهف بالبيئة بجميع جوانبها وبالمشكلات المرتبطة بها.

2- **المعرفة:** إتاحة الفرص التعليمية للأفراد والجماعات لإكتساب خبرات متنوعة والتزود بفهم أساسي للبيئة و مشكلاتها .

3- **المهارات:** معاونة الأفراد والجماعات على إكتساب المهارات لتحديد المشكلات البيئية وحلها.

4- **الإتجاهات والقيم**: إكساب الأفراد والجماعات مجموعة من الإتجاهات والقيم ومشاعر الإهتمام بالبيئة، وحوافز المشاركة الإيجابية في حمايتها وتحسينها.

5- **المشاركة:** إتاحة الفرص للأفراد والجماعات للمشاركة النشطة على كافة المستويات في العمل حل المشكلات البيئية التي تعتبر مشكلات ملحة تتطلب إتخاذ الإجراءات المناسبة لحلها(فمشكلة التلوث البيئي سواء في مجتمعات الدول النامية أو المتقدمة تتطلب الحلول السريعة والحاسمة وإلا ترتب على ذلك دمار رهيب) .

6- **القدرة على التقويم:** معاونة الأفراد والجماعات على تقويم مقاييس وبرامج التربية البيئية في ضوء العوامل الإقتصادية والطبيعية والنفسية والجمالية والثقافية). (Unessco , 1978) .

هذه الأهداف كلها تشكل عملية تربوية موحدة، حيث لا طائل يرجى من أنشطة تربوية ترمي إلى تحقيق أهداف معينة بصورة جزئية، وليس يجدي ذلك كثيرا في تطوير نهج جديد شامل إتجاه البيئة .(المقدادي ، 2006: 65) .

3-3 أهداف التربية البيئية كما أقرها مؤتمر تبيليسي: (UNESCO,SD):

إنعقد مؤتمر الدولي الحكومي للتربية البيئية، الذي نظمته اليونسكو بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للبيئة في مدينة- تبيليسي- يجورجيا الإتحاد السوفياتي سابقا) في الفترة من 14-16 أكتوبر 1977 واصدر مؤتمر تبيليسي 40 توصية تناولت مجالات التربية البيئية المختلفة على مستوى العالم ككل وحددت التوصيات 3 أطر رئيسية هي:

- دور التربية البيئية .
- إستراتيجيات لتنمية التربية البيئية على الصعيد الوطني .
- التعاون الإقليمي والدولي في مجال التربية البيئية .

إتخذت التربية البيئية شكلين رئيسيين هما:

- التربية البيئية النظامية التي تتم من خلال مؤسسات التعلم العام والعالي .

-التربية غير النظامية التي تتم من خلال بعض مؤسسات المجتمع، كالأسرة، ودور العبادة، ووسائل الإعلام، والمنظمات غير الحكومية وغيرها، وأصبح للتربية البيئية برامج شتى في كل المؤسسات الاجتماعية السابقة، سعيا منها لتحقيق الأهداف العامة التالية:

1- زيادة الوعي بالعوامل البيئية، وربطها بصحة الإنسان وسلامته.

2- زيادة القدرة على السعي إلى إيجاد التوازن وتعزيزه بين العناصر الاجتماعية .

3- زيادة المعرفة بالأنظمة الإجتماعية والتكنولوجية والطبيعية في البيئة .

4- تحسين إتخاذ القرار حول قضايا المجتمع المستقبلية .

توالت المؤتمرات والندوات الخاصة بالبيئة والتربية البيئية أبرزها:

- قمة الأرض(ريو دي جانيرو) 1992 بالبرازيل أعد المؤتمر على مفهوم التنمية المستدامة.
- كوكب الأرض 1(مونتريال) 1997 بكندا .
- كوكب الأرض 2 (باريس) 2001 بفرنسا .
- قمة الأرض (جوهانسبورغ) 2002 جنوب إفريقيا وسمي المؤتمر بقمة التنمية المستدامة على إعتبار التعليم بمستوياته عاملا رئيسيا في التنمية المستدامة فتعليم الناس تحقيقا للتنمية المستدامة لا يعني مجرد إضافة حماية البيئة إلى المناهج الدراسية بل يشمل أيضا إقامة توازن بين الأهداف الإقتصادية والإحتياجات الإجتاماعية والمسؤولية الإيكولوجية.
- كوكب الأرض 3 (بوركينافاسو) 2005. (جامعة الدول العربية 2003: 41-42).

بغض النظر عن شكل التربية، سواء أكانت نظامية أو غير نظامية فإن التربية البيئية تسعى إلى إعداد الإنسان البيئي Ecolate ويرى في هذا الصدد الصباريني (1999)، أنه ينبغي على مخططي برامج التربية البيئية ومنفذيها أن يسعوا لتحقيق هدف

التربية البيئية لإيجاد الإنسان البيئي المتحلي بالانضباط الذاتي النابع من الأساس العقائدي ولديه خلقا ذا بعد عالمي شامل يمكنه من أن يعيش في وئام مع نفسه ومع الآخرين ومع البيئة التي يعيش فيها .

يتصف الإنسان البيئي بالثلاثية البيئة (التعلم عن البيئة، التعلم من البيئة، التعلم من أجل البيئة) .

1)- **التعلم عن البيئة:** الإلمام بالقواعد والمبادئ الأساسية لجوانب المعرفة العلمية التي تستخدم في تفسير الظواهر المتشابكة في البيئة، والعلاقات القائمة بين المكونات الحية وغير الحية وأثر الإنسان في بيئته، وكيفية التعامل مع المعرفة.

2)- **التعلم من البيئة:** يركز على التفاعل بين مكونات البيئة الحية وغير الحية، والتعلم من البيئة، من خلال الزيارات والرحلات التي يقوم بها المتعلمون لمواقع مختلفة في البيئة (مهارات) ويرى هاو و ديسنجر (1998 Howe and Disinger أن الزيارات الميدانية للبيئة، تساعد التلاميذ على تطوير مفاهيم بيئته صادقة. (ذكر في: اليركات، 2004) .

3)- **التعلم من أجل البيئة :** المحافظة على البيئة وتحديد ممارسات الإنسان الخاطئة والسليمة في بيئته، من أجل هذه البيئة، والإبقاء عليها سليمة نقية معافاة (المواقف والقيم والسلوك).

إن هذه الجوانب الثلاثة تتداخل فيما بينها، محققة في المحصلة تعلما من أجل حماية البيئة، وصيانتها، والمحافظة عليها، وتكون بذلك أداة للتنمية وتحسين نوعية حياة الإنسان.

إن التنور العلمي، Scientific literate أصبح مفهوما جديدا في حياتنا العصرية.

وأخطار التلوث المؤدية للإنسان والحيوان أو النبات وجهل ونقص معرفته ببيئته الطبيعية، وما يترتب على جهله بهذه المعارف من إختلال للقيم والإتجاهات، مما قد يؤدي إلى إختلال التوازن البيئي وتفاقم المشكلات البيئية.

وقد أدركت الدول المتقدمة هذه المشكلات وأنه يستوجب عليها أولا معالجة المعارف والقيم والإتجاهات التي يعتنقها الأفراد ومواقفهم وسلوكهم إزاء بيئتهم ومن هنا يبرز ضرورة التنور البيئي Environmental literate الذي يعني حسب (السايح)" إلمام الفرد بقدر مناسب من المفاهيم والمعلومات البيئية والإتجاهات البيئية ومهارات حل المشكلات البيئية لتتميز سلوكياته بالسوية في حياتنا اليومية.(سرحان، 1998 : 89).

وفي دراسة لسرحان (1998) حول موضوع التنور البيئي والإتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة حلوان والتي هدفت إلى تحديد المستوى العام للتنور البيئي لدى طلاب جامعة حلوان بصفة عامة وطلاب كلية الخدمة الإجتماعية بصفة خاصة وفقا لحد الكفاية المحدد بنسبة 75% واستعملت المنهج الوصفي الذي يهدف إلى دراسة خصائص معينة أو موقف يغلب عليه التحديد، وإشتملت العينة على 194 فردا وتوصلت إلى نتيجة مفادها تدني المستوى العام لعينة البحث على مقياس التنور البيئي وأنه يقل على حد الكفاية. (سرحان ، 1998 : 101).

إن الهدف الأساسي من التخطيط للأهداف التربوية هو إكتساب التلاميذ الخبرات المباشرة التي تحقق عائدا تعليميا مثمرا وفعالا، ولقد ناقش بلوم Bloom ورفاقه الأهداف التربوية(أهداف معرفية، أهداف وجدانية، أهداف نفس حركية) .

فالجانب المعرفي حسب حبشي، يعد مقوما هاما في تكوين إتجاهات الفرد وذلك نظرا لإنعكاسات هذه المعرفة على السلوك الفردي في التعامل مع البيئة. (في: حيرش، 1994) وهذا ما أكدته دراسة السيد(1999) في موضوع " المشكلات البيئية مدخل لبناء تطوير المناهج التعليمية، والذي يرى أن الكتب المدرسية تركز على المعرفة فيما يتعلق بتدريس موضوعات التربية البيئية .

وفي دراسة لجامعة الدول العربية (2003) حول موضوع" دراسة تحليلية لوضع التربية البيئية بمراحل التعليم العام لبعض الدول العربية بين الواقع والرؤية المستقبلية" التي إستعملت المنهج الوصفي وأسلوب تحليل المحتوى ومن جملة إقتراحاتها لإثراء الأهداف، أكدت أن تركز الأهداف التعليمية العامة للتربية البيئية، بمراحل التعليم العام

على تحقيق الجوانب العليا من الجانب المعرفي كالتطبيق والتحليل والتقويم، والتركيب (خاصة في نهاية المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية) أكثر من تركيزها على جانبي المعرفة والفهم، وكذلك أهمية التركيز في الأهداف التعليمية العامة للتربية البيئية على الجانب الوجداني والجانب المهاري والذي تهتم ببرامج التربية البيئية بتهيئة الخبرات التعليمية لكي يكتسبها الدارسون. (جامعة الدول العربية، 2003 :27).

يرى عودة (1986) أن المعلومات البيئية للأفراد تعتبر منبثقا لإتجاهاتهم ومواقفهم نحو البيئة(ذكر في: حيرش ، 1994) .

من خلال عرضنا لهذه الدراسات يتضح مدى الإهتمام بالجانب المعرفي والوجداني والمهاري في تنمية الوعي والمحافظة على البيئة وهذا ما أكده موير (Moyer،1977) بأهمية دور المجال الإنفعالي في تطوير إتجاهات إيجابية لدى المتعلم في الإهتمام بالبيئة والمحافظة عليها (البركات، 2004) وهاريس (Harris، 1996)، أن الجانب المهاري يعد الوسيلة الرئيسية لإكتساب المعرفة التي هي أساس لسلوك الفرد (البركات، 2004) .

من البديهي أن تختلف أهداف التربية البيئية من مرحلة تعليمية إلى المرحلة أخرى نجد شلبي(1996) يرى أن أهداف التربية البيئية تصبح على النحو التالي:

1- **أهداف معرفية :** أن يكون التلميذ قادرا على:

- إكتساب معلومات مناسبة ووظيفية عن البيئة التي يعيش فيها .
- تحديد أهمية البيئة بالنسبة للإنسان وغيره من الكائنات الأخرى.
- أن يعرف مقومات الثروة الطبيعية في بيئته .
- أن يحدد طرق وأساليب ترشيد إستغلال الثروة الطبيعية في بيئته .
- أن يحدد المشكلات التي تتعرض لها بيئته، وما يهددها من أخطار.
- أن يتمكن من إقتراح الحلول لكيفية صيانة بيئته والمحافظة عليها .
- أن يتمكن من تحليل مقومات التوازن الطبيعي في بيئته .
- أن يتمكن من تحديد أوجه النشاط البشري في بيئته والتي قد تخل بمقومات التوازن الطبيعي فيها .

- أن يتمكن من إقتراح الحلول والأساليب التي تضمن عن التوازن الطبيعي في بيئته .

2- الأهداف الوجدانية:

- أن يكتسب التلميذ الخلق البيئي الواعي الهادف إلى ترشيد إستغلال موارد بيئته .
- أن يعي بمشكلات بيئته وطرق وأوجه علاجها .
- أن يقدر قيمة لإنسجام والتوافق بين مكونات البيئة والعلاقات الوثيقة التي تربط بينها وأهمية ذلك بالنسبة للحياة.
- تقدير خطورة الإساءة إلى العلاقات الوثيقة التي تربط مختلف الكائنات بالبيئة أو الإخلال ببعضها.
- تقدير الجهود التي تبذل من أجل صيانة البيئة والمحافظة عليها.
- إكتساب إتجاهات وقيم تدعو إلى صيانة البيئة والمحافظة عليها.

3- الأهداف المهارية:

- إكتساب التلميذ مهارات عديدة عقلية تتمثل في ممارسته لمهارات ملاحظة الظواهر الطبيعية والبشرية وتفسير الظواهر الطبيعية والبشرية في بيئته.
- جمع الحقائق العلمية من مصادرها الأصلية في البيئة ومهارة إستقراء الحقائق والخروج منها بمفاهيم وتعميمات ومبادئ عامة.
- ممارسة مهارة التصنيف للكائنات الموجودة فيها، وممارسة مهارة إتخاذ القرار للقيام بمشروعات من أجل صيانة البيئة.
- إكتساب مهارات يدوية منها مقاومة بعض الآفات الضارة وجمع الكائنات الحية وغير الحية فيها.(شلبي ، 1996 : 77-79).

كخلاصة نستطيع القول بأن تحقيق أهداف التربية البيئية تم عن طريق:

- **المعرفة:** وذلك بتوفير المعلومات لفهم النظام البيئي ومكوناته وفهم البيئة المحيطة بالمتعلم والبيئات الأخرى، وكل وما تحتويه من مواد ومشكلات بيئية.

- **الإتجاهات:** المجال الإنفعالي مهم في تطوير إتجاهات إيجابية لدى المتعلم بالإهتمام بالبيئة والمحافظة عليها.
- **المهارة:** وذلك بالقيام بأنشطة عقلانية تهدف إلى إكتساب المهارات العملية كجمع النماذج، وتسجيل البيانات، وإجراء التجارب وإقتراح حلول للمشكلات تكون قابلة للتحقيق.

4- مشكلات التربية البيئية:

لقد إنطلقت التربية البيئية منذ السبعينات من القرن العشرين بحماس كبير وطرقت برامج الأنشطة البشرية جميعها، وربما هذا الوضع لم يترك لها فرصة للحصول على الهوية، ونظرا لكثرة الأبواب التي طرحتها والقنوات التي تشعبت منها، فإنها تواجه مشكلات يمكن ذكرها بإختصار كما يلي:

- **الجمهور المستهدف بالتربية البيئية:** من المعروف أن التربية البيئية تستهدف جمهورا واسعا من الناس، وربما تعود أزمة الهوية إلى إتساع هذا الجمهور الذي يمكن أو يجب أن يستفيد منها، وهذا يعود ربما إلى عدم مساواة في الفرص وفي مستوى الوعي، مما يشكل تحديا كبيرا للتربية البيئية، وخاصة في جعل هذا الجمهور الواسع من الناس يستند في إختياراته للأهداف والأولويات إلى القرار البيئي.

- **وجهات النظر المتعددة حول البيئة والتربية:** معظم برامج التربية البيئية تعطي معلومات عن البيئة، وبينما من المفترض أن يتجه التعليم البيئي إلى أسلوب التعلم من أجل البيئة، وهذا يتطلب مشاركة المتعلم من أجل تنمية قيم توجه سلوكه.

- **المكانة التعليمية والآفاق المتداخلة للبرامج:** هناك مشكلة في حصول التربية البيئية على موقع في الأنظمة التعليمية المزدحمة بالمواد الدراسية، وتعد التربية البيئية بحكم طبيعتها، مجالا متداخلا، وهذا يولد مشكلة لدى واضع البرامج، وهناك مشكلة أخرى تتعلق بضرورة إيجاد مكانة مرموقة للتربية البيئية في البنية التنظيمية للمؤسسات والأنظمة التعليمية.

- **البحث عن نموذج:** نظرا لحداثة التربية البيئية، ولتعدد أبعادها، ولعدم وجود إتفاق عام حول أهدافها، هناك جدل بين التربويين حول نموذج ملائم ومعترف به للتربية البيئية .

- **الأسس الفلسفية**: تتفاوت وجهات النظر في التربية البيئية، وأخطر وجهة نظر هي اللجوء إلى التلقين، أو فرض رأي على القضايا البيئية، يكمن التحدي الحقيقي للتربية البيئية في إيجاد نظام تعليمي يساعد المتعلم على إستكشاف القضايا المعقدة متعددة الأبعاد بعقلانية وإذا لم تستطيع التربية البيئية تحقيق ذلك فإنها ستكون عرضة للإتهام بالتقلب في سياستها، ومن هنا نجد أنه لابد من وجود حاجة ملحة الأساس فلسفي للتربية البيئية.

- تعد التربية البيئية من المناهج التي تعتمد على العلوم المتداخلة أو المتكاملة لحل المشكلات البيئية، وحتى الآن لم تترسخ بعد مناهج العلوم المتداخلة أو المتكاملة .

- تكثر المواد التي يتم تدريسها في المدارس لذلك من الصعوبة بمكان إقناع الإداريين والمخططين التربويين بإضافة مواد جديدة كالتربية البيئية أو غيرها، وربما يمكن إقناعهم بأن مادة التربية البيئية تربط المواد مع بعضها البعض وبذلك يمكن إضافتها .

- قلة عدد المعلمين المؤهلين لتعليم التربية البيئية وفق برامج تعليمية، ويركز المربون البيئيون على ضرورة تعليم التربية البيئية خارج قاعة الدرس، وبذلك يتمكن الطلاب بأنفسهم من إختيار عناصر البيئة المختلفة ميدانيا، يتحول المعلم من محاضرإلى مرشد يساعد الطلاب على كيفية الحصول على المعلومات البيئية التي تهمهم.

- قلة عملية التعزيز للمجتمع المحلي لتعلم التربية البيئية ومفاهيمها، من وسائل الإعلام وأولياء أمور الطلاب، أو المساجد وغيرها، فمن المفترض لهذه الجهات المذكورة أن تلعب دورا هاما في تطوير الوعي والحس البيئي الذاتي لدى أفراد المجتمع لمنع وقوع المشكلات البيئية أو حلها في حال وقوعها.(وهبي والعجي، 2003: 62-63).

5- مداخل تقديم التربية البيئية:

يمكن عرض أهم مداخل التربية البيئية في الآتي:

5. 1 **المدخل الدمجي:** يتناول هذا المدخل إعداد دراسة متكاملة للتربية البيئية ولقد ظهرت فكرة التكامل منذ بداية القرن الماضي عند ما بدأ رجال التربية يدركون أن تجزئة المعرفة وتفتيتها وتقسيمها إلى مجالات ومواد كثيرة تجعل التلميذ يدرسها بطريقة مفككة، بحيث تصبح عرضة للنسيان وغير قابلة للتطبيق أو الإستخدام الفعلي في الحياة.

يتيح المدخل الدمجي الفرصة لدمج العديد من المضامين التربوية الحديثة داخل المقرارت الدراسية مثل (التربية البيئية، التربية السكانية، التربية الغذائية، التربية الصحية) حتى يمكن من مسايرة المناهج للتحولات العالمية المعاصرة، يتم توزيع المفاهيم التربوية الجديدة والمستخدمة بشكل تكاملي على المقررات الدراسية، دون إستحداث مقررات دراسية جديدة وإضافتها لجداول الدراسة .

في هذا المدخل يمكن دراسة ظاهرة التصحر من خلال معالجة موضوع توزيع النباتات في العلوم وفي دروس الجغرافيا، كذلك دراسة تلوت المياه عند معالجة موضوع المياه في العلوم أو عند الحديث عن مصادر المياه وأنواعها في الجغرافيا، وكذلك دراسة أزمة الطاقة عند معالجة موضوع البترول في الجغرافيا أو في دروس الكيمياء، كذلك دراسة موضوع تلوث الهواء عند الحديث عن تخطيط المدن والنمو الحضري في الجغرافيا، ومذلك ترشيد لإستهلاك المياه عند معالجة موضوع الوضوء في التربية الإسلامية، أو مصادر المياه في الجغرافيا أو العلوم أو غيرها من المواد الدراسية، كذلك مشكلة الفجوة الغذائية والأمن الغذائي عند مناقشة مواضيع التغذية في مادة الإقتصاد المنزلي أو موضوعات السكان في الجغرافيا وهكذا، على أن يراعى في المفهوم الواحد التكامل ودراسته من زوايا مختلفة بين عدة مواد دراسية.(جامعة الدول العربية، 2003-11) يمثل المدخل الدمجي إتجاها عالميا في تناول التربية البيئية ومعالجتها داخل إطار المناهج الدراسية، ويسمح المدخل الدمجي للمقرارات الدراسية المختلفة بالتكامل والشمول ومن تم تحقيق أهداف التربية البيئية (مطاوع ، 2001).

أما من عيوب هذا المدخل إدراج مفاهيم التربية البيئية في مختلف المواد الدراسية أنه يتطلب تدريب كافة المعلمين أثناء الخدمة على تدريس تلك المفاهيم بطرق وأساليب

التدريس غير التقليدية، كما أن متابعة الترابط الرأسي للمفاهيم البيئية للصفوف الدراسية بكل مرحلة تعليمية وللمراحل التعليمية بعضها بعض، كذلك الترابط الأفقي للمفاهيم البيئة بين كافة المواد الدراسية التي بها مفاهيم التربية البيئية على مستوى الصفوف الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، يعتبران أمران يحتاجان إل كثير من الجهود والدعم المتواصل والتنسيق، كما أن عملية التقويم للنتائج التعليمية تكون أصعب بكثرة مما لو أدخلت التربية البيئية كمادة مستقلة منفصلة.

أما من مزايا هذا المدخل سهولة تطبيقه، إذ لا يحتاج إلى إضافة مواد دراسية جديدة إلى الجدول الدراسي أي أنه بالإمكان تطبيقه دون عبء كبير على المناهج الدراسية التي تدرس فعلا، كما أنه يكون أكثر فعالية في إنجازه بالنسبة للوقت المتوفر وخبرة المعلمين، كما أنه يتطلب ميزانية أقل.(جامعة الدول العربية ، 2003) .

2-5 المدخل المستقل:

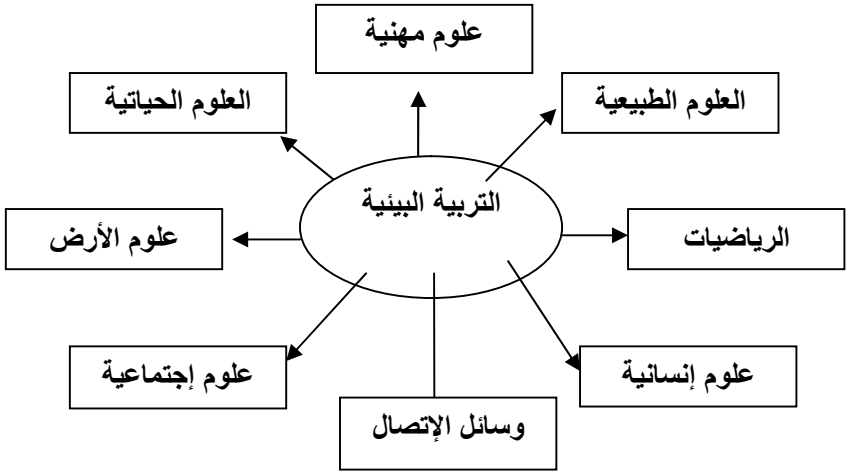
يتمثل هذا المنهج بتدريس التربية البيئية كمادة دراسية مستقلة مثلها في ذلك مثل أية مادة دراسية أخرى كالرياضيات والتاريخ والعلوم الطبيعية ...

ومن الصعوبات التي تعترض هذا المدخل هي أن محتوى التربية البيئية مستمد من عدة علوم متداخلة، بمعنى أن التربية البيئية مفهوم مركب تنطوي فيها المبادئ والمفاهيم والإتجاهات والمهارات، وتستمد مقوماتها في مختلف العلوم كما أن تخصيص مادة مستقلة لها، يمكن تحولها إلى مادة للحفظ، وهذا ليس هدفا للتربية البيئية بل الهدف الأساسي هو إكتشاف العلاقات المتداخلة بين الإنسان والبيئة وتشابك العلاقات والمشكلات البيئية لمساعدة الإنسان على اتخاذ القرارات المناسبة للحفاظ على البيئة (العجي ووهبي، 2003).

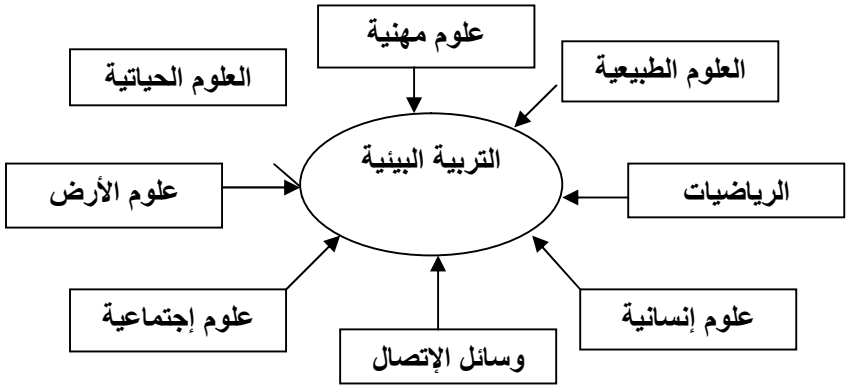
إن المدخل المستقل يصعب إستخدامه في الظروف الحالية حيث أنه يتطلب تدريب عدد أكبر من المعلمين،كما أنه يحتاج إلى ميزانية خاصة، ويناسب هذا المدخل الصفوف النهائية من المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية.

والشكل التخطيطي التالي يوضح كلا من النموذج الدمجي والنموذج المستقل.

أ.النموذج المستقل



ب.النموذج الدمجي



الشكل رقم (01) يوضح النموذج الدمجي والنموذج المستقل

3-5 مدخل الوحدات الدراسية:

وهذا المدخل يعالج الموضوعات البيئية كوحدة ، حيث تدرس الوحدة في فترة زمنية محددة بجميع أبعادها الإجتماعية والإقتصادية والطبيعية وقد أخذ هذا المدخل العديد من المناهج وبخاصة مناهج الأحياء والجغرافيا حيث يحرص الجغرافيون والبيولوجيون على دراسة البيئة لدرجة أن بعض المناهج أصبحت توجه المحتوى بكامله توجيها بيئيا.

5. 4 المدخل المفاهيمي:

يقصد بالمفهوم تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أو حقائق، وعادة ما يعطى هذا التجريد إسما أو عنوانا، وينظم محتوى المنهج حسب هذا المدخل حول المفاهيم عامة أساسية وتكون هذه المفاهيم العمود الفقري للمنهج البيئي، وطبقا لهذا التنظيم لا يصبح للمعرفة البيئية المفتتة قيمة تذكر، بل يجب أن تركز المعرفة البيئية في مفاهيم عامة تضمن أكبر قدر ممكن من الحقائق.

أن المفاهيم الرئيسية تلعب دورا هاما في عملية التعليم، إذ أن المفاهيم الرئيسية أكثر ثباتا ومن ثم فهي أقل عرضة للتغير من المعلومات القائمة على مجموعة من الحقائق المفككة والمجزأة، ومن أمثلة المفاهيم البيئية الكبرى التي يمكن أن تتخذ كمحاور لبناء، وحدات بيئية ما يلي:

- النظام البيئي.
- التوازن البيئي.
- التفاعل والعلاقات البيئية.
- تلوث البيئة وتدهورها.
- التنمية المستدامة.....إلخ (جامعة الدول العربية ، 2003) .

5-5 المدخل الإجتماعي وإثراء المنهج بيئيا:

من المستجدات في مجال التربية البيئية ، توظيف المدخل الإجتماعي في إثراء المنهج بيئيا، ومن أهداف هذا المدخل إبراز العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة، حيث يتيح الفرصة للمتعلمين التدريب على إتخاذ القرارات بالنسبة للحياة اليومية ومستقبل المجتمع، ولذلك إرتبطت المناهج البيئية التي صممت في ضوء هذا المدخل، بالقضايا المرتبطة بحياة التلاميذ ومجتمعهم والتي من خلالها تتضح الأفكار العلمية الكبرى والجوانب المختلفة للتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة . (جامعة الدول العربية ،2003) .

من خلال عرضنا السابق نستنتج أنه يوجد أسلوبان (مدخلان) لتضمين التربية البيئية أسلوب الدمج وأسلوب الإستقلال، ويحبذ وليام ستاب W- STAPP أسلوب الدمج

من منطلق أن التربية البيئية تعد نظاما متداخل التخصصات البيئية بنسبة إلى طليعتها المركبة، وإعتمادها على معظم المواد الدراسية ويبين الجدول رقم (04) المقارنة بين المدخل الدمجي والمدخل المستقل في التربية البيئية.

جدول رقم (01) يوضح المقارنة بين المدخل الدمجي والمدخل المستقل في التربية البيئية

الاعتبارات	مزايا المدخل الدمجي	مزايا المدخل المستقل
1-سهولة التطبيق	يسهل تطبيقه في المنهج كموضوع واحد إذ سمح الوقت بتدريب المعلمين ويصبح ذلك أسهل	يتطلب تدريب أكبر عدد من المعلمين كما يتطلب تنسيقا أكبر للمنهج، ويتطلب إدراجه وقتا أقل.
2- كفاية المعلم.	قد يتطلب عدد أقل من المعلمين ولكن بتدريب عميق فينتج عن ذلك حاجة إلى عدد قليل مع وزيادة في كفاءة المعلمين.	يجب على المعلمين في كل أنواع الفروع أن يكونوا ذوي كفاءة تمكنهم من إستخدام أدوات التربية البيئية ، وقد لا يكون ذلك بمستوى العمق المطلوب في المدخل الدمجي.
3-زيادة العبء على المنهج.	إضافة التربية البيئية إلى المنهج قد تشكل صعوبة وعبئا عليه	بالإمكان تطبيقه دون زيادة العبء على المنهج
4- تسهيل وضع المنهج وتطويره.	يسهل تحديد العناصر وترتيبها.	يجب تحديد العناصر بدقة وترتيبها وإدماجها في المنهج الموجود.
5- التقويم.	تصبح سهلة وميسرة.	صعوبة التقويم بالنسبة إلى عدد العناصر.
6- التوافق.	قد يكون أكثر ملاءمة مع المرحلة الثانوية وبالنسبة لبعض أهداف التربية البيئية قد يكون لازما في المرحلتين الثانوية والجامعية.	ملائم لكل الأعمار مع بعض الإستثناءات بالمرحلتين الثانوية والجامعية.
7- فعاليه في التعليم.	يصعب إستخدامه في التعليم الهادف.	التعليم لنقل المعرفة من صلب هذا المنهاج.
8- العمق.	أكثر فعالية بالنسبة للوقت المتوفر وخبرة المعلمين .	أكثر شمولا لكنه يتطلب تنسيقا قويا داخل المنهج لتصبح البرامج عميقة.
9- الميزانية.	يتم إتحادها وفق طبيعة المادة التي ستنشأ، وقد تكون المادة مكلفة في حال الزيارات الميدانية والرحلات.	تتنوع حسب طبيعة المنهج الذي يتم وضعه أو تطويره ولكن ذلك يتطلب كمية كبيرة من المال.

المصدر:(العجي ووهبي ، 2003، 67-68)

6- طرق تدريس التربية البيئية :

لعل أفضل منهجية للتدريس في التربية البيئية ينبغي أن تحقق :

1- الوعي الفكري والبيئي.

2- التدريب المباشر على إتقان مهارات مقترنة بمعالجة مواضيع بيئية إذ إجتمعت ممارسة المهارات في النشاط الصفي، وممارسة المهارات في النشاط اللاصفي إزاء مواضيع البيئة، نجم عن ذلك سلوك حقيقي إيجابي.(أدلة المربي في التربية البيئي، 2004).

1-6 الزيارات الميدانية:

يرى بياجيه(Piaget) أن الطفل يطور معرفته بشكل أفضل، من خلال الإحتكاك المباشر مع البيئة المحلية .(ذكر في : البركات، 2004).

لقد قضى بياجيه (Piaget) حياته في دراسته تفاعل الأطفال مع بيئتهم وتكوينهم للمهارات التي يتناولون بها البيئة، وفي رأيه أن القدرات العقلية كلها تقوم على هذه الخبرات المبكرة.(كامل، 1999).

يرى موسلى(Mosely) أن تطور الوعي البيئي لدى المتعلم ، يحدث خلال الإحساس بالمشكلة .(ذكر في : البركات، 2004).

إن الزيارات لها تأثير إيجابي في صياغة علاقة الطفل مع بيئته ، يرى كل من هاو وديسنجر (Howe & Disinger)أن الزيارات الميدانية للبيئة ، تساعد التلاميذ على تطوير مفاهيم بيئته صادقة.(ذكر في : البركات، 2004).

2-6 التدريب على حل المشكلات :

يرى إليس (Ellis) أن علماء النفس عادة لا يضعون حدودا فاصلة بين التفكير وحل المشكلة، لأنهم يفترضون أن نشاطات حل المشكلة تمثل عمليات التفكير ذاته، وأن هذا النوع من النشاطات، هو الذي يمكنهم من الإستدلال على التفكير، لذلك ينزعون إلى إستخدام مصطلحي " التفكير" و" حل المشكلة " على نحو ترادفي، لتداخل النشاطات المعرفية المتعلقة بها.(نشواتي: 1986 : 452) .

ينبغي للمشكلة المراد حلها، أن تكون واقعية ومن البيئة المحلية للتلاميذ وتتلاءم مع قدراتهم وتثير إهتمامهم، وفي الوقت نفسه شجعهم على إقتراح حلول متعددة ومفتوحة.

ومن أهم خطوات التدريب على حل المشكلات البيئية:

1- عرض مشكلة بيئية معينة، يمكن زيارة موقع المشكلة وجمع المعلومات عنها:

2- مناقشة المعلم للمشكلة مع التلاميذ لزيادة معلوماتهم ومساعدتهم في وضع مقترحات لحل المشكلة.

3- كتابة تقرير من قبل كل تلميذ مع إقتراح الحلول الملائمة .

4- تقويم تعليم التلاميذ وذلك من خلال:

- تقويم مرحلي مستمر من خلال المناقشات المفتوحة.
- تقويم نهائي من خلال تقارير التلاميذ وإتخاذ قرارات بالحلول.

3-6 المشروعات:

يرجع أصل المشروع إلى الفلسفة النفعية التي يرتكز مبدأ التربية على الطفل، والبيئة الطبيعية، والمجتمع، والتفاعلات التي تتم بينهم.

إن المشروع في نظر وليام كلباتريك WILLIAM KILPATRICK هو" سلسلة من النشاط الذي يقوم به فردا وجماعة لتحقيق أغراض واضحة، ومحددة في محيط إجتماعي برغبة وحماس". (الوكيل ومحمود ، 2001: 310).

ومن مزايا هذه الطريقة:

- ترتكز على المتعلم وليس على موضوع الدراسة، إنها بذلك تسهم في تقدم معارفه(Ses savoirs) ومهارته (Savoir-faire) وسلوكه (Savoir – être) كما تنمي لديه القدرات الإنفعالية والتفكير والإستقلالية وروح النقد.

- تفضل تعيين المشروع من قبل الفريق ثم من قبل الفرد.

يمر المشروع بست مراحل هي:

- المرحلة 0 الإعداد للمشروع.
- المرحلة 1: ميلاد المشروع.
- المرحلة2: هيكلة المشروع.
- المرحلة3: إنطلاق المشروع.
- المرحلة 4: عرض النتائج.

- المرحلة 5: التقييم.
- المرحلة 6: مكانة المشروع .

(أدلة المربي في التربية البيئية، 2004: 16-17)

تتسم بيداغوجية المشروع بأنها:

- مكيفة جدا(مع بعض الترتيبات) لكل فئات الجمهور.
- طريقة محفزة جدا للجمهور عن طريق التوريط أو الإقحام، أو الإستقلالية.
- مفيدة في إستدعاء كفاءات التنشيط والطرائق ذات الكفاية في المحتوى، وهو ما يسمح بفتح حقول لمعرفة واسعة فيما بعد.
- يحتاج المشروع إلى وقت معتبر للانجاز، أقل من يومين(صعب) أسبوع (معدل جيد) وقت أطول (إنجاز مشروع ممتد).

الفصل الثالث:

النشاط المدرسي

تمهيد.

1. **مفهوم النشاط المدرسي .**
2. **تاريخ النشاط المدرسي .**
3. **أهمية النشاط المدرسي .**
4. **أهداف النشاط المدرسي .**
5. **وظائف النشاط المدرسي .**
6. **جماعة النشاط المدرسي.**
7. **أنواع النشاط المدرسي.**
8. **معوقات النشاط المدرسي.**
9. **الأنشطة البيئية المدرسية.**

تمهيد :

يقضي الفرد فترة طويلة من حياته في المدرسة، وفيها يزود بالخبرات والمهارات التي تمكنه من مواجهة متطلبات الحياة العملية، وتؤثر المدرسة تأثيرا واضحا على سلوك الفرد وعلى صحته النفسية، ومن المهم أن تمكن المدرسة التلاميذ من استغلال قدراتهم وإمكاناتهم لأقصى الحدود الممكنة وتساعدهم على فهم أنفسهم، وأن يتعرفوا على ما في أنفسهم من نواحي قوة ونواحي ضعف، ومن مزايا وعيوب، ففهم النفس يعتبر مدخلا لفهم الآخرين لحسن التعامل معهم يجعل هؤلاء التلاميذ أكثر قدرة على مواجهة الحياة والتفاعل مع الناس .

ومن سمات التربية الحديثة أنها تربية متكاملة، تهتم بجميع جوانب شخصيته الجسمية، والعقلية، والروحية، والخلقية. إن هذه النظرة الحديثة التي جعلت من التلميذ محور العملية التعليمية كان لابد أن تحظى شخصيته بجوانبها المختلفة بالاهتمام والعناية وتهيئة الظروف المناسبة للتعرف على كنه تلك الشخصية، وجوانبها المختلفة وتكامل تلك الجوانب وتهيئة البيئة المدرسية لتكون بيئة مناسبة لنمو تلك الشخصية .

فمن الوظائف الرئيسية للمدرسة اليوم إعداد الفرد للحياة في المجتمع بحيث يساهم فيه مساهمة ايجابية فعالة، ولا تشير عملية الإعداد هذه إن لم تتضمن برامج المدرسة ألوانا من النشاط المختلف بحيث تهيئ هذه البرامج الفرص للتلاميذ كي يمارسوا ممارسة فعلية للحياة الاجتماعية في صورتها المصغرة التي تنطبق فيما بعد على الحياة الاجتماعية بشكلها الأوسع، كما تعمل هذه الألوان من النشاط أيضا على كشف ميول التلاميذ واستعداداتهم وقدراتهم ثم العمل على تنميتها وصقلها، وبذلك يمكن الإفادة إفادة كاملة من طاقات أفراد المجتمع و زيادة فاعليتهم و قدرتهم الإنتاجية وتحقق السعادة و الصحة النفسية لهم.

ومن المفاهيم الجديدة للمنهج أن التربية صارت استثمارا لرأس المال البشري بقصد تحسين نوعيته باطراد، ولقد أوجز علماء التربية مجالات هذا الاستثمار في العبارة المشهورة (H) four، أي أن ذلك يتضمن أربعة مجالات، وكل منها بالانجليزية يبدأ بالحرف (H)، وذلك عل النحو التالي :

1- الصحة health وتعني القدرة البدنية والسلامة الصحية .

2- الرأس head وهذا يعني كسب المعارف، ومن هذا يؤدي إلى نمو العقل والعقل في الرأس .

3- القلب heart وهذا يعني التوجهات الخاصة، بالأحاسيس التي مكانها القلب، ويقصد من خلال ذلك تنمية ملكات التعلم الذاتي والنقد والإبداع والقيم الروحية والاتجاهات الاجتماعية.

4- اليد hand ويقصد من التعبير إكساب الأفراد المهارات التي غالبا ما تؤدى باليد (الجاويش، 2007 : 27) .

1- مفهوم النشاط المدرسي:

تبعا لتطور النظرة إلى شخصية التلميذ باعتبارها كلا متكاملا، فقد تغيرت كذلك النظرة إلى النشاط المدرسي، فبعد أن كان يعتبر مضيعة للوقت أصبح يشكل جانبا هاما من جوانب العمل المدرسي.

لقد استخدم مفهوم (برنامج النشاط) أول ما استخدم على يد -جون ديوي- John -dewey في عام 1897م، وذلك في حديثه إلى الآباء والمعلمين عن مدرسته التجريبية في شيكاغو – وتعد هذه المدرسة أول مدرسة ذات منهج نشاط معين (العنزي، 2004) .

إن النشاط المدرسي هو نشاط يقوم به تلميذ أو مجموعة من التلاميذ، ويعرف أحمد عبد الرحمان عيسى النشاط بأنه " نشاط حر، مطلق، يصدر عن التلميذ بمحض رغبته، وامتدادا لهوايته من خلال المنهج الدراسي، وفي ظل توجيه المدرسين وإشرافهم، وتقويمه لنتائجه في داخل الفصل وفي خارجه، وبهذا تتكامل شخصية التلميذ معرفة وسلوكا نابعين من المدرسة والحياة معا" (العنزي ، 2004) .

كما تؤكد دائرة المعارف الأمريكية " أن النشاط يتمثل في البرامج التي تنفذ بإشراف وتوجيه المدرسة، والتي تتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية وأنشطتها المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية البيئية" (إبراهيم، د.ت).

ويعرف جلال النشاط المدرسي بأنه " كل برامج النشاط التي تقدم على أساس الحرية والاختيار دون إجبار، وأن تكون متماشية مع الميول ورغبات وقدرات

واستعدادات التلاميذ، ومستوى النمو البدني والمهاري والحركي والعقلي والنفسي والاجتماعي" (محمد ، 1996).

كما يعرف النشاط المدرسي على أنه "الأنشطة التربوية هي أنماط من السلوك التربوي، يمارسها التلاميذ بتوجيه من المربين، خارج نطاق الحصص الدراسية، بما يساعد على زيادة معارفهم، وتنمية خبراتهم، وتحقيق نموهم نموا متكاملا".(الجاويش،2007: 28).

ويعرف كذلك بـ " مجال لخبرات يمر بها الفرد، وهي خبرات منتقاة ، بحيث يؤدي المرور بها إلى تحقيق أهداف التربية، من خلال ما يحدث من أثر فعال في عملية التربية الذي يفوق أحيانا التعليم في حجرة الدراسة، عن طريق المواد الدراسية، ويرجع ذلك لخصائص النشاط المدرسي التي لا تتوافر بنفس القدر لتعليم المواد الدراسية، وذلك لأن التلميذ عنصر فعال في اختيار نوع النشاط الذي يشترك فيه وفي وضع خطة العمل وتنفيذها، مما يجعل إقباله عليه متميزا بحماس أشد مما يتوافر لدراسة المواد الدراسية الأمر الذي يؤدي إلى تعليم أكثر اقتصادا ودواما، وهذا بالإضافة إلى أنه يهيئ فرص تعلم المبادرة و توجيه الذات " (العجمي ،168:2008).

وبناء على ما تقدم من تعريفات، يظهر بأنها ترتبط فيما بينها في كون الأنشطة المدرسية بمثابة الخبرات التي يمر بها التلاميذ، فالتلميذ داخل النشاط يدرك انه عضو في جماعة، عليه واجبات نحوها وله فيها حقوق، كما أن وحدة الجماعة التي يقوم على أساسها النشاط تعد فرصة لتحقيق الميول المشتركة وتبادل الخبرات النافعة وباعتباره وسيلة هامة لدراسة التلاميذ، دراسة فردية دقيقة للتعرف على أنماط سلوكهم، والكشف عن استعداداتهم وقدراتهم وإشباعها وتوجيهها الوجهة الصالحة، وهذا يساير النظرة الحديثة للتربية، بحيث لا ينفصل التعليم عن واقع الحياة المعاصرة أو عن الاحتياجات الأساسية في المجتمع بعد أن كان المفهوم التقليدي للمنهج يوجه اهتمامه للجانب المعرفي والتحصيلي للتلاميذ على أنه هدف في حد ذاته بصرف النظر عن قيمة ذلك وأهميته بالنسبة للفرد والجماعة والمجتمع .

ومن خلال كل ما ذكر يمكننا أن نستخلص بعض الحقائق حول النشاط المدرسي والتي يمكن إجمالها فيما يلي :

- الأنشطة المدرسية هي سلسلة برامج تنفذ بإشراف المدرسة وتوجيهها.
- يقبل عليها التلميذ بدافعيه ذاتية و باختياره ويعتبر هو العنصر الفعال .
- له خطة يسير عليها لتحقيق أهداف معينة .
- يهتم جانب من هذه الأنشطة بتعزيز المقررات الدراسية، والجانب الآخر يعمل على بناء وتنمية شخصية التلميذ في الجوانب الاجتماعية والدينية والرياضية والثقافية ويمكن أن تمارس في شكل جماعات وأندية.
- يقع ضمن مكونات المنهج الدراسي ومكمل له.
- تتيح هذه البرامج مجموعة خبرات تعمل على تحقيق الأهداف التربوية.

2- تاريخ النشاط المدرسي:

لقد قطع النشاط المدرسي شوطا طويلا منذ عام 1920م عندما بدأ يلقى اهتماما من خلال ما يكتب عنه ، ويعود الفضل في إدخال أول مقرر للنشاط بشكل منهجي منظم وإدارة هذا النشاط (خارج المنهج) إلى البروفسور فروتويل -FROTWELL- عام 1927م في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا الذي نشر أول مؤلف يعالج هذا المجال بطريقة منظمة عام 1925م، وبعدها بدأت تنشر مؤلفات إلى جانب الدراسات والمقررات التي تزود المعلمين بالأسس العامة للقيام بمسؤوليات الإشراف على النشاطات اللاصفية، واعترض الكثير من التربويين والمعلمين والكتاب على استعمال مصطلح النشاط خارج المنهج، وهو المصطلح الذي انتشر استعماله بصفة عامة، واقترحوا مصطلحات مثل (مناشط في المنهج ومناشط نصف منهجية – ومناشط في داخل المنهج – ومناشط محاذية للمنهج – ومناشط زائدة خارج الفصل). إلا أن هذه التسميات لم تحل محل التسمية الأولى التي كانت تركز على النشاط اللاصفي – أي النشاط خارج المنهج –

ولما كانت مهمة المدرسة الأساسية هي إعداد الجيل الصاعد للحياة والعمل، وجب أن يتسع المنهاج التربوي سعة الحياة نفسها ليشمل كل المناشط والخبرات التي يوفرها

المجتمع بواسطة المدرسة، وهذا كله جاء نتيجة مفاهيم التربية الحديثة معارضة مفاهيم التربية التقليدية التي سيطرت في الماضي (جعنيني، 179:2001)

لقد مر النشاط المدرسي بعدة مراحل نوجزها فيما يلي :

- **المرحلة الأولى:** تجاهلت المناشط حيث كان اهتمام المعلمين مقتصرا على المقررات الدراسية القائمة على التلقين .
- **المرحلة الثانية:** معارضة المناشط من قبل الإدارة المدرسة لزيادتها ، فطغت على وقت المتعلمين وهددت الجو الأكاديمي بسيادتها و سيطرتها على الجو المدرسي .
- **المرحلة الثالثة:** قبول المناشط المدرسية خارج إطار المنهج واعتبارها جزءا من وظيفة المدرسة واهتمام المتعلمين وأولياء الأمور بالمناشط كوسيلة لزيادة خبرات المتعلمين وتعلمهم.
- **المرحلة الرابعة:** تغيرت النظرية التربوية من الاهتمام بالمادة العلمية والمعالجة الذهنية إلى الاهتمام بجميع جوانب المتعلم والتركيز على التعلم عن طريق الخبرة واستخدام إستراتيجية التغذية الراجعة (إبراهيم، د.ت:121-122).

وكخلاصة لما تم تقديمه يمكننا أن نوضح بأن المنهج الدراسي بدأ سيهدف إعداد التلميذ للعمل على تكييفه في المستقبل مع الحياة الاجتماعية والبيئة المتغيرة في المجتمع، ومن ثم بدأ ينظر إلى المواد الدراسية، لا على أنها مواد منفصلة في حد ذاتها، وإنما على أنها مصادر تعليم تتكامل فيها الخبرات التربوية، وهكذا تحول المنهج الدراسي من الاهتمام بالتركيز على المادة الدراسية كمعلومات تلقن إلى الاهتمام بالتركيز على النشاط وإثارة الإيجابية للتلاميذ، وتنمية شخصياتهم وميولهم، وجعلها عنصرا منتجا في المجتمع .

3- أهمية النشاط المدرسي:

كما تنبع أهمية النشاط الطلابي من الفوائد الكثيرة التي يحققها ومنها :

- يسهم النشاط في تثبيت المفاهيم وإدراكها لدى الطفل .
- يسهم في تحقيق استقلال الطفل، ونموه العاطفي والاجتماعي لأنه يحتوي على أعمال تعاونية، تسهم في تنمية بعض الصفات مثل: الاتزان ورباطة الجأش، والثقة في

النفس، وتعديل السلوك، كما أن النشاط ذو الطابع التعاوني يوفر مجالات تطبيقية لتحقيق وتأكيد الديمقراطية عن طريق مشاركة التلاميذ في العمل مع الجماعات المنظمة لهذا النشاط .

- يمكن أن يتعلم التلاميذ عن طريق النشاط تحمل المسؤولية، والعمل التعاوني بين أفراد الجماعة، كما يتدربون عمليا على التحلي بروح الإيثار وإنكار الذات، وما شابه ذلك من عادات سلوكية إيجابية تساعد التلميذ على تحقيق ذاته والاعتماد على نفسه .
- يحقق النشاط الاستقلال والثقة في النفس، إذ أنه من المفروض أن يحاول المشرف على النشاط أن يشرك التلاميذ في اختيار النشاط وتخطيطه وتقويمه وعندما يشجع المعلم أو المشرف التلاميذ على ممارسة النشاط بعد تعويدهم على تحمل مسؤولية وأعباء تخطيطه، فإن ذلك يعد تدريبا لهم على الشعور بالاستقلال والاعتماد على النفس.
- يحقق النشاط قيما اجتماعية مرغوبة، فمن خلال ممارسة النشاط يتعلم التلاميذ المواءمة بين أفكارهم وأمزجتهم الشخصية، والقيم والعادات الطيبة الإيجابية للمجتمع، وعلى المعلم أو المشرف أن يساعد التلاميذ على التمييز بين واجباتهم ومسؤولياتهم المختلفة من خلال التعامل مع جماعات النشاط ومعايشة أفراد الجماعة، فيمكن مثلا: أن يساعد على وضوح الرؤية عند تخطيط نشاط الجماعة مع زملائه، أو قد يساعد البعض الآخر على التغلب على بعض الصعوبات النفسية مثل عدم الثقة بالنفس، أو التشتت وعدم القدرة على التركيز.
- يحقق النشاط الحرية والاعتماد على النفس بتوجيه من المعلم أو المشرف وبالتعاون، ومن خلال سيادة روح الاعتماد على النفس وتقسيم العمل بين أفراد الجماعة ، يتعلم التلاميذ كيف يناقشون بحرية، كما يتدربون على التصرف والسلوك السوي للوصول إلى الأهداف المنشودة ، وذلك في حد ذاته تدريب لهم على تنمية قدرة الاعتماد على النفس .

وهناك فوائد كثيرة يشعر بها كل من التلميذ والمعلم، أو المشرف في المدرسة الابتدائية أثناء ممارسة النشاط، وخاصة الجوانب النفسية والروحية الايجابية التي تتكون

وتنمو وتتزايد مع تزايد الانغماس في النشاط ومتابعة السير فيه، وعلى ذلك يمكن للنشاط أن يسهم في تنمية التلاميذ بدنيا وروحيا وفكريا، كما يسهم في بناء المجتمع على أسس ديمقراطية سليمة، تقوم على احترام شخصية الفرد، وبث روح التعاون والاهتمام بالعمل، ودعم القيم الديمقراطية (قمر5 ، 2008: 38-40) .

تنبثق أهمية النشاط المدرسي من قيمته التربوية والتي تتضح من خلال ما يحققه من أهداف العملية التربوية، فهذه الأنشطة لها تأثيرها المباشر على العديد من سمات الشخصية لدى الطلاب وذلك نظرا لاستجابة تلك الأنشطة للعديد من ميولهم ورغباتهم وحاجاتهم و تأثيرها على اتجاهاتهم، كما أن أهمية تلك النشاطات تبدو واضحة من خلال الإطلاع على نتائج العديد من الدراسات العلمية التي أجريت على جوانب متعددة من النشاطات المدرسية، والتي أشارت نتائجها إلى المساهمات والآثار الايجابية للنشاطات على العملية التعليمية والتربوية بشكل عام وعلى سلوكيات التلاميذ بشكل خاص، من تلك الدراسات دراسة (قمر 5، 167:2008) وكانت نتائجها أن 05 % من مجموع أفراد العينة الكلية أجمعوا على أن الأنشطة التربوية تحقق أهدافها، وأن أكثر تلك الأهداف تحققا: اكتساب القدرة على التعبير على الانفعالات بطريقة مقبولة، تليها اكتساب عادات اجتماعية، ثم اكتساب سلوكيات بيئية سليمة، ثم اكتساب عادات صحية سليمة ، فاكتساب مهارات فنية .

كما هدفت دراسة العنزي (2004) إلى تحديد العلاقة بين مدى مشاركة الطلاب في الأنشطة ودرجة شعورهم بالأمن النفسي والاجتماعي، بين الطلاب المشاركين في الأنشطة وأقرانهم غير المشاركين في النشاط الطلابي وكانت أهم النتائج أن هناك فروق دالة إحصائيا بين الطلاب المشاركين في النشاط الطلابي وأقرانهم غير المشاركين في مستوى الأمن النفسي والأمن الاجتماعي المدرسي في صالح الطلاب المشاركين في النشاط الطلابي .

كما هدفت دراسة –روجرز- Rogers (1980) إلى التعرف على العلاقة بين المشاركة في الأنشطة الطلابية والتحصيل الدراسي في بعض المدارس في أوكلاهوما وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن الطلاب جيدو التحصيل شاركوا في عدد أكبر من

الأنشطة المدرسية عن الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وأن نسبة كبيرة من الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي لا يشاركون في أية أنشطة على الإطلاق (قمر2،23:2007) .

بالنسبة لدراسة الخاجة (2002) فقد هدفت إلى التعرف على تأثير ممارسة الأنشطة الرياضية والجماعية والفردية في التنمية البشرية، وكان من نتائج البحث أنه توجد فروق دالة إحصائيا تشير إلى زيادة سمة العصبية، وسمة الاكتئابية، وسمة الاستثارة، وسمة الكف لدى غير الممارسين للأنشطة الرياضية عن الممارسين للأنشطة الجماعية والفردية.

يتضح لنا من خلال هذا العرض أن النشاط المدرسي يعتبر وسيلة لتحقيق كثير من الغايات والأهداف التربوية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية والجسمية، وإذا ما أحسن تنفيذه وأجيد تنظيمه وأتقنت خططه، واستمر تقويمه ومتابعته داخل المدرسة.

4- أهداف النشاط المدرسي:

تسعى الأنشطة المدرسية على اختلاف أنواعها وتعددها إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تغطي كافة نواحي النمو للفرد، ومن بينها :

- الكشف عن ميول ومواهب وقدرات التلاميذ وصقلها وتنميتها والوصول بها إلى حدود الابتكار والإبداع .
- تعويد التلاميذ على كيفية الانتفاع بوقت الفراغ واستثماره بما يعود عليهم وعلى المجتمع بالخير والنفع.
- تربية التلاميذ على كيفية تخطيط العمل وتنظيمه، وتحديد المسؤولية، والتدريب على القيادة، واحترام النظام، والعضوية الناجحة في الجماعات.
- تنمية وعي الفرد بذاته وإمكاناته .
- تنمية وتطوير التعلم الذاتي والتفكير المستقل.

- تدريب التلاميذ على حب العمل، واحترام العاملين، وتقدير العمل اليدوي والإقبال عليه من خلال الممارسة الفعلية للنشاط في مجالاته المختلفة.
- تنمية الروح الرياضية والعمل التعاوني، وتعود العمل في فريق لتحقيق أهداف مشتركة.
- تنمية القدرة التوقعية لدى الفرد بمتغيرات المستقبل و التخطيط لمواجهتها .
- تنمية المسؤوليات الاجتماعية نحو المحافظة على الممتلكات العامة، ومصادر الثروة، والالتزام برأي الجماعة ، وإنكار الذات، واحترام القانون .
- إشباع حاجات التلاميذ إلى اللعب، والتنافس، والترويح عن النفس والاستمتاع بالحياة.
- تقوية الانتماء، فالإنسان يميل إلى الانتماء إلى جماعة ما، والانتماء الحر من خلال جماعات النشاط يعد أقوى الوسائل لتعزيز قيمة الانتماء والتدرج بها إلى مستوى الانتماء للوطن ككل.
- اكتساب التلاميذ اللياقة البدنية، وتحقيق التوازن المقبول لمجموعة اللياقات البدنية والعقلية والنفسية، التي تؤهل الفرد للعيش بصورة متزنة .
- تنمية التذوق الجمالي والفني والأدبي.
- تنمية المهارات الأساسية للتعلم (القراءة، والاستماع، والمشاهدة، والتفكير، والتحدث).
- ربط الحياة المدرسية بالحياة الاجتماعية المحيطة .
- تنمية مهارات التعامل الاجتماعي.
- تهيئة مواقف تربوية محببة إلى نفس التلميذ يمكن عن طريقها تزويده بالمعلومات والمهارات والخبرات المراد استيعابها، ومن ثم إمكانية تأكيد وترسيخ المواد الدراسية بشكل علمي تطبيقي.
- تنمية مهارات الاستدلال والتفكير العلمي الناقد.
- تنمية المشاركة الايجابية للتلاميذ (قمر05 ، 2008: 40-42).

يمكن أن تنضوي هذه الأهداف في مجالين اثنين.

1- أولهما يتعلق بالمدرسة، فالنشاط المدرسي يثري عملية التربية التي تقوم بها المدرسة، ويفتح هذه المؤسسة الاجتماعية والثقافية على العالم المحيط بها فتؤثر في

الواقع وتتأثر به، كما أنه يساعد على اكتشاف الموهوبين والنابغين من الطلاب في مختلف الميادين .

2- وثانيهما يتعلق بالطالب نفسه، إذ أن النشاط المدرسي يسهم في بنائه من خلال المناشط بناء يتسم بالإبداع والإنتاج، كما أنه يتدرب على دراسة المشكلات المطروحة، وعلى تحمل المسؤوليات والتعاون والتضامن، فيزود بالمهارات التي تعينه على التلاؤم مع الوسط المحيط والمجتمع.

فمفهوم المدرسة يتعدى دورها في تزويد الطلاب بالثقافة العامة الأساسية وتنمية القيم، والاتجاهات والميول والمهارات وأساليب التفكير المرغوب فيها، بل يمتد دورها إلى العمل على تعميق مفهوم المشاركة لدى هؤلاء الطلاب حيث تصبح كأسلوب حياة (أبو عريضة وآخرون،195:2005) .

يرى عميرة أن هناك أهدافا بما يتناسب ومستجدات العصر الحالي:

- استخدام الحاسب الآلي والنظم المعلوماتية .
- ترشيد الاستهلاك من المصادر الناضبة مثل البترول والماء، والكهرباء، والتربة الصالحة للزراعة.
- بناء الشخصية المفكرة والناقدة التي تنظر نظرة ذكية إلى ما تبثه القنوات التليفزيونية الفضائية والإذاعات التي لا تعد ولا تحصى .
- تحصين الطالب ضد الأخطار التي تهدده وتهدد المجتمع سواء صحيا أو اجتماعيا مثل تلوث البيئة وحوادث المرور والمخدرات والتدخين سياسيا أو ثقافيا مثل ما تمثله إسرائيل في المنطقة، وما تحاول أن تقوم به لغزونا ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا.
- التعاطف مع الشعوب المظلومة والمضطهدة في الأمة الإسلامية و العربية وخاصة الشعب الفلسطيني.
- إبراز ما بين الشعوب العربية والإسلامية من مصالح مشتركة، وضرورة زيادة هذه المصالح والتكامل في التنمية البشرية والاقتصادية.
- تطوير المناهج الحديثة لإشباع حاجات الطلاب المتجددة والتعرف على التقنيات الحديثة لإشباع هذه الحالات.

- إعداد قوائم ملاحظة ومقاييس للكشف المبكر عن الموهوبين مع التوسع في إنشاء مراكز رعاية الموهوبين في المجالات المختلفة (العلمية والثقافية والفنية والرياضية).
- التعريف بالمؤسسات الوطنية والإقليمية مثل مجلس النواب، جامعة الدول العربية، منظمة المؤتمر الإسلامي، والدولية مثل: مجلس الأمن ومحاكاة بعض فعالياتها.
- التربية الوطنية للطلاب لتقوم المواطنة لديهم على أساس علم ومعرفة وتنمية المشاركة الإيجابية في خدمة البيئة والمجتمع وتقديم الخدمات لرعاية المحتاجين والمرضى والمسنين (العنزي ، 2004) .

من خلال ما ذكر يمكن أن نستنتج أن أهداف النشاط المدرسي متنوعة بين نفسية واجتماعية وتربوية، ويختلف تطبيق هذه الأهداف من مدرسة لأخرى وذلك حسب ظروف كل مدرسة وإمكانياتها، حيث تلجأ كل مدرسة إلى تطبيق ما يتفق مع ظروفها التي تحتم عليها تطبيق أهداف معينة تراها مناسبة لإمكانياتها وإمكانيات معلميها وطلابها .

5- وظائف النشاط المدرسي:

إن التعرف على الوظائف التي يقدمها النشاط المدرسي للمشاركين فيه تعطي دلالة أكيدة على فاعليته وأهميته ودوره في النمو المتكامل للطالب أو الطالبة، ودوره في التحصيل الدراسي إذ أحسن التخطيط له و الاستفادة من معطياته .

