وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي:.....
رقم التسجيل:.....

عنوان الأطروحـــة

قضـــايا البيئـــة فـــي المنهـــاج التعليمـــي

دراسة تحليلية لكتاب التربية المدنية في الطور الإبتدائي في الجزائر

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع
تخصص: علم اجتماع البيئة

إعداد الطالب:
بلال بوترعة

إشراف الأستاذ:
أ.د الطاهر إبراهيمي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
برقوق عبد الرحمان	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	رئيسا
الطاهر إبراهيمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
أوذاينية عمر	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
هويدي عبد الباسط	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	عضوا مناقشا
خليفة عبد القادر	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	عضوا مناقشا
نويصر بلقاسم	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2015/2014

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي:.....
رقم التسجيل:.....

عنوان الأطروحـــة

قضـــايا البيئـــة فـــي المنهـــاج التعليمـــي

دراسة تحليلية لكتاب التربية المدنية في الطور الإبتدائي في الجزائر

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع
تخصص: علم اجتماع البيئة

إعداد الطالب:
بلال بوترعة

إشراف الأستاذ:
أ.د الطاهر إبراهيمي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
برقوق عبد الرحمان	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	رئيسا
الطاهر إبراهيمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
أوذاينية عمر	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
هويدي عبد الباسط	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	عضوا مناقشا
خليفة عبد القادر	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	عضوا مناقشا
نويصر بلقاسم	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2015/2014

شكر وتقديـــر

الحمد لله ذي المن والفضل والإحسان، حمداً يليق بجلاله وعظمته. وصَلِّ اللهم على خاتم الرسل، من لا نبي بعده، صلاةً تقضي لنا بها الحاجات، وترفعنا بها أعلى الدرجات، و تبلّغنا بها أقصى الغايات من جميع الخيرات، في الحياة وبعد الممات. ولله الشكر أولاً وأخيراً، على حسن توفيقه، وكريم عونه، وعلى ما منَّ وفتح به عليَّ من إنجاز لهذه الأطروحة، بعد أن يسّر العسير وذلّل الصعب، وفرَّج الهم، وعلى تفضُّله عليَّ بوالدَين كريمين شقّا لي طريق العلم، وكانا خير سند لي طيلة حياتي الدراسية من تشجيع ودعاء وصبر وعطاء وهما من رسخا بأعماق ذاتي التي هي زادي الأمثل لأكمل بها مسيرة قافلتي رأساً شامخاً أعتز بأني ممن تربى على يديكما **أمي ثم أمي ثم أمي ثم أبي** .. شكرا لكما.

كما أَدِينُ بعظيم الفضل والشكر والعرفان بعد الله سبحانه وتعالى في إنجاز هذا البحث وإخراجه بالصورة المرجوة؛ إلى المشرف على الأطروحة : **الأستاذ الدكتور الطاهر إبراهيمي** الذي منحني الكثير من وقته، وجهده ، وتوجيهاته، وإرشاداته، وآرائه القيمة. ومدَّ يد العون لي دون ضجر رغم متاعبه الصحية للسير قدماً بالدراسة نحو الأفضل، سائلا المولى القدير أن يشفيه شفاء لا يغادر سقما و يجزيه عني خير الجزاء ويثيبه الأجر إن شاء الله .

كما يسرني ويشرفني أن اسطر كل عرفان بالجميل إلى **الدكتور عبد الباسط هويدي** الذي أفادني بعلمه القيم، و لم يبخل علي بوقته، وجهده ناصحا وموجها لهذا العمل جعل الله ذلك في ميزان حسناته.

كما أزجي خالص الشكر إلى كل من مد لي يد العون ، ممن لم تسعفني الذاكرة بذكرهم بالشكر، فجزاهم الله عني خير الجزاء .. أصدقائي زملائي طلبتي شكرا لكم.

وختاماً أسال الله العلي القدير أن يكون هذا العمل خالصاً لوجه ، وأن يجعله علماً نافعاً، ويسهّل لي به طريقاً إلى الجنة.

إهـــداء

إلى من نذرت عمرها في أداء رسالة صنعتها من أوراق الصبر وطرزتها في ظلام الدهر على سراج الأمل بلا فتور أو كلل

أمي حفظها الله

إلى من علمني أن الأعمال الكبيرة لا تتم إلا بالصبر والعزيمة والإصرار

والدي حفظه الله

إلى زهرة الحياة التي سارت معي نحو الحلم وساندتني خطوة بخطوة

زوجتي نـــور جزآك الله خيراً

إلى إخوتي وأهلي وأصدقائي جميعا كل باسمه وخاصة "أنس ـ منتصر ـ يـــزن"

إلى كل من تذكرني في ظهر الغيب دعاء متصل للسماء

إلى كل طالب علم وباحث عن الحقيقة

أهدي ثمرة هذا الجهد

بـــــــلال

فهرس المحتويات

شكر وتقديـــر

إهـــداء

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقــدمة.....أ

الفصل التمهيدي للدراسة

1. إشكالية الدراسة 5

2. أسباب اختيار الموضوع 9

3.أهمية الدراسة 10

4.أهداف الدراسة.....11

5. مفاهيم الدراسة 11

6. الدراسات السابقة.....13

البـاب الأول

البيئة في ضوء التراث الفقهي التشريعي

الفصـل الأول: البيئة في المنظومة الدولية

تمهيد.....29

أولا: البيئة في التراث العربي والإسلامي.....30

1. البيئة في الإسلام.....30

2. البيئة عن علماء العرب.....38

1.2. مخطوط: حول في السبب لثابت بداعرة الحراني(900م).....44

2.2. مخطوط مادة البقاء لمحمد بن أحمد التميمي المقدسي.....46
3.2. مخطوط : إنباط المياه(محمد بن حسن الكرجي*-1015م).....49
ثانيا: تاريخ العلاقة بين الإنسان والبيئة 51
1. المقاربة التاريخية لعلاقة الإنسان بالبيئة.....51
1.1. المرحلة الأولى: مرحلة القنص وجمع الغذاء وأوائل الزراعة.....52
2.1. المرحلة الثانية: مرحلة الاستقرار ونشأة المجتمعات الزراعية.....53
3.1. المرحلة الثالثة: مرحلة ظهور المجتمعات الصناعية.....54
2. المقاربة النظرية لعلاقة الإنسان بالبيئة 58
2-1. المدرسة الحتمية.....58
2-2. المدرسة الإمكانية.....62
2-3. المدرسة التوافقية أو الاحتمالية 64
ثالثا: البيئة من منظور علم الاجتماع.....66
1. التناول السوسيولوجي لقضية البيئة 66
2. علم الاجتماع البيئي.....71
3. البيئة في النظرية الاجتماعية 74
3-2. اتجاه الصراع.....77
3-3. الاتجاه التفاعلي 79
3-4-النموذج البيئي الجديد.....81
رابعا: الاهتمام العالمي بقضايا البيئة.....83
خلاصة.....90

الفصل الثاني: التربية البيئية في المدرسة العامة

تمهيد.....92
أولا. مفهوم التربية البيئية وأهميتها وأهدافها.....93

1. مفهوم التربية البيئية.....93
2. أهمية التربية البيئية 96
3. أهداف التربية البيئية.....98
ثانيا. أسس التربية البيئية.....103
1. الأسس التاريخية.....103
2. الأسس الفلسفية.....112
3. الأسس الاجتماعية.....118
4. الأسس السيكولوجية.....120
ثالثا. التربية البيئية في المؤسسات النظامية و غير النظامية 124
1. التربية البيئية في المؤسسات التعليمية النظامية 125
2. التربية البيئية في المؤسسات التربوية غير النظامية.....131
1.2. الأسرة وحماية البيئة.....131
2.2. الإعلام وحماية البيئة.....133
3.2. المسجد و حماية البيئة.....135
خلاصة 137

الفصل الثالث: البيئة في التشريع الجزائري

تمهيد.....139
أولا: تطور الإدارة البيئية في الجزائر.....140
1. المشكلات البيئية في الجزائر.....140
2. الإدارة البيئية المركزية قبل قانون 83-03(البحث عن المكانة) 147
3.الإدارة البيئية المركزية بعد قانون(83-03).....149
4. وزارة تهيئة الإقليم والبيئة.....150
ثانيا: الإطار القانوني لحماية البيئة في الجزائر.....152

1.المرسوم رقم 34/76 الخاص بالعبارات المخطرة وغير الصحية..... 152
2.قانون حماية البيئة 1983 وقانون حماية الموارد 17/83..... 153
3. قانون التهيئة العمرانية 1987..... 153
4. قانون البلدية والولاية 155
5. قانون التهيئة والتعمير وقانون النفايات..... 159
6. قانون حماية البيئة في إطار التنمية المستدامة 10/03..... 160
7. قانون المياه رقم 12/05 164
ثالثا: التدابير الرسمية لحماية البيئة في الجزائر..... 165
1.التدخلات الوطنية للحد من مشكلة نقص وتلوث الموارد البيئية 165
2. التدخلات الوطنية للحد من مشكلة تلوث الهواء..... 169
3.التدخلات الوطنية للحد من مشكلة التصحر 171
خلاصة..... 173

الفصل الرابع: البيئة في منظور المشرع المدرسي بالجزائر

تمهيد..... 175
أولا: إدراج البعد البيئي في المناهج التعليمية 176
1. اهتمام المشرع المدرسي بقضايا البيئة..... 177
2. مراحل إدراج البعد البيئي في المنظومة التربوية..... 179
ثانيا. ملف حقيبة التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة..... 181
1. أدلة المربي في التربية البيئية 181
2. حقيبة النادي الأخضر المدرسي..... 189
3. كراس التلميذ في التربية البيئية 198
خلاصة..... 200

الباب الثاني

البيئة في المنهج التعليمي للمدرسة الابتدائية الجزائرية

الفصل الخامس: المدرسة الابتدائية في الجزائر

تمهيد 203
أولا.التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال 204
1. التعليم في الجزائر في الفترة الاستعمارية 204
2. التعليم في الجزائر بعد الاستقلال 214
ثانيا. التعليم الإبتدائي في الجزائر 222
1. مفهوم المرحلة الابتدائية وغاياتها 222
1-1. مفهوم مرحلة التعليم الابتدائي 222
1-2. غايات التعليم الابتدائي 223
2. وظيفة التعليم الابتدائي وأهدافه 226
2-1. وظيفة التعليم الإبتدائي 226
2-2. أهداف التعليم الابتدائي 227
3.وضعية التعليم الابتدائي في الجزائر منذ الاستقلال إلى اليوم وتنظيمه 230
3-1. وضعية التعليم الإبتدائي في الجزائر منذ الاستقلال 230
3-2. تنظيم أطوار مرحلة التعليم الابتدائي 233
ثالثا. المنهج التعليمي للطور الابتدائي في الجزائر 235
1. مفهوم المنهج التعليمي 235
2. عناصر المنهج التعليمي 237
3. إستراتيجية التدريس المتعمدة في مناهج التعلم الإبتدائي 246
خلاصة 255

الفصل السادس: التربية البيئية في ضوء الكتاب المدرسي للتعليم الابتدائي في الجزائر

تمهيد 257
أولا. إعداد الكتاب المدرسي في الجزائر 258
1. لمحة تاريخية 258
2.الكتاب المدرسي في المنظومة القانونية الجزائرية 259
3. الهياكل المكلفة بالكتاب المدرسي 260
1.3. المعهد الوطني التربوي 260
2.3. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 261
3.3.المركز الوطني للوثائق التربوية 263
4.علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج التربوي ودوره في تنمية القيم لدى الأطفال 264
ثانيا. الكتاب المدرسي كوسيلة تعليم/تعلم 265
1. تعريف الكتاب المدرسي وكيفية استخدامه 267
1.1. تعريف الكتاب المدرسي 267
2.1.. كيفية استخدام الكتاب المدرسي 270
2. أهمية الكتاب المدرسي ووظائفه 272
1.2. أهمية الكتاب المدرسي 272
2.2. وظائف الكتاب المدرسي 276
3 . شروط الكتاب المدرسي ومواصفاته و إخراجه 278
1.3. شروط الكتاب المدرسي..... 278
2.3. مواصفات الكتاب المدرسي 285
3.3. إخراج الكتاب المدرسي 297
4. استخدامات الكتاب المدرسي 301
ثالثا: الاهتمام بالبيئة في المناهج التعليمية في المدرسة الابتدائية 306

1. التربية البيئية في المدرسة الإبتدائية..... 306
2. أهدف التربية البيئية في التعليم الإبتدائي 309
3. التربية البيئية في المناهج التعليمية 312
4. مداخل تضمين التربية البيئية في المناهج التعليمية..... 317
5. طرق تدريس التربية البيئية 324
خلاصة..... 335

الفصل السابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد..... 337
أولا. منهج الدراسة 338
ثانيا. عينة الدراسة..... 341
ثالثا. أداة تحليل المحتوى..... 345
رابعا. الصدق والثبات..... 348
خامسا. الأساليب الإحصائية للدراسة 350
خلاصة 351

الفصل الثامن: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد 353
أولا. عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول 355
ثانيا. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني 363
ثالثا. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث 374
رابعا. عرض وتحليل نتائج التساؤل الرابع 380
خامسا. مناقشة نتائج الدراسة 402
1. مناقشة نتائج التساؤل الأول 402
2. مناقشة نتائج التساؤل الثاني 406
3. مناقشة نتائج التساؤل الثالث 412
4. مناقشة نتائج التساؤل الرابع 416
5. مناقشة نتائج التساؤل الرئيسي 420
خلاصة 424
خـــاتمة 425
قائمة المراجع 428
الملاحق
ملخص الدراسة

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	المبالغ المستحقة بموجب الرسم على التلوث في الفترة الممتدة من(1994–1998)	167
02	التدخلات والتدابير المتخذة من طرف الدولة لمكافحة التلوث الجوي في بعض الوحدات والمركبات الصناعية	170
03	المواضيع البيئية المدرجة في السنة الأولى أساسي	183
04	المواضيع البيئية المدرجة في السنة الرابعة أساسي	183
05	الإحصائيات الرسمية التي تتعلق بعدد التلاميذ الجزائريين المسلمين في المدارس الفرنسية الابتدائية	210
06	الفرق بين الميزانية المحددة للتلاميذ الجزائريين والفرنسيين	212
07	عدد المسجلين في التعليم الثانوي بين الجزائريين والفرنسيين	214
08	الرهانات الأساسية التي ارتكزت عليها التربية البيئية في مرحلة التعليم الابتدائي.	311
09	مقارنة بين المدخل الدمجي والمدخل المستقل في التربية البيئية	323
10	مجموع قضايا البيئة المتضمنة في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر	354
11	نسبة تكرار قضايا البيئة المتعلقة بالنظام البيئي في كتب التربية المدنية للسنوات الخمس في الطور الابتدائي	355
12	نسبة تكرار قضايا البيئة المتعلقة بمشكلات التلوث البيئي في كتب التربية المدنية للسنوات الخمسة في الطور الابتدائي	363
13	نسبة تكرار قضايا البيئة المتعلقة باستعمال الموارد الطبيعية في كتب التربية المدنية للسنوات الخمس في الطور الابتدائي	374
14	نسبة تكرار قضايا البيئة المتعلقة بحماية البيئة في كتب التربية المدنية للسنوات الخمس في الطور الابتدائي	380
15	تكرارات أشكال تضمين قضايا البيئة في كتاب التربية المدنية للطور الابتدائي	397
16	مجموع قضايا البيئة المتضمنة في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي وأشكال تضمينها	398

فهرس الأشكال :

الرقم	العنوان	الصفحة
01	بيداغوجيا المشروع	254
02	المدخل الاندماجي في تدريس التربية البيئية	320
03	المدخل المستقل في تدريس التربية البيئية	321
04	كيفية انجاز المشروع	330
05	نسبة تكرار قضايا البيئة المتعلقة بالنظام البيئي في كتب التربية المدنية للسنوات الخمس في الطور الابتدائي	355
06	نسبة تكرار قضايا البيئة المتعلقة بمشكلات التلوث البيئي في كتب التربية المدنية للسنوات الخمسة في الطور الابتدائي	364
07	نسبة تكرار قضايا البيئة المتعلقة باستعمال الموارد الطبيعية في كتب التربية المدنية للسنوات الخمس في الطور الابتدائي	375
08	نسبة تكرار قضايا البيئة المتعلقة بحماية البيئة في كتب التربية المدنية للسنوات الخمس في الطور الابتدائي	381
09	أشكال تضمين قضايا البيئة في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر	398
10	مجموع قضايا البيئة المتضمنة في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي وأشكال تضمينها	399

مقـــدمة

مقدمة

تزايد في السنوات الأخيرة حجم المشكلات البيئية التي وفي الغالب كان سببها الإنسان بسلوكه المعادي للبيئة ولنظامها وتوازنه، مما كثف الجهود العالمية لتجاوز هذه المشكلات وإيجاد حلول لها عبر تشكيل الأنظمة والتشريعات والقوانين الموجهة المحافظة على البيئة وعلى مواردها الطبيعية.

ففي ظل القوانين الصارمة للحفاظ على البيئة، فإن التزام الفرد بها يكون مرجعه الخوف من العقاب الذي بغيابه تحيد سلوكيات الإنسان مجددا عن الصواب ويتعامل مع بيئته بكل عدوانية وجشع، لذا فقد أدرك المجتمع الدولي أن السبيل الأنجع لتحقيق الغايات البيئية المنشودة هو تعديل سلوكيات الأفراد بالتربية والتعليم واللجوء إلى مؤسساتنا التربوية ومنها المدرسة لتؤدي دورها الفاعل في الحفاظ على البيئة، من خلال تضمين الموضوعات والقضايا البيئة في الكتب المدرسية عبر مختلف المراحل التعليمية.

لقد أكدت العديد من المؤتمرات الإقليمية والدولية في السنوات الأخيرة على ضرورة الاهتمام بالتربية البيئية في المناهج التعليمية المدرسية، الأمر الذي يتطلب تضمين الكتب مفهومات وقيما عن التربية البيئية وتعليمها للناشئة في مختلف المراحل التعليمية، وخاصة المرحلة الإبتدائية على اعتبارها مرحلة قاعدية وهي الأساس في تكوين شخصية الطفل وتعديل سلوكياته.

لقد سعت الجزائر انطلاقا من مشاركتها في العديد من المؤتمرات الدولية والإقليمية حول البيئة إلى الاهتمام بالتربية البيئية في المناهج التعليمية وتضمين قضايا وموضوعات البيئة في الكتب المدرسية، ومن هذه الكتب كتاب التربية المدنية في الطور الابتدائي الذي ضمن فيه المشرع المدرسي في الجزائر العديد من الموضوعات والقيم البيئية، وهو ما سيكون محل اهتمام في هذه الدراسة التي احتوت على فصل تمهيدي تناول فيه الباحث إشكالية الدراسة، وثمانية فصول توزعت على بابين تضمن الباب الأول الموسوم بـ البيئة في ضوء التراث الفقهي التشريعي أربعة فصول جاء الفصل الأول موسوما بالبيئة في المنظومة الدولية، أما الثاني جاء موسوما بالتربية البيئية في المدرسة،

في حين كان الفصل الثالث معنونا بالبيئة في التشريع الجزائري، وجاء الفصل الرابع بعنوان البيئة من منظور المشرع المدرسي بالجزائر.

وتضمن الباب الثاني الموسوم بوضع البيئة في المنهج التعليمي للمدرسة الابتدائية الجزائرية أربعة فصول، حمل الفصل الخامس عنوان المدرسة الإبتدائية في الجزائر، وجاء الفصل السادس بعنوان التربية البيئية في الكتاب المدرسي لمنهاج التعليم الإبتدائي، أما الفصل السابع فقد كان موسوما بعنوان الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وحمل الفصل الثامن عنوان عرض وتحليل ومناقشة النتائج.

الفصل التمهيدي للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. أسباب اختيار الموضوع
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. مفاهيم الدراسة
6. الدراسات السابقة

1. إشكالية الدراسة:

منذ وجد الإنسان على وجه هذه الأرض وهو يعتمد في إشباع حاجاته على البيئة المحيطة به، وقد تدرجت العلاقة التاريخية بين الإنسان وبيئته في مراحل متتالية لكل منها تفاعل دائم بين عناصر ثلاث هي الإنسان والعلم والبيئة، هذه المراحل التاريخية الخمس والتي بدأت بمرحلة الجمع ثم مرحلة الصيد والقنص، ثم مرحلة استئناس الحيوان والرعي، ثم مرحلة الزراعة والاستقرار أخيرا مرحلة التقدم التكنولوجي.

ولم يكن تأثير الإنسان على البيئة في المراحل الأربع الأولى كبيرا، لبساطة النشاط البشري آنذاك وقدرة البيئة على مواجهة الطلب الاجتماعي والقدرة على تحمل الأنشطة البشرية، إلا أن المرحلة الحديثة والتي تعيشها البشرية اليوم تعرف تعاظما مستمرا على الموارد الطبيعية وتعديا بارزا للإنسان على بيئته تحت شعار مطالب التقدم والرقي وتشييد الحضارة المعاصرة، وتجسد ذلك في الأنماط السلوكية التي اتخذها الإنسان نمط عيش والتي تمثلت في زيادة إنتاج الآلات والسلع واستنزاف الموارد الطبيعية والأولية وموارد الطاقة، بغية تلبية متطلبات الأعداد السكانية المتزايدة، وفوق ذلك فإن التوسع في استخدام المبيدات الحشرية والمواد الكيماوية تسبب في فساد البيئة واستنفاد مواردها.

وإن كانت علاقة الإنسان بالبيئة ليست بالحديثة كما تبين، فإن الحديث يجري عن اختلال هذه العلاقة بسبب تدخل الإنسان الطائش والجائر في استغلال البيئة من خلال سلوكياته وممارساته المفسدة تجاه البيئة وتوازن نظامها، الذي يعتبر سر استمرارية قدرة البيئة الطبيعية على إعالة الحياة على الأرض دون مشكلات تمس الحياة البشرية وتهدد استمرارها، ورغم ذلك فإن الإنسان يدفعه طموحه الراعن والنهم إلى تحميل مكونات البيئة الطبيعية ما لا تطق، مما يتسبب في ظهور العديد من المشكلات البيئية التي انعكست آثارها السلبية على نوعية حياته في حاضره ومستقبله.

لقد كان لرغبة الإنسان الجامحة و الجشعة أثر في فرض سيطرته على الطبيعة دون مراعاة لاحتياجات الأرض ما سبب في وهنها وعجزها على الوفاء بمتطلبات المدينة الحديثة وأصبح الإنسان نتيجة لذلك مهددا بمواجهة أزمات صحية وبيئية خطيرة كشح وتلوث مصادر المياه ونقص الغذاء والتلوث بالأسمدة الكيماوية والمبيدات الحشرية والغبار النووي ومشكلة التصحر وجرف التربة وانقراض بعض الكائنات الحية وانحصار الغابات وظهور الفجوات في طبقة الأوزون والاحتباس الحراري.

لقد بات من الضروري توجيه الاهتمام بقضايا البيئة والحفاظ على توازنها من شتى أشكال التدهور والاستنزاف، وهذا ما ظهر في الاهتمام الكبير الذي أبدته مختلف دول العالم لقضايا البيئة، حيث وفي سنة 1972 انعقد بأستكهولم السويدية مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة البشرية والذي أكد على أن حماية البيئة لا يمكن أن تتحقق في ظل الاكتفاء بسن القوانين والتشريعات، هذه الأخيرة فهي لم تعد تفي بتحقيق الأغراض المرجوة منها، إذا لم تستند إلى وعي تام و إدراك يصل إلى ضمير الإنسان ويترجم إلى سلوك ايجابي فاعل تجاه البيئة ونظامها ، ولا يتحقق ذلك إلا عن طريق التوعية البيئية لسكان العالم بكل فئاتهم وتحديد وتوضيح الأدوار المنوطة بكل فرد من أجل حماية البيئة والحد من التصرفات الجائرة في حقها، وهو الوعي والإدراك الذي لا يمكن أن يتحقق إلا بتربيته الفرد بيئيا داخل المدرسة وخارجها، وهذا ما يعرف بالتربية البيئية.

إن ترسيخ وتعليم القيم والسلوكيات البيئية لدى الأفراد لن يتحقق بصورة فعالة ما لم يتم إدراج قضايا البيئة في المناهج التعليمية وذلك لوجود علاقة حتمية بين الإنسان وبيئته من جهة وبين التربية والبيئة من جهة أخرى، فالتربية هي نشاط إنساني يبدأ برعاية الفرد منذ الصغر ومساعدته على النمو السليم الذي يؤهله للتوافق مع وسط معيشته- بيئته- من خلال إكسابه المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة تجاه البيئة ومكوناتها ولهذا ظهرت الدعوة الملحة إلى إدراج قضايا البيئة في المناهج التعليمية في مختلف المراحل التعليمية خصوصا المرحلة الابتدائية، فالاهتمام بالطفولة المبكرة أصبح يشكل مدخلا ضروريا من مداخل التنمية البيئية في المجتمع، فالهدف من

التربية والتعليم لا يقتصر على تهيئة الأطفال للالتحاق بالمدرسة ومتابعة مراحل التعليم المختلفة بل أصبح الهدف من هذه العملية هو إعداد الأطفال ليصبحوا قادرين على التعايش والتأقلم والتفاهم مع بيئاتهم التي تتسم بالتغير والتطور، وهذا ما أكده تقرير الأمم المتحدة عن التعليم في القرن الحادي والعشرين حيث أعتبر أن الإنسان بشكل عام والطفل بشكل خاص يعتبر ثروة المستقبل و الاستثمار الحقيقي للمجتمع ولذلك يجب النظر إليه باعتباره محور العملية التعليمية ومحور عمليات التربية المقصودة.

هكذا أولت مختلف دول وحكومات العالم أهمية كبيرة لقضايا البيئة والحفاظ عليها وكان التركيز كبيرا في العديد من المؤتمرات العالمية والمحلية على قضية التربية البيئية انطلاقا من المبدأ – التعلم للعيش في البيئة – فقد أصبح ينظر إلى التربية على أنها السبيل القويم الذي يشكل محاولة للخلاص من المشكلات البيئية التي تهدد نوعية حياة الإنسان وذلك بإكساب الفرد القيم البيئية الإيجابية وتوضيح المفاهيم التي تهدف إلى تنمية المهارات اللازمة لفهم العلاقات التي تربط الإنسان وثقافته وبيئته الطبيعية الحيوية، وتعديل سلوكياته واتجاهاته نحو البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها ومساعدته على اتخاذ القرارات البيئية ووضع قانون ينظم سلوكه فيما يتعلق بمسائل البيئة .

العلاقة بين التربية والبيئة علاقة وثيقة، حيث تقدم المناهج التعليمية مضمونا تعليميا مشحونا بمعلومات بيئية مطلوبة اجتماعيا ، وهذا ما جعل الأخذ بالمدخل البيئي في تصميم المناهج الدراسية مطلبا مهما لتحقيق أهداف التربية في المحافظة على البيئة وحمايتها والحفاظ على توازن النظام البيئي.

فتضمين قضايا البيئة(النظام البيئي، التلوث البيئي، الموارد البيئية، حماية البيئة) في المناهج التعليمية تساعد على اكتساب مهارات لحل المشكلات البيئة من أجل تجويد إطار الحياة، كما ترسخ في الفرد منظومة من القيم التي تساعد في تشكيل سلوك بيئي منظم يسوي علاقته مع بيئته ويوجهها توجيها سليما بما يكفل الحفاظ على البيئة.

لقد ازداد الاهتمام العالمي بإدراج قضايا البيئة ضمن المناهج التعليمية أو ما يعرف بالتربية البيئية، خصوصا مع تزايد مشكلات البيئة من تلوث المياه والهواء والتربة واستنزاف الموارد الطبيعية واجتثاث الغابات والضوضاء والزحام وغيرها من المشكلات التي هددت صحة الإنسان وسلامته الأمر الذي جعل من التربية البيئية مطلبا ملحا من أجل تجاوز هذا الوضع بكل تعقيداته، وقد عقدت العديد من المؤتمرات العالمية حول التربية البيئية، فكان من توصيات مؤتمر أستكهولم بالسويد عام 1972 ضرورة إعداد برامج للتربية البيئية لكل مراحل التعليم، ثم تلاه مؤتمر التعليم البيئي والذي عقد في تبليسي بالاتحاد السوفيتي عام 1977 م والذي أكد على أهمية إعداد إستراتيجيات للتربية البيئية وتنمية الوعي البيئي، وفي 1987م أنعقد مؤتمر موسكو الذي ركز على أهمية تعزيز التربية البيئية من خلال المناهج الدراسية، ليتضح جليا أهمية التربية والتعليم البيئي في تعديل السلوكيات السلبية تجاه البيئة والمساهمة في حمايتها.

والجزائر على غرار باقي دول العالم أولت التربية البيئية والتعليم البيئي اهتماما خاصا في السنوات الأخيرة التي عرفت تزايدا كبيرا للمشكلات البيئية، في ذلك يؤكد الميثاق الوطني: " يجب أن يعمل على تمتين العلاقة بين المدرسة والبيئة الجغرافية والبشرية ومعرفة المحيط الطبيعي والواقع الاجتماعي" ، و على ذلك المنحى تذهب مناهج المدرسة الأساسية عام 1981/1980 وتجعل من إتاحة الفرص للتلاميذ للاتصال المباشر بالوسط للتعرف على مختلف جوانب الحياة ودراستها دراسة شاملة فرصة للتلميذ من فهم وإدراك أهمية حماية البيئة والمحافظة عليها، و هكذا تم إدماج مبادئ التربية البيئية في مختلف المواد الدراسية (دراسة الوسط، اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية الفنية)، كما أن مشروع الإصلاح التربوي الذي باشره وزير التربية الأسبق بن بوزيد قد أكد على أهمية البعد البيئي في المنظومة التربوية معتبرا أن التربية البيئية هي فرع من فروع المعرفة التي يجب أن تندرج في المسار الدراسي بصفتها مادة تساهم في تنشئة المواطن وترسيخ ثقافة بيئية في عقول التلاميذ وتمكينهم من اكتساب معارف وتطوير كفاءات ضرورية للحفاظ على سلامة المحيط البيئي، هذا التوجه البيئي في المنظومة التربوية يندرج ضمن سياسة

انفتاح المدرسة على الحياة وأيضا ضمن إستراتيجية التجديد البيداغوجي باعتبارها واحدا من الأقطاب الثلاثة التي يدور حولها الإصلاح التربوي[1].

إن التنامي المخيف لمشكلات التدهور البيئي فرض ضرورة إعطاء قضايا البيئة كالتوازن البيئي ومشكلات التلوث البيئي وترشيد استخدام الموارد الطبيعية البيئية وحماية البيئية، أهمية كبيرة كما يعرض لذلك منهاج التعليم في المرحلة الإبتدائية على اعتبار أن هذه المرحلة من المراحل الأساسية التي تنهض عليها بقية المراحل اللاحقة. هو ما يميز الإقلاع من تساؤل رئيسي هو:

التساؤل الرئيسي:

ما هي قضايا البيئة التي يشتمل عليها كتاب التربية المدنية للطور الإبتدائي في المدرسة الجزائرية؟

التساؤلات الفرعية:

1. ما هي صورة النظام البيئي في كتاب التربية المدنية للطور الإبتدائي في المدرسة الجزائرية؟
2. ما هي مشكلات التلوث البيئي التي يتضمنها كتاب التربية المدنية في المدرسة الجزائرية ؟
3. ما هي أشكال استعمال الموارد البيئية الطبيعية في كتاب التربية المدنية للطور الإبتدائي في المدرسة الجزائرية ؟
4. ما هو المحتوى المتعلق بحماية البيئة في كتاب التربية المدنية في الطور الإبتدائي في المدرسة الجزائرية؟

2. أسباب اختيار الموضوع:

ككل بحث اجتماعي لا ينطلق من الصدفة، بقدر ما تكون هناك أسباب تدفع الباحث لمعالجة أهم القضايا التي يريد دراستها، بغية الكشف عن أسرارها وأسبابها والعلاقات التي تربط بينها.

ولعل أبرز الأسباب التي دفعتنا لدراسة هذا الموضوع، أهمية هذا الأخير، خصوصا وأنه يتناول قضية مهمة وهي قضية البيئة بمختلف جوانبها.

[1]. بوبكر،بن بوزيد. إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات. الجزائر:دار القصبة للنشر، 2009، ص 101، 102

كما أن من بين الأسباب التي دفعتنا لهذه الدراسة، مدى أهمية التعليم والتربية خصوصا في مرحلة التعليم الإبتدائي في تعديل السلوكيات و الاتجاهات البيئية لدى الأفراد، وغرس قيم الحفاظ على البيئة في نفوس النشء منذ الصغر.

لهذه الأسباب وغيرها كان لابد من التطرق لهذه الدراسة قصد التعرف على قضايا البيئة التي تضمنها المنهج التعليمي للمرحلة الإبتدائية في المنظومة التربوية بالجزائر .

3.أهمية الدراسة:

أضحت قضية البيئة ومشكلاتها من المواضيع المهمة التي بدأت تطرح وبقوة في الآونة الأخيرة على الساحة العالمية والوطنية، بسبب تزايد هذه المشكلات كما ونوعا وانعكاس خطورتها على الإنسان، مما يجعل من ضرورة الاهتمام بتعديل سلوكيات الإنسان واتجاهاته نحو البيئة مطلبا ملحا وهو ما تسعى إليه المناهج التعليمية والكتب المدرسية في المدرسة الجزائرية ومن هذا المنطلق كان لا بد من تسليط الضوء على تناول القضايا والموضوعات البيئية التي تضمنتها كتب التربية المدنية في المدرسة الابتدائية بالجزائر.

كما تكمن أهمية الدراسة في التطرق إلى أهمية المنهج التعليمي للطور الإبتدائي، في تناول بعض قضايا البيئة كالنظام البيئي، والتلوث البيئي، واستخدام الموارد البيئية، وحماية البيئة، خصوصا وأن هذه المرحلة تعتبر من المراحل الرئيسية في الحياة التعليمية للفرد، على اعتبار أن هذه المرحلة تعتبر القاعدة الأساسية في السلم التعليمي، ومن ثم فإن بناء شخصية المتعلم بناءا متوازنا وتلقينه قيم ومبادئ السلوك المحافظ على البيئة يبدأ من المراحل التعليمية المبكرة في حياته.

وتمثل هذه الدراسة في شقيها النظري والميداني إضافة علمية للدراسات القليلة المقدمة في علم اجتماع البيئة في الجامعة الجزائرية، ليكون مرجعا يمكن للطلبة الاستفادة منه في تقديم دراسات أخرى تعالج بعض القضايا التي لم تشملها هذه الدراسة.

4.أهداف الدراسة:

لكل دراسة علمية أهداف يسعى الباحث إلى تحقيقها والوصول إليها، ويسعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على صورة النظام البيئي في كتاب التربية المدنية للطور الإبتدائي في المدرسة الجزائرية.
2. التعرف على مشكلات التلوث البيئي التي يتضمنها كتاب التربية المدنية في المدرسة الجزائرية؟
3. التعرف على أشكال استعمال الموارد البيئية الطبيعية في كتاب التربية المدنية للطور الإبتدائي في المدرسة الجزائرية ؟
5. التعرف على المحتوى المتعلق بحماية البيئة في كتاب التربية المدنية في الطور الإبتدائي في المدرسة الجزائرية؟

5. مفاهيم الدراسة :

1.5. قضايا البيئة:

ـــ القضـــية لغـــة: ورد مفهـوم القضـية في المعجـم الوسـيط علـى أنهـا: الحُكْـم.

و القَضِـيَّةُ مسـألةٌ يُتنـازَعُ فيهـا وتُعـرَضُ علـى القاضـي أو القُضـاة للبحـثِ والفَصْـل.

و القَضِـيَّةُ (في المنطـق) : قـولٌ مكـوَّنٌ مـن موضـوع ومحمـول يحتمـل الصِّـدقَ والكـذبَ لذاته. ويَصِحُّ أَن يكونَ موضوعًا للبرهنة . والجمع : قضايا[1].

وقد ورد مفهوم القضية في معجم اللغة العربية المعاصر على أنها: جمع قَضِيَّات وقَضَايا :موضوع ، مسألة –:قضِيّة وطنيَّة ، – القضِيّة الفلسطينيّة ، – قَضَايا الساعة في العالم – قضيَّة السلام[2].

[1]. مجمع اللغة العربية.المعجم الوسيط. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، 2004، ص 743

[2]. أحمد مختار، عمر. معجم اللغة العربية المعاصرة.المجلد الثاني. الطبعة الأولى.مصر: عالم الكتب، 2008، ص 1830

ـ **القضية اصطلاحا : تعرف القضية بأنها:** :" القضية ببساطة عبارة تدور حول مفهوم أو متغير أو أكثر[1]" .

ـ **قضايا البيئة:** ويقصد الباحث بها تلك الموضوعات والأفكار المتعلقة بمسألة البيئة المتضمنة في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في المدرسة الابتدائية الجزائرية، مثل النظام البيئي ومشكلات التلوث البيئي، واستخدام الموارد الطبيعية، و حماية البيئة.

2.5. التربية المدنية :

تعرف القزاز التربية المدنية بأنها عملية متعددة الجوانب تهدف إلى تدريب النشء على القيم والمعارف والمهارات اللازمة لجعلهم مواطنين مشاركين مشاركة ديمقراطية فعالة، ولتنظيم علاقات الأفراد مع بعضهم البعض، وعلاقة الأفراد والمجموعات بالمجتمع، ومهمة التربية المدنية هي تعزيز القيم والرؤى والمعارف والمهارات التي تؤدي إلى مشاركة مدنية فاعلة[2].

يعرفها المغربي بأنها التربية التي تساعد على تكوين إنسان مسؤول وفاعل في الحياة الاجتماعية والسياسية من حيث الحقوق والواجبات، وعليه فإنها تؤدي إلى تعزيز مجموعة من السلوكيات التي تهدف في المحصلة النهائية إلى رسم علاقة المواطن بوطنه وبالآخرين، وتشمل علاقة الفرد بالمجتمع وعلاقة الفرد مع الجماعة، والجماعة مع الجماعة[3].

ويعرفها رستم بأنها عملية تهدف إلى توعية الفرد بحقوقه وواجباته الإنسانية، وتنمية قدراته على المشاركة الفعالة في بناء المجتمع، ومؤسساته، وتحمل المسؤولية، وتقدير إنسانية الإنسان

---

[1]. ابراهيم عبد الرحمن، رجب. مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية .مكتبة المعهد العالي للخدمة الاجتماعية،2005، ص:ص 142

[2]. زكي رمزي، مرتجى و محمود محمد، الرنتيسي."تقييم محتوى مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الاساسي في ضوء قيم المواطنة".مجلة الجامعة الاسلامية، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني(يونيو 2011): ص 180

[3]. المرجع نفسه: ص181

وتكوين اتجاهات ايجابية نحو الذات ونحو الآخرين، وتتمثل مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان والانفتاح على الثقافات العالمية والمشاركة الايجابية في الحضارة الإنسانية[1].