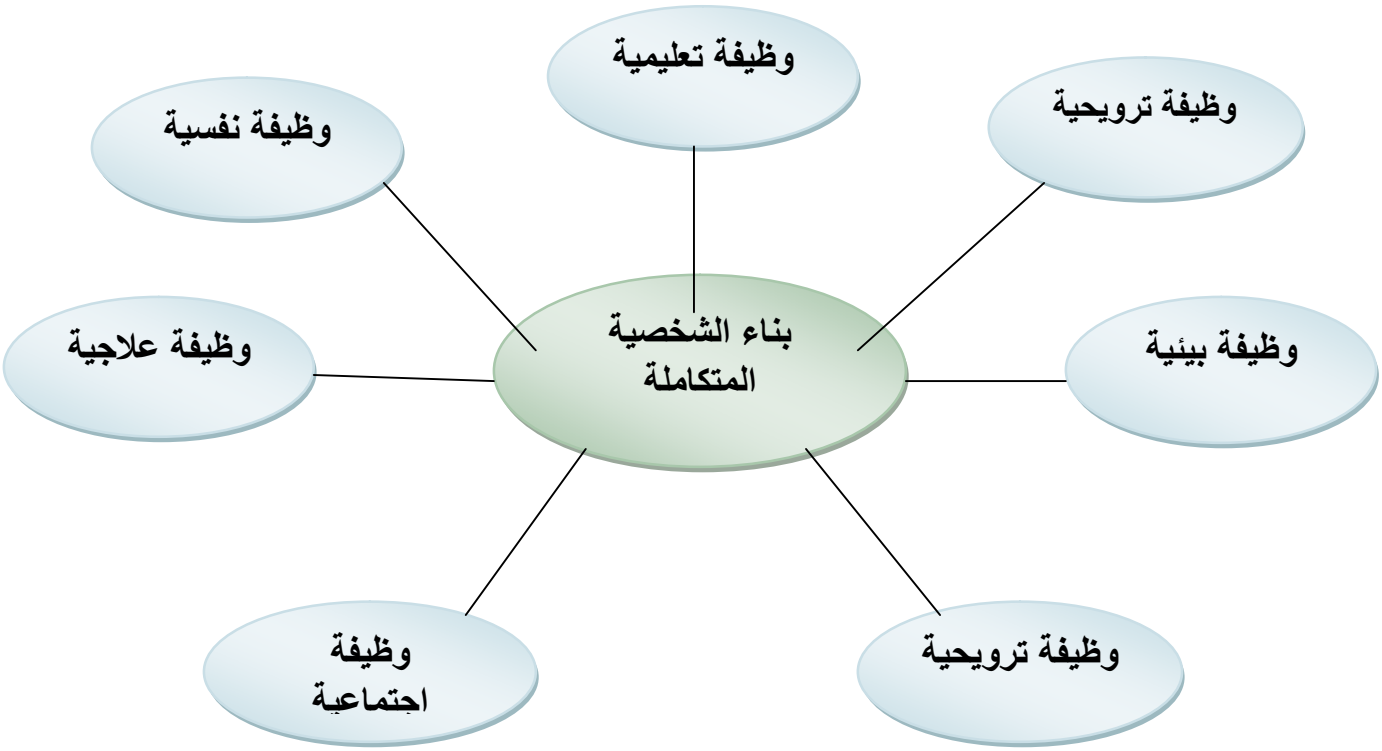
فقد ذكر الطويرقي بعض الوظائف للنشاط المدرسي التي يمكن اقتصارها فيما يلي:

- **وظيفة نفسية:** فعن طريق ممارسة النشاط يستطيع الطالب أو الطالبة التعرف على ذاته والتعبير عن ميوله و التنفيس عن انفعالاته وإشباع حاجاته النفسية المختلفة.
- **وظيفة صحية:** فعن طريق النشاط يتم اكتساب العادات والسلوكيات الصحية المختلفة التي تساعد على المحافظة على النمو الصحي الجيد واللياقة البدنية الكاملة.
- **وظيفة علاجية:** حيث تساعد الأنشطة على تخطي مشكلات الطالب/الطالبة النفسية والانفعالية والاجتماعية، كما تساعده على التخلص من معوقات نموه وتعديل سلوكه واتجاهه.

- **وظيفة مهنية:** وذلك عن طريق الممارسة العملية لبعض المهن التي تتطلب مهارات معينة مما يساعد على تحقيق المستقبل المهني والوظيفي .
- **وظيفة تعليمية:** حيث يساهم النشاط في دعم عملية التعلم من خلال الممارسة العملية لبعض ما يكتسبه الطلاب داخل الفصل، وما يتم من مناقشات وقراءة وكتابة وغير ذلك .
- **وظيفة بيئية:** حيث تسهم الأنشطة غير الصفية في تعريف مزاوليه بالبيئة المحلية وكيفية المحافظة عليها وإدراك أهميتها و اكتشاف منافعها.
- **وظيفة اجتماعية:** من خلال ما يكتسبه المشاركون في النشاط من مهارات التعامل الجيد، والتعاون، والتفاني في خدمة الجماعة وغيرها.

وسواء أكانت تلك الوظائف نفسية أو صحية أو علاجية أم كانت وظائف اجتماعية ترويحية بيئية فإنها تسهم دون شك في بناء الشخصية الكاملة للتلميذ، وتساعده على تحقيق النمو المتوازن الذي يسهم في تحقيق الأهداف الذاتية ومن بينها رفع مستوى التحصيل الدراسي وتحقيق النجاح المرسوم (النصار،2005) .

والشكل التالي يوضح تأثير تلك الوظائف جميعها في تحقيق النمو المتوازن والشخصية المتكاملة للطلاب .



الشكل رقم 02 وظائف النشاط المدرسي في بناء الشخصية المتكاملة

يشير محمد شكري إلى أن المناشط المدرسية تتضمن عددا من الوظائف، التي تتضح من خلال ممارستها لاسيما المناشط غير المنهجية أو اللاصفية أو الطلابية، ومن هذه الوظائف :

- **الوظيفة النفسية للنشاط :** النشاط خاصية من خصائص نمو المتعلم ومظهر من مظاهر نموه، كما أنه حاجة من حاجات المتعلمين النفسية يشبع ميولهم ويلبي رغباتهم بتلقائية ودون تردد، ومن ناحية أخرى يساعد على إزاحة الصراعات الداخلية و يمثلها خارج الذات فينخفض التوتر ويتدنى القلق فتتحقق الصحة النفسية، لذا فإن النشاط أحد العناصر المهمة في بناء شخصية الطالب و صقلها .

تؤكد أدبيات ووسائل جمع المعلومات في الدراسات النفسية والتربوية على أن ذوي النشاط يتسمون بإتقان قواعد الأمن والسلامة ونمو المفاهيم والخبرات وأنماط السلوك المرغوب والاحتكام بكل ارتياح وتقبل للمعايير الاجتماعية والتشريعات الدينية فضلا عن احترام العمل والعمل اليدوي والخدمة العامة والنظام العام وضبط الانفعالات والأساليب المزاجية والأساليب المعرفية .

كما تعد المناشط الطلابية مصدرا غنيا للدافعية في التعلم إذ يؤكد – جاثري – أننا نتعلم الشيء الذي نعمله، وأن استقرار التعلم وثبوته يتم نتيجة قيامنا بممارسة ما تعلمناه وتكراره في مواقف مختلفة .

يبرهن علماء – الجشطلت – على أن الإنسان يتعلم من خلال حله المشكلات وأن تغير سلوك المتعلم يتأتى نتيجة المشكلات التي يكون عرضة لها والمواقف والظروف التي يواجه فيها المشكلات، والتغييرات التي يكتسبها مما يساعد على نمو خبراته واستبصاره للمواقف التالية ذات الصلة أو العلاقة ، فضلا عن أن النشاط الذاتي مبعث ميل الطالب أو المتعلم ورغبته لدرجة أن بعضهم يستخدم المعززات النشاطية كالألعاب الرياضية المختلفة والزيارات والرحلات والرسم وقراءة القصص والمعارض.

الوظيفة التربوية للنشاط :

يؤكد علماء النفس أنه لا سلوك بدون دافع ولا تعلم بدون نشاط من قبل الكائن الحي، فالتفاعل مع مكونات النشاط يسهم في تعلم المعارف والمعلومات التي تحتاج إلى خبرات حسية مباشرة، والمناشط المدرسية توفر هذه الخبرات، فالتعلم بمعناه الإجرائي تغير نشط وإيجابي في أداء المتعلم، والطلاب يتعلمون ما يخبرونه بأنفسهم، ويضيف التربويون أنه إذا ما اختفى نشاط المتعلم تعلق موضوع التعلم في الهواء انطلاقا من حقيقة مؤداها أن الخبرة التعليمية ليست ما يقدمه المعلم ولكن ما يقوم به المتعلم .

هذا وتنتقل المناشط المواقف الطبيعية والفرص العملية إلى المدرسة وخارجها حيث إن محور النشاط هو التطبيق مما يقوي العلاقة الأكاديمية والاجتماعية بين المتعلمين، وأيضا من هذه الوظائف الانتفاع بوقت الفراغ وتدعيم مهارات المنهج، وزيادة إقبال المتعلمين في الذهاب إلى المدرسة، وزيادة قابليتهم للدراسة، منها كذلك إكساب الطلاب القدرة على تكوين رأي موحد وتشجيع المتعلمين ذوي الميول الأدبية والإبداعية والعلمية على القيام بالبحوث وجمع العينات.

النشاط الحر لا يقل أهمية عن النشاط المرتبط بالمنهج فهو بجانب أنه متمم ومكمل للمنهج يعالج نواحي النقص أو القصور ويسهم في محاربة الملل ويتيح فرصة الاختيار والتوازن والمرونة ويستغل الفراغ .

يعد النشاط المصاحب للمواد الدراسية الجانب العملي والتطبيقي المؤثر في تثبيت المعلومات وإزالة الحواجز بين المقررات الدراسية لتكامل الأهداف والخبرة والمعرفة وتحقيق الوحدة والتكامل بين المنهج والطريقة وبين النظرية والتطبيق وبين العلم والممارسة والتوازن بين التربية الروحية والجمالية وبين التربية المعرفية والتوازن بين التراث وما يطرأ على المجتمع من قيم جديدة.

- **الوظيفة الاجتماعية للنشاط :**

إعداد المتعلم للحياة يقتضي أن يمارس الحياة كي يسهم التفاعل في قيام الصداقة والود بين أفراد الجماعة والتعاون والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية واحترام الأنظمة

والقوانين والتوافق بين الحاجات الشخصية وحاجات الجماعة والتدريب على الخدمة العامة من خلال العمل التعاوني المشترك للجماعة .

تساعد المناشط المدرسية على تنمية المقومات الاجتماعية والمهارات التي تناسب كل مرحلة من مراحل النمو ومتطلباته .

كما تساعد هذه المناشط في تشخيص وعلاج المشكلات الشخصية الاجتماعية كالخجل والفوبيا الاجتماعية، والانطواء والتعصب وغيرها من الظواهر الاجتماعية (إبراهيم، د ت).

لكي تكون الأنشطة فعالة و تؤدي الوظائف المرجوة منها، لا بد أن تتوافر فيها بعض الخصائص والمعايير وتلك الخصائص هي:

- تحديد الأهداف المرجو تحقيقها من وراء ممارسة كل لون من ألوان الأنشطة.
- ملائمة النشاط للمرحلة العمرية والخصائص النمائية للطلبة.
- التنوع أي يجب أن تكون الأنشطة متنوعة لتتلاءم مع تنوع الميول والاتجاهات .
- أن تكون الأنشطة مرتبطة بالمناهج الدراسية ومشكلات الحياة .
- أن تراعي الفروق الفردية للطلبة بما تتناسب مع قدراتهم المختلفة .
- إشاعة جو الحرية أثناء تنفيذ الأنشطة في التعبير عن إبداعاتهم مع تبني أسلوب المناقشة والحوار واحترام الرأي الأخر.
- بث روح التعاون والإيثار والمحبة والتنافس الشريف وتعميق مبدأ الخدمة العامة, مما يؤدي إلى إتقانه، والقدرة على الاعتماد على النفس.
- اكتشاف القدرات والمهارات والمواهب فصقلها وتنميتها مع حسن توجيهها لخدمة الفرد والمجتمع .
- استثمار أوقات الفراغ فيما يعود على الطلاب والمجتمع والبيئة بالنفع (عيسى وآخرون، 2008: 636-638).

6- جماعة النشاط المدرسي:

يجد التلميذ في مراحل التعليم المختلفة ضرورة في أن يعيش في جماعات سعيا لإشباع حاجاته المختلفة، فهو ينتظم طوعيا إلى جماعات النشاط المدرسي ويؤدي من خلال ذلك الانتظام أدوارا وسلسلة من العمليات الهادفة لتأكيد الذات والتكيف مع أجواء الجماعة، والتأثير في الآخرين أو التأثر بهم من خلال عمليات التفاعل .

فإذا كانت المدرسة تشمل عددا من الفصول، وكل فصل به عدد من الطلاب، فلا بد أن هؤلاء يختلفون فيما بينهم اختلافات بيئية من حيث القدرات أو الميول أو الاستعدادات، ولهذا اتجهت المدارس إلى تكوين جماعات النشاط الحر التي ينضم إلى عضويتها الطلاب بناءا على رغباتهم ووفقا لميولهم واستعداداتهم، وبغرض مزاولة أنواع النشاط المحببة إليهم والتي يصعب تحقيقها عن طريق جماعات الفصول .

ولكي تكون الجماعة رائدة وفعالة في نشاطها ولتحقق الإشباع الذي ينشده الطالب من جراء انضمامه لهذه الجماعة يجب أن تنفرد الجماعة بسمات خاصة تميزها عن باقي الجماعات مثل السمات التالية:

- **التجانس:** حيث التجانس بين أعضاء الجماعة أساسه الميل المشترك إلى هواية معينة، وهذا الميل قائم على أسس نفسية طبيعية، بينما التجانس بين طلاب الفصل يقوم على أساس السن أو الدرجات في الامتحان.
- **وضوح الهدف:** حيث يكون الهدف واضحا كما بالنسبة لجميع الأعضاء في الجماعة، فهم الذين يختارون برنامجهم و يخططون له ويسعون جميعا لتنفيذه.
- **الحرية:** الحرية في انضمام الطالب إلى جماعة معينة (اختيارية)، بينما لا يتوفر ذلك للطالب في اختيار فصل الدراسة، كما أن جماعة النشاط هي التي تضع البرنامج الذي يناسبها في حين أنه من النادر أن يشترك طلاب أي فصل في وضع برامج الدراسة الخاصة بهم.
- **التلقائية:** وهي تتوفر في نشاط الجماعة المدرسية لأن الأعضاء في الجماعة يعملون ما يميلون إليه، وما يشبع رغبتهم لذلك، والنشاط في الجماعة لا يتطلب دافعا خارجيا.

- **الإيجابية في النشاط:** يقوم الأعضاء في جماعة النشاط بدور إيجابي إذ يقوم الأعضاء بوضع البرامج والاشتراك في تنفيذها، أما جماعة الفصل فتغلب عليها صفة السلبية والمدرس في الفصل هو محور النشاط ومرسله.
- **الترويح:** إن التجانس في جماعة النشاط على أساس التشابه في الميول والاستعدادات ووضوح الهدف والتلقائية والايجابية في النشاط كلها عوامل تبعث في نفوس الجماعة الشعور بالسعادة والارتياح، ولذلك يجب أن تغلب على نشاط الجماعة صفة الترويح حتى لا يمل الأعضاء من العمل في الجماعة (قمر 01، 2007: 63-64).

ويضيف (العنزي، 2004) مميزات أخرى تتصف بها جماعة النشاط المدرسي وهي:

- **زيادة التعامل:** بين الرائد وأعضاء الجماعة نفسها، أكثر من ذلك التفاعل الذي يجده داخل الفصل.
- **نقل سلطة الرائد:** وسيطرته في جماعة النشاط حيث يسود جو من النقاش وتبادل الآراء بين الأعضاء بشكل لا يتوفر داخل الفصل .

ويضيف المرزوقي مميزات أخرى ومنها :

- **التعاون:** التعاون هو الأصل في التفاعل الاجتماعي، وهو التعبير الحي عن مشاركة أعضاء الجماعة لبلوغ التمييز في النشاط المعني، لهذا فإن التعاون في إطار جماعات النشاط المدرسي ليس اختياريا دائما، لأن الفرد حين يقرر التعاون مع الآخرين في أعضاء الجماعة يكون مدفوعا إلى ذلك بإدراكه .
- **الهيكل:** لجماعة النشاط المدرسي على اختلافها هيكل له قيادة، وخطوط اتصال ونظام دقيق وسلطات ومسؤوليات، فأعضاء الجماعة يؤدون أدوارا تفرضها طبيعة الأنشطة، ولكل عضو دور محدد يؤديه، وغالبا ما يكون هذا الدور متوافقا مع أدوار الآخرين في إطار المجموعة ومنسجما مع التوقعات.

وإجمالا لما ذكر يمكن تحديد خصائص عضوية الفرد في جماعات النشاط المدرسي كما يلي:

- وضوح هدف الجماعة لدى كل عضو .

- وجود التفاعل وتبادل التأثر والتأثير بين أفراد الجماعة .
- وجود التعاون والانسجام بين أفراد الجماعة لتحقيق التمييز .
- وجود توزيع للأدوار بين أعضاء الجماعة ، وقيادة توجيه نشاطاتها وتعمل على تماسكها وزيادة دافعيتها لإنجاز النشاط .

1-6 عناصر جماعة النشاط المدرسي: لكي تصبح جماعات النشاط المدرسي أدوات صالحة لتنشئة أعضائها، تحقق وظائفها لا بد وأن تتوافر فيها العناصر الآتية: الأعضاء – الرائد – البرامج – تنظيم الجماعة .

1-1-6 الأعضاء: تتكون أي جماعة للنشاط الحر المدرسية من مجموعة أفراد، وأساس نجاح الجماعة وأن يشعر كل فرد بـ:

- الميل والرغبة للانضمام إليها .
- أن لا تكون العضوية إجبارية أو تحت الضغط .
- أن تضع كل جماعة شروط العضوية الخاصة بها والتي تتناسب مع أهدافها وأنشطتها.
- عدم زيادة أعضاء الجماعة عن ثلاثين عضوا .
- شمولية العضوية لكافة المستويات الثقافية والاجتماعية للطلاب .
- يقوم المشرف بدراسة حالات أعضاء الجماعة الأسرية ، وقدراتهم ومواهبهم .
- وجود قنوات اتصال وانفتاح بين الأعضاء والمشرف.

2-1-6 الرائد: ورائد النشاط هو المعلم الذي يقوم بإدارة دفة النشاط، وينبغي أن تتوافر فيه شروط وصفات المعلم القدوة فهو يؤثر في الجماعة عن طريق :

- صفاته الشخصية ومظهره العام .
- أسلوبه وخياراته والطريقة التي يتبعها في توجيه الجماعة .
- علاقاته بأعضاء الجماعة .
- الذكاء والحماس للعمل وإتقان النشاط .
- يؤدي دور المستشار للنشاط .
- يوجه طلابه في ود وصداقة دونما تسلط أو ضغط.

3-1-6 البرنامج :

أما برامج النشاط فيعد التخطيط لها عنصرا مهما ومن مواصفاتها.

- تحديد الأهداف بما يتفق مع الخطة العامة وحاجات المتعلمين النفسية والاجتماعية والثقافية والمهنية.
- مكان تنفيذ البرنامج والمرحلة التعليمية التي يتعلق بها النشاط .
- تحديد الوسائل والطرق لتحديد الأهداف في ضوء الإمكانات المتاحة.
- تحديد الخطوط العريضة لتنفيذ أهداف الجماعة .
- المدى الزمني.
- تقويم البرنامج واتخاذ الاحتياطات لمقابلة أي مشكلة أو طارئ .

4-1-6 تنظيم الجماعة: يعتبر المقوم الرابع لمقومات الجماعة المدرسية، وفيه يشرح الرائد:

- أهداف تكوين الجماعة ومواعيد اجتماعها.
- يتم اختيار رئيس الجماعة ووكيل لها، وأمين للصندوق وسكرتير للجماعة، وسجل الجماعة يدون فيه أسماء الطلاب المشتركين، والأعمال التي يقوم بها الطلاب كل أسبوع (العنزي، 2004).

2-6-أنواع جماعة النشاط المدرسي:

عندما أقرت المدرسة الحديثة أهمية النشاط المدرسي فقد أخذت على عاتقها أهمية توفير أنواع مختلفة من النشاط تتناسب مع أعداد الطلاب وتناسب ميولهم وحاجاتهم، لذا فإن هناك مجالات كثيرة من النشاط يمكن أن تمارس تحت إشراف المدرسة كما يوضحها شلبي وآخرون.

1-2-6 الجماعة الثقافية: كجماعة المكتبة، وجماعة الصحافة، وجماعة الإذاعة المدرسية، وجماعة الشعر والقصة والنثر والزجل، وجماعة التراث الثقافي وسواها من الجماعات المعنية بالثقافة.

2-2-6 جماعات البيئة: كالأندية البيئية، وجماعة حماية البيئة، وجماعات العمل البيئي التطوعي، وجماعات التثقيف والتوعية البيئية، وغيرها من الجماعات المعنية بالشؤون والقضايا البيئية.

3-2-6 الجماعات الاجتماعية: ومنها جماعة النادي، وجماعة حماية البيئة، وجماعة الادخار والتعاون، وجماعة الرحلات والفعاليات الاجتماعية، وجماعة الحفلات وجماعة الخدمة العامة.

4-2-6 الجماعات الرياضية: وتغطي الألعاب الفردية والجماعية المتاحة في المدارس إلى جانب جماعة الكشافة والجوالة .

5-2-6 الجماعات الفنية: كجماعة الرسم والتصوير، وجماعة الموسيقى، وجماعة الأشغال الفنية، وجماعة الحياكة والتفصيل، وجماعة والمسرح .

6-2-6 الجماعات العلمية: كجماعة التاريخ، وجماعة الجغرافيا، واللغات والعلوم، والتربية وسواها في الجماعات التي يجمعها هدف الإثراء والاستزادة من العلوم الإنسانية والطبيعية التي تقدمها المدارس في إطار المراحل التعليمية المختلفة (المرزوقي، 138:2006).

7-أنواع النشاط المدرسي:

لا يقتصر دور التربية الحديثة على الصف الدراسي في تزويد الطلاب بالثقافة العامة الأساسية، وتنمية القيم والاتجاهات والميول والمهارات وأساليب التفكير المرغوب فيها، بل يمتد إلى العمل خارج الصف الدراسي كجانب أساسي من جوانب مسؤولياته التربوية، فهناك الكثير من الأهداف يتم تحقيقها من خلال النشاط التلقائي الذي يقوم به الطلاب خارج الصف الدراسي، كما أن فعالية تدريس المعلم داخل الصف الدراسي تتوقف إلى حد بعيد عن المناخ العام للمدرسة، وعلى تنظيمها الإداري والفني.

1-7 الأنشطة الصفية:

مفهوم التدريس يرتبط في أذهان بعض المعلمين بفصول دراسية ذات جدران أربعة، وبذلك لا يلتفتون إلى المناشط التي يجب أن يمارسها الطلاب لأنهم يعتبرونها نوعا من الترفيه والتسلية، ولا يدركون أن التربية هي تنمية شاملة لشخصية المتعلم معرفيا ووجدانيا وسلوكيا، وأن المناشط تسهم في تنمية بعض الجوانب الأخرى، فهي تتيح للطالب أن يمارس بعض المهارات وظيفيا بعيدا عن المواقف المصنوعة داخل

الفصل الدراسي، وهو بذلك يكتسب الخبرة بجوانبها المتنوعة اكتسابا متكاملا ييسر له التفاعل مع المواقف المماثلة خارج المدرسة .

وتمتاز الأنشطة بالأهمية البالغة حيث أنها:

- تكسب المتعلمين نشاطا و فاعلية ، وتضفي الحيوية على عمل المعلم داخل الصف .
- تساعد على ربط خبرات المتعلمين السابقة مما يعني استمرارية التعلم .
- تحقق التطبيق الوظيفي للحقائق والمعلومات والمهارات الأساسية التي يكتسبها المتعلمون.

ولبناء الأنشطة الصفية شروط وهي :

- ارتباطها بالأهداف السلوكية موضوع الدرس، فكل نشاط صفي يحقق هدفا سلوكيا .
- ارتباطها بطرق التدريس، حيث يؤدي تنويع الأنشطة الصفية إلى إثراء أساليب التعلم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .
- إعداد ما يلزم من أدوات ووسائل ومعينات تربوية تسهل طرق تنفيذها.

7-2-الأنشطة اللاصفية:

الأنشطة التربوية اللاصفية هي مجموعة من الفعاليات الموجهة والمنظمة، يمارسها الطالب خارج المدرسة، لاستثمار طاقاته، وإمكاناته، وإشباع رغباته وميوله، وتنمية إبداعه، فهي متكاملة فيما بينها من جهة، ومعززة للمناهج الدراسية من جهة أخرى، وهي ممارسة صادقة لعمل من الأعمال .

ويعرف شحاته النشاط المدرسي غير الصفي (البصام ،13:2007)

"مجموعة من السلوك التعليمي التعلمي ، يمارسه الطلاب خارج قاعات الدرس بإشراف وتوجيه أعضاء هيئة التدريس لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وهي أنشطة غير مفروضة يختارها الطلاب، بحرية ومحض إرادتهم وحسب ميولهم، ولا ترتبط بالتعليم في المقررات الدراسية وإن كان يمكن أن يثريه و يتكامل معه ".

ويعرف علي حسين حسن النشاط اللاصفي (المرزقي، 127:2006)

"البرامج المتكاملة مع المناهج التعليمية والمتممة لها والتي تخطط لها الأجهزة التربوية وتوفر لها الإمكانيات المادية والبشرية ويشترك فيها الطلبة مشاركة نشطة، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه ."

أما الرفاعي فيعرف النشاط اللاصفي (البصام ،2007: 13).

"جميع البرامج والفعاليات والخبرات التي تعدها المدرسة لطلابها وفق أسس تربوية تأخذ في الاعتبار ميولهم وقدراتهم والفروق الفردية بينهم بما ينعكس إيجابا على بناء شخصية الطالب ونموها على أسس سليمة كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها".

من خلال التعاريف السابقة يمكن توضيح بعض الأمور:

- أن النشاط المدرسي غير الصيفي عبارة عن مجموعة من البرامج والأنشطة والفعاليات والخبرات.
- قد يمارس النشاط المدرسي غير الصفي خارج قاعات الدراسة سواء كان داخل المدرسة أو خارجها.
- يقوم الطلاب باختيار الأنشطة المناسبة وفقا لميولهم واستعداداتهم وقدراتهم وميولهم.
- قدر يرتبط النشاط المدرسي غير الصفي بالمنهج سواء كان ذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.
- تشرف إدارة المؤسسة على الأنشطة غير الصفية .

وتعتبر طريقة إدماج النشاط الصفي بالنشاط غير الصفي ذات أهمية بالغة في تعليم العلوم الأساسية .

تؤكد العديد من الدراسات أن الأنشطة التربوية اللاصفية تساعد في زيادة التحصيل الدراسي منها دراسة – شيرود– Sherod بعنوان دراسة الأنشطة المدرسية المختارة في "مونتانا" استهدفت هذه الدراسة معرفة العلاقة بين برامج الأنشطة المدرسية ومدى مشاركة الطلاب فيها مونتانا في الولايات المتحدة الأمريكية وكان من أهم نتائج الدراسة:

- أن زيادة عدد الطلاب في المدرسة تؤدي إلى زيادة في عدد الطلاب المشاركين للأنشطة المدرسية.
- أن الاتجاه الايجابي لدى الطلاب نحو المدرسة يساعد في زيادة الإقبال على المشاركة في الأنشطة المدرسية (قمر 05،2008:25).
- في دراسة –لهيسلي- Haeusly استهدفت الكشف عن العلاقة بين ممارسة الأنشطة الحرة والنمو الشخصي والاجتماعي والتحصيل الأكاديمي للطلاب، وقد أكدت نتائج الدراسة أن الطلاب الحاصلين على درجات عالية من أصحاب التحصيل الجيد كانوا من المشاركين في الأنشطة المدرسية الحرة أكثر من غيرهم (قمر02،2007:24-25) .
- وهدفت الدراسة التي قام بها – يركس، ريتا، هارس، كاتي- Yerkes, Rita, Haras, Kathy إلى استعراض نتائج الدراسات التي تناولت تأثير الأنشطة والتربية اللاصفية في المسؤولية الذاتية للتلاميذ نحو البيئة وعلاقتها بمعارفهم، وقيمهم، واتجاهاتهم البيئية، وتقديم مقترحات لغرسها في أوساطهم. واستخلص الباحث بعد استعراض نتائج 15 دراسة إلى أن الأنشطة والتربية اللاصفية تتيح فرصا واسعة للطلبة إلى زيادة المعرفة البيئية، وإلى تغيير قيمهم واتجاهاتهم بصورة موجبة نحو البيئة، وأن هذا التغير ينعكس في سلوكهم وممارساتهم، ويزيد من شعورهم الذاتي كمواطنين لتحمل مسؤوليتهم تجاه البيئة وحمايتها والحفاظ على مواردها، ووجود أثر للتعليم البيئي الذي يتيح مناقشة المشاكل البيئية خارج الفصول الدراسية في قيم التلاميذ واتجاهاتهم الموجبة نحو البيئة، وفي زيادة مسؤولياتهم الذاتية تجاهها، ووجود علاقة موجبة بين فاعلية المشاركة في برامج التربية البيئية التي تنفذ في مخيمات الشباب، وقيم المشاركين واتجاهاتهم البيئية من ناحية، والشعور بالمسؤولية الذاتية نحو البيئة من ناحية أخرى، ويتوقف نجاح التعليم البيئي القائم على الأنشطة الحرة بدرجة كبيرة على النجاح في تصميم برامج تسمح بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة الموجهة للتعرف على البيئة الطبيعية، وجمع البيانات عن مكوناتها، وتدريب

المشاركين على اكتساب مهارات دراسة مشكلاتها، وتطبيق معارفهم حولها بصورة إجرائية (المرزوقي، 2006: 84).

- أما دراسة –بالكويل- Balkwill فاستهدفت التعرف على مدى إشراك و تشجيع المعلمين للتلاميذ في المدارس الابتدائية بمقاطعة –كنت-على ممارسة الأنشطة الحرة (اللاصفية)، وتحديد العوامل المؤثرة على تلك المشاركة، وقد بينت الدراسة أن المعلمين كانوا أكثر ميلا لإشراك الطلاب في الأنشطة الحرة إذا حصلوا على درجات عالية في التحصيل الدراسي، أو شاركوا في الأنشطة الحرة في أوقات فراغهم (قمر 26:2007،02).

تؤكد نتائج الدراسات أن الأنشطة الصفية واللاصفية تساعد في تنمية الكثير من الميول والاتجاهات،لأنها تسمح لكل تلميذ أن يمارس من النشاط ما يميل إليه، وتتيح له الفرصة لأن يكتشف جوانب كثيرة من الحياة، ويحصل على خبرات متنوعة بشكل أكثر فاعلية من تلك التي يحصل عليها من موضوعات الدراسة الأكاديمية داخل الفصول. إن ممارسة الأنشطة اللاصفية ليست هدفا في حد ذاته ولكنها وسيلة لترسيخ ما تعلمه التلميذ من خلال الأنشطة الصفية (الأكاديمية) لبناء التلميذ المتوافق والمتكيف اجتماعيا ونفسيا، والقادر على الاندماج والتفاعل بايجابية مع المحيطين في حدود ما تسمح به قدرته (منصور محمد ،65:2008) .

1-2-7 أهداف الأنشطة اللاصفية:

- تلبية الحاجات الاجتماعية و النفسية لدى التلاميذ .
- تنمية قدرة التلميذ على التفاعل الاجتماعي .
- اكتشاف القدرات والمهارات والمواهب وصقلها وتنميتها .
- التدريب على الاعتماد على النفس والقيادة والطاعة واحترام الرأي الآخر.
- تدريب التلاميذ على الاستفادة مما تلقوه من معارف وعلوم صفية .

وتأسيسا على ما تقدم فإن النشاط المدرسي جزء مهم من المنهج الدراسي بمفهومه الذي يترادف فيه مفهوم المنهج والحياة المدرسية، وأن هذا النشاط أحد العناصر المهمة في بناء شخصية التلاميذ وصقلها وإن كثيرا من الأهداف يتم تحقيقها من خلال الأنشطة

التلقائية التي يقوم بها التلاميذ خارج الصف الدراسي كما أن فعالية تدريس المعلم داخل الصف الدراسي تتوقف إلى حد كبير على ممارسة التلاميذ للأنشطة اللاصفية، وأن تحقيق أقصى نمو ممكن للتلاميذ لا يتم بصورة كافية داخل الصفوف الدراسية التي لا تسمح بها وإمكاناتها الزمنية والمادية، وأن التربية المتكاملة تتطلب مناخا يسود المدرسة، ويهيئ الظروف المناسبة لممارسة النشاط المدرسي بأنماطه المتنوعة وهو ما أكدته إحدى الدراسات المعاصرة (العجمي، 2008 :171).

8- معوقات النشاط المدرسي:

على الرغم من أهمية النشاط وقيمته وأثره الفعال على سلوك التلاميذ، إلا أن هناك العديد من الصعوبات أو المعوقات التي تحول دون تحقيق النشاط للأهداف التربوية التي يفترض أن يحققها والوقوف على أمر المشكلات التي تواجه ممارسة الأنشطة التربوية ضروري لمعرفة مصدرها وتحديد مدى خطورتها وضررها، ثم تحديد طرق مواجهتها والتغلب عليها وخلق رأي عام تربوي يسهم في التصدي الجاد لها.

ومن أهم المشكلات التي تواجه الأنشطة التربوية ما يلي:

- ضعف الإيمان بقيمة الأنشطة التربوية وأهميتها بالنسبة لكل من :
  - كليات التربية التي تكاد تخلو برامجها الدراسية من برنامج يدور حول الأنشطة التربوية.
  - قيادات العمل الإداري والفني في بعض المديريات والإدارات حيث يأتي ذلك ملازما عند عدم وضع المناشط في الخطة الدراسية، وعدم توفير الإمكانيات المناسبة لممارستها ، وعدم تدريب المعلمين التدريب الكافي في مجال الأنشطة التربوية .
  - أولياء الأمور الذي يرى معظمهم أن الأنشطة مجرد لهو و تسلية.
- قصور الإمكانيات المادية من حيث ضيق الأبنية و الأفنية وضعف الميزانيات المقررة لها.
- قصور إعداد المدرسين القائمين على ممارسة الأنشطة و ضعف البرامج التدريبية الموجهة لهم ما ينعكس على ضعف مهاراتهم اللازمة لممارسة الأنشطة.

- عدم العناية بتقويم الطلاب في مجال الأنشطة، وكذلك عدم وضع بند خاص بممارسة الأنشطة ضمن بنود تقويم التلاميذ.
- ضعف التعاون بين القائمين على العمل المدرسي في مجال الأنشطة التربوية .
- تركيز الامتحانات ومعظم وسائل التقويم على الناحية الأكاديمية المعرفية بما يسهم في حرف نظر القائمين على العمل التعليمي عن ممارسة الأنشطة التربوية (قمر05، 2008: 52-53).

إن منهج النشاط القائم على ميول التلاميذ يعطي جل اهتمامه لنشاط التلاميذ ويصدر عن حاجة يشعر بها المتعلم ويتضمن مرور التلاميذ في خبرات تربوية متنوعة تؤدي إلى تعليمهم تعليما مستمرا وإلى نموهم نموا متكاملا مما دفع بعض المربين أن يطلقوا عليه منهج الخبرة، فذلك المنهج لا يهمل المواد الدراسية ولا يتردد في تزويد التلاميذ بها، ولكن يؤكد أن يكون تعلمها مرتبطا بألوان النشاط المختلفة مما يحقق مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ، إذ لا تحصل المعلومات لذاتها وإنما يحصلها التلاميذ متى احتاجوا إليها (عمر أحمد إبراهيم، د.ت:121) .

ومن أهم وجوه النقد لهذا المنهج حسب (اللقاني ،145:1994) :

- أنه لا يوفر القدر المناسب من المعارف والمفاهيم للتلاميذ.
- لا يعني بتحقيق التلاميذ لأهداف عديدة وخاصة ما يتعلق منها بالتراث الثقافي.
- لا تتاح فيه الفرص لتنظيم المادة لأنه يقوم على حاجات واهتمامات التلاميذ.
- لا تتوفر فيه شروط الاستمرارية والتتابع، إذ أن ذلك لا يتفق غالبا مع الحاجات والاهتمامات الحقيقية والطارئة للتلاميذ .
- يحتاج إلى معلم من نوعية خاصة مختلفة عن المعلم الذي يتم تخرجه من كليات ومعاهد إعداد المعلمين.
- الكتب المدرسية بكل ما تمثله من اتجاهات تربوية لا تعتبر كافية لتنفيذ منهج النشاط.
- يحتاج إلى مصادر تعلم عديدة ومتنوعة وهو أمر لا تتحمله ميزانيات العديد من الدول.

9- الأنشطة البيئية المدرسية:

يمثل النشاط في التربية البيئية المدرسية وغير المدرسية العمود الفقري لها، حيث يحقق أهدافها، ويبني شخصية متعلميها، وفي التربية البيئية المدرسية يعد النشاط جزءا مكملا للمنهج، وحيث يتمكن التلميذ من إدراك المفاهيم البيئية بنفسه، كما يجعله أكثر فهما لها، كما يعمل على اكتساب المهارات البيئية الأساسية، مثل مهارة جمع العينات وتصنيفها، ومهارة تحديد المشكلات البيئية، واقتراح الحلول لها، وكتابة تقارير حولها، ومهارة إعداد النشرات، وعمل الملصقات، مما يؤدي إلى اكتساب الطلاب لمهارات التخطيط ومهارات حل المشكلات، ويؤدي بالنشاط إلى اكتساب الطلاب اتجاهات مرغوب فيها، مثل تحمل المسؤولية، والإسهام في خدمة الجماعة، والعمل بروح الفريق والتعاون، وممارسة الديمقراطية، واحترام أراء الغير، وقبول الآخر، وكثير من الاتجاهات الايجابية المرجوة نحو بيئته ، ويساعد النشاط على إشباع حاجات الطلاب إلى اللعب والعمل من جهة ومن جهة أخرى، و يؤدي إلى أن يكتشف المعلم ميول تلاميذه ، واهتماماتهم ، فيوجههم الوجهة التربوية الصحيحة.

1-9 السمات الرئيسية لمدرسة البيئة :

المدرسة النظيفة الجميلة المتطورة، هي تلك التي توفر لطلابها الوسائل الكفيلة بمساعدتهم على النمو الجسمي والروحي والوجداني والعقلي والسلوكي، والتي تمكنهم من اكتساب المهارات والقدرات الضرورية لهم كأفراد و كأعضاء في المجتمع.

والتربية الجيدة، هي التي تستطيع جعل مشكلات الحياة الواقعية محورا أساسيا لعمليات التعلم المدرسي، ورغم أهمية الكتب والوسائل التعليمية الأخرى، إلا أن فاعليتها تزداد إذا ما استطاعت المدرسة أن تهيئ لطلابها فرصا أكثر للتعلم من خلال بيئتهم ، ويمكن أن يحدث ذلك بتبادل الخبرة بين المدرسة و بيئتها.

فالمدرسة بوسعها أن تنظم مناهجها وأنشطتها التربوية (الصفية واللاصفية) حول دراسة البيئة بجوانبها الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية .

والتعليم يكون أكثر واقعية عندما تصبح البيئة مخبرا تتم في الكثير من العمليات التربوية والتعليمية التي تحدث داخل المدرسة (الخميسي،2007:206-207) .

2-9 الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية :

تنقسم الأنشطة في التربية البيئية المدرسية إلى أنشطة بيئية صفية وأنشطة بيئية لا صفية.

- فمفهوم النشاط الصفي هو النشاط الذي يتم داخل المدرسة لخدمة فروع المواد المختلفة وتعزيز إدراك المفاهيم البيئية، مثل عمل اللوحات الإيضاحية أو رسوم توضيح المنظومة البيئية الطبيعية والحضارية والعلاقات المتشابهة بينها، قصيدة شعر تقارير كتابية، أبحاث تجربة معملية في مجال البيئة ....إلخ. ويتضمن النشاط الصفي أنشطة تعزيزية لترسيخ المفهوم وإثراء الخلفية النظرية للطالب، وأنشطة إغنائية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
- أما الأنشطة اللاصفية فهي تلك الأنشطة التي تسمح بإشراك مجموعة من متعددي التخصصات في عمل مشروع مشترك، من حيث التخطيط لهذا المشروع وانتهاءا بالنتائج التي تم التوصل إليها في هذا المشروع، كما تسمح الأنشطة اللاصفية بتقديم حرية أوسع لكل من المعلمين والطلاب باختيار الموضوعات ذات الطابع البيئي التي تتناسب مع اهتماماتهم الشخصية، وفي النشاط اللاصفي يقف الطالب موقف المستكشف لا موقف المتلقي، موقفا يتحدى تفكيره، ويولد عنده حافزا، ومحركا ذاتيا للتعلم فيتخذ القرار المناسب له (السلوك).
- وفي النشاط اللاصفي يتحرر المدرس من قيود المنهج التعليمي داخل الفصل وقد تكون الأنشطة خارجة عن مضمون المادة التعليمية التي تدرس للصف الدراسي، لكنها تمت إليه بصلة ما، وسواء أكان النشاط صفيا أو لا صفيا، يمارس داخل المدرسة أو خارجها، فهو جزء متكامل من المنهج المدرسي الذي يهدف إلى إتاحة الفرصة للطلاب لتحقيق ميولهم وإثارة دافعيتهم، وتؤدي إلى نموهم معرفيا ووجدانيا وسلوكيا (جامعة الدول العربية،20:2003) .

وفي هذا الإطار استنتج -بالمبرج وكوريا- Palmbrege and Kuru بأن الخبرات المكتسبة من خلال الأنشطة اللاصفية في البيئة تسهم في تعلم التلاميذ الكثير عن بيئتهم، وذلك كونها من أفضل الوسائل التي يمكن أن تطور معرفة المتعلم ببيئته ودراسة مشكلاتها (البركات 2004 :81).

ويرى السعدي بأن الخبرة الحية المباشرة، التي يمكن أن تكتسب من خلال الزيارات الميدانية للأماكن التي لها علاقة بالمشكلة البيئية "تؤصل المعرفة البيئية" وما يبنى عليها من اتجاهات و مهارات. (البركات، 2004 :81-82) .

3-9 تخطيط أنشطة التربية البيئية :

قبل البدء في تنفيذ الأنشطة البيئية لا بد من إجراء تصور وتخطيط أولي يشمل:

- دراسة المناهج و تحليلها للتعرف بل تضمينها للمفاهيم البيئية.
- التوصل إلى قرار بشأن من يحتاج منها إلى الدراسة القبلية والدراسة التطبيقية من خلال أنشطة معينة.
- تحديد أشكال النشاط المناسب.
- مناقشة تلك الأنشطة مع التلاميذ.
- وضع تصور شامل يقوم على المشاركة الجماعية.
- الاختيار الجماعي لعدد مناسب من الأنشطة التي يمكن تنفيذها خلال العام الدراسي.
- وضع خطة زمنية للتنفيذ (المدهون، د.ت).

وعلى ذكر المناهج، قامت حماد (1992) بدراسة حول صعوبات تطوير مناهج المعلومات العامة والأنشطة البيئية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، حيث أشارت النتائج إلى قلة المعارف والمعلومات والحقائق في ذلك المنهج حيث أنها لا تكفي لتحقيق الهدف المنشود من تدريسها، وأن الواقع التعليمي في مدارسنا حاليا يشوبه الكثير من المشكلات والصعوبات التي تقف بوضعها الحالي حجرة عثرة أمام محاولات تطوير مناهج المعلومات العامة والأنشطة البيئية.

4-9 شرط بناء الأنشطة البيئية اللاصفية :

يرى رامسي وآخرون – Ramsey and others يجب التأكيد بأن الأنشطة البيئية اللاصفية ينبغي أن تكون :

- موجهة نحو العقل أو الأداء، وبما يسمح باشتراك المتعلمين في دراسة وحل قضايا ومشكلات بيئية واقعية.
- مبنية على الخبرة، وبما يسمح تقديم خبرات تعليمية وبيئية متنوعة.

- مستمرة، وبما يؤدي إلى تعميق الخبرة في الصفوف والمراحل الدراسية المختلفة.
- موجهة نحو المستقبل، يهتم بالمستقبل اهتمامه بالحاضر وقضاياه.
- موجهة نحو العالمية، أي ينظر إلى الكرة الأرضية على أنها نظام مصغر من نظام بيئي كبير.
- تراعي بعد الشمولية: أي التعامل مع أبعاد البيئة المختلفة الطبيعية والصناعية والسياسية والتقنية والاجتماعية والثقافية والخلقية والجمالية.
- متعددة التخصصات: تشتق محتواها من كافة ميادين المعرفة وتخصصاتها.
- موجهة نحو القضايا: تتعامل مع القضايا البيئية سواء كانت محلية أو قومية أو عالمية.
- غير متحيزة: أي يحترم كل الآراء والأفكار التي تعرض في الفصل بدون تحيز.(المرزوقي، 2006 :139-141) .

وهنا ينبغي التذكير أن تراعى عند الإعداد للأنشطة البيئية اللاصفية ما يلي:

- أن تكون هادفة ومكملة للأنشطة الصفية لكي تساعد على اكتساب المهارات والخبرات البيئية.
- أن تربط المتعلم بواقعه لتجهزه على متابعة الأحداث والأنشطة البيئية .
- أن تتدرج في صعوبتها لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ومن الأفضل أن تكون بعض الأنشطة اللاصفية اختيارية بما يتناسب مع إمكانيات المتعلمين .
- ألا تقتصر على الكتاب المدرسي، بل تنوع مصادرها .

5-9 موضوعات ووسائل الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية:

يمكن أن تتضمن الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية الموضوعات البيئية التالية :

- المحافظة على المواد الطبيعية (وبصفة خاصة المياه– الأرض الزراعية – التنوع الإحيائي...)
- حملات النظافة.
- التشجير.
- مقاومة التصحر.

- الحد من التلوث الصناعي.
- الحد من التلوث المائي.
- الحد من التلوث الهوائي.
- وسائل تحقيق الأمن الغذائي على المستوى العربي.
- ترشيد استهلاك الطاقة.
- استخدام وسائل الطاقة المتجددة والنظيفة.
- إعادة تدوير النفايات.
- الاستخدام الرشيد للمبيدات .

أما وسائل الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (02): يوضح وسائل الأنشطة البيئة الصفية واللاصفية

وسائل الأنشطة الصفية	وسائل الأنشطة اللاصفية
- أناشيد وأغاني بيئية. - ملصقات بيئية. - معارض بيئية. - أنشطة تحريرية (بالورق والقلم) . - تجربة عملية في مخبر المدرسة . - أنشطة القراءة. - أنشطة الكتابة (مجلات الحائط). - جمع عينات غير حية . - جمع بعض العينات الحية (دواجن، حديقة نباتات، حوض مائي) - دعوة المتخصصين لمناقشة موضوعات بيئية. - المناظرات المدرسية. - عمل النماذج البيئية. - اللوحات الرسم والأشكال التوضيحية لعينات مختلفة. - الرسوم البيانية والإحصائية لمشكلات بيئية. - المسابقات الدورية (الفنية –قصة – مقال – تصوير أجمل مدرسة –أجمل حديقة) - التمثيل المسرحي . - المراجعة البيئية للمدارس بهدف تجميلها والكشف عن مرافقها، ومدى مطابقتها للشروط الصحية، وتنفيذ خطة للإصلاح البيئي لها.	- محاضرات بيئية عامة. - حضور مؤتمرات إقليمية أو دولية بيئية. - الاحتفال بالمناسبات البيئية الوطنية العربية والدولية مثل يوم: البيئة الوطني –العربي – العالمي-يوم المياه العالمي–يوم الأرض ...إلخ. - عرض أفلام وثائقية حول موضوعات بيئية . - معارض بيئية متعددة الاختصاصات . - الاشتراك في حملات النظافة. - الاشتراك في حملات التشجير . - الرحلات. - الحوارات البيئية التلفزيونية. - البرامج الإذاعية. - المساهمة في إعداد وتنفيذ مشاريع: (ترشيد استهلاك المياه والطاقة – حملات التوعية الصحية). - إنتاج كتيبات ونشرات بيئية - إقامة مخيمات بيئية. - الاشتراك في مسابقات بيئية عالمية . - تلخيص كتب بيئية غير متوفرة بالمكتبة المدرسية . - عمل نماذج بيئية تعالج موضوعات مثل مصنع لإعادة تدوير المخلفات ومراحله...إلخ.

- تكوين جمعيات أو نوادي البيئة بالمدارس. - استخدام المكتبة المدرسية، جمع معلومات بيئية من خلالها وإعداد تصورات حلول للمشكلات البيئية . - كتابة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تتضمن مفاهيم بيئية وتحث على المحافظة على البيئة .	- الكشف عن مرافق البيئة المحيطة بالمدرسة والإصلاح البيئي لها . - المشاركة مع الجمعيات الأهلية لحل مشكلات البيئة المحلية . - إعداد أفلام فيديو تعالج قضايا بيئية . - إعداد أسطوانات بيئية مدمجة .

(جامعة الدول العربية 2003: 21،22،23.)

6-9 أنواع الأنشطة البيئية

الأنشطة البيئية الحرة تتنوع وتتعدد فمنها أنشطة ترتبط بالجانب العملي التجريبي، وأنشطة ترتبط بالواقع الميداني التطبيقي، وأنشطة أخرى ترتبط بالجانب العقلي و آليات – أسلوب العصف الذهني- Brain Storming Technique.

وفيما يلي عرض ملخص لتلك الأنواع:

الأنشطة البيئية العملية Practical Environmental Activities

وفيها يكلف التلميذ بفحص مواد أو نماذج أو عينات أو إجراء تجارب أو القيام بقياسات ذات ارتباط بالمبادئ البيئية المراد فهمها وإدراكها، ويقتصر دور المعلم في هذه الحالة على تلقي ملاحظات التلاميذ واستفسارهم والرد عليها، وإرشادهم لمزيد من الفحص والتقصي إن لزم الأمر.

والأنشطة العملية عند أدائها وتنفيذها تجرى لتحقيق هدفين قد يتحققا مجتمعين أو منفردين و هما:

أ. التوضيح Clarification ويقتصر النشاط العملي فيه على التأكد أو التحقق من معارف سبق تعلمها، وتكون محددة بإجراءات معينة.

ب. التحري والاستكشاف Investigation and Discovery وفي هذا النشاط يمارس التلميذ عملية العلم، ويصل بنفسه وبتوجيه المعلم إلى نتائج لم يكن يعرفها من قبل، وهذا النوع من النشاط العملي يخطط له التلاميذ بأنفسهم ويسجلون مشاهداتهم أو نتائج ما يقومون به من عمل، وغالبا ما يستخدم هذا النشاط عند دراسة مشكلة بيئية معينة.

الأنشطة البيئية الميدانية

تقوم هذه الأنشطة على آليات الدراسة الميدانية، التي تعتمد على المشاهدة الدقيقة والمنظمة لما يحيط بالتلميذ من ظواهر بيئية متنوعة، وتقوم أيضا على العمل والتفكير الإيكولوجي، والتعلم من خلال الخبرات المباشرة الميدانية في البيئة المحلية.

وتنقسم الأنشطة البيئية الميدانية إلى قسمين:

الأول: حسب نوع العمل الذي يقوم به التلاميذ من خلال الفحص المباشر والدقيق للظواهر ويتم هذا عن طريق الزيارات الموجهة، مثل قيام التلاميذ بزيارة إلى مزرعة أو حديقة المدرسة أو إحدى المصانع القريبة من المدرسة.

ونشير في هذا الصدد إلى دراسة حافظ (1996) حول استخدام أسلوب الزيارات الميدانية في تدريس مقرر الدراسات البيئية وقياس أثر استخدامه على تحصيل طلاب كلية التربية بسوهاج للمعلومات البيئية. وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى تحصيل الطلاب في المعلومات البيئية بعد التجربة عنه قبل التجربة، مما يؤكد أن الزيارات الميدانية لها القدرة على زيادة تحصيل الطلاب للمعلومات البيئية.

الثاني: حسب حجم العمل الذي يستند إلى التلميذ والمرتبط بدراسة جانب أو أكثر من جوانب الظاهرة البيئية قيد الدراسة داخل بيئتهم المحلية.

الأنشطة القائمة على أسلوب العصف الذهني Activities Based on – Brain Storming Technique

أسلوب العصف الذهني من الأساليب التعليمية المستخدمة لإنتاج وإبداع أكبر عدد ممكن من الأفكار والآراء والمقترحات العفوية غير المقيدة الخاصة بحل مشكلة ما، أو مناقشة قضية معينة، على أن تكون المشاركة من قبل جميع أفراد مجموعة العمل، والأنشطة البيئية التي تقوم على هذا الأسلوب تتبع مبادئه المتمثلة فيما يلي:

أ. إرجاء التقويم أو النقد للأفكار والآراء التي يقدمها المشاركون إلى ما بعد جلسة توليد الأفكار.

ب. الكم يولد الكيف، فالأفكار والحلول المبتكرة للمشكلات تأتي بعد استنفاذ الحلول غير الجيدة أو غير الأصيلة.

وعلى ضوء تلك المبادئ تتلخص خطة العمل لممارسة الأنشطة البيئية القائمة على العصف الذهني فيما يلي:

أ. تحديد القضية أو المشكلة البيئية، وجمع المعلومات والبيانات عنها وعرضها على جماعة التلاميذ المشاركين لتحليلها إلى عناصرها الولية.

ب. توليد وتوارد الأفكار العفوية التلقائية غير المقيدة حول المشكلة البيئية المطروحة، وذلك في جلسة العصف الذهني، وقبول تلك الأفكار مهما كانت بساطتها.

ج. نقد وتقويم الأفكار التي تم توليدها واختيار الملائم منها كبديل لحل المشكلة البيئية المطروحة.

د. تقديم تقرير شامل من قبل الجماعة المشاركة توضح فيه الخطوات الفعلية للتوصل للحل، ودور كل تلميذ مشارك في هذا النشاط. (الشافعي، 2003: 75- 76).

البرامج العالمية في ممارسة الأنشطة البيئية الحرة:

أ) برنامج جلوب Globe Programme

Global Learning and Observation to Benefit the Environment

هو برنامج تعليمي بيئي عالمي يقدم لتلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية، ويهدف إلى اكتشاف وقياس التلاميذ لبيئتهم المحلية مما يؤدي إلى تعزيز الوعي البيئي لديهم على مستوى العالم، وزيادة الفهم والإدراك العلمي لكوكب الأرض، ويهدف أيضا إلى إتاحة الفرص التعليمية لهم لتحقيق مستوى أداء أفضل في مجال العلوم والرياضيات والحاسب الآلي.

وقد تم إنشاء هذا البرنامج عام (1994) في الولايات المتحدة الأمريكية، ويدار بقيادة الحكومة الأمريكية وبعضوية (100) دولة في أنحاء العالم، ويشارك في البرنامج تلاميذ أكثر من (12000) مدرسة ابتدائية و ثانوية، وكذلك أكثر من (20000) ويزود البرنامج التلاميذ المشاركين بأنشطة تعليمية بيئية حرة تتعلق بإجراء القياسات العلمية الدقيقة وتحليل البيانات والقيام بالبحوث في مجالات: الغلاف الجوي، علم المياه، التربة،

الملوثات، الغطاء النباتي والحياة البيولوجية، الظواهر الأرضية، التنمية المستدامة، ويقوم التلاميذ المشاركون بتسجيل بياناتهم عبر الإنترنت من خلال المواقع التفاعلية للشبكة الإلكترونية، متعاونين مع مجموعة من العلماء وباقي أعضاء البرنامج من التلاميذ والمعلمين، ويتم تحويل تلك البيانات في مركز معلومات Globe إلى صور ملونة ورسوم بيانية يسهل من خلالها التعرف على أحوال البيئة في كل دول العالم.

وفي هذا الإطار نشير إلى دراسة سليمان (2010) التي استهدفت فعالية الأنشطة العلمية الحرة القائمة على معايير اللامركزية في تنمية الوعي البيئي والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، استخدم الباحث المنهج التجريبي عند اختيار أثر المتغير المستقل للدراسة على المتغير التابع لها، وقد استلزم الباحث إعداد الأدوات المتمثلة في الأنشطة العلمية الحرة المقترحة لتلاميذ الصف الأول إعدادي ودليل المعلم للأنشطة العلمية الحرة المقترحة، ومقياس الوعي البيئي لتلاميذ الصف الأوّل الإعدادي واختبار التفكير الناقد لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي البيئي ككل ومستوياته (الإدراك- التبني- السلوك) لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد سواء في الدرجة الكلية، أو المهارات الفرعية (الاستنتاج- تحديد المسلمات- الاستنباط- التفسير- تقويم الحجج) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

كما استهدفت دراسة الشافعي (2003) أثر ممارسة الأنشطة البيئية الحرة على تنمية الوعي البيئي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، واستعانت الباحثة بالأدوات المتمثلة في الأنشطة البيئية الحرة المقترحة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ودليل المعلم للأنشطة البيئية المقترحة ومقياس للوعي البيئي المصور لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي البيئي

ولصالح المجموعة التجريبية، وتعزى هذه الفروق لتأثير ممارسة الأنشطة البيئية الحرة المقترحة على المجموعة التجريبية.

ب)برنامج جاكوب J. Jacobs Program

تقدم الأنشطة البيئية الحرة المتعددة في إطار هذا البرنامج بأمريكا لتلاميذ الصف السابع والتاسع من المدرسة العليا وذلك منذ عام 1936 وحتى الآن ومن بين هذه الأنشطة تقدم أنشطة تتعلق بالبيئة من خلال "النادي البيئي Environmental Club وهذا النادي تعقد به جلسات مقابلة شهرية لتخطيط الأنشطة البيئية والإعداد للرحلات الميدانية والمشروعات التي تخدم البيئة المحلية، ويلتحق بالنادي تلاميذ المدارس ذوي الاهتمامات البيئية لتحقيق مزيد من المعرفة حول بعض القضايا البيئية المحلية والعالمية، والتدريب على العمل في مجال التوعية البيئية.

ج) برنامج جرين كوم Green Com Program

هو برنامج أمريكي يهدف إلى الحفاظ على البيئة في قطاعات متعددة. وفي قطاع التعليم ينتمي لهذا البرنامج حوالي (200) مدرسة ابتدائية وثانوية صديقة للبيئة Green Schools تقدم أنشطة لتلاميذها بغرض تعديل سلوكهم للحفاظ على الطاقة، وأحد فعاليات هذا المشروع تقديم مجموعة من الأنشطة التعليمية الحرة ذات الارتباط بالبيئة التي يمارسها التلاميذ مع معلميهم في حجرات الدراسة والمختبرات والورش وخارج المدرسة أيضا، وتدور الأنشطة البيئية فيه حول تنمية الوعي البيئي بالقضايا والمفاهيم البيئية الرئيسية، والمشكلات البيئية العالمية والوطنية والمحلية. (الشافعي، 2003: 81-82).

قام بشير وآخرون (1999) بدراسة حول فاعلية برنامج أنشطة حركية مقترح لتنمية الوعي البيئي لطفل ما قبل المدرسة، تم اختيار عينة الدراسة عمديا وهم أطفال الروضة وعددهم 26 طفلا مقسمة إلى 12 طفلا في السنة الأولى، 14 طفلا في السنة الثانية وقد تراوح سن الأطفال للسنة الأولى في الروضة (4- 5 سنوات)، والسنة الثانية (5- 6 سنوات)، تم استخدام أداتين، مقياس الوعي البيئي، وبرنامج التربية الحركية المقترح. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي

لتطبيق البرنامج على العينة من سن (4- 5 سنوات) حيث أن قيمة – ت- المحسوبة في كل منها أعلى من قيمتها الجدولية عند (0.01) وذلك لصالح القياس البعدي مما يشير إلى التأثير الإيجابي للبرنامج على تنمية المفاهيم البيئية لدى الأطفال عينة الدراسة.

أما دراسة –قامبرو وآخرون- Gambro and others (1994) استهدفت قياس تأثير المعارف البيئية التي يتم اكتسابها خلال النشاط التدريسي في تشكيل السلوك البيئي للتلاميذ، ولتحقيق هدف الدراسة اختار الباحثون عينة الدراسة من طلاب الصفين العاشر والثاني عشر وتم تطبيق مقياس يتكون من سبعة موضوعات رئيسية. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها تدني مستوى المعارف البيئية لدى الطلاب، على الرغم من أن معظمهم تعرفوا على الحقائق الأساسية للمشكلات البيئية إلا أن معظمهم لم يستطيعوا استغلال هذه المعلومات وتطبيقها في التوصل إلى إدراك أثر هذه المشكلات في البيئة أو إيجاد الحلول المناسبة، وأن نمو الطلاب من الصف العاشر والثاني عشر في اكتساب المعلومات البيئية كان متدنيا للغاية (المرزوقي، 2006: 80).

من خلال عرض الدراسات السابقة نستنتج ما يلي:

- انصب التركيز بدرجة رئيسية على معرفة العلاقة بين فاعلية هذه الأنشطة واكتساب الطلبة للمعارف والقيم و الاتجاهات والمهارات البيئية.
- أهمية قيام المتعلم بنشاط ذاتي بغرض التعلم وتنمية القدرات المختلفة للمتعلم.
- للأنشطة الخلوية التي تتم خارج الفصول الدراسية التقليدية، تأثير بالغ في اكتساب الفئات المستهدفة المهارات والقيم والسلوك البيئي الذي يمكنهم من تحمل المسؤولية الذاتية نحو البيئة كما أشارت نتائج بعض الدراسات وهو ما يؤكد على أهمية اقتران المعرفة بالعمل.
- أهمية النشاط وفعاليته في التعليم، ولذلك يتضح ضرورة أن يصاحب تدريس الكتاب المقرر بعض الأنشطة التي تشجع المتعلمين على ممارستها بغرض الارتقاء بمستوى التعليم.

ويظهر من خلال ما تقدم ذكره بأن للنشاط المدرسي أهمية كبرى بالنسبة للتربية البيئية المدرسية وغير المدرسية، حيث يحقق أهدافها ويبني شخصية متعلميها، ويعد جزءا مكملا للمنهج، ويؤدي إلى اكتساب الطلاب اتجاهات مرغوب فيها، مثل تحمل المسؤولية والإسهام في خدمة الجماعة والعمل بروح الفريق والتعاون، وممارسة الديمقراطية، وقبول الآخر، وكثير من الاتجاهات الايجابية المرجوة نحو بيئته.

الفصـل الرابــع:

الــقيم

تمـهيد.

1. **تعريف القيم.**
2. **القيم و المفاهيم الأخرى.**
3. **النسق القيمي.**
4. **خصائص القيم.**
5. **تصنيف القيم.**
6. **وظائف القيم.**
7. **قياس القيم.**
8. **مصادر القيم.**
9. **القيم البيئية.**

تمهيد:

دراسة القيم ليست شيئا جديدا في ميدان المعرفة. فقد لقيت دراستها عناية كبيرة، واهتماما عظيما من كثير من رواد الفكر الفلسفي وأقطاب الدراسات الأخلاقية القدماء والمعاصرين. إن الفلاسفة القدامى والمحدثين، عرفوا مفهوم القيمة منذ عهد بعيد، ولكنهم عبروا عنها بأسماء (الخير- الخير الأسمى- الكمال). وما فلسفة - أفلاطون- في جوهرها ومضمونها إلا فلسفة قيم **(**دياب، 1980: 15**)**.

يعود تاريخ تربية القيم إلى قدم الإنسان، فقد غرست الجماعات الاجتماعية في نفوس صغارها قيما وآراءها عن الصواب والخطأ، وإن نقل القيم هو جزء من حياة الإنسان، فالأفراد أو الجماعات يعلمون الخلف السلوك المناسب والسلوك الطيب أو غير الطيب أو غير المرغوب فيه، هذا التعليم يكون شعورياً أو لاشعورياً، ويتفق الفلاسفة ومنهم –أفلاطون- و–سقراط- أرسطو- منذ القدم وحتى الآن أن الهدف من التعليم هو جعل الإنسان ذكياً و طيباً **(**قمحية، 2003: 27**)**.

موضوع القيم من الموضوعات التي تقع في دائرة اهتمام العديد من التخصصات، كالفلسفة والدين، والتربية، والاقتصاد، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، وعلى الرغم من أهمية موضوع القيم، كأحد الموضوعات الأساسية في مجال علم النفس الاجتماعي، فقد تأخر الاهتمام بدراستها بوجه عام وارتقائها وتغيرها عبر العمر بوجه خاص، وربما يرجع ذلك إلى عدة أسباب منها: اعتقاد الكثير من الباحثين والدارسين النفسيين بأنها تقع خارج البحوث الأمبريقية، وأنه من الصعب قياسها وتحديد أبعادها وعلاقتها بغيرها من المتغيرات. وتعد فترة الثلاثينات والأربعينات من القرن الماضي بداية الاهتمام بدراسة سيكولوجية القيم الإنسانية، حيث الالتزام بالمنهج العلمي، سواء فيما يتعلق بتحديد المفهوم، إجرائياً، أو إمكانية قياسه من خلال أدوات وأساليب تتوافر بها شروط القياس الجيد **(**خليفة، 1992: 11**)**.

إن مفهوم القيم يتحدد بمعايير متعددة تأتي الرؤى الفلسفية والخلفيات الثقافية في مقدمتها، كما هو الحال في الإطار المعرفي التي تدرس خلاله حيث تناولها علماء الاجتماع والسياسة والاقتصاد والتربية، وكانت القيم في صلب نظرياتهم وتصوراتهم في

علومهم المختلفة مما جعل مفهوم القيم غني الدلالات متنوع المعاني يلازمه الغموض والخلط بين أصحاب التخصصات المختلفة بل ضمن التخصص الواحد **(**الجلاد، 2008: 271- 272**)**.

ولعل من أهم العوامل التي حتمت ضرورة دراسة القيم دراسةً علميةً، ما أحدثته الثورة العلمية التكنولوجية، وغيرها من عوامل التغير الثقافي، من إعادة تشكيل الكثير من معارفنا ومفاهيمنا عن الحياة وتقويض أغلب تصورات الإنسان عن ذاته وعن عالمه، الأمر الذي أدى بدرجة كبيرة إلى التذبذب وعدم الاستقرار في القيم الموروثة والمكتسبة على حد سواء وعدم مقدرة عدد كبير من أفراد المجتمع، وبخاصة الشباب على التمييز الواضح بين ما هو صواب وما هو خطأ، وبالتالي ضعفت مقدرتهم على الانتقاء والاختيار بين القيم المتصارعة الموجودة وعجزهم عن تطبيق ما قد يؤمنون به من قيم، كل هذا سبّب "أزمة قيمية" كان لها أثر كبير في دفع الشباب للتمرد والثورة على قيم المجتمع واغترابهم (انفصالهم) شبه التام عن القيم التي جاءت بها الثورة العلمية والتكنولوجية **(**زاهر، 1996: 7- 8**)**.

1- تعريف القيم:

يري الزبيدي أن كلمة القيمة التي انتشر استعمالها في عصرنا بمعنى الكلمة الفرنسية -valeur– تدل أصلاً على اسم النوع من الفعل -" قام"- بمعنى –" وقف"- و"اعتدل" و"انتصب" و"بلغ" و"استوى"، فالإنسان القيّم هو المستقيم، وكذلك الديانة القيّمة. هذا و نجد في القرآن الكريم قوله تعالى: (**فِيهَا كُتُبٌ قَيِّمَة**) سورة البينة آية3، (**وَذَلِكَ دِينُ الْقَيِّمَة**) سورة البينة آية 5.

إن كلمة قيم -valeur– لاتينية الأصل، فهي مأخوذة من الفعل المصرّف –valeo- الذي معناه "أنا قوي"، "أنا في صحة جيدة" وهو معنى يتضمن فكرة الفعالية والتأثير والملائمة **(**ميمون، 1980: 27- 28**)**.

لا بد من القول أنه لا يوجد مجتمع مهما كان صغيرا أم كبيرا، إلا ويمتلك قيما اجتماعية تميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى، وحسب بدوي فإن القيم هي «مجموعة المعايير أو الأحكام التي يكتسبها الأفراد ونتيجة لتفاعلاتهم مع المواقف

المختلفة بحيث تمكنهم من اختيار أهدافهم وتوجهاتهم في الحياة، فالقيم في إطار المجتمع هي أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية ويتستر بها الأفراد إلى درجة أنها تحدد وبشكل واضح مجالات تفكيرهم وحتى سلوكياتهم. **(**آل ياسين، 2010: 17**)**.

ويعرف عطية محمود هنا القيم بأنها « عبارة عن تنظيمات معقدة لأحكام عقلية وانفعالية معممة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني سواء كان التفضيل الناشئ عن هذه التقديرات المتفاوتة صريحا أو ضمنيا وأن من الممكن أن نتصور هذه التقديرات على أساس أنها امتداد يبدأ بالتقبل ويمر بالتوقف وينتهي بالرفض» **(**المحيا، 1993: 39**)**.

ووصف –موريس- Morris القيم بأنها «علم السلوك التفضيلي إذ أن أي سلوك للفرد يمثل تفضيلا لمسلك على الآخر، والمسلك المختار هو الأحسن والأكثر قبولا، والأكثر أهمية في نظر الفرد، وطبقا لتقديره وإدراكه للظروف القائمة في الموقف فبالقياس إلى المسالك تعبّر القيم دائما عن أفضل أحكامه وأحسنها في العمل في مواقف الحياة السيارة، ومعنى ذلك أن الفرد يستعملها كلما اختار مسلكا أو كلما اتخذ قرارا يفضل به مسلكا معينا من بين عدة بدائل، لأن مختارات أحكامه وموازناته بين عدة ممكنات و قراراته للعمل مسائل دائمة، تواجهه باستمرار في كل وقت وفي كل خبرة من خبرات حياته». **(**دياب، 1980: 23- 24**)**.

ويعرف «أن القيم تشكل إطارا مرجعيا (معرفيا، وجدانيا، سلوكيا) يعمل على توجيه أفكار الفرد و أحكامه و قراراته و تصرفاته في المواقف المختلفة وبشكل منسق ومنظم وهذه القيم تختلف في ترتيب أولويتها من شخص لآخر حسب أهميتها بالنسبة له **(**قمحية، 2003: 11**)**.

ويعرف خليفة (1992) القيم بأنها «عبارة عن الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل، وعدم التفضيل للمواضيع أو الأشياء، وتتم هذه العملية خلال التفاعل بين الفرد، بمعارفه وخبراته وبين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه، ويكتسب من خلاله هذه الخبرات والمعارف».

على الرغم من تعدد تعريفات القيم واختلاف العلماء في استخدامهم لتعريف مصطلح القيمة اختلافا واسعا، كان هناك إجماع واتفاق على أن القيمة مجموعة من الأحكام يصدرها الفرد على بيئته الإنسانية أو الاجتماعية والمادية، وهذه الأحكام نتيجة لتقويم الفرد أو تقديره، وهي نتاج اجتماعي استوعبه الفرد وتقبله بحيث نستخدمها كمحكات أو مستويات أو معايير ويمكن أن تتحدد إجرائيا في صورة مجموعة استجابات القبول أو الرفض إزاء مواضيع أو أشخاص أو أشياء أو أفكار.

2- القيم و المفاهيم الأخرى:

ويعرّف بعض العلماء القيم حسب تخصصه، ومن هؤلاء العالم –باري- Parry الذي يعرّف القيم بأنها الاهتمامات، أي إذا كان أي شيء موضع اهتمام فإنه حتما يكتسب قيمة، ومنهم من يعرفها بالتفضيلات مثل –ثروندايك- Throndike-، وهناك من يعرّف القيم بأنها مرادفة للاتجاهات مثل –بوجارديس Bogardies، وكثير من علماء النفس يرون أن القيمة والاتجاه وجهان لعملة واحدة، أما – كلايد كلاكهون- Clyde Kluckhoon فيعرّف القيم بأنها أفكار حول ما هو مرغوب فيه أو غير مرغوب فيه **(**خزعلي، 2009**)**.

2-1 القيم والحاجة:

القيم تمثيلات معرفية لحاجات الفرد أو المجتمع، والحاجة هي إحساس الكائن الحي بافتقاد شيء ما، وقد تكون داخلية أو خارجية، وعلى ضوء ذلك يميز بينها على أساس أن الحاجات توجد لدى جميع الكائنات، في حين أن القيم يقتصر وجودها على الإنسان **(**قمحية، 2003: 34**)**.

2- 2 القيمة و الدافع:

الدافع هو حالة توتر أو استعداد داخلي، يسهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معين، أما القيمة فهي عبارة عن التصور القائم خلف هذا الدافع **(**خليفة، 1992: 34**)**.

2- 3 القيمة والاهتمام:

إن الاهتمام يعتبر مظهرا من المظاهر العديدة للقيمة، فظهور اهتمامات معينة لدى الفرد إنما يكشف عن بزوغ قيم معينة ترتبط بهذه الاهتمامات.

إن الاهتمام مفهوم أضيق من القيمة، ويرتبط الأول غالبا بالتفضيلات المهنية التي لا تستلزم الوجوب أو الإلزام، في حين ترتبط القيمة بضرب من ضروب السلوك المثالية أو غاية من الغايات، وتستلزم الوجوب (خليفة، 1992: 40).

2- 4 القيمة و السمة:

يرى البطش وجبريل- أن القيم فئة من سمات الشخصية الأساسية أكثر تحديدا ونوعية من السمة، وتحتوي قيم إيجابية و أخرى سلبية، بينما السمات ليست كذلك، كما تتسم القيم بإمكانية تغييرها، أما السمة فهي صفة أو خاصية للسلوك تتصف بقدر من الاستمرار، ويمكن ملاحظتها و قياسها (قمحية، 2003: 35).

2- 5 القيمة و المعتقد:

تنقسم المعتقدات حسب –روكيش- Rokeach إلى ثلاثة أنواع:

- وصفية و هي التي توصف بالصحة أو الزيف.
- تقييمية أي التي يوصف على أساسها موضوع الاعتقاد بالحسن أو القبح.
- آمرة أو ناهية حيث يحكم الفرد بمقتضاها على بعض الوسائل أو الغايات بجدارة الرغبة أو عدم الجدارة (خليفة، 1992: 40).

ويرى –روكيش- Rokeach أن القيم شأنها في ذلك شأن المعتقدات، تحتوي على عناصر معرفية ووجدانية وسلوكية فهي:

- معرفية من حيث التعبير بما هو مرغوب فيه.
- ووجدانية من حيث إثارة شعور الفرد بجوانب انفعاله تجاه ما هو جدير بالرغبة فيه أو عنه.
- وسلوكية من حيث وقوفها كمعيار محدد للسلوك أو مرشد له.

فالجانب المعرفي يتضح من أن الفرد حامل القيمة يعرف الطريق الصحيح بكيفية سلوكية والغاية النهائية التي يجب أن يناضل من اجلها، أما العنصر الوجداني فيظهر

حين يشعر الشخص بعاطفة نحو الشيء المستحسن وغير المستحسن (حمريش، 2010: 37).

2- 6 القيم و العادات:

تتفق القيم مع العادات والاتجاهات في كونها دوافع وطاقات لسلوك تتأثر بالسياق الثقافي للمجتمع، على أن مصطلح العادة يشير في مفهومه السيكولوجي إلى حركية نمطية بسيطة تجلب اللذة لمن يقوم بها، أي أنها مجرد سلوك متكرر لفرد معين بطريقة تلقائية في مواقف محددة، في حين أن القيمة تتضمن تنظيمات أكثر تعقيدا من السلوك المتكرر وأكثر تجريدا، كما أنها تنطوي على أحكام معيارية للتمييز بين الصواب والخطأ والخير والشر، وهذا كله لا يمكن توافره في العادة (زاهر، 1996: 25).

2- 7 القيم و الاتجاهات:

يجمع هذا الاتجاه العديد من المفكرين والباحثين الذين حاولوا توضيح مفهوم – القيمة- عن طريق الاتجاهات ، ومن بين هؤلاء العلماء:

-بوجارديس-Bogardus- يرى أن العلاقة وثيقة بين القيم والاتجاهات، حيث يقول في هذا الصدد- أن كل اتجاه مصحوب بقيمة، وأن الاتجاه والقيمة جزءان لعملية واحدة، ولا معنى لأحدهما دون الآخر، فحياة الإنسان خاضعة للاتجاهات والقيم (حمريش، 2010: 40).

والجدول التالي يوضح الفرق بين القيم والاتجاهات (زاهر، 1996: 25)

جدول رقم (03): يوضح الفرق بين القيم والاتجاهات

الخاصية	الاتجاه	القيمة
- درجة التجريد	أقل تجريدا.	أكثر تجريدا وأكثر رمزية.
- الثبات	أقل ثباتا لهذا فهو أسهل تغييرا.	أكثر ثباتا فهي تتغير ببطء.
- التكوين	يتكون بسرعة فهو لا يحتاج لخبرات كثيرة.	تتكون ببطء، لحاجتها لاتجاهات وخبرات ومعارف كثيرة.

- درجة العمومية	يعبر عن موقف أو موضوع واحد أو عدد قليل من المواقف.	لها صفة العمومية، فهي تعبر عن أحكام عامة تعتمد على مجموعة من الاتجاهات.
- الموافقة الاجتماعية	قد لا يحتاج لموافقة اجتماعية فهو مجرد ميل لفعل ما مرغوب حول موضوع معين.	تتطلب موافقة اجتماعية لإقرارها فهي تعبير عن فعل اجتماعي من حيث أهدافه وموضوعه.
- درجة الوعي	يمثل وعيا فرديا من جانب محتضنه وهو يجدد له نشاطه الواقعي أو المحتمل وبالتالي فهو غير معياري ولا يصلح كأحكام نهائية.	تمثل وعيا جماعيا لمحتضنيها فهي ترسم لهم الأحكام والمعايير المتصلة بنشاطاتهم وتفاعلاتهم، وبالتالي فهي معيارية

يتضح مما سبق أن كلا من القيم والاتجاهات تساهم في بناء وتكوين الشخصية كونهما ترتبطان بالمجال الانفعالي أو الوجداني، ويتضح أن الاتجاهات تمتاز بكثرة عددها مقارنة بالقيم التي تمتاز بقلة العدد، وهكذا فإن كلا من القيم والاتجاهات لهما خصائص تميزهما عن بعضهما البعض، فالاتجاهات تعتبر أكثر عددا وأقل ثباتا على عكس القيم التي تعتبر أقل عددا وأكثر ثباتا، وأن الاتجاهات تتكون بشكل سريع وتتغير أيضا بشكل سريع، والملاحظ أن القيم في تكوينها تكون أساسا مجموعة من الاتجاهات إلى أن ترتقي وتثبت ومن ثم تصبح قيمة.

ويمكن تلخيص كل مما سبق عرضه في مجال التمييز بين القيم والمفاهيم الأخرى على النحو الآتي:

1. يتمثل الفرق بين القيم والحاجات، في أن القيم تحتوي أو تتضمن التمثيلات المعرفية، و أن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكنه عمل مثل هذه التمثيلات، في حين أن الحاجات لا تتضمن هذا الجانب، وتوجد لدى جميع الكائنات الحية (الإنسان والحيوان).
2. تختلف القيم عن الدوافع، في أنها ليست مجرد ضغوط لتوجيه السلوك، ولكنها بالإضافة إلى ذلك تشتمل على التصور أو المفهوم القائم خلف هذا السلوك بإعطائه المعنى والتبرير الملائم.

3. أن الاهتمام مفهوم أضيق من مفهوم القيمة، ويعتبر مظهرا من مظاهرها، ويرتبط غالبا بالتفضيلات والاختيارات المهنية التي لا تستلزم الوجوب، كما أنها لا تتفق مع المعايير التي تحدد ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون. أما القيم فترتبط بضرب من ضروب السلوك أو غاية من الغايات، وتتصف بخاصية الوجوب و المعيارية.
4. وفيما يتعلق بالتمييز بين القيم و المعتقدات: تتميز المعارف في القيم من المعارف الأخرى التي يتضمنها المعتقد، بالجانب التقويمي، حيث يختار الشخص من بين البدائل في تقييمه لما هو مفضل أو غير مفضل، كما تختلف القيمة عن المعتقد في أن القيم تشير غالبا إلى ما هو حسن أو سيء في حين ترتبط المعتقدات بما هو صحيح أو زائف.
5. يتلخص الفرق بين القيم والاتجاهات، في أن القيم أعم وأشمل من الاتجاهات، فتشكل مجموعة الاتجاهات فيما بينها علاقة قوية لتكون قيمة معينة، ونتيجة لذلك تحتل القيم موقعا أكثر أهمية من الاتجاهات في بناء شخصية الفرد.
6. كما تختلف القيم عن السمات في كونها أكثر تحديدا و تنوعا من السمات، وكذلك أكثر قابلية للتغيير (خليفة، 1992: 50- 51).

وتمثل القيم والاتجاهات عنصرا مهما من عناصر محتوى المنهج المدرسي وهي تلي الحقائق والمفاهيم والتعميمات.

وعلى ذكر القيم في المناهج الدراسية نشير إلى دراسة بوغازي (2004) والتي تناولت موضوع القيم بين الأسرة والمدرسة وعلاقته بالمردود التربوي والتوافق المدرسي للتلاميذ من خلال أدوات بحث تمثلت الأداة الأولى في مقياس – مياتون روكيش Rokeach، أما الأداة الثانية فهي عبارة عن اختبار لقياس درجة التوافق عند المعلمين، وقد أسفرت النتائج على أن التلاميذ المتوافقين دراسيا هم أولئك الذين لهم انسجاما في القيم بين الأسرة والمدرسة.

أما دراسة الخوالدة (2005) فهدفت إلى بيان درجة إسهام معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في اكتساب طلبة التعليم الثانوي للقيم الاجتماعية من وجهة نظر الطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات، في تدريبهم على إستراتيجيات تقديم مواقف تعليمية في تعليم القيم الاجتماعية، والاهتمام بتربية القيم والتوجه نحو تطبيق شعار – مدرسة القيم-.

ونشير في هذا الصدد إلى دراسة العاجز (2007) و التي هدفت إلى التعرف على أهم القيم التي تنميها الجامعة الإسلامية لدى طلبتها من وجهة نظرهم، وكانت من نتائج الدراسة أن أهم قيمتين تنميهما الجامعة لدى طلبتها – الشعور بالرضا بقضاء الله وقدره والاعتقاد بأن رضا الله من رضا الوالدين.

وعن مستوى معرفة الدارسين في برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة لمفهومي القيم والاتجاهات، توصلت دراسة حماد(2010) إلى أن:

- مستوى معرفة الدارسين لمفهوم القيم أعلى من مستوى معرفتهم للاتجاهات.
- وأوصى الباحث بضرورة تنمية مفهوم القيم و الاتجاهات لدى الدارسين وإجراء دراسات أخرى مرتبطة بالبحث مثل التعرف على المنظومة القيمية لدى الدارسين، والتعرف على مصادر اكتساب القيم لدى الدارسين.

وللتذكير فهناك دراسات استخدمت تحليل المحتوى للكشف عن مدى تضمين الكتب للقيم. وفي هذا الصدد نشير إلى دراسة الناجي والرواجفة(2002) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين محتوى كتاب العلوم العامة للصف الثامن أساسي في الأردن للقيم الرئيسية المطلوبة، قام الباحث بإعداد أداة تحتوي على 8 مجالات رئيسية من القيم (الروحية، القومية، الوطنية، الاجتماعية، الإنسانية، المعرفية الثقافية، تكامل الشخصية، العملية الاقتصادية، الصحية الوقائية، و الترويجية الجمالية).

وكشفت نتائج الدراسة أن أعلى القيم الفرعية تكرارا كانت قيمة – الإيمان بالله عقيدة و ممارسة- وأقل القيم الفرعية تكرارا – احترام الملكية العامة و الخاصة.

وعن القيم التربوية في موعظة لقمان لابنه، قام الخطيب (2003) بتناول القيم الوجدانية، والخلقية، والاجتماعية، والعقلية، والجمالية، والجسدية التي تضمنتها هذه

الموعظة، كل ذلك وفق نسق الموعظة حفاظا على النظم الكريم وحكمة الحكيم، فالقيم منظومة متداخلة، وأنه لا يمكن الفصل بينها فصلا رياضيا، فالصلاة مثلا قيمة (وجدانية) تنهي من يقيمها عن الفحشاء والمنكر، فهي إذا قيمة (خلقية)، وهي قيمة (اجتماعية)، إذ أن المجتمع هو مجموع الأفراد الحاملين القيم، فاتصافهم بالأخلاق الحسنة مدعاة لتماسكهم، ولذا شرع على إقامتها مع الجماعة، ثم هي قيمة (عقلية)، فقلب صاحبها معلق بالمسجد، وهذا وعي بالزمن، وإذا دخل فيها استحضر عقله عند كل كلمة يقولها، وهي قيمة (جمالية)، و يكفي أنه لا بد لمن أراد الصلاة أن يتطهر، وبذلك يحفظ جسده، فأصبحت قيمة (جسدية) و هكذا.

3- النسق القيمي:

انبثقت فكرة نسق القيم من تصور مؤداه أنه لا يمكن دراسة قيمة معينة، أو فهمها بمعزل عن القيم الأخرى، فهناك مدرج أو نسق هرمي تنتظم به القيم مرتبة، حسب أهيمتها بالنسبة للفرد أو الجماعة. ويعرّف - روكيش- Rokeach نسق القيم بأنه « تنظيم من المعتقدات يتصف بالثبات النسبي، ويحمل تفضيلا لغاية من غايات الوجود، أو شكلا من أشكال السلوك الموصلة إلى هذه الغاية و ذلك في ضوء ما تمثله من أهمية بالنسبة للفرد».

وفي ضوء تقسيم - روكيش- Rokeach للقيم (إلى غائية ووسيلية) يرى أن هناك نسقا للقيم الغائية لدى الفرد، كما أن هناك نسقا للقيم الوسيلية.

بينما يوجد خلط في التمييز بين مدرج القيم ونسق القيم، فالأول يعني ترتيب الشخص لقيمة من أكثرها أهمية إلى أقلها أهمية، بينما يشير الثاني إلى التنظيم العام لقيم الفرد، والذي من خلاله تتحد أهمية كل قيمة من هذه القيم، وكيف تنظم؟ وما هي علاقة كل منها بالأخرى (خليفة، 1992: 53).

ويمكن تشبيه النسق القيمي – بمحفظة القيم- التي تحوي مجموعة مختلفة من القيم. إن محفظة القيم هي مجموعة متنوعة من القيم يشكلها الفرد من خلال تفاعل الشخصية مع الثقافة العامة السائدة في المجتمع، والغرائز الموروثة، وأيضا المصالح

الفردية، كما يوجد للفرد محفظة قيم، فالمجتمع أيضا له محفظة تتكون من خلال ثقافته والتي تتغير مع الزمن وعلى مر العصور (الجزار، 2008: 100- 101).

وتبدو أهمية النسق القيمي للفرد في قدرته على السماح له بتطوير توقعاته المستمرة عن سلوك الآخرين، وتمكينه للأفراد الآخرين من أداء الالتزامات المختلفة لأدوارهم، وتترتب القيم في مستويات مختلفة داخل النسق القيمي حسب أولوياتها وأهميتها، بحيث تبدو وكأنها مرتبة في سلم، ويكون على رأس هذا السلم القيمي أكثر القيم غلبة وقدسية وأكثرها إلحاحا وأهمية بالنسبة للأفراد وللجماعات وهذه القيم تكون واسعة الانتشار وتحظى بمكانة اجتماعية عالية وتفرض قوتي العرف والقانون في المجتمع فرضهما، ويطلق على القيم داخل هذا المستوى – **القيم الإلزامية**- ومن أمثلتها مسؤولية الأب نحو أسرته، وتنظيم العلاقة بين الجنسين. ويلي القيم الإلزامية مستوى آخر يشجعها المجتمع، ويدعو للاقتداء بها و يكافئ من ينجح فيها ولكن بدون إلزام من القوانين والأعراف الاجتماعية، ومن أمثلة هذه القيم والتي تسمى **القيم التفضيلية:** النجاح في الحياة العملية، والحصول على الثروة، والترقي في ميدان العمل. أما المستوى الثالث في تدرج القيم داخل السلم القيمي فهو مجموعة من – **القيم المثالية**- والتي يستحيل تحقيقها بصورة كاملة، و لكنها تؤثر في توجيه سلوك الأفراد، لذا يدعو إليها المجتمع دون أمل كبير في تحقيقها بصورتها المثالية، ومن أمثلتها مقابلة الإساءة بالإحسان، فقد يعجز الفرد في واقع الأمر عن الالتزام بها، ولكنه مع ذلك إذا تبناها عدل كثيرا من سلوكه حيال من يعتدون عليه أو يسيئون إليه.

قد تختلف القيم وتتعارض مع بعضها داخل النسق القيمي للشخص الواحد، كأن يكون عند الشخص قيمة النظافة و قيمة الراحة في نفس الوقت، وكما قد يكون عنده قيمة الكرم وقيمة حب المال في وقت واحد، و هنا يجد أن سلوكه سوف يتوقف على ترتيب هذه القيم لديه، بمعنى أن سلوكه يعتمد على أولويات السلم القيمي. وكما أن هناك تباينا بين الأنساق القيمية للأفراد فإن هناك اختلافا كبيرا في القيم داخل الأنساق القيمية لكل مجتمع من المجتمعات، ففي حين تعلى بعض المجتمعات النامية من قيم كالكرم والشهامة والرجولة، ويعد الشخص الذي لا توجد عنده هذه القيم منبوذاً من أفراد المجتمع، نجد أن

هذه القيم ليست لها نفس الأهمية في المجتمعات الصناعية حيث تحتل قيم أخرى مثل قيمة الإتقان والدقة مثلا مركز الصدارة.

ويتسم النسق القيمي للفرد بالمرونة والوظيفية فهو يتشكل وفقا لواقع الفرد وإمكاناته ومواصفاته، فكثيرا ما يتفكك هذا النسق ويعاد ترتيبه من جديد في ضوء التغيرات والتحولات الاجتماعية والفكرية الجديدة، وما يحدث للنسق القيمي للفرد يحدث للنسق القيمي الاجتماعي، باعتبار أن المجتمع امتداد للإنسان الفرد، فعندما يحدث تغيير اجتماعي معين أو تقوم صراعات اجتماعية أو ثقافية بصفة عامة فإنه يحدث للقيم عمليات تغيير أو يقال له عمليات تحول القيم، وقد يحدث التحول أو التغير القيمي اتجاها رأسيا وفيه يعاد ترتيب وضع القيمة على السلم القيمي، وقد يكون في اتجاه أفقي وفيه يحدث تحول في تعديل وتفسير مضمون القيمة (زاهر، 1996: 32- 35).

على الرغم من أننا نكتسب القيم من خلال عملية التعلم والتنشئة الاجتماعية منذ الطفولة المبكرة إلا أن هذه القيم لا تظل ثابتة أو مطلقة فهي تتسم بالنسبية والنسبية تعني في هذا الصدد أن القيم التي تتطور لدينا خلال ما نمر به من خبرات إنما تدخل بعضها مع بعض في منافسة حول الأهمية النسبية وينتج عن ذلك بالضرورة ترتيب القيم داخل سلم للأهمية، ويتحدد هذا السلم في ضوء خبرات استدعت إحداث هذا التغيير ومن ثم فإن دراسة سلم القيم إنما يتم دائما في ضوء المواقف الاجتماعية والأحداث المجتمعية والتغيرات التكنولوجية التي يشهدها المجتمع ويعيشها الأفراد. (محمد، 2002: 38).

4- خصائص القيم و مكوناتها:

إن قيمنا مرتبطة إلى حد بعيد بطبيعتنا البيولوجية والاجتماعية والنفسية وأن ما نحمله من قيم هو دمج لدافعين اثنين أحدهما غريزي والآخر مكتسب، وتتميز القيم بخصائص عديدة منها:

- إنها ذاتية و شخصية يحسها كل فرد على نحو خاص به.
- إنها إنسانية شخصية تتوقف على الاعتقاد، فالأشياء ليست في ذاتها خيرة أو شريرة، وإنما هذه أحكام شخصية نصدرها وننسبها إليها، وذلك من واقع اهتمامنا بها واعتقادنا فيها.

- تمتاز بالنسبية بمعنى أنها تختلف من شخص لآخر وذلك بسبب اختلاف الحاجات، والتربية، والرغبات، والظروف، والمكان والثقافة (المحيا، 1993: 51).
- تمتاز بأنها مرتبة بشكل هرمي، بمعنى أن هناك قيم مهيمنة على قيم أخرى (آل ياسين، 2010: 22).
- القيم ظاهرة ديناميكية متطورة، لذلك لا بد من النظر إليها من خلال الوسط الذي تنشأ فيه، والحكم عليها حكما موقفيا، وذلك بنسبتها إلى المعايير التي يضعها المجتمع في زمن معين، وبإرجاعها إلى الظروف المحيطة بثقافة المجتمع.
- أن القيم أكثر تجريدا وعمومية، ومحددة لاتجاهات الفرد واهتماماته وسلوكه (قمحية، 2003: 29).

يلاحظ أن سلوك الفرد تحكمه القيم الخاصة بالفرد ذاته، وهذه القيم نسبية أي أن بعض الأفراد يلتزمون بها ويعتبرونها صحيحة، والبعض الآخر لا يأخذ بها ويعتبرها خاطئة. هذه القيم يمكن أن ترتب ترتيبا هرميا حسب ما يراه الفرد.

ويورد (محمد، 2002) مجموعة أخرى من خصائص القيم وهي:

- القيمة تتصف بأنها أساليب وقوالب وأوضاع للتفكير والعمل الإنساني وذلك لأنها تحدد الغايات المرغوبة والمستحقة اجتماعيا والتي على الفرد والجماعات أن ينجزوها.
- تتصف القيمة بأنها تلقائية فهي ليست من صنع فرد أو بضعة أفراد ولكنها من صنع المجتمع و خلقه و عقله الجمعي.
- القيمة فردية واجتماعية فهي ترتبط بإشباع حاجات الإنسان المباشرة حيوية ونفسية والتي تمثل ظواهر يتناولها علماء النفس بالبحث والدراسة وبين قيم اجتماعية ترتبط بمعيشة الإنسان.
- تتصف بالعمومية بمعنى أنها خارجة عن ذات الأفراد.

- تتميز القيم بأنها مترابطة فهي تمتاز بأنها تؤثر وتتأثر بغيرها من الظواهر الطبيعية، فهي مثلا ترتبط بالبناء الاجتماعي ارتباط الظواهر الاجتماعية ببعضها نتيجة اعتماد متبادل بينها وبين المكونات الأخرى لهذا البناء.
- القيمة تتصف بأنها مستترة فهي منتشرة في أجزاء البناء الاجتماعي لأن نسقها تتمثل فيه الأنساق الأخرى لأنه يحوي بدوره أنساقاً فرعية للقيم البشرية والاقتصادية والدينية... ما حذا ببعض علماء الاجتماع إلى تسميته بالطبقة الزرقاء للبناء الاجتماعي.
- تتصف بأنها تشتمل قيم عامة وقيم خاصة والقيم العامة هي التي تنتشر في المجتمع سواء الريفي أو الحضري وكذلك في جميع الطبقات وجميع الفئات، والقيم الخاصة هي التي تتعلق بموقف أو طبقة خاصة.
- تتصف بأنها تاريخية واجتماعية و ثقافية بمعنى أنها توجد في كثير من المجتمعات البشرية قديما وحديثا متأخرة أو متقدمة وهي تحدد سلوك الإنسان.
- وأخيرا تتصف بأنها ذات إلزام جمعي فالقيم تخضع لمنطق المجتمع ونظمه و قوانينه.

بالنسبة لمكونات القيم فيرى الزدجالي أنها تتكون من ثلاثة أبعاد هي:

- **البعد العرفي:** وهو ما يمتلكه الفرد من خبرات ومعلومات ومفاهيم ومعارف ويعتبر – الاختيار- معيار هذا البعد لأن الفرد يختار بحرية القيمة من بين البدائل المختلفة ويتحمل مسؤولية اختياره والعواقب المترتبة على ذلك.
- **البعد الوجداني:** وتعني الانفعالات التي يتأثر بها سلوك الفرد وميله في المواقف التي تنشط فيها القيم ويعتبر – التقدير- معيار هذا البعد.
- **البعد السلوكي:** ويتوضح في الكيفية التي يجب أن يسلكها الفرد عندما يتعرض لموقف معين ومعيار هذا البعد – الممارسة- (آل ياسين، 2010: 18- 19).

5- تصنيف القيم:

ليس القصد من هذا العنصر تقديم تصنيف جامع مانع للقيم، فهناك استحالة لذلك لاختلاف الأطر الفلسفية والفكرية لكل تصنيف من هذه التصانيف، على أننا نستطيع أن نشير إلى التصنفيات التالية:

5- 1 تصنيف القيم على أساس المحتوى: قسّم - سبرانجر- Spranger القيم إلى ستة أقسام في كتابه "أنماط الناس" "Types of men" حيث تصور إمكانية تصنيف الأشخاص إلى ستة أنماط استنادا إلى غلبة واحدة من القيم التالية عليهم، حسب محتواها أو حسب ما تعكس من نشاطات إنسانية.

- **القيم النظرية:** اهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة، وهو في سبيل ذلك الهدف يتخذ اتجاها معرفيا من العالم المحيط به، فهو يوازن بين الأشياء على أساس ماهيتها، كما أنه يسعى وراء القوانين التي تحكم هذه الأشياء بقصد معر فتها، دون النظر إلى قيمتها العملية، أو إلى الصورة الجمالية لها.

لذلك نجد الأشخاص الذين يضعون هذه القيم في مستوى أعلى من مستوى غيرها من القيم يمتازون بنظرة موضوعية نقدية، معرفية، تنظيمية، وهم عادة يكونون من الفلاسفة و العلماء.

- **القيم الاقتصادية:** فيقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع، وهو في سبيل هذا الهدف يتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والتسويق واستهلاك البضائع واستثمار الأموال.

لذلك نجد الأشخاص الذين تتضح فيهم هذه القيم يمتازون بنظرة عملية تقوّم الأشياء والأشخاص تبعا لمنفعتها، وهم عادة يكونون من رجال المال والأعمال.

- **القيم الجمالية:** فيقصد بها اهتمام الفرد و ميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق وهو لذلك ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تقدير له من ناحية التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي، ولا يعني هذا أن الذين يمتازون

بهذه القيم يكونون فنانين مبتكرين، بل أن بعضهم لا يستطيعون الإبداع الفني، و إن كانوا يتذوقون نتائجه.

- **القيم السياسية:** فيقصد بها اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة، فهو شخص يهدف إلى السيطرة و التحكم في الأشياء أو الأشخاص.

ولا يعني هذا أن الذين يمتازون بهذه القيم يكونون من رجال الحرب أو السياسة، فبعضهم قادة من نواحي الحياة المختلفة يتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم والتحكم في مصائرهم.

- **القيم الاجتماعية:** فيقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس، فهو يحبهم ويميل إلى مساعدتهم، ويجد في ذلك إشباعا له، وهو ينظر إلى غيره على أنهم غايات، وليسوا وسائل لغايات أخرى.

ولذلك كان هؤلاء الذين يمتازون بالقيم الاجتماعية يمتازون أيضا بالعطف والحنان و الإيثار وخدمة الغير.

- **القيم الدينية:** فيقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، وهو يحاول أن يربط نفسه بهذه القوة بصورة ما.

ولا يعني ذلك أن الذين يمتازون بهذه القيم هم من النساك الزاهدين، فبعض الناس يجدون إشباع هذه القيمة في طلب الرزق والسعي وراء الحياة الدنيا باعتبارها أنها عمل ديني (دياب، 1980: 74- 75).

5- 2 تصنيف القيم على أساس المقصد:

تنقسم القيم من ناحية مقصدها إلى قسمين وسائلية و هدفية أو غائية.

- **القيم الوسائلية:** وهي التي تعتبر وسائل لغايات أبعد.
- **القيم الغائية أو الهدفية:** فهي الأهداف والفضائل التي تحددها الجماعات والأفراد لأنفسها و التي تعتبر غاية في حد ذاتها (قمحية، 2003: 30).

ويعتبر - روكيش- Rokeach صاحب مقياس - مسح القيم- Value Survery ويتضمن جزئين:

- الأوّل لقياس - القيم الغائية- Terminal Values، ويتكون من 18 قيمة.
- الثاني لقياس - القيم الوسيلية- Instrumental Values ويتكون من 18 قيمة أيضاً.

ويطلب من الفرد ترتيب كل جزء منهما بشكل مستقل عن الآخر، من رقم (1) وهي الأكثر أهمية إلى رقم (18) وهي الأقل قيمة (خليفة، 1992: 66).

فالحرب في نظر الرجل العسكري ذات قيمة وسائلية، لأنها وسيلة تكسبه الترقي في المنصب والفخر والشرف بنجاحه و جهاده، والترقي في هذا الموقف بالذات قيمة غائية أو هدفية. غير أن الغاية و الوسيلة تندمجان بعضهما في بعض في خبرات الحياة وليست هناك أية قيمة يمكن أن تنسب إلى أيهما منفصلة عن الأخرى (دياب، 1980: 79).

فالتمييز بين القسمين ليس أمرا سهلا كما قد يبدو لأول وهلة وخاصة عند تطبيق ذلك على الحياة العملية، والتمييز بينهما يكون في الغالب نسبياً (المحيا، 1993: 54).

5- 3 تصنيف القيم من حيث الشدة: و تقدر شدة القيم بدرجة الإلزام التي تفرضها وبنوع الجزاء الذي تقرره على من يخالفها، وهي بالتالي تتفاوت من ناحية شدتها تفاوتا كبيرا يمكن أن نقسمها إلى ثلاثة أقسام:

أ. ما ينبغي أن يكون (أي القيم الملزمة أو الآمرة الناهية)،

ب. ما يفضل أن يكون (أي القيم التفضيلية)،

ج. ما يرجى أن يكون (أي القيم المثالية أو الطوبائية) (المحيا، 1993: 55).

فالقيم تتفاوت من حيث شدتها تفاوتا كبيرا وتقدر شدة القيم بدرجة الالتزام التي تفرضها ونوع الجزاء الذي تقرره وتوقعه على المخالف لها، لذا القيم تتناسب تناسبا طرديا مع درجة الالتزام (قمحية، 2003: 29).

- فالقيم الملزمة هي القيم ذات القدسية التي تلزم الثقافة بها أفرادها، ويرعى المجتمع تنفيذها بقوة وحزم سواء عن طريق العرف وقوة الرأي العام، أو عن

طريق القانون والعرف معاً. ومن ذلك في مجتمعنا، القيم التي ترتبط بتنظيم العلاقة بين الجنسين مثلا، أو بمسؤولية الأب نحو أسرته، أو بتحديد حقوق الفرد و وقايتها من عدوان الغير.

- أما القيم التفضيلية فهي التي يشجع المجتمع أفراده على التمسك بها، ولكنه لا يلزمهم مراعاتها إلزاما يتطلب العقاب الصارم الحاسم الصريح لمن يخالفها، ومن أمثلة القيم التفضيلية في مجتمعنا وخاصة الريف منه الزواج المبكر، وزواج الأقارب، وصلة الرحم، وإكرام الضيف ورعاية الجار... الخ.
- أما القيم المثالية أو الطوبائية تكون استحالة تطبيقها بصورة كاملة، وعلى الرغم من ذلك فإنها كثيرا ما تؤثر تأثيرا بالغ القوة في توجيه سلوك الأفراد. من ذلك مثلا القيم التي تدعو إلى مقابلة الإساءة بالإحسان، فقد يعجز الفرد في واقع الأمر عن الالتزام بها، ولكنه مع ذلك إذا تبناها فإنه يعدل من سلوكه حيال من يعتدون عليه أو يسيئون إليه (دياب، 1980: 80- 81).

5- 4 تصنيف القيم على أساس الشيوع والانتشار: وتنقسم القيم من ناحية عموميتها و شيوعها وانتشارها إلى قسمين:

- قيم عامة وهي التي يعم انتشارها في المجتمع كله، وبقدر ما في المجتمع من قيم عامة يكون تماسكه و تكون وحدته والعكس.
- قيم خاصة وهي القيم المتعلقة بمواقف أو مناسبات اجتماعية معينة أو بمناطق محدودة أو جماعة ما. (المحيا، 1993: 55).

ومن أمثلة القيم العامة، الاعتقاد في أهمية الدين، وأهمية الزواج، والعفة الزوجية، وأهمية الأسرة، وأهمية رعاية الصغار وتنشئتهم، وسيادة الاتجاه الأبوي، احترام كبار السن.

وبقدر ما في المجتمع من قيم عامة يكون تماسكه وتكون وحدته، وبالعكس كلما اشتد التفاوت والتباين في القيم وتناقضها تفكك المجتمع وزاد الصراع القيمي فيه، لأن الصراع القيمي ينشأ عن التباعد والانفصال بين فئات المجتمع المختلفة بالنسبة للمواقف العامة في الحياة. (دياب، 1980: 82).

5- 5 تصنيف القيم على أساس الوضوح: وتنقسم بالنسبة لوضوحها إلى قسمين:

- قيم ظاهرة أو صريحة وهي التي تعبر عنها بالكلام.
- قيم ضمنية وهي التي تستخلص ويستدل على وجودها من ملاحظة الاختيارات والاتجاهات التي تتكرر في سلوك الأفراد بصفة منتظمة.

فالعبرة في القيم إذن ليست بالكلام فقط بل بالعمل والسلوك، ويرى أولئك أن القيم الضمنية هي في الغالب القيم الحقيقية لأنها هي القيم التي يحملها المرء مندمجة في سلوكه، أما الصريحة فليست دائما هي القيم الحقيقية، بل كثيرا ما تكون زائفة والواقع أنه ليست هناك حدود فاصلة بين القيم المتضمنة والظاهرة، إلا أن الدراسة التحليلية تجعل الباحث يلجأ إلى إبراز بعض الفوارق و التمييز بينها. (المحيا، 1993: 55).

5- 6 تصنيف القيم على أساس بعد الدوام: وتنقسم من حيث دوامها إلى قسمين:

- قيم دائمة: ويعني أولئك الباحثون بالدوام الدوام النسبي، وهي القيمة التي تبقى زمنا طويلا مستقيمة في نفوس الناس يتناقلها جيل عن جيل كالقيم المرتبطة بالعرف والتقاليد.
- قيم عابرة: وهي القيم الوقتية العارضة التي لا تستمر ولا تدوم و هي سريعة الزوال، مثل القيم المرتبطة بالموضات والتقاليد **(**قمحية، 2003: 29).

وهناك من علماء الأخلاق والفلاسفة من ينظر إلى هذين القسمين السابقين من حيث علاقتهما بما هو مادي محسوس أو بما هو روحي ومعنوي و لعلنا هنا نشير إلى هذين القسمين:

- القيم المادية.
- القيم الروحية.

- **القيم المادية:** وهي القيم المتصلة بالأشياء المادية وسائر اللذات الحسية، وهذه القيم ينبغي أن تحقق في توسط واعتدال وإلا كانت سبيلا إلى الفوضى والفساد، ويلاحظ - سورلي- أن القيم المتعلقة بالماديات قيم عابرة زائلة.

- **القيم الروحية:** وهي القيم التي تتصل بأشياء غير مادية أو بموضوعات اجتماعية أو تنبثق من الأديان، وهذه القيم أكثر دواما والمقصود عند هؤلاء بالدوام - كما سبق- الدوام النسبي (المحيا، 1993: 56).

كما قام - موريس- Morris بتصنيف القيم وفقا لمستوياتها فهناك القيم العضوية، والقيم النوعية، والقيم الشخصية، والقيم الاجتماعية، والقيم الثقافية. وقد تصدى - ريتشر- Rescher لوضع تصنيف للقيم يعد من أكثر التصانيف شمولاً، فهو يرى إمكانية تصنيف القيم وفقا لمحكات متعددة على شكل متصل (طرفي نقيض) على النحو التالي:

أ. معيار: الذاتية - الموضوعية:

فالقيم ذاتية من حيث نظرة محتضنيها إليها كأفضل الغايات، وهي موضوعية من حيث إمكانية قياسها لدى الأفراد وإمكانية التمييز بينهم على أساس وضع القيمة النسبي.

ب. معيار: العمومية - التخصيص:

فهي عامة بقدر ما يكون الاهتمام بها قائما على مستوى المجتمع بصفة عامة. وهي خاصة بقدر ما يكون الاهتمام متعلقا بفئة معينة كالعلماء مثلاً.

ج. معيار: النهائية- الوسيطية:

ويعني هذا مقدار ما يرى الفرد قيمة معينة على أنها وسيلة إلى غاية أخرى أو أنها غاية في حد ذاتها.

د. معيار المضمون:

كأن تكون هناك قيم أخلاقية، أو قيم تختص بالعمل، أو قيم تختص بالعلاقات بين الأشخاص ...الخ.

ه. **معيار العلاقة بين محتضن القيمة والمستفيد منها كأن تكون هناك**:

- قيم متجهة إلى الذات (النجاح أو الراحة)،
- قيم متجهة إلى الآخرين كالقيم العائلية والقيم الوطنية وما إلى ذلك (زاهر، 1996: 30- 31).

وقد بدت القيم في التصنيف الذي أوردناه، مختلفة متباينة، لا تقف جميعها معا في صعيد واحد وعلى قدم المساواة بعضها من بعض، فهي تختلف من حيث المحتوى، ومن

حيث الوسيلة والغاية، ومن حيث الشدة، ومن حيث العمومية، ومن حيث الوضوح، ومن حيث الدوام، وكل هذا يتبلور في أنها تختلف من حيث مستويات الإلزام، ومن حيث أثرها وأهميتها في استقرار الجماعة وتماسكها والعمل على رفاهيتها. (دياب، 1980: 94).

6- وظائف القيم:

لا بد من نظام يقوم على أسس قيمية تراعي حقوق الفرد والمجتمع، لذلك ينبغي أن تكون القيم وظيفية بمعنى أنها تؤدي وظيفة صالحة. فالقيم تعمل كمعايير توجه السلوك الصادر عن الأفراد إلى جهة معينة ومحددة ضمن الإطار الاجتماعي، وهي التي تحدد الأسلوب الذي يعرض به الفرد نفسه على الآخرين، ولقد أكد علماء النفس أنه بمعرفة قيم الشخص يمكن معرفة شخصيته وأبعادها المختلفة.

من هنا نرى أن للقيم وظائف عديدة للفرد والمجتمع و ذلك من خلال كونها:

- تهيئ للفرد اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم (تحدد شكل الاستجابات).
- تعطي الفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه، وتمنحه القدرة على التكيف والتوافق.
- تساعد الفرد على تحمل المسؤولية تجاه الحياة، وتمكنه من اتخاذ القرار السليم، وتزوده بشعور من التوجيه الداخلي النابع من صميم الذات.
- للقيم دور في مجال التوجيه والإرشاد النفسي، ويبدو ذلك بصفة خاصة في انتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهن مثل رجال التربية، ورجال السياسة، والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين وفي تعليم الأفراد القيم الصالحة.
- تشكل القيم إطارا عاما للجماعة، ونمطا من أنماط الرقابة الداخلية في حركتها ومعايير تصرفها.
- تربط القيم أجزاء الثقافة ببعضها البعض، وتعمل على إيجاد نوع من التوازن والتباين الاجتماعي.

- تساعد المجتمع على مواجهة التحديات والتغيرات التي تطرأ عليه، وذلك بمقاومة كل أشكال الانحلال والفساد الوافدة من خلال وسائل الإعلام.

مما تقدم، نرى الحاجة الملحة والضرورية لأهمية القيم لكل من الفرد والمجتمع، وذلك للتمكن من إيجاد الإنسان الصالح، وبالتالي المجتمع الصالح الذي ينعم أفراده بالاستقرار والطمأنينة في ظل منظومة قيمية ترتكز على أسس وقواعد متينة مستمدة من عقيدة الأمة و رسالتها الخالدة (العاجز، 2007: 399- 400).

وتؤدي القيم وظائف عديدة ضمن إطار المنظمة فهي إضافة إلى جانب كونها مقاييس أو معايير يستخدمها الأفراد والجماعات لقياس أعمالهم ويحكمون بها على تصرفاتهم في موقع العمل، تعمل على تنسيق سلوكهم الاجتماعي وتساعد في تحديد المكافآت والعقوبات للأفراد الذين يتبعون قيم المنظمة أو الذين يخرجون عنها، كما أن القيم تعتبر أداة للضبط والرقابة الفردية والاجتماعية والتنظيمية، وتلعب دورا مهما في حل الصراعات والنزاعات واتخاذ القرارات، وتعطي للإنسان حافزا من أجل إشباع حاجاته وتحقيق ذاته وتحديد أهدافه. (آل ياسين، 2010: 21).

أما الخطيب (الخطيب، 2003) فيورد وظائف أخرى للقيم منها:

- تعمل على إيجاد التوافق النفسي والاجتماعي للأفراد، إلى جانب الدور الذي تؤديه في عمليات العلاج النفسي، وهي بذلك تهدف إلى تعديل السلوك، وخاصة عند بعض الأفراد.
- تدفع الأفراد إلى العمل، وتوجه نشاطهم، وتعمل على حفظه موحدا ومتناسقا.
- تستخدم القيم بمثابة معايير وموازين يقاس بها العمل ويقيم، كما يمكن التنبؤ بما سيكون عليه سلوك الفرد في المواقف المتنوعة من خلال معرفة ما لديه من قيم.

- تربط أجزاء الثقافة بعضها ببعض، وتعمل على تناسقها.
- تزود أعضاء المجتمع بمعنى الحياة، وبالهدف الذي يجمعهم من أجل البقاء.

7- قياس القيم:

تقاس القيم بعدة طرق من أهمها المشاهدة أو الملاحظة المنظمة، والمقابلة الشخصية، والاستخبارات، ونعرض لها على النحو التالي (خليفة، 1992):

7- 1 الملاحظة أو المشاهدة: الميزة الرئيسية للمشاهدة هي أنها تطلعنا على مظهر السلوك دون إمكانية لتزييفه وخاصة إذا أجريت هذه المشاهدة على غفلة من الفرد أو الأفراد موضوع الدراسة. كما أنها تعتبر من أكثر الطرق ملائمة خصوصا إذا كانت العينة موضع الدراسة (من الأطفال صغار السن) ولا يمكنهم الوصف اللفظي لوقائع السلوك.

ومن الملاحظ في الوقت الحاضر أن المشاهدة كأسلوب للتعرف على القيم وتحديدها ناذرا ما تستخدم، ولعل ذلك يرجع لعدد من الأسباب من أهمها: اهتمام الباحثين بالجانب الكمي في قياس الظواهر من خلال استخدامهم للاستخبارات أو الاختبارات أو المقابلات الشخصية المقننة ومدى توافر الشروط السيكومترية لها (كالصدق و الثبات).

7- 2 المقابلة الشخصية: تستخدم هذه الطريقة في قياس القيم والأحكام الأخلاقية عبر طرح مجموعة من الأسئلة على الأفراد من قبل الباحث، وتتعلق هذه الأسئلة بمواقف معينة. ويمكن استخدام أساليب أخرى في المقابلة الشخصية مثل استخدام أسلوب الصور والرسومات والقصص وعرض أساليب الحالة بخصوص موضوع معين.

8- **3 تحليل المضمون:** وهو أسلوب يستخدمه الباحث لوصف المحتوى الظاهري للاتصال وصفاً موضوعياً، ومنظماً، وكمياً. وقد أُستخدم هذا الأسلوب في مجال الكشف عن القيم من خلال تحليل لمضمون الرسالة سواء كانت (مسموعة أو مقروءة أو مرئية) فيقوم الباحث بوصف وتحليل مضمون الرسالة بشكل موضوعي وعلمي، يبدأ بتقسيم البدائل إلى أجزاء حسب المحتوى إلى رموز أو جمل أو غيرها للحصول على البيانات الإحصائية المطلوبة.

7- 4 الاستخبارات: وتعتبر أهم الطرق والأساليب وأكثرها شيوعا في مجالات قياس القيم و منها:

7- 4- 1 الاستخبارات التي تتضمن على أسئلة الاختيار و منها:

7- 4- 1- 1 استخبار - ألبورت وفيرنون وليندزي- Allport, Vernon, Lendzey:

يمتاز هذا الاستخبار بالريادة في مجال قياس القيم ويهتم بالقيم الاجتماعية والقيم النظرية و القيم الاقتصادية والقيم الجمالية والقيم الدينية والقيم السياسية.

7- 4- 1- 2 مقياس القيم الفارقة والذي أعده - برنس- Prince حيث صنف القيم إلى نوعين، قيم تقليدية وقيم عصرية ويتضمن على (64) بندا ويشتمل كل منها على عبارتين، ويجب على المفحوص أن يختار واحدة منها، إحداهما تمثل قيمة عصرية مثل الصداقة والسعادة والمجاراة والاهتمام بالحاضر، والعبارة الثانية تمثل القيمة التقليدية مثل القيمة الأخلاقية والتخطيط للمستقبل والرغبة في النجاح والحصول على المركز.

7- 4- 2 الاستخبارات التي اعتمدت ترتيب البنود حسب أهميتها وتتم من قبل الأفراد المطلوب قياس قيمهم و منها ما يلي:

7- 4- 2- 1 مقياس قيم العمل: والذي أعده - سوبر- Super لقياس (15) قيمة (كالإبداع، المكانة الاجتماعية، الأمن، العلاقة مع الآخرين...الخ) ويعمل الفرد على ترتيبها حسب أهميتها بالنسبة له.

7- 4- 2- 2 مقياس القيم الشخصية: والذي أعده -هوكس- Hawkes ويتضمن على (90) بندا اهتمت بقياس (10) قيم وهي (القيم الجمالية، الراحة، الحرية الدينية، السيطرة، الحياة الأسرية، التطور الشخصي، الاعتراف، الآثار، التقدير من قبل الآخرين) وقسمت بنود المقياس إلى مجاميع يتم ترتيبها من قبل المفحوص أو المجيب حسب أهميتها.

7- 4- 2- 3 مقياس لمسح القيم لـ - روكيش- Rokeach: ويحتوي على جزأين: الأوّل يهتم بقياس القيم الغائية و تشتمل على (18) قيمة، والثاني يهتم بقياس القيم

الوسيلية وتشتمل أيضا على (18) قيمة ويطلب من المفحوص ترتيب كل جزء بصورة مستقلة عن الآخر ابتداء من رقم (1) الأشد أهمية إلى رقم (18) الأقل أهمية.

7- 4- 2- 4 مقياس دراسة الاختيارات: والذي أعده - وودروف- Woodruff ويحتوي على ثلاث مشكلات رئيسية ينطوي تحت كل منها ثمانية حلول، فيقوم المفحوص بترتيبها حسب أهميتها بالنسبة له، ويهتم هذا المقياس بقيم الصداقة وقيم التدين وقيم الحياة الأسرية و الخدمة الاجتماعية والنشاط العقلي.

من خلال هذا الغرض يتبين أن مقاييس الفئة الأولى تعد أكفأ إلى حد ما من مقاييس الفئة الثانية، حيث يسمح أسلوب الاختيار من بين عدد من البدائل المقدمة بإبراز ما يفضله الشخص كقيم يحتكم إليها.

8- مصادر القيم:

تتعدد المؤسسات التربوية التي تقوم بإكساب الفرد القيم، فمنها الأسرة وجماعات الأقران والمنظمات المدرسية والدينية والسياسية، وهناك أيضا وسائل الإعلام الجماهيرية، ولعله من المفيد أن نؤكد أنه على الرغم من اختصاص كل مؤسسة أو وكالة بوظائف معينة في عملية التنشئة الاجتماعية، وإذا كان الأمر من الناحية الواقعية قد لا يتحقق إذ أن هناك في بعض الأحيان كثيرا من التناقض بين مهام هذه الوكالات المتعددة.

على أن هذا يدفعنا إلى تحليل سريع لطبيعة الدور الذي تقوم به هذه المؤسسات في عملية التنشئة القيمية هذه، بغية التغلب على أوجه الصعاب والتعارض الذي قد تنشأ بينها.

8- 1 الأسرة: تعد الأسرة من أهم الجماعات الاجتماعية الأولية التي تتولى غرس قيم الثقافة العامة للمجتمع ككل وفي نفس الوقت غرس القيم التي تعتنقها الأسرة ذاتها، و قيم الأسرة تتضمن كل أساليب الحياة والتفكير.

وفي كل أسرة مجموعة من أشكال السلوك والاتجاهات المقبولة اجتماعيا تدور حول محاور كالدين والجنس والإنتاج وتكوين الأسرة وتربية الأطفال ومناشط العلاقات الاجتماعية، فالفرد يولد وهو خلو من المعايير التي تحدد تعامله مع المواقف والأشياء،

والأشخاص ومن الأهداف التي تنتظم عليها محاور حياته بعد ذلك، ثم تتولى الأسرة رسم توجهاته في الحياة من خلال ما تمثله الثقافة قيما لها.

ويستجيب الطفل فيمتص من الأسرة توجيهها لهذه القيم، على أن الأسرة لا تنقل لأفرادها كل عناصر الثقافة بل تقوم بعملية قيمية تقويمية، أي عملية اختيار من هذه العناصر و تقوم بتفسيرها للفرد ووضع أسس القبول أو الرفض لكل عنصر منها.

8- 2 جماعة الرفاق: برزت أهمية هذه الجماعة في تشكيل قيم الأفراد مع التحولات الاجتماعية في العقود الأخيرة والتي كان من نتائجها ضعف الروابط بين الآباء والأبناء، وظهور ما سمي (بصراع الأجيال) بين أعضاء الأسرة تجاه مواقفهم من مكونات القي المختلفة الموجودة في ثقافة المجتمع.

ولما كان الأقران غالبا ما ينتمون إلى نفس الفترة العمرية ونفس الشريحة الاجتماعية فإنه يمكننا القول بأن وظيفتهم تستطيع أن تناصر وتؤيد اتجاهات الأسرة وقيمها أكثر مما تخالفها.

وتتلخص وظائف جماعة الأقران فيما يلي:

- إعطاء الطفل فرصة للتعامل مع أفراد متساوين ومتشابهين معه، الأمر الذي يكسبه خبرات جديدة تعجز عنها مؤسسات أخرى كالأسرة والمدرسة.
- تساعد الطفل على الوصول إلى مستوى الاستقلال الشخصي عن الوالدين وعن سائر ممثلي السلطة.
- تتولى تكملة دور وسائط التنشئة الاجتماعية الأخرى فيما يتصل بمناقشة المحرمات الاجتماعية في جو من الحرية.
- تتولى ملاحظة كل جديد في المجالات المختلفة وإتاحة الفرص لأعضائها لمناقشته وتجربته.
- تكسب أفرادها الاتجاهات و الأدوار الاجتماعية المناسبة.
- تساعد أفرادها على تكوين معايير للحكم على الأشياء والسلوك.

8- 3 المؤسسات المدرسية النظامية: تكسب هذه المؤسسات وعلى رأسها المدرسة والجامعة أفرادها القيم المرغوبة اجتماعيا من خلال مرورهم في خبرات أكاديمية تعدها لهم، وتقوم المؤسسة النظامية بدور رائد في التقريب بين أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة، فثقافة المدرسة قد تتخطى الاختلافات الطبقية بين التلاميذ وتعمل على دمجهم في قيم واتجاهات وأنماط سلوكية معينة يساعدها في ذلك الخبرات الأكاديمية، ويلعب المعلم دورا إيجابيا في عملية نقل القيم و غرسها داخل المؤسسات التربوية النظامية للتربية، فلدى المعلم فرص لا تبارى في إنماء الأهداف الشخصية والاجتماعية المرغوب فيها والتي تسمو بالشخصية الإنسانية وتدعم التنمية المجتمعية، والمعلم يعتبر قدوة يقتدي بها الطالب شعوريا أو لاشعوريا، فهم يعتبرون نماذج حية للسلوك بين التلاميذ في حياتهم اليومية، مما يزيد من فعالية تأثيرهم في تلاميذهم اجتماعياً (زاهر، 1996: 62- 72).

ويرى مرسي في (العبادي، د ت) بأنه حدث اختلاف في تحديد مصادر القيم في الثقافات المتنوعة، فهناك رأي وهو رأي قديم يقول بأن مصدرها هو الفرد الذي يحدد الصواب والخطأ والمقبول والمرفوض والجميل والقبيح. وهو أيضا يجعل للأشياء قيمة من خلال قبوله بها والتزامه بها، وهناك رأي آخر يقول إن المجتمع هو مصدر القيم فهو الذي يوحدها ويحافظ عليها، وهناك رأي ثالث يقول إن القانون الطبيعي هو مصدر القيم.

ولكننا عندما نتحدث عن القيم في الثقافة العربية الإسلامية فإن الأمر مختلف، فمصادر هذه الثقافات وعناصرها هي:

- **الدين الإسلامي والقرآن الكريم** هو مصدر القيم الأساسية للإسلام حين دعا إلى المعرفة عن طريق العقل والفكر وحين وضع العبادات وشروط المعاملات التي تنظم حياة الناس وشؤون حياة الأفراد في المجتمعات الإسلامية في كافة المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وقد استمدت الثقافة العربية مقوماتها من الإسلام وتشريعاته كأساس لحياة المجتمع من خلال مبادئ احترام الملكية الفردية والتعاون والتكامل وعدم التفريق بين الأجناس والألوان، وتقدير

العمل دنيويا أم أخرويا، وحماية الحرية الشخصية، والتوفيق بين الروح والمادة في الحياة الإنسانية.

- **اللغة العربية:** ليست اللغة العربية أداة لنقل الأفكار ووسيلة للتعبير فقط، ولكنها لغة فكر أيضا، والقرآن الكريم حمل اللغة العربية شحنة واسعة من القيم والمبادئ. واللغة العربية لغة عقيدة ولغة ثقافة ولغة خطاب وتواصل بين المتعلمين من أبنائها.

9- القيم البيئية:

إن المناهج الدراسية باعتبارها وسيلة التربية الرسمية يجب أن تحتوي مواقف ملائمة لتحسين نوعية الحياة، فلا سبيل إلى إحداث تغيرات في السلوك البشري تجاه البيئة، إلا باعتناق الفرد عن إرادة حرة لمجموعة من القيم البيئية الإيجابية التي تصبح أساسا لسلوكيات سوية مع البيئة.

1-9 مفهوم القيم البيئية:

ينطبق على مفهوم القيم البيئية ما ينطبق على مفهوم القيم بوجه عام، فهي «الأحكام التي يصدرها الفرد على مكونات البيئة الاجتماعية والإنسانية، بحيث تنطوي تلك الأحكام على تقويم داخلي للفرد لمواقف البيئة، وهذه الأحكام في جوهرها نتاج اجتماعي تم استيعابه من البيئة الثقافية على أن يستخدمه الفرد للحكم على قضايا البيئة» (سالم و آخرون، 2001: 9).

يعرف أبو جحجوح (2005) القيم البيئية: « الأحكام (العقلية والانفعالية) والمعتقدات المتعلقة بمكونات البيئة الطبيعية والإنسانية (الاجتماعية الفردية) ذات الصلة المباشرة بعناصر البيئة الطبيعية، الموجهة لسلوك الأفراد البيئي، فهي معايير للسلوك الفردي والاجتماعي نحو البيئة».

يرى - القيسي- في (المرزوقي، 2006: 105- 106) لا تختلف القيم البيئية من حيث المدلول مما سبق ذكره، حيث أن الأفعال والسلوكيات البيئية تنطوي في حد ذاتها على واقع اجتماعي له مكوناته وخصائصه المحددة، ولأن تلك الأفعال لا تصدر إلا في سياق منظومة قيمية في مجتمع ما وفي فترة زمنية محددة، وهذا يعني بقول آخر أن القيم

البيئية ينبغي أن تدرس في إطار الأنساق القيمية لمحيطها الاجتماعي التي تؤدي دورا بارزا في تحديد طبيعة علاقة الإنسان بالبيئة، فإن كانت مثيرات هذه الأنساق تتجه نحو احترام البيئة وتقدير أهمية الاحتفاظ على مواردها، وحمايتها من الملوثات فإن توقع علاقة الإنسان بها لا بد أن تكون إيجابية، و العكس صحيح.

ويعرف مطاوع (2001) القيم البيئية بـ «القواعد التي يتخذها الأفراد للحكم على مدى صلاحية سلوكهم في المواقف البيئية المختلفة بهدف تعامل أفضل مع بيئتهم - قيم الجمال البيئي- قيمة الهدوء- قيمة الوفاق مع العينة».