التربية المدنية مادة تعليمية إستراتيجية في المناهج المدرسية، تستهدف تكوين المواطن تكوينا شاملا ومتوازنا ليصبح مواطنا واعيا ومتشبعا بشخصيته الوطنية ومتفتحا على القيم العالمية في مجالات: المواطنة والمؤسسات الخدماتية، والإعلام والاتصال والبيئة، وقواعد الأمن والتفاعل ايجابيا مع المحيط[2].

3.5. الطور الابتدائي:

يعتبر التعليم الابتدائي في النظام التربوي الجزائري، تعليما إجباريا لجميع الأطفال، وهذا ما جاء في النشرة الرسمية للتربية الوطنية في القانون التوجيهي للتربية الوطنية حيث نصت المادة 12: التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر (6) سنوات إلى سن (10) سنة كاملة مع إمكانية تمديد مدة التدريس الإلزامي سنتين (02) للتلاميذ المعوقين حكما كانت حالتهم تبرر ذلك[3]

6. الدراسات السابقة

تهدف الدراسة الحالية التعرف على قضايا البيئة في المنهج التعليمي للطور الإبتدائي، ولما كان الموضوع ذو علاقة بالتربية البيئية فقد قام الباحث بالإطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة في هذا الميدان والتي نعرضها في الصفحات القادمة.

[1]. رستم رسمي، عبد المالك. دور الادارة المدرسية في تفعيل التربية المدنية في مرحلة التعليم قبل الجامعي.المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2004، ص 27

[2]. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. جوان 2004. الجزائر: وزارة التربية الوطنية، ص 49

[3]– عبد الرحمان، بن سالم. المرجع في التشريع المدرسي الجزائري.ط 3. الجزائر:دار الهدى للطبع، 2000، ص65.

1.6. الدراسة الأولى:

دراسة بوعبد الله لحسن و ناني نبيلة 2009 [1]:وجاءت هذه الدراسة بعنوان واقع التربية البيئية في برامجنا التعليمية

– دراسة تحليل محتوى في كتب الطور الأول من التعليم الأساسي الجزائري– وقد هدفت الدراسة إلى تقييم مدى تضمن كتب الطور الأول من التعليم الأساسي جوانب التربية البيئية.

واعتمد الباحثان في الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لوصف محتوى كتب الطور الأول من التعليم الأساسي وذلك في إطار المدخل المنظومي، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في كتب الطور الأول من التعليم الأساسي في مختلف المواد الدراسية (21 كتابا).

وقد أسفرت هذه الدراسة على جملة من النتائج هي:

– تبين من خلال الدراسة أن المحتوى البيئي في كتب الطور الأول من التعليم الأساسي يتجه اتجاها ايجابيا تماما نحو البيئة فيما عدا عدد بسيط جدا من الأفكار السالبة.

– تبين من خلال الدراسة أن المحتوى البيئي في كتب الطور الأول من التعليم الأساسي ستجيب لخصائص البيئة الجزائرية بدرجات متفاوتة فهو يتضمن الجانب الطبيعي للبيئة الجزائرية بالدرجة الأولى ثم الجانب الاجتماعي للبيئة الجزائرية بدرجة ثانية وأخيرا الجانب الاقتصادي.

– تبين من خلال الدراسة أن المحتوى البيئي في كتب الطور الأول من التعليم الأساسي يستجيب لخصائص المتعلمين بالطور بدرجات متفاوتة حيث يجمل الجانب المعرفي بالدرجة الأولى ثم الجانب الحسحركي وأخيرا الجانب الوجداني.

– تبين كذلك من خلال القراءة التحليلية المقارنة التي أسفرت عنها الدراسة الحالية أن جوانب البيئة تتوزع على كتب الطور وفق منطق الحصص، حيث يتمركز الجانب الاجتماعي للبيئة في كتب

[1]. لحسن، بوعبد الله ونبيلة ناني. واقع التربية البيئية في برامجنا التعليمية: دراسة تحليل محتوى في كتب الطور الأول من التعليم الأساسي الجزائري. الكتاب الأول. سلسلة دراسات في التربية والتنمية البشرية.جامعة فرحات عباس،سطيف.الجزائر،2009.

التربية الإسلامية ، الجانب الاقتصادي يتمركز في كتب الرياضيات بينما يتمركز الجانب الطبيعي في كتب التربية العلمية والتكنولوجية.

2.6. الدراسة الثانية:

دراسة بن ققة سعاد 2009 [1]: وهي دراسة بعنوان قيم التربية البيئية في الكتاب المدرسي (دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية المدنية للتعليم الأساسي)، وتهدف هذه الدراسة إلى استنباط قيم التربية البيئية في كتب التربية المدنية.

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على منهج تحليل المضمون بهدف الإجابة على تساؤلات الدراسة، واستخدمت الباحثة النص كوحدة السياق من خلال قراءة مضامين كتب التربية المدنية من السنة الأولى إلى السنة الرابعة ابتدائي.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج نوجزها في الآتي:

– العناية الكبيرة التي راعاها الكتاب في توفير القدر الكافي من المعلومات المتعلقة بالتعرف على البيئة (المدينة، الريف، المناظر الطبيعية، المساحات الخضراء، الجبال، الشواطئ، الصحراء العمارات، الطرقات والآثار، الشوارع ، المطارات والموانئ)، وتحديد أهميتها للكائنات الحية بوجه عام والإنسان خصوصا، وجاء ذلك في كتابي السنة الأولى والثانية بنسب تحتل حصة معتبرة.

– سعى المشرع الجزائري إلى تجسيد قيمة التعرف على البيئة وأسبابها في مضمون كتابي السنة الثالثة والرابعة، هذا الأخير تضمن مشكلات البيئة وأسبابها بنسبة قدرت بـ 60 بالمائة حيث تم حصر هذه المشكلات في الجانب الذي نتج جراء تدخلات الإنسان وسلوكياته السلبية نتيجة لنقص الوعي البيئي والثقافة البيئية لديه، ومن بين هذه السلوكيات: التلوث بالقمامة، تلوث الهواء الاعتداء على المساحات الخضراء وحافات الطرق بقطع الأشجار، أما كتاب السنة الثالثة فقد تضمن مشكلات البيئة وأسبابها بنسبة 40 بالمائة، حيث تم تسجيا نوعين من المشكلات طبيعية

[1] . سعاد، بن ققة." قيم التربية البيئية في الكتاب المدرسي: دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية المدنية للتعليم الأساسي".مجلة الحكمة،العدد الأول.(2009) : ص 143 .158

كالزلازل والبراكين، والثاني الناتج عن سلوكيات الإنسان كالحرائق وحوادث المرور والتلوث في حين لم يتطرق كتاب السنة الأولى والثانية لمشكلات البيئة وتأجل ذلك إلى كتاب السنة الثالثة والرابعة حرصا على التدرج في المستوى المفاهيمي .

– فيما يتعلق بمضامين قيم حماية البيئة في كتب التربية المدنية فقد كان كتاب السنة الثانية في مقدمة الكتب بنسبة 55.17 بالمائة وتمثلت هذه القيم في (المحافظة على نظافة البيت والمدرسة والمساحات الخضراء، إضافة إلى المحافظة على الماء، ثم تليها التعاون والمشاركة في عمليات التنظيف، ترشيد الاستهلاك والاقتصاد في استعمال الماء).أما كتاب السنة الثالثة فقد قدرت نسبة قيم حماية البيئة بـ 25 بالمائة مجسدة في مكافحة الحرائق، ومراقبة أجهزة الإطفاء المستعملة في المؤسسات، المحافظة على الثروات الطبيعية، ترشيد استهلاك الكهرباء و الماء، والنظافة وربطها بالإيمان. أما كتاب السنة الرابعة فقد احتوى أيضا على قيم تتعلق بالحفاظ على البيئة، وكذا كتاب السنة الخامسة ابتدائي.

3.6.الدراسة الثالثة:

دراسة جابر نصر الدين وطويل فتيحة[1]: وهي دراسة بعنوان التربية البيئية في مضامين مادة التربية المدنية للمرحلة الابتدائية . دراسة تحليلية. حيث قاما الباحثين بتحليل محتوى كتب التربية المدنية في السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة من التعليم الإبتدائي.

واعتمدا الباحثين في هذه الدراسة على منهج تحليل المضمون معتمدا في ذلك على وحدة الموضوع(الفكرة)، وقد تمثلت عينة الدراسة في كتاب التربية المدنية للسنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي:

ـ احتواء كتب التربية المدنية من التعليم الابتدائي لقضايا التربية البيئية.

[1] . نصر الدين، جابر و فتيحة، طويل."التربية البيئية في مضامين مادة التربية المدنية للمرحلة الابتدائية :دراسة تحليلية". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد الأول(2010).

ـ أبرز المواضيع البيئية المتناولة في كتب التربية المدنية من التعليم الإبتدائي الذي مسه الإصلاح موضوع النظافة بأكبر قيمة ثم تليها التلوث والمساحات الخضراء ثم التشجير مرورا بالمحافظة على الماء، وهذه المواضيع تتلاءم مع عمر التلميذ .

ـ اهتمام كتاب السنة الثالثة ابتدائي للتلوث بأكبر قيمة، مع الكوارث تليها النظافة والمساحات الخضراء، والنفايات والأوساخ بنفس الدرجة.

ـ اهتمام كتب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بموضوعات تتعلق بالنفايات والقمامة والتلوث ثم يأتي الحفاظ على البيئة والمساحات الخضراء .

ـ أهملت كتب التربية المدنية بعضا لقضايا المتعلقة بالبيئة المحلية والوطنية وأهملت أيضا قضايا تعلق ببعض المناطق الخاصة مثل التصحر .

4.6.الدراسة الرابعة:

دراسة يخلف نجاة[1]: وهي دراسة بعنوان التربية البيئية في الوسط المدرسي الجزائري دراسة ميدانية بمدينة قالمة، وقد هدفت هذه الدراسة لتوضيح أن مسألة البيئة ومشكلاتها قضية ومسؤولية الجميع، وهي قضية سلوكية قوامها تربية الفرد منذ صغره وتعويده من خلال عملية التعليم على التعامل السليم مع بيئته، كما دعت الدراسة إلى تعميم مادة التربية البيئية كمنهج ومقرر دراسي في جميع المراحل التعليمية.

انطلقت هذه الدراسة من تساؤل رئيسي مفاده: ما هي أبعاد التربية البيئية في الوسط المدرسي الجزائري؟

والذي تندرج تحته بعض التساؤلات الفرعية وهي :

ـ ما هي أبعاد التربية البيئية في المقررات المدرسية ؟

ـ ما هي أبعاد التربية البيئية في النشاطات المدرسية؟

[1] . نصر الدين، جابر و فتيحة، طويل.مرجع سابق، ص 55

ـ ما مدى تجاوب الوسط المدرسي مع أبعاد التربية البيئية ؟

ـ ما هي معوقات التربية البيئية في الوسط المدرسي الجزائري؟

ـ ما هي آفاق التربية البيئية في الوسط المدرسي الجزائري؟

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، لدراسة أبعاد التربية البيئية في الوسط المدرسي الجزائري وعلاقتها الترابطية، كما استخدمت الباحثة تحليل المضمون، للتقصي العلمي حول مستوى المواد المكتوبة وتحويلها من صفتها الكمية، بهدف وصف وتحليل وتفسير المعنى الصريح لها في الكتب المدرسية للطور الثاني في التعليم الأساسي، ككتب التربية المدنية وكتب دراسة الوسط وكتب التربية الإسلامية.

وقد أجريت الدراسة على مجموعة من المسؤولين في جمعية حماية البيئة لولاية قالمة، إضافة إلى مديري المدرستين الابتدائيتين المحددتين من قبل الباحثة، كما اختيار عينة ممثلة من 100 تلميذ واستخدمت الباحثة الاستبيان و المقابلة والملاحظة.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج نوجزها في ما يلي:

1.إن أبعاد التربية البيئية في المقررات المدرسية للطور الثاني من التعليم الأساسي جاءت بطريقة كلاسيكية إعلامية تقوم على التلقين و التحليل في بعض الأحيان وحاولت مساعدة التلاميذ على الإلمام بالمفاهيم البيئية والعناصر والمكونات الأولية للبيئـــة الطبيعية .في حين قدمت قدر ضئيل من المشكلات البيئية وآثارها، وبشكل جزئي بعيد عن الجوانب الاجتماعية والثقافية للمجتمع وحاجاته المختلفة .وخلق وبلورة قيم إيجابية تسمح بترشيد علاقته وتفاعله مع عناصرها ومكوناتها في شكلها البسيط واكتسابه المهارات الذهنية التي تسمح له بالتفكير في طرق حمايتها وصيانتها دون المهارات اليدوية.

2.أبعاد التربية البيئية في النشاطات المدرسية، فركزت على تنمية الجوانب القيمية والانفعالية ومن ثم اكتسابهم لمهارات التعامل مع بعض العناصر والمكونات البيئية البسيطة المتاحة في بيئتهم المحلية، وأخيرا اكتسابهم لبعض المعارف البسيطة والسطحية عن بعض العناصر البيئية.

3. وعن مدى تجاوب التلاميذ مع أبعاد التربية البيئية في الوسط المدرسي، عكست النتائج عجز وعدم تفعيل التلاميذ للمكتسبات والمدركات المعرفية، في ترجمة المعارف والمعلومات البيئية.

5.6. الدراسة الخامسة :

دراسة سعد القحطاني[1]: واقع التربية البيئية في مقررات العلوم لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد جوانب التربية البيئية التي ينبغي تناولها في مقررات العلوم لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الإبتدائية وتحديد جوانب التربية البيئية المتضمنة فعليا في تلك المقررات .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة وقام الباحث ببناء قائمة لتحديد جوانب التربية البيئية في مقررات العلوم لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الإبتدائية وقد تحقق الباحث من صدقها عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين ثم تأكد من ثباتها عن طريق إعادة التحليل واستخدام معادلة هولستي، وقد تكونت القائمة في صورتها النهائية من أربعة جوانب ينتمي إليها ست وأربعون عنصرا، وهذه الجوانب هي النظام البيئي، مشكلات التلوث البيئي، الموارد البيئية، حماية البيئة، واستخدم الباحث بطاقة تحليل محتوى مقررات العلوم لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الإبتدائية في ضوء قائمة جوانب التربية البيئية التي تم التوصل إليها.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج تمثلت في:

- كانت أكثر جوانب التربية البيئية تكرارا في الصف الرابع ابتدائي والصف الخامس جانب حماية البيئة ثم جانب الموارد البيئية ويليه جانب النظام البيئي وأخيرا جانب مشكلات البيئة.
- كانت أكثر جوانب التربية البيئية تكرارا في الصف السادس الإبتدائي جانب النظام البيئي ثم جانب الموارد البيئية ويليه جانب حماية البيئة وأخيرا جانب مشكلات التلوث البيئي.

[1]. سعد، القحطاني. "واقع التربية البيئية في مقررات العلوم لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية". رسالة ماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس.جامعة أم القرى.السعودية.1430.

- يوجد عدم توازن في توزيع جوانب التربية البيئية في مقررات العلوم لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.
- كان أكثر جوانب التربية تكرارا في الكتب مجتمعه هو جانب النظام البيئي ثم جانب حماية البيئة ويليه جانب الموارد البيئية وأخيرا جانب مشكلات التلوث البيئي.

وقدمت الدراسة عددا من التوصيات ومن أهمها:

- أهمية تضمين عناصر التربية البيئية التي وردت في أداة الدراسة والتي لم يتم التعرض لها على الإطلاق وهي :الدورات الغازية، التلوث السمعي، التلوث الكهرومغناطيسي، ترشيد استخدام المبيدات الحشرية، الاقتصاد في استخدام الأسمدة الكيماوية، ترشيد استهلاك الوقود ويكون ذلك من خلال إضافتها إلى الفصول الموجودة بالمقرر وفق المدخل الاندماجي.
- زيادة التركيز على جانب مشكلات التلوث البيئي من خلال الاستعانة بالمتخصصين في مجال البيئة لتزويد المقررات بما يستجد من مشكلات بيئية
- الاسترشاد بآخر مستجدات البحوث العلمية في مجال التربية البيئية والأخذ بآراء المختصين في التربية البيئية ويكون ذلك من خلال عقد اللقاءات والندوات والمؤتمرات البيئية.

6.6. الدراسة السادسة:

دراسة مصطفى نجوى1999 [1]: قام الباحث بدراسة بعنوان : تقويم مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي في ضوء مجموعة من المحكات وأهداف كل من التربية البيئية والتربية السيكولوجية، كان الهدف منها تحديد مدى تضمن مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي للمفاهيم البيئية والبيولوجية بمصر، وتقويم مقرر الأحياء للصف الأول ثانوي للعام 1998/1997 وقد تناول الباحث أداة تحليل المحتوى بعد تصميم قائمة المعايير البيولوجية والبيئية التي يجب توافرها في مقرر الأحياء حسب نظرية بياجيه وقدرتها على تنمية أسلوب حل المشكلات عند الطلاب ، كما اهتمت

[1]. مصطفى، نجوى."تقويم مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي في ضوء مجموعة من المحكات وأهداف كل من التربية البيئية والتربية السيكولوجية".مجلة علم النفس.العدد52. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب (1999).

الدراسة بمعرفة مدى تضمن المناهج التي تم تصميمها لمادة الأحياء على تحقيق أهداف التربية البيئية وقد استخدم الباحث الأسلوب الوصفي التحليلي وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- عدم احتواء أي من هذه الكتب على أهداف عامة للمقرر كما انه لم يتعرض المقرر للأهداف المتصلة لتكوين وتنمية الاتجاهات الايجابية تجاه البيئة لدى الطلاب.
- على الرغم من أن الأهداف الإجرائية لابد وان تكون مفصلة تفصيلا كبيرا يشمل جميع المفاهيم والخبرات التي يحتوي عليها المقرر إلا أن الأهداف الموضوعة من قبل الوزارة لا تشمل إلا النادر من المفاهيم المتصلة بالبيئة حيث لم تتعرض للآتي:

1. مجال البيئة والنظام البيئي وقد أهمل كل من (مفهوم البيئة الطبيعية ومكوناتها – مفهوم النظام البيئي- المقصود بالبيئة الطبيعية)
2. مجال الموارد الطبيعية البيئية وقد أهمل كل من (الموارد الطبيعية المتجددة وغي المتجددة – مصادر الثروات الطبيعية)
3. مجال التوازن البيئي وقد أهمل كل من (التوازن البيئي –مسببات اختلال التوازن البيئي- المحافظة على التوازن البيئي)
4. مجال المشكلات والقضايا البيئية وقد أهمل كل من (مفاهيم المشكلة البيئية- ومفهوم التلوث والملوثات الطبيعية وغير الطبيعية – الآثار الناتجة عن مشكلة التلوث- أسباب المشكلات البيئية ومنها التلوث والتصحر).

7.6. الدراسة السابعة:

دراسة باحمي الصغير1998 [1]: وهي دراسة بعنوان التربية البيئية في مناهجنا التربوية وهدفت الدراسة إلى الاهتمام بالتربية البيئية وإلى تحليل المناهج الدراسية في مرحلتي التعليم الأساسي

[1]. الصغير، باحمي." التربية البيئية في مناهجنا الدراسية".مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية.م4،.العدد1.طرابلس:الهيئة القومية للبحث العلمي (1998).

والمتوسط ثم توضيح دور المعلم في تدريس الموضوعات البيئية من حيث قدرته على التطوير والإصلاح والتجديد ، وقد حصل الباحث على عدد من النتائج التالية:

- التربية البيئية مسؤولية جماعية تشترك وتتعاون فيها المدرسة مع جميع المؤسسات الأهلية.
- يجب التأكيد على التربية البيئية من خلال جميع المقررات الدراسية وفي جميع المراحل.
- يعتمد نجاح أي برنامج في التربية البيئية على غرس القيم والاتجاهات واستخدام طرق التدريس الملائمة وقدرة المعلم على الربط بين الموضوعات والبيئة المحلية.
- توفير الإمكانيات المادية والبشرية يساهم في نجاح البرنامج لتربية البيئة والتي تمكن الطلاب والدارسين من الملاحظة والممارسة والخبرة المباشرة.

وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات لتجنب الإهدار البيئي وأهمها:

- أن التربية البيئية مسؤولية جماعية تشترك فيها جميع الأطراف الحكومية والأهلية بالإضافة للمدرسة.
- أن التربية البيئية تدمج في جميع المقررات الدراسية وفي جميع المراحل التعليمية.
- يجب التركيز على أسلوب حل المشكلات البيئية من خلال تقييم وحدات بيئية.
- يعتمد نجاح برنامج التربية البيئية على غرس القيم البيئية وتكوين الاتجاهات الايجابية للبيئة.
- يتطلب تنفيذ برنامج التربية البيئية استخدام طرق تدريسية ملائمة (حل المشكلات –الزيارات الميدانية).

8.6. الدراسة الثامنة: دراسة أبو زهرة محمد 2004 [1]: وهي دراسة بعنوان تقويم كتب التربية الدينية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء قيم التربية البيئية الواجب توافرها في تلك الكتب وتهدف الدراسة إلى التعرف على القيم البيئية الواجب توافرها بكتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية، وتحديد مدى توافرها في الكتب المدرسية وتسليط

[1] . محمد،أبو زهرة." تقويم كتب التربية الدينية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء قيم التربية البيئية الواجب توافرها في تلك الكتب". مجلة البحث التربوي.المجلد3.العدد2. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية(2004).

الضوء على القيم البيئية الواجب توافرها عند الإعداد لكتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية وتقديم دراسة مقترحة بكيفية تضمين المحتوى الحالي لكتب التربية الدينية الإسلامية للقيم البيئية.

وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية وخصوصا لاستخدامها أسلوب المسح والتحليل وقد استخدم الباحث أداتين إحداهما قائمة تشمل القيم البيئية الواجب توافرها في كتب التربية الدينية الإسلامية للمرحلة الأساسية، وقد تم الحصول عليها عن طريق استبانه تم تحكيمها لتصبح قائمة قيم بيئية، والأداة الأخرى تحليل كتب بناء على جدول رصد التكرارات ونسب القيم البيئية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا، وقد توصل الباحث إلى ما يلي:

- ضعف مستوى اهتمام كتب التربية الإسلامية للقيم البيئية بصفة عامة حيث بلغت نسبة القيم الفرعية حوالي 23.20 %أما القيم الرئيسية فبلغت نسبة 85% في كتاب واحد فقط وهو الصف الأول الإعدادي ف2 أما باقي الكتب فقد بلغت نسبة القيم حوالي 16.6%في الجزء الأول أما باقي الكتب فقد جاءت خالية.
- إن أعلى نصيب جاء للقيم البيئية هو محور الإنسان ثم تلاه محور النبات ثم جاء بعد ذلك محور الماء والحياة الحيوانية وأخيرا جاء محور الهواء وهو لا يدل على ما أصاب البيئة من دمار ولا يخدم ما تسعى إليه الدول والحكومات والهيئات المختلفة من تطوير للبيئة والقيم البيئية.
- عدم تناول كتب التربية الإسلامية إلى عدد كبير من القيم البيئية مثل(التعرف على التخلص من النفايات بطريقة صحيحة – الامتناع عن حرق النفايات والمخلفات الزراعية – والوعي بخطورة المبيدات في تلويث الهواء- وتحريم التدخين وغيرها.)

9.6. الدراسة التاسعة: إلياس أسماء ، الجوهر بوبشيت 2002[1]: هدفت الدراسة التعرف على واقع مفهومات التربية البيئية في كتب القراءة والمحفوظات للمرحلة الابتدائية العليا في المملكة العربية السعودية وتكرارها وتحديد شكل المحتوى الذي وردت فيه.

[1] . أسماء، إلياس و بوبشيت،الجوهر."دراسة تحليلية لمحتوى كتب القراءة والمحفوظات للمرحلة الابتدائية العليا في مجال التربية البيئية في المملكة العربية السعودية".مجلة للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. السعودية: جامعة أم القرى.المجلد 14.العدد1،.(جانفي 2002).

تكونت عينة الدراسة من مفردات القراءة والمحفوظات للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الباحثة في دراستها أسلوب تحليل المحتوى ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد قائمة التحليل التي تم اشتقاقه من الأدب التربوي المكتوب والدراسات السابقة والمراجع الخاصة بالتربية البيئية وبشكل خاص دليل استخدام المرجع البيئي في مراحل التعليم العام الذي وضعته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ووصلت الدراسة إلى نتائج مفادها :أن حجم الفقرات المتعلقة بالمفهومات البيئية في الكتب الثلاثة موضع الدراسة يتناسب مع طبيعة المادة من جهة ومع طبيعة الأهداف الخاصة من جهة أخرى، وإن كان هناك تمايز كبير بين المجالات أي أن التوازن كان معدوما بين الحجم المخصص لكل مجال من المجالات وخاصة مجال المشكلات البيئية الذي حصل على نسبة 3.2% من عدد الفقرات الإجمالي فقط وعلى نسبة 29.3% من عدد الفقرات المتعلقة بالمفهومات البيئية وهي نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بأهمية المشكلات البيئية المطروحة وخطورتها وضرورة طرحها ومناقشتها وترك المجال مفتوحا لاقتراح الحلول المناسبة لها.

كما بينت الدراسة أن المفهومات البيئية حظيت باهتمام كبير في كتب الصف الخامس تليها كتب الصف السادس ثم كتب الصف الرابع التي احتلت المرتبة الثالثة.

وأظهرت الدراسة أن المفهومات البيئية وردت بشكل ضمني غير صريح ولم تحظ العناوين الرئيسية إلا بنسبة 30%من مجموع عناوين النصوص المتعلقة بالمفهومات البيئية.

10.6. الدراسة العاشرة:

بوقحوص والمدني 1994 [1]: هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات البيئية المتضمنة في الكتب الدراسية للمرحلة الابتدائية بالبحرين وكيفية ظهورها.

[1]. خالد أحمد ،بوقحوص وعلي محمد، المدني." دراسة تحليلية للمشكلات البيئية المتضمنة في الكتب الدراسية للمرحلة الابتدائية بدولة البحرين" . المجلة التربوية. المجلد 8،.العدد 30(1994).

تكون مجتمع البحث من جميع الكتب الدراسية التي تدرس لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البحرين في السنوات الست من خلال المواد الدراسية المختلفة، وقد تم تحليل جميع هذه الكتب الدراسية والتي بلغ عددها 46 كتابا.

استخدم الباحثان في دراستهما المنهج التحليلي ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتصميم استمارة لتحديد أهم المشكلات البيئية للمرحلة الابتدائية بدولة البحرين.

وبعد تحليل البيانات تم التوصل إلى مجموعة من النتائج منها:

- احتلت كتب اللغة العربية الترتيب الأول من حيث عرض المشكلات البيئية، وبما أنها كتب غير متخصصة في هذه الموضوعات ، فإن هذا يدل على أن هذه المشكلات لم تعالج بشكل علمي متعمق، مما يقلل من شأنها لدى التلميذ ، ولا تحقق أهداف التربية البيئية.
- كتب المرحلة الابتدائية لم تأخذ في الاعتبار أولوية المشكلات البيئية التي تعاني منها المنطقة.
- معظم المشكلات البيئية التي تتناولها الكتب في المرحلة الابتدائية عولجت بمستوى واحد، أي أنه ليس هناك تدرج رأسي واضح في إعطاء المعلومات عنها للتلميذ.

اتضح من عرض الدراسات السابقة على اختلافها ما يلي :

1. ركزت كل الدراسات السابقة على التربية البيئية في مرحلة التعليم الأساسي مثل دراسة بن ققة سعاد ودراسة بوعبدالله لحسن و ناني نبيلة، ودراسة جابر نصر الدين وطويل فتيحة، ودراسة يخلف نجاة ودراسة سعد القحطاني، ودراسة باحمي، ماعدا دراسة مصطفى نجوى التي ركزت على التربية البيئية في الطور الثانوي.

2. اقتصر تناول الدراسات السابقة على بعض القضايا البيئية كالتلوث والنظافة والحفاظ على الأشجار، بينما الدراسة الحالية تناولت الكثير من المفاهيم والقضايا البيئية الرئيسة مثل: النظام البيئي، مشكلات التلوث البيئي، استخدام الموارد الطبيعية، حماية البيئة.

3. تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة جابر نصر الدين وطويل فتيحة، ودراسة بن ققة سعاد من حيث تناولهما للموضوعات والقضايا البيئية المتضمنة في كتاب التربية المدنية في المدرسة

الابتدائية بالجزائر، وهو ما تسعى هذه الدراسة لتسليط الضوء عليه من خلال التعرف على قضايا البيئة في كتب التربية المدنية في المدرسة الابتدائية .

4. استفاد الباحث من الجانب النظري والجانب الميداني في الدراسات السابقة في أثناء إعداد هذه الدراسة.

5.على الرغم من استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة واشتراكها معها في مجال الاهتمام بموضوعات البيئة في الكتب المدرسية، إلا أنها تختلف عن هذه الدراسات من حيث أن الدراسة الحالية تركز الاهتمام على استخدام الموارد الطبيعية البيئية الدائمة والمتجددة وغير المتجددة وهو ما سجلنا غيابه من مختلف الدراسات السابقة ما عدا دراستي بن ققة سعاد ومصطفى نجوى والتي تطرقتا إلى هذه الموضوعات بشكل سطحي.

6.استفاد الباحث من اطلاعه على هذه الدراسات السابقة، بأن تزايد اهتمامه بإعداد دراسة عن التربية البيئية، وعن القيم والقضايا البيئية التي يمكن تضمينها في الكتب المدرسية الموجهة للأطفال باعتبارها ميداناً خصباً يحتاج إلى مزيد من الدراسات العلمية.

7.رغم التشابه والاختلاف القائم بين هذه الدراسة ومختلف الدراسات السابقة والمشابهة التي تم أوردناها فإن هذه الدراسة ستكون مكملة للرصيد المعرفي والعلمي المقدم في هذا التخصص والمتعلق بتسليط الضوء على التربية البيئية في الكتب المدرسية ومحاولة تقديم تصور شامل لما يجب أن تتضمنه الكتب المدرسية من موضوعات بيئية تستهدف إكساب التلميذ القيم والاتجاهات والسلوكيات الايجابية تجاه بيئته الطبيعية.

الباب الأول

البيئة في ضوء التراث الفقهي التشريعي

الفصل الأول : البيئة في المنظومة الدولية

الفصل الثاني: التربية البيئية في المدرسة العامة

الفصل الثالث: البيئة في التشريع الجزائري

الفصل الرابع: البيئة من منظور المشرع المدرسي بالجزائر

الفصل الأول

البيئة في المنظومة الدولية

تمـــهيـــد

أولا : البيئة في التراث العربي والإسلامي

ثانيا: تاريخ العلاقة بين الإنسان والبيئة

ثالثا: البيئة من منظور علم الاجتماع

خـــلاصـة

تمهيد:

منذ وجوده على وجهه هذه البسيطة سعى هذا الإنسان إلى استغلال بيئته و الاستفادة من مواردها الطبيعية ، فنشأت بينه وبين البيئة الطبيعية علاقة وطيدة تميزت بالحميمية حينا والعدائية أحيانا آخري نتيجة ممارسات الإنسان الطائشة تجاه البيئة.

هذه العلاقة بين الإنسان وبيئته كانت محل اهتمام علمي وديني، فعلى صعيد هذا الأخير سعى الإسلام إلى الاهتمام بالبيئة وتوجيه هذه العلاقة بين الإنسان وبيئته في العديد من المواضع في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة حتى يتمكن هذا الإنسان من استغلال ما تمنحه له بيئته بعقلانية وحكمة ويحقق مبدأ الاستخلاف في الأرض.

ولم يقتصر الاهتمام بالبيئة على الرسالات السماوية فقط، فقد كان لعلماء العرب والغرب بصمتهم ودورهم في تناول قضايا البيئة ومشكلاتها في العديد من المؤلفات والمخطوطات على غرار ما كتبه الحراني، محمد بن أحمد التميمي المقدسي، محمد بن حسن الكرجي، وعبد الرحمان ابن خلدون وغيرهم.

كما كان موضوع البيئة محل اهتمام الكثير من العلوم الطبيعية والاجتماعية، ومن أبرزها علم الاجتماع الذي أولى القضايا البيئية بالاهتمام في أطروحات علمائه الأوائل مثل دوركايم وكارل ماركس وماكس فسيبر وغيرهم، التي تناولت قضايا البيئة من وجهة نظر سوسيولوجية.

ولقد كانت البيئة حاضرة في المحافل والمؤتمرات الدولية والعالمية بدءا من مؤتمر أستكهولم بالسويد عام 1972 م الذي يعتبر نقطة الانطلاقة الفعلية للاهتمام بالبيئة والتصدي لمشكلة تدهورها.

أولا: البيئة في التراث العربي والإسلامي

1. البيئة في الإسلام:

تعددت صور اهتمام الإسلام بالبيئة سواء في القرآن الكريم أو حتى في السنة النبوية الشريفة والمتأمل لهذه الآيات والأحاديث النبوية يلحظ اهتماما واضحا بالبيئة ومكوناتها وبتوجيه سلوكيات الأفراد وتربيتهم تربية إسلامية صحيحة تضمن علاقة إيجابية للفرد مع بيئته.

إن هذه العلاقة بين الإنسان وبيئته كما صورها الإسلام هي علاقة حميمية وطيدة، فالبيئة خلقها الله سبحانه وتعالى لهذا الإنسان وسخرها له، ومن ثم فهي كافية لأبناء الأرض جميعا إن أحسنوا استغلالها وإدارتها والتعامل معها بعقلانية ، وتتجلى علاقة الإنسان بالبيئة في نظر الإسلام في مايلي:

1.1. استخلاف الإنسان في البيئة: لقد خلق الله سبحانه وتعالى البيئة لحكمة وغاية وسخرها لهذا الإنسان الذي جعله خليفة فيها وذلك مصداقا لقوله تعالى:﴿ هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَ لَكُم مَّا فِى ٱلۡأَرۡضِ جَمِيعًا ثُمَّ ٱسۡتَوَىٰٓ إِلَى ٱلسَّمَآءِ فَسَوَّىٰهُنَّ سَبۡعَ سَمَٰوَٰتٍۚ وَهُوَ بِكُلِّ شَىۡءٍ عَلِيمٌ ﴿٢٩﴾ ﴾[1]وقوله أيضا: ﴿أَلَمۡ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلۡأَرۡضِ وَٱلۡفُلۡكَ تَجۡرِى فِى ٱلۡبَحۡرِ بِأَمۡرِهِۦۚ وَيُمۡسِكُ ٱلسَّمَآءَ أَن تَقَعَ عَلَى ٱلۡأَرۡضِ إِلَّا بِإِذۡنِهِۦٓۚ إِنَّ ٱللَّهَ بِٱلنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴿٦٥﴾﴾ [2] وقوله تعالى: ﴿أَلَمۡ تَرَوۡاْ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلۡأَرۡضِ وَأَسۡبَغَ عَلَيۡكُمۡ نِعَمَهُۥ ظَٰهِرَةً وَبَاطِنَةًۗ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يُجَٰدِلُ فِى ٱللَّهِ بِغَيۡرِ عِلۡمٍ وَلَا هُدًى وَلَا كِتَٰبٍ مُّنِيرٍ ﴿٢٠﴾﴾[3] .

[1] . البقرة الآية: 29

[2] . الحج الآية: 65

[3] . لقمان الآية: 20

وقال سبحانه وتعالى : ﴿ (وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ جَمِيعٗا مِّنۡهُۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَتَفَكَّرُونَ ١٣﴾ [1].

إن المتأمل في الآيات السابقة يتبين أن الله سبحانه وتعالى خلق هذه البيئة وسخرها لخدمة الإنسان، يستخرج منها ما يسد به حاجاته ومتطلباته ومنحه القوة والقدرة على ذلك، هذه النعم التي أكرم الله بها الإنسان على سائر المخلوقات مصداقا لقوله تعالى: ﴿وَلَقَدۡ كَرَّمۡنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلۡنَٰهُمۡ فِي ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِ وَرَزَقۡنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلۡنَٰهُمۡ عَلَىٰ كَثِيرٖ مِّمَّنۡ خَلَقۡنَا تَفۡضِيلٗا ٧٠﴾ [2]، واقتضت إرادة الله تسخير هذا الكون للإنسان وتذليله بين يديه، وتمكينه من اكتشاف نواميسه والانتفاع بها وبما ينسجم مع أوامر الله تعالى وأحكامه، وما يحقق رضوانه ومن ثم فإن الإنسان ليس له حق التصرف المطلق في الأرض ويحسب ما يحب ويشتهي، وإنما هو مقيد بشرعة الله تعالى الذي أستخلفه في أرضه فهو يتصرف وينتفع بإذنه ووفق ما وضع له من أحكام، [3]وحتى يتحقق هذا الاستخلاف للإنسان في بيئته فقد حباه الله بأمرين أساسيين هما: تميزه على سائر المخلوقات ببعض الاستعدادات والقدرات التي تمكنه من حسن القيادة والقيام بمهام الخلافة وأهم هذه القدرات القدرة على التفكير والتدبير والفهم والمعرفة ،والقدرة على التعلم ليحقق بذلك العلم أهداف الحياة ويتعرف به على أسرار البيئة وذلك مصداقا لقوله جل وعلا: ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلۡأَسۡمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمۡ عَلَى ٱلۡمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِي بِأَسۡمَآءِ

[1] . الجاثية الآية :13

[2] . الإسراء الآية :70

[3] . أحمد عبد الكريم، سلامة.قانون حماية البيئة الإسلامي. ط 1 ،1996 ، ص 87

هَـٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمۡ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾[1] تسخير البيئة له بكل ما فيها من مكونات للإنسان ليستثمرها ويطورها لصالح الجميع ولينعم كل مخلوق بهذه الثمار الطيبة[2] .

لقد سخر الله سبحانه وتعالى الأرض للإنسان ليحيا فيها حياة كريمة قال تعالى:(﴿ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلۡأَرۡضَ فِرَٰشٗا وَٱلسَّمَآءَ بِنَآءٗ وَأَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءٗ فَأَخۡرَجَ بِهِۦ مِنَ ٱلثَّمَرَٰتِ رِزۡقٗا لَّكُمۡۖ فَلَا تَجۡعَلُواْ لِلَّهِ أَندَادٗا وَأَنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ﴿٢٢﴾[3]) وقال أيضا: ﴿أَمَّن جَعَلَ ٱلۡأَرۡضَ قَرَارٗا وَجَعَلَ خِلَٰلَهَآ أَنۡهَٰرٗا وَجَعَلَ لَهَا رَوَٰسِيَ وَجَعَلَ بَيۡنَ ٱلۡبَحۡرَيۡنِ حَاجِزًاۗ أَءِلَٰهٞ مَّعَ ٱللَّهِۚ بَلۡ أَكۡثَرُهُمۡ لَا يَعۡلَمُونَ ﴿٦١﴾[4] وقوله تعالى أيضا: ﴿ أَوَلَمۡ يَرَوۡاْ أَنَّا خَلَقۡنَا لَهُم مِّمَّا عَمِلَتۡ أَيۡدِينَآ أَنۡعَٰمٗا فَهُمۡ لَهَا مَٰلِكُونَ ﴿٧١﴾[5] وقال أيضا: ﴿ ٱللَّهُ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلۡأَنۡعَٰمَ لِتَرۡكَبُواْ مِنۡهَا وَمِنۡهَا تَأۡكُلُونَ ﴿٧٩﴾ وَلَكُمۡ فِيهَا مَنَٰفِعُ وَلِتَبۡلُغُواْ عَلَيۡهَا حَاجَةٗ فِي صُدُورِكُمۡ وَعَلَيۡهَا وَعَلَى ٱلۡفُلۡكِ تُحۡمَلُونَ ﴿٨٠﴾[6] ، وقوله أيضا: ﴿ وَٱلَّذِى خَلَقَ ٱلۡأَزۡوَٰجَ كُلَّهَا وَجَعَلَ لَكُم مِّنَ ٱلۡفُلۡكِ وَٱلۡأَنۡعَٰمِ مَا تَرۡكَبُونَ ﴿١٢﴾[7].