ويقصد بالقيم البيئية في هذا البحث « مجموعة القواعد التي يتخذها تلميذ السنة الثالثة متوسط، للحكم على مدى صلاحية سلوكه تجاه البيئة ومكوناتها، والتي يختارها، ويوافق عليها، ويعتز بها، ويؤمن بها، ويلتزم بها في المواقف البيئية المختلفة ».

إذا كانت القيم تمثل لب التربية عامة فهي تمثل لب التربية البيئية. فالتربية البيئية تهدف إلى تنمية القيم، وتوضح المفاهيم، وتنمية المهارات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات التي تربط الإنسان وثقافته وبيئته البيوفيزيائية، كما أنها تعني التمرس على اتخاذ القرارات ووضع قانون السلوك بشأن الوسائل المتعلقة بنوعية البيئة.

وعلى ذكر القيم البيئية فمن الضروري عدم إغفال عامل تنميتها عند إعداد المناهج التعليمية، حيث يجب أن تستغل تلك المناهج في تعزيز وغرس بعض القيم البيئية الكفيلة بتنمية الطفل تنمية سوية وفي هذا المجال نشير إلى الدراسة التي قام بها المرزوقي حول فعالية برنامج أنشطة بيئية صفية ولا صفية على تنمية القيم والمهارات البيئية لتلاميذ الصف التاسع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة و أظهرت النتائج:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القيم البيئية وعلى مقياس المهارات البيئية لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 على مقياس القيم والمهارات البيئية للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي. (المرزوقي، 2006).

كما نشير في نفس السياق إلى دراسة (عفيفي، 2005) حول فعالية استخدام إستراتيجيات متعددة من خلال منهج التاريخ على تنمية القيم البيئية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد تم الاستعانة بأدوات البحث من مقياس للقيم البيئية ومقياس اتخاذ القرار، والمواد التعليمية من دليل المعلم للتعلم التعاوني والتعلم الفردي، و كتابي الطالب للتعلم التعاوني والتعلم الفردي، وقد أظهرت النتائج:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست البرنامج القائم عن التعلم التعاوني من خلال أنشطة توضيح القيم وطلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة (السائدة) لصالح طلاب المجموعة التجريبية في مقياس القيم البيئية ومقياس اتخاذ القرار.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست البرنامج القائم على التعلم الفردي من خلال أنشطة توضيح القيم وطلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة (السائدة) لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية في مقياس القيم البيئية ومقياس اتخاذ القرار.

وفي هذا الاتجاه يمكن الإشارة إلى دراسة الألفي (1997) والتي هدفت إلى تحديد القيم البيئية لدى طلاب كليات التربية، وإلى أي مدى تختلف القيم البيئية باختلاف الفرق الدراسية والجنس والتخصص والشعبة مع إعداد مشروع مقترح لتنمية القيم البيئية وإكسابهم مهارات تعلم القيم البيئية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم استبانة القيم البيئية من إعداده، وطبقة على عينة قوامها (284) طالب و طالبة من كلية التربية بدمياط والمنصورة، وقد أظهرت النتائج:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات العينة في كل من القيم الجمالية وقيمة الحرص على مواجهة المشكلة السكانية وفي القيم البيئية ككل لصالح الفرقة الأولى.

- وجود فروق دالة إحصائيا في القيم الجمالية وقيمة الحرص على مواجهة المشكلات السكانية والقيمة الخلقية تجاه البيئة وفي القيم ككل لصالح الطلبات.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي طلاب الشعبة العامة، ودرجات طلاب شعبة التعليم الابتدائي في القيمة الجمالية للبيئة وفي تنمية الحرص على مواجهة المشكلات السكانية والقيمة الخلقية تجاه البيئة وفي القيم ككل لصالح شعبة التعليم الابتدائي.

قام زايد (2004) بدراسة أثر بعض مصادر البيئة المحلية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية القيم البيئية والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وكشفت نتائج الدراسة أهمية استخدام مصادر البيئة المحلية في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية القيم البيئية والمهارات الاجتماعية لدى عينة البحث، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية وكذلك مناهج التاريخ والجغرافيا في مختلف مراحل التعليم.

هدفت دراسة سالم وآخرون (1992) إلى تنمية بعض القيم البيئية من خلال تدريس العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة محتوى كتاب العلوم بالصف الثاني الإعدادي بحيث يتضمن أنشطة ومهارات بيئية تسهم في تنمية القيم البيئية الإيجابية لدى المتعلم، مع ضرورة تدريب معلم العلوم على إعداد الأنشطة البيئية وكذلك إعداد أدوات لتقويم القيم البيئية، وكيفية اختيار الإستراتيجية المناسبة لتعليم القيم.

ولما كانت هذه القيم البيئية لا تكتسب فجأة بل هي قيم تنمو من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتربية البيئية المدرسية والجامعية، فضلا عن الدور الفعال لأجهزة الإعلام المرئية والسمعية والمقروءة، لذا كانت الحاجة ماسة إلى تدعيم هذه القيم البيئية لتكون قوة فعالة ومؤثرة، ومن مكونات النسق القيمي لشاغلي الوظائف العليا بما يعود على البيئة والمجتمع القومي والعالمي بالصحة والأمان من مخاطر التلوث القاتلة للإنسان والموارد الطبيعية والبيئية الفيزيقية (الغانم، د ت).

من هذا المنطلق نرى أن التصور السابق للقيم البيئية يركز على:

- أنه ينبغي على الإنسان فهم كيفية استخدام موارد البيئة بحيث يضمن الوفاء باحتياجات بقية الكائنات الحية.
- أن يكون الإنسان أمينا في تعامله مع البيئة و استخدامه لمواردها.
- أن يسعى الإنسان إلى تحقيق ثنائية التوافق بين الإنسان والبيئة في إطار ضمان حقوق الأجيال المقبلة من مصادر البيئة.

فالقيم البيئية تلعب أدوارا مهمة على المستويين الفردي والاجتماعي، فعلى **المستوى الفردي** تتمثل أهمية القيم البيئية في أنها:

- توجه سلوك المتعلم أثناء تعامله مع عناصر البيئة الطبيعية، وتفاعله مع أفراد بيئته، ليتصرف بصورة إيجابية وسليمة مع بيئته، بما يكفل الحفاظ عليها وحمايتها واستثمار مواردها بحكمة.
- تزيد من درجة تمثل المتعلم لقيم مدرسه في البيئة المحيطة، وبخاصة حينما تتحقق القدوة الحسنة في المواقف البيئية المختلفة.
- تحقق للمتعلم الإحساس بالأمان في إطار بيئته، فهو يستعين بالقيم البيئية على مواجهة ضعف نفسه في تعامله السلبي أو اللا مبالي مع بيئته وعناصرها.
- تعود المتعلم على الضوابط الإرادية للسلوكيات البيئية، وتزيد من إحساسه بالمسؤولية البيئية.
- تدفع المتعلم إلى أن يزيد من وعيه البيئي، لتساعده على فهم البيئة من حوله، ومن ثم يرتقي إطاره المرجعي في فهم حياته وعلاقاته البيئية المختلفة.
- تساعد على التنبؤ بسلوك المتعلم، ومن ثم تستخدم كمعيار للحكم على هذا السلوك في البيئة.

أما على **المستوى الاجتماعي** فتتمثل أهمية القيم البيئية فيما يلي:

- تحدد الأهداف البيئية للمجتمع، بما يضمن تماسكه وثباته اللازمين للحفاظ على البيئة وحمايتها.
- تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تطرأ على البيئة من حين إلى آخر بفعل البشر.
- تعمل على وقاية المجتمع من نزعات العدوان على البيئة، والإخلال بتوازن أنظمتها، فتدفع الأفراد إلى التعامل الحكيم معها، على اعتبار أنها أمانة سخرها الله سبحانه وتعالى للإنسان كي يحافظ عليها و ينتفع بها.
- تساعد على التنبؤ بما سيكون عليه حال البيئة في المستقبل، وذلك وفق ما تسلكه المجتمعات معها.
- تساهم في اختيار الأفراد المناسبين للقيام بوظائف بيئية معينة، في المؤسسات ذات العلاقة المباشرة بالبيئة. (أبو حججوح، 2005: 792).

2-9 خصائص القيم البيئية:

تتميز القيم البيئية بعدة خصائص منها:

- أن للقيم البيئة ما يسمى بالموقف القيمي Value Position بمعنى أن هناك دوافع كامنة وراء أحكام الأشخاص بشأن القضايا البيئية، فمثلا الشخص الذي يريد الإبقاء على بركة ماء لصيد الأسماك أو صيد البط البري يعبر عن موقف قيمي ترويحي.
- أن للقيم البيئية أبعادا اجتماعية حيث أن الأفعال والسلوكيات البيئية تنطوي في حد ذاتها على واقع اجتماعي، إذ أن تلك الأفعال لا تصدر إلا في سياق منظومة اجتماعية.
- أن المسافة بين بعدي متصل القيم البيئية متقاربة حيث أن القيم البيئية ثنائية القطب، وأن الاختلاف بشأنها نسبي عبر الأفراد والثقافات حيث أن هناك نماذج متقاربة للقيم البيئية على عكس القيم الأخرى المرتبطة بالأديان، تلك القيم التي تختلف أشد الاختلاف بين المجتمعات بل داخل المجتمع الواحد.

- أن القيم البيئية ترتب في تنظيم هرمي Hierarchical System في نسق قيمي Value System إذا أخذت من خلال مؤشرات الاتجاهات البيئية. و في هذا النسق ترتب أشد القيم أولوية قمة الهرم أما أقلها أهمية توجد في قاعدة الهرم، و هذا التدرج القيمي ليس جامدا، بمعنى أنه يعدل وفقا لظروف القيمة.
- أن القيم البيئية يمكن التعرف عليها في إطار تحليل الكتب من خلال مؤشرات الاهتمامات والاتجاهات، والتي يعكسها فكر الكتب المدرسية إزاء قضايا البيئة ومشكلاتها، ومدى تعرض الكتاب إلى مواقف لتحسين البيئة و نوعية الحياة.
- أن القيم البيئية من خلال مؤشر الأنشطة السلوكية تعد مسألة خلافية بين الأفراد، واختيار القيمة من خلال منشط سلوكي معين ينطوي على استناد ذلك إلى عدة بدائل قد يختلف اختيار الفرد لها عن الجماعة. (سالم و آخرون، 2001: 10).

وحسب أبو جحجوح (2005) فهناك خصائص أخرى للقيم البيئية هي:

- تتطلب القيم البيئية الاختيار من البدائل البيئية، والميل إلى التكرار في المواقف البيئية المختلفة.
- تعتبر القيم البيئية قواعد عامة توجه السلوك في المواقف البيئية المختلفة، وهي تفرق بين السلوك البيئي المقبول والمرفوض، ويمكن الاستدلال على ما يمتلكه الإنسان من قيم بيئية من خلال ما يصدر عنه من أقوال أو أفعال في المواقف البيئية المتعددة.
- تعد القيم البيئية وسيلة وهدف في آن واحد، فهي هدف يسعى الأفراد والمجتمعات لتحقيقها والوصول إليها، وهي وسيلة للوصول إلى الغاية الكبرى المتمثلة في ابتغاء مرضاة الله سبحانه و تعالى.
- تتسم بالقابلية للقياس، فعلى أساس المعايير يتم الاختيار إما بالقبول أو التفضيل أو الالتزام.

3-9 تصنيف القيم البيئية:

كما تصنف القيم البيئية حسب رأي مجموعة من الباحثين إلى عدة عناصر تبعا لنوعية الدراسة و هدفها و الفئة المستهدفة نورد منها ما يلي:

دراسة عبد الرزاق (دت) حيث صنف القيم البيئية الإسلامية إلى:

- **قيم المحافظة:** وتختص بتوجيه سلوك الأفراد نحو الاستغلال الجيد لمكونات البيئة، وتتضمن عدم الإسراف، وعدم التبذير، والبعد عن الترف، والاعتدال والتوازن في كل شيء، حيث يدعو الإسلام إلى الاعتدال في استهلاك موارده البيئية بحيث تكفي ضرورته وحاجاته، بدون إفراط ولا تفريط.
- **قيم التكيف والاعتقاد:** وهي تلك القيم التي تختص بتوجيه سلوك الأفراد نحو التكيف مع بيئتهم، و نحو تصحيح معتقداتهم السلبية تجاهها.
- **قيم جمالية:** وهي تلك القيم التي تختص بتوجيه سلوك الإنسان نحو التذوق الجمالي لمكونات البيئة.

أما - هولمس- Holmes فقد صنف القيم البيئة إلى (10) قيم كما يلي:

قيم الاستفادة من الموارد، وقيم تدعيم الحياة، والقيم الترويحية، والقيم العلمية الطبيعية، والقيم الجمالية، وقيم الحياة، وقيم الوحدة والتنويع، وقيم العضوية والاستقرار، والقيم الجدلية، والقيم المقدسة (المرزوقي، 2006: 106).

أما في بحثنا فقد صنفنا القيم إلى مجالات ثلاثة:

- **قيمة حماية البيئة من التلوث والتغيرات المناخية:** والذي يختص بتوجيه سلوك الأفراد نحو الحفاظ على مكونات البيئة وذلك من خلال طريق المعايير والأحكام التي تنظم تصرفات الأفراد تجاه صيانة موارد البيئة وتتمثل في الحماية من التلوث البيئي بأنواعه المختلفة، وآثار التغيرات المناخية.
- **قيمة المحافظة على الموارد من الاستنزاف:** التي تختص بتوجيه سلوك الأفراد نحو حسن استغلال موارد الطبيعة عن طريق المعايير والأحكام التي تنظم علاقة الإنسان بمكونات بيئته وبما لا يضر حياته وحياة الكائنات الأخرى.
- **قيمة المحافظة على جمال الطبيعة:** التي تهتم بالتذوق الجمالي من ناحية الشكل أو التوافق وتتعلق بإحساس الفرد ومشاعره نحو البيئة وحمايتها من التشويه وتذوق جمالها ونضارتها.

كما صنف كادتو -Caduto– عن رؤية روكيش Rokeach في تصنيف القيم إلى قسمين:

- قيم وسيلية و يقع ضمنها السلوك البيئي الحكيم، وقيم نهائية ويقع ضمنها التنور البيئي، والجمال الطبيعي، والنظم البيئية المتوازنة وهي قيم بيئية لها أهميتها (سالم وآخرون، 1992: 27).

ويرى سعيد السعيد في (أبو جحجوح، 2005: 793) أن القيم البيئية يمكن تصنيفها كغيرها من القيم إلى:

- قيم خلقية: تتصل بسلوك الإنسان وتنظم حياته فيما يتعلق بالبيئة.
- قيم اجتماعية: تتصل بعلاقات الأفراد والجماعات في البيئة.
- قيم اقتصادية: تتعلق بتنمية البيئة وتحسين مستوى معيشة الأفراد فيها.
- قيم جمالية: تتعلق بإحساس الأفراد ومشاعرهم نحو البيئة.
- قيم سياسية: تتعلق بنظم الحكم والسياسات ذات التأثير المباشر على البيئة.

نشير في الأخير إلى الدراسة التي أجراها سالم وآخرون (2001) والتي هدفت إلى تحليل القيم البيئية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية بمصر، حيث تم تحديد قائمة القيم البيئية التي ينبغي أن تتضمنها كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية، وأسفرت عن ستة عشر قيمة ثم تصنيفها إلى ثلاثة محاور رئيسية (قيم خاصة بالفرد، قيم خاصة بالجماعة، قيم خاصة بالأنواع) وخلصت النتائج إلى أن محتوى الكتب الثلاثة قد أهمل قيمة الصحة البيئية رغم أهميتها في حياة الأفراد والأنواع.

4-9 مستويات القيم البيئية:

يعتبر تصنيف –كراثوول- (Krathwohl) في المجال الوجداني أكثر التصنيفات شيوعا وانتشارا، حيث قام بتصنيفه إلى خمسة مستويات هرمية يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أقسام رئيسية:

- يمثل القسم الأوّل ما قبل تكوين القيمة ويضم مستويين فرعيين هما: (الاستقبال والاستجابة).
- يمثل القسم الثاني مستويات القيمة الثلاثة (القبول، التفضيل، الالتزام).

- يمثل القسم الثالث بعد تكوين القيمة و يضم مستويي (التنظيم والتذويت).

9-4-1 قبول القيمة (Acceptance of Value)

يكون لدى المتعلم القدرة على إعطاء قيمة للموضوع أو الحدث أو السلوك، وهذا يدل على اكتسابه القدرة على التعبير عن إرادته تجاه القضايا والموضوعات البيئية المختلفة، ويتبدى ذلك في التقبل الواعي للبديل الإيجابي المعبر عن الموقف البيئي.

9-4-2 تفضيل القيمة (Preference of Value)

يتعدى الأمر مجرد التقبل، بل يتضمن قدرا أكبر من الأهمية والوضوح، يجعل المتعلم لديه الرغبة في المتابعة والاهتمام بالموضوعات المرتبطة بقيمة لديه، أي يفضل المتعلم قيمة معينة، ويعطيها الأهمية عندما يجابه موقف بيئي معين، ويحتمل أكثر من خيار.

9- 4-3 الالتزام بالقيمة Commitment of Value

يصبح المتعلم على يقين واقتناع كامل بصحة تقييمه لقضية بيئية ما، كما يكون على درجة عالية من الالتزام، والإخلاص والولاء لها، وتأييدها إلى درجة التمسك والوجوب وإقناع الآخرين بها (أبو جحجوح، 2005: 793- 794).

من خلال ما سبق نورد في هذا الصدد دراسة أبو جحجوح (2005) والتي تناولت فيها مستويات القيم البيئية المتضمنة في محتويات مناهج العلوم والمطالعة للمرحلة المتوسطة بفلسطين (القبول والتفضيل والالتزام)، وأكدت نتائج الدراسة على أن القيم البيئية جاءت متناثرة، حيث طفت بعض القيم البيئية على الأخرى، بل يجب تراكم البناء النسقي للقيم البيئية ضمن المحتويات مجتمعة، بدلا من أن يركز المحتوى على الجانب المعرفي وتقديم المعلومات كأولية أساسية، و يغطي جانب القيم البيئية بشكل ثانوي وهامشي.

نستخلص مما تقدم أن الأهداف القيمية للتربية البيئية يمكن حصرها بالآتي:

- تمتع المتعلم بخلق بيئي واع في التعاطي مع بيئته، وخصوصا في مجال استغلال مواردها بعقلانية.
- تعزيز الاستعداد للعمل على حل المشكلات القائمة في البيئة.
- تقدير واحترام العلاقات التي تربط الكائنات الحية بالبيئة، وعدم الإساءة إلى التوازن الطبيعي الموجود فيها.
- الاهتمام بتحقيق تنمية مستدامة وعادلة للجميع في ظل ممارسات إيجابية تجاه البيئة الطبيعية والبيئة المادية، وفقا لمبدأ التربية الشمولية التي ترمي إلى وعي الإنسان لمحيطه الكبير أي الكرة الأرضية.
- تنمية الشعور بالمسؤولية الفردية تجاه البيئة، ليس على المستوى المحلي فقط بل على المستوى العالمي كذلك.

بنظرة متأنية لما تم عرضه من دراسات نجد أن منها دراسات صممت في أساسها على استقصاء القيم من خلال تحليل المحتوى أو الكشف عن القيم البيئية المتضمنة في الكتب المدرسية، أو الكشف عن مجالات وعناصر بيئية أخرى في الكتب المدرسية، كالثقافة البيئية والاتجاهات البيئية، والمفاهيم البيئية، والمشكلات البيئية، ومنها ما استهدف قياس الاتجاهات البيئية والقيم البيئية لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، ومنها من استهدف قياس المهارات البيئية والقيم البيئية لدى التلاميذ، أما المقاييس التي تم استخدامها لقياس القيم البيئية للفئات التي استهدفتها الدراسات السابقة كانت من تصميم الباحثين أنفسهم.

وقد استفاد الطالب من هذه الدراسات في المجالات الآتية:

- تحديد مجالات القيم البيئية التي تمت دراستها.
- تقنية تصميم أدوات الدراسة.
- إثراء الإطار المفاهيمي للدراسة.

يظهر من خلال ما تقدم ذكره، بأن مشكلة البيئة في الأساس هي (مشكلة أخلاقية) تتجلى في مسؤولية الإنسان وسلوكه تجاهها، ومن ثم لن تستطيع الحكومات وحدها حماية البيئة دون مشاركة فعالة من جانب الإنسان حتى نستطيع أن نصل إلى حل سليم

لحماية البيئة، ومساعدة الأفراد على اكتساب وتنمية القيم والأخلاقيات الإيجابية نحو صيانة البيئة، والعمل على التخلص من السلوكيات السلبية.

الفصل الخامس:

الاتجاهـــات

تمهيد

1. **تطور مفهوم الاتجاه**
2. **مفهوم الاتجاه**
3. **الفرق بين مفهوم الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى**
4. **خصائص الاتجاهات**
5. **مكونات الاتجاه**
6. **أنواع الاتجاهات**
7. **وظائف الاتجاهات**
8. **مراحل تكون الاتجاهات**
9. **عوامل نمو الاتجاهات**
10. **طرق تعديل وتغيير الاتجاهات**
11. **طرق قياس الاتجاهات**
12. **الاتجاهات البيئية**

1.12 مفهوم الاتجاهات البيئية

2.12 أهم الاتجاهات البيئية

3.12 خصائص الاتجاهات البيئية

4.12 مكونات الاتجاهات البيئية

تمهيد:

يمثل موضوع الاتجاهات أهمية خاصة وواضحة في مجال علم النفس عموما، وفي علم النفس الاجتماعي على الخصوص، وذلك لما تحدثه من تأثيرات على سلوك الفرد في مختلف المواقف الاجتماعية فهي تعتبر من أهم نواتج التنشئة الاجتماعية، ومؤشرا هاما من مؤشرات نمو الشخصية، وتنطوي الاتجاهات على العلاقة القائمة بين الفرد وموضوع ما سواء كان أفرادا أو جماعات أو موضوعات اجتماعية مختلفة.

ولقد ذهب الكثير من علماء النفس إلى القول أن دراسة الاتجاهات والتعرف على طبيعتها ووظيفتها وتغيرها هو الموضوع الرئيسي في علم النفس الاجتماعي (لونيس، 2004: 24).

فالاتجاهات تعد بمثابة مؤشرات نتوقع في ضوئها سلوكا معينا مميزا للفرد في مواقف لاحقة، فاتجاه الطلاب نحو الكتب المدرسية ربما يؤثر في سلوكهم وقدرتهم على التعلم في المدرسة، واتجاه الفرد نحو المؤسسة التي يعمل بها، والمشرفين على العمل، والآلات والأجهزة التي يستخدمها يؤثر في جودة أدائه.

فكما أن الفرد ربما يميل إلى أنشطة معينة، أي بفضل ممارستها، كذلك ربما يكون لديه اتجاه إيجابي أو سلبي بدرجة ما نحو مؤسسات أو مجموعات من الأفراد، أو شخصيات، أو موضوعات، أو ممارسات، أو عادات، أو مفاهيم، أو أفكار معينة. (علام، 2000: 514).

1- تطور مفهوم الاتجاه:

قبل أن يصبح الاتجاه من أهم مواضيع علم النفس الاجتماعي، كان الفلاسفة أول من استخدم هذا المفهوم تحت عنوان -Aptitude– التي تعني –الاستعداد. ومن السابقين لتناول هذا الموضوع – هربرت سبنسر- H. Spincer الذي طالما أثار مفهوم الاستعداد كدافع للفعل أو للسلوك (مسلم، 2007: 61).

ويعود الفضل في تعميم هذا المفهوم ونقله إلى السيكولوجية الاجتماعية إلى – توماس- W.I. Thomas وزينانيكي F. Znaniecki الذين نشرا سنة 1918 – الفلاح البولندي في أوربا وأمريكا- The Polish peasant in Europe and America حيث بينت هذه الدراسة أن الاتجاه لم يعد استعدادا محركا للعمل على مستوى الفرد بل حالة فكرية تدعو الفرد إلى تكوين رأي، وإلى التصرف بشكل ما إزاء غرض اجتماعي.

وانطلاقا من هذه الدراسة قدما هذا الاصطلاح إلى ميدان علم النفس الاجتماعي بصورة قوية، أرغمت عددا كبيرا من الباحثين على الاعتراف به كاصطلاح يجب أن يحتل مركزا مميزا في الميدان. ويفسر –ألبورت- Allport سبب إقبال علماء النفس إقبالا كبيرا على استخدام مصطلح –الاتجاهات- والقيام بدراسة تجريبية حوله بقوله: «يمكن القول بأن مفهوم الاتجاهات هو أبرز المفاهيم وأكثرها إلزاما في علم النفس الاجتماعي الأمريكي المعاصر، فليس ثمة اصطلاح واحد يفوقه في عدد مرات الظهور في الدراسات التجريبية و النظرية المنشورة».

وبتوسع هذا المفهوم ونقله إلى علم النفس الاجتماعي، انتشر بشكل واسع ويعود ذلك إلى – جوردن ألبورت- Gordon Allport، الذي درس الاتجاه وأعطاه بعدا إمبريقيا منظما، حيث يرى أن السبب الذي شجع الباحثين على استخدام هذا المفهوم يعود إلى عدة عوامل نذكرها فيما يلي:

- إن مصطلح الاتجاه رحب به علماء النفس الذين كانوا لا ينتمون إلى المدارس السيكولوجية التي كان يسود الصراع بينها، ويقصد بذلك بوجه خاص الصراعات التي كانت تدور بين المدرسة السلوكية وبين مدرسة الغرائز ومدرسة الجشطلت.

- يبعد هذا المفهوم الجدل القائم حول مسألة الوراثة والبيئة والتحيز لأحدهما.
- إن مفهوم الاتجاه مفهوم مرن يسمح باستخدامه على نطاق واسع بين الأفراد والجماعات، مما جعله نقطة التقاء بين علماء النفس وعلماء الاجتماع تتيح لهم المناقشة والبحث التعاوني.
- لقد ساد في بداية القرن اتجاه يدعو إلى استخدام القياس في جميع المجالات العلمية واستخدام القياس في مجالات الاتجاهات هو ما يحوله إلى دراسة علمية موضوعية، ولما كانت بحوث الاتجاهات تقوم أساسا على استخدام القياس، فقد قوبلت لأجل ذلك بالترحاب، وقد ذهب –بوجارديس- Bogardusو–توماس-Thomas و–زينانيكي Znaniecki إلى حد القول بأن: «علم النفس الاجتماعي ليس سوى الدراسة العلمية للاتجاهات النفسية (لونيس، 2004: 24- 25).

2- مفهوم الاتجاه:

تعددت تعاريف الاتجاه و بالتالي فإن تحديد مفهوم واضح للاتجاه لا يكون إلا من خلال عرضنا لبعض هذه المفاهيم، حيث يرجع تعدد هذه المفاهيم إلى الكيفية التي يستخدم بها موضوع الاتجاه مثل (الاتجاه النفسي، الاتجاه المهني، والاتجاه الصحي... وإلى الإطار المرجعي الذي يحتكم إليه الباحث في دراسته ولكن على الرغم من هذا التعدد إلا أن هناك سمات للاتجاه يتفق عليها معظم الباحثين.

ومن أشهر التعاريف تعريف – ألبورت- Allport الذي عرفه بأنه: «حالة استعداد عقلي وعصبي، تنظم عن طريق الخبرة، وتمارس تأثيرا موجها أو ديناميا على استجابات الفرد نحو جميع الموضوعات أو المواقف المرتبطة بها». ففي هذا التعريف إشارة إلى وجود الاستعداد لدى الفرد في التفاعل والتعامل مع الموضوعات التي تواجهه دون حاجة إلى تفكير أو تريث فهو ناتج عن الخبرات التي مر بها وبالتالي فهو موجه في المواقف والخبرات التالية بحيث تتأثر استجابات الفرد بما يدور من حوله لهذا فهو دينامي.

أما – بوجارديس- Bogardus فيرى: «أنه ميل يتجه بالسلوك قريبا من بعض عوامل البيئة أو بعيدا عنه، فيضفي عليها معايير موجبة أو سالبة تبعا للانجذاب نحوها أو النفور منها».

وفي هذا التعريف إشارة إلى أن درجة التفاعل بين الفرد والبيئة تحدد بردود أفعال باتجاهات متنوعة.

ويرى – ثرستون- Thurstone أن «الاتجاه هو تعميم لاستجابات الفرد تعميما يدفع بسلوكه بعيدا أو قريبا من مدرك معين».

وبهذا يكون الاتجاه بمثابة ما يصدر عن الفرد من استجابات تجعله قريبا أو بعيدا من موضع معين فهو موجه للسلوك الإنساني.

ويعرف – توماس وزنانيكي- Thomas and Znaniecki الاتجاه بأنه: «الموقف النفسي للفرد حيال أحد القيم والمعايير- موقف الفرد الأمين من السرقة في مجتمع يعاقب من يسرق ويدعو إلى الأمانة- اتجاه نفسي تحدد المعايير الاجتماعية القائمة».

وفي هذا التعريف إشارة إلى دور التنشئة الاجتماعية في إكساب الفرد اتجاهات معينة نحو قيم ومبادئ تسود في مجتمعه. (المفرجي، 1999: 18).

ويعرفه حامد زهران في (حنفي، 2004) الاتجاه بأنه «تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط - (يقع بين المثير والاستجابة)- وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة (القبول أو الرفض) نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف (جدلية) في البيئة تستثير هذه الاستجابة».

ويعرّفه – دريفر- Drever بأنه «حالة ثابتة ثباتا نسبيا تعبر عن الآراء والاهتمامات أو الهدف الذي يتضمن توقع أنواع محددة من الخبرة والاستعداد باستجابات مناسبة (لونيس، 2004: 26).

ويعرّف نشواني في (الشتري، 2003) الاتجاه بأنه «نزعة تؤهل الفرد للاستجابة إلى أنماط سلوكية محددة نحو أشخاص، أو أفكار، أو حوادث، أو أوضاع، أو أشياء معينة، وتؤلف نظاما معقدا يتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة».

ويرى عبد الحفيظ مقدم في (لونيس، 2004) الاتجاه بأنه «استعداد دافع مكتسب وثابت نسبيا، أو يميل بالفرد إلى موضوعات معينة، فيجعله يقبل عليها أو يميل عنها فيرفضها.

من خلال التعاريف السابقة يمكن أن نستنتج الحقائق التالية:

- أن الاتجاه استعداد نفسي مكتسب ثابت نسبيا ناتج عن مرور الفرد بمواقف وخبرات معينة أثناء تفاعله مع بيئته.
- الاتجاه كظاهرة سيكولوجية هو استعداد أو نزعة للاستجابة بشكل معين إزاء مثيرات أو مواقف معينة.
- يتكون من الخبرات التي يعيشها الفرد فهو إذن مكتسب بالخبرة والتقليد والمحاكاة وبالتفاعل مع البيئة الاجتماعية والمادية، وهو يوجه استجابة الفرد بالنسبة للمواقف والأشياء التي هي موضوع الاتجاه.
- أن للتنشئة الاجتماعية دورا هاما في تحديد اتجاه الأفراد.
- هو سلوك يمكن قياسه والتنبؤ به، وبالتالي ضبطه والتحكم فيه.

ويعرف الطالب الاتجاه بأنه « ميل أو تأهب نفسي مكتسب يتميز بالثبات النسبي يوجه مشاعر الفرد وسلوكه نحو المثيرات من حوله من أشياء أو أفراد أو موضوعات تستدعي الاستجابة ويعبر عنها بالحب أو الكراهية أو الرفض أو القبول فهي تحمل طابعا إيجابيا أو سلبيا تجاه الأشياء أو الأفراد أو الموضوعات المختلفة.

3- الفرق بين مفهوم الاتجاه و بعض المفاهيم الأخرى

لكي يتضح مفهوم الاتجاه بدرجة أفضل، ربما يكون من المناسب أن توضح علاقته بغيره من المفاهيم المتعلقة به، وسوف نقتصر على أهم هذه المفاهيم وبخاصة التي يحدث خلط بينها وبين مفهوم الاتجاه، وهي: الميول، والآراء، والمعتقدات، والقيم، والعادات والسمات، والروح المعنوية.

1.3 الميول: تعكس الميول المتمثلة في السلوك ما يجذب الفرد أو يبعد اهتمامه عن أنشطة معينة، أي أن الميول تعتبر عن تفضيلات الفرد للقيام بأنشطة دون سواها،

في حين أن الاتجاهات لا تقتصر على المشاعر، حيث أنها تتضمن أحكاما قيمية، أي استجابات القبول أو الرفض.

وعلى الرغم من أنه لا ينبغي النظر إلى الميول على أنها منفصلة عن الاتجاهات، إلا أنه ربما يميل فرد بدرجة كبيرة إلى نشاط معين على الرغم من أن حكمه القيمي على ما يتضمنه هذا النشاط يكون سلبيا.

2.3 الآراء: هناك أوجه تشابه بين الآراء والاتجاهات غير أن مفهوم (الرأي) عادة يشير إلى الاقتراع، حيث يطلب من الفرد التعبير عن مشاعر التفضيل تجاه كل فقرة على حدة، وليس على مجموعة متجانسة من فقرات استبيان أو مقياس معين، مثل: ما تقديرك لنظام اليوم الدراسي الكامل؟ (ممتاز، جيد، مناسب، غير مناسب).

والآراء تتضمن مشاعر أقل مما تتضمنه الاتجاهات، وأقل منها موضوعية، وتعتمد بدرجة أكبر على حقائق، أو معلومات لدى الفرد فيما يتعلق بالموضوع الذي يقترع عليه، كما أن الآراء لفظية، بينما الاتجاهات تتوسط أحيانا بعمليات غير لفظية أو لا شعورية، أي أن الآراء تنعكس في استجابات لفظية بينما الاتجاهات تعد استعدادات سابقة أو تهيؤ.

3.3 المعتقدات: تتعلق بمستوى قبول معين لفظية مرتبطة بخصائص شيء أو حدث معين، وتشير معظم التعريفات إلى أن المعتقد يصبح اتجاها إذا ما صاحبته مشاعر معينة تعكس تقييم وتفضيل الفرد لخصائص الشيء أو الحدث المعين، وعندئذ يعبر عن الاتجاه بمجموع هذه المعتقدات، غير أن هناك من يرون أن المعتقدات أقل قابلية للتغير من الآراء بل والاتجاهات، ومن أمثلة ذلك الاعتقاد بأن الأرض كروية، أو الاعتقاد بالتضحية الوطنية وغير ذلك.

4.3 القيم: يمكن أن تكون القيم موجبة (التسامح الاجتماعي، التطلع العلمي، المعايير الخلقية) أو سالبة (الجريمة، التحيز العرقي، عدم التحمل، الفقر، والجهل)، وتتكون القيم من تجمع ميول الفرد وتذوقاته وتفضيلاته واتجاهاته المتعلقة بظواهر مختلفة، وتتضمن مشاعر وانفعالات أقوى من الاتجاهات.

وتحتاج القيم إلى وقت طويل لكي تتكون وتتشكل، ومن الناحية التربوية فإن القيم تنمو وتتكون وتتعلم عن طريق ما نقوله ونلاحظه و نفعله في البيئة المحيطة بنا.

5.3 العادات والسمات: تختلف الاتجاهات عن العادات والسمات، فالعادات تشير إلى نزعة الفرد لعمل معين، وتتميز ببنية معقدة مستديمة، وأقل استقرار لاستجابة الفرد بطريقة ما تميزه عن غيره من الأفراد. وتختلف الاتجاهات عن السمات في كونها نوعيه التوجه، بينما السمات تتميز بعمومية توجه الفرد نحو أشياء متنوعة ومتسعة.

6.3 الروح المعنوية: تشير إلى التكامل الانفعالي لجماعة معينة، فالروح المعنوية تعد نمطا متكاملا من الاتجاهات التي تشير إلى أشياء معينة ذات أهمية حيوية للجماعة، و من أمثلة ذلك الروح المعنوية لطلاب صف معين، أو الروح المعنوية في مؤسسة صناعية، أو عسكرية، أو الروح المعنوية للأفراد في أوقات الحروب، وارتفاع الروح المعنوية يسهم في تحقيق أهداف معينة، وانخفاضها ربما يهدد مصالح حيوية للجماعة (علام، 2000: 519- 520).

ومن هذا كله يتضح تعدد المفاهيم المتعلقة بمفهوم الاتجاه، ويرجع ذلك إلى عدم الاتفاق على معنى ودلالة كثير من المفاهيم الوجدانية، لذلك ربما لا نتوقع التوصل إلى تعريف نهائي واحد لهذا المفهوم، ويفضل اعتبار جميع هذه المفاهيم أبعادا متعددة يمكن تعريفها وقياسها بدرجات متفاوتة، ولعل تمييز مفهوم الاتجاه عن غيره من المفاهيم السابقة يعتمد في وقتنا الحاضر على ما ينال اتفاق الباحثين.

4- خصائص الاتجاهات

هناك شبه اتفاق على أهم الخصائص التي تميز الاتجاه هي:

- أنه مكتسب وليس فطريا، أي يكتسبه الفرد خلال تاريخ حياته وما يمر به من خبرات، وهو يختلف عن العادة في وعي الفرد به، وفي مكان التعبير عنه بطريقة لفظية، دون ضرورة أن يترجم هذا التعبير اللفظي إلى سلوك عملي فوري (عبد الله، 1989: 40).
- للاتجاهات صفة الثبات والاستمرار النسبي، ولكن من الممكن تعديلها وتغييرها.

- تكتسي الاتجاهات أهمية شخصية –اجتماعية من خلال تأثيرها في علاقات الفرد ببقية أفراد الجماعة التي تنتمي إليها وبذاته كذلك، وهي تتضمن جوانب معرفية وعاطفية و سلوكية.
- يقع دائما بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب (لونيس، 2004: 31- 32).
- إن الاتجاهات تختلف وتتعدد حسب الميزات التي ترتبط بها (إبراهيم، 2003: 28).
- الاتجاهات يمكن قياسها وتقويمها بطريقة غير مباشرة عن طريق قياس سلوك الفرد في موقف يعطى له (السيد، 1997: 168).
- لا تتكون من فراغ ولكن تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من الموضوعات (حسن، 2004: 121).
- أن هناك علاقة بين الاتجاه وسلوك الفرد في حياته اليومية (المغيصب، 1992: 326).
- الاتجاهات مشحونة بالطابع الانفعالي حول موضوع معين ذلك لأنها تتصل بالقيم والعادات.
- ومن خصائص الاتجاهات التناقض: فقد قال – نيوكمب- Newcomb «التناقض ينشأ من الصراع بين اتجاهات الشخص التي تكونت خلال خبراته الفردية والاتجاهات التي يجب أن يعتنقها تبعا لمعايير ثقافية (أبو علوان، 2008: 22).
- تتفاوت الاتجاهات في وضوحها وجلائها، فمنها ما هو واضح المعالم، ومنها ما هو غامض ويغلب على محتوى الاتجاهات الذاتية أكثر من الموضوعية. (محمد، د ت: 14).

5- مكونات الاتجاه:

لقد اتفقت معظم الآراء على أن الاتجاه النفسي مكون من ثلاثة مكونات رئيسية والتي تتفاعل مع بعضها البعض لتعطي الشكل النهائي للاتجاه، وهذه العناصر إن بدت

في ظاهرها افتراضية نظرية، إلا أن معظم الدراسات التي أجريت في هذا الميدان أكدت صحة هذه الافتراضات، و للاتجاه مكونات ثلاثة هي:

المكون المعرفي:

ويشير إلى المعتقدات والآراء التي تظهر من خلال التعبير عن الاتجاه، بالرغم من أن الفرد قد يكون غير واعيا بها (لونيس، 2004: 25).

ويمكن وصف المكون المعرفي في الاتجاه وفقا لثلاثة خصائص هي:

- درجة التمييز (أي العناصر المعرفية المتوافرة عن موضوع الاتجاه).
- درجة التكامل (أي تنظيم هذه العناصر في نمط هرمي).
- درجة العمومية (فالاتجاه ذو المستوى المرتفع في عموميته يسمح بتقويم واحد أو متقارب لكثير من المواقف و يقتصر على شيء واحد وهو محدد (إبراهيم، 2003: 29).

المكون الانفعالي أو الوجداني أو العاطفي:

وهو المكون الرئيسي في الاتجاه، فقد يكون لدى الفرد معتقدات وأحكام عن أشياء مختلفة في عالمه لا تصبح اتجاهات إلا إذا صاحبها مكون انفعالي يجعل الفرد يميل إلى الشيء أو ينفر منه.

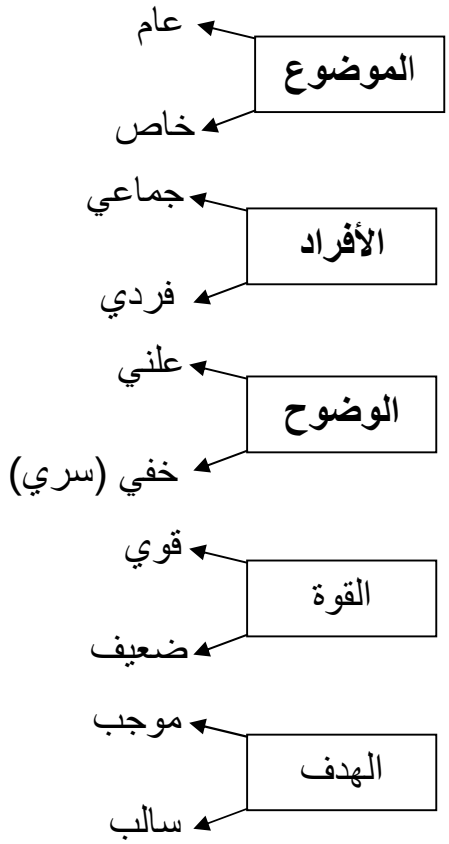
ولذلك فإن معظم الدراسات والبحوث التي أجريت حول المكونات العاطفية والانفعالية للاتجاه كانت تدور دائما حول عمق وشدة كمية الانفعال الذي يصاحب سلوك الفرد نحو موضوع أو شيء معين (لونيس، 2004: 33).

المكون السلوكي أو النزوعي:

هو الذي يمثل الوجهة الخارجية له، فيمثل انعكاسا لقيم الفرد واتجاهاته وتوقعات الآخرين، والخطوات الإجرائية التي ترتبط بتصرفات الإنسان إزاء موضوع الاتجاه بما يدل على قبوله أو رفضه بناء على تفكيره النمطي حوله وإحساسه الوجداني ويتمثل ذلك المكون في أن يقوم الفرد بخطوات لكي يحمي الاتجاه أو لكي يساعده أو قد يسعى لإيذاء موضوع الاتجاه أو تحطيمه فإذا حاول أن يساعده يقال أن الاتجاه إيجابي وإذا حاول أن يؤذيه يقال أن الاتجاه سلبي (محمد، د ت: 9).

6- أنواع الاتجاهات

تصنف الاتجاهات على عدة أسس تبعا لتصنيف –ألبورت- Allport كما هي مبينة في الشكل التالي:



الشكل رقم (03) يوضح تصنيف الاتجاهات

1.6 اتجاهات عامة أو خاصة: والاتجاه العام هو الاتجاه الذي يكون معمما نحو موضوعات متعددة، ويكون أكثر ثباتاً واستقراراً من الاتجاه الخاص. فالاتجاه الخاص هو الاتجاه الذي يكون محدودا نحو موضوع نوعي محدد.

2.6 اتجاهات جماعية أو فردية: والاتجاهات الجماعية هي تلك الاتجاهات المشتركة بين عديد من الناس كإعجاب الناس بزعيم سياسي أو بطل ديني. أما الاتجاهات الفردية فهي تلك الاتجاهات التي تميز فردا عن آخر كإعجاب الفرد بشخصية معينة أو بفئة معينة من الناس.

3.6 اتجاهات علنية أو سرية: الاتجاه العلني هو الاتجاه الذي يتحدث فيه الفرد أمام الناس، أما الاتجاه السري فهو اتجاه يجد الفرد حرجا في إظهاره، ويحاول إخفاءه والاحتفاظ به لنفسه قد ينكره أحيانا إذا سئل عنه.

4.6 اتجاهات قوية أو ضعيفة: فالاتجاهات القوية هي التي تسيطر على جانب كبير من حياة الإنسان، وتجعله يسلك في بعض المواقف سلوكا جادا مثل الاتجاه نحو الدين، أما من يقف من الاتجاه موقفا ضعيفا لا يستطيع مقاومته ولا احتماله فإنه يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه.

5.6 اتجاهات موجبة وسالبة: الاتجاهات الموجبة هي التي تنحو بالفرد نحو شيء معين كالفن مثلا، أما الاتجاهات السالبة فهي التي تجنح بالفرد بعيدا نحو شيء آخر كالإدمان مثلا. (لونيس، 2004: 34).

7- وظائف الاتجاهات:

يمكن إجمال أهم وظائف الاتجاهات فيما يلي:

- تعمل الاتجاهات على تخفيف حدة التوتر النفسي الذي يعانيه الفرد في محاولته للوصول إلى هدفه فهي تعين الفرد في تكيفه للمواقف المختلفة التي يتفاعل معها.
- تضفي على إدراك الفرد ونشاطه اليومي معنى و دلالة و مغزى.
- تكسب شخصية الفرد دوام اتصالها بمؤثراتها.
- تساعد الفرد في محاولة لتحقيق أهدافه.
- تيسر للفرد القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوجيه دون تردد أو تفكير في كل موقف وفي كل خبرة تفكيرا مستقلا. (إبراهيم، 2003: 28).
- الاتجاه ينظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.
- الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها.
- الاتجاهات تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي.
- الاتجاهات المعلنة تعبر عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم و معتقدات (محمد، د ت: 14).

ويرى ملحم في (أبو علوان، 2004) أن الوظائف تنقسم إلى:

- **الوظيفة النفعية:** حيث تقوم الاتجاهات بمساعدة الأفراد على إنجاز أهداف معينة، وتساعد الفرد على اتخاذ القرارات في المواقف بشيء من الاتساق.
- **الوظيفة الدفاعية:** حيث يلجأ الفرد إلى تكوين اتجاهات معينة ليتخلص من صراعات داخلية أو فشل في موقف معين.
- **الوظيفة التنظيمية:** حيث تنظم الاتجاهات العمليات الدافعية والإدراكية والمعرفية للفرد في بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه.
- **الوظيفة التعبيرية:** حيث توفر الاتجاهات للفرد فرص التعبير عن ذاته وتحديد هوية معينة خاصة بالفرد في الحياة الاجتماعية، وبالتالي نستطيع في كثير من الأحيان بناء على اتجاهات الفرد أن نحصل على مفاتيح شخصيته.

8- مراحل تكوين الاتجاهات

عند الحديث عن تكوين الاتجاهات فينبغي التأكيد على أن الاتجاهات حصيلة تأثر الفرد بالمثيرات العديدة التي تصدر عن اتصاله بالبيئة وأنماط الثقافة والتراث الحضاري للأجيال السابقة والتنشئة الاجتماعية التي يمر بها الفرد، لذا يمكن القول بأن الاتجاهات مكتسبة وليست فطرية أو موروثة، فالمعايير الاجتماعية هي التي تحدد قواعد سلوك الفرد وسط مجموعة الأقران، وأيضا الفروق في الطبقات الاجتماعية، وكذلك المعايير الثقافية، وهي التي تنظم قواعد وقوانين السلوك والمعايير الأخلاقية السائدة في المجتمع.

يتكون الاتجاه النفسي عند الفرد ويتطور من خلال التفاعل المتبادل بين هذا الفرد وبيئته بكل ما فيها من خصائص ومقومات، وتكوين الاتجاه النفسي بغض النظر عن كونه سالبا أو موجبا إنما هو دليل على نشاط الفرد وتفاعله مع البيئة.

ويرى وحيد في (آل محرز، 2009) أن الاتجاه يمر بالمراحل التالية عند تكوينه:

المرحلة الإدراكية: وفيها يدرك الفرد المثيرات البيئية ويتصرف بموجبها فيكتسب خبرات ومعلوممات تكون بمثابة الإطار المعرفي.

المرحلة التقييمية: وهي مرحلة يقوم فيها الفرد بتقييم حصيلة تفاعله مع هذه المثيرات والعناصر ويستند في عملية التقييم هذه إلى ذلك الإطار الإدراكي المعرفي بما فيه من متغيرات موضوعية مثل خصائص الأشياء ومقوماتها، ومن متغيرات ذاتية مثل صورة الذات وأبعاد التطابق والتشابه والتمييز وهي جميعها تعتمد على ذاتية الفرد وأحاسيسه ومشاعره.

المرحلة التقريرية: وفيها يصدر الفرد القرار الخاصة بنوعية علاقته بهذه المثيرات وعناصرها، فإذا كان القرار موجبا فإن الفرد كون اتجاها موجبا نحو ذلك الموضوع، وإذا كان القرار سالبا فيعني أنه كون اتجاها سالبا نحو الموضوع.

وهناك عدة عوامل يشترط توافرها في الفرد حتى يتكون الاتجاه وهي:

- **تكامل الخبرة:** إنه من الضروري أن تتكامل خبرة الفرد بعنصر من عناصر البيئة من خبرات أخرى حتى تتحول هذه الخبرات إلى كل متكامل يمكنه أن يكوّن اتجاه الفرد بالنسبة لهذا العنصر.
- **تكرار الخبرة:** ولتكوين الاتجاه يجب أن تتكرر خبرة الفرد بعنصر من عناصر البيئة.
- **حدة الخبرة:** للخبرات الانفعالية الحادة أثر قوي في تكوين الاتجاهات، فالاتجاهات النفسية تتكون دائما في مواقف المعاناة عندما يحتك الفرد بعناصر بيئته احتكاكا انفعاليا من درجة معينة.
- **تمايز الخبرة:** لكي يتكون الاتجاه النفسي الاجتماعي يجب أن تكون الخبرة التي يمارسها الفرد محددة الأبعاد، واضحة في محتوى تصوره وإدراكه حتى يربطها بمثلها فيما سبق أو فيما سيجد من تفاعله مع عناصر بيئته الاجتماعية.
- **انتقال الخبرة:** تنتقل الخبرة عن طريق التصور أو التخيل أو التقليد، وتعتبر من العوامل الهامة في تكوين الاتجاه النفسي، فالمحاكاة والتقليد عامل قوي في تكوين الاتجاهات، فالطفل يكتسب أغلب اتجاهاته من أسرته التي ينشأ فيها من خلال عملية التطبيع الاجتماعي (لونيس، 2004: 37- 38).

حينما تتوفر هذه الشروط يبدأ الاتجاه النفسي بالتكون و النمو، من خلال اتصال الفرد مع بيئته الاجتماعية، و بهذا يصبح الاتجاه مرجعا لتوجيه سلوكات الفرد.

9- عوامل نمو الاتجاهات

لقد حدد علماء النفس الاجتماعي عدة عوامل من شانها أن تؤثر في نمو الاتجاهات وتتحكم في تغييرها والمتمثلة في العوامل الثقافية والعوامل الوظيفية وعلاقتها المتداخلة مع العوامل الثقافية، وكذا دور الحقائق في تحديد نموها:

1.9 العوامل الثقافية: إن للعوامل الثقافية أهمية كبيرة في تحديد طبيعة المجال السيكولوجي للفرد، وفي نمو اتجاهاته ومعتقداته. وتشتمل الثقافة بمعناها العام – مجموع العادات والتقاليد والأنظمة والاتجاهات والقيم التي تقبلها أفراد مجموعة من الناس تعيش في بيئة وفي وقت معينين- أو بمعنى آخر هي طريقة الحياة لمجتمع من المجتمعات، ومن المؤثرات الثقافية يكتسب الفرد ويمتص الكثير من الاتجاهات والمعتقدات والآراء والقيم السائدة في الوسط الثقافي الذي يعيش فيه ويتفاعل معه. وفي هذا الصدد أجريت هناك عدة دراسات جاءت لتوضيح العلاقة بين نمو الاتجاهات والمعتقدات و بين النمط الثقافي السائد في المجتمع.

ومن بين هذه المؤثرات الثقافية نذكر دور الأسرة في تشكيل اتجاهات الأفراد، وفي هذا يشير – مورفي ونيوكمب- Morvy, Newcomb (1937): «إن الاتجاهات الوالدية هي نتاج للمؤثرات الثقافية السائدة في المجتمع، فالآباء هم المصدر المباشر للمعتقدات والاتجاهات وأنماط السلوك الاجتماعي عن طريق ما يغرسونه منها في النشئ، إنهم الأساس التربوي للمجتمع وما تقوم به المدرسة، ودور العبادة وزملاء اللعب وغير ذلك من المؤسسات الاجتماعية المختلفة في هذا المجال، إنما هو لتاكيد دور الأسرة و بلورته».

وتنمو الاتجاهات لدى الأفراد بطريقة انتقائية، وهذا يعني أن فعالية المؤثرات الثقافية تتوقف على مدى إدراك الفرد لها وتفسيرها واستخدامها وفقا لأهميتها ومعناها بالنسبة له، ولعل هذا هو سبب ما نجده من اختلافات بعض الاتجاهات داخل النمط الثقافي للمجتمع.

2.9 العوامل الوظيفية: ونقصد بالعوامل الوظيفية هنا – تلك الحاجات، والمطالب، والانفعالات، وسمات الشخصية والنمط العام لها من حيث إنها توجه الفرد إلى اكتساب اتجاهات ومعتقدات معينة.

وقد أجريت عدة دراسات جاءت في معظمها لتكشف عن دور هذه العوامل الوظيفية في تشكيل الاتجاهات نذكر منها دراسة – دكستر- Dexter (1939) حول خصائص الانطواء الانبساط لدى جماعة من الطالبات "الراديكاليات" أنهن أكثر انطواءا و شعورا بالنقص، ولذلك فهن أكثر استعدادا لتبني الراديكالية.

3.9 دور الخصائص في نمو الاتجاهات: من المعروف أنه من الصعب على الفرد أن يعتمد على نفسه في تحقيق حاجاته وفي الوصول إلى الحقائق الموضوعية المرتبطة بجوانب الحياة المختلفة، إذ أنه يعتمد بالضرورة على ما تقدمه له السلطات والأخصائيين كمصادر للحقائق، فالآباء هم الأخصائيون الذين يزودون الطفل بالمصدر الأول للحقائق، ولكن سرعان ما تؤكدها وتبلورها مصادر الحقائق الأخرى خارج الأسرة. (لونيس، 2004: 39- 40).

10- طرق تغيير و تعديل الاتجاهات

ليست عملية تغيير الاتجاهات لدى الأفراد بالعملية السهلة ولعل السبب في ذلك أن الاتجاهات تتحول بمرور الزمن إلى أن تصبح من بين مكونات شخصية الفرد الأساسية.

ويعتبر المدرسون والبائعون والسياسيون أكثر الناس قدرة على تغيير اتجاهات الآخرين، وذلك بحكم طبيعة عملهم، والمدرسون بصفة خاصة يجب أن يضعوا في الاعتبار اتجاهات المتعلمين ومن الضروري أن يكون المدرس لديه القدرة على تكوين اتجاهات جديدة عمدا لهؤلاء المتعلمين حتى تصبح عملية تعلم المهارة أو المعرفة أمر سهل بالنسبة للمتعلم.

ويعتبر أيضا رفاق المدرسة أو العمل والأسرة والكتب من أكثر الأشياء قدرة على تغيير الاتجاهات، والاتجاهات نتاج لكل من شخصية الفرد والعوامل البيئية المحيطة به سواء كانت هذه العوامل اجتماعية أو ثقافية – ولما كانت شخصية الفرد هي في وحدتها وتكاملها هي عبارة عن مزيج من قوى الطبع والتطبع أي هي محصلة لكل من العوامل

الوراثية والبيئية- ولذا فيمكننا القول أن اتجاهات الفرد هي إحدى محددات شخصيته ولا يمكننا بأي حال من الأحوال عزل الاتجاه عن الشخصية (إبراهيم، 2003: 30).

و هناك عدة طرق لتغيير الاتجاه منها:

- **دور الجماعة:** للجماعة دور كبير في تغيير اتجاهات الفرد حيث وجد أنه كلما كان الفرد أكثر توحد بالجماعة فإن تغيير اتجاهه يكون صعبا ولذلك لا بد أن يسبق تغيير الاتجاه إبعاد الفرد من الجماعة.
- **تغير الإطار المرجعي:** يعتبر الاتجاه متعلما مكتسبا من البيئة التي يعيش فيها الفرد فهي الإطار المرجعي للفرد والمتضمنة المعايير الاجتماعية والقيم والمدركات ولإحداث تغير في اتجاهات الفرد لا بد من تغيير إطاره المرجعي.
- **التغير الاجتماعي:** يعد التغيير الاجتماعي ظاهرة مستمرة تتميز بها الحياة الاجتماعية فضلا عما تحدثه التغيرات السريعة في المجتمع كالكوارث والحروب و الهجرة ...الخ التي تؤدي إلى تغيير قيم الأفراد واتجاهاتهم.
- **المعلومات الجديدة:** وجد أن المعلومات الجديدة حول الاتجاه تعد أداة هامة في تغيير الاتجاه.
- **الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه:** يحدث تغيير في موضوع الاتجاه لدى الفرد عندما يتصل اتصالا مباشرا بموضوع الاتجاه، إذ أن ذلك يتيح للفرد التعرف على جوانب عديدة مما يؤدي إلى تغير اتجاه الفرد نحوه.
- **تغير الموقف الاجتماعي:** فإذا تغير موقف الفرد فإن اتجاهه سوف يتغير، فنجد أن اتجاهات الشباب أو الشابات تتغير بعد الزواج.
- **تأثير الضغوط:** تتغير الاتجاهات للفرد نتيجة تعرضه لضغوط شديدة عصبية كالاعتقال أو الأسر.
- **وسائل الإعلام:** أصبح العالم يشبه القرية الصغيرة وذلك بسبب وسائل الإعلام التي تنقل جميع الأحداث والمعلومات ما سيكون لها أثرا في سرعة تغير اتجاه الفرد سواء بالإيجاب أو السلب.

- **التناقض بين الاتجاه والسلوك:** فإن اتجاهات الفرد يمكن أن تتغير تبعا لأفعاله. (آل محرز، 2009: 15).

ويرى محمد منسي أن هناك جملة من العوامل تجعل عملية تغيير الاتجاه صعبة و هي كالآتي:

- قوة الاتجاه القديم ورسوخه.
- زيادة درجة وضوح معالم الاتجاه عند الفرد.
- استقرار الاتجاه في شخصية الفرد وارتفاع قيمته وأهميته.
- الاقتصار في محاولات تغيير الاتجاه على الأفراد وليس على الجماعة، حيث تنتج الاتجاهات أصلا من الجماعة.
- الجمود الفكري و صلابة الرأي عند الأفراد.
- محاولة تغيير الاتجاه رغم إرادة الأفراد.
- الدوافع القوية عند الفرد تعمل على مقاومة تغيير الاتجاهات (لونيس، 2004: 43- 44).

11- طرق قياس الاتجاهات

الاتجاهات عملية معقدة ومتشابكة، فالأفراد قد يحملون العديد من الأفكار والمشاعر نحو موضوع الاتجاه، ولكن الذي يحدث هو أن هذه الأفكار والمشاعر وردود الأفعال المختلفة نحو هذا الموضوع تظل في تغير دائم طوال الوقت، ولا تقف عند حد ثابت، لذا فإن المهمة الأولى والأساسية في قياس الاتجاه هي محاولة فك هذا الترابط و تبسيط هذا التعقيد، فعند محاولة قياس الاتجاه قد نقابل بمزيد من الخلط، فقياس الاتجاه يتطلب منا معرفة دقيقة بما يزيد قياسه، حيث أن الاتجاهات لها العديد من الخصائص، ومع ذلك فإن العلماء عندما يستخدمون مصطلح الاتجاه، فإنهم غالبا ما يشيرون إلى الخاصية التقديرية والتقويمية للاتجاه، فالخاصية التقديرية للاتجاه تشير إلى مدى ما يشعر به الفرد تجاه شيء ما من حيث كون هذا الشعور بالإيجاب أو السلب، معه أو ضده، جيدا أو سيئا، مفضل أم غير مفضل، مؤيدا أو معارضا وهكذا، لذلك قد صممت معظم مقاييس الاتجاه لقياس الخاصية التقديرية للاتجاهات (محمد، د. ت: 15).

وهناك عدة طرق لقياس الاتجاهات ومنها:

1.11 مقياس التباعد النفسي الاجتماعي: ظهرت طريقة – إيموري بوجارديس- Bogardus سنة 1925 لقياس البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية بين الجماعات القومية أو العنصرية المختلفة.

ويعتبر – بوجارديس- Bogardus من الأوائل من قاموا بعمليات القياس في ميدان الاتجاهات النفسية، ولقد قام بعمل مقياس تحت تأثير وتوجيه (R.E. Bork) ويشير البعد الاجتماعي إلى درجة تقبل أو رفض الأشخاص في مجال العلاقات الاجتماعية ويشتمل مقياسه على سبع وحدات تمثل درجات متفاوتة لمواقف الحياة الواقعية، ويلاحظ على هذا المقياس ما يلي:

- عباراته ليست متدرجة تدرجا متساويا.
- لا يقيس الاتجاهات الحادة كالتعصب الديني مثلا.
- من يوافق على الوحدة الأولى من المقياس يوافق عادة على الوحدات الثانية و الثالثة والرابعة و الخامسة (لونيس، 2004: 47).

وعلى الرغم من ذلك فقد استخدم مقياس التباعد النفسي الاجتماعي في اكثر من دراسة وثبتت قدرته وفاعليته، وقد عاد – بوجارديس- Bogardus وقام بعدة تعديلات في هذا المقياس يهدف تبسيط التعليمات وضبط عمليات حساب الدرجات. (عبد الرحمن، 1998: 368).

2.11 مقياس الفترات متساوية الظهور: يعتبر – ثرستون- Thurstone من أوائل من اهتموا بقياس الاتجاهات، وقد وضع مقياس على أساس أن لكل اتجاه تدرجا معينا بين الإيجابية المتطرفة والسلبية المتطرفة، وأن رأي الفرد في موضوع ما يشير إلى اتجاهه نحو هذا الموضوع، وأن كل رأي يشير إلى مركز اتجاه الفرد في التدرج العام، وهذا المركز يمثل متوسط الآراء التي يؤمن بها، ويلاحظ على هذا المقياس أنه يستغرق وقتا وجهدا في إعداده، وأن الأوزان قد تتأثر بالتحيزات الشخصية للمحكمين خاصة المتطرفين في تحيزهم (لونيس، 2004: 48).

3.11 مقياس التقديرات المجملة: ابتكر – ليكرت- Likert (1932) طريقة لقياس الاتجاهات وانتشرت لقياس الاتجاهات نحو شتى الموضوعات مثل المحافظة والتقدمية...الخ، وقد استخدم – ليكرت- Likert خمسة اختيارات تعبر على درجة مختلفة من الموافقة وعدم الموافقة حول الموضوع المراد قياسه، تتميز فقرات المقياس بالتناسق الداخلي الذي يسمح بقياس الاختلافات في الاتجاهات على بعد واحد وتتلخص هذه الطريقة في تقديم مجموعات من العبارات التي تدور حول موضوع الاتجاه، بحيث أن لكل عبارة خمسة اختيارات ويطلب منه أن يختار إجابة واحدة من خمسة إجابات على النحو التالي:

- أوافق بشدة.
- أوافق.
- غير متأكد.
- أعارض.
- أعارض بشدة.

تعطي هذه الاستجابات الدرجات: (5، 4، 3، 2، 1) إذا كانت الفقرة تعبر عن معنى مؤيد للاتجاه، وتعطي عكس الدرجات إذا كان معناها معارضا أي تعطى (1، 2، 3، 4، 5).

ومن مميزات هذا المقياس أنه يمكن استخدامه على نطاق واسع في قياس الاتجاه، ويتميز بالبساطة في الإعداد وثباته خاصة أن وحداته تسمح بالتعبير باستخدام درجات مختلفة من الموافقة والمعارضة، كما أن وجود خمسة درجات في مقياس – ليكرت- Likert يعطي تقديرا دقيقا لرأي الفرد (لونيس، 2004: 47).

وهناك ميزتان هامتان لمقياس – ليكرت- Likert:

- أن هذا المقياس يعطي تقديرا دقيقا لمدى موافقة أو رفض المفحوص لموضوع ما بناء على التدرج الذي يتبع كل بند من بنود هذا المقياس.

- أنه من الممكن أن يحتوي المقياس على مجموعة من البنود أو العبارات المختلفة من حيث المضمون أو المعنى بحيث تسمح بالقيام بتحليلات أكثر دقة لمعنى الاتجاه النفسي موضوع القياس. (عبد الرحمن، 1998: 375).

4.11 المقياس التجمعي المتدرج: حاول – جثمان- Guttman (1947-1950) إنشاء مقياس تجمعي متدرج، يحقق فيه شرطا هاما هو أنه إذا وافق المفحوص على عبارة معينة فيه فلا بد أن هذا يعني أنه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها ولم يوافق على العبارات التي تعلوها. ودرجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلى والتي وافق عليها، و العليا التي لم يوافق عليها.

أما عن طريق اختيار العبارات نفسها فتشبه طريقة – ليكرت- Likert وكذلك المقياس المتدرج فيكون عادة خماسيا توضع عليه درجة الاستجابة لكل عبارة.

ويلاحظ أن هذا المقياس يصلح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات يمكن تدرجها بحيث يتحقق الشرط الأساسي الذي وصفه – جثمان- Guttman، وهذا الشرط جعل استخدام هذه الطريقة بصفة محدودة نسبيا (لونيس، 2004: 48).

و يرى (عبد الرحمن، 1998) أن النقد الذي يوجه إلى هذه الطريقة ينصب كلية على الجهد الذي يبذله الأخصائي في عملية قد تكون مهمة، ولكنها ليست لازمة تماما كما يرى ذلك عدد كبير من المشتغلين بقياس الاتجاهات.

5.11 الاختبارات الإسقاطية: في هذا النوع من الاختبارات يعرض على المفحوص بعض المثيرات الاجتماعية الغامضة في شكل صور أو لعب، أو جمل، أو قصص ناقصة وغير ذلك، مما يوجهه نحو الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه. وتتميز الاختبارات الإسقاطية في قياس الاتجاهات بأنها إلى جانب قياس الاتجاهات تكشف عن بعض جوانب الشخصية المرتبطة بهذه الاتجاهات، ونذكر من بينها ما يلي:

1.5.11 الاختبارات المصورة: وفيها تعرض على المفحوص مجموعة من الصور التي تحتوي قائدا أو جماعة من العمال أو من الفلاحين أو من النساء...الخ، ويطلب منه ذكر أو كتابة ما تعبر عنه كل صورة في نظره وقد استخدم – بروشانسكي

Proshansky. H. M (1943) هذه الطريقة أيضا في معرفة اتجاهات العمال نحو العمل.

ومن الاختبارات الإسقاطية المصورة اختبار الإحباط المصور الذي أعده – روزنزورينج Rosenzwering picture Frustation test ويتكون من 24 رسما يمثل كل منها موقفا إحباطيا، يتضمن شخصين يذكر أحدهما جملة ويطلب من المفحوص أن يكمل إجابة الشخص الثاني وقد استخدمت – ليديا جاكون- الطريقة الإسقاطية في قياس الاتجاهات العائلية، و يتكون هذا الاختبار من 7 بطاقات مصورة مقننة، و يمثل كل منها موقفا عائليا.

2.5.11 الأساليب اللفظية و منها:

- **تداعي الكلمات:** وهنا يقدم الشخص بعض الكلمات التي ترتبط بموضوع الاتجاه الذي يقصد دراسته ضمن مجموعة أخرى من الكلمات ويطلب منه ذكر أول كلمة، أو فكرة تخطر له عند سماعها.
- **تكملة الجمل:** وهنا تقدم للشخص بعض الجمل الناقصة ويطلب منه تكملتها باول ما يرد إلى ذهنه وقد تدور الجمل نحو شعب أو جماعة أو مهنة معينة... الخ.
- **تكملة القصص:** وهنا يقدم للشخص قصة ناقصة تدور حول قضية اجتماعية معينة ثم يطلب منه تكملة القصة.
- **أساليب اللعب:** وفيها تستخدم اللعب والدمى والعرائس في دراسة اتجاهات الأطفال نحو بعض الموضوعات الاجتماعية.
- **تمثيل الأدوار الاجتماعية** (السيكودراما والسوسيودراما) ، وقد ابتكر هذا الأسلوب – مورينو- Moreno حيث يمثل الفرد موقفا اجتماعيا بالاشتراك مع الآخرين، بالإضافة إلى إمكانية استخدام هذه الطريقة كوسيلة لعلاج المشكلات والاضطرابات النفسية الاجتماعية (لونيس، 2004: 49 – 50).

جدول رقم (04): يوضح جوانب الاختلاف بين الأساليب الأساسية في بناء موازين الاتجاهات

الأسلوب				
	تيرستون Thurstone	جثمان Guttman	ليكرت Likert	تمايز معاني المفاهيم
- الصيغة	فقرات	فقرات	فقرات	فقرات
- الموقع على المتصل	نقاط على مدى المتصل	نقاط على مدى المتصل	طرق المتصل فقط	ـــــــ
- مستوى تكميم الفقرات	فتري (اعتباري)	رتبي	نوعي	ـــــــ
- مستوى تكميم الدرجات	فتري (اعتباري)	رتبي	رتبي	فتري
- طبيعة المتصل	غير تجمعي	تجمعي	غير تجمعي	غير تجمعي
- وجود فقرات محايدة	نعم	نعم	لا	لا
- المنحى المميز	غير إطرادي على شكل حرف	إطرادي درجي	إطرادي خطي	إطرادي خطي

(علام، 2000: 560)

12- الاتجاهات البيئية

إن موضوع الاتجاهات البيئية يعتبر من أولوية أهداف التربية البيئية، وذلك من خلال منطلق أن الاتجاهات هي موجهات للسلوك، وفي ضوئها يتمكن الأفراد من التعامل الإيجابي نحو بيئتهم بما يكفل المحافظة عليها وصيانتها بما يحقق أهداف التربية البيئية. (المعافا، 2002: 100).

فالاتجاهات وغيرها من مكونات الجانب الوجداني في التربية البيئية، بمثابة المفاتيح لمستقبل الجنس البشري، وتحديد نوعية الحياة على سطح كوكب الأرض ككل – هيلاري- Hilary في (حسن، 2008: 199).

والتربية البيئية موجهة أساسا لإكساب الأفراد الاتجاهات البيئية المرغوب فيها، ومن تم فإن التركيز على هذا النوع من التربية ينبغي أن يكون على العمل وليس على المحتوى، أو بمعنى آخر على السلوك وليس على المعرفة، وعلى ذلك أجمعت المؤتمرات والاجتماعات الدولية والمحلية التي عقدت في الثلاثين سنة الماضية على أن الوسيلة الرئيسية الفعالة لتنمية الوعي البيئي لدى الطلاب، ولاكتسابهم الاتجاهات ذات القيم البيئية، والسلوك البيئي السليم هو إدخال التربية البيئية ضمن برامج التعليم العام.

ففي دراسة قام بها المغيصب (1991) هدفت إلى التعرف على الاتجاهات النفسية لطلبة الجامعة نحو البيئة وما يرتبط بها من قضايا ومشكلات، والكشف عن مدى الفروق في الاتجاهات النفسية لطلبة الجامعة نحو البيئة طبقا لمتغيرات الجنس والجنسية ونوع الدراسة والمستوى الدراسي، وكذلك مدى تأثر تفاعل هذه المتغيرات في هذه الاتجاهات وأظهرت نتائج الدراسة أن المستوى العام للاتجاهات النفسية نحو البيئة يعتبر إيجابيا، وعدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات، وأوصت الدراسة بتزويد طلبة الجامعة بالمعلومات من خلال مناهج الدراسة ومن خلال الفعاليات الثقافية الجامعية كالندوات والمحاضرات والنشرات والمطبوعات وإقامة المعارض والمسابقات البيئية.

أما نتائج دراسة العمرو (1995) التي هدفت إلى التعرف على أهم المفاهيم الواجب تضمينها بمناهج العلوم ومدى فعاليتها على التحصيل والاتجاه نحو البيئة لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية، أظهرت ارتفاع في المتوسط الحسابي والنسبة المئوية للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي بفارق كبير، مما يدل على تحصيل التلاميذ الذين درسوا الوحدة التجريبية للمفاهيم المتضمنة في هذه الوحدة وأثبتت نتائج تطبيق مقياس الاتجاه نحو البيئة حدوث نمو في اتجاه التلاميذ نحو البيئة بدرجة ملحوظة بعد تدريسهم الوحدة.

أما دراسة الحبشي (1998) استهدفت التعرف على مدى اكتساب طلبة جامعة الزقازيق للاتجاهات البيئية المرغوبة لترشيد سلوكهم نحو بيئتهم، ومدى تأثير كل من الجنس (بنين وبنات) ونوع الدراسة على اتجاهاتهم البيئية، وتوصلت الدراسة على أن للتوعية البيئية تأثير كبير على اتجاهات الفرد البيئية ومن ثم على سلوكه البيئي، وبالتالي

يكون هذا مدعاة لإدخال مزيد من دراسات البيئة و قضاياها إلى البرامج التعليمية المقدمة في بعض الكليات مثل كلية التربية والحقوق، وذلك لأن العواقب التي ستعود على البيئة من المعلمين والمشرعين ستكون وخيمة إذا لم يكن لديهم اتجاهات إيجابية نحو البيئة.

درس الزهراني (2001) علاقة تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة بمقررات العلوم مع اتجاهاتهم المرتبطة بالبيئة المادية المحيطة بهم بمدينة الطائف، ومن حيث النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن اتجاهات تلاميذ المرحلة المتوسطة نحو البيئة المادية بهم إيجابية.

استخلص عبد المسيح (2007) أثر فاعلية برنامج عن المحميات الطبيعية قائم على الوسائط المتعددة في تنمية المفاهيم البيئية والاتجاهات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، على تميز تلاميذ المجموعة التجريبية على أقرانهم المجموعة الضابطة حيث دلت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الثقة (0.01) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مقياس المفاهيم البيئية والاتجاهات البيئية.

أوصت دراسة السيد (1997) فعالية محتوى مناهج الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طالبات هذه المرحلة، بتطوير محتوى مناهج الجغرافيا في المرحلة المتوسطة بحيث يتضمن المفاهيم البيئية الأساسية ويساهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة ومشكلاتها لدى طالبات هذه المرحلة.

أوصت دراسة كل من الشهراني والغنام (1994) نمو المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طلاب المعاهد الصحية للبنين بالمنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية، إلى ضرورة إعادة تخطيط المناهج الدراسية بالمعاهد الصحية بما يسمح بإدخال كم أكبر من المفاهيم البيئية المتعلقة بصحة البيئة المادية والحيوية من خلال مقررات الكيمياء والفيزياء وعلوم الحياة بالإضافة إلى زيادة خبرات صيانة البيئة من خلال الأنشطة المتعددة في مجال البيئة مثل الزيارات الميدانية والرحلات وتنفيذ المشروعات الخاصة بنظافة البيئة وحمايتها ونشر الوعي الصحي لدى أفراد المجتمع.

أوضحا الخولي وغنيم (1998) مدى فاعلية وحدة مقترحة في التربية البيئية الصناعية في إكساب المعلومات البيئية وتنمية الاتجاهات نحو البيئة لدى طلاب كلية التعليم الصناعي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي في مقياس الاتجاهات البيئية.

واستهدفت دراسة محمد وآخرون (2010) إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على التعلم من أجل الإتقان لإكساب تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية المفاهيم والاتجاهات البيئية وبعض عمليات العلم الأساسية. وانتهت الدراسة بنتيجة مفادها وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في الاتجاهات نحو البيئة لصالح القياس البعدي.

أكدت دراسة محمد (2007) فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المفاهيم و الاتجاهات البيئية لطفل الروضة أن التعلم التعاوني ذو فاعلية كبيرة في إكساب الأطفال المفاهيم البيئية، ولذلك بدأت تتكون لديهم الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة.

قام الرافعي (1989) بدراسة حول أثر استخدام المدخل البيئي في تدريس العلوم في المرحلة الإعدادية على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو البيئة، على عينة مكونة من 84 تلميذا وتلميذة من الصف الثاني الإعدادي بمدارس القاهرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في الاتجاه البيئي قبل وبعد تدريس الوحدة لصالح التطبيق البعدي للمقياس.

من البحوث والدراسات السابقة يمكن استنتاج ما يلي:

- أجمعت نتائج الدراسات السابقة على أن برنامج ومقررات التعلم البيئي ذات دور فعال في خلق الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة.
- معظم الدراسات السابقة أجريت في مراحل التعليم المختلفة حيث أكدت على أهمية التربية البيئية وضرورتها في مناهج التعليم من خلال إعداد البرامج لتنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية، والوعي البيئي في مراحل التعليم المختلفة.

- أشارت معظم نتائج الدراسات على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في اكتساب الاتجاهات البيئية قبل دراستهم للبرامج وبعد دراستهم لها لصالح التطبيق البعدي.
- إدراكا لدور التربية البيئية الفعال في المحافظة على البيئة وحل مشكلاتها تم إعداد وحدات أو برامج في التربية البيئية واقترح تضمينها في المناهج الدراسية بمختلف المراحل التعليمية.
- أما عن المنهج فإن أغلب الدراسات استخدمت المنهج التجريبي، أما من حيث الأدوات المستخدمة فإن معظم الدراسات السابقة اتفقت على استخدام مقاييس المفاهيم والاتجاهات البيئية.

ويرى زين الدين عبد المقصود في (حسن، 2008) أنه ليس هناك من شك أن البشرية اليوم أحوج ما تكون لبناء الضمير البيئي الذي يضبط سلوكياته في الاتجاه البيئي السليم، لخلق علاقات متوازنة وآمنة بين الإنسان وبيئته بما يحقق الأمان البيئي.

ونستخلص من كل ذلك إلى أن أي إجراءات تتخذ لحماية البيئة، ينبغي أن تبدأ بالإنسان ذاته وتربيته تربية بيئية يفهم من خلالها أسس التفاعل الصحيح مع بيئته، ويقتنع بأهمية المحافظة عليها وتنمية مواردها، ويسلك السلوك البيئي المناسب، وأن ذلك لن يتم إلا من خلال المؤسسات التربوية المختلفة التي تهتم بتنمية معارفه، واتجاهاته، وميوله نحو بيئته.

1.12 مفهوم الاتجاهات البيئية

لا تختلف الاتجاهات البيئية عن غيرها من الاتجاهات النفسية العامة اتي تم تناولها مسبقا من حيث طبيعتها وخصائصها وتصنيفها وكيفية تكوينها وتغييرها... الخ، وقد ظهرت عدة تعاريف للاتجاه البيئي.

حيث جاء تعريف فرج في (الأحمدي، 2006) بأنه « استعداد الشخص الذهني الذي يجعله يسلك سلوكا معينا في المواقف البيئية المختلفة».

أما طلعت منصور فيعرف الاتجاه البيئي بأنه «مفهوم بعير عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوع من الموضوعات البيئية ذي صبغة اجتماعية وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته له (محمد، 2007: 172).

وتعرفه مريم إبراهيم هنا بأنه «الموقف الذي يتخذه الفرد إزاء بيئته الطبيعية من حيث استشعاره بمشكلات البيئة، أو عدم استشعاره واستعداده للمساهمة في حل هذه المشكلات وتطوير ظروف البيئة على نحو أفضل، وكذلك موقفه من استغلال الموارد الطبيعية في هذه البيئة استغلالا راشدا كان أم جائرا وموقفه من المعتقدات السائدة فيها رفضا أو قبولا سلبا أو إيجابا» (حسن، 2004: 120).

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول بأن الاتجاه البيئي هو «استجابة قبول أو رفض يتخذها الفرد إزاء البيئة التي يعش فيها من حيث استشعاره لمشكلاتها واستعداده للمساهمة في حلها وتطوير ظروفها، كذلك موقفه من استغلال مواردها الاستغلال الأمثل و موقفه من المعتقدات السائدة فيها إيجابا أو سلبا».

2.12 أهم الاتجاهات البيئية

تعتبر الاتجاهات البيئية وغيرها من مكونات الجانب الوجداني أو الانفعالي في التربية البيئية بمثابة المفاتيح لمستقبل الجنس البشري وتحديد نوعية الحياة على سطح كوكب الأرض ككل.

ويحدد إبراهيم ودسوقي أهم الاتجاهات البيئية فيما يلي:

- الاتجاه نحو الاستغلال الراشد للموارد الطبيعية.
- الاتجاه المضاد نحو تلويث البيئة.
- الاتجاه المضاد نحو استنزاف الموارد الطبيعية و انحسارها.
- الاتجاه نحو المحافظة على التوازن البيئي.
- الاتجاه نحو نبذ المعتقدات البيئية الخاطئة.
- الاتجاه نحو حماية البيئة (الأحمدي، 2006: 11).

و يحدد صبري الدمرداش أهم الاتجاهات البيئية في ثمانية اتجاهات هي:

- الاتجاه نحو حماية البيئة.

- الاتجاه نحو الاستغلال الراشد للموارد الطبيعية.
- الاتجاه نحو نبذ المعتقدات الخاطئة في البيئة.
- الاتجاه المضاد نحو تلويث البيئة.
- الاتجاه المضاد نحو استنزاف الموارد الطبيعية.
- الاتجاه المضاد نحو الإصابة بالأمراض المتوطنة.
- الاتجاه المضاد نحو الانفجار السكاني.
- الاتجاه المضاد نحو الإخلال بمقومات التوازن البيئي. (الطناوي والشربيني، 1998: 30).

أما رواشدة فحدد الاتجاهات البيئية في خمسة اتجاهات هي:

- الاتجاه نحو إعادة التصنيع.
- الاتجاه المضاد نحو تلويث البيئة.
- الاتجاه نحو حب الطبيعة.
- الاتجاه نحو الحفاظ على الطبيعة.
- الاتجاه نحو حماية الحيوانات. (رواشدة، 1999).

وأجرى رواشدة وعلوه (1999) دراسة حول الاتجاهات البيئية لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، حيث حصر أبعاد الاتجاهات البيئية في خمسة أبعاد (إعادة التصنيع، والتلوث، وحب الطبيعة، والحفاظ على الطبيعة، وحماية الحيوانات) وقاما ببناء مقياس الاتجاهات البيئية تضمن (35) فقرة، وقد تم تطبيق المقياس على عينة عددها (945) طالب وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى بلوغ مستوى الاتجاهات البيئية لطلاب المرحلة الأساسية مستوى 75%، في حين أن مستوى الاتجاهات لمجالات المقياس تراوح بين 66% وحتى 92%، وتبين أن مستويات الاتجاهات البيئية لطلبة مدارس المدن وللطالبات وللطلبة بمستوى التحصيل الأعلى في العلوم، هي أعلى منها لمستويات طلبة مدارس الريف، وللطلاب، وللطلبة بمستوى التحصيل الأدنى في العلوم.

قام المعافا (2002) بدراسة للتعرف على مدى فاعلية مقرر التربية البيئية على تنمية اتجاهات طلبة كلية التربية نحو البيئة ومشكلاتها بجامعة ذمار، استخدم الباحث

مقياس الاتجاهات البيئية وفق طريقة - ليكرت- Likert مقسم إلى ثلاثة مجالات (الاتجاهات نحو الحفاظ على البيئة من الاستنزاف، والاتجاهات نحو الحفاظ على البيئة من التلوث، والاتجاهات نحو مستقبل البيئة وحمايتها). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة – ت- بين المتوسطين 19.73 وهي دالة إحصائيا لصالح التطبيق البعدي.

هدفت دراسة حسن (2004) إلى التعرف على اتجاهات طالبات كلية التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث، وتم بناء مقياس للاتجاهات البيئية مكون من ثلاثة أبعاد (المعرفة بمصادر التلوث، والناحية الشعورية والوجدانية نحو معالم البيئة، والجانب السلوكي تجاه البيئة وحمايتها من التلوث). وانتهت الدراسة بتصور مقترح لتدعيم الاتجاهات الإيجابية لدى طالبات كلية التربية نحو المحافظة على البيئة من التلوث.

أجرى حسن (2008) دراسة حول أثر الاتجاهات البيئية في تنمية السلوك البيئي المسؤول لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. تمثلت عينة الدراسة في 632 طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس، ودبلوم التربية. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي تقع درجاتها فوق الوسط بالنسبة للعوامل الثلاثة المشكلة للاتجاهات البيئية (الاتجاه نحو المحميات الفطرية والسياحة البيئية، الاتجاه نحو تلوث البيئة، الاتجاه نحو التعلم البيئي) وحضور المقرر البيئي على أداء الطلبة للسلوكيات البيئية المسؤولة، كما أن الممارسات البيئية للذكور والإناث كانت مرتفعة، وليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بينهما.

قام (Kŏse, Gencer, Geser, Erol, Bilen, 2011) بدراسة لاكتشاف اتجاهات طلبة الجامعة حول موضوع البيئة، في نهاية الوحدة التي تألفت من مجالات (البيئة- المجتمع- الإنسان). توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن الطلبة كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو البيئة بغض النظر عن متغير الجنس والكلية.

أما في بحثنا فقد صنفنا أهم الاتجاهات البيئية في ثلاثة اتجاهات هي:

- الاتجاه المضاد نحو تلويث البيئة.
- الاتجاه المضاد نحو استنزاف الموارد الطبيعية.
- الاتجاه نحو جمال البيئة المشيدة.

3.12 خصائص الاتجاهات البيئية:

مهما تعددت وتنوعت التعريفات الخاصة بالاتجاهات فهناك شبه إجماع على أهم الخصائص والمميزات التي تشتمل عليها الاتجاهات والتي من أبرزها أن الاتجاهات:

- مكونات تفسير كامنة يمكن استنتاجها عن طريق ملاحظة استجابة الفرد للمؤثرات المختلفة أو عن طريق استجابته اللفظية المعلنة لموضوع الاتجاه.
- تتصف بالثبات والاستقرار النسبي ومقاومة التغيير مما ينتج ثباتا أكثر من السلوك نحو قضايا وموضوعات الاتجاه المختلفة.
- مكتسبة أو متعلمة وليست موروثة وبالتالي تتكون وتنمو عند الفرد من خلال تفاعله مع بيئته.
- قابلة للقياس والتقييم وتحتاج إلى أدوات وخبرات تربوية مناسبة لقياسها وتقييمها لفظيا (المعلنة) أو سلوكيا (الملاحظة).
- ذات محتوى انفعالي معين تختلف في مدى شدتها أو شمولها فمنها ما هو قوي مستديم أو ضعيف متغير، ومنها ما هو جهري أو خفي أو منها ما هو جماعي أو فردي.

وفي ضوء ما سبق يمكن توجيه الخصائص السابقة نحو البيئة لتعطي خصائص الاتجاهات البيئية في أنها:

- لا تتكون في الفراغ وإنما تتضمن علاقة بين فرد وموقف أو موضوع أو شيئ بيئي.
- تقع الاتجاهات البيئية بين طرفين أحدهما موجب وآخر سلبي.
- يمكن قياس وتعديل وتغيير وتنمية الاتجاهات البيئية.

- تختلف في درجة شدتها تبعا لاختلاف الأفراد والمواقف والموضوعات البيئية المرتبطة بها.
- لا يمكن توارثها ولكن يمكن اكتسابها من خلال احتكاك الفرد مع البيئة. (محمد، 2007: 172).

4.12 مكونات الاتجاهات البيئية:

يشير الأدب التربوي إلى أن الاتجاه مفهوم مركب يتكون من ثلاثة مكونات متداخلة ومتكاملة هي:

- **المكون المعرفي:** ويمثل هذا المكون المرحلة الأولى لتكوين الاتجاه وهو يتضمن مجموعة المعارف والمعتقدات والخبرات المرتبطة بموضوع الاتجاه.
- **المكون الوجداني:** ويتضمن هذا المكون شعور الفرد بالارتياح أو عدم الارتياح، بالحب أو الكراهية، و بالتأييد أو المعارضة لموضوع الاتجاه.
- **المكون السلوكي:** ويمثل هذا المكون المرحلة الثالثة والأخيرة في تكوين الاتجاه وهويتضمن مجموعة الأنماط أو الاستعدادات السلوكية التي تتسق مع المعارف والانفعالات المتعلقة بموضوع الاتجاه كما يتمثل بالكيفية أو الطريقة التي ينبغي أن يسلكها الفرد تجاه موضوع الاتجاه.

أجرى كل من (Avan, Aydinli, Bakus, Alboga, 2011) دراسة حول بناء مقياس حول اتجاهات الطلبة نحو النفايات، وتدوير البلاستيك. طبق هذا المقياس على عينة قوامها (490) تلميذ من مستوى السنة السادسة في وسط تركيا، يتوزع المقياس على ثلاثة مجالات (المعرفي، الوجداني، المهاري) و تم قياس ثباته عن طريق الاتساق الداخلي ومعامل ألفا حيث تراوح معامل ثباته كالتالي (0.854، 0.871، 0.825)، مما يجعل المقياس قابل للاستعمال.

وفي ضوء ما سبق ينبغي ملاحظة أن المكونات الأساسية للاتجاهات البيئية تختلف في درجة قوتها واستقلاليتها فعلى سبيل المثال، قد يمتلك التلميذ معلومات ومعارف بيئية (مكون معرفي) عن موضوع بيئي ما، إلا أنه يشعر حيال موضوعات الاتجاه هذه بالسرور أو الارتياح أو برغبة قوية (مكون وجداني أو انفعالي) تؤدي بعد

ذلك إلى اتخاذ سلوك بيئي (مكون سلوكي) تجاهها وعلى العكس فقد لا يملك التلميذ معلومات أو معارف بيئية عن موضوع الاتجاه إلا أنه يملك شعورا تقبليا قويا نحوه مما يجعله يتفانى في العمل أو السلوك من أجله.

ومن هذا فإن الاتجاهات البيئية ذات المكونات الوجدانية أو الانفعالية القوية تؤدي إلى أنماط سلوكية بيئية معينة بغض النظر عن مدى وضوح هذه الاتجاهات أو صدقها من الجانب المعرفي ولهذا يعد المكون الوجداني أو الانفعالي أهم مكونات الاتجاهات البيئية لأنه يتضمن الميل أو النزعة لأن يكون التلميذ مع أو ضد موضوع الاتجاه من جهة، وبالتالي النزوع للسلوك البيئي الذي يتسق مع الانفعالات المتعلقة بموضوعات بيئية من جهة أخرى. (محمد، 2007: 17).

وبعد أن أصبحت التربية البيئية مجالا معرفيا تعليميا بفلسفة ومبررات وأهداف وأساليب وأنشطة مقترحة، بدأ الاهتمام بتقييم النتاجات المتوقعة لهذا المجال المعرفي التعليمي، وكانت هناك دراسات استقصاء لنتاجات التعليم والتعلم البيئي، وأجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى استقصاء الاتجاهات البيئية للتلاميذ والطلبة، وأشارت نتائج بعض الدراسات في هذا المجال إلى أن الطلبة الذين درسوا وحدات تحتوي على بعض المفاهيم البيئية، قد اظهروا تحسنا في وعيهم البيئي واتجاهاتهم البيئية، أفضل من الطلبة الذين لم يدرسوا تلك الوحدات في حين أظهرت نتائج دراسات أخرى عدم وجود أي تحسن.

وفي دراسة تجريبية لمعوض (2007) حول فعالية برنامج في مقرر الأحياء قائم على استخدام الأفلام التعليمية لتنمية المعارف والاتجاهات البيئية لدى طلاب الصف الأول والثانوي. توصلت الباحثة إلى أن الأفلام التعليمية كان لها أثر إيجابي في تنمية المعارف والاتجاهات البيئية لدى طلاب عينة البحث.

وفي سياق متصل قامت محمد (2007) بدراسة حول استخدام الألعاب التعليمية في تنمية سلوكيات إيجابية نحو البيئة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق التلاميذ في مقياس السلوكيات البيئية البعدي عن القبلي

وذلك نتيجة لممارسة الألعاب التعليمية والتي أدت إلى اكتساب السلوكيات الإيجابية نحو البيئة.

أكدت دراسة قنديل وآخرون (2007) اتجاهات القيادات الإدارية العاملة في مجال الموارد المائية نحو تطبيق متطلبات – الإيزو- ISO 14000 بدولة الإمارات العربية المتحدة، أن نتائج مؤشر الاتجاه نحو تطبيق متطلبات الإدارة البيئية – الإيزو- ISO 14000 في مجال إدارة الموارد المائية أن نحو 68.9% من إجمالي عينة الدراسة يقعون في الفئة المرتفعة للمؤشر، وهذا يعني أن ثلثي عينة الدراسة من القيادات الإدارية لديهم اتجاه مرتفع نحو تطبيق متطلبات الإدارة البيئية – الإيزو- ISO 14000.

هدفت دراسة زبدي (2007) إلى دور التربية البيئية في تعديل سلوك الفرد الجزائري تجاه محيطه، انتهت الدراسة بجملة من التوصيات أهمها ضرورة نشر الوعي بين الأفراد والإحساس بالبيئة والتحديات المستقبلية، وإيقاظ الدافع للتحرك والتفكير بمنطقة البيئة، وبناء الاتجاهات للتحسين والتحكم في نوعية البيئة مع مشاركة التلاميذ ومساهمتهم في الأنشطة التي تواجه التحديات البيئية (المناشط، الرحلات الاستكشافية، المناسبات البيئية).

قامت سرحان (1998) بإجراء دراسة حول التنور البيئي والاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة حلوان، الأدوات المستخدمة مقياس للتنوير البيئي والاتجاهات البيئية طبقا على عينة قوامها (194) طالبا. وتوصلت النتائج إلى انخفاض المستوى العام للتنور البيئي للطلاب عينة البحث، كما أثبتت نتائج الدراسة أن الاتجاهات البيئية لدى طلاب كلية الخدمة الاجتماعية عينة البحث أكثر إيجابية عنها لدى طلاب كليتي التربية والتجارة و إدارة الأعمال.

هدفت دراسة (Bas, 2010) إلى معرفة أثر الإستراتيجية التربوية للذكاءات المتعددة على مستوى المفاهيم والاتجاهات البيئية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في منهاج العلوم. وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية بحيث كانت لهم دراية ومعرفة بالمسائل البيئية.

هدفت دراسة (Tuncay, Tuzun, Teksos, 2011) إلى البحث في العلاقة بين النموذج البيئي الأخلاقي والاتجاهات البيئية لـ (120) أستاذ. أكدت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين التفكير الأخلاقي و الاتجاهات الإيجابية.

ومن خلال تحليل الطالب لما سبق عرضه من دراسات سابقة يمكن تحديد مجموعة من الحقائق منها:

- أن التربية البيئية من أهم المداخل الحديثة التي تسهم في إكساب الطلاب المعارف والمعلومات التي تدعم اتجاهاتهم الإيجابية نحو البيئة.
- يرجع الاهتمام المتزايد بقضية البيئة وحمايتها من التلوث إلى أنها ركن تعتمد عليه التنمية المستدامة.
- ضرورة توافر المعلومات والمعارف للأفراد عن البيئة من خلال مجموعة من البرامج والأنشطة التي تقدم من مؤسسات المجتمع و هيئاته وهذا ما أكدته دراسة كل من – ماتيوس ورايلي- Matheus, Riley، إذ يعتقدان في نموذجهما لتغيير السلوك المعتمد على المعرفة والاتجاهات البيئية وأن زيادة المعرفة البيئية تؤدي إلى تغيير في الاتجاهات نحو البيئة، التي بدورها ستؤثر في تغيير السلوك البيئي لدى الأفراد (حسن، 2008: 209).
- تعد المشاركة من أفراد المجتمع عامة، والطلاب خاصة بمثابة دعامة أساسية في برامج حماية البيئة والقضاء على الأسباب الحقيقية للتلوث.
- أهمية السلوكيات الإيجابية للطلاب تجاه البيئة والتي تسهم في الحفاظ عليها و القضاء على المسببات الرئيسية للتلوث.
- أهمية الأنشطة البيئية باعتبارها مقوما تربويا يمكن أن يسهم في تحقيق الوعي البيئي المطلوب.

الفصل السادس:

إجراءات الدراســة

الجزء الأوّل: الدراسة الاستطلاعية

الجزء الثاني: الدراسة الأساسية

الجزء الأوّل: الدراسة الاستطلاعية

تمهيد:

أولاً: قائمة المفاهيم البيئية ومصادر اشتقاقها .

1. **مصادر اشتقاق قائمة المفاهيم البيئية.**
2. **ضبط قائمة المفاهيم البيئية.**

ثانياً: بناء البرنامج المقترح في الأنشطة البيئية.

1. **الأسس العامة.**
2. **الأهداف العامة.**
3. **تنظيم المحتوى.**
4. **الوسائل التعليمية.**
5. **الأنشطة المستخدمة.**
6. **التخطيط للتدريس.**
7. **عرض البرنامج على المحكمين.**
8. **التجربة الاستطلاعية للبرنامج.**

ثالثاً: بناء مقياس القيم البيئية.

1. **الأهداف.**
2. **المجالات.**
3. **الصدق.**
4. **الثبات.**

رابعاً: بناء مقياس الاتجاهات البيئية.

1. **الأهداف.**
2. **المجالات.**
3. **الصدق.**
4. **الثبات.**

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الخطوات التي أقدم عليها الطالب لبناء برنامج تعليمي للأنشطة البيئية الصفية واللاصفية لتلاميذ السنة الثالثة متوسط، بالإضافة إلى أداتين تقويميتين تتمثلان في مقياس للقيم البيئية، والآخر للاتجاهات البيئية، واختيار عينة الدراسة الاستطلاعية.

أولاً: قائمة المفاهيم البيئية ومصادر اشتقاقها

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، والذي ينص على: « ما المفاهيم البيئية التي ينبغي أن يكتسبها تلاميذ السنة الثالثة متوسط من خلال دراستهم لموضوعات البرنامج المقترح؟».

اتبعت الإجراءات التالية:

لما كان البحث الحالي يستهدف تنمية المفاهيم البيئية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، فقد استلزم الأمر ضرورة القيام بتحديد تلك المفاهيم. وللتوصل إلى قائمة المفاهيم البيئية اللازمة لتلاميذ السنة الثالثة متوسط تم إتباع الخطوات التالية:

1- مصادر اشتقاق قائمة المفاهيم البيئية اللازمة لتلاميذ السنة الثالثة متوسط من خلال الرجوع إلى المصادر التالية:

- الاتصال بالسادة مفتشي التعليم المتوسط لجميع المواد قصد توجيهنا، حيث كانت اقتراحاتهم برصد المفاهيم البيئية لمستوى السنة الثالثة متوسط لما تتوفر عليه هذه المناهج من مفاهيم بيئية ثرية (أنظر الملحق رقم 01).
- الاتصال بالسادة أساتذة التعليم المتوسط من ذوي الخبرة والكفاءة وهذا بتزكية من السادة المفتشين لرصد المفاهيم البيئية حسب كل منهاج.
- تحليل محتوى كتب السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وذلك للتعرف على مدى تضمين هذه الكتب للمفاهيم البيئية، وأعطيت للسادة المفتشين والأساتذة استمارة لرصد المفاهيم البيئية (أنظر الملحق رقم 02 + 03).
- الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية المفاهيم البيئية بصفة عامة، والأنشطة البيئية بصفة خاصة.
- الإطلاع على بعض الأدبيات العلمية التي اهتمت بالبيئة ومشكلاتها.

- أولويات العمل البيئي للجزائر المتمثل في الإستراتيجية الوطنية والتنمية المستدامة.
- نتائج المؤتمرات الدولية والجهوية والإقليمية للتربية البيئية.
- وثيقة تطوير المناهج الدراسية الخاصة بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات 2003.

وفي ضوء ما سبق من عرض لأهم المصادر التي تم الاعتماد عليها في اشتقاق قائمة المفاهيم البيئية اللازمة لتلاميذ السنة الثالثة متوسط (الدراسات والبحوث السابقة- تحليل محتوى كتب السنة الثالثة من التعليم المتوسط- الأدبيات العلمية التي اهتمت بالبيئة ومشكلاتها).

- تم التوصل إلى قائمة مبدئية بالمفاهيم البيئية وقد اشتملت القائمة في صورتها المبدئية على (84) مفهوما (أنظر الملحق رقم 04).
- تم تعريف وصياغة المدلول اللفظي لكل مفهوم منها، وتفرعت إلى وحدات هي: (الإنسان والبحر، المعركة مستمرة، الأراضي القاحلة، تاريخ نوبات الجفاف وآثارها، الطاقة الجديدة، مشكلات النمو السكاني، الانفجار الديمغرافي، احترام النظام والآداب العامة، تلوث الغلاف الجوي، السلسلة الوظيفية، المواطن والاستهلاك، مشاريع بيئية، تأثير الزلازل والبراكين سلبا على المنظر الطبيعي، تأثير العوامل المناخية على البيئة، تدخلات الإنسان السلبية والإيجابية، عواقب استغلال الموارد الطبيعية، الإنسان والتربة).
- الكتب التي تضمنت المفاهيم البيئية هي (اللغة العربية، التربية الإسلامية، العلوم الفيزيائية والتكنولوجية، التربية المدنية، الفرنسية، الإنجليزية، العلوم الطبيعية).
- لاحظ الطالب أن أغلب المفاهيم البيئية ليس لها تعريف أو أمثلة إنما تناولتها هذه المناهج على هيئة كلمات في بعض فقراتها، كما افتقدت هذه المفاهيم الأنشطة الصفية واللاصفية.

2- ضبط قائمة المفاهيم البيئية:

تضمنت القائمة بصيغتها الأولية محورين هما: (أنظر الملحق رقم 05).

1.2 مجال القيم البيئية

تضمن هذا المجال ثلاثة مكونات رئيسية هي:

- مجال قيم الحفاظ على البيئة من التلوث الذي غطى (تلوث الماء- تلوث الهواء- تلوث التربة- الاحتباس الحراري- النفايات).
- مجال قيم حماية الموارد الطبيعية من الاستنزاف الذي غطى (قطع الأشجار- الصيد الجائر- الإسراف في استهلاك الماء- الإسراف في استهلاك الكهرباء- التصحر).
- مجال قيم المحافظة على جمال ونظافة البيئة المشيدة والمحيط الذي غطى (المدرسة- الحي- المنزل- المدينة).

2.2 مجال الاتجاهات البيئية

تضمن هذا المجال ثلاثة مكونات رئيسية هي:

- مجال الاتجاه نحو حماية البيئة من التلوث الذي غطى (تلوث الماء- تلوث الهواء- تلوث التربة- الاحتباس الحراري- النفايات).
- مجال الاتجاه نحو حماية الموارد الطبيعية من الاستنزاف الذي غطى (قطع الأشجار- الصيد الجائر- الإسراف في استهلاك الماء- الإسراف في استهلاك الكهرباء- التصحر).
- مجال الاتجاه نحو الحفاظ على جمال ونظافة البيئة المشيدة والمحيط الذي غطى (المدرسة- الحي- المنزل- المدينة).

تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين المختصين (أنظر الملحق رقم 06) لإبداء آرائهم حول:

- مدى صحة ودقة الدلالات اللفظية للمفاهيم.
- مدى ملائمة تلك المفاهيم لتلاميذ السنة الثالثة متوسط.
- أهمية المكون.

تم إجراء بعض التعديلات من طرف الأساتذة المحكمين على النحو التالي:

- استبعاد تلوث التربة من مجال التلوث.
- تعديل تسمية "الاحتباس الحراري" إلى "الاحتباس الحراري ودفء الأرض" من مجال التلوث.
- اتفاق أكثر من ثلثي الآراء على تعديل "مجال التلوث" ليصبح "مجال التلوث والتغيرات المناخية".
- تعديل "الإسراف في استهلاك المياه" إلى "الاقتصاد في استهلاك الماء" من مجال استنزاف الموارد الطبيعية.
- اتفاق أكثر من ثلثي الأساتذة على حذف "قطع الأشجار" و"الإسراف في استهلاك الكهرباء" من مجال استنزاف الموارد الطبيعية.
- تعديل "مجال البيئة المشيدة" ليصبح "جمال ونظافة البيئة المشيدة والمحيط".
- تعديل "الحي" ليصبح "جمال الأحياء السكنية" و"المدرسة" ليصبح "جمال المدرسة" من مجال جمال و نظافة البيئة المشيدة والمحيط.
- استبعاد "السكن" و"المدينة" من مجال" جمال ونظافة البيئة المشيدة والمحيط".
- إضافة "جمال الحدائق والمنتزهات" إلى مجال "جمال ونظافة البيئة المشيدة والمحيط".

فأصبحت القائمة بعد التعديل كما يلي:

أ. **مجال القيم البيئية:** يتضمن هذا المجال ثلاثة مكونات هي:

- مكون قيم حماية البيئة من التلوث والتغيرات المناخية ويشمل (الاحتباس الحراري ودفء الأرض- تلوث الماء- تلوث الهواء- النفايات).
- مكون قيم حماية الموارد الطبيعية من الاستنزاف ويشمل (الصيد الجائر- التصحر- الاقتصاد في استهلاك الماء).

- مكون قيم جمال ونظافة البيئة المشيدة والمحيط ويشمل (جمال المدرسة- جمال الأحياء السكنية- جمال الحدائق والمنتزهات).

ب. **مجال الاتجاهات البيئية:** يتضمن هذا المجال ثلاثة مكونات هي:

- مكون الاتجاه نحو حماية البيئة من التلوث و التغيرات المناخية و يشمل (الاحتباس الحراري ودفء الأرض- تلوث الماء- تلوث الهواء- النفايات).
- مكون الاتجاه نحو حماية الموارد الطبيعية من الاستنزاف ويشمل (الصيد الجائر- التصحر- الاقتصاد في استهلاك الماء).
- مكون الاتجاه نحو الحفاظ على جمال ونظافة البيئة المشيدة والمحيط ويشمل (جمال المدرسة- جمال الأحياء السكنية- جمال الحدائق والمنتزهات).

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على:

« ما المفاهيم البيئية التي ينبغي أن يكتسبها تلاميذ السنة الثالثة متوسط من خلال دراستهم لموضوعات البرنامج المقترح؟».

ثانياً: بناء البرنامج المقترح في الأنشطة البيئية

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على:

« ما صورة برنامج مقترح للأنشطة البيئية الصفية واللاصفية لتلاميذ السنة الثالثة متوسط؟»

اتبع الطالب مجموعة من الخطوات في بناء البرنامج المقترح على النحو التالي:

1- الأسس العامة للبرنامج المقترح:

يستند هذا البرنامج على مجموعة من الأسس والمبادئ هي:

- **الوظيفة الأساسية للتربية:** هي إعداد المتعلم للحياة بهدف التواصل والمعايشة مع الآخرين، وهذا يؤكد على وظيفة المعرفة، فالمعرفة ليست غاية في حد ذاتها،

وإنما هي وسيلة لتحقيق أهداف ترتبط بتكوين الشخصية المتكاملة التي تستطيع التكيف مع ظروف وقضايا ومشكلات المجتمع الذي نعيش فيه.

- **المجتمع وحاجاته واهتماماته:** يحتاج المجتمع إلى مواطن قادر على أن يكون له دور في إحداث التطور، ومواجهة مشكلات المجتمع المتعددة، وهو لا يستطيع أن يقوم بهذا الدور إلا إذا كان على علم بكل ما يدور حوله من تطورات خاصة في هذا العصر عصر الإنترنت.
- **التربية البيئية وتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ:** إن معظم قضايا البيئة ومشكلاتها ناشئة عن الجهل وغياب الوعي، والسلوكيات الخاطئة في التعامل مع البيئة، ومن تم فإن التصدي للمشكلات البيئية يتطلب تربية الأفراد تربية بيئية لا تهتم بتنمية المعارف والحقائق والمفاهيم البيئية وأهميتها واستخدامها فحسب، وإنما تهتم بتنمية السلوكيات الرشيدة للتعامل مع البيئة ومشكلاتها، وهذا يمكن تحقيقه من خلال إعداد برنامج في الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية.
- **قضايا البيئة في الجزائر:** حيث بيّن تقرير وزارة البيئة و تهيئة الإقليم لسنة 2000 وضع البيئة ومستقبلها في الجزائر، والذي شخص أهم المشاكل التي تعيشها الجزائر و هي:
  - الانفجار الديمغرافي.
  - تدهور الإطار المعيشي للسكان.
  - مشكلة المياه (الندرة- التلوث- التسيير غير العقلاني).
  - التوزيع العمراني على حساب الأراضي الزراعية.
  - تراكم النفايات.
  - دفء الأرض.
  - تمركز الأنشطة الصناعية في المدن.
  - تقهقر التنوع البيولوجي.
  - مشكلة التصحر وزحف الرمال.
  - اندثار التراث الثقافي والأثري الوطني.

وانطلاقا من هذه الأوضاع بادرت الوزارة إلى وضع إستراتيجية ومخطط بيئي وطني لتحقيق الأهداف التالية:

- إدماج الإستراتيجية البيئية في برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية.
- العمل على النمو المستديم والتقليص من ظاهرة الفقر.
- حماية الصحة العمومية للسكان (أدلة المربي في التربية البيئية، 2004: 8- 9).

- **الأسلوب العلمي في بناء البرامج التعليمية:** تم إتباع الأسلوب العلمي في بناء برنامج الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية، بدءا من تحديد الأهداف العامة، ثم المحتوى العلمي، ثم أساليب تنفيذ البرنامج، ثم أنشطة التعلم، وانتهاءً بأساليب التقويم لمعرفة مدى تحقق الأهداف التي تم وضعها للبرنامج.

2- الأهداف العامة للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى إكساب تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط المعارف والقيم البيئية التي تلزمهم بتحمل المسؤولية فيما يخص حماية البيئة من التلوث، والحفاظ على مواردها الطبيعية، ونظافة البيئة المشيدة والمحيط إضافة إلى إكسابهم اتجاهات إيجابية نحو حماية البيئة من التلوث، وحسن تسيير وصون مواردها الطبيعية والبقاء على جمال و نظافة المحيط.

حيث يتوقع من التلميذ بعد الانتهاء من البرنامج أن:

- يكتسب المعارف والقيم والاتجاهات الإيجابية نحو حماية البيئة من التلوث.
- يكتسب قيم العمل التعاوني للحفاظ على نظافة المحيط.
- يزداد شعوره بالحاجة إلى حماية الموارد الطبيعية من الاستنزاف.
- يثمن التواصل بين مكونات المجتمع المدني الرامية إلى حماية البيئة من التلوث.
- يقترح حلولا لتحسين المحيط بعد تشخيص المشكلات البيئية.
- يقف موقف المتصدي للذي يسيء للبيئة.
- يجمع البيانات عن حجم المشكلات البيئية و أنواعها.

- يثمن الجهود الدولية و المحلية في التقليل من آثار المخاطر البيئية.
- يظهر استعداد للمشاركة ضمن النادي الأخضر في حملة للحفاظ على التنوع الحيوي.

3- اختيار وتنظيم محتوى البرنامج

يتأثر محتوى أي برنامج بنوعية الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها وتنميتها، ويقصد بالمحتوى نوعية المعارف والخبرات والمهارات التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها بشكل معين يحقق الأهداف الموضوعية. وقد قام الطالب باختيار محتوى البرنامج المقترح من محتوى الكتب والمراجع المتخصصة التي تعالج موضوع التربية البيئية بصفة عامة، والأنشطة البيئية الصفية واللاصفية بصفة خاصة. وقد تكون البرنامج المقترح من الموضوعات التالية:

- الاحتباس الحراري- تلوث الماء- تلوث الهواء- النفايات- الصيد الجائر- التصحر- الاقتصاد في استهلاك الماء- جمال المدرسة- جمال الأحياء السكنية- جمال الحدائق و المنتزهات.

و قد روعي عند اختيار محتوى البرنامج الشروط التالية:

- أن تتم صياغة موضوعات البرنامج في صورة أنشطة تعليمية.
- أن تكون المادة العلمية مرتبطة ارتباطا وثيقا بأهداف التربية البيئية.
- أن تكون المادة العلمية صحيحة علميا، وذات أهمية للتلاميذ، وتتميز بالحداثة.
- أن تكون المادة العلمية ترجمة صادقة لأهداف البرنامج.
- أن تراعي المادة العلمية حاجات التلاميذ وميولهم، حيث إن ذلك يساعد على وجود الدافعية لديهم والتي تعد شرطا من شروط التعلم.
- أن تتميز المادة العلمية بالتوازن من حيث عمقها واتساعها و شمولها.
- أن يتميز تنظيم المحتوى بالاستمرارية التي تعني اتصال الخبرة بين عناصر المحتوى في الاتجاه الرأسي، والتتابع في المحتوى، أي أن كل خبرة تبنى على خبرات سابقة وتمهد لخبرات تالية، والتتابع في المحتوى،

وأيضا التكامل في محتوى البرنامج بمعنى ظهور وحدة المعرفة بين عناصر المحتوى.

- أن ينظم المحتوى تنظيما سيكولوجيا.
- أن يتضمن المحتوى بعض المفاهيم والنشاطات والمهارات والاتجاهات التي تسهم في تنمية القيم البيئية والاتجاهات البيئية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ومن ثم تحقيق أهداف البرنامج.
- مراعاة شمول البرنامج أنشطة بيئية صفية ولاصفية قادرة على إكساب التلاميذ القيم والاتجاهات البيئية.
- مراعاة قابلية البرنامج للتطبيق في البيئة الجزائرية.

4- تحديد الوسائل التعليمية للبرنامج المقترح:

لما كانت تنمية القيم والاتجاهات البيئية بالمشكلات والقضايا البيئية يتطلب توفر مواقف خبرة دقيقة، وذلك لارتباط البيئة بحياة الأفراد، ونظرا لصعوبة توفير مواقف الخبرة المباشرة أثناء الدراسة، وجب الاستعانة بالأدوات والوسائل للتغلب على هذه الصعوبات، الأمر الذي يتطلب تنويع الأدوات والوسائل بما يتناسب مع طبيعة الموضوعات والأهداف المرتبطة بها والأنشطة البيئية الصفية واللاصفية مثل: الخرائط- النماذج- الرسوم البيانية- الجداول- الصور الفوتوغرافية- أفلام الفيديو- الأقراص المدمجة- شرائح العروض التقدمية PPT- تقارير خبراء البيئة- بعض الفقرات من نصوص الاتفاقيات وتوصيات المؤتمرات المتخصصة- بعض المقالات والقصاصات من الصحف والمجلات.

وقد روعي عند تحديد الوسائل التعليمية المعايير الآتية:

- أن تكون الوسائل مشوقة وتجذب انتباه التلاميذ.
- خلو الوسيلة من الأخطاء العلمية أو اللغوية أو الصوتية (في حالة استخدام الأفلام و شرائح العروض التقدمية PPT).
- ملائمة الوسيلة للمستويات العقلية للتلاميذ.

- مشاركة التلاميذ في إعداد الوسيلة عن طريق جمع الصور الفوتوغرافية، أو المقالات من الجرائد اليومية والمجلات، بحيث تتناول هذه الوسائل موضوعات عن البيئة ومشكلاتها وترتبط بموضوع الدرس.
- مناسبة الوسائل التعليمية لمحتوى الدرس.

5- تحديد الأنشطة المستخدمة في البرنامج المقترح

يتضمن البرنامج أنشطة بيئية صفية ولاصفية ترتبط بالموضوع وتتكامل لتحقيق أهداف البرنامج، ومن هذه الأنشطة:

- كتابة التقارير والمقالات والملخصات عن بعض الموضوعات التي تناولها البرنامج.
- القيام بالملاحظة المباشرة لبعض الظواهر التي توجد في البيئة المحلية.
- الزيارات العلمية و الترويحية.
- مشاهدة مجموعة من الصور الفوتوغرافية.
- جمع المقالات والصور والرسوم التوضيحية والبيانات الإحصائية، وتحليلها وتلخيصها وعرضها.
- إنجاز أقراص مدمجة.
- إعداد مجلات حائط تتحدث عن الموضوعات البيئية.
- مشاهدة شرائط فيديو مرتبطة بموضوعات البرنامج.

6- التخطيط لتدريس نشاط من الأنشطة الرئيسية للبرنامج

تضمنت خطة التدريس كل نشاط من الأنشطة الرئيسية المقترحة للبرنامج العناصر التالية:

أ. **عنوان النشاط.**

ب. **الأهداف السلوكية لتدريس النشاط:** وقد تم تحديدها بدقة ووضوح وشملت الأهداف العقلية المعرفية والأهداف النفسحركية والأهداف الوجدانية التي يرجى تحقيقها بعد الانتهاء من تدريس النشاط.

ج. **محتوى المادة العلمية:** تم تحديد المحتوى العلمي المناسب لتلاميذ السنة الثالثة متوسط في كل نشاط من أنشطة البرنامج، وقد راعى الطالب في عرض المحتوى الدقة العلمية والوضوح والتسلسل والتدرج المنطقي.

د. **الأنشطة والوسائل:** قام الطالب بإعداد الأنشطة العلمية بكل موضوع والتي تساعد على تحقيق أهداف تدريسه، وقد راعى الطالب أن تتنوع هذه الأنشطة لتشمل:

تجارب علمية- ألبوم صور- مناقشات- عصف ذهني- زيارات ميدانية- أخذ عينات.

كما حدد الطالب الوسائل والأدوات والمواد اللازمة لكل نشاط من هذه الأنشطة، و أيضا المكان المناسب للنشاط و خطوات النشاط.

ه. وسائل التقويم المناسبة لكل نشاط.

حدد الطالب في نهاية خطة تدريس كل نشاط، بعض الوسائل المناسبة لتقويم اكتساب التلاميذ المادة العلمية، وللتحقق من ذلك، شملت هذه الوسائل:

طلب إنجاز بحوث تقارير مطويات ألبوم صور خرائط وأقراص مضغوطة.

- الملاحظة لسلوك التلاميذ داخل الفصل وخارجه من طرف المكلفين بالتجربة.

7- عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين

بعد إعداد البرنامج في ضوء الخطوات السابقة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين (أنظر الملحق رقم 07).

وقد حرص الطالب على إجراء مقابلات شخصية مع بعض السادة المحكمين أثناء وبعد التحكيم لمناقشة وتوضيح ما قد يثار من تساؤلات، وقد تم تعديل البرنامج المقترح في ضوء آراء السادة المحكمين من أساتذة البيئة وعلم النفس وأساتذة ومفتشي التعليم المتوسط من حيث مراعاة الشروط التالية:

- التأكيد على قابلية البرنامج للتطبيق في الوسط الجزائري.
- الاعتماد على المقاربة بالكفاءات كأسلوب لتصور وتنفيذ وتقييم البرنامج.

- اختيار نشاطين إحداهما صفي والآخر لا صفي ضمن مكونات البرنامج.
- إثراء البرنامج بالمسرح البيئي وأسلوب الزيارات العلمية والترويحية.
- احتواء كل نشاط للمجال والوحدة وطبيعة النشاط وزمن النشاط والكفاءة الختامية ومؤشرات الكفاءة والإشكالية والوضعيات التعلمية وسيرورة النشاط والأدوات المستعملة وآليات التنفيذ والمنتوج.

وبذلك اطمأن الطالب على البرنامج وإمكانية تنفيذه دون صعوبات (أنظر الملحق رقم 08).

وفي ضوء الخطوات السابقة يكون الطالب قد أجاب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي ينص على: « ما مواصفات البرنامج المقترح للأنشطة البيئية الصفية واللاصفية لتحقيق أهداف التربية البيئية في مجالي القيم والاتجاهات البيئية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟».

8- التجربة الاستطلاعية للبرنامج المقترح

تمت إجراءات التجربة الاستطلاعية للبرنامج كما يلي:

أ. تحديد الهدف من التجربة الاستطلاعية للبرنامج: هدفت التجربة الاستطلاعية إلى التعرف على مدى مناسبة البرنامج المقترح لتلاميذ السنة الثالثة متوسط ومدى صلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية، وإجراء التعديلات اللازمة على البرنامج، وأيضا تحديد الزمن اللازم لتطبيقه.

ب. الحصول على الموافقة الإدارية اللازمة لتنفيذ التجربة الاستطلاعية من مديرية التربية لولاية سيدي بلعباس، وتقديمها لمدير المتوسطة.

ج. اختيار العينة الاستطلاعية: تم اختيار العينة الاستطلاعية من متوسطة جلولي فارس بمدينة سيدي بلعباس. وقد بلغ أفراد هذه العينة (12) تلميذا وتلميذة - يمثلون المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعقلية المختلفة- من مستوى السنة الثالثة متوسط.

وبلغ عدد أساتذة التعليم المتوسط المكلفون بتنفيذ التجربة الاستطلاعية (04) أساتذة حسب تخصصهم.

- علوم فيزيائية وتكنولوجية (01).
- علوم طبيعية (01).
- لغة عربية (01).
- تربية فنية (01).

د. الإعداد لتنفيذ التجربة الاستطلاعية: تطلب البرنامج المقترح إعداد ما يلي:

دليل الأستاذ:

يوضح للأستاذ كيفية تنفيذ موضوعات البرنامج المقترح باستخدام الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية، ويحتوي على صورة متكاملة لأدوار الأستاذ ومسؤولياته أثناء عملية التدريس ويتضمن:

- مقدمة: توضح هدف الدليل، ومفهوم التربية البيئية، والأنشطة البيئية الصفية واللاصفية، والقيم البيئية، والاتجاهات البيئية.
- إرشادات وتوجيهات عامة للأستاذ.
- الأهداف العامة للبرنامج المقترح.
- المحتوى العلمي للبرنامج المقترح.
- الوسائل التعليمية المقترحة لتنفيذ البرنامج مع ملاحظة أن هذه الوسائل التي يحتويها الدليل لا تقيد حرية الأستاذ، فمن الممكن أن يضيف الأستاذ الوسائل التعليمية التي يراها مناسبة لتلاميذه وتحقق أهداف الموضوع.
- الأنشطة التعليمية المقترحة لتنفيذ نشاطات البرنامج، وآليات النشاط، والخطوات الإجرائية لتنفيذه داخل الصف وخارجه.
- أساليب التقويم.

وتضمن كل نشاط من الأنشطة العناصر التالية:

(المجال- الوحدة- طبيعة النشاط- نوع النشاط- زمن النشاط- الإشكالية- الكفاءة الختامية- مؤشرات الكفاءة- الأدوات المستعملة- الوضعيات التعليمية- سيرورة النشاط- المنتوج.

وحرص على اختيار الأساتذة لتنفيذ التجربة الاستطلاعية للبرنامج ممن يتحلون بالخبرة، والكفاءة، والميل للمواضيع البيئية وقضاياها، ومن اقتراح السيد مدير المتوسطة.

وتم البدء في تنفيذ خطة السير في الدرس وفق الأنشطة وذلك بإتباع الخطوات التالية:

- **المرحلة 1:** تمهيد، وفيها يقدم الأستاذ موضوع النشاط على شكل إشكالية تثير انتباه التلاميذ.
- **المرحلة 2:** الهدف من النشاط.
- **المرحلة 3:** الوضعيات التعليمية مع ذكر محتويات النشاط.
- **المرحلة 4:** الأدوات المستخدمة في النشاط مع ذكرها ووصفها للتلاميذ.
- **المرحلة 5**: سيرورة النشاط، وهذا بعرض الفيديو، أو تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، أو إلقاء محاضرة،...الخ.
- **المرحلة 6:** المنتوج أو التقويم، وهذا عن طريق ما هو مطلوب من التلاميذ إنجازه، ككتابة تقرير، أو مجلة حائط، أو إنجاز قرص مضغوط، أو استنتاج المعلومات (المفاهيم والقضايا) البيئية التي تناولها النشاط وتسجيلها وتنظيمها.

مطوية للتلاميذ:

تجدر الإشارة إلى أنه تم إعداد مطوية للتلاميذ تتضمن موضوعات البرنامج، يحرص كل تلميذ على إحضارها معه في كل حصة حتى انتهاء البرنامج.

تم توفير الإمكانات اللازمة لتنفيذ التجربة الاستطلاعية، وهذه الإمكانات هي:

الأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ التجربة مثل: (أواني زجاجية ومعدنية، علب خشبية، شرائح زجاجية شفافة، محرارين، ماء معدني، ماء حنفية، ماء خزان المدرسة،

حقيبة قديمة، محفظة قديمة، أوعية زجاجية، مادة الفازلين، أوراق، أقلام، ورق مقوى من الحجم الكبير، أقلام ملونة، دفاتر، إناء بلاستيكي، الصابون، آلة تصوير، فيديو، سلة المهملات، قفازات واقية).

ه. تنفيذ التجربة الاستطلاعية للبرنامج في الفترة من 2010/02/14 إلى 2010/02/28

وقد لاحظ الطالب في التجربة الاستطلاعية ما يلي:

- مناسبة البرنامج المقترح للتلاميذ.
- إعجاب التلاميذ بالمواضيع والوسائل.
- إقبال التلاميذ على أنشطة البرنامج والاندماج فيها.
- مشاركة التلاميذ في المناقشات التي تمت بينهم وبين الأساتذة والطالب المشرف العام على البرنامج.
- انتظام التلاميذ في الحضور، والالتزام بالإرشادات الموجهة إليهم.

ثالثاً: بناء مقياس القيم البيئية

1- **أهداف المقياس:** يهدف إلى قياس القيم البيئية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل البرنامج وبعده.

2- **مجالات المقياس:** تم تحديد مجالات المقياس ومحتواه من خلال الخطوات التالية:

- الإطلاع على بعض البحوث والدراسات في هذا المجال.
- ما أسفر عنه الإطار النظري للبحث الحالي من قضايا ومشكلات بيئية.
- تحليل القضايا والمشكلات البيئية التي تناولها البرنامج.

إن إعداد قائمة أولية للمقياس كانت مجالا للمناقشة مع السادة مفتشي التعليم المتوسط، وبنخبة من الأساتذة لمختلف المناهج ذوي الخبرة الطويلة في التدريس والذي تم اختيارهم بإشراف المفتشين، بالإضافة إلى أساتذة علم النفس وعلوم التربية والبيئة بجامعتي تلمسان وسيدي بلعباس.

وفي ضوء ما سبق تم تحديد المجالات التالية للمقياس في صورته الأولية:

أ. **المجال الأوّل:** التلوث ويتضمن (7) مواقف بيئية موزعة على (5) مكونات التلوث الآتية: تلوث الماء، تلوث الهواء، تلوث التربة، الاحتباس الحراري، النفايات.

ب. **المجال الثاني:** استنزاف الموارد ويتضمن (4) مواقف بيئية موزعة على (5) مكونات الموارد الطبيعية وهي: التصحر، الصيد الجائر، قطع الأشجار، الإسراف في استهلاك الماء، الإسراف في استهلاك الكهرباء.

ج. **المجال الثالث:** البيئة المشيدة ويتضمن (3) مواقف بيئية موزعة على مكونات البيئة المشيدة وهي: السكن، الحي، المدرسة، المدينة.