وحتى الرياح سخرها عز وجل لخدمة الإنسان وعون له،ووصفها بأنها بشرى للإنسان لأنها تتسبب في هطول الأمطار وما فيها من نعم وفوائد كثيرة له ولأنعامه بقدرة الله، يقول تعالى: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى يُرۡسِلُ ٱلرِّيَٰحَ بُشۡرَۢا بَيۡنَ يَدَيۡ رَحۡمَتِهِۦٓۖ حَتَّىٰٓ إِذَآ أَقَلَّتۡ سَحَابٗا ثِقَالٗا

---

[1] . البقرة الآية: 31

[2] . بكرة عبد الرحيم، رفاعي. أسس التربية البيئية في الإسلام. الرياض:جامعة الإمام سعود الإسلامية، ص 25، 26

[3] . البقرة الآية:22

[4] . النمل الآية:61

[5] . يس الآية: 71

[6] . غافر الآية: 79-80

[7] . الزخرف الآية: 12

سُقۡنَٰهُ لِبَلَدٖ مَّيِّتٖ فَأَنزَلۡنَا بِهِ ٱلۡمَآءَ فَأَخۡرَجۡنَا بِهِۦ مِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِۚ كَذَٰلِكَ نُخۡرِجُ ٱلۡمَوۡتَىٰ لَعَلَّكُمۡ تَذَكَّرُونَ ﴿٥٧﴾[1] وقوله أيضا : ﴿وَأَرۡسَلۡنَا ٱلرِّيَٰحَ لَوَٰقِحَ فَأَنزَلۡنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءٗ فَأَسۡقَيۡنَٰكُمُوهُ وَمَآ أَنتُمۡ لَهُۥ بِخَٰزِنِينَ ﴿٢٢﴾[2]وقوله أيضا: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِيٓ أَرۡسَلَ ٱلرِّيَٰحَ بُشۡرَۢا بَيۡنَ يَدَيۡ رَحۡمَتِهِۦۚ وَأَنزَلۡنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءٗ طَهُورٗا ﴿٤٨﴾ ﴾[3] وقوله : ﴿وَٱللَّهُ ٱلَّذِيٓ أَرۡسَلَ ٱلرِّيَٰحَ فَتُثِيرُ سَحَابٗا فَسُقۡنَٰهُ إِلَىٰ بَلَدٖ مَّيِّتٖ فَأَحۡيَيۡنَا بِهِ ٱلۡأَرۡضَ بَعۡدَ مَوۡتِهَاۚ كَذَٰلِكَ ٱلنُّشُورُ ﴿٩﴾﴾[4]).

وحتى الأنعام سخرها سبحانه وتعالى لخدمة الإنسان،لتلبية حاجاته من الغذاء والكساء والحرث، مصداقا لقوله تعالى: ﴿وَمِنَ ٱلۡأَنۡعَٰمِ حَمُولَةٗ وَفَرۡشٗاۚ كُلُواْ مِمَّا رَزَقَكُمُ ٱللَّهُ وَلَا تَتَّبِعُواْ خُطُوَٰتِ ٱلشَّيۡطَٰنِۚ إِنَّهُۥ لَكُمۡ عَدُوّٞ مُّبِينٞ ﴿١٤٢﴾﴾[5]ويقول الحق تبارك وتعالى:
﴿وَٱلۡأَنۡعَٰمَ خَلَقَهَاۗ لَكُمۡ فِيهَا دِفۡءٞ وَمَنَٰفِعُ وَمِنۡهَا تَأۡكُلُونَ ﴿٥﴾ وَلَكُمۡ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسۡرَحُونَ ﴿٦﴾ وَتَحۡمِلُ أَثۡقَالَكُمۡ إِلَىٰ بَلَدٖ لَّمۡ تَكُونُواْ بَٰلِغِيهِ إِلَّا بِشِقِّ ٱلۡأَنفُسِۚ إِنَّ رَبَّكُمۡ لَرَءُوفٞ رَّحِيمٞ ﴿٧﴾ وَٱلۡخَيۡلَ وَٱلۡبِغَالَ وَٱلۡحَمِيرَ لِتَرۡكَبُوهَا وَزِينَةٗۚ وَيَخۡلُقُ مَا لَا تَعۡلَمُونَ ﴿٨﴾ ﴾[6] .

لقد أكد القرآن الكريم في كثير من المواضع على مسألة الاستخلاف، استخلاف هذا الإنسان في بيئته ورسم بذلك القرآن سبل التعامل السليم ولهذا الإنسان مع بيئته، فواجب الاستخلاف

[1] . الأعراف الآية:57
[2] . الحجر الآية: 22
[3] . الفرقان الآية:48
[4] . فاطر الآية: 9
[5] . الأنعام الآية: 142
[6] . النحل الآيات: 5-8

يقتضي المحافظة على البيئة فلا يعبث بها ولا يستنزفها لحسابه، يقول الأشرف محمد غياث "الإنسان مستخلف وليس مالكا للبيئة ومواردها حتى يتصرف فيها على هواه دون ضوابط فالإنسان وصى على هذه الموارد البيئية مثلما هو مستخلف على نفسه وليس مالكا لها، وكونه مستخلف عليها فعليه صيانة البيئة والحفاظ عليها من أي تدمير أو تخريب[1]" ويقول السيد قطب (الإنسان مخلوق ذو رسالة هي الاستخلاف، حيث استخلف الله الإنسان في الأرض وسخر له ما فيها، وزوده بالمواهب التي تعينه على الخلافة، وتيسر له طيبات الحياة كلها[2])

2.1–الاعتدال ونبذ الإسراف : تتم علاقة الإنسان ببيئته في الشريعة الإسلامية بالتوازن والوسطية والاعتدال في التعامل مع هذه البيئة واستغلال مواردها، لأن البيئة لم تخلق لجيل دون جيل ،بل هي حق للبشرية كلها في كل زمان ومكان، [3]فنجد أن أحكام الإسلام وأوامره تدعو إلى الوسطية والاعتدال في كل شيء مصداقا لقوله تعالى:﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلۡنَٰكُمۡ أُمَّةٗ وَسَطٗا لِّتَكُونُواْ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيۡكُمۡ شَهِيدٗاۗ [4]﴾. لقد أكدت الشريعة الإسلامية في أكثر من موضع على ضرورة ترشيد الاستهلاك ونبذ الإسراف والتبذير في استغلال واستخدام موارد البيئية وغيرها، ويتجلى ذلك في قوله تعالى:﴿وَهُوَ ٱلَّذِيٓ أَنشَأَ جَنَّٰتٖ مَّعۡرُوشَٰتٖ وَغَيۡرَ مَعۡرُوشَٰتٖ وَٱلنَّخۡلَ وَٱلزَّرۡعَ مُخۡتَلِفًا أُكُلُهُۥ وَٱلزَّيۡتُونَ وَٱلرُّمَّانَ مُتَشَٰبِهٗا وَغَيۡرَ مُتَشَٰبِهٖۚ كُلُواْ مِن ثَمَرِهِۦٓ إِذَآ أَثۡمَرَ وَءَاتُواْ حَقَّهُۥ يَوۡمَ حَصَادِهِۦۖ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ ١٤١﴾ [5] ويقول الحق أيضا:﴿يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمۡ عِندَ كُلِّ

[1] . أحمد،دنيا شوقي. التنمية والبيئة: دراسة مقارنة. دعوة الحق. العدد 137 .مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي، 1993، ص 31

[2] . قطب، سيد. هذا الدين. بيروت: درا الشروق،1968، ص 93،92

[3] . محمد غياث، الأشرف. رعاية وحماية البيئة في الإسلام، عن : محمد العلياني ،سعد هاشم. " نحو منظور إسلامي للتربية البيئية"، رسالة ماجستير في التربية الإسلامية المقارنة. قسم التربية الإسلامية. جامعة أم القرى،. السعودية،1417 هـ ، ص 85

[4] . البقرة الآية: 143

[5] . الأنعام الآية: 141

مَسۡجِدٖ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ ﴿٣١﴾[1]، ويقول أيضا:﴿وَءَاتِ ذَا ٱلۡقُرۡبَىٰ حَقَّهُۥ وَٱلۡمِسۡكِينَ وَٱبۡنَ ٱلسَّبِيلِ وَلَا تُبَذِّرۡ تَبۡذِيرًا ﴿٢٦﴾ إِنَّ ٱلۡمُبَذِّرِينَ كَانُوٓاْ إِخۡوَٰنَ ٱلشَّيَٰطِينِۖ وَكَانَ ٱلشَّيۡطَٰنُ لِرَبِّهِۦ كَفُورٗا ﴿٢٧﴾[2])ويقول أيضا:﴿وَٱلَّذِينَ إِذَآ أَنفَقُواْ لَمۡ يُسۡرِفُواْ وَلَمۡ يَقۡتُرُواْ وَكَانَ بَيۡنَ ذَٰلِكَ قَوَامٗا ﴿٦٧﴾[3] ويقول أيضا : ﴿وَلَا تُطِيعُوٓاْ أَمۡرَ ٱلۡمُسۡرِفِينَ ﴿١٥١﴾ وَلَا تُطِيعُوٓاْ أَمۡرَ ٱلۡمُسۡرِفِينَ ﴿١٥١﴾ ٱلَّذِينَ يُفۡسِدُونَ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَلَا يُصۡلِحُونَ ﴿١٥٢﴾ ٱلَّذِينَ يُفۡسِدُونَ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَلَا يُصۡلِحُونَ ﴿١٥٢﴾[4].

ولقد نادت الشريعة الإسلامية بضرورة الاستغلال الرشيد لموارد البيئة التي منحها الله للإنسان حتى تضمن استمرارية هذه الموارد للأجيال القادمة فنجد القرآن يؤكد على هذا في العديد من المواضع، حيث أكد على الحفاظ على المياه باعتبارها أحد الموارد البيئية الحيوية والمهمة والتي لا يمكن للحياة أن تستمر من دونه يقول تعالى: ﴿ أَوَلَمۡ يَرَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ أَنَّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ كَانَتَا رَتۡقٗا فَفَتَقۡنَٰهُمَاۖ وَجَعَلۡنَا مِنَ ٱلۡمَآءِ كُلَّ شَيۡءٍ حَيٍّۖ أَفَلَا يُؤۡمِنُونَ ﴿٣٠﴾[5])

ويقول أيضا: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِيٓ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءٗ فَأَخۡرَجۡنَا بِهِۦ نَبَاتَ كُلِّ شَيۡءٖ فَأَخۡرَجۡنَا مِنۡهُ خَضِرٗا نُّخۡرِجُ مِنۡهُ حَبّٗا مُّتَرَاكِبٗا وَمِنَ ٱلنَّخۡلِ مِن طَلۡعِهَا قِنۡوَانٞ دَانِيَةٞ وَجَنَّٰتٖ مِّنۡ أَعۡنَابٖ وَٱلزَّيۡتُونَ وَٱلرُّمَّانَ مُشۡتَبِهٗا وَغَيۡرَ مُتَشَٰبِهٍۗ ٱنظُرُوٓاْ إِلَىٰ ثَمَرِهِۦٓ إِذَآ أَثۡمَرَ وَيَنۡعِهِۦٓۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكُمۡ

[1] . الأعراف الآية:31

[2] . الإسراء الآية: 26-27

[3] . الفرقان: 67

[4] . الشعراء 151-152

[5] . الأنبياء الآية: 30

لَأٓيَـٰتٍ لِّقَوۡمٖ يُؤۡمِنُونَ ﴿٩٩﴾ ﴾[1])ويقول أيضا: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِيٓ أَرۡسَلَ ٱلرِّيَٰحَ بُشۡرَۢا بَيۡنَ يَدَيۡ رَحۡمَتِهِۦۚ وَأَنزَلۡنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءٗ طَهُورٗا ﴿٤٨﴾﴾[2])

ولا تقتصر ضرورة الحياة على الكائنات فحسب بل هو ضروري لمختلف أنواع الصناعات فالحفاظ على الماء إذن هو حفاظ على الحياة بأشكالها المختلفة وقد نهى القرآن والسنة النبوية عن إسرافه وتلوينه، فعن أبي هريرة (رضي الله عنه) أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "لا يبولن أحدكم في الماء الدائم الذي لا يجري ثم يغشل فيه"[3]

مما سبق يمكن القول أن الاعتدال في استخدام الموارد هو سلوك بيئي إسلامي حثت عليه الشريعة الإسلامية لأنه مدعاة لاستدامة النعم، وضمان بقائها للأجيال القادمة، وحذر في المقابل الإسلام من التبذير والإسراف وتوعد من يقوم بذلك بالعذاب في الدنيا والآخرة، فلقد هيأ الله تعالى للإنسان موارد الكون لكي ينتفع بها وميزه بالعقل الذي يضبط به هذا الانتفاع لأنه حين تنفلت ضوابط العقل فإن الإسراف سيكون أحد سلبيات هذا الانفلات لكون الإنسان يحمل طبيعة بشرية لا تخلو من عوامل النقص وحب الذات وحب استهلاك كل شيء والاستئثار به وحيازته لنفسه دون غيره[4].

3.1. التعمير والنهي عن الفساد : لقد دعا الإسلام إلى الحفاظ على التوازن البيئي ووردت في ذلك آيات عديدة تحث على عدم الفساد في الأرض ،يقول الحق تبارك وتعالى:﴿وَنَادَىٰٓ أَصۡحَٰبُ ٱلنَّارِ أَصۡحَٰبَ ٱلۡجَنَّةِ أَنۡ أَفِيضُواْ عَلَيۡنَا مِنَ ٱلۡمَآءِ أَوۡ مِمَّا رَزَقَكُمُ ٱللَّهُۚ قَالُوٓاْ إِنَّ

[1] . الأنعام الآية: 99

[2] . الفرقان الآية: 48

[3] . صحيح البخاري، الحديث رقم 239

[4] . إبراهيم عبد الله، السماري." الإسراف في المجال البيئي وموقف الإسلام منه"، رسالة الخليج العربي. العدد 55.السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج(1999): ص87

ٱللَّهَ حَرَّمَهُمَا عَلَى ٱلْكَٰفِرِينَ ﴿٥٠﴾ ﴾[1]، فالإسلام يحث على بناء الأرض وعمارتها، ويتجلى ذلك في إحياء الموات وزراعة الأراضي ، وذلك مصداقا لقوله تعالى : ﴿ وَإِلَىٰ ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَٰلِحًا ۚ قَالَ يَٰقَوْمِ ٱعْبُدُوا۟ ٱللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَٰهٍ غَيْرُهُۥ ۖ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَٱسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوٓا۟ إِلَيْهِ ۚ إِنَّ رَبِّى قَرِيبٌ مُّجِيبٌ ﴿٦١﴾﴾ [2] وقال أيضا:

﴿إِنَّا جَعَلْنَا مَا عَلَى ٱلْأَرْضِ زِينَةً لَّهَا لِنَبْلُوَهُمْ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا ﴿٧﴾﴾ [3]) فتظل الدعوة إلى إحياء الأرض وتعميرها، الابتعاد عن إفسادها أمرا منوطا بكل إنسان يحيا على ظهر هذا الكوكب، وحينئذ ستختفي المشكلات البيئية الكثيرة وستتبدد تصرفات الخوف من الفقر والحاجة والأمراض والأوبئة التي تتسبب بها نسب التلوث المتزايدة في عصر التكنولوجيا والتصنيع.

إن النهي عن الفساد بكل صوره هو أحد ضوابط استخلاف الإنسان في الأرض فكل ما يؤدي إلى فساد الحياة يعتبر فسادا نبذته الشريعة وحاربته في مواضع عدة في القرآن الكريم وفي السنة النبوية المطهرة، ودعي الإسلام في المقابل إلى التعمير بكل أشكاله، هذه الدعوة التي تربى في المجتمع السلوكيات البيئية السليمة، فالإنسان جزء من البيئة ومكون رئيسي من مكوناتها وهو مخلوق من عناصرها، أي من تراب مصداقا لقوله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ جَعَلَكُمْ أَزْوَٰجًا ۚ وَمَا تَحْمِلُ مِنْ أُنثَىٰ وَلَا تَضَعُ إِلَّا بِعِلْمِهِۦ ۚ وَمَا يُعَمَّرُ مِن مُّعَمَّرٍ وَلَا يُنقَصُ مِنْ عُمُرِهِۦٓ إِلَّا فِى كِتَٰبٍ ۚ إِنَّ ذَٰلِكَ عَلَى ٱللَّهِ يَسِيرٌ ﴿١١﴾ ﴾[4]) (فاطر الآية:11) ومن ثم فهما مخلوقات لله من مادة واحدة ،وبينهما صله مشتركة ويخضعان لنواميس الحياة وقوانين الوجود ومن ثم فإن علاقة الإنسان بالبيئة هي علاقة وئام ووفاق ويقول سيد قطب في هذا السياق

[1] . الأعراف الآية: 50

[2]. هـود الآية:61

[3]. الكهف الآية:07

[4]. فاطر الآية:11

(فالكون ليس عدوا للحياة ولا عدوا للإنسان وليست الطبيعة خصما للإنسان يصارعه ويغالبه وإنما هي خلق من خلق الله ، وهي صديق لا تختلف اتجاهاته عن اتجاه الحياة والإنسان)[1].

2. البيئة عن علماء العرب

لقد كان لعلماء العرب اهتمام مميز بالبيئة وبموضوعها ومشكلاتها وعناصرها وحاولوا جاهدين فهمها ودراستها بشيء من الدقة من أجل فهم القوانين التي تحكمها وتضمن الحفاظ على توازنها وأسهموا بشكل كبير في وضع أسس العلوم البيئية، ولم يقتصر هذا الاهتمام العربي بالبيئة الطبيعية فحسب بل كان للعلماء العرب اهتمام بالغ أيضا بالبيئة البشرية.

ففي رسائل(**إخوان الصفا وخلان الوفا**) نلمح هذا الاهتمام حيث تضمنت هذه الرسائل توضيحا لعناصر البيئة الأساسية الحية وغير الحية وتلك العلاقات التي تربط بين مختلف هذه العناصر، وقد ذكر في هذه الرسائل مثلا:(إن الجواهر المعدنية هي في أدنى المراتب المولدات من الكائنات من الكائنات، وهي جسم متكون ومنعقد من أجزاء الأركان ، ويزيد عليها وينفصل منها بأن كل جسمك يتغذى من الأركان، وينمو ويزيد في أقطارها الثلاثة طولا وعرضا وعمقا وإن الحيوان أيضا يشاركه النبات في الغذاء والنمو، ويزيد عليه وينفصل عنه بأنه جسم متحرك حساس، والإنسان يشارك النبات والحيوان في أوصافها، ويزيد عليها وينفصل بأنه ناطق مميز جامع لهذه الأوصاف كلها[2]).

ويعتبر ما قدمه **الجاحظ** (869م) من الإسهامات العلمية المهمة في فهم البيئة خصوصا عندما تكلم عن أسس المكافحة الحيوية(biologicol control)الذي يعتبر أول من تكلم فيها وفي كتابه المشهور (الحيوان) وقد ذكر الجاحظ في كتابه(الحيوان):(فعلمت أن الصواب في جمع الذباب مع البعوض فإن الذباب يفنيه) ليعتمد الجاحظ في كتابه هذا على مشاهدات حية سلوك الحيوانات في البيئة وحاول أن يفهم العلاقات التي تربط بينها، وقد أورد في كتابه هذا ملاحظات

[1] . قطب،سيد. العدالة الاجتماعية في الإسلام.بيروت:دار الشروق ،1974، ص23

[2] . رجاء،وحيد دويدري. البيئة مفهومها العلمي المعاصر وعمقها الفكري التراثي. ط1.دمشق: دار الفكر، 2004، ص 319

مهمة جدا عن التطور وأثر البيئة في غرائز الحيوانات، معتمدا في ذلك على التجارب التي كان يجريها على الحيوانات[1] .

وقد حاول الجاحظ في أبحاثه وتجاربه التي كان يجريها على الحيوان أن يقدم استراتيجيات طبيعية في السيطرة على الكائنات الحية الضارة دون اللجوء إلى استخدام المبيدات، وهذا ما تسعى إليه البحوث الحديثة في هذا المجال، فقد كان يلاحظ الحيوان في ولادته، فيتحدث عن نشأته وموطنه وكيفية تربيته لصغاره، وإطعامهم ،اهتم أيضا بالتعرف على تأثير المناخ في سلوك وطريقة مختلف الحيوانات وهو ما تبحث فيه العلوم البيئية في العصر الحديث[2].

إضافة إلى ما قدمه الجاحظ، فإن **المجريطي**"1068م"يعتبر من العلماء الأوائل أيضا الذين تكلموا في البيئة والعلاقات التي تربط بين مختلف عناصرها، ويعتبر كتابه المعنون بـ (الطبيعيات وتأثير النشأة والبيئة على الكائنات الحية) من أوائل المؤلفات التي وردت كلمة بيئة في عنوانها والمجريطي هو أول من أشار إلى أن للحيوانات رئيسا و مرؤوسا ويقول في هذا السياق (إن الحيوانات فيها التفاضل موجود كوجوده في بني آدم، وفيها رؤساء وقادة في كل حسن من أجناسها[3]) وهو ما يعرف في العصر الحديث لجوانب الهيمنة لدى الحيوانات(dominanceheiraraly).

وفي القرن 11م قدم ابن سينا (1036) العيد من الإسهامات البيئية عندما تكلم عن النبات والحيوان في موسوعته (الشفاء) (كتاب الحيوان)، وتناول في كتابه هذا تصنيف كل من الحيوانات والنباتات ،ودرس الحيوانات المائية والبرمائية، وركز اهتمامه على دراسة الحيوانات المائية حيث قسمها إلى ملحية وشطية وإلى طينية وصخرية.

كما أعتبر ابن سينا من أوائل العلماء الذين تحدثوا في علم البيئة القديمة (بيئة المتحجرات) مستخدما في دراساته تلك الأحافية البحرية (fassils)استخداما صحيحا وأشار على إلى أن

[1] . رجاء،وحيد دويدري، مرجع سابق ، ص 320

[2] . إحسان علي، محاسنة.البيئة والصحة العامة.عمان: دار الشروق ، 1994، ص13

[3] . رجاء،وحيد دويدري، مرجع سابق، ص 320

أجزاء من الأرض كان يغمرها البحر في العصور القديمة، وكانت لابن سينا العديد من الإسهامات الطبية معتمدا في ذلك على بعض النباتات الطبية وموطن نموها وتواجدها ونوعية التربة التي تنمو فيها[1].

إضافة إلى تلك الإسهامات البيئية الطبيعية التي قدمها علماء العرب والتي ذكرنا بعضا منها في السطور السابقة، فإن البيئة البشرية أيضا كان لها نصيب كبير من الاهتمام والدراسة من قبل العديد من العلماء قديما وحديثا، حيث كان السعي حثيثا من أجل فهم والوقوف على العلاقة بين الإنسان وبيئته وما ينتج عن هذه العلاقة من تأثيرات مختلفة سواء على الإنسان وحياته من جهة أو حتى على عناصر البيئة من جهة أخرى، ولعل ما قدمه كل من صاعد الأندلسي وعبد الرحمان بن خلدون خير دليل على ذلك .

وقد تناول صاعد الأندلسي(1070م) في كتابه (تأثير البيئة الطبيعية في الأمم) قدرة السكان على تحصيل المعرفة واكتساب العلم، حيث ربط الأندلسي بين العوامل البيئية وبين مستوى التفوق الفكري والعلمي للشعوب وهو ما يعرف في العصر الحديث بالبيئة الثقافية، ويعطي في ذلك مثالا ما حدث في بلاد الشمال (الروس)الذين أهملوا العلوم حيث ارجع الأندلسي ذلك إلى التأثيرات البيئية، ويرى أن البيئة المناخية لها تأثير على الأجسام لذا فسكان المناطق الشمالية (عظمت أبدانهم بسبب الشحوم التي تراكمت فيها، وابيضت وجوههم، على النقيض من أهل السودان الذين أسودت أبدانهم[2]).

ومن علماء العرب الذين درسوا علاقة البيئة والمناخ على الأمم والشعوب العلامة عبد الرحمن ابن خلدون خصوصا تلك الإسهامات والتحليلات التي قدمها في كتابه المقدمة حيث تكلم عن اثر المناخ في أخلاق البيئة وألوانهم ومختلف أنشطتهم، وقد ذكر ابن خلدون في المقدمة الثالثة من الباب الأول(في العمران البشري على الجملة وفيه المقدمات)أن سكان الأقاليم المناخية المعتدلة

[1] . رجاء،وحيد دويدري، مرجع سابق، ص 320

[2] . المرجع نفسه، ص 324

يتميزون بتطور العلوم والصنائع، وأهل هذه الأقاليم أعدل أجساما وألوانا وأخلاقا وأديانا ويقول ابن خلدون في هذا السياق:(فالإقليم الرابع أعدل العمران و الذي حافاته من الثالث و الخامس أقرب إلى الاعتدال و الذي يليهما و الثاني و السادس بعيدان من الاعتدال و الأول و السابع أبعد بكثير فلهذا كانت العلوم و الصنائع و المباني و الملابس و الأقوات و الفواكه بل و الحيوانات و جميع ما يتكون في هذه الأقاليم الثلاثة المتوسطة مخصوصة بالاعتدال و سكانها من البشر أعدل أجساماً و ألواناً و أخلاقاً و أدياناً حتى النبؤات فإنما توجد في الأكثر فيها و لم نقف على خبر بعثة في الأقاليم الجنوبية و لا الشمالية و ذلك أن الأنبياء و الرسل إنما يختص بهم أكمل النوع في خلقهم و أخلاقهم قال تعالى: كنتم خير أمة أخرجت للناس و ذلك ليتم القبول بما يأتيهم به الأنبياء من عند الله و أهل هذه الأقاليم أكمل لوجود الاعتدال لهم فتجده على غاية من التوسط في مساكنهم و ملابسهم و أقواتهم و صنائعهم يتخذون البيوت المنجدة بالحجارة المنمقة بالصناعة و يتناغون في استجادة الآلات والمواعين ويذهبون في ذلك إلى الغاية وتوجد لديهم المعادن الطبيعية من الذهب و الفضة و الحديد و النحاس و الرصاص و القصدير و يتصرفون في معاملاتهم بالنقدين العزيزين و يبعدون عن الانحراف في عامة أحوالهم، و هؤلاء أهل المغرب و الشام و الحجاز و اليمن و العراقين و الهند و السند و الصين و كذلك الأندلس و من قرب منها من الفرنجة و الجلالقة و الروم و اليونانيين و من كان مع هؤلاء أو قريباً منهم في هذه الأقاليم المعتدلة و لهذا كان العراق و الشام أعدل هذه كلها لأنها وسط من جميع الجهات)[1]، أما سكان الأقاليم المناخية البعيدة من الاعتدال فهم أبعد من الاعتدال في جميع أحوالهم سواء طعامهم أو كسائهم أو أنشطتهم، بل حتى أمزجتهم وأخلاقهم تكون أبعد ما يكون عن الاعتدال يقول ابن خلدون في هذا الصدد(و أما الأقاليم البعيدة من الاعتدال مثل الأول و الثاني و السادس و السابع فأهلها أبعد من الاعتدال في جميع أحوالهم فبناؤهم بالطين و القصب و أقواتهم من الذرة و العشب و ملابسهم من أوراق الشجر يخصفونها عليهم أو الجلود و أكثرهم عرايا من اللباس

[1]. عبد الرحمن، ابن خلدون. مقدمة ابن خلدون. ط1.بيروت:دار صادر، 2000،ص68.

و فواكه بلادهم و أدمها غريبة التكوين مائلة إلى الانحراف و معاملاتهم بغير الحجرين الشريفين من نحاس أو حديد أو جلود يقدرونها للمعاملات و أخلاقهم مع ذلك قريبة من خلق الحيوانات العجم حتى لينقل عن الكثير من السودان أهل الإقليم الأول أنهم يسكنون الكهوف و الغياض و يأكلون العشب و أنهم متوحشون غير مستأنسين يأكل بعضهم بعضاً و كذا الصقالبة و السبب في ذلك أنهم لبعدهم عن الاعتدال يقرب عرض أمزجتهم و أخلاقهم من عرض الحيوانات العجم و يبعدون عن الإنسانية بمقدار ذلك [1]).

ويرى ابن خلدون أن البيئة تمتد بتأثيرها حتى على أخلاق البشر، وهذا ما أشار إليه في المقدمة الرابعة من كتابه(المقدمة)عندما تكلم عن أثر الهواء في أخلاق البشر، ويرى ابن خلدون أن سكان الأقاليم الحارة يتميزون بالخفة والطيش وكثرة الطرب والرقص، ويقول ابن خلدون في هذا السياق(قد رأينا من خلق السودان على العموم الخفة و الطيش و كثرة الطرب فتجدهم مولعين بالرقص على كل توقيع موصوفين بالحمق في كل قطر و السبب الصحيح في ذلك أنه تقرر في موضعه من الحكمة أن طبيعة الفرح و السرور هي انتشار الروح الحيواني و تفشيه و طبيعة الحزن بالعكس و هو انقباضه و تكاثفه. و تقرر أن الحرارة مفشية للهواء و البخار مخلخلة له زائدة في كميته و لهذا يجد المنتشي من الفرح و السرور مالا يعبر عنه و ذلك بما يداخل بخار الروح في القلب من الحرارة العزيزية التي تبعثها سورة الخمر في الروح من مزاجه فيتفشى الروح و تجيء طبيعة الفرح و كذلك نجد المتنعمين بالحمامات إذا تنفسوا في هوائها و اتصلت حرارة الهواء في أرواحهم فتسخنت لذلك حدث لهم فرح و ربما انبعث الكثير منهم بالغناء الناشئ عن السرور. و لما كان السودان ساكنين في الإقليم الحار و استولى الحر على أمزجتهم و في أصل تكوينهم كان في أرواحهم من الحرارة على نسبة أبدانهم و إقليمهم فتكون أرواحهم بالقياس إلى أرواح أهل الإقليم الرابع أشد حراً فتكون أكثر تفشياً فتكون أسرع فرحاً و سروراً و أكثر انبساطاً و يجيء الطيش على أثر هذه وكذلك يلحق بهم قليلا أهل البلاد البحرية لما كان هواؤها متضاعف الحرارة

[1] . عبد الرحمن، ابن خلدون.مرجع سابق ، ص69

بما ينعكس عليه من أضواء بسيط البحر و أشعته كانت حصتهم من توابع الحرارة في الفرح و الخفة موجودة أكثر من بلاد التلول و الجبال الباردة [1]).

لقد تطرق ابن خلدون في مقدمته أيضا إلى أسباب تلوث الهواء وفساده وما ينجم عنه من ارتفاع نسب الوفيات وتدهور مستوى الصحة العامة عندما تكلم عن زيادة السكانية في مساحة جغرافية ضيقة، ويقول ابن خلدون في هذا الصدد:(و أما كثرة الموتان فلها أسباب من كثرة المجاعات كما ذكرناه أو كثرة الفتن لاختلال الدولة فيكثر الهرج و القتل أو وقوع الوباء و سببه في الغالب فساد الهواء بكثرة العمران لكثرة ما يخالطه من العفن و الرطوبات الفاسدة و إذا فسد الهواء و هو غذاء الروح الحيواني و ملابسه دائما فيسري الفساد إلى مزاجه فإن كان الفساد قويا وقع المرض في الرئة و هذه هي الطواعين و أمراضها مخصوصة بالرئة و إن كان الفساد دون القوي و الكثير فيكثر العفن و يتضاعف فتكثر الحميات في الأمزجة و تمرض الأبدان و تهلك سبب كثرة العفن و الرطوبات الفاسدة في هذا كله كثرة العمران و وفوره آخر الدولة لما كان في أوائلها من حسن الملكة و رفقها و قلة المغرم و هو ظاهر و لهذا تبين في موضعه من الحكمة أن تخلل الخلاء و القفر بين العمران ضروري ليكون تموج الهواء يذهب بما يحصل في الهواء من الفساد و العفن بمخالطة الحيوانات و يأتي بالهواء الصحيح و لهذا أيضاً فإن الموتان يكون في المدن الموفورة العمران أكثر من غيرها بكثير كمصر بالمشرق و فاس بالمغرب و الله يقدر ما يشاء.[2]).

مما سبق يتضح أن العلاقة بين الإنسان والبيئة تجلت بوضوح في الإسهامات والآراء التي قدمها عبد الرحمن بن خلدون خاصة في ما أورده في كتابه المقدمة، عندما تناول أثر الأقاليم المناخية والبيئة الطبيعية على البيئة البشرية وعلى أخلاق البشر وأغذيتهم ونمط مساكنهم وألبستهم ،فالبيئة كانت ولازالت محل اهتمام علماء العرب والمسلمين قديما وحديثا.

[1] . عبد الرحمن، ابن خلدون. مرجع سابق، ص 72

[2] . المرجع نفسه، ص 225،226

وفي السطور القادمة سنورد بعضا من الاهتمام العربي القديم بالبيئة وبمشكلاتها وخاصة مشكلة التلوث، وذلك بالتطرق إلى بعض المخطوطات القديمة التي تجلى فيها اهتمام علماء العرب منذ القدم بدراسته قضايا البيئة ومشكلاتها وفق منهج علمي على نحو ما هو مطبق اليوم في الدراسات البيئية الحديثة، وفيما يلي بعض من هذه المخطوطات:

1.2. مخطوط: حول في السبب لثابت بداعرة الحراني(900م):

هذا المخطوط هو عبارة عن رسالة تقع في سبع أوراق مكتوبة بمداد أسود ،الخط نستعليق، عدد أسطر الصفحة الواحدة(17)سطرا، ومعدل كلمات السطر الواحد (16) كلمة.

لقد تناول الحراني في هذا المخطوط أسباب ملوحة مياه البحر، ويعلل ذلك بقوله(ولم تكن الحال تحوج من هذا الوجه إلى أن تكون مياه البحر البحار عذبة ولو كان ذلك كانت المياه كلها التي على وجه الأرض تعرض للفساد وإفساد الهواء، ولولا ما جعله ربنا عز وجل منها بلطيف حكمته ما يزيل ذلك، ويحفظ ، ويوفي منه على نسف من بعد[1])، ويؤكد الحراني على أن حكمة الله اقتضت أن تكون مياه البحار مالحة حتى تتجرأ من الفساد والتعفن وتستمر الحياة داخلها، وبذلك تضمن سلامة الهواء أيضا ،لو كانت مياه البحار عذبة لتعفنت وفسدت وأفسدت الهواء أيضا .

ويؤكد الحراني أيضا أن المياه الملوثة تسبب في تلوث الهواء وانتشار تبعا لذلك العديد من الأمراض والأوبئة فيقول(إننا نجد المياه العذبة الآجنة، إذا طال ليثها عفنت وتغيرت روائحها حتى كأنها تفسد الهواء الذي حولها ويحدث بسبب ذلك الأمراض الصعبة الكثيرة والوباء والموت الجارف، فقد رأينا وباءا عظيما حدث في بعض النواحي بسبب مستنقعات كانت فيها، فإنها أفسدت الهواء حتى كان ذلك موت ذريع، ومن أعجب ما رأينا ،في ذلك في بعض المواضع أن هذه المياه كانت تذقن، ويجرى بشيء منها إلى نهر وكان هناك في القرى كلها التي يمر بها ذلك

[1] . رجاء، وحيد دويدري. مرجع سابق، ص 333

النهر ،وباء عظيم على طول النهر، وسلم ما كان على بعد منه إلى الناهيتين ولو على بعد يسير[1]).

وذكر الحراني في مخطوطه هذا أنواع الطعوم ويرى أن الطعوم الحامضة والحارة تمنح الهواء روائح تفوح منها تتسبب في تلوث الهواء أو تغييره وهي بذلك تؤثر على صحة الحيوان وتؤذيه، وأما الطعام الحلو والدسم فيندرج إليهما التغير والفساد فيقول(وأما الشيء المالح فمقبول قريب من عامة الحيوان يأكله كثيرا، لو جعل الله طعم ماء البحر مرا لما تولد منه بشيء من الحيوان العجيب الذي نجده فيه وجعل الله عليه من البحيرة التي في بلاد فلسطين، وهي البحيرة التي تسمى البحيرة المنتنة،* دليلا على ذلك ، لأنه لما خلط بمائها مع الطعم المالح طعما مرا و وجعل ملوحته ملوحة قوية، صار لا يتولد فيها شيء فيما ذكر جالينوس ولا يثبت حولها النبات، وقد قال: إنه بلغ من نفور الحيوان منها، أن جميع السمك الذي في الأنهار التي تصب إليها إذا قرب ودنا منها لم يدخلها[2]).

ويذكر الحراني في مخطوطه هذا إلى أن حكمة الله تقتضي تعادل الطبائع وأن الله أنزل من السماء مخلوق ما يضمن بقاءه، واستمرار في هذه البسيطة من ماء وغذاء وهواء فيقول: (ليكون القول فيه منتظما لا ينقطع نسقه، فإننا قد بينا أنه كان يحتاج إلى أن تكون قوى الأربع طبائع متعادلة تقاوم بعضها بعضا.. وكان ما في البر من الحيوانات والنبات يحتاج إلى الماء ليحيا به، نزل من الماء في البر والأنهار ما اضطرت إليه الحاجة إلى أن تكون عذبة، ولم تضطر الحاجة إلى ذلك في البحار لأن الحيوان والنبات اللذين هما المحتاجان إلى عذوبة الماء إنما مستقرهما البر، وبينا أن البحار والأنهار كانت تتعرض للفساد وتفسد الهواء، وجميع ما على الأرض، لولا ما جعلت عليه وأصلحت به

[1] . رجاء، وحيد دويدري. مرجع سابق ، ص 334

[2] . المرجع نفسه ، ص 335

*. البحيرة المنتنة: هي البحر الميت، طوله 93 كلم تغطي المياه من 74 كلم والباقي من سبخة قاع الصافي، ومستنقعات سدوم الملحية في الجنوب ينخفض مستواه عن سطح البحر 392 م نسبة الأملاح في مياهه تبلغ ما بين (35 ـ 55 %) لهذا يخلو من الكائنات الحية. أنظر (رجاء وحيد دويدري، جغرافية الوطن العربي في آسيا، ط1، جامعة دمشق، 2002، ص ص 287، 288)

أما مياه الأنهار فقد جعلت جارية، وأما مياه البحار فإنها لم تكن ينبغي أن تكون جارية، وكانت أشد استعدادا للفساد والإفساد، لأنه قد اجتمع فيها كما قلنا أسباب كثيرة موجبة لذلك ولا يسلمه من ذلك إلا طعم قوي)[1].