يتضمن مقياس القيم البيئية في صورته الأولية على (21) موقفا بيئيا تم تصميمها اعتمادا على تصنيف – كراثوول- Krathwoht للأهداف الوجدانية الذي يعتبر أكثر التصنيفات شيوعا و انتشارا حيث تم تصنيفها إلى مستويات هي:

- **مستوى قبول القيمة:** يكون لدى المتعلم القدرة على إعطاء قيمة للموضوع أو الحدث أو السلوك، وهذا يدل على اكتسابه القدرة على التعبير عن إرادته تجاه القضايا والموضوعات البيئية المختلفة، ويتبدى ذلك في التقبل الواعي للبديل الإيجابي المعبر عن الموقف البيئي.
- **مستوى تفضيل القيمة:** يتعدى الأمر مجرد التقبل، بل يتضمن قدرا أكبر من الأهمية والوضوح، يجعل المتعلم لديه الرغبة في المتابعة والاهتمام بالموضوعات المرتبطة بقيمة لديه، أي يفضل المتعلم قيمة معينة ويعطيها الأهمية عندما يجابه موقف بيئي معين، ويحتمل أكثر من خيار.
- **الالتزام بالقيمة:** يصبح المتعلم على يقين واقتناع كامل بصحة تقييمه لقضية بيئية ما، كما يكون على درجة عالية من الالتزام والإخلاص والولاء لها، وتأييدها إلى درجة التمسك والوجوب و إقناع الآخرين بها.
- **عدم وجود القيمة** (أبو جحجوح، 2005: 793- 794).

3- صدق المقياس:

اتخذ الطالب من طريقة صدق المحكمين وسيلة لقياس صدق مقياس القيم البيئية، حيث قام بعرضه على (10) أساتذة مختصين في علم النفس وعلوم التربية وعلم البيئة ينتسبون إلى جامعتي تلمسان و سيدي بلعباس (أنظر الملحق رقم 09).

بعد الانتهاء من ضبط المقياس في شكله الأولي عرض على المحكمين قصد تعديله و تحسينه و ذلك من خلال:

- صلاحية العبارة أو المفهوم.
- انتماء العبارة للمجال.
- من حيث ملائمة العبارات لمستوى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية.
- تقديم اقتراحات وملاحظات عامة من شانها المساعدة على تحسين المقياس.

اتفق المحكمون على أن معظم العبارات تقيس مجالات القيم البيئية، إلا أنهم اتفقوا وفق آرائهم وملاحظاتهم على تقليص عدد المواقف البيئية لكل مجال لعدم ملائمة الموقف لمستوى التلاميذ والمرحلة الدراسية بحيث أصبح:

- مجال التلوث يحتوي على (5) موقفا بيئيا بدلا من (7).
- مجال استنزاف الموارد يحتوي على (3) موقفا بيئيا بدلا من (4).
- إبقاء عدد المواقف البيئية لمجال البيئة المشيدة بحدود (3) موقفا بيئيا.

1-3 المواقف البيئية المقلصة حسب كل مجال:

- **مجال التلوث:**

- تتعرض البحار والمحيطات لخطر التلوث الناتج عن المياه المستعملة والتلوث النفطي. فما هي تصوراتك؟
- تقوم الدول المصنعة بدفن نفاياتها والتخلص منها في أراضي دول العالم الثالث. فماذا ترى؟

- **مجال الموارد الطبيعية:**

- توسع المدن على حساب الأراضي الزراعية دليل على التمدن. ماهو تعليقك؟

وعلى إثر ذلك أصبح مجموع عدد المواقف البيئية لمجالات مقياس القيم البيئية بعد التعديل (11) موقفا بيئيا (أنظر الملحق رقم 10).

جدول رقم (05): يوضح عدد المواقف البيئية لمقياس القيم البيئية قبل التعديل وبعده

المجالات	قبل التعديل	بعد التعديل
مجال التلوث	7	5
مجال الموارد الطبيعية	4	3
مجال البيئة المشيدة	3	3
المجموع	**14**	**11**

4- ثبات المقياس:

لحساب معامل ثبات مقياس القيم البيئية، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكافئة لخصائص عينة الدراسة، من متوسطة جلولي فارس بمدينة سيدي بلعباس عددها (18) تلميذا وتلميذة من مستوى السنة الثالثة متوسط من خارج أفراد العينة التجريبية والضابطة، يمثلون المستويات الاقتصادية و الاجتماعية والثقافية والعقلية والمعرفية.

حيث اتبع الطالب طريقة الإعادة بعد مرور (15) يوما ولدى استخدام معامل ارتباط – بيرسون- Pearson، أسفرت النتائج على ما يلي:

جدول رقم (06): يوضح معاملات ثبات المقياس بطريقة الإعادة

المجال	معامل الثبات
قيم حماية البيئة من التلوث	0.82
قيم حماية الموارد الطبيعية من الاستنزاف	0.83
قيم جمال و نظافة البيئة المشيدة والمحيط	0.78
الكلي	0.84

من خلال الجدول رقم (06) يتبين أن قيمة معامل الثبات بين التطبيقين (0.84) نسبة يمكن الوثوق بها، وهو معامل ثبات مناسب لتطبيق مقياس القيم البيئية.

رابعاً: بناء مقياس الاتجاهات البيئية

1- أهداف المقياس: يهدف المقياس إلى تحديد اتجاهات التلاميذ نحو البيئة والتعرف على ممارستهم نحوها للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل البرنامج وبعده.

2- مجالات المقياس: تم تحديد مجالات المقياس ومحتواه من خلال الخطوات التالية:

- الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع البيئة والاتجاهات البيئية بالتحديد.
- نتائج الإطار النظري للبحث الحالي، وما أسفر من قضايا ومشكلات بيئية.
- تحليل القضايا والمشكلات البيئية التي تناولها البرنامج.
- إن إعداد قائمة أولية للمقياس كانت مجالا للمناقشة مع السادة مفتشي التعليم المتوسط، وبنخبة من الأساتذة لمختلف المناهج ذوي الخبرة الطويلة في التدريس والذي تم اختيارهم بإشراف المفتشين، بالإضافة إلى أساتذة علم النفس وعلوم التربية والبيئة بجامعتي تلمسان وسيدي بلعباس.

و في ضوء ما سبق تم تحديد المجالات التالية للمقياس في صورته الأولية:

أ. **المجال الأوّل:** الاتجاه نحو حماية البيئة من التلوث ويتضمن (8) موقفا بيئيا.

ب. **المجال الثاني:** الاتجاه نحو حماية الموارد الطبيعية من الاستنزاف ويتضمن (6) موقفا بيئيا.

ج. **المجال الثالث:** الاتجاه نحو الحفاظ على نظافة وجمال البيئة المشيدة والمحيط (5) موقفا بيئيا.

تضمن مقياس الاتجاهات البيئية في صورته الأولية على (19) موقفا بيئيا تم تصميمها اعتمادا على طريقة – ليكرت- Likert لقياس الاتجاهات.

3- صدق المقياس:

اعتمد الطالب من طريقة صدق المحكين وسيلة لتحديد صدق مقياس الاتجاهات البيئية، حيث قام بعرضه على (10) أساتذة مختصين في علم النفس وعلوم التربية ولم البيئة ينتسبون إلى جامعتي تلمسان وسيدي بلعباس (أنظر الملحق رقم 11).

بعد الانتهاء من ضبط المقياس في شكله الأولي عرض على المحكمين قصد تعديله وتحسينه و ذلك من خلال:

- صلاحية العبارة أو المفهوم.
- انتماء العبارة للمجال.
- مدى ملائمة العبارة لمستوى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.
- السلامة اللغوية.
- المساعدة على تحسين وتطوير المقياس.

اتفق المحكمون على أن معظم العبارات تقيس مجالات الاتجاهات البيئية، إلا أنهم اتفقوا وفق آرائهم وملاحظاتهم على إضافة بعض العبارات موزعة على المجالات التالية:

- بحيث أصبح مجال الاتجاه نحو حماية البيئة من التلوث يحتوي على (10) موقفا بيئيا بدلا من (8).
- أصبح مجال الاتجاه نحو حماية الموارد الطبيعية يحتوي على (7) موقفا بيئيا بدلا من (6).
- إبقاء عدد المواقف البيئية لمجال الاتجاه نحو الحفاظ على جمال البيئة المشيدة والمحيط بحدود (5) موقفا بيئيا.

وعلى إثر ذلك أصبح مجموع عدد المواقف البيئية لمجالات مقياس الاتجاهات البيئية بعدد (22) موقفا بيئيا.

1-3 العبارات المضافة حسب كل مجال

- **مجال التلوث:**

- وضع النفايات في أماكنها المخصصة يحد من انتشار الروائح الكريهة.
- للارتفاع الحاد في مستويات ملوثات الهواء تأثير واضح في نسبة الإصابة بأمراض الجهاز التنفسي.

- **مجال الموارد الطبيعية:**

- الموارد الطبيعية هبة من الله وعلينا عدم استنزافها لنوفرها للأجيال القادمة (أنظر الملحق رقم 12).

جدول رقم (07): يوضح عدد المواقف البيئية لمقياس الاتجاهات البيئية قبل التعديل وبعده.

المجالات	قبل التعديل	بعد التعديل
الاتجاه نحو حماية البيئة من التلوث	8	10
الاتجاه نحو حماية الموارد الطبيعية من الاستنزاف	6	7
الاتجاه نحو الحفاظ على جمال ونظافة البيئة المشيدة والمحيط	5	5
المجموع	**19**	**22**

4- ثبات المقياس:

لحساب معامل ثبات مقياس الاتجاهات البيئية، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكافئة لخصائص عينة الدراسة، من متوسطة جلولي فارس بمدينة سيدي بلعباس عددها (18) تلميذا وتلميذة من مستوى السنة الثالثة متوسط من خارج أفراد العينة التجريبية والضابطة، يمثلون المستويات الاقتصادية والاجتماعية الثقافية والعقلية والمعرفية.

حيث اتبع الطالب طريقة الإعادة بعد مرور (15) يوما ولدى استخدام معامل ارتباط – بيرسون- Pearson أسفرت النتائج على ما يلي:

جدول رقم (08): يوضح معاملات ثبات المقياس بطريقة الإعادة.

المجالات	معامل الثبات
الاتجاه نحو حماية البيئة من التلوث	0.85
الاتجاه نحو حماية الموارد الطبيعية من الاستنزاف	0.82
الاتجاه نحو الحفاظ على جمال ونظافة البيئة المشيدة و المحيط	0.85
الكلي	0.89

من خلال الجدول رقم (08) يتبين أن قيمة معامل الثبات بين التطبيقين (0.89) نسبة يمكن الوثوق بها، و هو معامل ثبات مناسب لتطبيق مقياس الاتجاهات البيئية.

الجزء الثاني: الدراسة التطبيقية

تمهيد.

أولاً: الإجراءات التجريبية للبحث

1. **منهج الدراسة**
2. **متغيرات الدراسة**
3. **تحديد الهدف من تجربة البحث.**
4. **الإعداد لتجربة البحث.**
5. **تنفيذ تجربة البحث.**

ثانياً: مقياس القيم البيئية.

1. **تصميم مفردات المقياس**
2. **توزيع فقرات المقياس على المجالات الثلاثة.**
3. **تصحيح المقياس**
4. **طريقة إجراء المقياس**

ثالثاً: مقياس الاتجاهات البيئية.

1. **تصميم مفردات المقياس**
2. **توزيع فقرات المقياس على المجالات الثلاثة.**
3. **تصحيح المقياس**
4. **طريقة إجراء المقياس**

رابعاً: الأساليب الإحصائية.

تمهيد:

بعد الانتهاء من إجراء الدراسة الاستطلاعية وتحقيق الأهداف المرجوة منها، قام الطالب بالإعداد لتجربة البحث واختيار عينة الدراسة الأساسية، ثم تنفيذ التجربة وتطبيق

الأداتين مقياس القيم البيئية والاتجاهات البيئية قبليا وبعديا على المجموعتين التجريبية والضابطة.

أولاً: الإجراءات التجريبية للبحث

1- منهج الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة ولاختبار فرضياتها تم الاعتماد على المنهج التجريبي، كما تم استخدام تصميم (المجموعات المتكافئة) والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (09): نوع التصميم التجريبي في الدراسة الأساسية

المجموعة التجريبية	اختبار قبلي لمقياس القيم والاتجاهات البيئية قبل تطبيق البرنامج	متغير مستقل برنامج الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية	اختبار بعدي القيم والاتجاهات البيئية بعد تطبيق البرنامج
المجموعة الضابطة	اختبار قبلي لمقياس القيم والاتجاهات البيئية قبل تطبيق البرنامج	X عدم تطبيق البرنامج	اختبار بعدي القيم والاتجاهات البيئية بعد تطبيق البرنامج

2- متغيرات الدراسة:

- **المتغير المستقل:** الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية.
- **المتغير التابع**: القيم والاتجاهات البيئية.

3- تحديد الهدف من تجربة البحث

هدفت تجربة البحث إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة بيئية صفية ولاصفية لتحديد أهداف التربية البيئية في مجالي القيم والاتجاهات البيئية لفائدة تلاميذ السنة الثالثة متوسط بولاية سيدي بلعباس، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث.

4- الإعداد لتجربة البحث:

تضمن الإعداد لتجربة البحث ما يلي:

1- تقديم الموافقة الإدارية بالتطبيق إلى السيد مدير التربية لولاية سيدي بلعباس وتحت إشراف السيد رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا لجامعة وهران (أنظر الملحق رقم 13).

2- اختيار المؤسسات التربوية لإجراء الدراسة الأساسية، حيث قام الطالب:

- بالاتصال مع مدراء متوسطات مدينة سيدي بلعباس.
- إطلاعهم على الهدف من الدراسة.
- ما هو مطالب من مدير المؤسسة من توفيره من عناصر بشرية ومادية لإنجاح الدراسة.
- القبول يكون حسب إمكانيات ورغبة كل مدير مؤسسة وموافقة الطاقم الإداري والتربوي والتلاميذ والأولياء.
- في الأخير تم الاتفاق على إجراء التجربة بمتوسطة زواوي محمد بمدينة سيدي بلعباس وهذا لعدة اعتبارات منها:
- يعتبر مدير المتوسطة أحد أعضاء جمعية بيئية كانت تنشط بالمؤسسات التربوية للمدينة.
- توفر المؤسسة على جميع التجهيزات والوسائل وموافقة الأساتذة والتلاميذ والأولياء.

أما مجموعة العينة الضابطة اختيرت لها متوسطة دبي الجديدة بمدينة سيدي بلعباس.

3- اختيار عينة الدراسة التجريبية بمتوسطة زواوي محمد وبلغ عدد أفرادها (25) تلميذا وتلميذة من مجموع (4) أقسام لتلاميذ السنة الثالثة متوسط، وقد روعي عند اختيار العينة أن تكون:

- ممثلة للأقسام الأربعة.
- تلاميذ من مستويات متفوقة ومتوسطة وأقل من المتوسط.
- يتواجد من بين أفرادها ذكورا وإناثا.

حرص الطالب على ضبط العوامل التي قد تؤثر على نتائج التجربة كالعامل الأول الصدق الداخلي الذي حدده كل من: كامبل وستانلي Stanly، Campbell ويتمثل في: التاريخ- النضج- الإنحدار الإحصائي- عمليات الاختبار- أدوات القياس- الاختيار- الفقد أثناء التجربة.

والعامل الثاني المخاطر التي تهدد الصدق الخارجي وهي:

- الفشل في وصف المتغيرات المستقلة بدقة.
- عدم تمثيل المجتمعات المستهدفة والممكنة تواجدها.
- تأثيرات هوثورن Howthorne .
- المعالجة غير السليمة للمتغيرات التابعة.
- الحساسية للظروف التجريبية.
- تأثير التفاعل بين العوامل الخارجية (كوجك وعبيد، 1990: 233-236).
- التزام الطالب بمعايير البحث العلمي المتمثلة بالدقة والموضوعية والحيادية والأمانة العلمية.

4- اختيار عينة المجموعة الضابطة بمتوسطة دبي الجديدة بمدينة سيدي بلعباس، وبلغ عدد أفرادها (25) تلميذا وتلميذة من مجموع (3 أقسام) لتلاميذ السنة الثالثة متوسط، وقد روعي عند اختيار العينة أن تكون ممثلة للأقسام الثلاثة، بحيث يتواجد من بين أفرادها ذكورا وإناثا، وتقاربا في السن، وتلاميذ من مستويات متفوقة ومتوسطة وأقل من المتوسط.

5- مجتمع الدراسة وعينة الدراسة الأساسية: يتمثل مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة سيدي بلعباس والذين عددهم (3358) للسنة الدراسية 2010-2009.

جدول رقم (10): يوضح عينة الدراسة التجريبية والضابطة للدراسة الأساسية

المجموعات	ذكور	إناث	المجموع
المجموعة التجريبية	13	12	25
المجموعة الضابطة	12	13	25

الإجمالي	25	25	50

6- اختيار الطاقم التربوي المكلف بتنفيذ التجربة بمتوسطة زواوي محمد، بحيث تم تكليف (4) أساتذة من تخصصات:

- علوم فيزيائية و تكنولوجية (1).
- علوم اجتماعية (1).
- تربية فنية (1).
- لغة عربية (1).

وهذا باقتراح من مدير المتوسطة، حيث تم تسليمهم دليل الأستاذ الذي تم إنجازه في الدراسة الاستطلاعية، والذي يوضح كيفية تنفيذ موضوعات البرنامج المقترح باستخدام الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية وما يشتمله من (مقدمة، وأهداف عامة، ومحتويات، وأنشطة، ووسائل، وأساليب التقويم). وعقدت جلسة عمل مع الأساتذة وبإشراف مدير المتوسطة والطالب، حيث تم الإجابة على تساؤلات الأساتذة من خلال الاستفسار عن الوسائل والإمكانات ورزنامة العمل، حيث قام مدير المتوسطة بتجنيد الطاقم الإداري من مستشار للتربية للتنسيق، والمقتصد لتحضير الإمكانات المادية والوسائل والأجهزة، والمساعدين التربويين للإعلام و الاتصال.

7- اختيار الطاقم التربوي المكلف بتدريس تلاميذ المجموعة الضابطة: المنهج التعليمي ذاته الذي يدرس للمجموعة التجريبية وبالتزامن معها، وإعلام الأساتذة بعدم تقديم الأنشطة الصفية واللاصفية، والتقنيات التربوية الحديثة، وأهم إستراتيجيات التعلم الفعال القائمة على نشاط المتعلم، والعصف الذهني وغيرها إلى المجموعة الضابطة.

وقد قام مدير المتوسطة وبإشراف الطالب بإعطاء توجيهات للأساتذة المكلفين بتدريس المواضيع و الرزنامة المخصصة لذلك.

8- الموافقة الإدارية بتنفيذ التجربة الموجهة إلى السيد مدير متوسطة زواوي محمد (أنظر الملحق رقم 14)، وكذا الموافقة الإدارية الموجهة إلى مدير متوسطة دبي الجديدة عينة المجموعة الضابطة (أنظر الملحق رقم 15).

9- التطبيق القبلي لأداتي البحث: تم تطبيق مقياس القيم البيئية و مقياس الاتجاهات البيئية لتلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للتعرف على المستويات المبدئية لدى تلاميذ المجموعتين.

5- تنفيذ تجربة البحث:

1- تطبيق البرنامج المقترح: استغرق تنفيذ تجربة البحث حوالي (5) أسابيع حيث بدأت يوم الأحد 11 أفريل 2010، إلى يوم الثلاثاء 18 ماي 2010.

2- التطبيق البعدي لأداتي البحث: بعد الانتهاء من تدريس البرنامج المقترح لمجموعة البحث، تم تطبيق مقياس القيم البيئية والاتجاهات البيئية لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة وقد حرص الطالب على أن يتم التطبيق البعدي تحت نفس الشروط والظروف التي خضع لها التطبيق القبلي.

ثانياً: مقياس القيم البيئية

يهدف المقياس إلى قياس القيم البيئية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط المجموعة التجريبية و الضابطة قبل البرنامج وبعده.

1- تصميم مفردات المقياس:

تم تصميم مفردات المقياس في صورة مواقف بيئية يتبع كل منها (4) استجابات هي:

- الاستجابة الأولى: تدل على أن التلميذ في مستوى القبول المبدئي للقيمة.
- الاستجابة الثانية: تدل على أن التلميذ في مستوى تفضيل القيمة.
- الاستجابة الثالثة: تدل على أن التلميذ في مستوى الالتزام بالقيمة.
- الاستجابة الرابعة: تدل على أن التلميذ ليس لديه قيمة بيئية.

اتبع الطالب خطوات عند صياغة المواقف البيئية وهي كالآتي:

- احتواء العبارة على فكرة واحدة و محددة.
- توزيع الاستجابات عشوائيا على كل موقف من مواقف المقياس.

2- توزيع فقرات المقياس على المجالات الثلاثة.

جدول ر قم (11): يوضح مجالات وتوزيع فقرات المقياس

م	المجالات	رقم الفقرة
1	التلوث	11-10-7-5-3
2	استنزاف الموارد	8-6-2
3	البيئة المشيدة	9-4-1

يبين الجدول رقم (11) المجالات و توزيع فقرات المقياس.

3- تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس على النحو التالي:

- الاستجابة التي تدل على مستوى القبول للقيمة: 1
- الاستجابة التي تدل على مستوى تفضيل القيمة: 2
- الاستجابة التي تدل على مستوى الالتزام للقيمة: 3
- الاستجابة التي تدل على مستوى عدم وجود القيمة: 0

نظرا لأن المقياس يتألف من (11) عبارة فقد تم حساب الدرجة الكلية للمقياس على أساس 11 X3= 33 درجة.

4- طريقة إجراء المقياس:

طلب من التلميذ الإجابة عن البيانات العامة، و الاستجابة على الخيارات الأربعة لكل موقف و هذا بوضع (إما رقم 3 أو 2 أو 1 أو 0) حسب كل استجابة يفضلها.

ثالثا: مقياس الاتجاهات البيئية

يهدف المقياس إلى تحديد اتجاهات التلاميذ نحو البيئة والتعرف على ممارستهم نحوها للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل البرنامج و بعده.

1- تصميم مفردات المقياس:

تم تصميم مفردات المقياس وفق طريقة – ليكرت- Likert بحيث يجيب المفحوص وفقا لمقياس متدرج للإجابة على النحو التالي:

- موافق جدا.
- موافق.
- لا أدري.
- معترض.
- معترض جدا.

اتبع الطالب خطوات عند صياغة المواقف البيئية و هي:

- احتواء العبارة على فكرة واحدة ومحددة.
- توزيع الفقرات عشوائيا على كل موقف من مواقف المقياس.

2- توزيع فقرات المقياس على المجالات الثلاثة:

جدول رقم (12): يوضح مجالات وتوزيع فقرات المقياس

م	مجالات المقياس	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
1	التلوث	21-18-15-4-1	22-13-10-9-2
2	استنزاف الموارد	17-14-12-3	20-8-6
3	البيئة المشيدة	19-7	16-11-5

يبين الجدول رقم (12) المجالات و توزيع فقرات المقياس.

3- تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس على النحو التالي:

العبارات الموجبة: موافق جدا- موافق-لا أدري- معترض- معترض جدا

1 2 3 4 5

العبارات السالبة: موافق جدا- موافق-لا أدري- معترض- معترض جدا

5 4 3 2 1

ونظرا لأن المقياس يتألف من (22) عبارة فقد تم حساب الدرجة الكلية للمقياس على أساس 22 X5 = 110 درجة.

4- طريقة إجراء المقياس:

طلب من التلميذ الإجابة عن البيانات العامة، والاستجابة على الخيارات الخمسة لكل موقف بوضع (5 أو 4 أو 3 أو 2 أو 1).

رابعا: الأساليب الإحصائية

- التكرارات والنسب المئوية لإجراء المقارنات.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson لحساب الثبات (الإعادة).
- اختيار – ت- لحساب دلالة الفرق بين المتوسطات للتحقق من صحة الفروض.
- نسبة الكسب المعدل لبلاك Black لحساب فاعلية البرنامج.
- حساب مربع – إيتا- Eta (N^2) لتحديد حجم تأثير البرنامج (المتغير المستقل) على القيم والاتجاهات البيئية (المتغير التابع).

الفصل السابع

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1. عرض نتائج الدراسة.
   - عرض نتائج القياس القبلي للمجموعة المتكافئة.
   - عرض نتائج الفرضية الأولى.
   - عرض نتائج الفرضية الثانية.
   - عرض نتائج الفرضية الثالثة.
   - عرض نتائج الفرضية الرابعة.
2. ملخص لأهم نتائج الدراسة.
3. مناقشة نتائج الدراسة.

1- عرض نتائج الدراسة:

بعد عملية تنفيذ البرنامج على المجموعة التجريبية وتطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة وجمع معطياتها، قام الطالب باستخدام الإحصاء الوصفي والدلالي المناسب بهدف اختيار فرضيات البحث، والدلالة العملية لحساب فاعلية البرنامج وحجم الأثر المترتب عنه. وقبل استعراض الفرضيات تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس القيم البيئية باستخراج متوسط استجابات المجموعتين التجريبية و الضابطة بمجالاته الثلاثة و جاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (13): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس القيم البيئية قبل تطبيق البرنامج.

البيانات / مجموعة الدراسة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	قيمة – ت-	الدلالة
المجموعة الضابطة	25	10.84	1.17	1.36	0.17	غير دالة
المجموعة التجريبية	25	10.92	1.97	3.88		

يوضح الجدول رقم (13) أن قيمة (ت) غير دالة بالنسبة لمقياس القيم البيئية للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، وهذا يدل على عدم وجود فروق.

كما تأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات البيئية باستخراج متوسط استجابات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات البيئية بمجالاته الثلاثة وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (14): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات البيئية قبل تطبيق البرنامج.

البيانات / مجموعة الدراسة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	قيمة – ت-	الدلالة

المجموعة الضابطة	25	51.20	3.91	15.28	1.05	غير دالة
المجموعة التجريبية	25	52.32	3.44	11.83		

يوضح الجدول رقم (14) أن قيمة (ت) غير دالة بالنسبة لمقياس الاتجاهات البيئية للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، وهذا يدل على عدم وجود فروق.

اختبار صحة الفرض الأوّل:

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه «توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس القيم البيئية بعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح المجموعة التجريبية.»

تم القيام بالخطوات التالية:

1. حساب نسبة استجابة أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس القيم البيئية بعد تطبيق البرنامج بحسب مستويات القيم.

جدول رقم (15): يوضح النسبة المئوية لاستجابة أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس القيم البيئية بعد تطبيق البرنامج حسب المستوى.

المجالات	**المجموعة الضابطة**		**المجموعة التجريبية**	
	مستويات القيم	**النسبة %**	**مستويات القيم**	**النسبة %**

قيم المحافظة على البيئة من التلوث و التغيرات المناخية.	القبول	59.39	القبول	01.52
	التفضيل	24.24	التفضيل	22.56
	الالتزام	01.81	الالتزام	75.90
	عدم وجود قيمة	14.54	عدم وجود قيمة	0
قيم المحافظة على الموارد الطبيعية من الاستنزاف.	القبول	59.09	القبول	03.76
	التفضيل	15.90	التفضيل	26.88
	الالتزام	10.22	الالتزام	69.35
	عدم وجود قيمة	14.77	عدم وجود قيمة	0
قيم المحافظة على نظافة وجمال المحيط.	القبول	63.95	القبول	04.34
	التفضيل	20.93	التفضيل	17.39
	الالتزام	03.48	الالتزام	78.26
	عدم وجود قيمة	11.62	عدم وجود قيمة	0
المجموع	القبول	60.47	القبول	02.86
	التفضيل	21.23	التفضيل	22.34
	الالتزام	04.42	الالتزام	74.78
	عدم وجود قيمة	13.86	عدم وجود قيمة	0

يوضح الجدول رقم (15) أن مستوى الالتزام بلغ نسبة كبيرة للمجموعة التجريبية (74.78) مقارنة بالمجموعة الضابطة الذي بلغ (04.42) وهذا بعد تطبيق البرنامج مما يدل على اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية القيم المستهدفة.

2. حساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس القيم البيئية بعد تطبيق البرنامج.

جدول رقم (16): يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس القيم البيئية بعد تطبيق البرنامج.

البيانات / مجموعة الدراسة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	قيمة ـ ت ـ	الدلالة

المجموعة الضابطة	25	11.76	1.50	2.25	23.60	دالة
المجموعة التجريبية	25	28.16	1.59	2.52		

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكثر من قيمة (ت) الجدولية وهذا دليل على أن هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس القيم البيئية، بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

3. حساب فاعلية البرنامج في اكتساب التلاميذ القيم البيئية:

ولقياس فاعلية البرنامج تم استخدام معادلة – بلاك- Black، حيث تتراوح نسبة الكسب المعدل – لبلاك- بين صفر و2.

وقد قسم – بلاك- Black النتيجة التي يمكن التحصل عليها إلى ثلاثة أجزاء هي:

- (0: أقل من 1) لا توجد فاعلية.
- (1: أقل من 1.2) فاعلية متوسطة.
- (1.2 إلى 2) فاعلية مناسبة (محمد، 2010: 101).

أما معادلة – بلاك- Black فقانونها كالتالي:

$$\frac{\text{م}_2 - \text{م}_1}{\text{ع}} + \frac{\text{م}_2 - \text{م}_1}{\text{ع} - \text{م}_1}$$

م1 = متوسط الدرجات في الاختبار القبلي.

م2 = متوسط الدرجات في الاختبار البعدي.

ع = النهاية العظمى (فياض، 2006، 74).

جدول رقم (17): يوضح متوسط درجات المجموعة التجريبية في مقياس القيم البيئية في كل من التطبيقين القبلي والبعدي ونسبة الكسب المعدل – لبلاك- Black ودلالتها.

البيانات	ن	م1	م2	ع	نسبة الكسب المعدل
المجموعة التجريبية	25	10.92	28.16	33	1.30

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل اكبر من 1.2 حيث بلغت نسبة الكسب المعدل 1.30 مما يشير إلى فاعلية البرنامج في اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية القيم البيئية.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الحالي، والذي ينص على: « ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية القيم البيئية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟».

اختبار صحة الفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه « توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات البيئية بعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح المجموعة التجريبية».

1. **حساب نسبة اكتساب أفراد المجموعة التجريبية والضابطة الاتجاهات البيئية بعد تطبيق البرنامج:**

يوضح الجدول رقم (18): النسب المئوية لاكتساب أفراد المجموعة التجريبية والضابطة الاتجاهات البيئية بعد تطبيق البرنامج.

المجالات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	نسبة الاكتساب %	نسبة عدم الاكتساب %	نسبة الاكتساب %	نسبة عدم الاكتساب %
الاتجاه نحو المحافظة على البيئة من التلوث والتغيرات المناخية.	36.25	63.25	93.93	06.08
الاتجاه نحو المحافظة على الموارد الطبيعية من الاستنزاف.	29	71	89.14	10.86
الاتجاه نحو المحافظة على نظافة وجمال المحيط.	31.30	68.70	92.80	07.20
المجموع	33.25	66.75	92.14	07.86

يوضح الجدول رقم (18) أن أفراد المجموعة التجريبية اكتسبوا الاتجاهات البيئية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

2. حساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات البيئية بعد تطبيق البرنامج:

جدول رقم (19): يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات البيئية بعد تطبيق البرنامج.

البيانات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف	التباين	قيمة – ت-	الدلالة

مجموعات الدراسة			المعياري			
المجموعة الضابطة	25	52.04	2.58	6.65	72.52	دالة
المجموعة التجريبية	25	101.36	2.15	4.62		

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة اكبر من (ت) الجدولية، وهذا يدل على أن هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات البيئية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

3. حساب فاعلية البرنامج في اكتساب التلاميذ الاتجاهات البيئية:

والجدول التالي يوضح نسبة الكسب المعدل لمقياس الاتجاهات البيئية.

جدول رقم (20): يوضح متوسط درجات المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاهات البيئية في كل من التطبيقين القبلي والبعدي ونسبة الكسب المعدل – لبلاك- Black و دلالتها.

البيانات	ن	م1	م2	ع	نسبة الكسب المعدل
المجموعة التجريبية	25	52.32	101.36	110	1.29

ويتضح من خلال الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل أكبر من 1.2، حيث بلغت نسبة الكسب المعدل 1.29 مما يشير إلى فاعلية البرنامج في اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية الاتجاهات البيئية، وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث الحالي، والذي ينص على: « ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الاتجاهات البيئية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟»

اختبار صحة الفرض الثالث:

للتحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه « توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القيم البيئية قبل تطبيق البرنامج المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي».

تم القيام بالخطوات التالية:

1. حساب نسبة استجابة أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القيم البيئية قبل تطبيق البرنامج و بعده بحسب مستويات القيم.

يوضح الجدول رقم (21): النسب المئوية لاستجابة أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القيم البيئية قبل تطبيق البرنامج و بعده بحسب مستويات القيم.

المجالات	قبل تطبيق البرنامج		بعد تطبيق البرنامج	
	مستويات القيم	النسبة %	مستويات القيم	النسبة %
قيم المحافظة على البيئة من التلوث والتغيرات المناخية.	القبول	34.51	القبول	01.52
	التفضيل	30.95	التفضيل	22.56
	الالتزام	16.07	الالتزام	75.90
	عدم وجود قيمة	18.45	عدم وجود قيمة	0
قيم المحافظة على الموارد الطبيعية من الاستنزاف.	القبول	55.68	القبول	03.76
	التفضيل	15.90	التفضيل	26.88
	الالتزام	10.22	الالتزام	69.35
	عدم وجود قيمة	18.18	عدم وجود قيمة	0
قيم المحافظة على نظافة وجمال المحيط.	القبول	66.25	القبول	04.34
	التفضيل	07.50	التفضيل	17.39
	الالتزام	03.75	الالتزام	78.26
	عدم وجود قيمة	22.50	عدم وجود قيمة	0
المجموع	القبول	50.63	القبول	02.86
	التفضيل	16.45	التفضيل	22.34
	الالتزام	12.34	الالتزام	74.78
	عدم وجود قيمة	20.56	عدم وجود قيمة	0

يوضح الجدول رقم (21) أن مستوى الالتزام قبل تطبيق البرنامج بلغ (12.34) وبعد تطبيق البرنامج ارتفع إلى (74.78)، وهذا دليل على اكتساب المجموعة التجريبية القيم المستهدفة.

2. حساب قيمة (ت) للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس القيم البيئية قبل تطبيق البرنامج و بعده.

جدول رقم(22): يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس القيم البيئية قبل تطبيق البرنامج و بعده.

المجموعة التجريبية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	قيمة – ت-	الدلالة

قبل التطبيق	25	10.92	1.97	3.88	36.51	دالة
بعد التطبيق	25	28.16	1.59	2.52		

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على أن هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

3. حساب حجم تأثير البرنامج على اكتساب التلاميذ القيم البيئية:

- يمكن حساب حجم التأثير باستخدام قيمة (ت) إذا كانت دالة عن طريق مربع إيتا η^2 بحساب المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{ت^2}{ت^2 + \text{درجة الحرية}}$$ (الأهدل، 2009: 230)

- ويمكن التوصل إلى قيمة – د- (d) – لكوهين – Cohen وهي تعبر عن حجم التأثير عن طريق القانون التالي:

$$د = \frac{م ت - م ض}{ع}$$

م ت = متوسط المجموعة التجريبية.

م ض = متوسط المجموعة الضابطة.

ع = الانحراف المعياري لأي مجموعتين.

و يتحدد حجم التأثير كالتالي:

- إذا كانت قيمة (d) = 0.20 فإنه يكون ضعيفا.
- إذا كانت قيمة (d) = 0.50 فإنه يكون متوسطا.
- إذا كانت قيمة (d) = 0.80 فإنه يكون كبيرا. (نصار، 2006: 48).

والجدول التالي يوضح حجم تأثير البرنامج المقترح الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية (المتغير المستقل) على القيم البيئية (المتغير التابع) لأفراد المجموعة التجريبية باستخدام مربع إيتا (η^2) و حساب حجم الأثر (d).

جدول رقم (23): لقياس حجم تأثير البرنامج على القيم البيئية لأفراد المجموعة التجريبية.

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة – ت-	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
برنامج الأنشطة البيئية	القيم البيئية	36.51	0.98	10.93	كبير

ويتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة η^2 (0.98) و هذا يعني أن 98% من التباين الكلي (للمتغير التابع) القيم البيئية يرجع إلى برنامج الأنشطة البيئية (المتغير المستقل) كما أن حجم الأثر (d) كان مرتفعا، حيث بلغت قيمته (10.93).

اختبار صحة الفرض الرابع:

للتحقق من صحة الفرض الرابع والذي ينص على أنه « توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات البيئية قبل تطبيق البرنامج المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي».

تم القيام بالخطوات التالية:

1. **حساب نسبة اكتساب أفراد المجموعة التجريبية الاتجاهات البيئية قبل تطبيق البرنامج و بعده.**

يوضح الجدول رقم (24): النسب المئوية لاكتساب أفراد المجموعة التجريبية الاتجاهات البيئية قبل تطبيق البرنامج و بعده.

المجالات	قبل تطبيق البرنامج		بعد تطبيق البرنامج	
	نسبة الاكتساب %	نسبة عدم الاكتساب %	نسبة الاكتساب %	نسبة عدم الاكتساب %

الاتجاه نحو المحافظة على البيئة من التلوث والتغيرات المناخية.	30.07	69.93	93.92	06.08
الاتجاه نحو المحافظة على الموارد الطبيعية من الاستنزاف.	22.43	77.57	89.14	10.86
الاتجاه نحو المحافظة على نظافة و جمال المحيط.	29.50	70.50	92.80	07.20
المجموع	28.33	71.67	92.14	07.86

يوضح الجدول رقم (24) أن نسبة اكتساب الاتجاهات البيئية قبل تطبيق البرنامج حددت بـ (28.33%) بينما وصلت إلى (92.14%) بعد تطبيق البرنامج، وهذا يدل على اكتساب أفراد المجموعة التجريبية الاتجاهات البيئية.

2. حساب قيمة (ت) للفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات البيئية قبل تطبيق البرنامج و بعده.

جدول رقم (25): يوضح قيمة (ت) و دلالتها الإحصائية للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات البيئية قبل تطبيق البرنامج و بعده.

المجموعة التجريبية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	قيمة ـ ت ـ	الدلالة
قبل التطبيق	25	52.32	3.44	11.83	70.70	دالة
بعد التطبيق	25	101.36	2.15	4.62		

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على أن هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

3. حساب حجم تأثير البرنامج على اكتساب التلاميذ الاتجاهات البيئية:

والجدول التالي يوضح حجم تأثير البرنامج المقترح الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية (المتغير المستقل) على الاتجاهات البيئية (المتغير التابع) لأفراد المجموعة التجريبية باستخدام مربع إيتا (η^2) وحساب حجم الأثر (d).

جدول رقم (26): لقياس حجم تأثير البرنامج على الاتجاهات البيئية لأفراد المجموعة التجريبية.

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة – ت-	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
برنامج الأنشطة البيئية	الاتجاهات البيئية	70.70	0.99	19.11	كبير

ويتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة η^2 (0.99) وهذا يعني أن 99% من التباين الكلي (للمتغير التابع) الاتجاهات البيئية يرجع إلى برنامج الأنشطة البيئية (المتغير المستقل) كما أن حجم الأثر (d) كان مرتفعا، حيث بلغت قيمته (19.11).

2- ملخص لأهم نتائج الدراسة:

بعد الانتهاء من عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة، سيقوم الطالب بتحليلها ومناقشتها على ضوء ما تم تسجيله، وقبل هذا لا بد من التذكير بأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في شكل ملخص كما يلي:

1. أظهرت نتائج اختبار (ت) على مقياس القيم البيئية للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج بأنها غير دالة، وهذا للتأكد من تكافؤ المجموعتين، حيث بلغت قيمة (ت) (0.17) . أنظر الجدول رقم (13).

الفرضية الأولى تنص على أنه « توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس القيم البيئية بعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح المجموعة التجريبية.»

- أظهرت النتائج أن نسبة الالتزام حسب مستويات القيم لجميع المجالات بعد تطبيق البرنامج كانت في حدود (4.42%) للمجموعة الضابطة، بينما كانت في حدود (74.78%) للمجموعة التجريبية كما يبينه الجدول رقم (15).
- أظهرت النتائج أن قيمة (ت) المحسوبة (23.60) اكبر من قيمة (ت) الجدولية وهذا دليل على أن هناك فروق ذو دلالة إحصائية عن مستوى 0.01 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و الضابطة على مقياس القيم البيئية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. أنظر الجدول رقم (16).
- كما أن نسبة الكسب المعدل – لبلاك- Black لحساب فاعلية البرنامج في اكتساب التلاميذ القيم البيئية كانت في حدود (1.30)، وهذا دليل على أن هناك أثر إيجابي للبرنامج على التلاميذ.

2. أظهرت نتائج اختبار (ت) على مقياس الاتجاهات البيئية للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج بأنها غير دالة، وهذا للتأكد من تكافؤ المجموعتين، حيث بلغت قيمة (ت) (1.05). أنظر الجدول رقم (14).

الفرضية الثانية تنص على أنه « توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات البيئية بعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح المجموعة التجريبية».

- أظهرت النتائج أن نسبة الاكتساب لجميع المجالات بعد تطبيق البرنامج كانت في حدود (33.25%) للمجموعة الضابطة، بينما كانت في حدود (92.14%) للمجموعة التجريبية كما يبينه الجدول رقم (18).
- أظهرت النتائج أن قيمة (ت) المحسوبة (72.52) اكبر من قيمة (ت) الجدولية وهذا دليل على أن هناك فروق ذو دلالة إحصائية عن مستوى 0.01 بين متوسطي

درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات البيئية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. أنظر الجدول رقم (19).

- كما أن نسبة الكسب المعدل – لبلاك- Black لحساب فاعلية البرنامج في اكتساب التلاميذ الاتجاهات البيئية كانت في حدود (1.29)، وهذا دليل على أن هناك أثر إيجابي للبرنامج على التلاميذ.

3. تنص الفرضية الثالثة على أنه « توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القيم البيئية قبل تطبيق البرنامج المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي».

- أظهرت النتائج أن نسبة الالتزام حسب مستويات القيم لجميع المجالات قبل تطبيق البرنامج كانت في حدود (12.34%)، بينما كانت في حدود (74.78%) بعد تطبيق البرنامج، كما يبينه الجدول رقم (21).
- أظهرت النتائج أن قيمة (ت) المحسوبة (36.51) اكبر من قيمة (ت) الجدولية وهذا دليل على أن هناك فروق ذو دلالة إحصائية عن مستوى 0.01 بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
- بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) 0.98 أي أن 98% من التباين الكلي للمتغير التابع (القيم البيئية) يرجع إلى المتغير المستقل (برنامج الأنشطة البيئية)، وهذا دليل على تأثير البرنامج في زيادة القيم البيئية.

4. تنص الفرضية الرابعة على أنه « توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات البيئية قبل تطبيق البرنامج المقترح و بعده لصالح التطبيق البعدي».

- أظهرت النتائج أن نسبة الاكتساب لجميع المجالات لأفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج كانت في حدود (28.33%)، بينما كانت في حدود (92.14%) بعد تطبيق البرنامج، كما يبينه الجدول رقم (24).

- أظهرت النتائج أن قيمة (ت) المحسوبة (70.70) اكبر من قيمة (ت) الجدولية وهذا يدل على أن هناك فروق ذو دلالة إحصائية عن مستوى 0.01 بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
- بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) 0.99 أي أن 99% من التباين الكلي للمتغير التابع (الاتجاهات البيئية) يرجع إلى المتغير المستقل (برنامج الأنشطة البيئية)، وهذا دليل على تأثير البرنامج في زيادة الاتجاهات البيئية.

3- مناقشة نتائج الدراسة:

1- أظهرت نتائج القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القيم البيئية تغيرا واضحا في قيم المجموعة التجريبية، حيث تدرج مستوى القيم من القبول إلى الالتزام لجميع مجالات المقياس، وبتطبيق اختبار (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية، وبهذه النتيجة تم التحقق من صحة الفرض الأول، ويمكن إرجاع ذلك إلى:

- اعتماد البرنامج على الأنشطة الصفية واللاصفية والذي أدى إلى تغير قيم التلاميذ البيئية، وهذا من حيث فاعليتها في إكساب التلاميذ القيم المستهدفة، وتنوع الطرائق والأدوات والوسائل التي استخدمت لدى التطبيق ومن حيث طبيعة النشاطات ذاتها مقارنة بالمنهج الاعتيادي المطبق على المجموعة الضابطة.
- وضوح الأهداف وتحديدها بصورة سلوكية في دليل المعلم، بالإضافة إلى وضوح الإرشادات والتوجيهات وخطوات السير في عرض الأنشطة، كل ذلك ساعد الأساتذة على السير بخطوات واضحة ومحددة لتحقيق الأهداف المنشودة أثناء الحصة.
- التنوع في الوسائل والأدوات ما بين العرض المصور والفيديو والأشكال التوضيحية الورقية والأجهزة والوسائل المخبرية، وغيرها كان ذلك عاملا مهما

في جذب انتباه التلاميذ واستثارة دافعيتهم نحو التعلم، مما أدى إلى زيادة وعيهم و تنمية قيمهم.

- أتاح البرنامج المقترح الفرصة للتلاميذ لممارسة العديد من الأنشطة التعليمية المتعلقة بالمحافظة على المياه من الاستنزاف والتلوث، وإجراء تجارب في المدرسة والحي و السكن.
- يلبي محتوى البرنامج المقترح اهتمامات التلاميذ من حيث: حداثة المحتوى وربطه بحاجة التلاميذ إلى المعرفة والوعي بالقضايا والمشكلات البيئية، والربط بين ما تم تعلمه في البرنامج المقترح، وبين الواقع البيئي والاجتماعي للتلاميذ، كذلك إعطاء أمثلة للمشكلات و القضايا البيئية قريبة من حياة التلاميذ وذات معنى بالنسبة لهم.

يتضح مما سبق، أن البرنامج المقترح في الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية قد أثر في اكتساب التلاميذ المشمولين في التجربة القيم البيئية، وإيقاظ وعيهم نحو قضاياها، وتأتي ممارسات التلاميذ في بيئتهم المحلية عن طريق الزيارة والمشاهدة وتحليل المعرفة من مصادرها الأصلية مما يسهم في اكتساب القيم البيئية، وإدراكها واكتساب القدرة على تطبيقها في مواقف حياتهم المختلفة، وبذلك لم يعد التركيز في العملية التعليمية منصبا على المعلومات النظرية المجردة التي تلقن للتلاميذ، وإنما أصبح التركيز على مساعدة التلاميذ على الوعي بما يحيط بهم من مشكلات وقضايا محلية، وحثهم على تكوين وجهات نظر ناقدة إزائها، بهدف الحفاظ على البيئة من عوامل التدمير والتخريب.

إن النتيجة المسجلة تعبر على أن النشاط الجاد والهادف هو الوسيلة المناسبة لإحداث السلوك المرغوب فيه، وأهمية اختيار الأنشطة المناسبة للتعليم أثناء الدراسة والتي تستهدف إثارة المتعلم بمواقف بيئية وتعليمية تحث المتعلم على التفاعل التام معها، وتلك الأنشطة ينبغي أن تكون مناسبة لطبيعة المادة الدراسية المتعلمة، ويرى صابر سليم في (حافظ، 1996) أن الزيارات الميدانية تتيح الفرصة أمام التلميذ لكي يرى ويسمع ويلمس كل شيء يمر به ومن خلال ذلك يستطيع أن يقارن كل خبرة جديدة يمر بها بكل ما يحتويه إطار الخبرة السابقة عنده.

ومما لا شك فيه أن تصرفات الإنسان وسلوكياته نحو البيئة التي يعيش فيها إنما تتأثر إلى حد كبير بما لديه من معلومات ودوافع واتجاهات وميول ونحوها، وهذه التصرفات والسلوكيات نحو البيئة لا يمكن أن تتعدل بمجرد إصدار القرارات وسن التشريعات والقوانين مهما بلغت درجة قوتها، ومهما كانت درجة الإجماع عليها ولكنها تتعدل بتنشئة الأطفال على قيم ومبادئ واتجاهات سليمة نحو البيئة، وهذا ما أدركه العالم أخيرا وأكدته توصيات مؤتمر ستوكهولم في 1972 وبالذات التوصية رقم (92)، وقد نصت على ضرورة وضع برنامج جامع للتربية البيئية في المدرسة وخارج المدرسة و يكون شاملا لجميع مراحل التعلم. صادق ومبارك في (حافظ، 1996).

إن النتيجة المتحصل عليها تؤيد دراسة جامعة الدول العربية (2003) والتي طالبت بأهمية التركيز في الأهداف التعليمية العامة للتربية البيئية على الجانب الوجداني والمهاري. إن الزيارات الميدانية والرحلات العلمية للبيئة تساعد التلاميذ على تطوير مفاهيم بيئية صادقة، هذا ما توصل إليه – هاريس- Haris في (البركات، 2004). ورأي – بياجيه- Piaget أن الطفل يطور معرفته بشكل أفضل، من خلال الاحتكاك المباشر مع البيئة المحلية (نشوان، 2006).

إن الأنشطة بصفة عامة والأنشطة اللاصفية بالخصوص تسمح بتقديم حرية أوسع لكل من المعلمين والتلاميذ في اختيار الموضوعات ذات الطابع البيئي التي تتناسب مع اهتماماتهم الشخصية، وفي النشاط اللاصفي يقف التلميذ موقف المستكشف لا موقف المتلقي، وفي النشاط الصفي يتحرر المعلم من قيود المنهج التعليمي داخل الفصل. ويرى – فورد وآخرون- Ford et Al أن الأنشطة اللاصفية تعتبر خطوة لزيادة فهم المتعلم ببيئته. (البركات، 2004: 73).

وفي هذا الاتجاه يمكن الإشارة إلى دراسة (المرزوقي، 2006) والتي هدفت إلى دراسة فعالية برنامج أنشطة بيئية صفية ولا صفية على تنمية القيم والمهارات البيئية لتلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القيم البيئية لصالح المجموعة التجريبية.

كما تتفق مع دراسة (عفيفي، 2005) حول فعالية استخدام إستراتيجيات متعددة من خلال منهج التاريخ على تنمية القيم البيئية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية، بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست البرنامج القائم على التعلم التعاوني من خلال أنشطة توضيح القيم وطلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة (السائدة) لصالح طلاب المجموعة التجريبية في مقياس القيم البيئية ومقياس اتخاذ القرار، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست البرنامج القائم على التعلم الفردي من خلال أنشطة توضيح القيم وطلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة (السائدة) لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية في مقياس القيم البيئية و مقياس اتخاذ القرار.

إن الأنشطة البيئية الحرة تساعد في تنمية القيم والوعي والاتجاهات البيئية الصادقة، وهذا ما أكدته دراسة الشافعي (2003) حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي البيئي ولصالح المجموعة التجريبية وتعزى هذه الفروق لتأثير ممارسة الأنشطة البيئية الحرة المقترحة على المجموعة التجريبية.

وتتفق دراسة بشير وآخرون (1999) مع دراستنا الحالية في تأثير الأنشطة حيث توصلت النتيجة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي مما يشير إلى التأثير الإيجابي للبرنامج على تنمية المفاهيم البيئية لدى أطفال الروضة عينة الدراسة.

وفي نفس السياق تتفق دراستنا مع نتائج الدراسة التي قام بها كل من – يركس، ريتا، هارس، كاتي- Yerkes, Rita, Haras, Kathy في (المرزوقي، 2006: 84) والتي من خلالها قاموا باستعراض نتائج الدراسات التي تناولت تأثير الأنشطة والتربية اللاصفية في المسؤولية الذاتية للتلاميذ نحو البيئة وعلاقتها بمعارفهم، وقيمهم، واتجاهاتهم البيئية، وتقديم مقترحات لغرسها في أوساطهم.

واستخلص الباحثون بعد استعراض نتائج (15) دراسة إلى أن الأنشطة والتربية اللاصفية تتيح فرصا واسعة للطلبة إلى زيادة المعرفة البيئية، وإلى تغير قيمهم واتجاهاتهم بصورة موجبة نحو البيئة، وأن هذا التغير ينعكس في سلوكهم وممارساتهم، ويزيد من شعورهم الذاتي كمواطنين لتحمل مسؤوليتهم تجاه البيئة و حمايتها والحفاظ على مواردها، ووجود أثر للتعليم البيئي الذي يتيح مناقشة المشاكل البيئية خارج الفصول الدراسية في قيم التلاميذ واتجاهاتهم الموجبة نحو البيئة، وفي زيادة مسؤولياتهم الذاتية تجاهها، ووجود علاقة موجبة بين فاعلية المشاركة في برنامج التربية البيئية التي تنفذ في مخيمات الشباب، وقيم المشاركين واتجاهاتهم نحو البيئة من ناحية، و الشعور بالمسؤولية الذاتية نحو البيئة من ناحية أخرى، ويتوقف نجاح التعليم البيئي القائم على الأنشطة الحرة بدرجة كبيرة على النجاح في تصميم برامج تسمح بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة الموجهة للتعرف على البيئة الطبيعية، وجمع البيانات عن مكوناتها، وتدريب المشاركين على اكتساب مهارات دراسة مشكلاتها، وتطبيق معارفهم حولها بصورة إجرائية.

وبناء على ما تقدم من نتائج الدراسات التي تناولت الأنشطة باعتبارها بمثابة الخبرات التي يمر بها التلاميذ، فالتلميذ داخل النشاط يدرك أنه عضو في جماعة، عليه واجبات نحوها وله فيها حقوق، كما أن وحدة الجماعة التي يقوم على أساسها النشاط تعد فرصة لتحقيق الميول المشتركة وتبادل الخبرات النافعة وباعتباره وسيلة هامة لدراسة التلاميذ، دراسة فردية دقيقة للتعرف على أنماط سلوكهم والكشف عن استعدادهم وقدراتهم وإشباعها وتوجيهها الوجهة الصالحة، وهذا يساير النظرة الحديثة للتربية بحيث لا ينفصل التعليم عن واقع الحياة المعاصرة أو عن الاحتياجات الأساسية في المجتمع بعد أن كان المفهوم التقليدي للمنهج يوجه اهتمامه للجانب المعرفي والتحصيلي للتلاميذ على أنه هدف في حد ذاته بصرف النظر عن قيمة ذلك وأهميته بالنسبة للفرد و الجماعة والمجتمع.

إن مثل هذه النتيجة تؤيد دراسة جامعة الدول العربية (2003) والتي تؤكد على أهمية النشاط في التربية البيئية المدرسية باعتباره العمود الفقري لها، حيث يحقق

أهدافها، ويبني شخصية متعلميها، ويؤدي إلى إكساب التلاميذ اتجاهات مرغوب فيها، مثل تحمل المسؤولية، والاهتمام في خدمة الجماعة، والعمل بروح الفريق والتعاون، وممارسة الديمقراطية، واحترام رأي آراء الغير، وقبول الآخر، وكثيرا من الاتجاهات الإيجابية المرجوة نحو البيئة. كما تنبثق أهمية النشاط المدرسي من قيمته التربوية، فهذه الأنشطة لها تأثيرها المباشر على العديد من السمات الشخصية لاستجابة تلك الأنشطة للعديد من ميولهم ورغباتهم وحاجاتهم وتأثيرها على اتجاهاتهم. حيث توصلت دراسة العنزي (2004) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب المشاركين في النشاط الطلابي وأقرانهم غير المشاركين في مستوى الأمن النفسي والأمن الاجتماعي المدرسي في صالح الطلاب المشاركين في النشاط الطلابي. ودراسة – روجرز- Rogers في (قمر 2، 2007) التي أوضحت أن الطلاب جيدو التحصيل شاركوا في عدد أكبر من الأنشطة المدرسية عن الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي.

إن المناهج الدراسية باعتبارها وسيلة التربية الرسمية يجب أن تحتوي مواقف ملائمة لتحسين نوعية الحياة، فلا سبيل إلى إحداث تغيرات في السلوك البشري تجاه البيئة، إلا باعتناق الفرد عن إرادة حرة لمجموعة من القيم البيئية الإيجابية التي تصبح أساسا لسلوكيات سوية مع البيئة. وفي هذا الاتجاه يمكن الإشارة إلى الدراسة التي أجراها سالم وآخرون (2001) والتي هدفت إلى تحليل القيم البيئية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية بمصر، حيث تم تحديد قائمة القيم البيئية التي ينبغي أن تتضمنها كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية، وأسفرت عن (16) قيمة تم تصنيفها إلى (3) محاور رئيسية (قيم خاصة بالفرد، قيم خاصة بالجماعة، قيم خاصة بالأنواع) و خلصت النتائج إلى أن محتوى الكتب الثلاثة قد أهمل قيمة الصحة البيئية رغم أهميتها في حياة الأفراد والأنواع.

ويمكن التأكيد بعد هذا على ضرورة التركيز على مصادر البيئة المحلية لتعزيز القيم البيئية، فدراسة زايد (2004) قامت بدراسة أثر بعض مصادر البيئة المحلية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية القيم البيئية والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكشفت نتائج الدراسة أهمية استخدام مصادر البيئة المحلية في

تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية القيم البيئية والمهارات الاجتماعية لدى عينة البحث، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية وكذلك مناهج التاريخ والجغرافيا في مختلف مراحل التعليم. وفي نفس السياق أوصت دراسة سالم وآخرون (1992) بضرورة مراجعة محتوى كتاب العلوم بالصف الثاني الإعدادي، بحيث يتضمن أنشطة ومهارات بيئية تسهم في تنمية القيم البيئية الإيجابية لدى المتعلم، مع ضرورة تدريب معلم العلوم على إعداد الأنشطة البيئية وكذلك إعداد أدوات لتقويم القيم البيئية، وكيفية اختيار الإستراتيجية المناسبة لتعليم القيم.

ويعزى الطالب النتيجة التي توصل إليها البحث إلى فاعلية النشاطات الصفية واللاصفية للبرنامج الذي تم تطبيقه وتنوعها من حيث الطرائق التي استخدمت لدى التطبيق ومن حيث طبيعة النشاطات ذاتها مقارنة بالمنهج الاعتيادي المطبق على المجموعة الضابطة.

2. توصلت المؤشرات الإحصائية للتطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات البيئية إلى النتيجة ذاتها حيث تبين الفرق الواضح للاستجابات التي تدل على الاكتساب الحاصل في الاتجاهات البيئية، ولدى تطبيق اختبار – ت- اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات المكتسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، و يمكن إرجاع ذلك إلى:

- أن البرنامج المقترح يتصف بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحقيق أهدافه.
- ارتباط موضوع البرنامج بحياة التلاميذ والبيئة المحيطة بهم، وهذا جعل التلاميذ مهتمين بتعلم هذه الموضوعات والاستفادة منها في حياتهم.
- تحديد الأهداف السلوكية بدقة ووضوح وتنوعها في كل موضوع من موضوعات البرنامج، مما ساعد على تحقيق تلك الأهداف.
- عرض الخبرات العلمية المتضمنة في البرنامج بأسلوب الأنشطة والمناقشات العلمية باستخدام العرض المصور ووسائط التعليم الإلكتروني ولعب الأدوار، مما جعلها مشوقة و جذابة للتلاميذ.

- قيام التلاميذ بأنفسهم بأداء التجارب البسيطة ساعد على اكتساب المعلومات المتضمنة في البرنامج و تثبيتها في أذهانهم.
- مشاركة التلاميذ في ملاحظة الصور وتفسيرها وفي المناقشات العلمية مع بعضهم البعض والأساتذة والطالب ساهم في زيادة دافعيتهم للتعلم وتنمية وفهم المفاهيم البيئية في محتوى موضوعات البرنامج المقترح.
- التعزيز الفوري بأساليب مناسبة ومتنوعة ساعد على زيادة دافعية التلاميذ للمشاركة في الأنشطة والمناقشة والإجابة على الأسئلة، مما أدى إلى زيادة تذكر و فهم الأنشطة والمفاهيم البيئية المتضمنة في البرنامج المقترح.
- طبيعة البرنامج الذي صيغت مفرداته وأنشطته المختلفة لكي تتناسب ومستوى القدرات العقلية، و مراعاة ميول واهتمامات التلاميذ.
- تناول البرنامج مجموعة من القضايا البيئية المتنوعة والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالحياة اليومية للتلاميذ و التي تتطلب حلولا متنوعة لمواجهة أخطارها على الإنسان و الكائنات الحية الأخرى.
- تقسيم التلاميذ للعمل ضمن مجموعات لزيادة التفاعل بينهم حيث أن تبادل وجهات النظر يعطي فرصا أكبر لمناقشة تلك الأفكار بصورة معمقة مما يضفي تعليما نشطا يسهم في إثارة التفكير من خلال توليد الحلول المناسبة.

يتضح مما سبق أن البرنامج المقترح في الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية، قد اثر في اكتساب التلاميذ المشمولين بالتجربة الاتجاهات البيئية الإيجابية. إن البرنامج وما يحويه من كم معرفي، حيث أن اتجاهات التلاميذ نحو البيئة تكون أكثر إيجابية بزيادة كمية المعلومات التي يمتلكها عن البيئة، وهذا يرجع للدور الكبير الذي تلعبه المعلومات في التأثير على سلوك الأفراد واتجاهاتهم، فالمعلومات البيئية تشكل أحد مكونات الاتجاه البيئي.

إن الهدف الأساسي من التخطيط للأهداف التربوية هو اكتساب التلاميذ الخبرات المباشرة التي تحقق عائدا تعليميا مثمرا وفعالا، ولقد ناقش – بلوم- Bloom ورفاقه الأهداف التربوية (أهداف معرفية، أهداف وجدانية، أهداف نفس حركية)، فالجانب

المعرفي حسب حبشي (في حيرش، 1994) يعد مقوما هاما في تكوين اتجاهات الفرد وذلك نظرا لانعكاسات هذه المعرفة على السلوك الفردي في التعامل مع البيئة. ويرى عودة (في حيرش، 1994) أن المعلومات البيئية للأفراد تعتبر منبثقا لاتجاهاتهم ومواقفهم نحو البيئة.

من خلال هذا العرض يتضح مدى الاهتمام بالجانب المعرفي والوجداني والمهاري في تنمية الوعي والمحافظة على البيئة، وهذا ما أكده – موير- Moyer (في البركات، 2004) بأهمية دور المجال الانفعالي في تطوير اتجاهات إيجابية لدى المتعلم في الاهتمام بالبيئة والمحافظة عليها.

يتضح مما سبق أن البرنامج المقترح في الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية قد أثر في اكتساب التلاميذ المشمولين في التجربة الاتجاهات البيئية، وإيقاظ وعيهم، وهذه النتيجة تعني أن تدريس البرنامج القائم على الأنشطة ساعد التلاميذ على اكتساب الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة إذ أن تنمية الاتجاهات أو تعديلها لا يحدث من فراغ وإنما من خلال التخطيط الفعال للموضوعات الدراسية، ويرجع الطالب نمو اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو البيئة إلى أن البرنامج المقترح من محتوى وأنشطة وأساليب تقويم كان له أثر كبير في المشاركة الفعالة للتلاميذ في الأنشطة الصفية واللاصفية مما أدى إلى تعديل سلوكهم واتجاهاتهم نحو البيئة من حيث التعامل الرشيد مع مكوناتها والحفاظ عليها واحترامها، بالإضافة إلى قيام التلاميذ بالعديد من الأنشطة الصفية واللاصفية ساهم في تنمية اتجاهات إيجابية لديهم نحو البيئة بصورة عامة.

إن موضوع الاتجاهات البيئية يعتبر من أولوية أهداف التربية البيئية، وذلك من خلال منطلق أن الاتجاهات هي موجهات للسلوك وفي ضوئها يتمكن الأفراد من التعامل الإيجابي نحو بيئتهم بما يكفل المحافظة عليها وصيانتها بما يحقق أهداف التربية البيئية (المعافا،2002) والتربية البيئية موجهة أساسا لإكساب الأفراد الاتجاهات البيئية المرغوب فيها. ومن ثم فإن التركيز على هذا النوع من التربية ينبغي أن يكون على العمل وليس على المحتوى، أو بمعنى آخر على السلوك وليس على المعرفة، وعلى ذلك أجمعت المؤتمرات والاجتماعات الدولية والمحلية التي عقدت في السنين الماضية على

أن الوسيلة الرئيسية الفعالة لتنمية الوعي البيئي لدى الطلاب، ولاكتسابهم الاتجاهات ذات القيم البيئية، والسلوك البيئية السليم هو إدخال التربية البيئية ضمن برامج التعليم العام. وفي هذا الصدد يرى زيد الدين عبد المقصود في (حسن، 2008) أنه ليس هناك من شك أن البشرية اليوم أحوج ما تكون لبناء الضمير البيئي الذي يضبط سلوكياتها في الاتجاه البيئي السليم، لخلق علاقة متوازنة آمنة بين الإنسان وبيئته مما يحقق الأمان البيئي.

ونستخلص من كل هذا أن أي إجراءات تتخذ لحماية البيئة، ينبغي أن تبدأ بالإنسان ذاته وتربيته تربية بيئية يفهم من خلالها أسس التفاعل الصحيح مع بيئته، ويقتنع بأهمية المحافظة عليها و تنمية مواردها، ويسلك السلوك البيئي المناسب، وأن ذلك لن يتم إلا من خلال المؤسسات التربوية المختلفة التي تهتم بتنمية معارفه، واتجاهاته، وميوله نحو بيئته.

النتيجة التي توصلنا إليها تؤكد أن للبرنامج أثر في اكتساب التلاميذ الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة مع دراسة كل من سلوم (2005) التي كشفت عن وجود ارتفاع ملموس في تقديرات الطالبات في مقياس الإجراءات التكاملية التعاونية المطبقة في مقرر المشروعات البيئية، واحتلت الاتجاهات البيئية المرتبة الأولى، ودراسة المغيصب (1991) التي أظهرت نتائجها أن المستوى العام للاتجاهات النفسية نحو البيئة يعتبر إيجابيا من خلال أداء الطلبة، ودراسة العمرو (1995) التي أظهرت ارتفاع في المتوسط الحسابي والنسبة المئوية للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي بفارق كبير، مما يدل على تحصيل التلاميذ الذين درسوا الوحدة التجريبية للمفاهيم المتضمنة في هذه الوحدة وأثبتت نتائج تطبيق مقياس الاتجاه نحو البيئة حدوث نمو في اتجاه التلاميذ نحو البيئة بدرجة ملحوظة بعد تدريسهم الوحدة، ودراسة المعافا (2002) التي توصلت إلى فعالية البرنامج للتربية البيئية في تنمية اتجاهات طلبة كلية التربية نحو البيئة، حيث كانت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، ودراسة الزهراني (2001) التي توصلت إلى أن اتجاهات تلاميذ المرحلة المتوسطة نحو البيئة المادية بهم إيجابية.

ومن هذا فإن الاتجاهات البيئية ذات المكونات الوجدانية أو الانفعالية القوية تؤدي إلى أنماط سلوكية بيئية معينة بغض النظر عن مدى وضوح هذه الاتجاهات أو صدقها من الجانب المعرفي، ولهذا يعد المكون الوجداني أو الانفعالي أهم مكونات الاتجاهات البيئية لأنه يتضمن الميل أو النزعة لأن يكون التلميذ مع أو ضد موضوع الاتجاه من جهة، وبالتالي النزوع للسلوك البيئي الذي يتسق مع الانفعالات المتعلقة بموضوعات بيئية من جهة أخرى (محمد، 2007: 17).

فالاتجاهات وغيرها من مكونات الجانب الوجداني في التربية البيئية، بمثابة المفاتيح لمستقبل الجنس البشري، و تحديد نوعية الحياة على سطح كوكب الأرض ككل – هيلاري- Hilary في (حسن، 2008: 199).

3. من خلال نتائج التطبيقين القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس القيم البيئية، اتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. ونتيجة اختبار (ت) التي قيمتها 36.51 (أنظر الجدول رقم (22)) لها دلالة إحصائية مما يعني صحة الفرض الثالث.

اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج الفرض الثالث من دراسة المرزوقي (2006) والتي دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القيم البيئية قبل تطبيق البرنامج المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي. والسؤال الأول من دراسة بشير وآخرون (1999) والتي دلت نتائجه على وجود فروق دالة إحصائيا لتأثير البرنامج في القياس البعدي للمفاهيم البيئية. والفرض الثالث من دراسة زايد (2004) بوجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية ودرجاتهم في مقياس القيم البيئية. والفرض الأوّل من دراسة سالم وآخرون (1992) بوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في اكتساب القيم البيئية لصالح المجموعة التجريبية.

كما اتضح من نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس القيم البيئية على المجموعة التجريبية، أن القيم المبدئية للتلاميذ تراوحت بين القبول والتفضيل في حين أن قيمهم وصلت إلى حد الالتزام عند تطبيق البرنامج بعديا مما يعني فاعلية الأنشطة البيئية الصفية واللاصفية التي تضمنها البرنامج المقترح.

وباستخدام مربع إيتا Eta Squared (η^2) لقياس حجم الأثر للمجموعة التجريبية، تشير النتيجة في الجدول رقم (23) إلى أن 98% من التباين الكلي للمتغير التابع (القيم البيئية) يرجع للمتغير المستقل (الأنشطة البيئية) فالنتيجة مفسرة.

ومنذ سنوات والباحثون ينصحون باستخدام حجم الأثر Effect Size في تفسير نتائج أبحاثهم، وذلك للتمييز بين الدلالة الإحصائية والدلالة العملية لتلك النتائج. و منذ عام 1994 والجمعية النفسية الأمريكية (American Psychological Association) تؤكد على أهمية الإشارة إلى – قيمة حجم الأثر- في التقارير البحثية وذلك في ضوء تأثر نتائج فحص الدلالة الإحصائية للبيانات – بحجم العينة-. وفي عام 2001 تم التأكيد على نفس النقطة من خلال الطبعة (5) من دليل نشر – جمعية علم النفس الأمريكية (APA) لما لذلك من أهمية في توضيح النتائج البحثية وحسب (تابيا ومارش- Tapia, Marsh) ذكر في (نصار، 2003: 41-42) فإن العديد من المجلات البارزة في علم النفس والعلوم التربوية، أو العلوم الإنسانية تشترط على الباحثين تضمين – قيمة حجم الأثر- في أبحاثهم. وتؤكد أرنيمان، Arneman, 2003 على أن هناك (23) مجلة متخصصة في مجال علم النفس التربوي والعلوم ذات العلاقة به – كالعلوم التربوية و علم النفس- بما في ذلك مجلتان تعدان من أهم المجلات المتخصصة في هذا المجال تطلب من الباحثين الراغبين في نشر الأبحاث الكمية من خلالها بتضمين أبحاثهم – قيمة حجم الأثر-.

4. تظهر نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات البيئية وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات درجة المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي ويشير الجدول رقم (25) إلى قيمة (ت) (70.70) مما يعني صحة الفرض الرابع.

اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج الفرض الثاني من دراسة شحاتة محمد (2010) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو البيئة ككل، وللمحاور الثلاثة للمقياس كل على حدة، لصالح التطبيق البعدي. والفرض الرابع من دراسة الخولي وغنيم (1998) بوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة ككل على التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو البيئة لصالح التطبيق البعدي. ودراسة العمرو (1995) أثبتت نتائج تطبيق مقياس الاتجاه نحو البيئة حدوث نمو في اتجاه التلاميذ نحو البيئة بدرجة ملحوظة بعد تدريسهم الوحدة التجريبية. والفرض الأول من دراسة المعافا (2002) بوجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي قبل التدريس، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي بعد عملية التدريس لصالح التطبيق البعدي. والفرض الخامس من دراسة صفاء أحمد محمد (2007) والتي جاءت نتيجتها بوجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات البيئية بعد تطبيق أنشطة المفاهيم البيئية باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني. ودراسة الرافعي (1989) بوجود فروق في الاتجاه البيئي قبل وبعد تدريس الوحدة لصالح التطبيق البعدي للمقياس. ودراسة خيري محمود (2002) نتيجتها أن الفرق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فرق ذو دلالة إحصائية عند 0.05 بالنسبة للمحاور الخمس للمقياس وأيضا للمجموع الكلي للمقياس لصالح التطبيق البعدي وكان حجم التأثير كبير وهذا يعزى للوحدة التي تم تطبيقها.

أجمعت نتائج الدراسات السابقة على أن برنامج ومقررات التعليم البيئي ذات دور فعال في خلق الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ، وأهمية التربية البيئية وضرورتها في مناهج التعليم من خلال إعداد البرامج لتنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية، والوعي البيئي في مراحل التعليم المختلفة.

خلاصــة

ما تزال حالة البيئة في العالم مقلقة للغاية حيث برزت مشاكل جديدة أكثر خطورة، والأكيد أن المشكلة في أساسها إنما هي مشكلة إنسانية سلوكية، وأن السلوك الإنساني هو العامل الأساسي الذي يكمن وراءه مما يمكن تسميته بـ (باثولوجيا البيئة) (المغيصب، 1992: 303). فباستثناء بعض الظواهر الطبيعية مثل الزلازل والبراكين والجفاف والتصحر فإن قضايا البيئة كلها تدور حول الإنسان فهي من صنعه، إما في تعامله مع الطبيعة تعاملا عدوانيا جائرا، أو في تعامله مع أخيه الإنسان كالحروب أو سوء التخطيط الاقتصادي والاجتماعي، ويظل الإنسان تبعا لذلك هو المحرك للأمور المسببة للخلل البيئي.

ومن هذا المنطلق فإنه يمكن القول بأنه مهما عقدت الاتفاقيات والمعاهدات وسنت القوانين والتشريعات فإن ذلك لا يمكن أن يؤدي إلى ضمان التصرف السليم من الإنسان تجاه بيئته ما دام هذا الإنسان غير واع بقيمتها وبأهمية المحافظة على مواردها وغير مدرك لحدود التزاماته وواجباته الأخلاقية نحو هذه البيئة بشقيها البشري وغير البشري، والتي لا تقتصر في حيزها الزماني على الواقع البيئي المعاصر، وإنما تمتد حدود هذه المسؤولية لتشمل الأجيال القادمة.

إن الإنسان هو محور بيئته وهو سبب مشكلته وأن أي محاولة لحل مشكلات البيئة يجب أن تنبع أساسا من معرفة وإدراك لطبيعة العلاقة بين الإنسان والبيئة ومواطن الخلل في هذه العلاقة حتى يمكن معالجتها، وبداية العلاج يجب أن تبدأ بالإنسان باعتباره هو العامل الأساسي في البيئة، كما أنه السبب المباشر في تكوينها وهو الذي يعاني من مشكلاتها في آخر الأمر، وما دام الإنسان كما يقول علماء النفس إنما يتصرف في سلوكه تجاه بيئته تحت تأثير عوامل متعددة من دوافع واتجاهات وقيم وتصورات، فإن أي محاولة للعلاج ينبغي أن تستند إلى تحليل علمي وفهم دقيق لدوافع هذه الاتجاهات والمتغيرات المرتبطة بها وذلك بغية تحديد مسارها وتعديلها مما يؤدي إلى إعادة التعلم لأنماط سلوكية جديدة أو ترشيد للأنماط السابقة.

وفي ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيراتها، فإنه ولأهمية التربية البيئية في إحداث التنمية المستدامة، فقد يكون الطموح مقبولا للارتقاء بمستوى القيم والاتجاهات البيئية لتلاميذ المرحلة المتوسطة إلى أعلى مستوى، وقد يحدث ذلك بأن تضمن المناهج نشاطات وخبرات بيئية تتلائم وحاجات التلاميذ حسب فئات أعمارهم ومستويات تحصيلهم، وأن تتصف هذه النشاطات بالواقعية والحسية والقابلة للإدراك، لا أن تكون تكرارا لاهتمامات من خارج بيئة التلاميذ في إطار نظري غير مدرك، وأن تتصف هذه النشاطات بالتكامل بين المعارف العلمية والمبادئ والمعتقدات الدينية والمبادئ الأسرية التربوية.

أشارت بعض البحوث التي تمت في مجال التربية البيئية إلى فعالية الخبرات والأنشطة التعليمية التي تتم خارج المدرسة في مساعدة التلاميذ على اكتساب المعارف والمفاهيم البيئية وتنمية كل من الاتجاهات والقيم البيئية الإيجابية لديهم والوعي بالقضايا البيئية واكتساب مهارات العمل البيئي مما يساعدهم على حل مشكلات بيئية حقيقية.

وبذلك فإن التربية البيئية لا تتوقف عند حد المعرفة، ولكنها تتمثل في جانبين:

الأول هو إيقاظ الوعي الناقد للعوامل الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية والسياسية والأخلاقية الكامنة في جذور المشكلات البيئية.

والثاني هو: تنمية القيم الأخلاقية التي تحسّن من طبيعة العلاقات بين الإنسان والبيئة، وكل العلاقات التي تطورت على نحو غير سوي، وسببت كل ما يواجه البيئة من مشكلات.

إن النشاط ينبغي اعتباره كجزء متكامل مع المنهج أو كجزء متكامل من المهمة الحقيقية للمدرسة، والأنشطة البيئية بمختلف أنواعها سواء المتصلة بمضامين المناهج المدرسية، أو الأنشطة المصاحبة أو خارج المناهج الدراسية، تمثل الأساس في تنمية القيم والاتجاهات البيئية، فالمتعلم ينبغي أن تتاح له الفرص الكافية لممارسة أنشطة عديدة ومتنوعة. وفي جميع الأحوال، فإن تلك الأنشطة ينبغي أن تخطط على نحو جيد، وأن تحدد فيها الأدوار بدقة ووضوح وأن يتم توفير الإمكانات اللازمة لتنفيذها، لضمان أعلى درجة ممكنة من المشاركة الحقيقية من جانب التلاميذ.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما قدمته الدراسة من تصورات نظرية وما توصلت إليه من نتائج توصي بما يأتي:

1- ضرورة التكامل بين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس عند تخطيط برامج التربية البيئية وتنفيذها وإنتاج المواد التعليمية التي تساعد على تسهيل استيعاب التلاميذ للقضايا البيئية.

2- إعداد كراسات أنشطة للتلاميذ توزع عليهم تلازميا مع كتاب الوزارة لإمكانية تسجيل المشاهدات وكتابة التقارير وإبداء الآراء واقتراح حلول للمشكلات البيئية، مما يساعد على تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ وتعديل اتجاهاتهم السلبية إزاء بيئتهم.

3- ينبغي توفير قاعات مناسبة لممارسة الأنشطة التعليمية.

4- تطوير محتوى مناهج المرحلة المتوسطة بحيث يتضمن المفاهيم البيئية الأساسية ويساهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة ومشكلاتها لدى طالبات هذه المرحلة.

5- عقد بعض الندوات والمحاضرات في مجال التربية البيئية والوعي البيئي بالمتوسطات يحضرها أعضاء هيئة التدريس والتلاميذ ويشارك في إلقاء هذه المحاضرات بعض المسؤولين في مجال حماية البيئة وكذلك بعض المتخصصين في مجال التربية البيئية.

6- ضرورة إعادة النظر في دليل المعلم بحيث يتضمن بعض فنيات تعليم القيم بوجه عام، والقيم البيئية بوجه خاص، وكيفية إكساب مهارات عمليات القيم.

7- تدريب المعلمين على اختيار وتصميم وتنفيذ وتقويم ومتابعة الأنشطة البيئية الحرة التي تخدم المدرسة والبيئة المحلية.

8- الاستفادة من البرنامج المقترح في إعداد المنهج الجديد لتلاميذ السنة الثالثة متوسط.

البحوث المقترحة:

1- أثر استخدام برنامج في التربية البيئية لدى تلاميذ المدارس المتوسطة في تنمية المهارات البيئية.
2- وضع تصور مقترح للمفاهيم البيئية التي يجب أن تتضمنها مناهج المرحلة المتوسطة.
3- فاعلية برنامج أنشطة بيئية صفية ولا صفية لتنمية الوعي البيئي والمهارات البيئية.
4- تقويم أثر الأنشطة المدرسية ومعسكرات خدمة البيئة على اتجاهات التلاميذ المشتركين و غير المشتركين فيها.
5- دراسة تحليلية للقيم البيئية المتضمنة في كتب المرحلة المتوسطة.

قائمـة المراجـع

باللغة العربية:

1. إبراهيم، عمر أحمد (د ت) مدى إسهام برنامج النشاط في تدريب طالب التربية على استخدام وسائل و أساليب الاتصال (دراسة تحليلية). دراسات تربوية. العدد (18) ص ص 106- 143.
2. إبراهيم، نشوى إمام إمام (2003) تأثير الإعلام الرياضي المدرسي على كل من تعديل الاتجاهات والثقافة الرياضية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. ماجستير في التربية الرياضية. كلية التربية الرياضية. جامعة حلوان.
3. أبو جحجوح، يحي محمد (2005) مستويات القيم البيئية المتضمنة في محتويات مناهج العلوم والمطالعة للمرحلة المتوسطة بفلسطين. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. القاهرة. ص ص 786- 813.
4. أبو عريضة، وآخرون (2005) دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية. مجلة العلوم التربوية و النفسية. المجلد (6). العدد (1). ص ص 192- 292. البحرين.
5. أبو علوان، ديما غسان (2008) اتجاهات طلبة مدارس الحلقة الثانية – تعليم أساسي- نحو مفهوم الإرشاد النفسي ومدى وعيهم بمهام المرشد وواجباته. كلية التربية- قسم إرشاد نفسي.
6. الأحمدي، محمد بن عليثة (2006) ورقة عمل بعنوان: دور علم النفس في تعديل الاتجاهات نحو البيئة. المؤتمر الدولي الثالث لكلية العلوم الاجتماعية تحت عنوان: "العلوم الاجتماعية والدراسات البيئية من منظور تكاملي" المنعقد في دولة الكويت في الفترة من 3- 5/ 12/2006.
7. آل محرز، علي سعد فايز (2009) الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة وعلاقتها بمفهوم الذات. ماجستير شخصية وعلم نفس اجتماعي. كلية التربية. جامعة أم القرى مكة.

8. آل ياسين، ملاذ محمد مفيد (2010) علاقة القيم الإدارية بأنماط السلوك القيادي للمدير الصيني في المنشآت الصناعية الصغيرة. دراسة ميدانية في مدينة كوانجو الصينية. ماجستير في العلوم الإدارية. الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك.
9. الألفي، أشرف عبده حسن (1997) القيم البيئية لدى طلاب كلية التربية. ملخص رسالة ماجستير.
10. الأهدل، أسماء زين الدين (2009) فاعلية أنشطة و أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. مكة. المجلد (1). العدد (1). ص ص 191- 242.
11. البركات، علي أحمد.(2004) تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للتخطيط التدريس الملائم لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإجتماعية والإنسانية. المجلد (6). عدد (2).2004. مكة: ص ص 50-91 .
12. بشير وآخرون (1999) فاعلية برنامج أنشطة حركية مقترح لتنمية الوعي البيئي لطفل ما قبل المدرسة. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. مصر. العدد(7). ص ص 1- 27.
13. بوغازي، الطاهر (2004) القيم بين الأسرة والمدرسة وعلاقته بالمردود التربوي والتوافق المدرسي للتلاميذ. منشورات جمعية ابن باديس الثقافية. الأسرة والمدرسة ودورهما في تربية الطفل. دار قرطبة. وهران.
14. جامعة الدول العربية .(2003) دراسة تحليلية لوضع التربية البيئة بمراحل التعليم العام لبعض الدول العربية بين الواقع و الرؤية المستقبلية، مقدمة إلى لجنة تسيير برنامج التربية والنوعية و الإعلام البيئي في إجتماعها السابع عشر مقر الأمانة العامة للجامعة (12-14-/2003/10).
15. جامعة الدول العربية.(2005) مسودة دليل التربية البيئية لذوي الاحتياجات الخاصة. إعداد الأمانة الفنية لمجلس الوزراء العربي المسؤولين عن شؤون البيئة والمقدمة إلى

حلقة العمل حول التربية البيئية في دور الحضانة والتعليم قبل الابتدائي ولذوي الاحتياجات الخاصة مقر الأمانة العامة للجامعة: 13-2005/06/15.

16.الجاويش، محمد إسماعيل (2007) الأساس في الأنشطة التربوية. مؤسسة حورش الدولية للنشر والتوزيع. الإسكندرية.

17.الجزار، محمد (2008) القيم في تشكيل السلوك الإنساني. مركز الكتاب للنشر. الطبعة (1). القاهرة.

18.جعنيني، نعيم حبيب (2001) درجة تحقيق النشاطات اللاصفية الموجهة لأهدافها التربوية في المدارس الثانوية الرسمية في الأردن من وجهة نظر معلميها. مجلة جامعة دمشق. المجلد (17). العدد (1). ص ص 175- 207.

19.الجلاد، ماجد زكي (2008) المنظومة القيمية لدى طلبة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. المجلد (20). العدد (2). ص ص 367- 430.

20.حافظ، عثمان عبد الراضي (1996) استخدام الزيارات الميدانية في تدريس مقرر الدراسات البيئية وقياس أثر استخدامه على تحصيل طلاب كلية التربية بسوهاج للمعلومات البيئية. مجلة كلية التربية بأسيوط. مصر. العدد (12). الجزء (1). ص ص 163- 178.

21.الحبشي، فوزي أحمد (1998) الاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة الزقازيق. رسالة الخليج العربي. السعودية. السنة (8). العدد (26). ص ص 105- 127.

22.حسن، عبد الحميد سعيد (2008) أثر الاتجاهات البيئية في تنمية السلوك البيئي المسئول لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. المجلد (22). العدد (88). سبتمبر. ص ص 199- 210.

23.حسن، مها صلاح الدين محمد (2004) اتجاهات طالبات كلية التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث. مستقبل التربية العربية. مصر. المجلد (10). العدد (35). ص ص 113- 175.

24.حماد، شريف علي والآغا، عبد المعطي رمضان (2010) مستوى معرفة الدارسين في برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة لمفهومي القيم والاتجاهات. مجلة الجامعة الإسلامية. سلسلة الدراسات الإنسانية. المجلد (18). العدد (2). ص ص 429-446.

25.حماد، عفاف (1992) صعوبات تطوير مناهج المعلومات العامة والأنشطة البيئية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي. الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس. أوت. ص ص 21- 47.

26. حمريش، سامية (2010) القيم الدينية ودورها في التماسك الأسري. دراسة ميدانية بمدينة باتنة- مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع الديني.

27.الخاجة، هدى حسن (2002) دور ممارسة الأنشطة الرياضية في التنمية البشرية. مجلة العلوم التربوية و النفسية. المجلد (3). العدد (3). ص ص 153- 174. البحرين.

28. خز علي، قاسم (2009) منظومة القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد (5). العدد (2). ص ص 115- 135.

29.الخطيب، طه ياسين ناصر (2003) القيم التربوية في موعظة لقمان لابنه. مجلة العلوم النفسية والتربوية. المجلد (4). العدد (1). مارس. البحرين. ص ص 125-155.

30.خليفة، عبد اللطيف محمد (1992) ارتقاء القيم. سلسلة عالم المعرفة. سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون. الكويت.

31.الخميسي، سلامة (2000) التربية البيئية وقضايا البيئة المعاصرة. قراءات عن الدراسات البيئية للمعلم. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية.

32.الخوالدة، ناصر أحمد (2005) إسهام معلمي التربية الإسلامية في اكتساب طلبة التعليم الثانوي للقيم الاجتماعية بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. السنة (10). العدد (22). ص ص 65- 95.

33.الخولي، عبادة احمد عبادة (1998) فعالية وحدة مقترحة في التربية البيئية الصناعية في إكساب المعلومات البيئية و تنمية الاتجاهات نحو البيئة لدى طلاب كلية التعليم الصناعي. مجلة كلية التربية بأسيوط. مصر. العدد (14). الجزء (1). ص ص 57-81.

34.دياب، فوزية (1980) القيم و العادات الاجتماعية. ط(2). دار النهضة العربية. بيروت.

35.الديحان ، محمد عبد الرحمن . (1996) مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية . مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية. مجلد (8) . الرياض . ص ص 63 -114.

36.الرافعي، محب محمود كامل (1989) أثر استخدام المدخل البيئي في تدريس العلوم في المرحلة الإعدادية على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو البيئة. مجلة ثقافة الطفل. مصر. دكتوراه. ص ص 141- 142.

37.رواشدة، إبراهيم (1999) الاتجاهات البيئية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. مجلة كلية التربية بأسيوط. مصر. العدد (15). الجزء (2). ص ص 32-59.

38.زاهر، ضياء (1996) القيم في العملية التربوية. معالم تربوية. مركز الكتاب للنشر. مصر الجديدة.

39.زايد، علاء إبراهيم إبراهيم (2004) أثر استخدام بعض مصادر البيئة المحلية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية القيم البيئية والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. العلوم التربوية. العدد (1). ص ص 139- 189.

40.زبدي، ناصر الدين (2007) دور التربية البيئية في تعديل سلوك الفرد الجزائري تجاه محيطه. دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر. العدد(7). ص ص 34- 55.

41.كوجك، كوثر حسين وعبيد، وليم تاوضروس (1990) مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية. ط(1). القاهرة. الدار العربية للنشر والتوزيع.

42.الزهراني، سليمان بن عبد الله بن أحمد (2001) علاقة تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة بمقررات العلوم مع اتجاهاتهم المرتبطة بالبيئة المادية المحيطة بهم بمدينة الطائف. ماجستير مناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة.

43.سالم وآخرون (1992) تنمية بعض القيم البيئية من خلال تدريس العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي- دراسة تجريبية. مجلة كلية التربية ببنها. مصر. ص ص 1- 43.

44.سالم وآخرون (2001) دراسة تحليلية للقيم البيئية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية بمصر. دراسات في المناهج وطرق التدريس. مصر. العدد (69). ص ص 1- 28.

45.سرحان، نظيمة أحمد محمود.(1998) التنور البيئي والاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة حلوان. مجلة علم النفس. عدد (47). سنة (12). 1998.ص ص 88-114.

46.سرحان، نظيمة احمد محمود (1998) التنور البيئي والاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة حلوان. برنامج مقترح لتنمية مستوى التنور البيئي والاتجاهات البيئية لطلاب الجامعة. مجلة علم النفس. العدد (47). السنة (12). ص ص 88- 114.

47.سلوم، طاهر عبد الكريم (2005) فاعلية منحيي التكامل والتعاون في المشروعات في تشكيل الاتجاهات البيئية والتدريسية. مجلة جامعة دمشق. المجلد (12). العدد (1). ص ص 11- 80.

48.سليمان، خليل رضوان خليل (2010) فعالية الأنشطة العلمية الحرة القائمة على معايير اللامركزية في تنمية الوعي البيئي و التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة التربية العلمية. المجلد (13). العدد (4). ص ص 1- 27.

49.السيد، جيهان كمال محمد (1997) فعالية محتوى مناهج الجغرافيا في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طالبات هذه المرحلة. التربية المعاصرة. مصر. السنة (14). العدد (45). ص ص 157- 197.

50.الشافعي، سنية محمد عبد الرحمن (2003) أثر ممارسة الأنشطة البيئية الحرة على تنمية الوعي البيئي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية العلمية. المجلد (6). العدد (2). ص ص 69- 97.

51.شلبي، أحمد إبراهيم.(1996) البيئة والمناهج المدرسية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر. القاهرة.

52.الشهراني، عامر عبد الله سعيد سليم (1994) نمو المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طلاب المعاهد الصحية للبنين بالمنطقة الجنوبية بالسعودية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز. العلوم التربوية. المجلد (7). ص ص 3- 35.

53.الطناوي، عفت مصطفى (1998) فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية لطلاب كليات التربية بأسلوب التعلم الذاتي في تنمية الوعي البيئي والاتجاهات البيئية. مجلة التربية العلمية. مصر. المجلد (1). العدد(2). ص ص 21- 78.

54.العاجز، فؤاد علي (2007) دور الجامعة الإسلامية في تنمية بعض القيم من وجهة نظر طلبتها. مجلة الجامعة الإسلامية. سلسلة الدراسات الإنسانية. المجلد (15). العدد (1). ص ص 371- 410.

55.عبد الرحمن، سعد (1998) القياس النفسي (النظرية والتطبيق). ط(3). دار الفكر العربي. القاهرة.

56.عبد الرزاق، صلاح عبد السميع (د ت) التربية البيئية في الإسلام. مفهومها وأهدافها. مستخرج بتاريخ 05-11-2007 من الموقع:

www.salah.jeeran.com/sal5.html.

57.عبد الله، معتز سيد (1989) الاتجاهات التعصبية. سلسلة عالم المعرفة. الكويت.

58.عبد المسيح وآخرون (2007) فعالية برنامج عن المحميات الطبيعية قائم على الوسائط المتعددة في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلد (15). الجزء (1). معهد البحوث والدراسات البيئية. جامعة عين شمس.

59.العجمي، محمد حسنين (2008) إستراتيجية الإدارة الذاتية للمدرسة والصف. دار الجامعة الجديدة للنشر. الإسكندرية.

60.عزيزي ، عبد السلام .(2003). مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث. (ط1). الجزائر. دار ريحانة للنشر والتوزيع.

61.عفيفي، يسري (2005) فعالية استخدام إستراتيجيات متعددة من خلال منهج التاريخ على تنمية القيم البيئية و مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية. معهد البحوث والدراسات البيئية. المجلد (10). العدد (2). ص 406. جامعة عين شمس.

62.علام، صلاح الدين محمود (2000) القياس والتقويم التربوي والنفسي. أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. ط(1). دار الفكر العربي. القاهرة.

63.العمرو، سعود فهد رشيد (1995) المفاهيم البيئية الواجب تضمينها بمناهج العلوم ومدى فاعليتها على التحصيل والاتجاه نحو البيئة لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالسعودية. رسالة الخليج العربي. السنة (16). العدد (55). ص ص 199- 205.

64.العنزي، منزل عسران جهاد (2004) علاقة إشراك الطلاب في جماعات النشاط الطلابي بالأمن النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض- ماجستير رعاية وصحة نفسية. قسم العلوم الاجتماعية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

65.عيسى، حازم زكي و طموس، رجاء الدين حسن (2008) فاعلية الأنشطة في تنمية الوعي المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي ببعض شهداء فلسطين القادة، وانطباعاتهم عنهم. مجلة الجامعة الإسلامية. سلسلة الدراسات الإنسانية. المجلد (16). العدد (2). ص ص 631- 665.

66.الغانم، عبد العزيز وآخرون (د.ت) القيم البيئية لدى شاغلي وظائف الإدارة العليا وتأثيرها على الموازنة التخطيطية في المجال الصناعي بالمملكة العربية السعودية. معهد البحوث والدراسات البيئية. المجلد (2). العدد (2). جامعة عين شمس.

67.فياض، سكيكر (2006) فاعلية برنامج في التربية البيئية لإعداد معلمات رياض الأطفال. دراسة تجريبية على معلمات رياض الأطفال في مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق. المجلد (22). العدد (1). ص ص 49- 106.

68.قمحية، جهاد نعيم عبد الرحمن (2003) البناء القيمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. ماجستير في الإدارة التربوية. جامعة النجاح. نابلس. فلسطين.

69.قمر 1، عصام توفيق (2007) الاتجاهات العالمية المعاصرة في ممارسة الأنشطة المدرسية البيئية. سلسلة دراسات في الأنشطة التربوية. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية.

70.قمر 2، عصام توفيق (2007) حتى لا تصبح الأنشطة المدرسية مجرد حبر على ورق. أسباب عزوف الطلاب عن المشاركة في الأنشطة التربوية الحرة وسبل علاجها. سلسلة دراسات في الأنشطة التربوية والنفسية. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية.

71.قمر 5، توفيق عصام (2008) التكامل بين العملية التعليمية والأنشطة التربوية في المدرسة الابتدائية. سلسلة دراسات في الأنشطة التربوية.

72.قنديل وآخرون (2007) اتجاه القيادات الإدارية العاملة في مجال الموارد المائية نحو تطبيق متطلبات الإيزو ISO 14000 بدولة الإمارات العربية المتحدة. معهد البحوث والدراسات البيئية. المجلد (15). الجزء (1). جامعة عين شمس.

73.كامل، أحمد سمير (1999) سيكولوجية نمو الطفل-دراسات نظرية- وتطبيقات عملية- القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.

74.اللقاني، أحمد حسين (1994) المنهج، الأسس، المكونات، التنظيمات. عالم الكتب. القاهرة.

75.لونيس، سعيدة (2004) اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية (الطور I وII) نحو مهنة التعليم- دراسة ميدانية- ماجستير في علم النفس الاجتماعي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر.

76.محمد، أحمد صفاء (2007) فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لطفل الروضة. مجلة القراءة والمعرفة. مصر. العدد (66). ص ص 158- 209.

77.محمد، السيد شحاتة (2010) فاعلية برنامج قائم على التعلم من أجل الإتقان لإكساب تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية المفاهيم والاتجاهات البيئية و بعض عمليات العلم الأساسية. المجلة العلمية لكلية التربية. جامعة أسيوط. المجلد (26). العدد(1). الجزء (1). يناير. ص ص 79- 127.

78.محمد، زكريا عبد العزيز (2002) التلفزيون والقيم الاجتماعية للشباب والمراهقين. مركز الإسكندرية للكتاب.

79.محمد، سهام إبراهيم كامل (د.ت) مفهوم الاتجاه. مركز دراسات وبحوث المعوقين. أطفال الخليج.

80.محمد، عبد الصبور منصور (2008) الأنشطة اللاصفية وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى التلاميذ المعاقين عقليا في مدارس الدمج. الجمعية الخليجية للإعاقة. الملتقى (8). ص ص 56- 87.

81.محمد، منال محمود مساعد (1996) دراسة تقويمية للنشاط المدرسي في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمحلية كرري أم درمان. ماجستير في التربية.

82.المحيا، مساعد بن عبد الله (1993) القيم في المسلسلات التلفزية. دار العاصمة للنشر والتوزيع. الرياض.

83.المرزوقي، عبد المنعم محمد درويش (2006) فاعلية برنامج أنشطة بيئية صفية ولاصفية على تنمية القيم والمهارات البيئية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة دكتوراه فلسفة في العلوم البيئية. معهد الدراسات والبحوث البيئية. جامعة عين شمس.

84.مزيان، محمد. (2004) التربية البيئية. في: نخبة من المؤلفين. الأسرة والمدرسة ودورهما في تربية الطفل. منشورات جمعية ابن باديس الثقافية. وهران. دار قرطبة.

85.مسلم، محمد (2007) مقدمة في علم النفس الاجتماعي. ط(1). دار قرطبة للنشر والتوزيع. المحمدية. الجزائر.

86.مطاوع، إبراهيم عصمت.(2001). التربية البيئية في الوطن العربي. القاهرة. دار الفكر العربي.

87.المعافا، محمد حسين يحي (2002) فعالية مقرر التربية البيئية على تنمية اتجاهات طلبة كلية التربية نحو البيئة ومشكلاتها بجامعة ذمار. مجلة البحوث والدراسات التربوية. اليمن. السنة (8). العدد (17). ص ص 99- 120.

88.معوض وآخرون (2007) فاعلية برنامج مقرر الأحياء قائم على استخدام الأفلام التعليمية لتنمية المعارف والاتجاهات البيئية لدى طلاب الصف الأول ثانوي. المجلد (15). الجزء (1). معهد البحوث والدراسات البيئية. جامعة عين شمس.

89.المغيصب، عبد العزيز عبد القادر (1992) دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالاتجاهات النفسية نحو البيئة لدى عينة من طلبة جامعة قطر. حولية كلية التربية. قطر. السنة (9). العدد (9). ص ص 301- 341.

90.المفرجي، سالم محمد عبد الله (1999) أهم السمات الابتكارية لمعلمي ومعلمات التعليم العام وطبيعة اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري بمدينة مكة المكرمة. ماجستير في علم النفس (إرشاد نفسي). كلية التربية. جامعة أم القرى.

91.المقدادي، كاظم .(2006) التربية البيئية. الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

92.منظمة السلام الأخضر. (2007). التغيرات المناخية. مستخرج بتاريخ 2007/11/14 من الموقع:

www.Green peace . org/Lebanon / ar / campaigns/peace ful-energy /climate change.

93.ميمون، الربيع (1980) نظرية القيم في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقية. سلسلة الدراسات الكبرى. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر.

94.نشواتي، عبد المجيد.(1986) علم النفس التربوي. (ط3). إربد: دار الفرقان.

95.النصار، صالح بن عبد العزيز (2005) دور النشاط المدرسي في التحصيل الدراسي. ورقة عمل منشورة ضمن أعمال اللقاء التربوي- النشاط تربية وتعليم-

الذي نظمته الإدارة العامة لنشاط الطالبات في الفترة من 10- 1428/05/12هـ. الرياض.

96.نصار، يحي حياتي (2006) استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العلمية للنتائج في الدراسات الكمية. مجلة العلوم النفسية والتربوية- البحرين. المجلد (7). العدد (2). يونيو. ص ص 35- 59.

97.هلال. عصام الدين علي.(2002) النماذج الحاكمة لفلسفة التربية البيئية وأهدافها: دراسة نقدية تنظيرية . التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات في سلسلة إصدارات مخبر التربية والتنمية. وهران. دار الغرب للنشر والتوزيع.

98.وزارة التربية الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة .(2004). أدلة المربي في التربية البيئية. مطبعة النخلة. الجزائر .

99.الوكيل، حلمي أحمد ومحمود، حسين بشير.(2001) الاتجاهات الحديثة في تخطيط و تطوير مناهج المرحلة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

100. وهبي، صالح محمود. والعجي، ابتسام درويش.(2003). التربية البيئية وآفاقها المستقبلية. ط(1). دمشق. دار الفكر.

باللغة الأجنبية:

101. Avan et al (2011) Preparing Attitude Scale to define Students Attitudes about Environment, Recycling, Plastic and Plastic waste. International Electronic Journal of Environmental Education. Vol (1). Issue (3). May.

102. Bas, Gökhan (2010) The Effects of Multiple Intelligence Instructional Strategy on the Environmental Awareness Knowledge and Environmental Attitude Levels of Elementary Students in Science Course. International Electronic Journal of Environmental Education. Vol (1). Issue (1). September.

103. Gareth Thomson. Jenn Boffram. Sue stanifort (s.d). évaluation des programmes d'éducation relative à l'environnement. Date du consultation 21-07-2006 de site :

www : Green-street.ca/provides/documents/évaluation Gareth jenn sue fr.pdf.

104. KHELOUFI, BenAbdelli (2001).50 connaissances pour préserver l'environnement. Organisation de recherches sur les milieux et l'environnement, routes des amarnas, n°27, Sidi Bel Abbés .

105. Köse et al (2011) Investigation of Undergraduate Students Environmental Attitudes. International Electronic Journal of Environmental Education. Vol (1). Issue (2). January.

106. Tuncay et al (2011) The Relationship between Environmental Moral Reasoning and Environmental Attitudes of pre-service science Teachers. International Electronic Journal of Environmental Education. Vol (1). Issue (3). May.

107. UNESCO (S.D). charte de belgrade . date du consultation 06/11/2007 du site :

www.portal.unesco.org/education/fr.ev.php.url.id.33214,ure-do=do-printpage, urlsection=201htm.

108. Union international pour la conservation de la nature U.I.C.N (2001) Educateurs à l'environnement en Algérie, petit guide, programme U.I.G.N pour l'Afrique du Nord, date du consultation 21-07-2006 du site : www.U.I.C.N.Org/places/médoffie/nab/web/documents/petitguide.éducateurs à l'environnement en Algérie.

قائمـة الـملاحق

ملحق رقم (01): مراسلة مفتشي التعليم المتوسط

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية سيدي بلعباس
الأمانة العامة
الرقم: 248 /01/2009

ملحق رقم (01): مراسلة مفتشي التعليم المتوسط

مدير التربية
إلى
السادة مفتشي التربية و التعليم المتوسط

الموضوع: تسهيل مهمة
المرجع: طلب السيد خلوفي محمد بتاريخ 24-11-2009

يشرفني أن طلب منكم تسهيل مهمة السيد خلوفي محمد أستاذ مساعد بقسم علم النفس و علوم التربية و هذا قصد الإتصال بالسادة المفتشين و الأساتذة و العمل على رصد المناهج البيئة المتضمنة في مناهج التعليم المتوسط.

سيدي بلعباس في 01-12-2009
مدير التربية

245

ملحق رقم 02: إستمارة رصد المفاهيم البيئية المتضمنة في كتب التعليم المتوسط للسنة الثالثة

المادة	المجال	الوحدة التعليمية	المفاهيم البيئية	النشاطات	عدد صفحات الكتاب	طبعة الكتاب

ملحق رقم 03: يوضح الأساتذة والمفتشون الذين رصدوا المفاهيم البيئية في كتب السنة الثالثة متوسط

الرقم	اللقب والاسم	الوظيفة	التخصص	مكان العمل
1	بغدادي حبيب	مفتش التعليم المتوسط	ماجستير فيزياء	مديرية التربية بسيدي بلعباس
2	طاهري محمد	مفتش التعليم المتوسط	تاريخ وجغرافيا	مديرية التربية بسيدي بلعباس
3	جبارة مخطار	مفتش التعليم المتوسط	انجليزية	مديرية التربية بسيدي بلعباس
4	مولفرعة عبد القادر	أستاذ التعليم المتوسط	تاريخ وجغرافيا	زواوي محمد
5	ثاقمي فتحي	أستاذ التعليم المتوسط	علوم طبيعية	متوسطة جلولي فارس
6	شوشة بوزيان	أستاذ التعليم المتوسط	فرنسية	متوسطة بلبشير الشيخ
7	كركور عبد الرحمن	أستاذ التعليم المتوسط	لغة عربية + تربية إسلامية	متوسطة طيب إبراهيم شريفة
8	ضيافي رشيد	أستاذ التعليم المتوسط	علوم فيزيائية	متوسطة تنيرة الجديدة

ملحق رقم 04: يوضح المفاهيم البيئية المتضمنة في كتب السنة الثالثة من التعليم المتوسط

المادة	المجالات	الوحدات التعليمية	المفاهيم البيئية	النشاطات	عدد صفحات الكتاب	الطبعة
لغة عربية	البيئة	الإنسان والبحر	1. المياه البحرية حلوة. 2. التلوث. 3. ظاهرة المد والجزر. 4. جاذبية القمر. 5. تلوث الهواء. 6. مواد التلويث الصلبة		236	الطبعة الأولى 2005- 2006.
		المعركة مستمرة	أو الغازية.			
	التصحر والجفاف	الأراضي القاحلة	7. الصحراء. 8. التصحر. 9. المياه المتبخرة. 10. ثاني أكسيد الكربون. 11. تدفئة الأرض. 12. المناطق القاحلة. 13. الجفاف.			
		تاريخ نوبات الجفاف و آثارها	14. الرطوبة. 15. تخلف المطر. 16. الجفاف الموسمي. 17. الجفاف العارض. 18. اختلالات مناخية.			
	النمو الديمغرافي	مشكلات النمو السكاني	19. مشكلة التعليم. 20. مشكلة الصحة. 21. مشكلة الخدمات. 22. مشكلة الغذاء. 23. تدمير النظم البيئية.			
		الانفجار الديمغرافي	24. انخفاض مستوى معيشة السكان. 25. ظهور المجاعة. 26. اختفاء الغابات والمراعي. 27. تآكل التربة. 28. جفاف الآبار.			
	الصناعة و الطاقة	الطاقة الجديدة	29. الطاقة و التنمية. 30. الطاقة الكهربائية. 31. الطاقة النظيفة. 32. أشعة الشمس.			

تربية إسلامية	أداء الواجب وتقدير الأمور	احترام النظام العام و الآداب العامة	33. النظام العام. 34. الآداب العامة. 35. الأمن. 36. الصحة العامة. 37. السكينة. 38. التجمعات السكنية. 39. تلويث المياه. 40. صلاحية المواد المستهلكة. 41. المرافق العامة. 42. سلامة المحيط. 43. الملوثات.		121	الطبعة الأولى 2005-2006
تربية مدنية		المواطن و الاستهلاك	44. التغذية أساس الصحة. 45. الماء هو الحياة. 46. الطاقة مادة حيوية.		98	2007
العلوم الفيزيائية و التكنولوجية	المادة وتحولاتها	تلوث الغلاف الجوي	47. الأغلفة المختلفة للكرة الأرضية. 48. مصادر ملوثات الغلاف الجوي الطبيعية و الصناعية. 49. التلوث الإشعاعي. 50. تأثير التلوث على طبقة الأوزون. 51. التدابير الوقائية للمحافظة على سلامة و نظافة الغلاف الجوي. 52. الاحتباس الحراري.	بحث حول التدابير الوقائية للتخفيف من حدة تلوث الغلاف الجوي.	209	2005
	الطاقة	السلسلة الوظيفية	53. الطاقة الكهرومائية. 54. الطاقة الحرارية (البترول و الغاز). 55. الطاقة الشمسية. 56. الطاقة النووية.	مختلف الطرق المستعملة لإنتاج الطاقة الكهربائية في الجزائر.		
فرنسية		مشاريع	57. حماية البيئة والغابات. 58. إبداء شروحات حول الطاقات المتجددة.	تحرير مطويات حول الموضوع.	178	2005

انجليزية	الأول الأول الثالث الثالث	الثالثة الثالثة الأولى الثالثة	59. ما هي الحيوانات المفضلة لديك؟ 60. نوع أو نوعية الأكل؟ 61. حماية الحيوانات من الانقراض (صيد الدب). 62. انقراض الحوت. 63. العوامل السلبية المؤثرة في البيئة المعاصرة. 64. التلوث.		125	2004 - 2005
علوم طبيعية	الديناميكية الداخلية للكرة الأرضية	تأثير الزلازل والبراكين سلبا على المنظر الطبيعي	65. دراسة الزلازل. 66. أسباب الزلازل. 67. النشاط العام للظهرات. 68. الظواهر الجيولوجية المرتبطة بالتكتونية العامة. 69. البيئة الداخلية للكرة الأرضية. 70. التكتونية في حوض البحر المتوسط. 71. الإجراءات الوقائية والتنبؤية المتعلقة بالظواهر الجيولوجية.		154	2006 - 2007
	الديناميكية الخارجية للكرة الأرضية	تأثير العوامل المناخية على البيئة تدخلات الإنسان السلبية	72. البنيات الجيولوجية الكبرى وخصائصها. 73. العلاقة بين خصائص منظر طبيعي وخواص الصخور المتواجدة. 74. فعل العوامل المناخية على تطور منظر طبيعي. 75. دور الإنسان في تشكيل منظر طبيعي. 76. نمذجة تشكيل منظر طبيعي.	إبراز تأثير درجة الحرارة والرياح والأمطار على التربة التصحر والانجراف. دراسة ميدانية استغلال الأراضي الزراعية،		

		والإيجابية		قطع الأشجار، الحرائق، التشجير.		
	استغلال الموارد الطبيعية الباطنية	عواقب استغلال الموارد الطبيعية	77. أهم الثروات الطبيعية الباطنية في الجزائر. 78. مميزات الثروات الطبيعية في الجزائر. 79. طرائق استغلال المناجم في الجزائر. 80. التسيير العقلاني للموارد الطبيعية.	أشرطة أفلام وثائقية		
		الإنسان والتربة	81. التربة وسط حيوي. 82. التربة ثروة هشة. 83. تشكل التربة. 84. حماية التربة وتسييرها.	دراسة تأثير الاستغلال المفرط للتربة، استعمال المبيدات، الإفراط في التسميد الرعي الجائر		

ملحق رقم 05: مجالات القيم والاتجاهات البيئية بصيغتها الأولية

مجالات القيم والاتجاهات البيئية	أهمية المجال			تناسب المجال مع المرحلة الدراسية			تناسب المجال لمستوى التلاميذ		
	مهم	نوعا ما	غير مهم	مناسب	نوعا ما	غير مناسب	مناسب	نوعا ما	غير مناسب
1- مجال التلوث - تلوث الماء - تلوث الهواء - تلوث التربة - الاحتباس الحراري - النفايات									
2- مجال استنزاف الموارد - التصحر - الصيد الجائر - قطع الأشجار - الإسراف في استهلاك الماء - الإسراف في استهلاك الكهرباء									
3- مجال البيئة المشيدة - السكن - الحي - المدرسة - المدينة									

ملحق رقم 06: أعضاء التحكيم لمجالات القيم والاتجاهات البيئية بصيغتها الأولية

الرقم	اللقب و الاسم	الوظيفة	التخصص	مكان العمل
01	بوغازي الطاهر	أستاذ محاضر	علوم التربية	جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان
02	بشلاغم يحي	أستاذ محاضر	علم نفس العمل	
03	سجلماسي محمد أمين	أستاذ محاضر	علم النفس	
04	لطرش علي	أستاذ محاضر	إيكولوجيا تطبيقية	جامعة الجيلالي اليابس قسم البيئية بسيدي بلعباس
05	عمار يوسف	أستاذ محاضر	علم البحار	
06	رحماني عبد القادر	أستاذ مساعد	إيكولوجيا تطبيقية	
07	بغدادي حبيب	مفتش التعليم المتوسط	ماجستير فيزياء	مديرية التربية بسيدي بلعباس
08	طاهري محمد	مفتش التعليم المتوسط	تاريخ وجغرافيا	

ملحق رقم 07: يوضح الأساتذة الذين حكموا البرنامج

الرقم	اللقب و الاسم	الوظيفة	التخصص	مكان العمل
01	بوغازي الطاهر	أستاذ محاضر	علوم التربية	جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان
02	بشلاغم يحي	أستاذ محاضر	علم نفس العمل	
03	سجلماسي محمد أمين	أستاذ محاضر	علم النفس	
04	لطرش علي	أستاذ محاضر	إيكولوجيا تطبيقية	جامعة الجيلالي اليابس قسم البيئية بسيدي بلعباس
05	عمار يوسف	أستاذ محاضر	علم البحار	
06	رحماني عبد القادر	أستاذ مساعد	إيكولوجيا تطبيقية	
07	بغدادي حبيب	مفتش التعليم المتوسط	ماجستير فيزياء	مديرية التربية بسيدي بلعباس
08	طاهري محمد	مفتش التعليم المتوسط	تاريخ و جغرافيا	

ملحق رقم (08): البرنامج بصورته النهائية

<table>
<tr><td><u>المجال:</u> إستنزاف الموارد
<u>الوحدة الأولى:</u> الصيد الجائر
<u>طبيعة النشاط:</u> صفي.
<u>نوع النشاط:</u> تصميم ألبوم صور للحيوانات المهددة بالإنقراض في الجزائر.
<u>زمن النشاط:</u> 4 سا</td><td colspan="2"><u>الكفاءة الختامية:</u> يكسب التلاميذ المعرفة والقيم والاتجاهات لمخاطر الصيد الجائر على التنوع الحيوي.
<u>مؤشرات الكفاءة:</u>
- يتعرف على القوانين التي أصدرتها الدولة للحفاظ على التنوع الحيوي.
- يبدي وعيا كاملا بمخاطر الصيد الجائر على انقراض الحيوانات.
- يظهر إستعدادا للمشاركة ضمن النادي الأخضر في حملة للحفاظ على التنوع الحيوي.</td></tr>
<tr><td><u>الإشكالية</u></td><td><u>الوضعيات التعلمية</u></td><td><u>سيرورة النشاط</u></td></tr>
<tr><td>هنالك أصناف عديدة من الحيوانات إنقرضت منذ مئات السنين بفعل تدخل الإنسان وجشعه، و جعل متعة الصيد لا حدود لها مما أدى إلى فقدان التنوع الحيوي.
ما هي الأساليب المثلى للحفاظ على هذا التنوع في بلادنا؟</td><td>- مفهوم الصيد الجائر.
- الحيوانات المهددة بالإنقراض في الجزائر.
- جهود الدولة في إصدار القوانين لتنظيم عملية الصيد.</td><td>- عرض مصور عن مخاطر الصيد الجائر على التنوع الحيوي.
- تقسيم التلاميذ بجمع بيانات عن الحيوانات المهددة بالإنقراض وجمع صور عنها.</td></tr>
<tr><td colspan="3"><u>المنتوج:</u> إيداع ألبوم الصور للحيوانات المهددة بالانقراض و عرضه على التلاميذ في مكتبة المدرسة.</td></tr>
</table>

تابع الملحق رقم 08

المجال: إستنزاف الموارد **الوحدة الثانية:** التصحر **طبيعة النشاط:** صفي **نوع النشاط:** محاضرة ومناقشة جماعية. **زمن النشاط:** 1 سا	**الكفاءة الختامية:** يكسب التلميذ القيم و المعارف و الإتجاهات نحو حماية البيئة من التصحر. **مؤشرات الكفاءة:** - يتعرف على الأسباب المؤدية إلى التصحر. - يظهر وعيا بالآثار المترتبة عن ظاهرة التصحر. - يثمن جهود الدولة في مكافحة التصحر. - يدرك خطورة إستنزاف التربة و الرعي الجائر كأحد عوامل التصحر.

الإشكالية	**الوضعيات التعلمية**	**سيرورة النشاط**
تقدر نسبة الأراضي المتصحرة في الجزائر بـ 82,74% و هناك مساحات أخرى مهددة بالتصحر تصل نسبتها 9% ما هي السبل الكفيلة لمحاربة التصحر؟	- مفهوم التصحر - أسباب التصحر: • الرمال المتحركة • انحصار الغطاء النباتي • الري الزائد الذي يؤدي إلى ملوحة الأرض • الرعي الجائر • قطع الأشجار للوقود - آثار التصحر - سبل مكافحة التصحر والتدابير اللازمة لذلك.	- عرض محاضرة عن التصحر وسبل مكافحته. - بعدها يقسم التلاميذ على حسب مواضيع التصحر و يناقشون أهم الأساليب لمكافحة التصحر. - تدون التقارير بتوصيات و ملاحظات.

المنتوج: تقرير مفصل عن التصحر في الجزائر وسبل مكافحته، يوثق العمل و ينشر في مجلة النادي العلمي للمؤسسة.

تابع الملحق رقم 08

المجال: إستنزاف الموارد	**الكفاءة الختامية:** يكسب التلاميذ القيم و الإتجاهات الإيجابية

الوحدة الثالثة: الإقتصاد في إستهلاك الماء **طبيعة النشاط:** صفي **نوع النشاط:** مناقشة و جلسة عصف ذهني. **زمن النشاط:** 1 سا	للإقتصاد في الماء و عدم تبذيره. **مؤشرات الكفاءة:** - يقدر قيمة الماء - يتعرف على مصادر الماء و مجالات إستعماله. - يستنتج التأثيرات الناتجة عن شح المياه. - يقدر جهود الدولة في تنويع مصادر المياه و التقليل من التسربات.

الإشكالية	الوضعيات التعلمية	سيرورة النشاط
تبقى مسألة الموارد المائية في الجزائر تشكل إنشغالا عظيما لأن 95% من الإقليم عندنا خاضعة لمناخ جاف على الرغم من هذه المعطيات الباعثة على القلق، لازلنا نشاهد هذا المورد يعاني من التبذير و من الإستعمال غير العقلاني. كيف يمكننا إذا المساهمة في الحد من هذه الظاهرة؟	- الإقتصاد في إستعمال الماء في: • المنزل • المدرسة - الحفاظ على الشجرة يزيد في حصولنا على الماء. - التسربات تفقدنا من 40 إلى 50% من الحجم الإجمالي للماء.	- عرض مصور عن مصادر المياه في الجزائر. - تقسيم التلاميذ إلى مجموعات حسب المواضيع. - جلسة عصف ذهني لمناقشة الآليات الكفيلة باقتصاد الماء في المنزل و المدرسة.
المنتوج: إستخلاص النتائج و تعليقها في لوحة الإعلانات الخاصة بالمؤسسة.		

تابع الملحق رقم 08

المجال: جمال البيئة المشيدة. **الوحدة الأولى:** جمال	**الكفاءة الختامية:** يكتسب التلاميذ القيم والإتجاهات للحفاظ على جمال و نظافة المدرسة.

المدرسة **طبيعة النشاط:** صفي **نوع النشاط:** مناقشة و إعداد صحيفة حائط. **زمن النشاط:** 2 سا	**مؤشرات الكفاءة:** - يحرص على نظافة المرافق المختلفة للمدرسة. - يحسس زملاءه بضرورة الحفاظ على بيئة مدرسية نظيفة. - يسلك سلوكا إيجابيا لقيمة النظافة داخل المدرسة وخارجها. - يثمن المناهج التي تهدف إلى اكتساب قيمة الجمال والنظافة.

الإشكالية	**الوضعيات التعلمية**	**سيرورة النشاط**
المؤسسات التعليمية تفرط في إستعمال الورق والتلاميذ عن غير قصد يرمون الأوراق و السيالات المستهلكة و أشياء أخرى مما يجعل مستوى جمال و نظافة المؤسسة محل نقد. كيف تساهم في جعل محيط المدرسة نظيفا و جذابا؟	- ضرورة الحفاظ على وسط بيني مدرسي جميل و نظيف. - دعم المناهج الحالية لقيمة النظافة و جمال الوسط المدرسي.	- تقسيم التلاميذ إلى أفواج ومناقشة النقاط التالية: - المستوى العام لجمال ونظافة المدرسة. - المكلفون بنظافة و جمال المدرسة و دور التلاميذ في هذا المجال. - إستخلاص حلول عملية لتحسين نظافة و جمال المدرسة.
المنتوج: تعلق مقترحات التلاميذ من خلال صحيفة حائط و في مكان بارز من المدرسة ليطلع عليه التلاميذ.		

تابع الملحق رقم 08

المجال: جمال البيئة المشيدة **الوحدة الثانية:** جمال الأحياء السكنية. **طبيعة النشاط:** صفي	**الكفاءة الختامية:** يكتسب المعارف و القيم و الإتجاهات للمحافظة على نظافة و جمال الأحياء السكنية. **مؤشرات الكفاءة:** - يبدي إستعدادا للإنخراط في الجمعيات البيئية.

نوع النشاط: عرض فيديو وجلسة للمناقشة **زمن النشاط:** 1 سا	- يعبر عن رفضه للمستوى الذي آلت إليه أحياءنا. - يكتسب التلميذ قيم العمل التعاوني للحفاظ على نظافة الأحياء السكنية. - يثمن التواصل بين لجنة الأحياء والبلدية.

الإشكالية	**الوضعيات التعلمية**	**سيرورة النشاط**
إن المسؤولية الفردية والجماعية و العمل التعاوني من أبرز القيم التي تساعد على تكاثف الجهود من مواطن و بلدية و مؤسسات أخرى للحفاظ على الوسط الذي نعيش فيه. ما هو دور المواطن والسكان والبلدية في الحفاظ على البيئة؟	- إنتشار النفايات المنزلية في المدن الكبرى. - التفريغ الفوضوي ملجأ للحيوانات الضالة التي تتسبب في نقل الأمراض. - دور المواطن و لجنة الأحياء للعمل على تحسين صورة الحي السكني.	- عرض فيديو لأحياء سكنية عملت بمشروع بيني، وأحياء أخرى فوضوية. - جلسة للمناقشة وإستخلاص الدروس مع إقتراح حلول لتحسين المنظر العام للأحياء السكنية.
المنتوج: إنجاز بحث حول أهمية نظافة الأحياء السكنية و إيداعه في مكتبة المدرسة لتعميم الفائدة.		

تابع الملحق رقم 08

المجال: جمال البيئة المشيدة والمحيط. **الوحدة الثالثة:** جمال الحدائق والمتنزهات. **طبيعة النشاط:** صفي	**الكفاءة الختامية:** يكسب التلاميذ القيم والإتجاهات لحماية ونظافة الحدائق والمتنزهات والمدن. **مؤشرات الكفاءة:** - يميز بين السلوكات السوية و الشاذة للبيئة. - يظهر إستعدادا للمشاركة في حملات النظافة للحدائق

نوع النشاط: جلسة مناقشة وكتابة بحث. **زمن النشاط:** 2 سا	والمتنزهات. - يسلك سلوكا إيجابيا أثناء زيارته للحدائق و المتنزهات. - يقف موقف المتصدي للذي يسيء إلى الحدائق.

الإشكالية	الوضعيات التعلمية	سيرورة النشاط
إن توسع المدن و إزدياد الطلب على السكنات أدى إلى إهمال المساحات الخضراء والمتنزهات وانحصارها، فأصبحت المدينة غير نظيفة وغير جلابة. كيف نفعل دور المواطن والجمعيات للمساهمة في تطوير وحماية الحدائق والمتنزهات؟	- الإسلام يدعو إلى نظافة المحيط. - أهمية الحدائق والمتنزهات للأفراد والجماعات. - مدينة نظيفة محيط نظيف.	- تقسيم التلاميذ إلى أفواج للمناقشة حسب عناصر الموضوع. - تقوم كل مجموعة باستخلاص ومناقشة السبل الكفيلة للعناية بالحدائق و المتنزهات ونظافتها. - كتابة أهم النتائج على السبورة.
المنتوج: كتابة بحث حول نظافة الحدائق و المتنزهات و نشره في مجلة متخصصة.		

تابع الملحق رقم 08

المجال: التلوث **الوحدة الأولى:** الإحتباس الحراري أو دفء الأرض **طبيعة النشاط:** صفي **نوع النشاط:** عرض مصور	**الكفاءة الختامية:** يكسب التلاميذ القيم والوعي للآثار الناجمة عن الإحتباس الحراري. **مؤشرات الكفاءة:** - يتعرف على مشكلة الإحتباس الحراري و أسبابها. - يستنتج التأثيرات الناتجة عن الإحتباس الحراري.

وتقسيم أفواج للمناقشة. **زمن النشاط:** 2 سا	- يثمن الجهود الدولية و المحلية في التقليل من آثار الإحتباس الحراري.

الإشكالية	**الوضعيات التعلمية**	**سيرورة النشاط**
ربع سكان الأرض مهددون بخطر الفياضانات بسبب ظاهرة ذوبان الجبال الجليدية في القطب الشمالي. ما هي العوامل التي أدت إلى حدوث ذلك؟	- مفهوم الإحتباس الحراري. - أسباب الإحتباس الحراري. - أخطار الإحتباس الحراري. - الجهود الدولية المبذولة للسيطرة على الإحتباس الحراري.	- عرض مصور عن مفهوم الإحتباس الحراري و أسبابه ومخاطره و الجهود الدولية المبذولة للتقليص من آثاره. - تقسيم التلاميذ إلى أربعة مجموعات بحسب محاور الإحتباس الحراري. - تقوم كل مجموعة بمناقشة المحور وإستخلاص نتائجه.
المنتوج: توثق نتائج الورشة في شكل كتيب صغير و تودع في مكتبة المتوسطة لتعمير الفائدة.		

تابع الملحق رقم 08

المجال: التلوث **الوحدة الثانية:** تلوث الماء. **طبيعة النشاط:** صفي **نوع النشاط:** عرض فيديو وجلسة عصف ذهني. **زمن النشاط:** 2 سا	**الكفاءة الختامية:** يكسب التلاميذ قيم حماية المياه من التلوث والمحافظة عليها وحسن ترشيدها. **مؤشرات الكفاءة:** - يكتسب التلميذ قيم حماية المياه من التلوث والمحافظة عليها. - يستنتج الأهمية البالغة في حسن ترشيد إستهلاك المياه.

	- يثمن جهود الدولة في استغلال و توزيع و مراقبة المياه قبل أن تصل إلى المواطن.