لقد تكلم الحراني في هذا المخطوط عن كيفية تبخر مياه البحار والأدوية وتشكل الغيوم والسحب ومن ثم نزول المطر، وهو ما يعرف في العصر الحديث عند علماء البيئة بمصطلح الدورة الهيدرولوجية، عندما أشار إلى مياه البحار فيقول(فيتصاعد منها بخار يتولد منه في البر رطوبة تبله وترطبه، وتمنع من الجفاف ومن عدم المياه، وإن تلك الرطوبة التي تصاعدت وتخلصت من ذلك الطعم وصارت عذبة مقبولة، ليس لها طعم قوي ولا رائحة نتنة، كان هو الذي يحتاج إليه في المياه التي تتولد من الغيوم والمطر والثلج)[2]

2.2. مخطوط مادة البقاء لمحمد بن أحمد التميمي المقدسي:

يعود الاهتمام لتلوث الهواء على أقدم العصور، فنجد علماء اليونان يحرفون الهواء الفاسد والهواء السليم وما ينجم عن ذلك من أمراض وأوبئة، كما أشار اليونانيين أن انخفاض درجة رطوبة الهواء أفضل من ارتفاعها وذلك على اعتبار أن الجراثيم تنمو وتنتشر في الهواء الرطب .

ولم يقتصر الاهتمام بالهواء وتلوثه عند اليونانيين ولقد كان العلماء المسلمين إسهامات مهمة وعلمية في دراسة الهواء وملوثاته ،ويعتبر محمد بن أحمد التميمي المقدسي من العلماء الأوائل الذين اهتموا بدراسة الهواء وملوثاته خاصة ما أورده في مخطوطه الموسوم بـ(مادة البقاء في إصلاح فساد الهواء والتحرز من ضرر الأوباء).

وتضمن هذا المخطوط العديد من الآراء حول التلوث ومعالجته التي تعود إلى ما قبل الميلاد والتي نقلها التميمي عن أرسطو طاليس(322 ق.م) و أبقراط (357 ق.م) روفس الروماني وجالينوس اليوناني(218م) ،وتطرق التميمي في هذا المخطوط على أراء أهرن القس التي ضمنها

[1] . رجاء،وحيد دويدري. مرجع سابق، ص 337

[2] . المرجع نفسه، ص 335

في كناشة ولم يقتصر التميمي على نقل آراء من سبقه فحسب بل كان يبدي رأيه الشخصي في هذه الآراء[1].

يشتمل مخطوط مادة البقاء على 189 ورقة، مكتوب بمداد أسود بخط نسخي مقروءة العناوين باللون الأحمر، عدد أسطر 19 سطرا، وأتبع فيه مؤلفه (التميمي) المنهج العلمي المماثل للمنهج العلمي الحديث، والأمانة العلمية في الاقتباس، وإجراء المقارنات التي يصل من خلالها إلى الأصح والأكمل، وكان التميمي يرجع إلى التجريب في حال اختلاف العقل والنقل، وهو ما يؤكد أن ما تضمنه مخطوطه هذا من أراء كانت دقيقة وعلمية[2]، احتوى هذا المخطوط على عشر مقالات وضمت كل مقالة عددا من الأبواب وهي كالآتي[3]:

المقالة الأولى: تضمنت هذه المقالة أربعة أبواب: تناولت التغيرات المناخية وتقلبات الطقس وأثرها في حدوث الأمراض، وأثر الرطوبة، ونقل المرض بنفس، وتعقيم المكان بحرق المواد العطرية، وما أورده هو آراء الحكماء القدامى.

المقالة الثانية: تضمنت ثلاثة أبواب: تناولت فساد الهواء ونقل الأمراض بواسطته بين المرضى والأصحاء، تحدث فيها عن بعض الحالات الوبائية، التي تنتشر في أوقات معينة بوساطته الهواء وكيفية انتشار العدوى من المرضى إلى الأصحاء .

المقالة الثالثة: تضمنت ثلاثة أبواب: تناولت الوقاية من الأمراض المنقولة بالهواء وكيفية علاجها.

المقالة الرابعة: تضمنت بابين: تناولا أمورا علاجية لإصلاح فساد الهواء بوساطة التبخير بالأقفاء وإصلاح الماء الفاسد.

المقالة الخامسة: تضمنت بابين: تناولا موضوع الأدوية ذات الدور الوقائي ضد الأمراض وبعضها علاجي.

[1] . رجاء،وحيد دويدري. مرجع سابق، ص 343

[2] . المرجع نفسه، ص 344

[3] . المرجع نفسه، ص 345، 346

المقالة السادسة: تضمنت بابين: تناولا علاجا نفسيا لدفع ضرر فساد الهواء بالطيب ودفع أمراض الأوبئة بأصوات الملاهي ونغم الألحان.

المقالة السابعة: تناولت ذكر الهموم النفسية الفاسدة الموقعة في الأمراض الوهمية وعلاج ذلك.

أما **المقالات الثامنة والتاسعة والعاشرة** فقد تناولت أمراضا من أسبابها إلى التلوث، وذكر ما يعالج به المريض من أدوية، كنى عنها جالينوس وفيما زعموا رمزها خنابها وفسرها حنين إسحاق.

لقد أورد التميمي في مخطوطه(مادة البقاء)العديد من الآراء البيئية، وتطرق إلى أسباب تلوث الهواء، الذي أرجعه إلى تنوع الفصول وتبدلها، قرب مصادر المياه من مساكن الناس، والتعرض لرياح معينة دون أخرى، كذلك فإن الأبخرة المتصاعدة عن الزبول والجيف والقمامات داخل المدينة، والأبخرة المتصاعدة من تحت القشرة الأرضية عند تشققها في الصيف، والتنفس في جو مغلق دون تغيير الهواء، ويرى التميمي أن تلوث أحد عناصر البيئة يؤدي بالضرورة إلى تلوث عناصر أخرى ويقول التميمي في هذا الصدد(أشد أوقات السنة فسادا وأعظمها بليه على الأجساد وقتان.. الأول لثلاث عشرة ليلة تخلو من تشريف الثاني... والثاني لثلاث عشرة ليلة تخلو من أبار[1]).

ويعلل التميمي ما يذهب إليه إلى ما أورده الحارث بن لكده الثقفي المعروف بطبيب العرب ونقل أيضا ما ورد عند عبد الله بن مسلم بن قتيبة في كتاب (الأنواء) ويناقش أرائه ويقول التميمي:(قد يحدث فساد الهواء في كثير من أيام الصيف وأيام الربيع ويحاصر في أواخر أيام الربيع وأواخر أيام الخريف[2]) حيث يعلل التميمي سبب فساد الهواء إلى الأبخرة الحارة اليابسة.

إضافة إلى حديثه عن الهواء وتلوثه، فقد تكلم التميمي في مخطوطه عن الماء وكيفية إصلاحه فيقول: (فلا محالة أنه يفسد لأجل ذلك أيضا الماء المجاور لتلك الأهوية الفاسدة، الذي يشربه

[1] . رجاء،وحيد دويدري.مرجع سابق، ص 352

[2] . المرجع نفسه ، ص 352

أهل تلك البلدان، وسكانها القبولة ما يحدث فيه الهواء من الحر أو البرد أو العفن أو الغلظ، إذا الماء والهواء عنصران متجاوران يستحيل إحداهما إلى الآخر، ويدخل إحداهما في أجزاء الآخر فيشاركه و يمازجه[1]). ويرى التميمي أن إصلاح الماء الفاسد لا يكون على بالنار وذلك بغليه على النار بحطب الطرفاء، فالنار عند التميمي يرى فيها فوائد عديدة فبواسطتها يصلح الماء والهواء حيث يقول في ذلك:(...وذلك أننا لا نصل على تلطيف الهواء الغليظ و ترقيته، وتحليل الغلط العارض فيه، بغير إيقاد النار في المجالس والمساكن وبالقرب من المراقد، وباستعمال الدخن التي ركبتها الأوائل وغيرها من الدخن المصلحة للهواء[2]) .

إن ما أورده التميمي في مخطوطه مادة البقاء يعتبر من الإسهامات المهمة في دراسة وتناول قضايا البيئة ومشكلاتها، خاصة ما تعلق منها بتلوث الهواء وفساد المياه، وسعى جاهدا من خلال عرضه ومناقشته ومقارنة آراء سابقيه من العلماء العرب وغير العرب إلى إيجاد حلول ناجعة لإصلاح هذه المشكلات وإعادة التوازن للبيئة وعناصرها.

3.2. مخطوط : إنباط المياه(محمد بن حسن الكرجي*–1015م):

احتوى المخطوط على(21)ورقة عدد أسطر الصفحة واحد وثلاثون سطرا، وعدد كلمات السطر ثلاث عشرة تقريبا، مكتوب بخط نسخي منقوط بشكل عام، وتضمن المخطوط (27)بابا دون ترقيم واشتمل على مواضيع عديدة، ويشير الكرجي في أحد أبواب المخطوط (باب أنواع المياه واختلاف طعمها) إلى أن المياه الجوفية أنواع متعددة، فيذكر المياه العذبة والمياه المالحة، والمياه العذبة والمياه غير العذبة(الملوثة)،كما أكد على خطورة شرب المياه غير العذبة (الرديئة) لأن ضررها على الصحة سيكون كثيرا ويقول في ذلك: (الماء في بطن الأرض ثلاثة أنواع: ماء أصلي ساكن في جوفها لا يزيد بزيادة الأمطار ولا ينقص بنقصانها، ولا يتغير حاله إلا بشيء قليل، قد عم أكثر/جرم الأرض بحسب وجود الخلل والمنافذ فيها، ولا تغيره شدة القيظ وأزمات الدهر .. ويكون

[1] . رجاء،وحيد دويدري.مرجع سابق، ص 356

[2] . المرجع نفسه ، ص 357

هذا الماء قليل الحركة والجرية في بطن الأرض دائما، وهذا أيضا يدوم جريه ما بقي السبب الذي به يستحيل الهواء إلى ماء، والثالث الماء الذي مادته من الثلوج والأمطار وأكثر عمارة الأرض به لأنه مادة الأودية العظام والعيون والقنى، والماء في بطن الأرض لا يتغير طعمه كما يتغير طعم مياه البحار والعيون الواقفة والمستنقعات على وجه الأرض، لأن الماء الظاهر تأخذ الشمس عذوبته ورقته، فتخثره وتغير طعمه، وفي بطن الأرض لا يعرض له ذلك).[1]

يذكر الكرجي في مخطوطه طريقة للتعرف على المياه العذبة والصالحة من المياه غير العذبة والفاسدة، وهذا ما أورده في باب (معرفة المياه الثقيلة والخفيفة والرقيقة و التخينة والعذبة والكريهة)، فيقول في هذا السياق:(إذا رأيت ماء متغير اللون فلا خير فيه، وإذا شممت منه رائحة كريهة فأعلم أنه رديء، وإذا أقته وكان طعمه غير مستطاب فهو غير موافق، وإذا لم يمكن معرفته بالرؤية والشم والذوق وكان قابلا للحرارة والبرودة بسرعة فهو ملائم جدا، وكلما طال مكثه في الحفر والعيون كان رديئا[2]).

ما ذكرناه سابقا يشير إلى اهتمام العديد من علماء العرب والمسلمين منذ القدم بدراسة البيئة ومشكلاتها والتغيرات التي تطرأ عليها، ولم يقتصر هذا الاهتمام على الوصف فقط، واستخدم في ذلك حتى التجريب من أجل الوصول إلى الطرق السليمة في التعايش مع هذه البيئة ومع

[1] . رجاء، وحيد دويدري. مرجع سابق، ص 383

*- فخر الدين، أبو بكر محمد بن الحسن الكرجي من علماء العرب المبدعين في مجالي الرياضيات والهندسة، ولد في مدينة الكَرج . بين همذان وأصبهان في إيران . وازدهر في الربع الأول من القرن الخامس الهجري/الحادي عشر الميلادي، ووضع أهم مؤلفاته الرياضية في مدينة بغداد، وألف كتابه «إنباط المياه الخفية» في إقليم الجبل –في وسط إيران حالياً –بعد مغادرته بغداد.

ومن مؤلفاته الهندسية «إنباط المياه الخفية «الذي يعالج استخراج المياه الجوفية وجميع الموضوعات المرتبطة بها، فيصف الأرض، ويتحدث عن المياه الخفية، ثم يصف الجبال والأحجار الدالة على الماء والأرضين التي فيها الماء والنبات الدالة على الماء، ويذكر أنواع المياه واختلاف طعمها، ويعدد أنواع المياه: الثقيلة والخفيفة والرقيقة والثخينة والعذبة والكريهة، ويتحدث عن إصلاح المياه الفاسدة، ويتناول حريم القُنِي والآبار على مقتضى الدين، ثم يتناول الموضوعات الهندسية المتعلقة بإنشاء القناة وتفصيلاتها كافة، ويعد هذا الكتاب من الكتب المتميزة والنادرة في مجال هندسة استخراج المياه الجوفية، فقد تميز منهجه بالعلمية والدقة، وسرد معلوماته بتسلسل منطقي وشمولي.

[2] . المرجع نفسه، ص 385

تغيراتها، والملاحظ لهذا التراث العلمي البيئي العربي أن محور اهتمامه كان العلاقة بين الإنسان والبيئة والوصول لهذه العلاقة إلى درجات متقدمة من التفاهم والتناغم والتعايش السلمي معها.

ثانيا: تاريخ العلاقة بين الإنسان والبيئة

لقد دأب الإنسان منذ وجوده على وجهه هذه البسيطة إلى استغلال بيئته و الاستفادة مما تجود به عليه من موارد طبيعية، فنشأت بين هذا الإنسان والبيئة الطبيعية علاقة وطيدة تميزت بالحميمية حينا والعدائية أحيانا أخرى نتيجة شجع هذا الإنسان وأنانيته في التعامل مع البيئة، وممارسته التي فاقت قدرة النظام البيئي مما نتج عنها اختلال التوافق والانسجام في العلاقة بينه وبين بيئته.

إن هذه العلاقة بين الإنسان وبين البيئة الطبيعية كانت ولا زالت محل اهتمام ودراسة من قبل الباحثين والمفكرين والعلماء قديما وحديثا بدءا بإسهامات الفلاسفة والمفكرين والعلماء القدامى مثل: سقراط وأفلاطون وهيبقراط ومونستيكو وابن خلدون، وصولا إلى العصر الحديث وظهور نزعة كبيرة في الاهتمام بقضايا البيئة ومشكلاتها، هذا الاهتمام الذي تجسد فعليا بانعقاد العديد من المؤتمرات والندوات والملتقيات الدولية والوطنية حول قضية البيئة، التي باتت تهم الجميع وأي خلل أو ضرر يهدد توازنها يعتبر خطرا يهدد سلامة الجميع، فالمشكلات البيئية باتت لا تعترف بالحدود الجغرافية.

1. المقاربة التاريخية لعلاقة الإنسان بالبيئة

يسعى الإنسان دوما إلى استغلال موارد بيئته بطريقة أو بأخرى بغية إشباع حاجاته الأساسية والثانوية منها، هذا الاستغلال الذي يترجم في صورة العلاقة المتبادلة بينه وبين بيئته هذه العلاقة التي كانت في بداياتها الأولى أكثر انسجاما وتوافقا مع البيئة .

ولعل أبسط الطرق التي تفضح مدى الانسجام القائم بين الإنسان وبين بيئته هو تسليط الضوء على مدى الارتباط بينه وبينها، من حيث نوع الطعام الذي يتناوله، والمواد التي يستعملها في صناعة أدواته، مما توفرها له بيئة غنية كانت أم فقيرة، وهو ما يطلق عليه اليوم بالاقتصاد البيئي.

هذا الاقتصاد الذي كان في العصور القديمة بسيطا بدائيا، وبتقدم الإنسان وتطور أساليب حياته أصبح أكثر تعقيدا، حيث ازدادت المواد التي يستخدمها وتنوعت أنشطته، وأتجه هذا الاقتصاد من النمط البسيط إلى النمط الركب تبعا لتتطور التنظيمات الاجتماعية وما نتج عن هذا التطور من آثار وانعكاسات على البيئة التي يعيش فيها هذا الإنسان،[1] ومن ثم يمكننا أن نميز ثلاث مراحل مرت بها العلاقة بين الإنسان وبيئته عبر التاريخ وهي:

1.1. المرحلة الأولى: مرحلة القنص وجمع الغذاء وأوائل الزراعة:

وتشمل هذه المرحلة إنسان عصر ما قبل التاريخ وامتدت هذه المرحلة منذ بداية الخليفة إلى غاية العصر الحجري الحديث، وما يميز هذه المرحلة هو سيطرة البيئة على الإنسان البسيط سيطرة تامة، وتعتبر حرفة الجمع والالتقاط من أقدم الحرف التي عرفها الإنسان والتي ظهرت في هذه المرحلة هذه الحرفة البسيطة والتي لا تحتاج إلى وسائل وأجهزة متطورة، فإنسان هذه المرحلة كان همه الوحيد هو الحصول على الطعام فقط وهو أمر لم يكن يحتاج إلى قدرات أو مهارات عالية، فالإنسان لم يكن مؤثرا في البيئة كما هو الحال اليوم[2] .

استقر هذا النمط لأول مرة سنة (8500 ق.م) في جنوب غرب آسيا، وبقيت إلى اليوم أعداد آخذة في التناقص تمارس الجمع والقنص، وبدأت منذ سنة(5000ق.م) آثار الفتاحين والزراع الأوائل على البيئة[3]،غير أنه لم يكن تأثيرا كبيرا ولم يمس بسلامة البيئة، على اعتبار أن أعداد السكان في تلك الفترة لم تكن كبيرة وحاجات هذه الأعداد السكانية لم تتجاوز قدرة الأنظمة البيئية وموارد البيئة، إضافة إلى أن وسائل وطرق التعامل الإنسان مع بيئته كانت بدائية وبسيطة ولم تشكل أي خطر على البيئة ولا على نظامها وتوازنها.

إن انتقال الإنسان إلى مرحلة الصيد كمرحلة تطور بالنسبة له، جعلته يتميز عن غيره من الأحياء الأخرى، حيث بدأ يستخدم قدراته الفكرية والعقلية وبدأ يتعرف تدريجيا على مختلف الكائنات

[1] . رجاء،وحيد دويدري.مرجع سابق ، ص 127

[2] . أحمد، حسين اللقاني و حسن أحمد ،فارعة . التربية البيئية بين الحاضر والمستقبل. ط 1. مصر: عالم الكتب، 1999، ص 15

[3] . رجاء،وحيد دويدري. مرجع سابق، ص 128

الحية التي تشاركه الوجود، وبدأ يتعرف أكثر على الحيوانات بصفة خاصة، وتحركاتها اليومية والموسمية وأوقات تكاثرها، ولعل أهم أحدث في هذه المرحلة هو اكتشاف النار، هذه الأخيرة التي استخدمت في الأضواء وصهر المعادن وتطوير وسائل الصيد[1]،وبدأت في هذه المرحلة بوادر تراجع درجة التوافق بين الإنسان وبيئته، وبدأت ممارسات الإنسان تزداد سوءا وأنانية على حساب البيئة وسلامتها.

وقد أشارت بعض الدراسات أن هناك بعض أنواع العواشب الثدية قد انقرضت في أواخر عصر البلايستوسن(plesstacene)وأوائل عصر الهولوسين(holocene)،نتيجة بعض الممارسات البشرية في بعض مناطق أمريكا الشمالية، وإن كان هناك تضارب في الآراء حول أسباب الانقراض هل مرده إلى بعض التغيرات المناخية، وهذا الأخير غير مستبعد الحدوث إلا أن بعض العلماء يؤكدون أن هناك أسباب بشرية لها دخل في هذا الحدث، ودليل ذلك وقوع أحداث مماثلة في أماكن مختلفة مثل نيوزيلندة ومدغشقر وجاوة على غرار ما حدث في أستراليا عندما استخدم السكان الأصليون الغابة لأغراض القنص وتهيئة الأرض للزراعة، وسجلت في القرن 19نسب كبيرة في حدائق الإحراج والغابات حيث قدرت بـ(5000) حريق في العام[2] .

لقد شهدت هذه المرحلة تراجع كبير في مهنة الجمع والقنص، وأصبحت الزراعة بديلا ناجعا ،خصوصا انتشار ما يعرف بالزراعة الكاملة وهي الزراعة التي تعتمد على الحيوانات والنباتات وأصبح الاشتغال بالصيد والجمع في حالة تعذر ممارسة الزراعة وتربية الماشية، مثل أوربا أين وجد القناصون الذين لا يمارسون الزراعة وتربية الماشية[3].

2.1. المرحلة الثانية: مرحلة الاستقرار ونشأة المجتمعات الزراعية

بدأت علاقة الإنسان ببيئته في هذه المرحلة تتسع، وتغير نمط حياته بفضل ما أتيح له من معارف وأفكار فبعد أن كان رحالا أصبح يبحث عن الاستقرار، وبدأ يعتمد في تأمين

[1] . عيسى ،علي إبراهيم.جغرافية التنمية البيئية.بيروت:دار النهضة العربية، 2004، ص 190

[2] . رجاء،وحيد دويدري.مرجع سابق، ص 129

[3] . المرجع نفسه، ص 131

غذاءه وتوفير متطلبات معيشته على الزراعة وتربية الحيوانات، الأمر الذي أدى إلى ظهور بعض التأثيرات السلبية على البيئة[1]،لأن الإنسان في هذه المرحلة كان حريصا على تطويع البيئة وتسخيرها لرغباته بشتى الطرق المشروعة وغير المشروعة مستخدما في ذلك مياه الأنهار والأودية واستغلال جلود الحيوانات لصناعة ملابسه و أفرشته وبناء المساكن وغيرها من الممارسات والأنشطة التي انعكست سلبا على البيئة.

يرجع تاريخ مرحلة نشأة المجتمعات الزراعية أو كما يحلو للبعض تسميتها بمرحلة الإمبراطوريات القائمة على الزراعة إلى حوالي سنة(500ق.م) و(1700ق م) حيث شكلت القرى في هذه المرحلة وحدة المجتمع الرئيسية، وانتشرت في هذه المرحلة الزراعة بشكل كبير خاصة البعلية منها والتي كانت لها عواقب وخيمة على البيئة تمثلت في توسيع رقعة الأرض المزروعة على حساب نظم إيكولوجية أخرى كالغابات[2].

إن هذا التحول في العلاقة بين الإنسان وبيئته الذي نتج عن إقبال الإنسان على الزراعة واستغلال مساحات كبيرة من الأراضي والمناطق الخصبة كان له بعض الانعكاسات والآثار السلبية على النظام البيئي الذي تسبب به لم يصل إلى درجة عالية من الخطورة التي قد تفوق قدرة الأنظمة البيئية على استيعابه.

3.1. المرحلة الثالثة: مرحلة ظهور المجتمعات الصناعية:

بدأت هذه المرحلة منذ منتصف القرن الثامن عشر وحتى وقتنا الحاضر، ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى مرحلتين[3]:

– **مرحلة الأولى**: بدأت بقيام الثورة الصناعية منذ منتصف القرن الثامن عشر.

– **مرحلة الثانية**: هي التي بدأت بعد عام 1950 وهي التي يطلق عليها الثورة الصناعية الثانية أو ثورة الحاسبات الآلية.

[1] . سامح، الغرايبية. يحي، الفرحان.المدخل إلى العلوم البيئية.مصر: دار الشروق، 2002، ص 25

[2] . رجاء،وحيد دويدري. مرجع سابق، ص 137، 138

[3] .المرجع نفسه، ص 139

لقد عرفت حياة الإنسان في هذه المرحلة تغيرا في الأسلوب والوسيلة والمنهج والغاية، وأستطاع في هذه المرحلة أن يستغل موارد بيئته بشكل أكبر بفضل ما أتيح له من قوة مادية وفكرية.

أصبح بمقدور الإنسان في هذه المرحلة أن يعيش في بيئة من صنعه أي بيئة مشيدة واخترع الآلات الحديثة واكتشف موارد جديدة من الطاقة، واستطاع بفضل هذه المخترعات والصناعات تذليل البيئة لصالحه، وبلغ تأثيره فيها أقصاه في هذه المرحلة حيث شكل حزام من المدن من شيكاغو إلى بيروت، فضلا عن المدن التي أنشأها على شواطئ آسيا حتى طوكيو مركزا لنمط حياة اقتصادية يقوم في معظمه على الطاقة المستمدة من أنواع الوقود الأحفوري،[1] والتي جعلت الإنسان يقاوم الظروف الطبيعية، ويسعى إلى اختراع كل من شأنه أن يسير حياته ويحقق رفاهيته ويلبي كل متطلباته المتزايدة.

إذن فهذه المرحلة هي مرحلة التصنيع والآلة والتطور، وفي المقابل مرحلة بطش الإنسان وأنانيته تجاه بيئته، فالتطورات التي شهدتها هذه المرحلة منذ منتصف القرن 18 إلى اليوم، تمحورت معظمها حول اكتشاف أنواع مختلفة من الوقود الهيدروكربوني، ونقله واستخدامه كالفحم الحجري والنفط والغاز الطبيعي، والفحم النباتي هذا الأخير الذي عرف استخداما كبيرا خصوصا في البلدان النامية ، وهو ما كان له آثار بيئية سلبية، إضافة إلى الزيادة السكانية التي قابلها زيادة في نسب الاستهلاك الفردي ترتب عليها ارتفاع متسارع في استخدام الطاقة ونقلها وتحويلها، بحيث أصبح يشغل استخراج النفط في العالم 100كلم2 تقريبا من مساحة سطح الأرض، أما الوقود الأحفوري بجميع أنواعه فهو يشغل حوالي 180 كلم2 من مساحة سطح الأرض، وهذا أحد الأمثلة عن التحولات البيئية التي نتجت عن معالجة الطاقة، عدا عن استخدامها في تشغيل الآلات وما ترتب عن ذلك من أكوام ضخمة من النفايات، وانبعاثات غازية بنسب كبيرة لوثت الهواء[2] .

[1] . رجاء،وحيد دويدري. مرجع سابق، ص 139

[2] . المرجع نفسه، ص 140

إن هذه المرحلة الجديدة في علاقة الإنسان ببيئته، باتت تنبؤ بالخطر وتهدد وجود الإنسان ذاته في هذا الوجود نتيجة هذه المشكلات البيئية المتزايدة التي ظهرت بالتزامن مع التطور الحاصل في ميدان الصناعة والتكنولوجيا، وقد أشار مؤتمر تبليسي إلى هذا الوضع حيث جاء فيه(لقد أحدث الإنسان في العقود القليلة الماضية تغيرات ملحوظة في ميزان الطبيعة، وذلك بفضل قدرته على تغيير بيئته،و كانت النتيجة هي تعريض مختلف الكائنات الحية وفي مقدمتها الإنسان نفسه للمخاطر[1]).

لقد أدخلت الثورة الصناعية وما نتج عنها من دمار في مختلف نواحي البيئة، علاقة الإنسان ببيئته في نفق مظلم وفي عصر جديد تمثلت أبرز ملامحه في مشكلات تلوث متزايدة واستنزاف موارد البيئة وظهور أمراض جديدة نتيجة هذا الاختلال البيئي.

عموما يمكن القول أن هناك مسائل ثلاث اتسمت بها هذه المرحلة و علاقة الإنسان ببيئته، فيما يتعلق بالمشكلات البيئية في العالم وهي:

1- النمو السكاني المتزايد والذي فاق في بعض المناطق قدرة الأرض والبيئة على تلبية متطلبات هذا العدد المتزايد، الأمر الذي أنعكس سلبا على البيئة وعلى مواردها الطبيعية والحيوانية والنباتية وتسبب في ظهور ممارسات بشرية أخلت بتوازن البيئة وفتكت بنظامها نتيجة سعي الإنسان الدائم وبشتى الطرق لتوفير متطلباته ورغباته حتى ولو كان ذلك على حساب توازن النظام البيئي.

2- الثورة علمية والتكنولوجية والتي تعتبر أبرز ملامح هذا العصر الحديث والمتسارع في الكم والكيف واختراع الأجهزة واستخدامها مما تسبب في ظهور هذه النزعة الصناعية التكنولوجية التطورية التي كانت لها نتائج وخيمة على البيئة وتسببت في ظهور العديد من المشكلات البيئية خاصة في الدول الصناعية الكبرى، وما نسب التلوث بكافة أنواعه في هذه البلدان إلا دليل على هذا.

[1] . عصام، توفيق قمر و سحر، فتحي مبروك. الأنشطة المدرسية والوعي البيئي: الأطر النظرية . الأدوار الوظيفية . التجارب الدولية. دار السحاب للنشر والتوزيع، 2004، ص 25

3- اختلال التوازن البيئي نتيجة تدخل الإنسان بممارساته الشاردة في التوازن الطبيعي لأنظمة البيئة وما نجم عنه من مشكلات بيئية تعدت حدود المحلية والإقليمية إلى العالمية، وظهر ما يعرف في العقود الأخيرة بمشكلة الاحتباس الحراري نتيجة تغير المناخ.

لقد مرت علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية بمراحل عديدة، كما تناولنا في السطور السابقة، كان سعي الإنسان الدائم هو البحث عن أفضل ظروف العيش والبقاء في هذه البيئة، فأستخدم فكره ووجهه إلى تسخير البيئة وعناصرها لصالحه وتذليلها من أجل تحقيق أهدافه وطموحاته، فكانت علاقته بهذه البيئة تزداد سوءا يوما بعد يوم نتيجة جشع هذا الإنسان وأنانيته في التعامل مع البيئة وعلى العموم فإن فهم ومعرفة هذه العلاقة الأزلية بين الإنسان وبيئته يجب أن يراعي مبادئ عدة نوجزها في ما يلي:

المبدأ الأول: تعقد وتشابك العلاقة بين الإنسان وبيئته خصوصا أن هذه العلاقة تشهد تغيرات دائمة نتيجة ما يتاح لهذا الإنسان من أسباب التقدم الاجتماعي والثقافي والتكنولوجي والصناعي.

المبدأ الثاني: إن ما يحدثه الإنسان في بيئته من تغيرات ومشكلات في الحقيقة ظواهر إيكولوجية لا يتسنى لنا فهمها فهما صحيحا، إلا في ضوء العلاقة الثلاثية القوية التي تقوم بين الإنسان والمجتمع والبيئة.

المبدأ الثالث: الإنسان هو جزء من البيئة يعيش فيها يؤثر ويتأثر بها، وتأثير الإنسان على بيئته الطبيعية إنما يتم عن طريق المجتمع ومن خلاله.

المبدأ الرابع: صحيح أن للبيئة تأثير على الحياة في كل المستويات الثقافية والاجتماعية، غير أن هذا التأثير لا يكون مطلقا، فالبيئة تقدم فقط إمكانيات وعناصر وموارد يستخدمها الإنسان في حياته ومن أجل بقاءه وهو الفاعل الأساسي في قبول أو رفض ذلك بعيدا عن حتمية تأثير البيئة عليه.

المبدأ الخامس: التعرف على تأثير العوامل البيئية على التنظيم الاجتماعي، وبالتالي على التغيرات التي تحدث للأفراد والجماعات والجهود التي يبذلها الإنسان بغية التكيف مع بيئته، سواء

اتخذت العملية شكل الاكتفاء باستغلال ما تقدمه البيئة من ثروة أو شكل التحكم في الظروف البيئية والسيطرة عليها وتذليلها لصالحه[1].

2. المقاربة النظرية لعلاقة الإنسان بالبيئة

شغلت مسألة بين الإنسان وبيئته اهتمام العديد من العلماء والمفكرين منذ القدم وظهرت العديد من المدارس الفكرية التي حاولت تفسير وفهم هذه العلاقة، هذه الإسهامات التي تضاربت واختلفت وظهرت العديد من المدارس في هذا السياق نذكرها في مايلي:

2-1. المدرسة الحتمية:

ويطلق على هذه المدرسة أيضا اسم المدرسة البيئية، وتعطي هذه المدرسة للبيئة اهتماما كبيرا في نمط العلاقة بين الإنسان وبيئته، وترى أن الإنسان يتواجد في بيئة تؤثر فيه من ثم و فهو يجب أن يتكيف معها ويعيش وفق حدودها وقوانينها ويتماشى معها حتى يضمن بقاؤه ومن ثم فالإنسان من وجهة نظر هذه المدرسة هو كائن سلبي تجاه قوى وقوانين الطبيعة، فالبيئة بمكوناتها المادية إذن هي ذات تأثير حتمي على كل الكائنات الحية[2].

كما تؤكد المدرسة الحتمية (البيئية) على أن البيئة هي العامل الوحيد في نشأة وتشكيل الثقافة والنظم، وتفسر هذه المدرسة الاختلالات القائمة بين المجتمعات الإنسانية بالتباينات المتعلقة بالظروف البيئية و الجغرافية لهذه المجتمعات[3].

ومن رواد هذه المدرسة هيبوقراط hippocrates(420 ق.م) الذي أكد على أن هناك فروق بين سكان الجبال وسكان السهول، حيث لاحظ أن سكان الجبال يمتازون بطول القامة وقوة البنية والشجاعة في حين أن سكان السهول الجافة وشبه الجافة هم على النقيض من ذلك[4].

---

[1] . نظيمة، أحمد محمود سرحان. منهاج الخدمة الاجتماعية لحماية البيئة من التلوث. القاهرة:دار الفكر العربي، 2005، ص ص 46، 47

[2] ـ عصام ،توفيق و فتحي، سحر مبروك، نحو دور فعال للخدمة الاجتماعية في تحقيق التربية البيئية. ط 1. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 2004، ص 20

[3] . حسين،عبد الحميد أحمد رشوان. البيئة والمجتمع. دراسة في علم إجتماع البيئة. الإسكندرية:المكتب الجامعي الحديث، 2006، ص 90

[4] . المرجع نفسه، ص 87

وقد أشار أرسطو (384-322 ق.م) في كتابه السياسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين المناخ وطبائع الشعوب، وبين أثر البيئة على سلوك الناس ممثلا بالفرق بين سكان أوروبا وآسيا.

ويعتبر عبد الرحمن بن خلدون من الرواد الأوائل الذين كتبوا حول أثر البيئة على حياة البشر وسلوكياتهم ونمط معيشتهم وثقافتهم، وهذا ما أوضحه في مقدمته الشهيرة التي تكلم فيها عن أثر الهواء والمناخ في أخلاق البشر وطبائعهم، فنجده في المقدمة الثالثة من الكتاب الأول يتكلم عن أثر الهواء في ألوان البشر والكثير من أحوالهم فيقول:(قد بينا أن المعمور من هذا المنكشف من الأرض إنما هو وسطه لإفراط الحر في الجنوب منه و البرد في الشمال. و لما كان الجانبان من الشمال و الجنوب متضادين من الحر و البرد وجب أن تندرج الكيفية من كليهما إلى الوسط فيكون معتدلاً فالإقليم الرابع أعدل العمران و الذي حافاته من الثالث و الخامس أقرب إلى الاعتدال و الذي يليهما و الثاني و السادس بعيدان من الاعتدال و الأول و السابع أبعد بكثير فلهذا كانت العلوم و الصنائع و المباني و الملابس و الأقوات و الفواكه بل و الحيوانات و جميع ما يتكون في هذه الأقاليم الثلاثة المتوسطة مخصوصة بالاعتدال و سكانها من البشر أعدل أجساماً و ألواناً و أخلاقاً و أدياناً حتى النبؤات فإنما توجد في الأكثر فيها و لم نقف على خبر بعثة في الأقاليم الجنوبية و لا الشمالية و ذلك أن الأنبياء و الرسل إنما يختص بهم أكمل النوع في خلقهم و أخلاقهم قال تعالى: كنتم خير أمة أخرجت للناس و ذلك ليتم القبول بما يأتيهم به الأنبياء من عند الله و أهل هذه الأقاليم أكمل لوجود الاعتدال لهم فتجده على غاية من التوسط في مساكنهم و ملابسهم و أقواتهم و صنائعهم يتخذون البيوت المنجدة بالحجارة المنمقة بالصناعة و يتناغون في استجادة الآلات والمواعين ويذهبون في ذلك إلى الغاية وتوجد لديهم المعادن الطبيعية من الذهب و الفضة و الحديد و النحاس و الرصاص و القصدير و يتصرفون في معاملاتهم بالنقدين العزيزين و يبعدون عن الانحراف في عامة أحوالهم و هؤلاء أهل المغرب و الشام و الحجاز و اليمن و العراقين و الهند و السند و الصين و كذلك الأندلس و من قرب منها من الفرنجة و الجلالقة و الروم و اليونانيين و من كان مع هؤلاء أو قريباً منهم في هذه الأقاليم

المعتدلة و لهذا كان العراق و الشام أعدل هذه كلها لأنها وسط من جميع الجهات. و أما الأقاليم البعيدة من الاعتدال مثل الأول و الثاني و السادس و السابع فأهلها أبعد من الاعتدال في جميع أحوالهم فبناؤهم بالطين و القصب و أقواتهم من الذرة و العشب و ملابسهم من أوراق الشجر يخصفونها عليهم أو الجلود و أكثرهم عرايا من اللباس و فواكه بلادهم و أدمها غريبة التكوين مائلة إلى الانحراف و معاملاتهم بغير الحجرين الشريفين من نحاس أو حديد أو جلود يقدرونها للمعاملات و أخلاقهم مع ذلك قريبة من خلق الحيوانات العجم حتى لينقل عن الكثير من السودان أهل الإقليم الأول أنهم يسكنون الكهوف و الغياض و يأكلون العشب و أنهم متوحشون غير مستأنسين يأكل بعضهم بعضاً[1])، ويشير ابن خلدون في المقدمة الرابعة من الكتاب الأول إلى أثر الهواء على أخلاق البشر قائلا: (قد رأينا من خلق السودان على العموم الخفة و الطيش و كثرة الطرب فتجدهم مولعين بالرقص على كل توقيع موصوفين بالحمق في كل قطر و السبب الصحيح في ذلك أنه تقرر في موضعه من الحكمة أن طبيعة الفرح و السرور هي انتشار الروح الحيواني و تفشيه و طبيعة الحزن بالعكس و هو انقباضه و تكاثفه. و تقرر أن الحرارة مفشية للهواء و البخار مخلخلة له زائدة في كميته و لهذا يجد المنتشي من الفرح و السرور مالا يعبر عنه و ذلك بما يداخل بخار الروح في القلب من الحرارة العزيزية التي تبعثها سورة الخمر في الروح من مزاجه فيتفشى الروح و تجيء طبيعة الفرح و كذلك نجد المتنعمين بالحمامات إذا تنفسوا في هوائها و اتصلت حرارة الهواء في أرواحهم فتسخنت لذلك حدث لهم فرح و ربما انبعث الكثير منهم بالغناء الناشئ عن السرور. و لما كان السودان ساكنين في الإقليم الحار و استولى الحر على أمزجتهم و في أصل تكوينهم كان في أرواحهم من الحرارة على نسبة أبدانهم و إقليمهم فتكون أرواحهم بالقياس إلى أرواح أهل الإقليم الرابع أشد حراً فتكون أكثر تفشياً فتكون أسرع فرحاً و سروراً و أكثر انبساطاً و يجيء الطيش على أثر هذه وكذلك يلحق بهم قليلا أهل البلاد

[1]. عبد الرحمن، ابن خلدون. مرجع سابق، ص 68، 69

البحرية لما كان هواؤها متضاعف الحرارة بما ينعكس عليه من أضواء بسيط البحر و أشعته كانت حصتهم من توابع الحرارة في الفرح و الخفة موجودة أكثر من بلاد التلول و الجبال الباردة [1])

كما نجد بودان في القرن السادس عشر يشير في أعماله التي أوردها في كتابه الجمهورية إلى العلاقة بين البيئة وطبائع البشر حيث يؤكد بودان أن شكل الجمهورية يجب أن يتطابق مع صفات البشر، ويرى أن أهل الشمال أقوى من حيث الأخلاق من أهل الجنوب، وهم أكثر ذكاء، ويرى أن أهل الأقاليم المعتدلة قادرون على الجدل المنطقي على خلاف أهل الجنوب[2].

ورغم هذه الإسهامات المذكورة آنفا إلا أن الفكر الحتمي لم يبلور نظرية أو فلسفة واضحة المعالم حتى منتصف القرن التاسع عشر، عندما قدم الجغرافي الألماني "فردريك راتزل" مبدأ الحتمية في علاقة الإنسان ببيئته والأساس الذي يستند إليه الفكر الحتمي(البيئي) عند راتزل على أساس واضح هو أن الإنسان يعيش في بيئته وهو خاضع لتأثيراتها، ومن ثم عليه أن يتكيف معها ويعيش على ما تجود به من موارد، وهو فكر يسلب الإنسان التفكير الإيجابي والقدرة على تحدي المعوقات البيئية وتجعل منه إنسان مسيرا بالدرجة الأولى، وقد كان لنظرية النشوء والارتقاء لدارون بالغ الأثر في فكر راتزل، فالإنسان في رأيه كالنباتات والحيوان من نتاج البيئة وهو في نشاطاته وتطوره محكوم بها[3].

و يعتبر "إلين سميل" من أهم تلاميذ راتزل، حيث أكدت على أن الإنسان ابن الطبيعة وأنها هي التي تطعمه وتحسن إليه وأشارت (سميل)إلى أثر المناخ في أخلاق الشعوب، وذكرت أن الشعوب الشمالية في أوربا نشيطة وجادة تحكم العقل لا العاطفة، أكثر حرصا واتزانا في سلوكها، بينما سكان البحر المتوسط مرحون، مستهترون، عاطفيون، خياليون[4].

[1] . عبد الرحمن ، بن خلدون. مرجع سابق، ص 72

[2]. نوار، بورزق. "دور مؤسسة التعليم الثانوي في نشر الوعي البيئي". رسالة ماجستير. قسم علم الاجتماع.جامعة منتوري ،قسنطينة. الجزائر،2009، ص 40

[3] . عبد المقصود، زين الدين. البيئة والإنسان : دراسة في مشكلات الإنسان مع البيئة. ط 2. الإسكندرية: منشأة المعارف،1998، ص 28

[4] . سعدون، سمعان و نجم ،الحلبوسي.الفلسفة التربوية البيئية. مالطا: دار الهدى، 2002، ص 90

لقد أكدت المدرسة الحتمية(البيئية) على أن قوى الطبيعية وخصائصها تؤثر على الفرد وتخضعه لإرادتها، الأمر الذي ينعكس بوضوح في مختلف جوانب حياته من مأكل وملبس وسكن، وحتى أخلاقه وسلوكياته، غير أن هذه الحتمية تتجلى بشكل اكبر في المجتمعات النباتية والحيوانية، أما الإنسان فهو أقل خضوعا للبيئة من الكائنات الحية الأخرى، وإن هذا الخضوع للبيئة يتقلص كلما تقدم الإنسان بفعل الثقافة والعلم والتكنولوجيا وزاد تحرره من هذه الحتمية التي نادت بها هذه المدرسة.

2-2. المدرسة الإمكانية:

ويرى أصحاب هذه المدرسة أن الإنسان غير خاضع تماما لمؤثرات البيئية الطبيعية، فهو بما حباه الله من قدرات وإمكانيات مكنته من أن يتحكم في هذه المؤثرات البيئية.

فهذه المدرسة ترى بحرية الإنسان في الاختيار، فالبيئة لا تحتوي على ضروريات أو حتميات، وإنما تقدم الإنسان عددا من الاختيارات ويختار الإنسان بمحض إرادته ما يتلاءم مع قدراته وأهدافه وطموحاته وتقاليده فما من بيئة لم تمتد لها يد الإنسان بالتعديل أو التغيير أو التحوير فالإنسان قوة إيجابية فعالة في التعامل مع مقدرات هذه البيئة وتهيئتها وتطويعها لمشيئته ورغباته، وعلى ذلك فليس هناك حتمية مطلقة صارمة بل هناك إمكانية مرنة[1].

وحسب هذه المدرسة فالإنسان هو من يختار من إمكانيات البيئية الطبيعية حسب مستواه الحضاري والتكنولوجي ومن أراء أنصار هذه المدرسة ما يلي:

- اعتبار الإنسان أحد عناصر البيئة الطبيعية.
- ليس الإنسان عاملا سلبيا.
- الإنسان بفكره وقدراته يؤثر على البيئة الطبيعية التي يعيش فيها.
- عدم توفر أثر الظروف البيئية الطبيعية على الإنسان وفي ذات الوقت عدم إقرار اقتناعها بأن تكون العلاقة بين الإنسان وبيئته الطبيعية الجبرية.

[1]. حسين ،عبد الحميد رشوان. مرجع سابق، ص 91

- التأكيد على استجابة الإنسان لظروف بيئته الطبيعية دون الخضوع لها[1].

لقد عابت المدرسة الإمكانية على ما نادت به الحتمية وأنصارها ومقالاتهم على خضوع الإنسان لقوى البيئة ولتأثيراتها، ويتساءل أنصار المدرسة الإمكانية حول تجاهل الحتميون لهذا الإبداع الصناعي، وإقامة السدود الضخمة والأنفاق الهائلة، والتطور الذي مس استنباط السلالات النباتية والحيوانية وغيرها من مظاهر التفوق وتعاظم القدرة البشرية، ومن ثم فإنه من غير المعقول بعد كل هذا الإبداع البشري يصر البعض أن الإنسان مسير وليس مخير وأنه عبدا خاضعا للبيئة ،فتعصب الحتميين للبيئة احدث لهم تحتيما فقدوا معه الرؤيا الواضحة لقدرات الإنسان وإبداعاته في تطويع وتسخير معطيات البيئة لتحقيق رغباته وأهدافه[2].

يعتبر فيدال دي لابلاش paulvidal de la blache أحد رواد هذه المدرسة ومؤسسيها ،ويرى لابلاش أن للإنسان القدرة على تعديل بيئته وتهيئتها وفقا لمتطلباته واحتياجاته، ويؤكد على دراسة البيئة على أساس تاريخي من خلال تحليل جهود الإنسان في علاقاته مع البيئة عبر التاريخ أي دراسة تطور البيئة من حالتها الطبيعية إلى الحالة الإنسانية.

ويرى لابلاش أن الإنسان ليس مجرد مخلوق سلبي خاضع للبيئة ولظروفها، بل العكس فقد تمكن من إقامة الجسور والسدود والمدن والعديد من المنشآت التي صنعها الإنسان من خلال سيطرته على البيئة، وهو الذي يشكل بيئته من خلال نشاطاته المختلفة فالإنسان يسعى إلى تشكيل حضارة من خلال السيطرة على عالم الطبيعة بوسائل عقلية في ميدان العلوم والحياة العملية والتخطيط، وسيطرة الإنسان على الموارد الطبيعية من خلال المعرفة الفنية والتقنية تتعاظم كلما تقدمت الثقافة[3].

مما سبق يمكننا أن نقف على أن المدرسة الإمكانية أكدت على أن البيئة توفر للإنسان كل ما يحتاجه وله حرية التصرف في هذه الموارد والعناصر، غير أنها بالغت في هذا الاعتقاد، وكون

[1] . نسيم، برهم وآخرون، المدخل إلى الجغرافيا البشرية.الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 1998، ص 15

[2] . زين الدين، عبد المقصود. مرجع سابق، ص 30

[3] . محمد، السويدي. علم الاجتماع الثقافي ومصطلحاته. تونس: الدار التونسية ، 1991، ص 23

الإنسان قد يقف أحيانا عاجزا حيال بعض المشكلات البيئية أو حيال استغلال بعض الموارد البيئية لصالحه، ولو كان الإنسان قادرا ومخيرا اختيارا كليا كما تذهب هذه المدرسة لأمكنه التغلب على هذه العقبات "ولو كان الأمر كذلك لتجانست الأنشطة البشرية بين البيئات الطبيعية المتشابهة[1]".

2-3. المدرسة التوافقية أو الاحتمالية:

لقد أنتج الصراع القائم بين المدرستين السابقتين الحتمية والإمكانية مدرسة ثالثة لعبت دور الوساطة بين أفكار المدرستين، هذه المدرسة التي عرفت بالمدرسة التوافقية أو الإحتمالية، وتقوم هذه المدرسة على فكرة مؤداها أن البيئات الطبيعية ليست ذات تأثيرات واحدة على المجتمع والإنسان وذلك من منطلق اختلاف تأثير واستجابة هذه البيئات من ناحية، ومن خلال اختلاف قدرات الإنسان وإمكاناته في استغلال موارد البيئة من ناحية أخرى، وترى هذه المدرسة إن الاحتمالات قائمة ففي بعض المناطق يتعاظم تأثير البيئة على الإنسان وهو ما يعرف بالحتمية وفي مناطق أخرى يتعاظم دور الإنسان وقدراته وإمكاناته في مواجهة التحديات والعقبات التي تصادفه في بيئته وهو ما أشارت إليه المدرسة الإمكانية، وتؤكد المدرسة التوافقية(الاحتمالية) على أن الإنسان له الحرية في اختيار ما تتيحه له بيئته من موارد وعناصر واستغلالها لتلبية متطلباته واحتياجاته حتى يضمن البقاء كما تؤكد أيضا على الإنسان يستجيب لظروف البيئة التي يعيش فيها، لكنه ليس خاضع بشكل تام.

ومن ثم فإن هذه المدرسة(التوافقية-الاحتمالية) هي مدرسة واقعية لأنها تصور واقع العلاقة بين الإنسان والمجتمع من ناحية وبين البيئة من ناحية أخرى، وهي مدرسة موجودة فعلا دون تمييز أو تعصب لطرف على حساب أخر، وقد صاغ المؤرخ الإنجليزي أرنولد توينبي أربع استجابات للعلاقة بين الإنسان وبيئته، وذلك من خلال الأنشطة البشرية التي يمارسها الإنسان وهي[2]:

[1]. حسين،عبد الحميد أحمد رشوان. مرجع سابق، ص 92

[2]. المرجع نفسه،ص 93

1- استجابة سلبية: ويكون الإنسان فيها متخلفا وغير قادر على تطويع بيئته وإخضاعها لرغباته ومتطلباته، ويبقى عاجزا أمامها مثل حياة الشعوب البدائية التي احترفت الجمع والصيد.

2- استجابة التأقلم: ويبدأ الإنسان في هذه المرحلة بالتأقلم التدريجي مع بيئته بفضل ما أتيح له من معرفة ومهارات، وهذا ما تمثل في اعتماد بعض المجتمعات البشرية على الرعي البدائي أو المترمل حيث تعتمد تربية الحيوان على ما توفره البيئة الطبيعية من مرعى وموارد مياه سقاية الحيوانات، وكذلك بيئة الزراعة البدائية .

3- استجابة إيجابية: وفي هذا النوع من الاستجابات يبدأ الإنسان بالتغلب على بعض معوقات البيئة وتحدياتها من أجل تلبية وتوفير احتياجاته وهنا تظهر قدرته على تطويع عناصر البيئة الطبيعية الصالحة وهذا تمثل في حرفة الزراعة غير البدائية والرعي المتطور والصيد المتطور، وهي حرفة تظهر إمكانيات الإنسان وقدراته.

4- استجابة إبداعية: يؤكد توينبي من خلال هذا النوع من الاستجابات على أن الإنسان مولع دوما بالإبداع والابتكار من أجل تحقيق أعلى درجات الرفاهية والعيش الكريم، وأن الإنسان لا يجب أن يكتفي بمجرد التأقلم والتقليد وهذا ما يتجسد في التطورات العديدة التي حققها الإنسان على مختلف الأصعدة خصوصا في المجال الصناعي والتكنولوجي والمعلوماتية.

يتضح مما سبق أن الأفكار التي قدمتها هذه المدرسة الإمكانية هي أفكار أكثر واقعية فعلاقة الإنسان ببيئته هي علاقة تأثير وتأثر، ويتقاسم الإنسان وبيئته هذا التأثير، فلا يمكن للإنسان السيطرة على بيئته بإخضاعها إلى رغباته ومتطلباته اللامتناهية، وفي المقابل هو أيضا خاضع لها إذن فالإنسان مطالب بالتوافق مع بيئته باستغلالها استغلالا عقلانيا وعدم تجاوز قدرة النظام البيئي ويجب أن يكون أكثر فطنة وذكاء في مواجهة تلك التحديات والعقبات والمشكلات التي تفرضها البيئة.

مما سبق عرضنا أهم أفكار ورؤى المدارس المختلفة التي حاولت فهم العلاقة بين الإنسان وبيئته هذه الرؤى التي اختلفت وتباينت في تفسير هذه العلاقة، فنجد المدرسة الحتمية تحاول إخضاع كل

شيء للبيئة الطبيعية وهي العامل المؤثر والقاسم في هذه العلاقة، ومن ثم فهي تتجاهل إرادة الإنسان وقدرته على مواجهة التحديات والعقبات التي تفرضها الطبيعة عليه.

وتذهب المدرسة الإمكانية اتجاها مخالفا ومناقضا للحتمية وللفكر الحتمي وترى هذه المدرسة أن الإنسان يملك من القدرة والمهارات ما يسمح له باستغلال العناصر والموارد التي تمنحها له بيئته وأن له القدرة على إخضاع البيئة لرغباته ومتطلباته، وذلك بفضل ما أتيح لهذا الإنسان من قدرات ومعارف وتطور في مختلف المجالات، غير أن هذا الاتجاه قد بالغ أيضا في منح الإنسان القدرة المطلقة في استغلال بيئته، وجاءت المدرسة التوافقية(الاحتمالية)لتكون الاتجاه الوسطي الأقرب إلى الواقع ،وقدمت فهما لهذه العلاقة بين الإنسان وبيئته بعيدا على تعصب الحتمية والإمكانية لتستقر بالعلاقة التفاعلية المتبادلة بين الإنسان وبيئته.

ثالثا: البيئة من منظور علم الاجتماع

1. التناول السوسيولوجي لقضية البيئة

لقد أصبحت قضية البيئة قضية عالمية، خصوصا في العقود الأخيرة بعد إن عرفت مشكلات عديدة نتجت عن اختلال العلاقة بين الإنسان وبيئته وأصبح هو المتضرر الأول من هذا الوضع ،لذا كان من الضروري أن يعطي لهذه القضية اهتماما دوليا وعالميا من أجل إعادة التوازن لأنظمتها.

هذا الاهتمام الذي تجسد في انعقاد العديد من المؤتمرات والندوات الدولية من أجل إيجاد حلول لهذه المشكلات و الاختلالات البيئية، كما تجسد هذا الاهتمام أيضا في ظهور العديد من الحركات البيئية التي نادت بحماية البيئة والحفاظ عليها، ولعبت هذه الحركات البيئية دورا كبيرا في تنامي الوعي البيئي في العالم الغربي المتقدم، وبدأت هذه الحركات تأخذ دورها السياسي في دول أوربا وأمريكا الشمالية وأستراليا بهدف إحداث تغيرات في تشريعات هذه الدول لتساهم

في حماية البيئة، [1] لم يقتصر الاهتمام بقضايا البيئة ومشكلاتها على الهيئات الدولية والحركات البيئية فقط، بل أولت العديد من التخصصات العلمية اهتمامها بمسألة البيئة على غرار البيولوجيا والاقتصاد والسياسة والطب وعلم النفس وعلم الاجتماع.

على صعيد هذا الأخير فقد قدمت بعض الإسهامات السوسيولوجية في دراسة مفهوم البيئة ،فعلى الرغم من أن البيئة بأشكالها المختلفة تعتبر من أكثر الموضوعات قربا من موضوعات علم الاجتماع إلا أن استخدام هذا المفهوم (البيئة) في الدراسات السوسيولوجية، لم يعطي اهتماما كبيرا، وهذا راجع إلى كون الباحثين في ميدان هذا العلم يميلون إلى استخدام مفاهيم أكثر تحديدا من مفهوم البيئة على خلاف ما هو موجود في الدراسات السيكولوجية والاقتصادية والإعلامية التي تستخدم هذا المفهوم بقدر كبير من عدم التحديد، كما يرجع ذلك إلى امتلاك علم اجتماع لعدد كبير من المفاهيم المحددة والتي يحتويها مفهوم البيئة، سواء كانت البيئة الاجتماعية أو الاقتصادية[2].

لقد أولى علم الاجتماع كنظام معرفي أهمية للقضايا البيئة، وهذا ما تجلى في الإسهامات التي قدمها علماء الاجتماع الأوائل كإميل دوركايم وكارل ماركس وماكس فيبر، والتي انطوت أعمالهم ولو ضمنيا على البعد البيئي.

وتبدو أولى مظاهر اهتمام علماء الاجتماع بالبيئة عند تحليلهم للأفكار الدارونية الاجتماعية وتطوراتها المختلفة لفكرة الطبيعة الحيوانية واستمرارية أفضل أنواع والسلالات بفضل سيطرتها وتكيفها مع البيئة الإيكولوجية الخارجية التي تعيش فيها، والجدير بالذكر أن الأفكار الدارونية لم تظهر من الفراغ بقدر ما استمدت جذورها ودعائمها من مصدرين هامين هما:

المصدر الأول: التحليلات التي قدمتها العلوم الطبيعية والبيولوجية واستخداماتها نسق العلاقات بين الأعضاء الحية.

[1] . صالح، بن محمد الصغير. الاتجاهات والاطر النظرية في علم إجتماع البيئة ودورها في الأبحاث البيئية. السعودية:جامعة الملك سعود ، 2001، ص 3

[2] . عبد الرؤوف، الضبع. علم الاجتماع وقضايا البيئة: مداخل نظرية ودراسات واقعية، الاسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر، 2004،ص 52

المصدر الثاني: تأثر داروين بأفكار "مالتوس" عن العلاقة بين السكان والموارد ومدى توافرها في البيئة الخارجية[1].

كما قدم مونتسكيو في كتابه روح القوانين إسهامات في البيئة، وأكد على وجود علاقة تأثير بين طبيعة النظم والتشريعات وبين طباع الشعوب، ويؤكد مونتسكيو أن المؤثرات والعوامل الجغرافية تعتبر من أهم عوامل التنوع الثقافي، وخاصة ظروف المناخ، ومن ثم فإن فهم هذه المؤثرات البيئية الجغرافية يتيح لنا فهم السمات المختلفة والمتميزة لشعوب العالم، وهذا ما يمكننا من تحديد القوانين والتنظيمات المناسبة لكل نمط من الأنماط البشرية المتنوعة، أما فريدريك لبلاي فقد ربط بين البيئة وشكل ونمط الأسرة التي تتأثر دوما بأشكال النشاط الاقتصادي ،مستندا في ذلك إلى تحليل ثلاثة أبعاد أساسية هي المكان والناس والعمل، حيث ركز لبلاي على تأثير البيئة الطبيعية والجغرافيا على الجوانب المختلفة للحياة والتنظيم الاجتماعي، وهذا ما أورده في دراسته عن أصول الأسرة.

ومع بدايات القرن 19 ظهرت إسهامات هربرت سبنسر حيث اعتبرت آراءه بمثابة مرحلة متطورة في الإيكولوجيا البشرية عندما تكلم على المماثلة البيولوجية، ويؤكد سبنسر على أن الكائن الحي لا يمكن تناوله بعيدا عن الوسط الايكولوجي الذي يعيش فيه ويجب النظر إلى المجتمع نظرة وظيفية فهو يتركب من أجزاء شبه مستقلة تتساند فيما بينها على نحو وظيفي متبادل، ومن ثم فإن سبنسر ينظر إلى المجتمع والكائن الحي على أساس التفاعل المتبادل بين كل منهما وبين البيئة التي يتواجد فيها، وفي مطلع القرن 20م نجد اتفاقا بين علماء الاجتماع الذين تغيرت رؤيتهم للمجتمع بعد تأثيرهم على المدخل الايكولوجي في دراسة المجتمع، وهذا ما أكده كل بارك وبرجس وستيوارد، هذا الأخير الذي أدرج في كتابه "علم الاجتماع النظري" كثيرا من الأفكار التي لا يمكن فهمها إلى في ضوء التوجه الايكولوجي، وذلك حين ميز في النسق الاجتماعي بين النشأة والتطور التلقائي للبناءات والوظائف الاجتماعية وبين العمل الإصلاحي المقصود والوعي[2].

[1] . عبد الله، محمد عبد الرحمن. دراسات في علم الاجتماع. ط1.الجزء الأول.بيروت: دار النهضة العربية، 2000، ص 77

[2] . عبد الرؤوف، الضبع. مرجع سابق، ص 10، 11

ويعد كارل ماركس واحد من علماء الاجتماع الذين أعطوا قضية البيئة قسطا من الاهتمام والدراسة في تحليلاته السوسيولوجية، سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة خصوصا عندما تكلم عن نظرية القيمة الاقتصادية .

وقدم ماركس ملاحظات دقيقة حول الإيكولوجيا والبيئة التي استمدها من دراساته العميقة للثورة العلمية في القرن السابع عشر، وللأوضاع البيئية في القرن 19م اعتمادا على فهم عميق للمفهوم المادي عن الطبيعة، حيث حلل ماركس الاغتراب عن الطبيعة بشكل إيكولوجي، ويرى ماركس أن الصراع بين الرأسماليين والعمال لا يغرب الناس عن وظائفهم فحسب بل يؤدي إلى اغترابهم عن الطبيعة كذلك، كما أعطى ماركس العلاقة بين المدينة والريف ومشكلات الزراعة والرأسمالية وعلاقة الإنسان بالتربة قدرا كبيرا من اهتمامه وتحليلاته خصوصا تلك التي قدمها في كتابة رأس المال.

وتجدر الإشارة عن علم الاجتماع في دراسة للبيئة قد استفاد كثيرا من المدخل الإيكولوجي، هذا الأخير الذي ظهر في أواخر الخمسينات وبداية الستينات، والمدخل الإيكولوجي يعتبر من ابرز الإسهامات الفعلية في التحليلات السوسيولوجية حول الاهتمام بالبيئة كعامل رئيسي، وهذا ما مثلته إسهامات وكتابات أصحاب هذا الاتجاه أمثال "دينكان" و"أميري""جيركونس "الذين وضعوا ما يعرف بالنظرية الإيكولوجية في علم الاجتماع محاولين فهم العلاقة بين التنظيم الاجتماعي والبيئة وخاصة ما يعرف بالبيئة الخارجية العامة للتنظيمات مستخدمين في ذلك مفاهيم ومتغيرات متعددة مثل التكامل، التكيف، المنافسة، الديناميكية، عمليات تحقيق الأهداف، والعديد من المفاهيم الأخرى[1].

إن الحديث عن المدخل الإيكولوجي في علم الاجتماع يرتبط بمدرسة شيكاغو التي كانت لها إسهامات عديدة في هذا السياق، حيث طرح مجموعة من الباحثين العاملين في جامعة شيكاغو منذ العشرينات وحتى الأربعينات من القرن الماضي، مجموعة من الآراء التي أصبحت فيما

[1] عبد الله، محمد عبد الرحمن.مرجع سابق، ص 80

بعد أساسا لعلم الاجتماع الحضري[1]، ويعتبر روبرت بارك أحد أبرز رواد هذا المدخل الإيكولوجي ويعتبر مقاله الذي ظهر عام 1916 م عن "المدينةthe city"من أبرز إسهاماته الإيكولوجية في دراسة البيئة والذي أسس النظرية الإيكولوجية التي كانت السباقة في ميلاد علم الاجتماع الحضري بمدينة شيكاغو، وحاول بارك من خلال مقاله السابق فهم المدينة باعتبارها نظاما أخلاقيا وقد توصلت هذه النظرية الإيكولوجية أو كما يعرف بـ"مدرسة شيكاغو "إلى جملة من القضايا نذكرها[2]:

- تساهم المدينة في القضاء على التكيف الاجتماعي ،فالتمايز والحراك يؤديان بالناس إلى اكتساب طرق معينة.
- البنية الإيكولوجية (المتعلقة بالبيئة) هي بنية متحركة إذ يتم إجراء تغييرات دائمة على الأحياء.
- المدينة مخبر اجتماعي من خلالها يمكن رصد جميع التفاعلات الاجتماعية.
- المدينة بيئة طبيعية للطبيعة البشرية تتحدد فيها الأفعال الاجتماعية، وتتم فيها المنافسات وتتحدد المكانات الاجتماعية تأخذ فيها كل فئة اجتماعية سكانها وموقعها وفقا للعنصر الاجتماعي والثقافي والاقتصادي .
- في النظام الحيوي ينبني التنافس على عمليات الهيمنة والسيطرة على البيئة وثوراتها ،وأساس هذا التنافس هي عملية التطور الذي يقضي إلى تتابع لاحق للعمليات الاجتماعية، والتي تقود في أخر الأمر الاستيعاب الثقافي، ومن ثمة تعتمد العمليات الاجتماعية على قوانين الطبيعة الأساسية وخاصة على التنافس من اجل الحصول على الموارد كلها[3].
- إضافة إلى ما ذكرنا سابقا هناك توجه أخر في دراسة البيئة والذي يعتمد على البعد الديموغرافي ويؤكد هذا الاتجاه على أن السكان لهم علاقة تفاعلية مع البيئة، بحيث أن النمو السكاني السريع

[1] . انتوني، غيدنز، علم الاجتماع،.ترجمة: فايز الصباغ.ط. لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية ، 2005، ص 598

[2] . جورج ، لاباساد ، رونيه، لورد. مقدمات في علم الاجتماع،.تر: هادي ربيع. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات ، 1982، ص 267

[3] . جراهام، كيتلوتش. تمهيد في النظرية الاجتماعية تطورها ونماذجها الكبرى. تر: محمد السعيد فرج. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1990، ص 130

والمتزايد حسب هذا الاتجاه يتسبب في العديد من المشكلات البيئية و الاجتماعية والاقتصادية بحيث يزداد الاستهلاك ويزيد تبعا لذلك الضغط على الموارد البيئية في حين أن انخفاض تعداد السكان يساعد على التنمية الاقتصادية والاجتماعية ونوعية حياة الأفراد[1]،وهذا ذهب إليه روبرت مالتوس عند حديثه عن العلاقة بين النمو السكاني والقلة ويرى مالتوس من خلال نظريته السكانية التشاؤمية أن السكان يتزايدون وفق متتالية هندسية في حين أن الموارد الطبيعية تتزايد حسب متتالية حسابية وهذا ما يؤدي إلى نقصان الموارد الطبيعية بشكل سريع، وهو ما ذهب إليه بول أربيخ في كتابه القنبلة السكانية عام 1968م الذي أشار إلى أن البشرية تواجه مأزقا نتيجة النمو المتعاظم للسكان ونقص الغذاء وتدهور البيئة[2].

2. علم الاجتماع البيئي

تعتبر فترة السبعينات من الفترات المهمة التي بدأ الاهتمام فيها بالبيئة يتصاعد تدريجيا، وتعالت التحذيرات والنداءات إلى إعطاء قضية البيئة ومشكلاتها اهتماما اكبر في ظل التعدي الساخر لهذا الإنسان على النظام البيئي من أجل تلبية متطلباته ورغباته، استجابة لهذا النداء ثم عقد العديد من المؤتمرات والندوات الدولية والعالمية من اجل الحفاظ على البيئة وحمايتها، وتسابقت تبعا لذلك العديد من التخصصات العلمية في تناول مسألة البيئة على غرار ما حدث في البيولوجيا والطب والجغرافيا وعلم النفس والاقتصاد والإعلام وعلم الاجتماع، هذا الأخير الذي أولى قضية البيئة ومشكلاتها قدرا من الأهمية في التناول.

وعندما توجه العالم في عقد السبعينات إلى الاهتمام بموضوع البيئة، كانت أدبيات هذا العلم تفتقر إلى تراث نظري أو دراسات سابقة تمكنها أن توجد هذا الاهتمام ماعدا تلك الإسهامات التي قدمها الرواد الأوائل في علم الاجتماع أمثال إميل دوركايم وكارل ماركس وماكس فيبر ومدرسة

[1] . علي محمد، المكاوي. مرجع سابق، ص 50

[2] . سعدون، الحلبوس. مرجع سابق، ص 111

شيكاغو وغيرهم من الرواد الذين أرسوا قواعد نظرية لفهم المجتمعات الإنسانية، فلم تخلو أعمالهم من القضايا البيئية أو البعد البيئي.

لقد كانت للتغيرات التكنولوجية والاجتماعية والمشكلات البيئية الملحة في عالم اليوم سببا مباشرا في نشأت الحاجة إلى علم الاجتماع البيئي، وعلى الرغم من أن هذا الميدان قد يبدوا جديدا على البحث السوسيولوجي، حيث أن ظهور مصطلح علم الاجتماع البيئي واستخدامه لم يظهر إلا منذ عقد من الزمان تقريبا، إلا أن علم الاجتماع يتضمن في بناءه كنظام معرفي ومنذ نشأته الدراسة البيئية للسلوك[1]،حيث نجد ابن خلدون قد بحث تأثير البيئة الجغرافية على طبائع الشعوب وأخلاقهم وأنشطتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وحتى ألوانهم، وقسم العالم إلى سبعة أقاليم مناخية وكل إقليم له خصوصياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

لقد تأثر علم الاجتماع البيئي في توجهاته بالظروف السياسية التي سادت النصف الأخير من الستينات القرن 20م والتي سعت إلى تصحيح مسار العلاقة بين الإنسان وبيئته التي عرفت انحرافا كبيرا كانت أبرز نتائجه مشكلات بيئية عالمية متزايدة وظهور حركات حقوق الإنسان ومناهضة الحرب التي كان لها أثر كبير في قيام توجه رافض لنمط العلاقة الحالية بين الإنسان وبيئته وهذا ما جعل علماء الاجتماع يولون أهمية اكبر بالمسائل البيئية وضرورة دراستها وفهمها في إطارها الصحيح من خلال منظور سوسيولوجي (اجتماعي) فقد ركزت هذه الدراسات على دراسة العلاقة بين التنظيم الاجتماعي والنسق الإيكولوجي وأدت هذه المحاولات في تناول النسق البيئي من منظور سوسيولوجي إلى العودة إلى الكتابات والأطر النظرية السابقة في علم الاجتماع للاستفادة منها في بناء منظور علمي سوسيولوجي لدراسة النسق البيئي[2].

وقد شهد منتصف السبعينات إنشاء جمعيات علم الاجتماع في أمريكا أقساما ذات علاقة بعلم الاجتماع البيئي، أما في أوربا فقد عالجت جل الأعمال المبكرة حول البيئة تحت تأثير حركة الخضر

[1] . صالح ، بن محمد الصغير. مرجع سابق، ص 5،4

[2] . المرجع نفسه،ص 4

السياسية، وبدأ تبعا لذلك الاهتمام بالبيئة يتعاظم دوليا، ومن أبرز مظاهر ذلك الاهتمام ما حدث عام 1992م عندما اتحدت مجموعة البيئة والمجتمع مع مجموعة الإيكولوجيا الاجتماعية لتشكل اللجنة البحثية الرابعة والعشرين في إطار الجمعية الدولية لعلم الاجتماع حول البيئة والمجتمع وبحلول عام 1994م، وفي المؤتمر الدولي لعلم الاجتماع نوقشت مائة وأربعة عشرة ورقة بحثية تدور حول موضوعات مرتبطة بالبيئة والمجتمع.

ويعتبر شنايبرغ واحد من علماء علم الاجتماع البيئي المحدثين والذي تناول قضايا البيئة من منظور سوسيولوجي مستفيدا من كتابات إميل دوركايم، خصوصا كتابه تقسيم العمل في المجتمع حيث ربط فيه بين درجة تعقد البناء الاجتماعي بالكثافة السكانية وندرة الموارد والعمليات الاجتماعية، فالزيادة السكانية ضمن موارد محدودة ونادرة، تؤدي إلى عمليات التنافس والصراع مما يؤدي إلى استنزاف أكثر للموارد وتعاظم المشكلات الاجتماعية والبيئية.

لقد فرض الواقع البيئي المتدهور وممارسات الإنسان الجائرة تجاه أنظمة البيئة أن تنهض مختلف التخصصات العلمية بترشيد العلاقة بين الإنسان وبيئته، لذا فقد تقدم علم الاجتماع البيئي كميدان من ميادين علم الاجتماع لغرض دراسة العلاقات القائمة بين المجتمع والبيئة معتمدا على ما توصل إليه علم الاجتماع من اطر نظرية وطرق منهجية، وذلك بغية خلق ونشر المعرفة والثقافة البيئية سواء بين النخب أو حتى الجمهور الواسع والحركات الاجتماعية ووسائل الإعلام للتأكيد على تحقيق الاستدامة البيئية والحفاظ على موارد البيئة[1]، ولقد أهتم العلماء في هذا الميدان الجديد بدراسة وتحديد العوامل والوسائل التي تربط المجتمع بالبيئة وكان تركيزهم على بعض مفاهيم كالثقافة والقيم والمعتقدات التي تعتبر الأساس في تشكيل اتجاهات الناس وسلوكياتهم وممارساتهم البيئية.

[1] . environmental sociology in scerch of profile.paper prepared of the autumnmeeting of the section sociology and ecology of germani socity of sociology Bremen.2001. p 12

لقد ظهر بمرور الوقت تباين بين العاملين في هذا المجال من حيث العوامل والعلاقات التي يهتمون بها وطرق معالجتها، ونتيجة لتعقد مفهوم البيئة وعدم الوعي بمتغيراتها المتداخلة والمتشعبة والعلاقات التي تسود بين هذه المتغيرات، برزت على ساحة هذا الميدان العلمي نوعين من الدراسات الدراسات الرمزية مقابل الدراسات غير الرمزية[1]،وهذا ما أدى على تنوع التوجهات و المداخل السوسيولوجية في دراسة البيئة وفهم العلاقة بين الإنسان وبيئته وأبعادها السوسيولوجية.

3. البيئة في النظرية الاجتماعية

تأثر علم الاجتماع البيئي بعلم الإيكولوجيا الذي هيمن بأفكاره على علم الاجتماع في الولايات المتحدة خلال الفترة بين 1920 وحتى 1945،غير أن ما يعاب على هذا التوجه هو إهماله لمتغيرات مثل: القيم والثقافة، والقوة، وهذا ما أدى إلى ظهور اتجاهات نظرية أخرى بديلة لدراسة النسق البيئي وتفسير المشكلات البيئية.

لقد أولى علم الاجتماع أهمية كبيرة لدراسة قضايا البيئة وهذا ما تجلى في اهتمام النظرية الاجتماعية بالخصوص، ومحاولاتها فهم وتفسير البيئة وقضاياها ومشكلاتها، فقد أولت النظرية الاجتماعية اهتماما بارزا بقضية البيئة والعلاقة المضطربة بين الإنسان ونظامه البيئي خصوصا وأن المجتمع الإنساني المعاصر بات يواجه العديد من المعضلات البيئية التي استدعت التركيز عليها بالدراسة والاهتمام وحتى التنظير في هذا المجال[2].

لقد ظهر ما يعرف بالنظرية الاجتماعية الخضراء والتي أكدت على ضرورة تناول المفكرين الاجتماعيين لقضايا البيئة ووضعها في الحسبان عند بناء نظرياتهم، وإعطاء أهمية بالغة لمسألة التنمية المستدامة خصوصا في هذا العصر الذي بات يعاني مشكلات بيئية مختلفة وهي لا تعترف بالحدود الجغرافية، كما تم التأكيد على ضرورة تجاوز التفكير التجديدي والخطاب التنظيري فقط بل يجب على هذه النظريات الاجتماعية الخضراء أن تقدم استراتيجيات وحلول ميدانية من اجل

[1] . صالح، بن محمد الصغير. مرجع سابق، ص 8

[2] . John,Barry . Environment and Social Theory. Second edition. London:Routledge.2007.p18

المساهمة في خلق عالم أكثر عدلا وأكثر استدامة ولن يتحقق ذلك إلا عن طريق سد الفجوة بين المجتمع والعالم الطبيعي، بين ممارسات وأنشطة الإنسان وبين بيئته التي يتواجد بها[1]، وفيما يلي نحاول أن نوجز الاتجاهات النظرية في علم الاجتماع البيئي:

3-1. الاتجاه الوظيفي: يذهب هذا الاتجاه في تفسيره للمشكلات و الاختلالات البيئية إلى أن المتسبب الأبرز في ذلك هو عملية التصنيع، فعلى الرغم من أن التقدم التكنولوجي له جوانبه الإيجابية التي تساعد المجتمع على أداء وظائفه الأساسية في سهولة وكفاية، غير أنه أفرز في الوقت ذاته العديد من المشكلات على مختلف الأصعدة لعل أبزها الصعيد البيئي.

لاشك أن الثورة الصناعية والتقدم التكنولوجي حققا تطورا ورفاهية في العيش للعديد من دول العالم خصوصا المتقدمة منها، غير أنه لا يمكننا تجاهل ذلك التعدي الهائل الذي تسببت فيه هذه الثورة الصناعية وإخلالها بتوازن البيئة، مما أدى إلى ظهور العديد من المشكلات البيئية التي لم تكن معروفة من قبل إضافة إلى انتشار العديد من الأمراض والأوبئة والسرطانات ،ولم يقتصر هذا التأثير على الإنسان فقط ،بل طال حتى الحيوان والنبات والعديد من الأشجار وانتحار بعض الحيوانات البحرية الضخمة وانتشار مشكلات الجفاف والتصحر.