الإشكالية	**الوضعيات التعلمية**	**سيرورة النشاط**
يمثل الماء العذب 3% من مجموع الماء الكلي على الأرض، بالإضافة إلى ذلك، فإن كمية كبيرة منه غير قابلة للإستعمال، فهي إما متواجدة في أعماق بعيدة تحت سطح الأرض أو متجمدة في الكتل الجليدية للقطبين كما يمكن أن تكون الكمية القليلة من الماء العذب المتاحة للإستعمال ملوثة. ما هي العوامل التي أدت إلى ذلك؟	- مصادر المياه في الجزائر. - أهمية الماء للكائنات الحية. - مصادر تلوث المياه. - مخاطر تلوث المياه على الكائنات الحية.	- عرض فيديو لتدفق المياه الملوثة من الوديان إلى البحر و علاقة ذلك بتلوث المياه. - جلسة عصف ذهني لمناقشة تأثير تلوث المياه على الكائنات الحية. - يتم كتابة آراء التلاميذ على السبورة.
المنتوج: يتم تلخيص آراء التلاميذ و تعليقها في لوحة الإعلانات.		

تابع الملحق رقم 08

المجال: التلوث **الوحدة الثالثة:** النفايات **طبيعة النشاط:** صفي **نوع النشاط:** فرز النفايات المدرسية وتصنيفها. **زمن النشاط:** 2 سا	**الكفاءة الختامية:** يكسب التلاميذ القيم و الإتجاهات لتسيير النفايات و إسترجاعها. **مؤشرات الكفاءة:** - يظهر إستعدادا للمشاركة في فرز النفايات. - يحدّد كمية النفايات المدرسية ويصنفها. - يبدي وعيا بأهمية فرز النفايات وإسترجاعها.

الإشكالية	الوضعيات التعلمية	سيرورة النشاط
إن إنتشار النفايات، وتزايد حجمها وسوء تسييرها، قد جعل بلادنا تعاني أخطار التلوث البيئي. فماذا ينبغي فعله لضمان تسيير عقلاني للنفايات؟ و كيف نحافظ على بيئة نقية و صحية؟	- أنواع النفايات. - تركيبة النفايات. - مخاطر النفايات. - أثر النفايات على صحة الإنسان و البيئة.	- توزيع التلاميذ إلى مجموعات صغيرة حسب النفايات الموجودة في المدرسة (أوراق مكتوبة على الوجهين، أوراق تغليف، أوراق الحلوى، نجارة أقلام قصاصات ورق صغيرة، سيالات بلاستيكية مستهلكة، نفايات حدائق..) - تقوم كل مجموعة بوضع النفايات في سلة المهملات الخاصة بها. - تكلف المجموعات برصد كمية النفايات خلال أسبوعين.
المنتوج: تقرير عن كمية النفايات المدرسية و أخطارها على نظافة المدرسة، وعقد ندوة مع الإدارة المدرسية والتلاميذ من أجل التوعية.		

تابع الملحق رقم 08

المجال: التلوث **الوحدة الرابعة:** تلوث الهواء **طبيعة النشاط:** صفي **نوع النشاط:** عرض مصور وإنجاز مطوية. **زمن النشاط:** 1 سا	**الكفاءة الختامية:** يكسب التلاميذ المعرفة و القيم والإتجاهات التي تجعلهم يتعاملون بإيجابية للحفاظ على البيئة من تلوث الهواء. **مؤشرات الكفاءة:** - يهتم بدراسة مشكلة تلوث الهواء للإسهام في حلّها. - يبدي وعيا بمخاطر تلوث الهواء على الإنسان و الكائنات الحية.

	- يستنتج التأثيرات الناتجة عن تلوث الهواء. - يقدر جهود الدولة و العلماء للإسهام في حل مشكلة تلوث الهواء.	
الإشكالية	**الوضعيات التعلمية**	**سيرورة النشاط**
تتعرض الكائنات الحية جميعها لآثار سلبية نتيجة تلوث الهواء، ممّا أدىإلى ظهور أمراض خطيرة لم يكن يعرفها الإنسان من قبل. ما هي السبل الكفيلة للتقليل من ملوثات الهواء؟	- مفهوم تلوث الهواء - أنواع تلوث الهواء - مصادر تلوث الهواء - أخطار تلوث الهواء على الكائنات الحية - وسائل التحكم في ملوثات الهواء.	- عرض مصور عن مفهوم تلوث الهواء و مصادره ومخاطره و وسائل التحكم فيه - تقسيم التلاميذ إلى مجموعات حسب مصادر تلوث الهواء - مناقشة كل مصدر مع إستخلاص النتائج
المنتوج: إنجاز مطوية تودع في المكتبة لتعميم الفائدة.		

تابع الملحق رقم 08

المجال: إستنزاف الموارد **الوحدة الأولى:** الصيد الجائر **طبيعة النشاط:** لا صفي **نوع النشاط:** كتابة بحث عن الحيوانات المهددة بالإنقراض و نشره في الإنترنت. **زمن النشاط:** 10 سا	**الكفاءة الختامية:** يكسب التلاميذ مهارة جمع البيانات والأخطار التي تهدد التنوع الحيوي. **مؤشرات الكفاءة:** - يشخص أسباب إختلال توازن التنوع الحيوي. - يسجل البيانات ذات الصلة بالحيوانات المهددة بالإنقراض. - يقدم المقترحات للحد من الصيد الجائر.
الأدوات المستعملة	**آليات التنفيذ**
- أوراق - أقلام - مواقع المحميات والحيوانات المهددة بالإنقراض.	- الإطلاع على الكائنات الحية في المحميات الطبيعية في الجزائر وتنوعها الحيوي. - تسجيل البيانات عن الطيور والغزلان والأسماك المهددة بالإنقراض و أنواعها. - تناقش كل مجموعة عملها.
المنتوج كتابة بحث عن الحيوانات المهددة بالإنقراض ونشره في مواقع بيئية تهتم بالمحميات.	

تابع الملحق رقم 08

المجال: إستنزاف الموارد **الوحدة الثانية:** التصحر **طبيعة النشاط:** لا صفي **نوع النشاط:** التعليق على خريطة التصحر في الجزائر **زمن النشاط:** 8 سا	**الكفاءة الختامية:** يكسب التلاميذ مهارة تشخيص أخطار التصحر وأسبابه و الحد من مخاطره **مؤشرات الكفاءة:** - يشخص أسباب التصحر - يجمع البيانات عن التصحر وينظمها.
الأدوات المستعملة	**آليات التنفيذ**
- ورق مقوى من الحجم الكبير - أقلام ملونة - دفتر	- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات. - تتطلع المجموعات على المساحات المهددة بالتصحر. - تسجيل البيانات و تنظمها. - تجري المجموعات نقاشات فيما بينها حول السبل الكفيلة للحد من التصحر.
المنتوج خريطة التصحر في الجزائر مع التعليق عليها.	

تابع الملحق رقم 08

المجال: إستنزاف الموارد **الوحدة الثالثة:** الإقتصاد في إستهلاك الماء **طبيعة النشاط:** لا صفي **نوع النشاط:** تجربة لإقتصاد الماء من خلال سلوكين مختلفين في المنزل **زمن النشاط:** 2 سا	**الكفاءة الختامية:** يستنتج الفرق في كمية اقتصاد الماء من خلال سلوكين مختلفين **مؤشرات الكفاءة:** - يستنتج كمية الماء المقتصدة من خلال سلوكين مختلفين. - يجمع البيانات من خلال الوضعيتين ويحلّلها. - يقترح طرقا تمكنه من إقتصاد الماء.
الأدوات المستعملة	**آليات التنفيذ**
- إناء بلاستيكي - حنفية البيت - الصابون	- يقوم التلميذ بغسل يديه بالصابون تاركا الحنفية مفتوحة و واضعا إناء بلاستيكيا تحت الحنفية لإستقبال الماء. - يقيس حجم الماء الموجود في الإناء باللتر. - يعاود غسل يديه بماء الحنفية لكنه عند إستعمال الصابون يقوم بغلق الحنفية. وواضعا إناء بلاستيكيا تحت الحنفية لإستقبال الماء. - يقيس حجم الماء الموجود في الإناء باللتر. - يحسب الفرق في حجم الماء المستعمل في الحالتين.
المنتوج تنظيم عملية توعية بفوائد إقتصاد الماء، و تنجز لافتة موضوعها "الإقتصاد في الماء واجب"	

تابع الملحق رقم 08

المجال: جمال البيئة المشيدة	**الكفاءة الختامية:** يشخص مستوى نظافة

الوحدة الأولى: جمال ونظافة المدرسة **طبيعة النشاط:** لا صفي **نوع النشاط:** جمع وفرز النفايات في المؤسسة المدرسية مع عرض حال و تقديمه لمدير المؤسسة. **زمن النشاط:** 2 سا	المدرسة والأخطار المترتبة عن تراكم النفايات. **مؤشرات الكفاءة:** - يجمع ويفرز النفايات في المؤسسة التربوية - يتعرف على تركيبة النفايات - يقترح حلولا لتحسين المنظر العام للمدرسة
الأدوات المستعملة	**آليات التنفيذ**
- آلة تصوير - فيديو - دفتر - أقلام	- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات و تكليف كل واحدة منها بجمع معلومات عن حالة المؤسسة و هذا من خلال: • الساحة • الأقسام • النوادي • الحدائق • المرافق الإدارية - تصنيف النفايات المدرسية و أحسن وسيلة للتخلص منها.
المنتوج إنجاز عرض حال عن المستوى العام لنظافة المدرسة و تقديمه إلى مدير المؤسسة.	

تابع الملحق رقم 08

المجال: جمال البيئة المشيدة **الوحدة الثانية:** جمال الأحياء السكنية **طبيعة النشاط:** لا صفي **نوع النشاط:** إنجاز تحقيق حول النفايات في الأحياء السكنية **زمن النشاط:** 8 سا	**الكفاءة الختامية:** يشخص مستوى نظافة الأحياء السكنية والأخطار المترتبة عن تراكم النفايات مع إقتراح حلول. **مؤشرات الكفاءة:** - يشخص مستوى نظافة الحي. - يبرر أسباب تدني النظافة و دور المواطن في هذه القضية. - يقترح حلولا لتحسين المنظر العام للحي.
الأدوات المستعملة	**آليات التنفيذ**
- آلة تصوير - فيديو - دفتر - أقلام	- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات - رصد مدى إحترام السكان لرمي النفايات في الحاويات المخصصة لها. - أوضاع الحدائق و الأشجار والمساحات الخضراء بالأحياء السكنية. - إقتراح حلول لتحسين نظافة الحي السكني.
المنتوج قرص مضغوط وألبوم صور عن نظافة الأحياء السكنية	

تابع الملحق رقم 08

المجال: جمال البيئة المشيدة والمحيط **الوحدة الثالثة:** نظافة الحدائق والمتنزهات. **طبيعة النشاط:** لا صفي **نوع النشاط:** حملة لنظافة المساحات الخضراء في الأحياء. **زمن النشاط:** 4 سا	**الكفاءة الختامية:** يكسب التلاميذ مهارة تشخيص المشكلات البيئية الناجمة عن تلويث المساحات الخضراء بالنفايات و إقتراح حلول لها. **مؤشرات الكفاءة:** - يشخص مشكلة تلوث المساحات الخضراء بالنفايات. - يجمع البيانات عن حجم النفايات في المساحات الخضراء و أنواعها. - يقدم الحلول للمحافظة على نظافة المساحات الخضراء.
الأدوات المستعملة	**آليات التنفيذ**
- سلة المهملات - قفازات واقية - أقلام ودفاتر - آلة تصوير	- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة - إختيار مساحة خضراء في الحي. - دراسة نوع الأوساخ والنفايات الموجودة فيها. - كمية هذه النفايات. - أضرار هذه النفايات. - إستنتاج الإقتراحات.
المنتوج إنجاز تقرير وعقد ندوة في المدرسة عن فوائد المساحات الخضراء و المتنزهات.	

تابع الملحق رقم 08

<table>
<tr><td><u>المجال:</u> التلوث
<u>الوحدة الأولى:</u> الإحتباس الحراري أو دفء الأرض
<u>طبيعة النشاط:</u> لا صفي
<u>نوع النشاط:</u> قياس الحرارة (تجربة عملية في وسطين مختلفين)
<u>زمن النشاط:</u> 2 سا</td><td><u>الكفاءة الختامية:</u> يستنتج درجة الحرارة في وسطين مختلفين.
<u>مؤشرات الكفاءة:</u>
- يقيس حرارة الجو من وضعيتين مختلفين.
- يستنتج التأثير الناجم عن الإحتباس الحراري.
- يجمع البيانات ذات الصلة بالإحتباس الحراري و يحلّلها.</td></tr>
<tr><td><u>الأدوات المستعملة</u></td><td><u>آليات التنفيذ</u></td></tr>
<tr><td>- علبتان خشبيتان بدون غطاء وبنفس الحجم
- شريحة زجاجية شفافة لتكون غطاء لإحدى العلبتين الخشبيتين.
- محراران</td><td>- يقوم التلاميذ بوضع العلبتين من الخشب بالقرب من بعضهما البعض.
- يوضع المحراران داخل كل علبة.
- تغطى إحدى العلبتين بالشريحة الزجاجية الشفافة.
- تعرض العلبتان لأشعة الشمس مدة 30 دقيقة.
- يقوم التلاميذ بعد ذلك بقياس درجة حرارة العلبتين من وسطين مختلفين لتقريب فكرة الإحتباس الحراري.</td></tr>
<tr><td colspan="2"><u>المنتوج</u>
- تنظم عملية توعية بالآثار الناجمة عن الإحتباس الحراري.
- بعد التقرير المقدم من طرف التلاميذ، تلصق لافتة في القسم موضوعها خطورة الإحتباس الحراري.</td></tr>
</table>

تابع الملحق رقم 08

المجال: التلوث **الوحدة الثانية:** تلوث الماء **طبيعة النشاط:** لا صفي **نوع النشاط:** تحليل مياه الشرب **زمن النشاط:** 4 سا	**الكفاءة الختامية:** يشخص ويحدد مصادر تلوث المياه و المشكلات الناتجة عن ذلك. **مؤشرات الكفاءة:** - يشخص أسباب تلوث المياه. - يجري تجربة لتحليل مياه الشرب. - يجمع البيانات ذات الصلة بتلوث المياه ويحلّلها.
الأدوات المستعملة	**آليات التنفيذ**
- ماء معدني - ماء حنفية - ماء خزان المدرسة	- يقوم تلاميذ المجموعة الأولى بأخذ عينات من مياه الحنفية للمنزل، وتقوم المجموعة الثانية بأخذ عينات من خزان المياه المدرسة أما المجموعة الثالثة فتأخذ عينات من المياه المعدنية. - تنظم زيارة إلى الديوان الوطني لتطهير وتصفية المياه بسيدي بلعباس لإجراء التحاليل اللازمة. - تقوم كل مجموعة بإجراء التحاليل و تدون نتائجه.
المنتوج تقرير عن نتائج تحليل مياه الشرب و عرض مضمونه على لوحة الإعلانات.	

تابع الملحق رقم 08

المجال: التلوث **الوحدة الثالثة:** النفايات **طبيعة النشاط:** لا صفي **نوع النشاط:** تصميم حاويات من النفايات **زمن النشاط:** 2 سا	**الكفاءة الختامية:** يستنتج أهمية تدوير النفايات المدرسية بما يسمح لنظافة المحيط ويعيد تصنيعها بأشياء مفيدة. **مؤشرات الكفاءة:** - يكتسب مهارة تصميم حاويات من النفايات - يقوم بجمع المعلومات عن كيفية تصميم حاويات من النفايات. - يوفر بيئة تربوية آمنة.
الأدوات المستعملة	**آليات التنفيذ**
- حقيبة قديمة - محفظة قديمة	- يقوم التلاميذ بتصنيف النفايات الملاءمة لصنع حاويات للمدرسة حسب مجموعات. - يتم عمل حاويات بسيطة بالتنسيق مع أستاذ التربية الفنية. - يقوم التلاميذ بالتنافس من أجل تصميم أفضل و أجمل حاوية.
المنتوج إستغلال النفايات لتزيين فناء المدرسة و فصولها و هذا بتصميم حاويات.	

تابع الملحق رقم 08

المجال: التلوث **الوحدة الرابعة:** تلوث الهواء **طبيعة النشاط:** لا صفي **نوع النشاط:** تجربة لإستخلاص الملوثات الجوية بواسطة الفازلين. **زمن النشاط:** 8 سا	**الكفاءة الختامية:** يكسب التلاميذ مهارة التعرف على المشكلات البيئية الناجمة عن تلوث الهواء وجمع البيانات عنها و تشخيص أسبابها. **مؤشرات الكفاءة:** - يحدد مصادر تلوث الهواء و أخطاره - يجري تجربة لفحص تلوث الهواء ويقيسه. - يجمع البيانات ذات الصلة بتلوث الهواء ويحللها.
الأدوات المستعملة	**آليات التنفيذ**
- ثلاثة أوعية زجاجية - مادة الفازلين	- يقسم التلاميذ إلى مجموعات. - تدهن الأوعية الزجاجية بالفازلين من الداخل و توضع واحدة في البيت و الثانية أمام النافذة و الثالثة في مكان مناسب في المدرسة. - جلب الأوعية بعد خمسة أيام لرؤية التلوث ومقارنتها بوعاء مدهون بالفازلين حديثا. - تسجل البيانات و تجرى المقارنات.
المنتوج إنجاز لافتة تعلق في مكان مناسب في المدرسة عنوانها أخطار تلوث الهواء.	

تابع الملحق رقم 08

مسرحية البيئة والتلوث
المشهد الأول: أبناء البيئة

[تدخل البيئة ومعها أبناؤها الأربعة]
- **البيئة [في فخر]** : أنا البيئة، أنا إجمالي الأشياء التي تحيط بالناس وتؤثر على وجود الكائنات الحية على سطح الأرض وأتضمن الماء والهواء والتربة والمعادن والمناخ والكائنات أنفسهم، كما يمكن وصفى بأني مجموعة من الأنظمة المتشابكة مع بعضها البعض لدرجة التعقيد والتي تؤثر وتحدد بقاء الناس في هذا العالم الصغير والتي نتعامل معها بشكل دوري .. وهؤلاء هم أبنائي [تشير بيدها إلى كل واحدة منهم]: البيئة المادية، والبيئة البيولوجية ، والبيئة الاجتماعية، والبيئة الصناعية .. وسيعرفونكم بأنفسهم .
- **البيئة المادية** : أنا عبارة عن الماء والهواء والأرض ، تناديني أمي بالبيئة المادية ويناديني بعض الناس بالبيئة الطبيعية في ظل التقدم والمدنية التي يلحظها العالم ويمر بها يوم بعد يوم ويرتبط اسمي هذا بالتقدم الذي أحرزه أبناء البشر .
- **البيئة البيولوجية** : أنا أمثل الكائنات الحية بجميع أنواعها مثل النباتات والحيوانات والإنسان .
- **البيئة الاجتماعية** : أما أنا فأنا مجموعة القوانين والنظم التي تحكم العلاقات الداخلية للأفراد إلى جانب المؤسسات والهيئات السياسية والاجتماعية .
البيئة الصناعية [تتكلم في اعتلال واضح وبطء] : أنا ما صنعه الإنسان من قرى، ومدن ، ومزارع ، ومصانع ، وشبكات .
- البيئة : ها قد عرفتم أبنائي .. ومثلى كمثل كل شيء هناك أشياء تكونني .. أولى هذه الأشياء العناصر الحية ، وتنقسم العناصر الحية إلى: عناصر الإنتاج مثل النبات، وعناصر الاستهلاك مثل الإنسان والحيوان، وعناصر التحليل كالفطر والبكتريا وبعض الحشرات .. وثاني هذه الأشياء العناصر غير الحية كالماء والهواء والشمس والتربة ، ولكن احذر ممن يعيد عليك قول أرسطو بأن هذه العناصر هي التي تكون المادة ، هذا كلام جاء الغبار عليه ، إنهم معا يكونون إحدى مكوناتى .. والعنصر الثالث هو عنصر الحياة والأنشطة التي يتم ممارستها في نطاق البيئة.
البيئة البيولوجية [تقول وهى تسعل]: يا أمي، فجأة شعرت أنني لست بخير.
- **البيئة المادية**: وأنا أيضا يا أماه .
- **البيئة الصناعية [تتكلم بنفس طريقتها السابقة]**: أنا أشعر بهذا الإحساس منذ بداية خلق الإنسان .
- البيئة الاجتماعية : لقد أثر اعتلالكم علىَّ أنا أيضا .. ولكن يا أمي ، ما سر هذا

الاعتلال والمرض؟
- **البيئة :** أنصتوا يا أبنائي [تنصت إلى وقع أقدام بعيدة] .. هناك عدو يقترب ، وهذا العدو هو السبب في كل هذا .. هيا بنا نهرب قبل أن يأتي .
[يغادرون جميعا]

المشهد الثاني:
التلوث سر المتاعب

[يدخل التلوث مغطيا وجهه بقناع أسود]
- **التلوث [يضحك ضحكة مخيفة ثم يتكلم بصوت عميق ومرعب] :** آهٍ من الفرحة .. لقد جعلت البيئة تسير مبتعدة بعد أن أصبتها بأضراري.. وها أنا ذا ، أنا الذي يعكر صفاء كل شيء إذا دخلته .. أنا السبب الرئيسي لكل ما يصيب تلك الكائنات الحية والعالم بأكمله بأضرار ومشاكل عديدة .. أنا الذي يحدث تغيرًا في البيئة التي تحيط بالكائنات الحية بفعل الإنسان وأنشطته اليومية مما يؤدي إلي ظهور بعض الموارد التي لا تتلائم مع المكان الذي يعيش فيه الكائن الحي ويؤدى إلى اختلاله . . [يضحك ضحكة خالية من الرحمة] متى يعود أخي العزيز من رحلة صيده التي أنتظرها بفارغ الصبر .
[ينتظر قليلا حتى يدخل أخو التلوث - مغطيا وجهه بقناع أسود مثل أخيه ولكن أصغر منه حجما- وهو يجر معه البيئة البيولوجية]
- **أخو التلوث** : أخي الكبير .. ها قد عدت ومعي ما كنت تتمناه .. لقد بعدت عن أمها وأخواتها ، وأنت تعلم أن الذئب لا يأكل من الغنم إلا القاصية .. ولكنها تشتكى منا ولا تدرى أنها السبب في إيجادنا [يضحك ضحكة عالية] .
- **التلوث** : اذهب ونادِ أبنائي أريد أن أعرفهم على التي إن لم تكن موجودة ما كان لنا وجود .. وبعد أن تناديهم اذهب وحاول صيد شيء سمين آخر مثل هذه .
[يغادر أخو التلوث ويبقى التلوث وجها لوجه مع البيئة البيولوجية الجالسة على الأرض]
- **التلوث** : أتشتكين؟!! وتتألمين؟!! ألا تعرفين أنه لولاكِ ما كنت أنا هنا الآن .. بل ما كنت موجودا من الأساس .. أنتِ السبب في وجودي وأنا السبب في أذاكِ .
[يضربها بقدمه وتظل تنظر إليه في ثبات]
- **البيئة البيولوجية [تتكلم متحملة الألم في ثبات] :** كي أتسبب في شيء وهو يسبب تألمي؟!
- **التلوث [يجلس قائما في مواجهة البيئة البيولوجية]** : لقد سمعتكِ منذ قليل تتحدثين عن أنكِ تمثلين الكائنات الحية بجميع أنواعها مثل النباتات والحيوانات والإنسان .. هذا الأخير هو المتسبب الرئيسي في إيجادي أنا وأسرتي .. الإنسان يساوى التوسع الصناعي ، والتقدم التكنولوجي ، وسوء استخدام الموارد ، والانفجار السكاني .. فالإنسان هو الذي

يخترع ، وهو الذي يصنع ، وهو الذي يستخدم ، وهو المكون الأساسي للسكان .
[تعتدل البيئة البيولوجية في جلستها وتنظر إلى الأرض في خجل ، ثم يدخل أبناء التلوث الستة بأقنعتهم السوداء وبدون عمهم]
- **التلوث [موجها الكلام لأبنائه وناظرا إلى البيئة البيولوجية]** : فليعرف كل منكم نفسه إلى ضيفتنا .
تلوث الهواء [موجها كلامه إلى البيئة البيولوجية بطريقة مرحبة] : أنا تلوث الهواء.. على ما أعتقد أنكِ قد سمعتِ بمرض أختكِ البيئة المادية . [تومئ البيئة البيولوجية برأسها] أنا الذي ألحق الضرر بها، وبالطبع بالإنسان في المقام الأول .. تتسبب ملوثاتي في موت حوالي خمسين ألف شخص سنويا .. ليس هذا وحسب، بل يتسبب الدخان المنبعث من التبغ والسجائر في موت حوالي ثلاثة ملايين شخصا سنويا، ومن المتوقع أن تزيد هذه النسبة إلى عشرة ملايين شخصا سنويا في الأربعة العقود القادمة إذا استمر الإنسان في تكويني ومن ثم في آلامه وآلامك وآلام أختكِ البيئة المادية .. سأقول لكِ شيئا آخر هل تعلمين أن أختك البيئة المادية هي إحدى الأشياء التي تلوث نفسها بنفسها وليس للإنسان دخل فيها وتتدخل الأتربة وغيرها من العوامل الأخرى .
- **البيئة البيولوجية** : ولكن هذا شيء طبيعي ولا يسبب شيئا عظيما جسيما مثلك أنت وإخوتك.
- تلوث الهواء : حسنا .. ولكنك بالطبع تعرفين أن مسببتي الثانية هي المصادر الصناعية التي من صنع الإنسان وهو المتسبب الأول فيها .. فاختراعه لوسائل التكنولوجيا التي يظن أنها تزيد من سهولة ويسر حياته فهي على العكس تماماً تزيدها تعقيداً وتلوثاً .. أترين عوادم السيارات الناتجة عن الوقود؟! أترين كيف يتم توليد الكهرباء؟! ... وغيرهما مما يؤدي إلي انبعاث غازات وجسيمات دقيقة تنتشر في الهواء من حولنا وتضر بكِ وبأسرتك بأسرها ، هذه الأسرة الطبيعية الساحرة .. ونجد أن المدن الصناعية الكبرى في جميع أنحاء العالم هي من أكثر المناطق تعرضاً لظاهرة التلوث .. أترين كيف تسبب الإنسان في هذا .. بالإضافة إلي الدول النامية التي لا تتوافر لها الإمكانيات للحد من تلوث البيئة. . والسبب في إيجادها هو الإنسان أيضا .
- **البيئة البيولوجية [تقول في تألم ووهن شديد]** : لقد عرفت خطئي ولكن أرجوك ألا تجعلها تعود بضرر على إخوتي وأمي .. سأعمل جاهدة لإصلاحها .. أعدكم بهذا .
- التلوث : أتقدمين لنا وعدا يسبب القضاء علينا .. لن نقبله بالطبع .. لقد عرفك ابني الأكبر بنفسه ولكن هل عرفك على أولاده وأحفادي؟ سيحكى لكِ عليهم وستندهشين من ذلك .
تلوث الهواء [في فخر مصطنع] : لدىَّ سبعة أبناء .. كل واحد منهم تسببه واحدة من أسرتك .. الأكبر هو الجسيمات الدقيقة ، وهى الأتربة الناعمة العالقة في الهواء والتي

تأتى من المناطق الصحراوية ، أو تلك الملوثات الناتجة من حرق الوقود ومخلفات الصناع ، بالإضافة إلي وسائل النقل .. لقد اشتركت أنتِ وأخواتك الثلاثة في صنع هذا .. وبالطبع أمكِ الحنون علينا [يضحك ضحكة عالية هو ومن معه من أسرته] .

- البيئة البيولوجية [في ثبات ونفاد صبر بعد الإهانة] : لا تهن أمي ولا أخواتي أمامي أبدا .

[يبتسم تلوث الهواء بعد أن نجح في استفزاز البيئة البيولوجية]

- **تلوث الهواء :** ثاني أبنائي هو غاز ثاني أكسيد الكربون .. تسببت فيه أختك البيئة الصناعية بتحريض منك كما تعلمين .. فإنها المصدر الرئيسي لهذا الغاز .. وكذلك أكاسيد النيتروجين التي تنتج من حرق الوقود فإنها من أبنائي أيضا .. أما ابني الرابع فهو الأوزون ويأتي نتيجة تفاعل أكاسيد النيتروجين مع الهيدروكربون في وجود أشعة الشمس وهو أحد مكونات الضباب الدخانى.. ومن أبنائي أيضا أول أكسيد الكربون ويوجد بتركيزات عالية وخاصة مع استعمال الغاز في المنازل .. أما ولدى السادس وهو أقرب الأمثلة وأكثرها شيوعا في إحداث التلوث داخل البيئة الصغيرة للإنسان هو دخان السجائر .. وسابعهم هو الرصاص ، وقد أوضحت بعض دراسات البشر وقياساتهم أن نسبة الرصاص في هواء المنازل تصل من 6400 - 9000 جزء في المليون في الأتربة داخل بعض المنازل مقارنة بـ3000 جزء في المليون في الهواء الخارجي في الشارع .

- التلوث : سأعرفكِ الآن بثاني أبنائي وهو التلوث بالنفايات .

- التلوث بالنفايات : سأقتضب في حديثي .. أنا بالطبع أحد أبناء التلوث البيئي ولى ولدان فقط هما القمامة والنفايات الإشعاعية .. والقمامة هي مخلفات النشاط الإنسان في حياته اليومية .. وإني لأجد أن نسبتها تتزايد في البلدان النامية وخاصة في ظل التضخم السكاني .. وقد تؤدى هذه النفايات مع غياب الوعي الصحي إلى جانب ضعف نظم جمعها والتخلص منها إلى الأضرار الجسيمة - التي أتسبب أنا فيها بالطبع – مثل: انتشار الروائح الكريهة ، واشتعال النيران والحرائق ، كما أنها توفر بيئة خصبة لظهور الأنواع المختلفة من الحشرات كالذباب ، وأحد أخطر الأشياء التي تسببها هو تكاثر الميكروبات التي تتسبب في الإصابة بالإسهال ، والكوليرا ، والدوسينتريا الأميبية، والالتهاب الكبدي الوبائي ، والتيتانوس ، والسل ، والاضطرابات البصرية ، وانتشار أمراض جراثيم الماشية .. والآن هل عرفت كيف تسببتِ أنتِ وأخواتك في ظهورنا ؟

- البيئة البيولوجية [في خجل] : أجل عرفت هذا .. ولكنى سأحاول أن أقضى على من يفعل هذا.

- التلوث [بابتسامة خبيثة] : أنتِ هكذا ستقضين على جزء من أجزاءكِ .

- **التلوث بالنفايات** : دعني أكمل لها يا أبى حكاية ابني الآخر .. ابني الشرس .. ابني هذا

هو النفايات الإشعاعية .. ولا ي زال النقاش يدور حول كيفية التعامل والتخلص منه ، ولم يتم الوصول إلى حل مرضٍ بصدده على الرغم من إيقاف البرامج النووية الخاصة بدول العالم ولم تعد هناك دولة ما تخفى نشاطها الإشعاعي ، فالأمر لم يعد سراً لكن لا زالت هناك العديد من الأشياء واضحة جداً ، فالمشكلة لا تكمن في صناعة المزيد من الأسلحة النووية وإنما في طريقة تخلصكم منها ، وهو الذي يزيد الأمور تعقيداً ويضيف بعداً آخر للمشكلة ، أو استخدام الطرق الصحية في تخزينها إلي جانب المشاكل المالية الضخمة المتطلبة في تغطية تكاليف إزالة التلوث التي بدأت تحدثه بالفعل هذه النفايات .
[يضحك ضحكة مخيفة] ليس هذا وحسب .. فإنه لا يقتصر على العسكريين فقط وأسلحتهم المدمرة لكنه يمتد أيضاً للمدنيين حيث يتمثل في توليد الكهرباء التي تصدر نفايا إشعاعية من الصعب التعامل معها وغيرها من الوسائل السليمة التي لا تستخدم في الحروب ، كما يسئ المدنيين إليكِ وأسرتكِ من خلال طريقة التعامل مع النفايا الإشعاعية عن طريق الدفن وينظرون إليها علي أنه الخيار الوحيد أمامهم للتخلص منها ، لأنه بالرغم من محاولة كافة الدول لإيجاد مخرج آمن من ابني العزيز ، فقد فشلوا في تحقيقه. ولا تقتصر حجم الكارثة على دفن هذه النفايا لأنها ستمتد إلى البيئة المحيطة بها وخاصة الأطعمة التي يتم زراعتها في هذه الأرض الملوثة والتي ستؤثر بالطبع على جودة حياة الإنسان وتدمر جيناته أي أن آثارها ستدوم وتستمر ولا يمكن محوها ولن يكون ذلك حلاً على الإطلاق بل إضافة مشكلة جديدة وهى مشكلة تواجد عائلتنا بالكامل [تضحك أسرة التلوث بأكملها] .
- التلوث : أما ابني الثالث فهو التلوث البصري .. وهو أكثر أبنائي ذرية ؛ لدية ثلاثة عشر ابنا .. سيعرفك بنفسه .
[يتقدم التلوث البصري بثيابه الرثة وهو أقذر أخواته الستة]
- **التلوث البصري** : ما أنا إلا تشويه لأي منظر تقع عليه عين الإنسان يحس عند النظر إليه بعدم ارتياح نفسي .. ويمكن للناس وصفى أيضاً بأني نوع من أنواع انعدام التذوق الفني ، أو اختفاء الصورة الجمالية لكل شيء يحيط بنا من أبنية أو طرقات أو أرصفة وغيرها .. وكما قال أبى فإن لى ثلاثة عشر ابنا .. وهم : سوء التخطيط العمراني لبعض الأبنية سواء من حيث الفراغات أو من شكل بنائها، وأعمدة الإنارة في الشوارع ذات الارتفاعات العالية التي لا تتناسب مع الشوارع ، وصناديق القمامة بأشكالها التي تبعث علي التشاؤم ، واختلاف دهان واجهات المباني، واستخدام الزجاج والألمونيوم مما يؤدى إلى زيادة الإحساس بالحرارة ، و أجهزة التكييف في الواجهات، والمخلفات من القمامة في الأراضي الفضاء وحول صناديق القمامة ، وانتشار المساكن في مناطق المقابر ، ومشروعات الترميم بالمناطق الأثرية وعدم انسجام الأجزاء الجديدة مع القديمة ، والمباني المهدمة وسط العمارات الشاهقة، والسيارات المحطمة أو تلك المحملة ببضائع

غير متناسق مظهرها ، واللافتات ولوحات الإعلانات المعلقة في الشوارع بألوانها المتضاربة ، وإقامة المباني أمام المناظر الجميلة وإخفائها مثل : البحر أو أي مكان توجد به مياه.

- **البيئة البيولوجية [موجهة كلامها إلى التلوث البصري]** : يبدو أن أسرتك كبيرة بالفعل وجميعها يعمل من أجل تدميري وأسرتي .

[يدخل أخو التلوث وهو يجر معه البيئة المادية ، والبيئة الصناعية ، والبيئة الاجتماعية]

[تجرى الثلاثة أخوات نحو أختهم الجالسة على الأرض]

- **البيئة الاجتماعية [في شغف للبيئة البيولوجية]** : هل أنت بخير؟ هل فعل هؤلاء الأعداء شيئا بكِ؟

- **البيئة البيولوجية [في وهن ثابت]** : لا تقلقي .. لن يستطيعوا إيذائي أو إيذائكم إلا إذا ثار هذا الوحش الموجود بداخلي .. لقد اكتشفت أنى السبب في وجودهم .. يبدو أنى لابد أن أضحى بنفسي من أجل حمايتكم منهم وللقضاء عليهم .

- **البيئة المادية** : يبدو أنهم قد حاولوا إقناعكِ بأنك السبب في إيجادهم ، وأنكِ السبب في مرضنا واعتلالنا .. لا تستمعي إليهم .. أنتِ لست هكذا .

- **البيئة البيولوجية :** بلى ، أنا كذلك .. فلولا الإنسان لما كان هؤلاء [تشير بيدها إلى عائلة التلوث] موجودون من الأصل .. إن الإنسان هو الصانع الأول لهذا التلوث ، وهو أول كائن يُصاب بأضراره .

- **التلوث [في سخرية]** : هل يجب علىَّ أن أقطع هذا الحديث العائلي الحميم حتى تصمتوا ونستطيع أن نكمل لكم بقية تعريف عائلتنا .

[تتوقف الأخوات الأربع على الكلام غصبا عنهم]

- **التلوث** : سيعرفكم الآن ابني تلوث المياه بنفسه .

- **تلوث المياه** : جاء الوقت حتى أكمل وأعرفكم دوركم في إتمام دوري .. أنا ملوث الماء .. أنا الذي يعكر صفاء الماء في العالم الواسع وفى أنحائه الشتى .. وكما تنقسم المياه الموجودة في العالم إلى مياه عذبة ومياه مالحة، فإن لي ولدان .. أحدهما يعمل تلوث المياه العذبة ، والثاني يعمل على تلوث البيئة البحرية بأسرها .. وتلوث المياه العذبة له عناصر تسببه عن طريق أن المياه العذبة هي المياه التي يتعامل معها الإنسان بشكل مباشر لأنه يشربها ويستخدمها في طعامه الذي يتناوله ، وقد شهدت مصادر المياه العذبة تدهوراً كبيراً في الآونة الأخيرة لعدم توجيه قدراً وافراً من الاهتمام لها من الإنسان ؛ فاستطاع ولدى العزيز أن يحكم سيطرته عليها .. ولكن الإنسان لم يكتفِ بهذا فقط ، بل أزاد الطين بلة حينما استخدم خزانات المياه في حالة عدم وصول المياه للأدوار العليا والتي لا يتم تنظفيها بصفة دورية الأمر الذي يعد غاية في الخطورة عليه وفى صالحنا نحن .. وكذلك قصور خدمات الصرف الصحي والتخلص من مخلفاته كانت من

هذه العوامل .. وبالتأكيد كان أحد أهم هذه العوامل هو التخلص من مخلفات الصناعة بدون معالجتها وإن عالجها الإنسان فإنها يعالجها جزئيا .. أما بالنسبة للمياه الجوفية ، ففي بعض المناطق يوجد تسرب بعض المعادن إليها من الحديد والمنجنيز إلي جانب المبيدات الحشرية المستخدمة في الأراضي الزراعية .. وتلوث المياه العذبة الذي هو ابني يدمر صحة الإنسان على الفور من خلال إصابته بالكوليرا ، والتيفود ، والدوسنتريا بكافة أنواعها ، والالتهاب الكبدي الوبائي ، والملاريا ، والبلهارسيا ، وأمراض الكبد وحالات التسمم ، كما لا يقتصر ضرره على الإنسان وما يسببه من أمراض ، وإنما يمتد ليشمل الحياة في مياه الأنهار والبحيرات حيث أن الأسمدة ومخلفات الزراعة في مياه الصرف تساعد على نمو الطحالب والنباتات المختلفة مما يضر بالثروة السمكية لأن هذه النباتات تحجب ضوء الشمس والأكسجين للوصول إليها كما أنها تساعد على تكاثر الحشرات مثل البعوض والقواقع التي تسبب مرض البلهارسيا علي سبيل المثال .. وهكذا نجد أن ابني هذا يسبب وحده دماركم أنتم الأربعة .. أما ابني الآخر وهو تلوث البيئة البحرية فهو إما يوجد بسبب النفط الناتج عن حوادث السفن أو الناقلات أو نتيجة للصرف الصحي والصناعي .. وهو يسبب أمراضا عديدة للإنسان مثل التي يسببها أخوه ، كما أنه يلحق الضرر بالثروة السمكية ، وكذلك يلحق أضرارا على هجرة الطيور المفيدة ، ويضر بالشعاب المرجانية التي هي عامل جذب سياحي .

- **التلوث** : والآن جاء موعد ابني التلوث السمعي ليعرفكم بنفسه وبأبنائه .

- **التلوث السمعي :** إن الأصوات جزء لا يتجزأ من حياتكم اليومية ، وأصبحت إحدى السمات التي تميزها .

- **البيئة الاجتماعية** : ولكن هذه الأصوات لها مزايا عديدة فهي تمدنا بالمتعة والاستمتاع من خلال سماعنا للموسيقى أو لأصوات الطيور . كما أنها وسيلة ناطقة للاتصال بين كافة البشر ، وتعتبر أداة لتحذير الإنسان وتنبيهه والتي نجدها متمثلة في : أجراس الباب ، أو صفارات الإنذار. كما تخبرنا بوجود خلل ما مثل : الخلل في السيارات وغيرها .

- **التلوث السمعي** : بالضبط ، وهذا ما أقوم على تدميره .. ففي المجتمعات الحديثة ، أصبحت الأصوات مصدر إزعاج للناس ، لا وتريد الناس سماعها لذلك فهي تندرج تحت اسم (الضوضاء) .. أنا الضوضاء .. ولدى أربعة أبناء وهم ضوضاء وسائل النقل ، وضوضاء اجتماعية ، وضوضاء صناعية ، وضوضاء الماء .

- **البيئة الصناعية [في تحدٍ واضح للتلوث السمعي] :** ولكن الضوضاء أحيانا تكون مفيدة .. كما أنها ليست بالأمر السيئ طوال الوقت لكن لها فوائدها أيضاً ، وخاصة إذا أردنا تجاهل أصوات عالية أخرى يتبرم منها ولا يريد سماعها ومثال علي ذلك :

إذا كنت تعيش بالقرب من شارع مزدحم بالسيارات، ولا تريد سماع أصواتها المزعجة فاستخدام النافورة التي ينبعث منها صوت الماء ستكون ضوضاء محببة إليك وتريد

سماعها بدلاً من أصوات السيارات المزعجة.
- **التلوث السمعي** : هذا إذا لم أقم أنا وأبنائي بدورنا كما ينبغي لنا .. فمقدار ما يتحمله الإنسان من ضوضاء يصيبه على الأقل بالأرق ، ويقاس معدل الضوضاء هذا بوحدة تسمى الديسبل واختصارها (دى . بى) والتي تتراوح من 30 – 35 كحد أقصى لما يتحمله الإنسان من ضوضاء . ويترتب على وجودي أنا وأبنائي فقدان السمع ، والتوتر العصبي ، والشعور بالضيق، والإصابة بالصداع وآلام الرأس ، وفقدان الشهية ، وفقد التركيز وخاصة في الأعمال الذهنية .
- **البيئة البيولوجية [بعد أن أتعبها كثرة الاستماع] :** لا تقلقن يا أخواتي يمكنني أن أحاربه وحدي عن طريق : الاحتراس مما تسببه الضوضاء ، وعدم التسبب في الإزعاج ، وعدم القيام بالأنشطة الحيوية في منصف الليل ، وخفض صوت التليفزيون والكاسيت ، وتجنب إقامة الحفلات المزعجة ، و ضمان سلامة ما تستخدمه من أدوات حتى لا تطلق أصواتاً ، وعدم إزعاج الغير بامتلاك الحيوانات الأليفة ، وعدم استخدام الأجراس أو المنبهات العالية .
- **التلوث :** ليت ابنك الإنسان يسمع هذا .. أتظنين أنه سيستطيع أن يواجه ولدى بمثل هذه الأشياء؟! ربما .. سوف يحدثكن ابني الأخير تلوث التربة على نفسه وأسرته .
[يتقدم تلوث التربة ، وتقاطعه البيئة المادية قبل أن يتكلم]
- **البيئة المادية** : إن التربة التي تعتبر مصدراً للخير والثمار ، من أكثر أبنائي التي يسئ الإنسان استخدامها فهو قاسٍ عليها لا يدرك مدى أهميتها فهي مصدر الغذاء الأساسي له ولعائلته ، وينتج عن عدم الوعي والإدراك لهذه الحقيقة إهماله لها . [تضحك عائلة التلوث معتقدين أنهم صنعوا الخلاف بين أبناء البيئة] ولكنى سأعمل جاهدة مع أختي البيولوجية من أجل إصلاح هذا .. لن تستطيعوا تفريقنا .. سيصلح الإنسان ما صنعه ولن تتسبب أختي الصناعية أو الاجتماعية في شيء لي إلا إذا كان إصلاحا.
- **تلوث التربة :** هل تستمعين إليَّ للحظة لتعرفي ماذا يفعل أبنائي .. لديَّ ثمانٍ من الأبناء ، وهم : تمليح التربة والتشبع بالمياه ؛ فالاستخدام المفرط لمياه الري مع سوء الصرف الصحي يؤدى إلى الإضرار بالتربة ، وثاني أبنائي هو التصحر ويساعد في هذه وجوده عدم سقوط الأمطار والرياح النشطة التي تعمل على زحف الرمال أيضاً إلى الأراضي الزراعية ، وثالث أبنائي هو استخدام المبيدات والكيماويات على نحو مفرط ، ورابعهم التوسع العمراني الذي أدى إلى تجريف وتبوير الأراضي الزراعية ، وخامس أبنائي التلوث بواسطة المواد المرسبة من الهواء الجوي في المناطق الصناعية، أما سادسهم فهو التلوث بواسطة المواد المشعة ، وسابعهم التلوث بالمعادن الثقيلة ، وأخيرا الثامن التلوث بواسطة الكائنات الحية .. أتدرون ما هي الآثار المترتبة على تدهور التربة ؟! إنها في غاية الخطورة .. فعلى سبيل المثال فهناك نقص المواد الغذائية اللازمة لبناء

الإنسان ونموه ، وعلى نحو أعم مسئولة عن حياته على سطح الأرض ، وهناك أيضا اختفاء مجموعات نباتية وحيوانية أو بمعنى آخر انقراضها ، كما أنها تلحق الضرر بالكائنات الحية كالثروة السمكية والطيور المهاجرة وكذلك الإضرار بالشعاب المرجانية .

- **التلوث** : حسنا ، ها قد قدم أبنائي الستة أنفسهم، والآن سيروا أمامنا حتى نعرف ماذا سنفعل بكم.

المشهد الثالث:

معركة البيئة والتلوث

[تدخل البيئة في قلق وشغف على أبنائها الأربعة المخطوفين]

- **البيئة :** أين أبنائي ؟ أين ذهبوا ؟ أنا في غاية القلق .. إني أفقد قواي كلما ظلوا بعيدين عنى .

[يدخل التلوث في زهو ووراءه أبناء البيئة الأربعة ووراءهم أبناء التلوث الستة]

[تقف البيئة وجها لوجه أمام عدوها الأول]

- **التلوث [موجها كلامه للبيئة]** : هل كنتِ تريدين معرفة أين أبنائك .. ها هم معي الآن .. ولكن دعينا نتناقش معا حول كيفية استردادكِ لهم .. لقد عرفوا الآن كيف أنهم أضروا بأمهم الحبيبة .

البيئة [في شجاعة وغضب بعد نفاد صبرها] : دعني أسترد أبنائي ، وإلا سأستردهم بالقوة .

- **التلوث [في استهزاء]** : قوة!! أي قوة .. طالما أنا موجود ليس لديكِ أي قوة .. القوة الآن قوتي.

[تحدث المفاجأة .. تستعيد البيئة البيولوجية قوتها ، وتضرب بقبضة يدها تلوث الهواء ثم تنتقل لتضرب باقي أبناء التلوث ويبدأ التلوث في الألم]

[تجرى البيئات لتقف بجانب أمهن .. وتستعيد البيئة قوتها أمام تألم التلوث وأبنائه]

- **البيئة وأسرتها [في صوت واحد] :** سنقضى عليكم .
- **التلوث وأسرته [في صوت ضعيف]** : لن تقدروا .
- **البيئة وأسرتها :** سنقضى عليكم .
- **التلوث وأسرته**: لن تقدروا .
- البيئة وأسرتها [في صوت واحد عالٍ ومصمم] : سنقضى عليكم .

[يتأوه التلوث وأسرته ويتراجعون للخلف .. وتكسو ابتسامة النصر المؤقتة وجوه البيئة وأسرتها]

الموقع: www.7btin.com/vb/40968.html

تاريخ الزيارة: 29-01-2010.

ملحق رقم 09: يوضح الأساتذة الذين حكموا مقياس القيم البيئية

الرقم	اللقب والاسم	الوظيفة	التخصص	مكان العمل
1	بوغازي الطاهر	أستاذ محاضر	علوم التربية	قسم علم النفس جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان
2	بشلاغم يحي	أستاذ محاضر	علم نفس العمل	
3	سجلماسي محمد أمين	أستاذ محاضر	علم النفس	
4	بلال ناصر	أستاذ مساعد	علوم التربية	
5	لطرش علي	أستاذ محاضر	إيكولوجيا تطبيقية	قسم البيئية جامعة الجيلالي اليابس بسيدي بلعباس
6	عمار يوسف	أستاذ محاضر	علم البحار	
7	رحماني عبد القادر	أستاذ مساعد	إيكولوجيا تطبيقية	
8	شريفي قويدر	أستاذ مساعد	إيكولوجيا البيئة والمحيط	

ملحق رقم 10: مقياس القيم البيئية بصيغته النهائية

جامعة وهران

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

-مقياس القيم البيئية-

<u>معلومات عن التلميذ:</u>

اللقب والإسم:.....القسم:.....تاريخ الميلاد.....

المستوى:.....الجنس: ذكر:□ إناث □ المؤسسة:.....

عزيزي التلميذ(ة)

في إطار إنجاز بحث علمي حول موضوع "فاعلية برنامج أنشطة بيئية صفية ولاصفية على تنمية القيم والإتجاهات البيئية لدى التلاميذ السنة الثالثة متوسط".

نضع بين أيديكم أداة من أدوات البحث تحتوي على مجموعة من العبارات مقسمة إلى ثلاث مجالات (التلوث، إستنزاف الموارد، نظافة البيئة المشيدة).

المطلوب منك أن تقرأ السؤال وبعده لديك أربعة إجابات إختر واحدة حسب تفضيلك بوضع علامة (x) في المكان المناسب.

1) بعض المدارس تتعرض للرمي العشوائي للأوراق و النفايات. ما هو رأيك؟

أ- يجب إعلام التلاميذ بخطورة لظاهرة. □

ب- يجب وضع حاويات خاصة لكل نفاية. □

ت- إجراء مسابقات لأحسن مدرسة من حيث النظافة. □

ث- لا يمكن التحكم في رمي النفايات. □

2- ظاهرة انحصار الغطاء النباتي و الرعي الجائر يزيدان من رقعة التصحر. ما هو تعليقك؟

أ- ظاهرة مقلقة جدا. □

ب- أفضل الإكثار من الأحزمة الخضراء. □

ت- إلزام الفلاحين و الموالين باتباع نصائح المرشد الفلاحي. □

ث- ليس بمقدورنا فعل أي شيء لهذه الظاهرة. □

3- حماية المياه من التلوث مسؤولية المواطن و المجتمع. ما هي ردود فعلك؟

أ- رأي مقبول و معقول. □
ب- أفضل توعية المواطن و المجتمع بخطورة تلوث المياه. □
ت- يجب سن القوانين والتشريعات لحماية المياه من التلوث الصادر عن النشاطات البشرية □
ث- أرى أن حماية الماء من التلوث مسؤولية السلطات فقط. □

4- أرادت البلدية تخصيص أرضية كبيرة لجعلها حديقة و متنزها عاما. ما هو تعليقك؟

أ- الحدائق و المتنزهات قليلة جدّا. □
ب- يجب توعية المواطن بمزايا الحدائق و المتنزهات. □
ت- أرى أنه يجب الإكثار من الحدائق والمتنزهات عبر الأحياء و المدن. □
ث- بناء السكنات أولى من الحدائق و المتنزهات. □

5- أصبحت عملية التخلص من النفايات تطرح مشكلا كبيرا. ماذا ترى؟

أ- يجب التوعية بهذا الإجراء. □
ب- إسترجاع النفايات و تدويرها يقلل من هذا المشكل. □
ت- تعاون الأفراد و الجماعات و مستوى الوعي كفيل بالتخلص من هذا المشكل. □
ث- لا يمكن تفادي مشكل النفايات. □

6- الموارد المائية في الجزائر قليلة. ما هو رأيك؟

أ- نقص المياه يؤدي إلى تقليص إستهلاك الفرد لهذه المادة يوميا. □
ب- يجب على الدولة التنويع في إستغلال مصادر المياه. □
ت- ترشيد إستهلاك المياه مسؤولية الفرد و المجتمع على السواء. □
ث- لا مانع من إستغلال الماء إلى الحد الأقصى ما دام الزبون يدفع الفاتورة. □

7- الاحتباس الحراري أو دفء الأرض يقود كوكب الأرض إلى حافة الكارثة، فماذا ترى؟

أ- يجب التقليل من نسب ثاني أوكسيد الكربون. □
ب- أفضل إستخدام الدول للطاقات النظيفة و البديلة. □
ت- لابد من إلزام الدول بتطبيق المعاهدات الخاصة بتخفيض الغازات المسببة للإحتباس الحراري. □
ث- ليس بمقدورنا السيطرة على الإحتباس الحراري. □

8- المحميات الطبيعية هدفها حماية الحيوانات المهددة بالإنقراض. فما هي ردود فعلك؟

أ- تصرف بيئي جيد. □
ب- حماية الحيوانات المهددة بالإنقراض في بلدنا واجب وطني. □

ت- إنزال عقوبات على كل من يصطاد الحيوانات المهددة بالإنقراض. □
ث- ممارسة الصيد في كل الأوقات متعة و فائدة. □

9- المشاركة في حملة نظافة الأحياء السكنية أمر إيجابي بالنسبة للمواطن. ألا تظن ذلك؟

أ- سلوك متحضر و راق. □
ب- يجب التوعية بمزايا نظافة الأحياء السكنية. □
ت- إشراك المواطن و إقحامه في العملية ضرورة قصوى. □
ث- مسؤولية نظافة الأحياء السكنية تتحملها البلدية. □

10- أصبح تلوث الهواء يؤثر على الكائنات الحية جميعها. فما هو تعليقك؟

أ- يجب تطوير وإستخدام الطاقة النظيفة. □
ب- هنالك تكنولوجيا حديثة لضبط كمية الهواء الملوث. □
ت- لا بد من تشديد الرقابة على المصانع و محطات توليد الطاقة. □
ث- يجب عدم تحميل الأفراد و الجماعات مسؤولية تلوث الهواء. □

11- ماهو رأيك بزيادة إستخدام المبيدات والأسمدة الكيمياوية في التربة بكثافة لزيادة الإنتاج الزراعي؟

أ- أتمنى اللجوء إلى الأسمدة العضوية. □
ب- أفضل التوعية بأضرار المبيدات والأسمدة الكيمياوية على التربة. □
ت- يجب ترشيد إستخدام المبيدات والأسمدة الكيمياوية للتخلص من أضرارها. □
ث- أؤيد إستخدام المبيدات والأسمدة الكيمياوية للتخلص من ملوثات التربة وزيادة خصوبتها. □

ملحق رقم 11: يوضح الأساتذة الذين حكموا مقياس الاتجاهات البيئية

الرقم	اللقب والاسم	الوظيفة	التخصص	مكان العمل
1	بوغازي الطاهر	أستاذ محاضر	علوم التربية	قسم علم النفس جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان
2	بشلاغم يحي	أستاذ محاضر	علم نفس العمل	
3	سجلماسي محمد أمين	أستاذ محاضر	علم النفس	
4	بلال ناصر	أستاذ مساعد	علوم التربية	
5	لطرش علي	أستاذ محاضر	إيكولوجيا تطبيقية	قسم البيئية جامعة الجيلالي اليابس بسيدي بلعباس
6	عمار يوسف	أستاذ محاضر	علم البحار	
7	رحماني عبد القادر	أستاذ مساعد	إيكولوجيا تطبيقية	
8	شريفي قويدر	أستاذ مساعد	إيكولوجيا البيئة والمحيط	

ملحق رقم 12: مقياس الاتجاهات البيئية بصيغته النهائية

جامعة وهران

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

-مقياس الإتجاهات البيئية-

<u>معلومات عن التلميذ:</u>

اللقب والإسم:.....القسم:.....تاريخ الميلاد.....

المستوى:.....الجنس: ذكر:□ إناث □ المؤسسة:.....

عزيزي التلميذ(ة)

يعرض عليك فيمايلي مجموعة من العبارات قد يختلف بشأنها الأفراد، فيما بينهم، علما أن هذه العبارات تبين موقفك نحو البيئة ومشكلاتها، والمرجو منك أن تقرأ(ي) هذه العبارات بدقة وتوضح(ي) رأيك فيها بوضع إشارة (x) مقابل العبارة، فإذا كنت موافقا بإصرار ضع إشارة (x) في الحقل (موافق جد) وإذا كنت موافقا فقط فيمكنك وضع إشارة (x) في حقل (موافق) وهكذا.

إن هذا المقياس ليس فحصا وأن نتائجه يطلع عليها الباحث فقط.

العبارة	موافق جدا	موافق	لا أدري	معترض	معترض جدا
1- أفضل عدم التوجه إلى المدرسة إذا أصابني مرض معد مثل السعال أو الزكام					
2- أحرق القمامات أينما أجدها					
3- غسل السيارة بدلو من الماء أفضل من رشها بواسطة خرطوم المياه.					
4- مشكلة تلوث الهواء تعد إحدى المشكلات التي يعاني منها السكان.					
5- نظافة دورات المياه في المدرسة مسؤولية شخص موظف لهذا الغرض.					
6- المياه مورد طبيعي دائم فلا ضرورة للمبالغة في ترشيد إستهلاكه.					

العبارة	موافق جدا	موافق	لا أدري	معترض	معترض جدا
7- المحافظة على نظافة المدرسة مسؤولية كل فرد فيها.					
8- من حق كل فرد إستهلاك المياه بأي كميات ما دام يدفع ثمنها.					
9- إلقاء بقايا الأدوية و زجاجات المبيدات الفارغة في المياه لا تأثير له طالما أن المياه جارية.					
10- إلقاء الأوراق و المخلفات من نوافذ السيارات أسهل طريقة للتخلص منها.					
11- نظافة الأحياء السكنية مسؤولية البلديات.					
12- الموارد الطبيعية هبة من الله و علينا عدم إستنزافها لنوفرها للأجيال القادمة.					
13- ليس بإمكاني حماية البيئة من الأخطار التي تهددها لأنني مجرد فرد من مجتمع يضم الملايين.					
14- إستنزاف التربة بشكل غير عقلاني يؤدي إلى التصحر.					
15- وضع النفايات في أماكنها المخصصة يحد من إنتشار الروائح الكريهة.					
16- تشييد المجمعات السكنية أجدى نفعا من الحدائق.					
17- أعتقد أن الحفاظ على المحميات الطبيعية واجب ومطلب وطني.					
18- إلقاء فضلات المنزل و مخلفات المصانع في البحر أمر يستحق العقاب.					
19- أشارك في حملات تحويل الأراضي المهملة إلى حدائق.					
20- الرعي الجائر ضرورة لتغذية الحيوانات.					
21- للإرتفاع الحاد في مستويات ملوثات الهواء تأثير واضح في نسبة الإصابة بأمراض الجهاز التنفسي.					
22- الاحتباس الحراري لا يهدد كوكب الأرض بالمخاطر					

ملحق رقم (13): مراسلة قسم علم النفس بوهران لمديرية التربية بسيدي بلعباس.

ملحق رقم (13): مراسلة قسم علم النفس بوهران لمديرية التربية بسيدي بلعباس.

وهران بتاريخ 2010/04/04

السيد خلوفي محمد
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
و علوم التربية و الأرطفونية
كلية الآداب و العلوم الإنسانية
جامعة الجيلالي اليابس
سيدي بلعباس

إلى السيد مدير التربية لولاية سيدي بلعباس
تحت إشراف السيد:
رئيس قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونية
بجامعة وهران.

الموضوع : طلب رخصة لأجراء دراسة تجريبية بمتوسطتي زواوي محمد و المتوسطة الجديدة دبي بسيدي بلعباس في إطار التحضير لدكتوراه في علوم التربية .

يشرفني سيدي مدير التربية لولاية سيدي بلعباس طلب رخصة لأجراء دراسة تجريبية بمتوسطتي زواوي محمد و المتوسطة الجديدة دبي بسيدي بلعباس في إطار التحضير لدكتوراه في علوم التربية و الموسومة ب (فاعلية برنامج أنشطة بيئية صفية ولا صفية على تنمية القيم و الاتجاهات البيئية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط).

في انتظار الرد و القبول تحياتي الخالصة.

المعني بالأمر
د. بن طاهر بشير
رئيس قسم علم النفس
و علوم التربية

292

ملحق رقم (14): الموافقة الإدارية بتنفيذ التجربة بمتوسطة زواوي محمد

ملحق رقم (14): الموافقة الإدارية بتنفيذ التجربة بمتوسطة زواوي محمد

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولاية سيدي بلعباس
الأمانة العامة

الرقم: 66/01/2010

مدير التربية
إلى

السيد مـــدير متوسطة زو اوي محمد
سيدي بلعباس

الموضوع: *تبهيل مهمة*
المرجع *: طلب السيد خلوفي محمد بتاريخ 14-04-2010*

يـــشرفني أن أطـــلب منكم ترخيصا للسيد خلوفي محمد أستاذ مساعد بقسم علم النفس لإجراء دراسة تجريبية بمؤسستكم في إطار تحضيره لدكتورة في علوم التربية

سيدي بلعباس في 12-04-2010

مدير التربية

293

ملحق رقم (15): الموافقة الإدارية لعينة المجموعة الضابطة لمتوسطة دبي الجديدة.

ملحق رقم (15): الموافقة الإدارية لعينة المجموعة الضابطة لمتوسطة دبي الجديدة.

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولاية سيدي بلعباس
الأمانة العامة

الرقم: 66/01/2010

مدير التربية
إلى

السيد مـــدير متوسطة دبي الجديدة
سيدي بلعباس

الموضوع: *تيهيل مهمة*
المرجع *: طلب السيد خلوفي محمد بتاريخ 14-04-2010*

بناء على طلب المعني المدكور في المرجع أعلاه ،*يـــشرفني أن أطـــلب منكم السماح للسيد خلوفي محمد أستاذ مساعد بقسم علم النفس لإجراء دراسة تجريبية بمؤسستكم في إطار تحضيره للدكتوراة في علوم التربية*

سيدي بلعباس في 14-04-2010
مدير التربية

294

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة بيئية صفية ولاصفية لتحديد أهداف التربية البيئية في مجالي القيم والاتجاهات لفائدة تلاميذ السنة الثالثة متوسط بولاية سيدي بلعباس.

أدوات الدراسة تمثلت في:

- بناء برنامج للأنشطة البيئية الصفية واللاصفية إنطلاقا من الأدبيات التربوية للموضوع ووضع قائمة بالمفاهيم البيئية كما تم تحكيم البرنامج المقترح من طرف أساتذة مختصين.
- بناء مقياسين أحدهما للقيم البيئية والآخر للاتجاهات البيئية، وقياس خصائصهما السيكومترية من صدق وثبات وعرضهما على محكمين مختصين.
- اتبع الطالب المنهج التجريبي باستخدام مجموعتين متكافئتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة.
- تم اختيار متوسطتين إحداهما للمجموعة التجريبية عدد تلاميذها (25) وأخرى للمجموعة الضابطة عدد تلاميذها (25).
- تم القياس القبلي على كلا المجموعتين التجريبية والضابطة.
- طبق البرنامج المقترح للأنشطة الصفية واللاصفية على المجموعة التجريبية خلال (5) أسابيع.
- تم القياس البعدي على كلا المجموعتين التجريبية والضابطة.
- لتحديد مستوى الدلالة الإحصائية والعملية اتبع الطالب المؤشرات الإحصائية التالية: معامل الارتباط- اختبار (ت)- معادلة "بلاك"- قياس حجم الأثر.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس القيم البيئية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات البيئية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القيم البيئية قبل تطبيق البرنامج المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات البيئية قبل تطبيق البرنامج المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي.

وخلصت الدراسة إلى جملة من المقترحات والتوصيات.

كلمات مفتاحية:

التربية البيئية؛ الأنشطة الصفية واللاصفية؛ القيم البيئية؛ الاتجاهات البيئية؛ برنامج المرحلة المتوسطة؛ البيئة؛ النشاط المدرسي؛ القيم؛ الاتجاهات؛ تلاميذ الثالثة متوسط.