ويرى علماء الاجتماع إن عمليات التصنيع والتوزيع والاستهلاك، رغم أهميتها في تحسين المستوى المعيشي لأفراد المجتمع، إلا أنها تؤدي في الوقت ذاته إلى ظهور العديد من المشكلات البيئية كالتلوث واستنزاف الموارد، ومن ثم فإن التغيرات الاقتصادية التي تساعد على ظهور المجتمع الصناعي الحديث تؤدي في نفس الوقت إلى عدم التوازن البيئي ثم ظهور مشكلات بيئية مختلفة التي باتت السمة البارزة في عالم اليوم[2].

وحسب هذا الاتجاه يمكن علاج المشكلات البيئية الحالية وإيجاد حلول لها، وقد انقسم الوظيفيون في هذا السياق إلى فريقين، يذهب الأول إلى أن مواجهة هذه المشكلات البيئية

[1] .johan barry.environment and social thery. Second edition. Routledage toyolor. Francis croupe.london.new yourk/ 2007.p 299 302

[2] . طلعت، إبراهيم لطفي وكمال، عبد الحميد الزيات.النظرية المعاصرة في علم الاجتماع. القاهرة: دار غريب،1999، ص 87

لا يكون إلا باستخدام تكنولوجيا أكثر تحكما وفعالية في الحد من أعراض التلوث، وذلك بإدخال بعض التعديلات على الأساليب الحالية المستخدمة في إنتاج الأشياء واستخدام تكنولوجيا جديدة ونظيفة لا تسبب تلوثا في البيئة، ومن ثم فإن هذا الفريق يرى أن الأمر لا يتطلب تعديلات أساسية في الأنساق الاقتصادية والاجتماعية القائمة.

ويذهب المؤيدين لهذا الاتجاه انه لا توجد أدلة قطعية على أن الأنشطة الصناعية سواء بشكلها الحالي أو حتى بأشكالها المتوقعة مستقبلا من شأنها أن تخل بتوازن البيئة وتهدد الحياة بها، مما تفرزه من تلوث فالتلوث عند هؤلاء هو أمر طبيعي، تستطيع البيئة بأنظمتها أن تتغلب عليه وتستعيد توازنها ومن ثم فهم يدعون إلى التمسك بالتكنولوجيا ومختلف التقنيات والسعي في تعديلها وتطويرها إلى الأفضل بدل رفضها رفضا مطلقا[1].

أما الفريق الثاني فهو يرى انه يجب إحداث تعديلات في صلب النسق القيمي السائد على اعتبار أنه السبب في ظهور المشكلات البيئية، خصوصا في المجتمعات الغربية، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الكثير من القيم التي تحكم أنساقها الاجتماعية إضافة إلى النسق الاقتصادي معتدلة وظيفيا كونه يضيع الموارد ويلوث البيئة من أجل إنتاج يفوق الحاجة إلى الاستهلاك وذلك بتحويل الموارد الطبيعية إلى سلع استهلاكية تتحول بشكل سريع إلى نفايات، ومن ثم فهؤلاء الوظيفيون يرون أن الإصلاحات الصغيرة لا يمكنها حل وعلاج المشكلات البيئية الحالية، والأمر يتطلب إجراء التغيرات الأساسية في نسق القيم وإعادة تنظيم المجتمع نظرا لأن كثير من القيم الأساسية في النظام الاجتماعي قد أصبحت تعد من المعوقات الوظيفية[2].

إن اختلال العلاقة التفاعلية بين البيئة والتنظيم الاجتماعي يعتبر السبب الأهم في نشأة المشكلات البيئية وظهورها، وهذا ما أكده كل من تيم هينتون ودانييل لشتر واللذين أكدا على أن أزمة البيئة ومشكلاتها لا تتشكل إلا في إطار اجتماعي يتسم بسوء التنظيم، ويفسرون

[1] . سعدون، الحلبوسي، مرجع سابق، ص98

[2] . طلعت ، إبراهيم لطفي وكمال ، عبد الحميد الزيات.مرجع سابق، ص88

ذلك على أن المشكلات البيئية تنشأ لما أحدثه التغير التكنولوجي من آثار على النظام الاجتماعي والبيئي ،وقد أثبت بعض الباحثين أن هناك علاقة نسبية بين ما تحدثه البيئة من آثار على النظام الاجتماعي،والتي قد تدفع بالأفراد إلى الهجرة خارج نطاقه مؤكدين على أن نمط السلوك البشري تفسير للتفاعل بين البيئة والإطار الاجتماعي.

ويؤكد هذا الاتجاه النظري (الوظيفي) على ضرورة إحداث تغيرات شاملة في الأنساق القيمية للمجتمع حتى تتمكن من حل أزمة البيئة،ومن ثم فإنه وبقدر ما يكون الإصلاح والتطور التقني في المجتمع الصناعي ضروريا،فإنه لن يكون ناجعا إلا إذا صاحبه تغير في القيم السائدة داخل المجتمع.

3-2. اتجاه الصراع:

يستمد هذا الاتجاه أفكاره من أعمال وإسهامات كارل ماركس،ويرى أصحاب هذا التوجه أن مشكلات البيئة واستغلالها غير العقلاني يرجع إلى روح الاستغلال الاجتماعي الذي يمارسه الأغنياء على الطبقات الأخرى، فالدول الرأسمالية بوجه خاص كالولايات المتحدة وكندا تتبني أنظمة اقتصادية وسياسية تساعد الأفراد الذين يملكون الثروة والقوة على استغلال غيرهم من الفقراء والضعفاء،وقد نتج عن هذا الاستغلال الأعمى وغير العقلاني استهلاك أكبر لموارد البيئة الأمر الذي تسبب في تدمير الثروة الطبيعية وإهدارها من أجل تلبية رغبات الإنسان اللامتناهية.

ويؤكد أنصار هذا الاتجاه أنه طالما استمر توجه النسق الاقتصادي التنافسي،هو من يحكم العلاقة التفاعلية القائمة بين الإنسان وبيئته،فهذا سيؤدي بالضرورة إلى استمرار الممارسات والسلوكيات غير العقلانية والسلبية اتجاه البيئة وأنظمتها الأمر الذي قد يتجاوز حد الإضرار بالبيئة إلى إلحاق الضرر بالإنسان وتهديد حياته.

ويعتبر النظام الرأسمالي المتسبب الأول في تدهور البيئة واختلال توازنها بأنماطه الاستهلاكية الفردية واللاعقلانية،حيث يركز هذا النظام على الملكية الفردية وليس المجتمعية وإعطاء المصالح الفردية الأولوية على المصالح العامة،هذه النزعة تؤدي إلى نمط استهلاكي يعمل على استنزاف المصادر

الطبيعية،ولو جرى تعميم معدل استهلاك الطاقة في أمريكا مثلا على جميع دول العالم لضعف المخزون العالمي للطاقة في وقت سريع،ومن ثم فإن أصحاب هذا الاتجاه يعتبرون النظام الرأسمالي المتسبب في تدهور البيئة واستنزاف مواردها باعتباره نظام صرف ومكلف.وبات الاقتناع قائم باستحالة التعايش بين الرأسمالية والبيئة كون الرأسماليون لا يمكنهم القبول بحل المشكلات البيئية والتضحية بالنمو الاقتصادي.

وما يميز النظام الرأسمالي هو اعتماده على ترسانة قوية وضخمة من الشركات والمؤسسات الصناعية،التي تسعى لزيادة أرباحها و مداخيلها بشتى الطرق دون الأخذ في الاعتبار البيئة،بل أن هذه الشركات تعتبر أن البيئة أحد وسائل زيادة أرباحها وتوسعها دون مراعاة الأضرار التي قد تفتك بالبيئة وبأنظمتها.

وتملك هذه المؤسسات والشركات قدرة اتخاذ القرارات داخل الحكومات،ومن ثم فهي تعمل جاهدة على أن تكون هذه القرارات متلائمة ومصالحها وأهدافها،بل وتسعى الشركات إلى تسخير وسائل الإقناع الجمعي لإعطاء الشرعية لأهدافها ومساعيها ومحاولة إقناع الناس بأن تطور الاقتصاد والإنتاج الدائم هو السبيل الوحيد لتحسين مستويات المعيشة. وأن الرفاهية تؤدي إلى الرفاهية في المجالات الأخرى، هنا يعني أن القضايا البيئة هي بصفة أساسية قضية طبقات اجتماعية،تقف فيها الشركات الكبرى في مواجهة المواطنين وهذا ما أدى إلى تفاقم المشكلات البيئية[1].

وتعتبر مسالة حماية البيئة من الأولويات التي يسعى أصحاب هذا المدخل تحقيقها ويرون أن مواجهة مشكلات البيئة يتطلب تصحيح العلاقة بين الإنسان وبيئته والتخلص من الأنانية والقوة التي ميزت تعامل الإنسان مع البيئة تحت راية التنمية الاقتصادية وزيادة الدخل وتحسين المستويات المعيشية.

[1]. صالح ، بن محمد الصغير. مرجع سابق، ص 12

ويؤكد أصحاب هذا المدخل أن علاج الأزمة أو المشكلات البيئية يتحقق عن طريق عدم التعامل بوحشية مع البيئة التي نعيش فيها،ووضع حد لكل الممارسات والمشاريع التي تستغل وتدمر البيئة الطبيعية،وأن يتم وضع رفاهية البشر في المقام الأول ووضع الثروة وتحقيق الأرباح في المقام الثاني[1].

مما سبق يتضح أن مشكلة البيئة وفق هذا الاتجاه هي نتاج تلك العلاقة التسلطية و الأنانية في تعامل الإنسان مع بيئته،هذه العلاقة التي حادت كثيرا عن طريقها بسبب رغبة الإنسان المتزايدة في تحقيق ارفع مستويات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، واستهلاك أكبر قدر ممكن من موارد البيئة دون مراعاة قدرة الأنظمة البيئية واستغلال توازنها،ودون مراعاة احتياجات وحقوق الطبقات الفقيرة في المجتمع ،ومن ثم فإن السبيل الوحيد إلى التخلص من هذه المشكلات هو التعامل بإيجابية مع عناصر البيئة ووضع حد لتلك الممارسات(أفراد-مؤسسات) الأنانية في استغلال موارد الطبيعة.

3-3. الاتجاه التفاعلي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن ظهور المشكلات البيئية وسبب أزمة البيئة ناجم عن القيم والإيديولوجيات والاتجاهات التي يتم تعلمها،ومن ثم فإن علماء النفس الاجتماعي يرجعون المشكلات البيئية إلى تلك النظرة الخاطئة التي تنظر وتقيم البيئة في ضوء بعض المصطلحات الكمية مثل إحصائيات الإنتاج،وليس عن طريق المصطلحات التي توضح مدى إسهامها في تحسين نوعية الحياة والصحة وسلامة العقل[2].

واهتم أصحاب هذا الاتجاه بالمشكلات البيئية التي تنجم عن البيئة الحضرية أو ما يعرف عند علماء النفس الاجتماعي بالاتجاه نحو التحضرية urbanisme، وتعتبر هذه البيئات المشيدة والمتمثلة في المدن والقرى الكبيرة،بيئات جديدة وغريبة عن الطبيعة التي شيدت فيها،تلك المدن

[1] . طلعت، إبراهيم لطفي، كمال،عبد الحميد الزيات. مرجع سابق، ص 112

[2] . المرجع نفسه، ص 134

التي أنشأها الإنسان لتخدم حاجات له خاصة به وبغرائزه الاجتماعية،فهي بمجرد وجودها إخلال بالاتزان البيئي في منطقتها، كما أن هذه المدن والتجمعات السكانية تفرض أعباء متزايدة على البيئة حولها بأن تتطلب من تلك البيئة الغذاء لسكانها والماء لحاجاتهم الحيوية والصناعية وأرضا تستلبها منها لتبني عليها وحداتها ومرافقها وطرقها ومطاراتها ومصانعها ومناجمها، ثم تلقي بفضلاتها التي كثيرا ما تكون ملوثة إلى حد كبير[1].

لقد احتلت قضية تدهور البيئة الحضرية (المدن) اهتمام الكثير من الدراسات الاجتماعية وتم تسليط الاهتمام على المشكلات هذه البيئة (الحضرية)،حيث لم تسلم هذه الأخيرة من المتاعب الناجمة من تزايد السكان وجهلهم بالنظم البيئية المعروفة،وبات تدهور البيئة سواء من الناحية الطبيعية أو الجمالية من المظاهر الواضحة في مدن العالم الحديثة والذي نتج عنه نسب متزايدة من التلوث البيئي وتدهور مستويات الصحة وظهور العديد من المشكلات الاجتماعية.

ويؤكد عالم النفس زمباردو zimbardo أن الضغوط الحضرية في المدن تؤدي إلى الانحراف وتعمل على تحويل سكان المدن إلى جماعات من القتلة ومرتكبي السلوك المتسم بالعنف،ويؤكد إلى أن الكثافة السكانية العالية للسكان تعد من العوامل المحفزة للسلوك الإجرامي،حيث أن معدلات الجريمة في المدن تبلغ خمسة أضعاف ما هي عليه في الريف[2].

ويذهب أصحاب هذا المدخل أنه يمكن علاج أزمة البيئة والحد من مشكلاتها وذلك بتجنب الاتجاهات التي تؤدي إلى تدمير البيئة واستنزاف مواردها،ولا يجب أن يتم نقل هذه الاتجاهات عبر الأجيال المختلفة وضرورة خلق قيم اتجاهات ايجابية نحو البيئة ومشكلاتها ويذكر محمد عبد الرحمن الشرنوبي "أنه يمكن أن يتعلم الناس في القرن العشرين ما تعلمه الناس في المجتمعات البدائية من حيث النظر إلى الطبيعة باحترام وتبجيل وأن البشر جزء يعتمد على غيره من الأجزاء الموجودة

[1] . benchikhe le-hocine me. Mohammed fadel. Le poullucents de lenvironnment urbainet la sante. Courrier du savoire. N 04. Juin.2003.P13

[2] . طلعت،إبراهيم لطفي و كمال، عبد الحميد الزيات. مرجع سابق، ص 136

في البيئة الطبيعية،وأن أسلوب الحياة الذي يحاول تحقيق الانسجام مع الطبيعة يعد أفضل من أسلوب الحياة الذي يحاول التحكم في الطبيعة وتدمير التوازن البيئي[1]".

3-4-النموذج البيئي الجديد(n.e.p)newenvironmental paradigm:

ظهر هذا النموذج البيئي الجديد في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1978م على يد كل من دانلوب وكاتون وبعض من علماء إجتماع البيئة في جامعة ولاية واشنطن، حيث أجريت العديد من الدراسات على هذا النموذج واستخدم في معظم دول منظمة التعاون الاقتصادي بما في ذلك فنلندا واستراليا والمملكة المتحدة[2].

وقد ظهر هذا النموذج الجديد في علم الاجتماع البيئي كمقابل لنموذج التميز الإنساني الذي سيطر على التفسيرات الاجتماعية السابقة،ويرى كل من كاتون ودانلوب أن معظم الأنماط الاجتماعية تنظر للمجتمعات الإنسانية على أنها محور العالم الطبيعي،هذه النظرة التي رافقها استغلال البيئة واستخدامها وحل مشاكلها بالإنسان وانجازاته، ومن ثم فإن هذا التوجه كان يسعى لخدمة الإنسان دون اعتبار للعناصر البيئية الأخرى،الأمر الذي انعكس سلبا على البيئة وقلل من قدرة الأرض على استيعاب التلوث وامتصاصه،وقد اشتمل هذا النموذج (التميز الإنساني) على أربعة سمات أساسية[3]:

- يمتلك الإنسان تراثا ثقافيا بالإضافة إلى الوراثة الجنية، لذا فهو يختلف عن باقي الكائنات الحية الأخرى
- إن العوامل الثقافية والاجتماعية بما ذلك التكنولوجيا هي العوامل الرئيسية التي تحدد نوع العلاقات الإنسانية.

[1] . طلعت،إبراهيم لطفي و كمال، عبد الحميد الزيات. مرجع سابق ، ص 135 .136

[2] . jill thomson.new ecologicial pardigm.waikato regionnal councip.technical report centre hamilton. April 2013. P 9

[3] . صالح ، بن محمد الصغير. مرجع سابق ، ص 15

ـ تعتبر كل من البيئة الاجتماعية والثقافية إطار العلاقات الإنسانية، أما البيئة الطبيعية فهي غير متصلة بالموضوع إلى حد بعيد.

ـ إن الثقافة عبارة عن تراكمات ،وبما أن التقدم التكنولوجي والاجتماعي عمليتان مستمرتان إلى ما لانهاية، فإن ذلك يجعل كل المشاكل الاجتماعية قابلة للعمل.

تلك المبادئ والسمات السابقة للنموذج الإنساني دفعت كاتون ودانلوب إلى صياغة وتطوير نموذج جديد في علم الاجتماع البيئي، يستطيع أن يكون بديلا للنماذج السابقة وقد أطلقا على هذا النموذج الجديد (النموذج البيئي الجديد)(nep) والذي ضمناه أربعة مبادئ أساسية هي:

ـ على الرغم من اتصاف الإنسان بصفات خاصة ومميزة كالثقافة والقيم والتكنولوجيا، إلا أنه واحدا من أنواع كثيرة لا تعد ولا تحصى وتعتمد على بعضها في النسق البيئي الكبير.

ـ العلاقات الإنسانية لا تتأثر بعوامل اجتماعية فقط وثقافية فقط، ولكن تتأثر كذلك بعلاقات متشابكة من الأسباب والنتائج وما يترتب على ذلك من ردود وأفعال في تسييج البيئة الطبيعية،وعليه فإن الأفعال الإنسانية الهادفة لها كثير من النتائج غير المقصودة أو ما يسمى بالوظائف الكامنة.

ـ يعيش الناس ويعتمدون على بيئة بيولوجية فيزيائية محددة، تفرض قيودا حيوية وفيزيائية على العلاقات الإنسانية.

ـ رغم أن كثيرا من قدرة الإنسان على الاختراع والقوة المستوحاة أو المستقاة من عدة اختراعات قد تبدو للوهلة الأولى أنها تحمل في طياتها قدرة فائقة، إلا أنه لا يمكن إلغاء القوانين الإيكولوجية أو تجاوزها[1].

أما باتيل buttel فقد قدم نقدا لكلا النموذجين ،وأشار إلى أن كاتون ودانلوب قدما انتقاء للنموذج الإنساني (hep) واعتبراه نموذج قديم يغطي عدة اتجاهات نظرية متنافسة،وأنه يركز

[1] . صالح ،بن محمد الصغير. مرجع سابق، ص 16

على الجانب الاجتماعي الإنساني فقط وبالتالي فهو غير واقعي،ومن ثم فهما يعتبران هذا النموذج غير مناسب كإطار نظري بيئي للمجتمعات الإنسانية و لا يمكنه تفسير حدود البقاء الإنساني في هذا الكون،ويرى باتيل أنه ورغم اشتمال النموذج البيئي الجديد (nep) على واقعية بيئية ويوافقهم الرأي في ضرورة دمج مفاهيم مثل الحدود والقيود البيئية في التحليلات الاجتماعية،إلا أنه يعتبر أن النموذجين افتقد لمجموعة من الفرضيات المتجانسة والمنسجمة والتي تتسم بالشمولية ويرى باتيل أنه لا يمكننا إهمال نموذج التميز الإنساني كليا بل علينا الاستفادة من كلا النموذجين، إضافة إلى الاستئناس بالنظريات الأخرى كالماركسية والوظيفية والتفاعلية،لأنه يأمل أن لا يقتصر علم الاجتماع البيئي على كونه موضوعا فرعيا في علم الاجتماع،بل ينبغي أن يتمكن هذا العلم الجديد والهام التوفيق بين كل الاختلافات النظرية والاستفادة منها جميعا[1].

رابعا: الاهتمام العالمي بقضايا البيئة

بدأ الاهتمام العالمي بقضايا البيئة استجابة لما خلفه التطور الصناعي والتكنولوجي من آثار سلبية على البيئة، خصوصا وأن جل مشاريع التنمية والتصنيع لم تراع سلامة البيئة وتوازنها الأمر الذي أدى إلى ظهور العديد من المشكلات البيئية في مناطق عديدة من العالم، وحدوث عدة كوارث بيئية كانت لها آثار جد سلبية على جميع الكائنات الحية على كوكب الأرض،ولعل من أبرز هذه الكوارث ما حدث لسفينة ثوري كانيون عام 1967 التي غرقت في بحر المانش وتسرب جراء الحادث حوالي 177 ألف طن من النفط الخام إلى البحر، مما أدى وصول البقع النفطية السوداء إلى الشواطئ الفرنسية، وما نجم عن هذا التسرب من انعكاسات سلبية >على الأسماك والنباتات البحرية وبعض الطيور،كما يعتبر انفجار حقل سانتاباربار النفطي بكاليفورنيا الأمريكية عام 1969م وما انجر عنه من تلوث مائي وهوائي من اخطر الكوارث البيئية التي وقعت،على غرار الكوارث النووية التي فتكت بالبيئة في العديد من مناطق العالم، ولعل أشهر تلك الحوادث انفجار المفاعل النووي تشرنوبيل في الاتحاد السوفيتي سابقا،كما أدى اكتشاف

[1] . صالح ،بن محمد الصغير. مرجع سابق، ص 16 ،17

العلماء لثقب الأوزون دور أساسي في زيادة الوعي بحجم التدهور البيئي الذي مس مختلف مكونات البيئة الطبيعية[1].

لقد بدأ الاهتمام العالمي بقضايا البيئة الطبيعية في البداية على شكل دراسات علمية كانت تجري في الجامعات والمعاهد ومراكز البحث العلمي، وكانت تتم تحت إشراف منظمة اليونسكو،ونادت هذه الدراسات والبحوث بضرورة الاهتمام بالبيئة وحمايتها من الانتهاكات والممارسات التي باتت ترهق البيئة وتخل بتوازنها، كما أكدت هذه الدراسات على الأخطار الكبيرة التي تهدد وجود الإنسان وجميع الكائنات الحية على هذا الكوكب جراء النسب المتزايدة من التلوث.

لقد أدى تزايد حدة المشكلات البيئية إلى أن أصبح الاهتمام بالبيئة ومشكلاتها يحمل بعدا سياسيا، حيث يرجع تاريخ الاهتمام السياسي بها إلى سنة 1968م حين دعت الجمعية العامة للأمم المتحدة إلى عقد مؤتمر عالمي للبحث عن حلول لمختلف المخاطر التي أصبحت تهدد البيئة وحياة البشر[2].

وفي مطلع السبعينات تجاوبت العديد من دول العالم مع دعوة الأمم المتحدة لحضور مؤتمر البيئة البشرية الذي انعقد في أستكهولم بالسويد في أكتوبر 1972م،هذا المؤتمر الذي وضع فيه المجتمعون تصورا شاملا لمشكلة البيئة الراهنة المستقبلية[3]،وقد هدف هذا المؤتمر إلى إطلاق مجموعة من النشاطات المنسقة دوليا بهدف زيادة المعرفة لحقائق و تأثيرها على الإنسان والموارد (تقويم البيئة) والسعي بجهود مشتركة من أجل حماية البيئة وإدارتها بشكل سليم،واتخاذ التدابير اللازمة في حقول التعليم والتدريب والتوعية الشعبية والمساعدة التقنية للبلدان النامية،كما حذر المجتمعون في هذا المؤتمر من خطورة الأنشطة الصناعية التي تطلق إلى الجو حرارة وغازات وجزئيات غريبة تتسبب في تلوث الهواء،إضافة إلى تغيير مناخ الأرض بسبب ارتفاع نسب غاز الفحم في الجو،وارتفاع

[1] . عصام توفيق، قمر. الخدمة الاجتماعية بين الصحة والبيئة. مصر: دار السحاب للنشر والتوزيع والطباعة، 2007، ص 77

[2] . إبراهيم، سليمان عيسى.تلوث البيئة أهم قضايا العصر المشكلة والحل. مصر : دار الكتاب الحديث، 2002، ص 57

[3] . محمد سعيد، صابريني و رشيد، الحمد، البيئة ومشكلاتها. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1979، ص 10

نسب الضباب الدخاني، والذي أنعكس على صحة الإنسان وظهور العديد من الأمراض كالسعال وإصابة العيون[1] .

وقد خرج مؤتمر أستكهولم بمجموعة من التوصيات نذكر منها:

- دعوة الحكومات إلى بذل الجهود لحماية البيئة الطبيعية من مختلف المخاطر المحدقة بها، ولعل أبرزها مشكلات التلوث البيئي وانعكاساته على الإنسان والحيوان والنبات.
- رصد التلوث عبر إنشاء شبكة عالمية من محطات الرصد.
- حماية البيئة الطبيعية من الاستغلال غير الرشيد للمحافظة على الثروات الطبيعية.
- وضع حد للتجارب النووية التي تجريها بعض الدول.
- التوعية بمشكلات البيئية الطبيعية لجميع شعوب العالم.
- تشجيع البحث العلمي في المجال البيئي، ودعم مراكز البحوث المختلفة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي في مختلف مجالات البيئة الطبيعية.
- دعوة الدول إلى توقيع اتفاقية للمحافظة على التوازن الطبيعي والقومي.
- إنشاء صندوق خاص لتمويل المشروعات المتعلقة بحماية البيئة الطبيعية[2].

وقد تلا هذا المؤتمر العالمي العديد من المؤتمرات والندوات الدولية حول البيئة، وذلك بغية التنسيق بين مختلف الجهود الرامية لحماية البيئة الطبيعية، التي انبثقت عنها توقيع عدة اتفاقيات وبروتوكولات ،ففي الفترة الممتدة من 13إلى 22 أكتوبر 1975 عقدت ندوة بلغراد بمبادرة من منظمة اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة،وقد تطرقت هذه الندوة إلى المشكلات البيئية ودور التربية البيئية في التصدي لها، من خلال تحديد غايات وأهداف وخصائص هذا النوع من التربية إلى جانب دراسة العلاقة الموجودة بين الإنسان وبيئته الطبيعية[3].

[1] .james gustave speth.peter. m.haas. global environmental governancce.island press.washinton.covelo.london.2006. p57

[2] . صالح، محمود وهبي و إبتسام، درويش العجمي. التربية البيئية وآفاقها المستقبلية. سوريا: دار الفكر، 2003،ص 140

[3] . أحمد، ملحة.الرهانات البيئية في الجزائر. الجزائر: مطبعة النجاح، 2000،ص 9

وبعد عامين من مؤتمر بلغراد جاء مؤتمر تبليسي المنعقد في جورجيا عام 1977م ،هذا المؤتمر الذي عرف مشاركة 340 وفدا مراقب يمثلون 5دول، وقد توصل هذا المؤتمر إلى إحدى وأربعين توصية وقع الاتفاق عليها من قبل الوفود الرسمية المشاركة في المؤتمر، وتناولت مجالات التربية البيئة المختلفة على مستوى العالم ككل وحددت التوصيات في ثلاثة أطوار رئيسية هي: – دور التربية البيئية – استراتيجيات تنمية التربية البيئية على الصحة– التعاون الدولي والإقليمي في مجال التربية البيئية

1– دور التربية البيئية: حيث اندرجت التوصيات الخمسة الأولى تحت عنوان دور التربية البيئية،وركز على توسيع نطاق التربية البيئية بطريقة تمكنها من مسايرة التنمية البشرية ،وذلك من خلال دمجها في نظم التعليم النظامي وغير النظامي.

2–استراتيجيات تنمية التربية البيئية على الصعيد القومي:حيث اندرجت التوصيات من 06إلى21 تحت هذا المحور، والتي أكدت على أهمية تحديد هذه الإستراتيجية على أساس من البحث والتجريب.

3– التعاون الدولي والإقليمي:اندرجت المجموعة الأخيرة من التوصيات تحت هذا الباب وقد أكدت على ضرورة تقوية الاتصال والتعاون بين الدول التي تنص البعض منها على أن تقوم منظمة اليونسكو بتأطير قدرات مكاتبها الإقليمية لتساعد في النهوض بالتربية البيئية، وذلك بتزويدها بالمختصين مع توسع نطاق هذه المكاتب[1].

وقد شهد عام 1992م انعقاد مؤتمر ريو دي جانيرو وهو أحد أهم المؤتمرات البيئية العالمية وقد عرف بقمة الأرض، حيث شاركت فيه 178دولة و118 من رؤساء الدول أو الحكومات وحوالي 8000 وفد رسمي، و1400منظمة غير حكومية، و ما يزيد عن 15000 صحفي [2].

[1] . صالح ، محمود وهبي و ابتسام، درويش العجمي.مرجع سابق، ص 145

[2] . jemes gutave. Ibid.p 61

أجتمع قادة العالم في ريو دي جانيرو وفي مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة والتنمية،واعتبر هذا المؤتمر بمثابة نقطة نحول هامة في إعادة توجيه السياسات الوطنية والدولية صوب إدماج الأبعاد البيئية في الأهداف الاقتصادية والإنمائية، وقد تم توقيع عدة وثائق هامة في مؤتمر القمة، الذي يمثل بداية لعملية طويلة من الإجراءات والمشاريع الرامية إلى تغيير مستقبل كوكب الأرض وتحقيق التنمية المستدامة في القرن الحادي والعشرين[1]، وأصبحت نتائج المؤتمر ولاسيما جدول الأعمال القرن 21 ومبادئ ريو دي جانيرو فعالة التأثير في النهوض بالتنمية ومع مراعاة حماية البيئة وتحقيق التنمية المستدامة[2] .

إضافة إلى ذلك فقد أعتمد هذا المؤتمر العالمي ثلاث إعلانات تمثلت في إعلان ريو بشأن البيئة والتنمية (إعلان ريو)، وجدول أعمال القرن 21م، والبيان الرسمي غير الملزم قانونا بمبادئ من أجل توافق عالمي في الآراء يشأن إدارة جميع أنواع الغابات وحفظها وتنميتها المستدامة (المبادئ المتعلقة بالغابات)، بالإضافة إلى ذلك جرى في المؤتمر فتح باب التوقيع على معاهدتين هما اتفاقية التنوع البيولوجي،واتفاقية الأمم المتحدة الإطارية المتعلقة بتغيير المناخ.

وقد تضمن إعلان ريو ديباجة و28 مبدأ،تستهدف توجيه وتوحيد جهود المجتمع الدولي لتحقيق التنمية المستدامة، وهو بهذا يعيد تأكيد إعلان مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة البشرية المعتمد في مؤتمر أستكهولم عام 1972م[3] .

ويعتبر جدول أعمال القرن 21م من الأشياء المهمة التي أصدرها مؤتمر قمة الأرض، حيث هذا الجدول يعد إنجازا تاريخيا هاما كونه أدمج الاهتمامات البيئية والاقتصادية والاجتماعية في إطار واحد للسياسات،واحتوى جدول الأعمال على مجموعة واسعة النطاق من توصيات العمل نظم

[1] . Joy A,Palmer. Environmental education in the 21 st century: Theory, practice, progress and promise. London: by Routledge. 1998 .p17

[2] . برنامج الأمم المتحدة للبيئة.حسن الإدارة البيئية الدولية، نيويورك: برنامج الأمم المتحدة للبيئة ،2001،ص 9

[3] . المجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحددة. لجنة التنمية المستدامة.إعلان ريو بشأن البيئة والتنمية التطبيق والتنفيذ. الدورة الخامس. فيفري. لجنة التنمية المستدامة ، 1997،ص 3

أكثر من 2500 توصية بما في ذلك مقترحات مفصلة لكيفية الحد من أنماط الاستهلاك المبذرة،ومكافحة الفقر، وحماية الغلاف الجوي، والمحيطات، والتنوع البيولوجي، وتشجيع الزراعة المستدامة.

لقد أسفر مؤتمر أستكهولم على ضرورة التصدي لمشكلة تدهور البيئة، ليتم التأكيد في مؤتمر قمة الأرض المنعقد في ريو دي جانيرو على أن حماية البيئة والتنمية الاجتماعية والاقتصادية أمور لابد منها للتنمية المستدامة استنادا لمبادئ ريو، وللتأكيد على هذه المبادئ وتحقيق التنمية تم اعتماد البرنامج العالمي المعروف باسم جدول أعمال القرن 21 وإعلان ريو بشأن البيئة والتنمية، وفي عام 2002م تم استكمال العمل الدءوب من أجل تحقيق هذه المبادئ وحماية البيئة، حيث انعقد مؤتمر قمة جوهانسبورغ من أجل البحث عن سبيل مشترك يؤدي إلى عالم يحترم رؤية التنمية المستدامة وينفذها،حيث أكد هذا المؤتمر على انه تم إحراز تقدم هام صوب تحقيق توافق عالمي في الآراء وشراكة بين جميع شعوب الكوكب[1].

ولما كان مؤتمر قمة جوهانسبورغ مؤتمرا يركز على التنفيذ ،فهو لم يتمخض عن نتيجة باهرة على وجه الخصوص،فلم تبرم أي اتفاقيات تؤدي إلى معاهدات جديدة وكان الكثير من الأهداف المتفق عليها مستمدة من مجموعة من الاجتماعات الأقل أهمية، غير انه تم تحديد بعض الأهداف الجديدة الهامة مثل:تقليص نسبة أولئك الذين لا يتمتعون بالمرافق الصحية الأساسية إلى النصف بحلول عام 2015 ،وإنتاج واستخدام المواد الكيماوية بحلول عام 2020 بواسطة بدائل أخرى لا ترجع بالضرر على الإنسان والبيئة،والحفاظ على الثروة السمكية،وتحقيق خفض كبير بحلول عام 2010 في معدل التدفق في التنوع البيولوجي.

لقد سعى المجتمعون في هذا المؤتمر إلى ضرورة الخروج بخطوات وإجراءات عملية فعلية لإنقاذ كوكب الأرض وحماية البيئة بدل القرارات والمبادئ النظرية وهذا ما أكده الإعلان السياسي بهذا المؤتمر العالمي تحت فقرة من القول إلى الفعل والتي تضمنت المبادئ التالية:

[1] . هيئة الأمم المتحدة.تقرير مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة جوهانسبورغ 2002، نيويورك: هيئة الأمم المتحدة ،2002، ص 2، 3

- إننا متفقون على أن هذه العملية يجب أن تكون شاملة تضم كافة المجموعات الرئيسية والحكومات التي شاركت في مؤتمر قمة جوهانسبورغ التاريخي.
- ونحن نعلن التزامنا بالعمل معا، يجمعنا تصميم مشترك على إنقاذ كوكبنا وتعزيز التنمية البشرية وتحقيق الازدهار والسلام العالميين.
- ونحن نعلن التزامنا بخطة تنفيذ مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة والإسراع بتحقيق ما تتضمنه من أهداف اجتماعية واقتصادية وبيئية محددة زمنيا.
- ومن القارة الإفريقية الإنسانية نتعهد رسميا لشعوب العالم وللأجيال التي تعيش في هذا الكوكب بأننا عازمون على ضمان تحقيق هدف المشترك هو أمل التنمية المستدامة[1].

[1] . هيئة الأمم المتحددة. الوثيقة السياسية لإعلان جوهانسبورغ. نيويورك: هيئة الأمم المتحددة ، 2002، ص 5

خلاصة:

لم تعد البيئة ومشكلاتها تعترف بالحدود الجغرافية بسبب المشكلات والأزمات الخطيرة التي تسبب فيها الإنسان تجاه البيئة، مما جعل من الاهتمام بالبيئة مطلب دولي وعالمي ملح، بغية الحفاظ على هذا الكوكب الذي نعيش فيه.

ومع تزايد ضرورة الاهتمام بالبيئة ومشكلاتها وترشيد العلاقة بين الإنسان وبيئته، فقد كشفت الجهود المتلاحقة لتحقيق هذا الهدف، وأخذت هذه الجهود منحى تصاعدي بداية باهتمام بعض المفكرين والعلماء بمسألة البيئة، إضافة إلى اهتمام بعض العلوم بهذه المسألة و فتح تخصصات في الجامعات تهتم بهذا الميدان على غرار علم إجتماع البيئة.

كما سعت الكثير من الحكومات والهيئات العالمية إلى تبني تشريعات وقوانين واتفاقيات ملزمة للفرد والجماعات من أجل احترام البيئة وحمايتها وعقدت في سبيل ذلك العديد من المؤتمرات الدولية بداء من مؤتمر أستكهولم بالسويد، ومؤتمر ريو دي جانيرو بالبرازيل وقمة جوهانسبورغ وغيرها، من أجل توحيد الجهود العالمية للحفاظ على هذا الكوكب الذي نعيش فيه.

الفصل الثاني

التربية البيئية في المدرسة العامة

تمهيد

أولا. مفهوم التربية البيئية وأهميتها وأهدافها

ثانيا. أسس التربية البيئية

ثالثا. التربية البيئية في المؤسسات النظامية وغير النظامية

خلاصة

تمهيد:

إن ما تقوم به العديد من الدول والحكومات من أجل حماية البيئة والحد من مشكلاتها المتزايدة عن طريق فرض القوانين والتشريعات الملزمة للأفراد والمؤسسات لا يعتبر حلا كافيا لأزمة البيئة على اعتبار أن الالتزام بتلك القوانين مرجعه الخوف من العقاب، ومتى ما وجد الفرد نفسه بعيدا عن سلطات الرقابة والعقاب عاد لممارساته المسيئة للبيئة.

ومن ثم كان لابد من إيجاد استراتيجيات أخرى لغرس قيم الحفاظ على البيئة وعلى وتوازنها في نفوس الأفراد، واهتدى الفكر الإنساني إلى التربية البيئية في المؤسسات التعليمية خاصة وتضمين قضايا البيئة في المناهج الدراسية المقدمة للطفل، بغية ترسيخ منظومة من القيم التي تساعد في تشكيل سلوك الفرد وتنظيم علاقته مع بيئته، وتوجيه هذه العلاقة توجيها سليما بما يكفل الحفاظ على البيئة.

ولا تقتصر التربية على المؤسسات النظامية فقط كالمدرسة، بل أن مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى تضطلع بالعديد من الأدوار من أجل حماية البيئة والنهوض بها مثل الأسرة والمسجد، والمؤسسات الإعلامية.

أولا. مفهوم التربية البيئية وأهميتها وأهدافها

1. مفهوم التربية البيئية:

إن التدهور الخطير الذي عرفته البيئة في العقود الأخيرة نتيجة تصرفات الإنسان الجائرة على هذه البيئة، خصوصا بعد الثورة الصناعية وما خلفته من تلوث ومخالفات أدت إلى إفساد البيئة والإخلال بتوازنها، وظهر تبعا لذلك العديد من المشكلات البيئية الكبرى مثل الانفجار السكاني و تلوث المياه والهواء والتربة واستنزاف الموارد وانقراض الكثير من الأحياء والتصحر والجوع ونقص موارد المياه العذبة والفقر وسوء التغذية وظاهرة الأمطار الحمضية الناتجة عن تلوث الهواء وظاهرة الاحتباس الحراري، كل هذه المشكلات وغيرها جعلت الإنسان يبحث عن أساليب وآليات لحماية هذه البيئة والحفاظ عليها، ولعل من أهم هذه الآليات التربية لبيئية التي حاول من خلالها تنمية الوعي البيئي لدى الأفراد وإثارة اهتمامهم نحو البيئة بمعناها الشامل والمشاركة المتعلقة بها، وذلك بتزويدهم بالمعارف وتنمية ميولهم واتجاهاتهم ومهاراتهم للعمل فرادى وجماعات لحل المشكلات البيئية الحالية وتجنب حدوث مشكلات بيئية مستقبلية[1].

ويرتبط مفهوم التربية بمفهوم البيئة، كونه يهتم بالنظر في العلاقات المعقدة والدقيقة بين الإنسان والبيئة من أجل أن يتبع الإنسان نمطا سلميا من الناحية البيئية والذي يعيد إليها التوازن إذن فالتربية البيئية في أيسر أشكالها تعنى بتربية الفرد بحيث يسلك سلوكا رشيدا نحو البيئة، فيستغل إمكانياتها ويتعامل معها برفق وتحضر حتى تبقى هذه البيئة قادرة على الاستمرار في العطاء، فهي تلك العملية من التعلم التي تزيد معرفة الناس والوعي حول البيئة والتحديات المرتبطة بها[2].

ولقد تعددت التعريفات التي تناولت التربية البيئية، كما تعددت نظرة المتخصصين بها، ويمكن فيما يلي أن نسوق جملة من التعريفات بغية إعطاء نظرة شاملة لهذا المفهوم، حيث يعرف إبراهيم

[1] . عادل ، شعبان ربيع. التوعية البيئية.ط1. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، 2009، ص87.

[2] . Michael, Sanera. Environmental Education: Promise and Performance.

Canadian Journal of Environmental Education. Vol 3, No 1 – 1998.p13

مطاوع التربية البيئية بأنها: "عملية تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بمحيطه الحيوي الفيزيائي، والتدليل على حتمية المحافظة على المصادر البيئية الطبيعية وضرورة استغلالها الرشيد لصالح الإنسان حفاظا على حياته الكريمة ووفقا لمستوى معيشته"[1].

أما المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تعرف التربية البيئية بأنها: "عملية تكوين المهارات والاتجاهات والقيم اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان بمحيطه الحيوي، وتوضح حتمية المحافظة على مصادر البيئة وضرورة حسن استغلالها لصالح الإنسان وحفاظا على حياته الكريمة ورفع مستوى معيشته"[2].

أما اللقاني وعلي الجمل فيعرفان التربية البيئية بأنها: "مجموعة المعارف والاتجاهات والقيم اللازمة لفهم العلاقة المتبادلة بين المتعلم وبيئته التي يعيش فيها، وتحكم سلوكه إزاءها وتثير ميوله واهتماماته، فيحرص على المحافظة عليها وحياتها من أجل نفسه ومن أجل المجتمع"[3].

ويعرف أحمد إبراهيم شلبي التربية البيئية بأنها: "جهد تعليمي موجه أو مقصود نحو التعرف على العلاقات المعقدة بين الإنسان والبيئة بأبعادها الاجتماعية والثقافة الاقتصادية والبيولوجية والطبيعية، مع محاولة فهم هذه العلاقات حتى يكون المتعلم واعيا لمشكلات بيئته وقادرا على اتخاذ القرار نحو صيانتها والإسهام في حل مشكلاتها، من أجل تحسين نوعية الحياة لنفسه ولأسرته ومجتمعه وللعالم"[4].

ويشير هذا التعريف إلى ضرورة إدراك وفهم طبيعة المشكلات البيئية المحيطة بالإنسان والتي تثير اهتماماته، كما يشير إلى ضرورة تكوين اتجاهات عقلية وقيم للمحافظة على البيئة ولا يتأتى ذلك

[1] . إبراهيم، مطاوع. التربية البيئية. ط1. مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع، 2005، ص15.

[2] . رياض،الجبان . التربية البيئية: مشكلات وحلول. ط1. دمشق:دار الفكر، 2000، ص11.

[3] . أحمد حسين، اللقاني و علي أحمد، الجمل. معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريس.ط2،.القاهرة:عالم الكتب،1999، ص67.

[4] . أحمد إبراهيم، شلبي. البيئة والمناهج المدرسية. مصر: مؤسسة الخليج العربي ومطبعة نهضة مصر، 1984، ص70.

إلا عن طريق تحديث طرق وأساليب التعليم، كي تجعل المتعلم إيجابيا ونشطا وقادرا على جمع المعلومات والاستنتاج منه والخروج بتعميمات ومبادئ عامة من خلالها.

وقد ورد تعريف التربية البيئية في مؤتمر تبليسي سنة 1977 بأنها: "عملية إعادة توجيه وربط لمختلف فروع المعرفة والخبرات التربوية، بما ييسر الإدراك المتكامل للمشكلات ويتيح القيام بأعمال عقلانية للمشاركة في مسؤولية تجنب المشكلات البيئية والارتقاء بنوعية البيئة"[1].

وعرفت أيضا بأنها: "تعلم كيفية إدارة وتحسين العلاقات بين الإنسان والبيئة بشمولية وتعزيز وهي تعلم كيفية استخدام التقنيات الحديثة وزيادة انتاجاتها وتجنب المخاطر البيئية وإزالة العطب البيئي القائم واتخاذ القرارات البيئية العقلانية"[2].

ويرى Robottom أن التربية البيئية هي عملية تحليل نقدي للواقع البيئي والاجتماعي والتعليمي المترابط، ومن ثم فهي تتمحور أساس حول التعليم البيئي وربط هذا التعليم مع التغيرات التي يعرفها المجتمع[3].

من التعريفات السابقة يمكن تحديد الملامح المشتركة للتربية البيئية بأنها :

- تتضمن بيان وفهم علاقة الإنسان ببيئته وما يحدث بينهما من تفاعل.
- لا تهدف فقط إلى إكساب المعرفة، بل تتعدى ذلك إلى تكوين المهارات والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة.
- تدعوا إلى المحافظة على البيئة وصيانة مواردها.
- تهدف إلى تحسين معيشة الإنسان وزيادة رفاهيته.
- تسهم في امتلاك الإنسان لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات البيئية المناسبة.
- تؤكد على حسن استثمار موارد البيئة.

[1] . سعد الدين، محمد منير. التلوث الضوضائي والتربية البيئية. ط1. بيروت:المكتبة العصرية للطباعة والنشر، 1997، ص33.

[2] . عربيات وآخرون. التربية البيئية. ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع ، 2004، ص12.

[3] . Lucie, Sauvé. Environmental Education Between Modernity and Postmodernity: Searching for an Integrating. Canadian Journal of Environmental Education. Vol 4, No 1 – 1999.p 14

2. أهمية التربية البيئية:

إن المتتبع للعلاقات التاريخية بين الإنسان وبيئته يجد أن هذه العلاقة شهدت مراحل مختلفة لتطور هذه العلاقة، غير أن في كل مرحلة من هذه المراحل كان الإنسان يمارس ضغطه على البيئة وجبروته بأنانيته وشجعه اللا محدود، فازدادت تبعا لذلك المشكلات البيئية تعقيدا، فالبيئة لبت كل احتياجات الإنسان غير أن هذا الأخير لم يكن وفيا لها وقابلها بالعديد من الأزمات والمشكلات البيئية التي تنتظر حلولا عاجلة.

لقد باتت ضرورة وجود تربية بيئية موضوعا للاعتراف الدولي بها بدءا بمؤتمر الأمم المتحدة للبيئة المنعقد في أستكهولم 1972م، حيث جاء في هذا المؤتمر: "يجب على المنظمات التابعة للأمم المتحدة، ولا سيما اليونسكو وسائر الوكالات الدولية المعنية، أن تتخذ بعد التشاور وبالاتفاق فيما بينها التدابير اللازمة لوضع برنامج تعليمي دولي خاص بالتربية البيئية ويجمع بين فروع العلم ويدرس في المدرسة وخارجها ويشمل جميع مراحل التعليم ويوجه للجميع كبارا وصغارا، لاطلاعهم على ما يمكن أن يقوموا به من أعمال بسيطة وفي حدود إمكانياتهم لإدارة بيئتهم وحمايتهم"[1].

وحول أهمية وضرورة التربية البيئية يشير صبري الدمرداش[2] إلى أن الإنسان يبقى دائما العامل الأول والحاسم الذي يتوقف عليه تحقيق الأهداف المرجوة في هذا المجال وفي غيره من المجالات ومن ثم فبقدر إعداد هذا الإنسان وتربيته تربية سليمة بقدر ما تتحقق هذه الأهداف على نحو أكمل.

[1] . حسام ، محمد مازن. التربية البيئية : قرارات . دراسات . تطبيقات. ط1.مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع، 2007، ص11.

[2] . صبري، الدمرواش.التربية البيئية : النموذج والتحقيق والتقويم. ط1. مصر: دار المعارف، 1988، ص53، 54.

ويـــــرى تيسير نشـــــوان أن أهمية التربية البيئية تتمثل في[1]:

_ أن التربيــة البيئيــة هــي الوسـيلة الوحيـدة لإكسـاب التلاميـذ وغـيرهم الحقـائق والمعلومـات والاتجاهات والقيم عن البيئة، من حيث أنواعها والعوامل المؤثرة عليها وطرق المحافظة عليها وكيفية تطويرها مع الاستفادة العقلانية منها.

_ التربية البيئية تعتبر المدخل الأهم للربط بين الإنسان وبيئته، إذ من المعلوم أن له تفاعل يجري في كل العصور والأزمنة بين الإنسان والبيئة، بل أن هذا التفاعل يشكل في النهاية حياة الإنسان وسلوكه الحضاري، فإنسان الغابات مثلا يختلف عن إنسان البيئة البحرية أو البيئة الرعوية والصحراوية، فالبيئة تشكل في النهاية شكل وأنماط الحياة البشرية وهو في الوقت نفسه الأكثر قدرة على الاستفادة من هذه البيئة والتكيف معها.

ـ إن التفاعل المستمر بين الإنسان وبيئته يتطلب معرفة وإدراك من جانب الإنسان لمكانة بيئته وخصائصها وكيفية الانتفاع من مواردها والمحافظة عليها، فالتربية البيئية لا تقتصر على هذه المعرفة والإدراك بل تتناول دراسة كافة العناصر المتعلقة بالبيئة وكيفية التعامل معها وفق حاجات الإنسان ومتطلباته، فالحاجة إذا إلى التربية البيئية أصبحت ضرورة ملحة نتيجة تعقد العلاقة والتفاعل بين الإنسان وبيئته.

ويذكر كل من عربيات ومزاهرة أهمية التربية البيئية ومبرراتها وهي[2]:

_ التربية البيئية ليست حديثة العهد، فلها أصول متجذرة في ثقافات الشعوب كما أن حماية البيئة والمحافظة عليها أكدتها القيم الدينية والاجتماعية والأخلاقية.

_ تتصف المشكلات البيئية بالتعقيد نظرا لتعدد مسمياتها وشمولية أثرها واختلاف مواقع حدوثها وتعدد الجهات التي تتعامل معها، لذا فإن هناك حاجة لتنسيق كافة الجهود التربوية والإعلامية والتثقيفية والفنية للتصدي لهذه المشكلات، وإعداد خطط طوارئ لمشكلات بيئية متوقعة.

[1] . تيسير، نشوان ."برنامج مفتوح في التربية البيئية من خلال مناهج العلوم لطلاب المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة. رسالة دكتوراه.كلية التربية الحكومية. غزة. فلسطين. 2000، ص10، 11.

[2] . بشير ، عربيات و أيمن، مزاهرة. التربية البيئية. ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع ، 2004، ص15.

_ الحاجة إلى تطوير أخلاقيات بيئية لدى المواطن تجعله قادرا على الانسجام مع البيئة وتستمر مدى حياته وتشمل برامج التعليم والتدريب والإعلام والتوعية.

إن الإدراك والاقتناع المتزايد بدور وأهمية التربية البيئية في حل العديد من المشكلات البيئية أدى إلى انعقاد الكثير من الندوات والمؤتمرات التي تنادي بضرورة حماية البيئة والحفاظ عليها، فالتربية البيئية إذن هي من أهم العناصر لمواجهة الأزمة البيئية والوسيلة الفعالة لبث الوعي البيئي لدى الأفراد[1].

3. أهداف التربية البيئية:

إن التطور المستمر الذي شهده ويشهده مفهوم التربية البيئية، فرض ضرورة تطوير أهدافها وغاياتها، فالتربية كما ذكرنا سلفا هي عملية تكوين للقيم والاتجاهات والسلوكيات الإيجابية للفرد وربطه بالبيئة المحيطة، ليحافظ عليها ويستثمرها الاستثمار الأمثل، فالإنسان الذي يمتلك معارف ومعلومات ومهارات يكون قادرا على المشاركة الفعالة في حل مشكلاتها والحيلولة دون ظهور مشكلات أخرى.فالثقافة البيئية بمثابة العدسات التي ننظر من خلالها للبيئة وهي من السبل الناجعة لإدراك المشكلات البيئية وإيجاد الحلول لها[2].

إن الاهتمام العالمي الذي عرفته قضايا البيئة وما تبعه من عقد العديد من المؤتمرات والندوات الدولية من أجل حماية البيئة وإعادة توازنها، كل تلك الجهود أفرزت عدة صياغات لأهداف التربية البيئية والتي كانت في أغلبها أهدافا عامة ومشتركة، وإن تتبع الأهداف والتوصيات التي أعقبت أهم المؤتمرات الدولية التي عنيت بقضية البيئة مثل مؤتمر جامي (1974)، مؤتمر بلجراد (1976)

[1] . وفاء، سلامة . التربية البيئية لطفل الروضة. القاهرة: دار الفكر العربي، 2002، ص5.

2 . Christina, Marouli. Multicultural Environmental Education: Theory and Practice. Canadian Journal of Environmental Education. Vol 7, No 1 – 2002.p34

مـؤتمر أسـتكهولم (1972) ومـؤتمر ريـودي جـانيرو (1992)، والمـؤتمر العـالمي للتنميـة المسـتدامة في جوهانسبورغ (2002)، لأمكننا تلخيص أهداف التربية البيئية ضمن المجالات التالية[1]:

_ الوعي: والذي يهدف إلى مساعدة الأفراد في المجتمع على اكتساب الوعي والحساسية للبيئة الشاملة والمشكلات المرتبطة بها.

_ المعرفة: حيث يجب مساعدة الأفراد على اكتساب الفهم الأساسي للبيئة ومشكلاتها ودور الإنسان في حلها.

_ السلوك والاتجاهات: ويتمثل ذلك في مساعدة الأفراد والجماعات على اكتساب القيم الاجتماعية والشعور القوي نحو الانتماء للبيئة والدافعية للمشاركة بصورة فعالة في حمايتها وتحسينها.

_ المهارات: ويتمثل ذلك في مساعدة الأفراد والجماعات على اكتساب المهارات لحل المشاكل البيئية.

_ القدرة على التقييم: حيث يجب مساعدة الأفراد والجماعات على تقويم المقاييس والبرامج البيئية، وذلك في ضوء العوامل البيئية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية أيضا.

_ المشاركة: حيث يجب حث الأفراد والجماعات على تطوير الإحساس بالمسؤولية فيما يتعلق بالمشكلات البيئية لضمان الحل المناسب لحلها.

أما الدكتور عادل شعبان ربيع فيذكر مجموعة من الأهداف التي تسعى لتحقيقها التربية البيئية وهي[2]:

_ اطلاع الأفراد وتعريفهم ببيئتهم الطبيعية وما فيها من أنظمة بيئية، وكذلك تعريفهم بالعلاقة الموجودة بين مكونات البيئة الحية وغير الحية، واعتماد كل منها على الآخر.

[1] . أحمد زكي، عدوان. "تقويم مناهج الجغرافيا في ضوء أهداف التربية البيئية للصف العاشر من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية". رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية . غزة. 2009، ص28، 29.

[2] . عادل، شعبان ربيع. مرجع سابق، ص93، 94.

_ مساعدة الأفراد والجماعات على اكتساب وعي بالبيئة الكلية، عن طريق توضيح المفاهيم البيئية وفهم العلاقة المتبادلة بين الإنسان والبيئة الطبيعية، مع تنمية الفهم لمكونات البيئة وطرق صيانتها وحسن استغلالها عن طريق اكتساب المهارات في كيفية التعامل مع البيئة بشكل إيجابي.

_ الكشف عن آثار الاستغلال السيئ للموارد الطبيعية وما قد ينتج عن هذا الاستغلال من آثار اقتصادية واجتماعية ونفسية. وذلك بهدف العمل على إدراك هذه المشكلات وإيجاد حلول لها.

_ تصحيح التفكير السائد بديمومة المصادر الطبيعية وبأنها لا تنضب، هذه المصادر كما هو معروف منها الدائم والمتجدد والناضب، واستبعاد فكرة أن العلم وحده يمكن أن يحل المشكلة، مع أن المشكلة في حد ذاتها تكمن في الإنسان نفسه واستنزافه لهذه المصادر بكل قسوة.

_ توضيح ضرورة بل حتمية التعاون بين الأفراد والمجتمعات عن طريق إيجاد وعي وطني بأهمية البيئة، وبناء فلسفة متكاملة عند الأفراد تتحكم في تصرفاتهم في مجال علاقاتهم بمقومات البيئة والمحافظة عليها بالتعاون مع المجتمع الدولي، عن طريق المنظمات العالمية والمؤتمرات الإقليمية والمحلية لحماية البيئة والاهتداء إلى حلول دائمة وعملية لمشاكل البيئة الراهنة.

ولعل من أبرز التصنيفات التي وضعت لأهداف التربية البيئية تصنيف بن عامر ليلى حيث أشارت أنه يمكن تمييز خمسة مستويات عامة للتربية البيئية التي ينبغي لبرامج التربية البيئية أن تعمل على تحقيقها، وهي على النحو التالي[1]:

مستوى الوعي بالقضايا والمشكلات البيئية: ويتضمن هذا المستوى وعي الأطفال بالموضوعات التالية:

_ مدى تأثير السلوك الفردي للإنسان على البيئة (مثل حرق النفايات/ التدخين/ قطع الأشجار/ استنزاف الماء... الخ).

_ أهمية تضافر الجهود الفردية والمحلية والدولية لحل المشكلات البيئية.

[1]. طارق، إبراهيم محمد محجز. "تقويم مناهج علوم الصحة والبيئة للمرحلة الأساسية العليا في ضوء معايير التربية البيئية ومدى اكتساب الطلاب لها". رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة. 2009، ص17 . 19.

ـ ارتباط المشكلات البيئية المحلية مع المشكلات البيئية الإقليمية والعالمية وضرورة تعاون بين الشعوب لحل هذه المشكلات.

مستوى المعرفة البيئية بالقضايا والمشكلات البيئية: ويتضمن هذا المستوى إكساب الطفل:

ـ تحليل المعلومات والمعارف اللازمة للتعرف على أبعاد المشكلات البيئية التي تؤثر على الإنسان والبيئة.

ـ ربط المعلومات التي يحصل عليها التلميذ من مجالات المعرفة المختلفة بمجال دراسة المشكلات البيئية.

ـ فهم نتائج الاستعمال البيئي للموارد الطبيعية وتأثيره على استنزاف هذه الموارد ونفادها.

ـ التعرف على الخلفية التاريخية التي تقف وراء المشكلات البيئية الراهنة.

ـ التعرف على الجهود المحلية و الإقليمية والدولية لحماية البيئة والمحافظة عليها.

مستوى الميول والاتجاهات والقيم البيئية: ويتضمن هذا المستوى تزويد الأفراد بالفرص المناسبة التي تساعدهم على الآتي:

ـ تنمية الميول الإيجابية المناسبة لتحسين البيئة والحفاظ عليها.

ـ تكوين الاتجاهات المناسبة لتحسين البيئة والحفاظ عليها.

ـ تكوين الاتجاهات المناسبة نحو مناهضة مشكلات البيئة والحفاظ على مواردها وحمايتها مما يهددها من أخطار بيئية.

ـ تنمية الإحساس بالمسؤولية الفردية والجماعية في حماية البيئة، من خلال العمل بروح المجموعة والمشاركة الجماعية في حل المشكلات البيئية.

ـ بناء الأخلاق والقيم الهادفة التي تجعل الفرد يحترم البيئة ويحافظ على مواردها وثرواتها.

مستوى المهارات البيئية: ويتضمن هذا المستوى تنمية المهارات البيئية التالية:

ـ جمع المعلومات والبيانات البيئية من البحوث و التجارب الميدانية والرصد البيئي.

_ تنظيم البيانات وتصنيفها وتمثيلها وتحليلها واستعمال الوسائل المختلفة للبحث والاستقصاء و العرض.

_ وضع خطة عمل لحل المشكلات البيئية أو صيانة وتنمية الموارد الطبيعية أو ترشيد استهلاكها وحمايتها من الاستنزاف والاستهلاك، بحيث تتضمن هذه الخطة إجراءات العمل ونوعيتها مع جدولته زمنيا ومكانيا.

_ استقراء الحقائق من دراسة المشكلات البيئية ثم صياغة نماذج أو تعميمات أو قوانين حولها.

_ تنظيم دراسات في الرصد البيئي و التجارب البيئية وبناء مشاريع تنموية بناء على نتائج هذا الرصد.

مستوى المشاركة في الأنشطة البيئية: ويتضمن هذا المستوى إقامة الفرص المناسبة للأطفال للمساهمة في الآتي:

_ المشاركة في الاستقصاءات والمراجعة والدراسات البيئية من أجل اقتراح الحلول لهذه المشكلات.

_ تنظيم أنشطة حماية البيئة وصيانة وتنمية مواردها سواء على المستوى الفردي أم على المستوى الجماعي.

فالتربية البيئية تهدف إلى مساعدة سكان العالم على إدراك المشكلات البيئية وما قد تتسبب به هذه المشكلات من انعكاسات على الإنسان وعلى مختلف الكائنات الحية الأخرى، وتزويدهم بالمهارات والمواقف والدوافع من أجل تكاثف الجهود الفردية والجماعية لإيجاد حلول لهذه المشكلات البيئية[1].

1. Todd, Campbell. Ibrahim, Erdogan. Exploring science teachers' attitudes and knowledge about environmental education in three international teaching communities. International Journal of Environmental and Science Education. Volume 5_Issue 1_January 2010.p4

ويرى **Gökhan** أن التربية البيئية تهدف إلى مساعدة وتوجيه المتعلمين لاكتشاف محيطهم وبيئتهم مما يساعدهم على تطوير فهم أكبر لعالمهم، من خلال التثقيف البيئي وإكساب المتعلم المهارات والقيم والسلوكيات اللازمة الرامية إلى حماية البيئة والكوكب الذي يعيشون فيه[1].

ثانيا. أسس التربية البيئية

إن الحديث عن الأسس التي تقوم عليها التربية البيئية هو حديث عن الأسباب والدواعي التي أوجدت هذا الاهتمام، فدراسة الأسس هو معرفة القواعد الأساسية التي ينبغي تضمينها في هذا النوع من التربية (البيئية) ودراسة الدواعي المباشرة التي فرضت الاهتمام بالتربية البيئية والتي جاءت ضرورة ملحة في ظل التدهور الرهيب الذي تشهده البيئة على الصعيد العالمي، نتيجة الخلل الذي أصاب علاقة الإنسان ببيئته وما أفرزه من أخطار بيئية خطيرة، جعلت من السعي لإيجاد حلول عاجلة لها أمرا غاية في الأهمية، فكان الاهتمام بالتوعية والتعليم البيئي وهو ما يعرف بالتربية البيئية وفيما يلي أبرز أسسها:

1. الأسس التاريخية:

لقد عاش الإنسان ومنذ وجوده على هذه الأرض في حوار دائم معها، فكان يأخذ منها كل ما يحتاجه من موارد وعناصر طبيعية التي تلبي احتياجاته، غير أن هذه الاحتياجات وهذا الاستغلال لم تكن له آثاره الخطيرة علي البيئة في ما مضى فقد كانت متطلبات الإنسان في الماضي بسيطة ولم تتعدى قدرة النظام البيئي ولم تخل بتوازنه، فاحتياجات الإنسان البدائي لم تكن تقلق انسجام الطبيعة، أما في السنوات الأخيرة فقد شهدت هذه العلاقة بين الإنسان وبيئته أزمة خطيرة واتخذت منعرجا حاسما في العلاقة التوافقية بين هذا الإنسان والبيئة، فقد أصبح نمو عدد السكان واحتياجات الإنسان المتنوعة إضافة إلى التقدم العلمي والتكنولوجي وما نتج عنه من مشكلات بيئية كبيرة، كل هذه العوامل عجلت بظهور التدهور البيئي.

1 . Gökhan, BA. Environmental Awareness Knowledge and Environmental Attitude Levels of Elementary Students in Science Course. The Journal of Environmental Education. Vol 1, No 1 (2010).p55

إن هذه المؤشرات الخطيرة التي باتت تشهدها البيئة تفرض ضرورة السعي إلى إيجاد حلول لكبح التدهور البيئي في الوقت المناسب، وتعتبر التوعية والتعليم البيئي من السبل الكفيلة للقيام بهذه المهمة مهمة حماية البيئة وإعادة استقرارها، فالتربية البيئية هي من يجعل الفرد على معرفة بيئته وبالمشكلات التي تشهدها من أجل السعي والمشاركة للحد منها، فالتعليم إذا يبقى له الدور الحاسم في المجتمع لأنه ينشر المعرفة ويزود بالمهارات الضرورية ويساعد في تشكيل المواقف المعينة[1].

لقد شغلت مسألة الاهتمام بالبيئة كتابات وفكر القدامى غير أنه من الصعب معرفة وتحديد بداية الاهتمام بالبيئة بفترة محددة وبمكان بعينه، فالاهتمام بالبيئة بعناصرها كالنباتات والسكان والصحة والرعاية الصحية ساد الشعور بأهميتها في بلدان متعددة وفي فترات زمنية مختلفة، غير أن موقف الناس بالنسبة لها يختلف بدرجة تأثير هذه العوامل على حياة الشعوب، حيث يذهب نوي غويدر 1983 إلى القول بأن أول جماعة وطنية اهتمت بقضايا البيئة هي الجمعية الشعبية البريطانية لحماية الفضاء والحدائق ويعود تاريخها إلى عام 1963م. أما في الهند فقد ظهرت في أوائل القرن السابع عشر حركة جماعية ضخمة لسكان إحدى قرى القار في الهند، حيث كان أهل القرية وبتوجيه وتنظيم من القادة الدينيين المحليين يضحون بحياتهم لإنقاذ الأشجار من عمليات التقطيع العشوائية العاتية[2].

لقد ظهرت التربية البيئية الحديثة في الولايات المتحدة الأمريكية في فترة الستينات، وقد أرست أسسها حركتين اهتمتا بدراسة البيئة ومشكلاتها، وهما حركة صون الطبيعية ودراستها وحركة التربية في الهواء الطلق ويوضح كيرك المراحل الأربعة المتعاقبة لتطور الاهتمام بالبيئة وهي[3]:

[1] . اليونسكو. التربية البيئية نموذج للإعداد ما قبل الخدمة لمعلمي ومشرفي العلوم الاجتماعية في المدارس الثانوية. اليونسكو: قسم تعليم العلوم والتعليم التقني والبيئي. سلسلة رقم 09، ص11.

[2] . خالد، شتوي . "برامج التربية البيئية في التلفزيون الجزائري". رسالة ماجستير. جامعة بن يوسف بن خدة. الجزائر. 2006، ص44.

[3] . اليونسكو. التربية البيئية: عملية وضع منهج دراسي لتدريب المعلمين قبل الخدمة.اليونسكو: قسم تعليم العلوم والتعليم الثقافي والديني. سلسلة رقم 26، ص4، 5.

1_ **مرحلة إيقاظ الوعي "1860 . 1890"**: اعتبرت هذه المرحلة أولى المراحل التي جسدت هذا الاهتمام بالبيئة وتطور نشاط وجهود الكتاب حول زيادة الوعي بأهمية البيئة لدى أكبر شريحة من شرائح المجتمع، وذلك حتى يدرك الأفراد بأنهم أحد عناصر هذا النظام البيئي وأن أي خلل يمس بهذه البيئة سينعكس حتما على الجميع، ومتى وعى الأفراد بهذه الحقيقة فإنهم سيكونون أكثر حرصا على التعامل برفق مع البيئة.

2_ **مرحلة الصون "1890 . 1910"**: تمحور الاهتمام بالبيئة في هذه المرحلة حول حماية الموارد الطبيعية وترشيد استغلالها، وهذا ما دفع الولايات المتحدة الأمريكية إلى إنشاء لجنة مكلفة بذلك وهي لجنة الصون الوطنية، ولم تعد بذلك الغابات كمصدر الخشب فقط، بل أصبح ينظر إليها باعتبارها منتجعا وفضاء للسياحة والاسترخاء وموقعا مناسبا للبحوث والدراسات.

3_ **مرحلة دراسة الطبيعة "1910. 1932"**: وقد تركز الاهتمام خلال هذه الفترة بفهم الطبيعة وتقدير جمالها وعظمتها وأسرارها، ولقد كان تأسيس الجمعية الأمريكية لدراسة الطبيعة سنة 1908م أكبر الحوافز الذي نشط وفعل هذا الاهتمام بالطبيعة خلال هذه الفترة، وتم خلال هذه المرحلة إنجاز مواد تعليمية وتثقيفية قيمة لكي يستخدمها المعلمون ومحبو الطبيعة كأدوات إرشادية وتعليمية لزيادة الوعي والثقافة البيئية كأهمية الطبيعة وضرورة الحفاظ على مواردها.

4_ **مرحلة التربية "1937. 1950"**: وانصبت الجهود خلال هذه المرحلة على تدريب المدرسين من أجل استعمال الأماكن الطبيعية كامتداد لقاعات الدراسة، وتم خلال هذه المرحلة إنشاء وكالات للصون بدأت تنشر مواد تعليمية تربوية حول صون الغابات وجميع أشكال الحياة البرية والتربة، وتم خلال هذه المرحلة أيضا إنشاء الجمعية المدنية التي أعطت العديد من الشبان والشابات فرصة معرفة الغابات والأحراج، فقد أصبح الأفراد خلال هذه المرحلة أكثر وعيا بأهمية العلاقة السليمة بينه وبين بيئته.

إن الشرح الذي قدمه "الدوليوبولد عالم الأيكولوجيا الأمريكي سنة 1933 لمفهومه أخلاقيات الصون" والذي وضح فيه أن قبول وصياغة مبادئ أخلاقية يشكل في الواقع عملية تطور ايكولوجي، كان له الأثر الكبير في تطوير المقررات الدراسية التي بدأت تتشكل بعد الخمسينات.

إن المستعرض للخلفية التاريخية للتربية البيئية، يجد أن الاهتمام بها على المستوى العالمي بدأ قريبا، فقد تجلى الاهتمام بالتربية البيئية في الكثير من المؤتمرات الدولية التي عقدت في أستكهولم و بلغراد ونيودلهي بالهند، هذه المؤتمرات أكدت جميعها على تطوير المفاهيم الأساسية لنوعية الحياة في البيئة، وذلك عن طريق الوعي والتعليم البيئي على جميع المستويات في المجتمع[1].وفيما يلي أبرز المؤتمرات والندوات التي تناولت التربية البيئية:

1/ **مؤتمر أستكهولم بالسويد (1972)**: يعتبر مؤتمر أستكهولم بمثابة الشرارة التي أشعلت فتيل الاهتمام بقضايا البيئة، فقد سرت عقبه موجة اهتمام عارمة بالبيئة، توجت ببعض المؤتمرات والندوات التي انعقدت في مختلف مناطق العالم بغية وضع أساس لبرامج التربية البيئية في التعليم النظامي وغير النظامي ، كندوة بلغراد والندوة العربية للتربية البيئية بالكويت ومؤتمر تبليسي وغيرها.

إن أبرز ما ميز هذا المؤتمر هو العدد الكبير للمشاركين الذي عرفه إلى جانب الأمين العام للأمم المتحدة السيد كورت فولد هايم (1972ـ 1981) وممثلي العديد من الوكالات المتخصصة وبعض المنظمات الأخرى، حضر أيضا ممثلو عن 113 بلد ولأول مرة تجتمع من أجل وضع خطة عملية للعمل لصالح البشرية جمعاء، كما تم التأكيد خلال هذا المؤتمر على ضرورة توحيد الرؤى والاهتمام بالبيئة وبمشكلاتها وتوحيد الجهود حكومات وشعوب من أجل بلوغ هذا الهدف[2] (حماية البيئة).

لقد أكد مؤتمر أستكهولم على معرفة البيئة بكلياتها آخذا بعين الاعتبار الأضرار البيئية الناجمة عن سلوكيات الإنسان المجحفة في حق البيئة، والتي باتت تؤذن بخراب العالم إذا ما استمر الوضع

[1] . Anil, kumar. Arnab, kumar. Environmental Education. New Age International.2004.p6

[2] .اليونيسكو. التربية البيئية: نموذج لإعداد ما قبل الخدمة لمعلمي ومشرفي العلوم الاجتماعية في المراحل الثانوية. مرجع سابق، ص 11، 12.

على ما هو عليه، فلقد أساء الإنسان التصرف مع الطبيعة وباتت الإنسانية على وشك الانتهاء ما لم يتم التحرك السريع لتدارك الأوضاع، وذلك بانتهاج موقف من البيئة ينطوي على حب واحترام، ولذا فقد لفت مؤتمر أستكهولم النظر إلى دراسة الإنسان حيال البيئات الطبيعية والبيولوجية والاجتماعية، وكذلك نظر إلى التربية البيئية باعتبارها مفهوما جديدا ناشئا منذ الستينات[1].

لقد أكد إعلان مؤتمر أستكهولم على أن صون البيئة وتحصينها للأجيال الحاضرة والمستقبلة سيشكلان الهدف الرئيسي للمؤتمر التي صيغت من أجله (12) مبدأ، كانت بمثابة استراتيجيات جديدة ينبغي دمجها في أنشطة التنمية، وقد خرج المؤتمر بـ: 109 توصية اندرجت تحت خمسة محاور[2]:

_ الجوانب البيئية لإدارة الموارد الطبيعية.

_ تخطيط وإدارة المستقرات البشرية لتحسين البيئة.

_ تحديد أهم الملوثات والسيطرة عليها.

_ الجوانب التعليمية والاجتماعية، الثقافية، والإعلامية للقضايا البيئية.

_ البيئة والتنمية.

وقد تم تصنيف توصيات المؤتمر خلال صياغة خطة العمل إلى ثلاث فئات هي:

_ التقييم البيئي.

_ الإدارة البيئية.

_ التدابير والخطوات الداعمة في الميادين السابقة.

وكجزء من مخطط العمل أوصى المؤتمر بـ:

_ إنشاء برنامج البيئة في الأمم المتحدة (UNEP).

[1] .اليونسكو. نهج للتدريب أثناء الخدمة لمعلمي ومشرفي العلوم الاجتماعية في المراحل الثانوية. مرجع سابق، ص15.

[2] .الأخضر، شتوي. مرجع سابق، ص50.

ـ رصد اعتماد البيئة.

ـ إصدار بيان "البيئة البشرية" لاعتماده من قبل الأمم المتحدة والحكومات الوطنية على غرار " إعلان حقوق الإنسان".

ـ اعتبار الخامس جوان من كل سنة يوم البيئة العالمي.

ـ وضع برنامج عالمي شامل لتعزيز التربية البيئية[1].

لقد كان لهذا المؤتمر العالمي الفضل في وضع حجر الأساس لمشروع التربية البيئية، حيث طالب هذا المؤتمر بضرورة وضع برنامج دولي للتربية البيئية موجه لعامة الجمهور، لزيادة وعيهم بأهمية الحفاظ على البيئة وترشيد سلوكياتهم السلبية تجاه النظام البيئي، وهذا ما جاءت به التوصية رقم 96 والتي جاء فيها: " على الأمين العام ووكالات منظومة الأمم المتحدة لاسيما اليونسكو والوكالات الدولية الأخرى ذات العلاقة جميعا، وبعد التشاور والاتفاق اتخاذ الخطوات اللازمة لوضع برنامج دولي للتربية البيئية ذي علاقات وصلات متبادلة بين مواده في المدرسة وخارجها شامل لمستويات التربية كلها وموجه إلى عامة الجمهور لاسيما المواطن العادي...بغية إرشاده إلى الخطوات البسيطة التي يمكنه اتخاذها ضمن إمكاناته لإدارة ومراقبة البيئة"[2].

2/ **برنامج الأمم المتحدة (1974)**: لقد جاء هذا البرنامج استجابة لمؤتمر أستكهولم، حيث وفي سنة 1975باشرت منظمة اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة برنامجها الدولي المشترك للتربية البيئية، من أجل تبادل المعلومات والخبرات والبحوث والتجارب وتدريب العاملين وتطوير المناهج التعليمية والتعاون الدولي في ميدان التربية البيئية. وقد خلص هذا المؤتمر إلى توصيات هي:

- ضرورة التعاون في مجال تخطيط برامج عالمية للتربية البيئية.
- تدعيم البحث التربوي في طرائق التدريس ومناهج التربية البيئية[3].

[1] .اليونسكو. مرجع سابق، ص02.

[2] .اليونسكو. التربية البيئية نهج للتدريب أثناء الخدمة لمعلمي ومشرفي المدارس الابتدائية. اليونسكو: قسم تعليم العلوم والتعليم التقني والبيئي، سلسلة رقم 06، ص16.

[3] .إبراهيم عصمت، مطاوع. مرجع سابق، ص60.

3/ **ورشة بلغراد (1975)**: لقد جمعت هذه الورشة عددا من الأخصائيين وقادة في مجال التربية البيئية لأكثر من 65 بلدا، وقد شهدت هذه الورشة سلسلة من الاجتماعات الإقليمية و دون الإقليمية شملت معظم مناطق العالم، ليخرج ميثاق بلغراد بعدد من المبادئ التوجيهية للتربية البيئية كما أكد أيضا على أن التربية البيئية يجب أن:

_ تكون عملية متواصلة مدى الحياة.

_ تنتهج أسلوب متداخل الاختصاصات.

_ تهتم بالبيئة بوجهها الشامل.

_ تؤكد على المشاركة الفعالة في منع المشكلات البيئية وحلها.

_ تنظر لأهم القضايا البيئية بوجهة نظر عالمية مع الاعتبار اللازم للاختلافات الإقليمية.

_ تحث على التعاون المحلي والوطني والإقليمي في حل المشكلات البيئية[1].

لقد أولى ميثاق بلغراد اهتماما كبيرا للإشكالات الرئيسية في التربية البيئية، محددا غايات وأهداف التربية البيئية وأصبحت بذلك مرشدا للتربويين البيئيين، فلقد وضح ميثاق بلغراد بأن هدف التربية البيئية هو تمكين الإنسان من فهم ما تتميز به البيئة من طبيعة معقدة نتيجة التفاعل بين جوانبها المختلفة (البيولوجية، الفيزيائية، الاجتماعية والثقافية)، فهي إذا تزود الفرد والمجتمع بالوسائل اللازمة لتفسير علاقة التكامل التي تربط بين هذه العناصر المختلفة، بما يسهل تواؤمهم مع البيئة ويساعد على استخدام موارد العالم بمزيد من التدبير والحيطة لتلبية احتياجات الإنسان المختلفة في حاضره ومستقبله، كما تضمن هذا الميثاق أيضا ضرورة أن تسهم التربية البيئية في خلق وعي وطني بأهمية البيئة لجهود التنمية.

4/ **مؤتمر تبليسي 1977**: انعقد هذا المؤتمر الدولي الحكومي عن التربية المتعلقة بالبيئة في تبليسي من 24 إلى 26 أكتوبر 1977 وهو أول مؤتمر من نوعه على المستوى الوزاري، وتابع للتوصية الصادرة عن مؤتمر الأمم المتحدة الخاص بالبيئة البشرية بأستكهولم 1972م.

[1] . الأخضر، شتوي.مرجع سابق، ص55.

ولقد أكد مؤتمر تبليسي على أن التربية البيئية ترمي بشكل أساسي إلى تعريف الأفراد والمجتمعات بطبيعة البيئة بشقيها الطبيعي والمشيد، وإكسابهم المعارف والقيم والمواقف والمهارات التي تساعدهم على المساهمة المسؤولة والفعالة في بلورة حل المشكلات الاجتماعية وتدبير أمور نوعية الحياة في البيئة.

لقد عزز مؤتمر تبليسي أهداف التربية البيئية وأكد عليها، ونادى بتطوير الوعي والاهتمام لدى شعوب العالم بشأن التفاعل والاعتماد المتبادل الايكولوجي والاقتصادي والسياسي والاجتماعي في البيئة ومشكلاتها، وأكد على ضرورة إتاحة الفرصة للأفراد لاكتساب المعرفة والمهارات لتطوير القيم المناسبة والمواقف تجاه البيئة، وقد أكد هذا المؤتمر على أن هدف التربية البيئية هو تطوير الصفات التالية لدى الأفراد ولدى الفئات الاجتماعية عموما[1]:

- الوعي البيئي ومشكلاتها.
- المعرفة والفهم الأساسيين بالبيئة والعلاقات المتبادلة بين الإنسان والبيئة.
- القيم والمواقف الاجتماعية المنسجمة مع نوعية البيئة.
- القدرة علي تقييم التدابير البيئية والبرامج التعليمية.
- الشعور بالمسؤولية وإلحاحها إزاء البيئة، بغية ضمان الأعمال الملائمة لحل المشكلات البيئية.

ولم يكتف مؤتمر تبليسي بالتأكيد فقط على أهمية التربية البيئية وأهدافها، بل نادى بضرورة أن يتم دمج قضايا التربية البيئية في كل المناهج الدراسية ولمختلف الأطوار، وعدم الاقتصار على جعلها مادة فقط تدرس منفصلة عن المواد الأخرى، فلقد جاء في التقرير الختامي لهذا المؤتمر في هذا السياق: "... ينبغي أن لا تكون التربية البيئية مجرد مادة أخرى تضاف إلى المناهج الدراسية القائمة، بل يجب دمجها بالمناهج المخصصة لجميع الدارسين مهما كانت أعمارهم وينبغي أن يتخلل موضوعها جميع أجزاء المناهج في المدرسة وخارجها وأن يشكل عملية عضوية

[1].الأخضر، شتوي. مرجع سابق، ص62.

مستمرة واحدة ... والفكرة الرئيسية هي التوصل عن طريق الجمع المتزايد بين الاختصاصات العلمية المختلفة والتنسيق مقدما فيما بينها، للتوصل إلى تعليم عاملي يستهدف حل المشكلات البيئية أو على الأقل زيادة قدرة التلاميذ على المشاركة في اتخاذ القرارات"[1].

كما أكد مؤتمر تبليسي على أهمية التدريب ما قبل وأثناء الخدمة للمعلمين وذلك في مجال التربية البيئية وهذا ما احتواه التقرير الختامي لمؤتمر تبليسي "إن تدريب العاملين يعتبر من الأنشطة ذات الأولوية، وينطبق هذا في آن معا على التدريب وإعادة التدريب بغية تعريف معلمي التعليم النظامي وموجهي الأنشطة غير المدرسية للناشئ والكبار ..." كما ورد في التقرير الختامي: "تنادي جميع أنشطة (التربية البيئية) بالبحث والتجريب على مستوى التركيز والمضمون والطرق والوسائل اللازمة لهذه التربية، إلى جانب ... التقييم المستمر للمستحدثات العديدة (في هذا المجال) ... تشجيعها وتعميمها على مؤسسات وبرامج تربوية أخرى"[2].

عموما يمكن تلخيص أبرز أهداف التربية البيئية التي تضمنها مؤتمر تبليسي كالآتي[3]:

- رعاية الوعي الواضح والاهتمام بالاعتماد الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والايكولوجي المتبادل في المناطق الحضرية والريفية.
- إتاحة الفرصة لكل فرد لاكتساب المعرفة والقيم والمواقف والالتزام والمهارات اللازمة لحماية البيئة وتحسينها.
- خلق أنماط سلوكية جديدة لدى الأفراد والجماعات والمجتمعات ككل إزاء البيئة.

كان لهذا المؤتمر الأثر الكبير في تزايد الاهتمام العالمي بالتربية البيئية وضرورة دمجها في مختلف الأطوار التعليمية للمنظومات التعليمية والتربوية، ولم يقتصر تأكيد المجتمعين في هذا المؤتمر على تضمين التربية البيئية في المناهج التعليمية فقط، بل تعدت نداءاتهم إلى أهمية التعليم البيئي خارج

[1]. اليونسكو.اتجاهات التربية البيئية منذ مؤتمر تبليسي (التقرير الأول المسح عالمي). اليونسكو: قسم تعليم العلوم والتعليم التقني والبيئي. سلسلة رقم 01. 1995، ص11.

[2]. اليونسكو.اتجاهات التربية البيئية منذ مؤتمر تبليسي (التقرير الأول المسح عالمي). ص19، 22.

[3]. الأخضر، شتوي.مرجع سابق، ص65.

المدرسة وذلك بأن تضطلع بهذه المهمة جميع المنظمات غير الحكومية ووسائل الإعلام بمختلف أنواعها، ووجه خلال هذا المؤتمر نداء في سبيل التعاون الدولي بميادين التبادل سواء لتبادل المعلومات ونتائج البحوث أو الأدوات التربوية ومناهج التدريب، ودعيت بذلك الجماعة الدولية لتقديم مساعدة سخية لتدعيم التعاون في سبيل التفاهم والسلام[1].

5/ **ندوة داكار بالسنغال (1978)**: وكان من أبرز توصيات هذه الندوة المنعقدة في داكار بالسنغال ما يلي:

ـ ضرورة تدعيم التربية البيئية في المرحلة الثانوية وتأكيد المناهج على المشكلات البيئية[2].

ـ تصحيح المفهوم الخاطئ بأن التلوث مرتبط بالتقدم الصناعي إذ أن المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء تعاني أيضا من التلوث[3].

2. الأسس الفلسفية

لقد اختلفت وتنوعت الآراء الفلسفية التي اهتمت بموضوع البيئة وعلاقتها بالإنسان، ومن ثم وجب تسليط الضوء على هذه النظريات التي تمثلت في:

الحتمية البيئية: وتذهب هذه النظرية إلى أن الإنسان كائن سلبي إزاء قوى الطبيعة، ومن ثم فإن البيئة المادية لها تأثيرا حتميا على الكائنات الحية[4]، فالكائن الحي يعتمد من خلال أعضائه على المناخ والطعام والتربة، وهذا الاعتماد الوثيق يقتضي تدفقا واتجاه واحد من البيئة إلى مكوناتها، أي أن هناك حركة جاذبة من البيئة إلى الكائنات الحية والمجتمعات البشرية[5].

إن هذا التطور الذي جاءت به هذه المدرسة (الحتمية) تجسد بوضوح في المراحل الأولى المبكرة من تاريخ البشرية، فقد كانت للطبيعة آنذاك غلبة وسيطرة على الإنسان البدائي الذي وقف

[1]. الأخضر، شتوي.مرجع سابق ، ص65.

[2] . إبراهيم عصمت، مطاوع. مرجع سابق، ص80، 82.

[3] . الأخضر، شتوي. مرجع سابق، ص66.

[4] . سعد هاشم محمد، العلياني. "نحو متطور إسلامي للتربية البيئية". رسالة ماجستير. جامعة أم القرى.السعودية. 1471، ص59.

[5] . إبراهيم عصمت، مطاوع. مرجع سابق، ص 63

أمامها عاجزا، فلقد كان الإنسان يسعى مجبرا إلى تكييف نفسه وظروفه وحياته وفق شروط الطبيعة التي يعيش فيها ويعمل على أن يكيف نفسه مع الأوضاع الايكولوجية العامة.[1]

هذه الحتمية التي فرضتها الطبيعة على الإنسان البدائي جعلت من هذا الأخير يقف منها موقفا سلبيا إلى حد كبير، فكان عرضة لكثير من الكوارث الطبيعية والأمراض المختلفة التي لم يكن يدرك لها معنى أو يعرف لها سببا أو تفسيرا، و اقتصر تفسيره لهذه الكوارث إلى قوى خفية غامضة أقوى منه فرضت عليه الاستسلام، هذا الاستسلام الذي وصل إلى درجة العبادة والتقرب إلى هذه القوى الطبيعية بالتضرع والتذلل، ويذهب علماء الأنثروبولوجيا في القرن 19 إلى أن هذا الموقف المستسلم العاجز أمام الطبيعة والقوى الكونية هو الذي أدى في آخر الأمر إلى ظهور الدين وتحديد العلاقة بين الإنسان والكون بكل ما فيه من فوارق وغيبيات، فالدين في نظر هؤلاء هو التسليم بوجود قوى يعترف الإنسان بضعفه أمامها ويسلم بقوتها وقدرتها على التحكم في مصيره وتسيير حياته ورسم قدره.[2]

ويعتبر عبد الرحمن بن خلدون أحد الرواد الذين كتبوا حول تأثير الظروف البيئية على حياة الإنسان وطبائعه وأنشطته، ففي مقدمته الرابعة حول أثر الهواء في أخلاق البشر يشير ابن خلدون كيف أن المناخ واختلافه من إقليم إلى آخر يؤثر على طبائع وأخلاق الناس وأنماط حياتهم وتجاوبهم مع هذه الظروف المناخية ويذكر ابن خلدون في مقدمته الشهيرة: " ولما كان السودان ساكنين في الإقليم الحار واستولى الحرّ على أمزجتهم بالقياس إلى أرواح أهل الإقليم الرابع أشد حرّا، فتكون أكثر تفشيا، وتكون أسرع فرحا وسرورا وأكثر انبساطا ويجيء الطيش على أثر هذه"[3] فتجد ابن خلدون هنا يرجع أسباب التهاون والطيش والانبساط والسرور إلى تأثير الظروف المناخية التي ميزت هذا الإقليم، فهذه الظروف هي من فرضت على قاطني هذا الإقليم هذه التصرفات والأخلاق، ويؤكد ابن خلدون رأيه هذا عندما يسوق لنا مقارنة بين أهل فاس المغربية وأهل

[1] . محمد نجيب، توفيق حسن. الخدمة الاج في مجال حماية البيئة من التلوث. مصر: مكتبة الأنجلو مصرية،1987، ص28.

[2]. عباس أحمد. الأنثروبولوجيا الاجتماعية. قطر: مكتبة المكتبة، العين، 1985، ص11.

[3]. عبد الرحمن، بن خلدون.مرجع سابق، ص71، 72.

السودان الذي أرجع الاختلاف في سلوكياتهم إلى عوامل مناخية أيضا (درجات الحرارة) فنجده يقول: "ولما كانت فاس من بلاد المغرب بالعكس منها في التوغل في التلول الباردة، كيف ترى أهلها مطرقين إطراق الحزن وكيف أفرطوا في نظر العواقب، حتى أن الرجل منهم ليدخر قوته سنتين من حبوب الحنطة و يباكر الأسواق لشراء قوته ليومه مخافة أن يرزأ شيئا من مدخره وتتبع ذلك في الأقاليم والبلدان تجد في الأخلاق أثرا من كيفيات الهواء والله الخلاق العليم".[1]

إضافة إلى ما قدمه ابن خلدون من أفكار دعمت ركائز هذه المدرسة الحتمية، نجد أيضا بعض المفكرين وعلماء الاجتماع ممن قدموا آراء وأفكار مشابهة والتي اهتمت بالحتمية أي حتمية تأثير الطبيعة على الإنسان، فعلى غرار ما قدمه مونتسكيو في كتابه روح القوانين، وفريدريك رانسل في حديثه عن تأثير الجغرافيا على حياة البشر نجد أن سبنسر يؤكد على أن المحيط الجغرافي والطبيعي من مناخ وموقع وغيرهما له تأثير فعال على حياة الأفراد ومن ثم على حياة الجماعة والظواهر التي يخلفها، وهي نتيجة لنشاط الأفراد الذين يكونون المجتمع وأن الظواهر الطبيعية والاجتماعية المتفاعلة مع بعضها لا يمكن فصل إحداهما عن الأخرى، لأن كل منها تؤثر في الأخرى وتشترك معها في إيجاد أسلوب خاص بالحياة.[2]

وفي كتابيهما (المجتمع) يؤكد الأمريكيان ماكيفر وبرج على أثر البيئة على جميع الكائنات الحية، فقد خصصا في هذا الكتاب ثلاث فصول لتناول موضوع البيئة، ويعتبران أن جميع الكائنات الحية لها ارتباط وثيق بالبيئة الطبيعية بما في ذلك النباتات التي تؤثر فيها البيئة تأثيرا جوهريا في النمو أو الذبول والقوة والضعف والطول والقصر وتأخذ أشكالا ملائمة للبيئة التي توجد فيها، فلو تتبعنا نبات واحد في عدة مناطق مختلفة لوجدناه يختلف في شكله وزيه ويعبران عن هذا بقولهما: "

[1]. عبد الرحمن، بن خلدون.مرجع سابق ، ص72.

[2] . إدريس، خضير. التفكير الاجتماعي الخلدوني وعلاقته ببعض النظريات الاجتماعية. ط2.الجزائري: ديوان المطبوعات الجامعية، 1992، ص110، 111.

إن النبات الواحد تبدو عليه تغييرات هامة إذا نما في أنواع مختلفة من المناخ والصلة بين النبات والتربة قوية السلالة"[1]

لقد اعتمدت هذه المدرسة الحتمية في تحليلاتها على عامل واحد وهو عامل البيئة، غير أن هذا العامل لم يبق له قوة تذكر، فالظواهر الطبيعية باتت تفسر بعوامل متعددة، إذا فالإنسان ليس مسيرا تماما من قبل البيئة، فقد استطاع الإنسان التغلب على بعض مصاعب البيئة وطوعها وأخضعها وفق ما يناسبه، ومن هذا المنطلق ظهرت مدرسة أخرى ترى هذه العلاقة من زاوية أخرى.

***الحتمية الحضارية:** تذهب هذه النظرية إلى أن قدرات الإنسان العقلية قد عاونته على تشكيل حضارته المادية واللامادية وعلى التحكم في المكونات البيئية، وترفض هذه النظرية الآراء التي جاءت بها النظرية الحتمية البيئية، لأنها ترى بأن البيئة الطبيعية ليست عاملا حتميا.[2]

فالإنسان إذن في نظر الحتمية الحضارية هو العنصر الأسمى في النظام الإيكولوجي، كونه وخلافا لسائر عناصر النظام الايكولوجي يتميز بخصائص وإمكانات وقدرات أهلته بأن يكون المسيطر على هذا النظام بدل الخاضع له، فاستطاع هذا الإنسان أن يكتشف الواقع الذي وجد فيه وفهمه حق الفهم وأدرك العلاقات الكامنة بين عناصره، فتمكن بذلك من السيطرة على العالم وأخضع البيئة لاحتياجاته، هذه السيطرة وإن كانت أبرز نتائجها تتجلى في هذه المنجزات الحضارية العظيمة التي أوجدها الإنسان خصوصا في العقود الأخيرة، إلا أن هذا لا يمنع من القول بأن هذه الإنجازات كانت لها ضريبة غالية على البيئة، فقد حملت أنشطة الإنسان في حياتها بعض عوامل الإخلال بنظام البيئة وبتوازنها وبات هو أول المتضررين من هذه التصرفات الطائشة التي جسدت جشع هذا الإنسان و أنانيته البيئية.

[1] . إدريس، خضير.مرجع سابق، ص158.

[2] . ماجد خميس، المسلماني. التربية البيئية. السعودية: مكتب التربية الغربي لدول الخليج، 1411، ص446.

لقد كان الإنسان وفي أبسط أشكال حياته يقوم بنفس الدور الذي لا يخلو من تدمير الطبيعة أو بعض مظاهرها في سبيل تحيق رغباته ومتطلباته اللامتناهية، فنجد الإنسان الأول في المراحل المبكرة في التاريخ الإنساني كان يبالغ كثيرا ويغالى في مطاردة الحيوانات وقنصها والعيش على لحمها، حتى انتهى به الأمر إلى القضاء على الكثير من الأنواع الحيوانية وانقراضها واختفاء شكل من أشكال الثروة الحيوانية الطبيعية، إضافة إلى أن اكتشاف الإنسان للنار واستخدامها على نطاق واسع في حرق الخشب والحطب، بل قد وصل به الأمر في كثير من الأحيان إلى إشعال غابات بأكملها بطيشه وجهله، هذه التصرفات والسلوكيات التي مارسها الإنسان الأول كانت بمثابة البدايات الأولى لاختلال العلاقة بين هذا الإنسان وبيئته وتعتبر الجذور الأولى لظهور الأزمة البيئية.

- **التأثير المتبادل بين الكائن الحي و بيئته:**

وترى هذه النظرية أن هناك تأثيرا متبادلا بين الكائن الحي وبيئته، فالكائن الحي لا يتأثر بكل ما يحيط به من ظواهر كالطاقة والحرارة فحسب، بل أن البيئة تتأثر هي الأخرى بالكائن الحي عن طريق التغذية المرتدة، فالبيئة إذن تؤثر في الكائنات الحية وتتأثر بها.[1]

وقد اختلقت وتضاربت آراء المفكرين والفلاسفة حول هذه العلاقة التي تربط بين الكائن الحي وبيئته، فنجد مثلا الفلسفة الغربية التي وجهت الحضارة الراهنة تؤكد على أن صورة الوجود المادي للبيئة هو موجود على مستوى التصور الذهني في حين نجد التصور الثقافي الإسلامي لهذه العلاقة يجعل من الوجود البيئي وجودا واقعيا مستقلا في جملته وتفاصيله عن الذات الإنسانية المدركة[2] وهذا ما سيكون له الأثر البالغ في السلوك البيئي.

مما سبق يمكننا القول أن التربية البيئية هي نشاط قديم عرفه الإنسان، حيث تمتد بجذورها إلى ثقافات الإنسان القديم، فنجد في الأديان السماوية إشارات وتوجيهات عديدة لكيفية تعامل الإنسان مع الطبيعة بشكل سليم حثته على ضرورة الحفاظ عليها واستغلال مواردها استغلالا

[1] . عصمت إبراهيم ،مطاوع. مرجع سابق، ص64.

[2]. إدريس ، خضير. مرجع سابق، ص134.

أمثل، غير أن الأهمية التي أثارها وعي البشرية بالمشكلات البيئية الكبرى التي بدأت ميكانيزماتها تؤثر بعمق في نوعية الحياة البشرية وتهدد مستقبل الأجيال القادمة بمشكلات جديرة بالاهتمام مثل التفجر السكاني والتلوث البيئي والتدهور الملحوظ في الأنظمة البيئية السائدة، إن ما ذكرناه سابقا وغيره، جعل من أهمية وجود الأسس الفلسفية للتربية البيئية أمرا ملحا.وفيما يلي نذكر بعض من هذه الدواعي:

- المشكلات البيئية معقدة، فتناولها يتطلب مختلف مجالات المعرفة حتى تتداخل في تكاملية معرفية بالعلة والتفصيل.
- المشكلات البيئية تتطلب دراسة ومتابعة للمساق العالمي، بهدف تحرير الدماغ العالمي لأن يدرك البيئة الكلية التي يعيش فيها الإنسان والحيوان والنبات.
- عقلنة التربية البيئية وذلك بالنظرة الموضوعية للبيئة الخارجية بحيث تمتد وتتطاول حتى تشمل العالم الذي يعيش فيه والبيئة الداخلية.
- مسؤولية الإنسان المعاصر عن الخلل والمشكلات التي سببها للبيئة بخلاف بقية الكائنات الحية الأمر الذي تطلب وجود فلسفة جادة تحمل على عاتقها إصلاح ما أفسده هذا الإنسان.
- إيجاد المنطلقات الأساسية للرفاه الإنساني، من خلال القيم البيئية التي يجب أن تتبلور حول احترام الإنسان للإنسان أينما كان وكيفما اعتمد امتداده، إضافة لحماية الموارد البشرية وترشيدها وصيانتها.
- إيجاد دوافع قوية للاهتمام بالعمل الإنساني المسخر لخدمة البشرية جمعاء بحيث، تتناول فعاليات تحسين وتطوير البيئة وترشيد التحكم بمواردها.
- إيجاد قيم أخلاقية بيئية تعتمد الانسجام بين الإنسان والبيئة.

3. الأسس الاجتماعية:

وتركز هذه الأسس على مناقشة مفهوم البيئة الاجتماعية والثقافية مع تأكيدها على أن الثقافة المادية هي نتاج التكنولوجيا، وعرض الأفكار السيئة والحسنة للتقدم التكنولوجي من الناحية الاجتماعية.

إن البدايات الأولى للدراسات السوسيولوجية حول البيئة بدأت من الأفكار التي قدمها داروين حول الطبيعة الحيوانية واستمرار السلالة مع سيطرتها وتكييفها مع البيئة الإيكولوجية الخارجية، كما كان للإسهامات التي قدمها هربرت سبنسر حول المماثلة البيولوجية دور في تبلور هذا الاتجاه السوسيولوجي في دراسة البيئة، وقد ركز سبنسر على أهمية الميكانيزم البيئي في إحداث التغيير.

لقد كانت تحليلات علماء الاجتماع لا تخلو على الإطلاق من دراسة البيئة، فقد كان محور اهتمامهم يدور حول التنظيم الاجتماعي والعلاقات المتعددة التي تتم مع البيئة الخارجية، فنجد أميل دوركايم وفي سياق حديثه عن المرفولوجيا الاجتماعية يركز كثيرا على الأساس البيئي في بناء النظم الاجتماعية[1]، وما قدمه ماكس فيبر أيضا في مناقشته أفكار عالم الكيمياء الشهير ولهام استيوالد W.Ostualed حول الطاقات الاجتماعية Social Enegetice ومدى تأثيرها على تطور الجنس البشري، وكيفية تكوين البيئة الطبيعية لهذه الطاقات فالآراء التي قدمها فيبر حول التفسير والثقافة والاقتصاد والدين والسلطة والتنظيم والتعليم كانت جميعها تؤكد على العلاقة بين التنظيم الاجتماعي والبيئة المتواجد بها.

لقد أدى ظهور الإيكولوجيا البشرية في الثلاثينات والأربعينات من القرن الماضي إلى تطور التحليلات السوسيولوجية حول البيئة، وبدأ حينها التركيز على دراسة المشكلات البيئية التي تظهر في التنظيم الاجتماعي بصورة عامة، وقد كان للتحليلات التي قدمها "هاولي Howly" و"شنور

[1]. السيد عبد العاطي، السيد. الإيكولوجيا الاجتماعية:مدخل لدراسة الإنسان والبيئة والمجتمع. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1981، ص31.

shnore" و"ميكـانيزى Mechengic" الـدور الكبـير في تطـور اسـتخدام هـذا الفـرع الجديـد (الإيكولوجيـا البشـرية)، وقـد اهتمـت تحليلاتهم بمعالجـة العلاقـات الوظيفيـة المتبادلـة بـين الأفـراد والجماعات والسكان عموما بالنسق البيئي والمجتمعي.[1]

وبظهـور المـدخل النفسـي الاجتمـاعي خـلال السـبعينات بـدأت الدراسـات الإيكولوجيـة التنظيمية تعرف تطورا، خصوصا الدراسات التي قدمها كانز وكاهن وتحليلات بيكي حول نظرية الأنساق واستخدام البيئة وتحديد خصائصها ومكوناتها الأساسية وأبعاد تأثيراتها على الأهداف التنظيمية وعلاقتها بوفرة الموارد البيئية، فضلا عن ذلك التركيز على المتغيرات السياسية واتجاهات الرأي العام حول الأنشطة التنظيمية مثل إنتاج المصانع والشركات ونوعية متطلبات التكنولوجيا والإنتاج والخدمات.

إن التحليلات التي قدمها علماء الاجتماع حول قضية البيئة والتي تعود جذورها الأولى إلى الأفكـار الـدار ونيـة الاجتماعيـة مـن الوقـت الحاضـر، لتبـين لنـا بوضـوح تركيـز هـذه التحليـلات والكتابـات علـى العلاقـة بـين البيئـة الطبيعيـة والتنظيـم الاجتمـاعي، خصوصـا بعـد ظهـور المـدخل الإيكولوجي وتطور الدراسات الايكولوجية البشرية، ولعل التحليلات التي قام بها بارسونز وسمسلر حول البيئة ودورها في تشكيل الحياة الاجتماعية مثل قضايا الشباب والمراهقة والمخدرات والانتحار والعنـف والتفكـك الأسـري[2]وغيرهـا، كـل هـذه التحليـلات كـان لهـا الفضـل في تطـور الدراسـات السوسيولوجية للبيئة.

إن دراسة الأسس الاجتماعية للتربية البيئية لها أهمية كبيرة في توضيح أثر التربية في القضاء على كثير من العادات والتقاليد السيئة التي تضر بالمجتمع، وبالتالي تنمية سلوك الأفراد تجاه المحافظة على البيئة الطبيعية.

[1]. عبد الله ، محمد عبد الرحمان. دراسات في علم الاجتماع. ط1. بيروت: دار النهضة العربية، 1999، ص76، 77.

[2] . عبد الله ، محمد عبد الرحمان.مرجع سابق، ص80.

4. الأسس السيكولوجية

وتقوم هذه الأسس على ما قدمه علم النفس البيئي الذي أصبحت الحاجة له ضرورية لحل المشكلات البيئية، ويؤكد هذا التخصص على ضرورة مراعاة النواحي الصحية والجمالية عند تصميم المباني والتي من شأنها أن تجعل البيئة أكثر طواعية للبشر لنفعهم[1].

ويهتم علم النفس البيئي بفهم العلاقة التي تربط الإنسان ببيئته، وذلك بغية الوصول إلى هدفين متكاملين هما:

- ملائمة وتكييف الإنسان للبيئة تكييفا إيجابيا يدفعه باتجاه صيانتها والمحافظة عليها.
- موائمة وتكييف البيئة تكييفا إيجابيا يقضي إلى تلبية وإشباع حاجات الإنسان البدنية والنفسية والاجتماعية بصورة متزنة تجلب له الراحة والطمأنينة النفسية.

فعلم النفس البيئي هو تلك الدراسة السليمة الجادة التي تتناول بالبحث والتحليل مختلف العلاقات الوظيفية بين السلوك والسياق البيئي الذي يحدث فيه هذا السلوك، ويشير مفهوم السلوك هنا إلى أي فعل وتصرف ظاهر أو باطن صريح أو مضمر، عقلي معرفي، مزاجي انفعالي، نفسي حركي، حيوي، عصبي وفيزيولوجي يصدر عن الإنسان، استجابة للسياق الذي يعمل أو يتفاعل أو يعيش فيه، أما مفهوم البيئة فينحرف إلى كل من البيئة الطبيعية بالدرجة الأولى وكذلك البيئة الاجتماعية وما يقع من أحداث داخل الجهاز العصبي عند الإنسان[2].

ومن بين جهود علماء النفس في حقل البيئة نذكر الإصدار الذي قدمه بوبيل Paubell وبعض زملاءه بعنوان علم النفس البيئي سنة 1990 والذي انتشر في العديد من عواصم العالم هذا المرجع الذي صدر في طبعته الأولى سنة 1987، وتناول هذا الكتاب الاهتمام العالمي بمشكلة البيئة وآثارها منذ وقت مبكر نسبيا، وتناول فيه المؤلف بعض المشكلات البيئية وقضايا تتعلق بالبيئة كما أشار إلى النظريات التي تفسر العلاقة بين سلوك الإنسان والبيئة، واعتبر أن المؤثرات

[1] . إبراهيم عصمت ، مطاوع. مرجع سابق، ص84.

[2] . الأخضر، شتوي. مرجع سابق، ص100.

البيئية لا تؤثر فقط في سلوك الإنسان، إنما تؤثر أيضا في تكوينه وبناءه ونموه وفي شخصيته وصحته ومرضه وفي اتجاهه وميوله وقدراته وذكائه وعقائده وأفكاره واهتماماته وفي سمات شخصيته[1].

ولعل من الموضوعات الهامة التي ركز عليها المؤلف هو موضوع تعديل سلوك الأفراد حتى نضمن سلامة البيئة وحمايتها من التلوث والتدمير والإفساد والهدر، ويدخل في ذلك نشر الوعي البيئي والتعليم البيئي ومدى استخدام تقنيات التعزيز والمكافأة للسلوكيات الإيجابية تجاه البيئة سواء كان التعزيز سلبيا أو إيجابيا.

فعلم النفس البيئي يهتم بدراسة العلاقات المتبادلة بين الإنسان والبيئة، كيف تسير هذه العلاقة عن نفسها وكيف يمكن جعلها أكثر إيجابية والتقليل من سلبياتها، وكيف نجعل من تعاملنا مع البيئة تعاملا إيجابيا نافعا له آثار إيجابية لنا وللبيئة معا، ولهذا كان الشغل الشاغل لعلم النفس البيئي ومنذ وجوده هو الإسهام في حماية البيئة وحل مشاكلها المتزايدة، ولما كانت مشكلات البيئة هي في الواقع من صنع الإنسان، وجب تعديل سلوك هذا الأخير حتى نضمن حماية البيئة، وفي مجال تعديل سلوك الإنسان تتدخل عمليات سيكولوجية كثيرة نذكر منها[2]:

- التعليم وتنشيطه وتدعيمه.
- توفير الدافعية والرغبة والحماس في حماية البيئة.
- تنقية وتنشيط عملية الإدراك الحسي للبيئة.
- تكوين الاتجاهات العقلية وتعديلها وجعلها أكثر إيجابية نحو البيئة.
- التفاعل الاجتماعي والأخذ والعطاء بين الناس وكيف نسهم في خلق التلوث وكيف نقبل حالة سيئة من التلوث ثم إننا نقوم بعمل التلوث نفسه.
- علم النفس الفيزيولوجي ودراسة وظائف الأعضاء، كل هذا يسهم في شرح الآثار الضارة للتلوث على الإنسان.

[1] . عبد الرحمن محمد، عيسوي. في علم النفس البيئي. الاسكندرية: منشأة المعارف، 1997، ص43.

[2] . عبد الرحمن محمد، عيسوي.مرجع سابق، ص49.

ـ ولقد كان للبحوث الميدانية في مجالات تعديل السلوك والاتجاهات وتعديل السلوك الاجتماعي المقبول ودراسات الشخصية، كل هذا أسهم في تعديل السلوك بحيث تقلل وتمنع انتشار التلوث وكذلك مبادئ علم النفس التربوي و مبادئ الدعاية والإعلام ونشر الوعي والتثقيف الصحي والبرامج الإذاعية وبرامج التلفاز والكتاب والمفكرين والدعاة والخطباء والنقابات والاتحادات والجمعيات الأهلية أو غير الحكومية، كل هذا منوط به أن يسهم في حماية البيئة، فالبيئة في نظر بوبيل هي كل الحياة ولذلك من خلالها يمكن دراسة كل فروع علم النفس[1].

* **النماذج والتطورات النظرية في علم النفس البيئي**: لقد كان الشغل الشاغل لعلم النفس البيئي ومنذ ظهوره كما ذكرنا سلفا هو إيجاد حل للمشكلات البيئية التي مردها تدهور العلاقة بين الإنسان وبيئته، واستفادت هذه الجهود والدراسات التي قدمها علماء النفس البيئي ببعض النماذج والتطورات النظرية لتفسير العلاقة التفاعلية بين هذا الإنسان وبيئته[2]، وفيما يلي بعضا من هذه النماذج باختصار:

1 نموذج المحدد: ويقوم هذا النموذج على تفسير آثار التصميمات المعمارية على السلوك الإنساني، ويرجع قلة انتشار هذا المدخل إلى كونه يؤكد على التأثير السلبي دائما للبيئة على السلوك واعتبرها المسبب الأساسي لاضطرابات السلوك، ورفضه الاعتراف بالتأثير المتبادل بينهما.

ويؤمن هذا المدخل بفكرة مؤداها أن الناس يمكنهم التكيف مع أي مساحة من مساحات التصميم المعماري، ولكن خصائص هذه البيئة السكانية وتركيبتها التي تخرج عن نطاق التصميم المعماري هي السبب الأساسي في ممارسة الضغوط على السلوك الإنساني[3].

2 .نموذج الحمل البيئي: ويفسر هذا النموذج العلاقات العلمية بين البيئة وأحداثها وبين السلوك الإنساني أو الحيوان، ويرى هذا النموذج أن عامل الانتباه أوالتركيز يعد المتغير الأساسي في

[1] . عبد الرحمن محمد، عيسوي.مرجع سابق، ص50.

[2] . محمد نجيب،الصبوة.علم النفس البيئي: التلوث الكيميائي والاضطرابات النفسية والعصبية لدى بعض عمال الصناعة. مصر:دار الفكر العربي، 1997، ص23.

[3]. محمد نجيب،الصبوة. مرجع سابق، ص23.

تحديد نمط العلاقة بين البيئة والسلوك وتفسيرها، فمثلا عندما يكون حجم المعلومات الناجم عن البيئة والموارد في الوقت نفسه لأعضاء الحس لدى الإنسان حجما ضخما يتخطى حدود وسع هذه الحواس، أو يتخطى حدود قدراته المعرفية التي تتعدى لمعالجة هذه المعلومات عقليا، تنشأ ظاهرة "الحمل الزائد أو فرط الحمل"، والعكس يحدث حين تنشأ ظاهرة "الحمل الناقص عندما تقل المعلومات الواردة للحواس ومن ثم للدماغ فتتفوق عليها قدرات الإنسان الطبيعية، تفضي كلتا الظاهرتين إلى آثار سلبية.

ويمكن أن نلاحظ مفهوم "فرط الحمل" عندما نلاحظ مشكلات الحياة اليومية بالمدن التي تعرف ازدحاما وتلوثا كبيرا في الماء والهواء والضوضاء، ويتجسد مفهوم "الحمل الناقص" في الآثار السلبية التي تنجم عن رتابة الحياة اليومية والعمل، ويمكن أن يتجسد ذلك في حياة بعض السجناء أصحاب الأمراض المزمنة كالسرطان والشلل والسكر[1] ... الخ.

3. نموذج باركر Barker: ويعرف بنموذج تكامل سياق السلوك، ويقصد بالسلوك الطبيعي عند باركر مختلف البيئات النوعية التي يقع فيها السلوك، فضلا عن الأزمنة والأوقات لحدوث هذا السلوك، والتعامل بين هذه العناصر هو الذي يوجد الآليات التي تجعل السلوك إيجابيا أو سلبيا و بناء على هذه القاعدة إذا ما حاولنا تفسير السلوك الذي ينجم عن التكدس والازدحام فلا ينبغي النظر إلى أعداد الأفراد الموجودين في المكان بقدر ما نتدبر ضروب العلاقات الاجتماعية التي تسود بين هؤلاء الأفراد ناهيك إذا ما أخذنا في اعتبارنا التكدس السكاني في علاقته بفرص العمل والسكن والزواج والصحة والتعليم والتعبير عن الرأي[2] ... الخ.

إن دراسة الأسس التي تقوم عليها التربية البيئية له أهمية قصوى، هذه الأسس التي يمكن اعتمادها في تصميم البرامج والمناهج التعليمية التربوية البيئية ويمكن اتخاذها محاور لتدريس هذا الموضوع (البيئة)، فدراسة الأسس التاريخية للتربية البيئية كما سلف وبينا يعطينا تصورا عن الخلفية

[1]. محمد نجيب،الصبوة. مرجع سابق، ص25.

[2]. الأخضر، شتوي. مرجع سابق، ص106.

التاريخية لها ومتى بدأ الإحساس بها وبمشكلاتها، فهو يلخص لنا مسيرة الاهتمام العالمية والمحلية بقضايا البيئة والنظام الإيكولوجي، أما الأسس الفلسفية فإن دراستها يقدم لنا الإطار الفكري الذي تقوم عليه التربية البيئية، أما دراسة الأسس الاجتماعية للتربية البيئية فهي تبرز لنا أساليب الحياة الاجتماعية في البيئة وأثرها على مشكلات البيئة، في حين أن دراسة الأسس السيكولوجية يوضح لنا ركائز التوافق البيئي لبناء الشخصية السوية للإنسان وتحقيق التكامل بين هذه الأسس عند صياغة المناهج التعليمية، يسمح لنا بخلق جيل واع بقضية البيئة ومشكلاتها ومن ثم ترشيد العلاقة بين الإنسان وبيئته، هذه العلاقة التي بتدهورها بدأ ظهور المشكلات البيئية.

ثالثا. التربية البيئية في المؤسسات النظامية و غير النظامية

لقد أحدث الإنسان أشكالًا خطيرة من التدهور البيئي، حتى كاد يصيب مناطق واسعة من العالم بالبوار، فقد سعى الإنسان جاهدًا إلى تغيير الأحوال الطبيعية في المحيط البيئي باستنزافه الموارد الطبيعية التي لا تتجدد وقطع الأشجار والغابات في سبيل مشروعات التوسع الزراعي والعمراني فعل كل ذلك بغية سد رمق الأعداد المتزايدة من الناس وليوفي جشع الرغبات المتزايدة لديهم.[1]

لقد أصبح من الضروري بعد هذا الدمار والتدهور الذي تسبب به الإنسان تجاه بيئته، إعادة النظر في هذه العلاقة المغلوطة وضرورة تحذير هذا الإنسان وتحرير عقله من جنون هذه القوة التي يتعامل بها ضد النظم البيئية، ومن هنا كان لابد من تكافل جميع الجهود أفرادًا ومؤسسات من أجل حماية هذه البيئة والحفاظ عليها.

فالإنسان لا يمكنه الوصول إلى أهدافه وإشباع حاجاته معتمدًا في ذلك على إمكاناته فقط ومن ثم فإنه لا مناص له من أن يتعاون مع غيره بل ويتضامن معهم ليحقق حاجاته في الوقت الذي يحقق فيه حاجات الآخرين، وعندها تنشأ ما يعرف بالمؤسسات الاجتماعية وهذه

[1]. سوزان أحمد، أو رية.الإنسان والبيئة والمجتمع. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية ، 2008، ص 145.

المؤسسات تنشأ مع نشأة المجتمع وتنمو بنموه، [1]وتنقسم هذه المؤسسات إلى نوعين فمنها ما هو نظامي كالمدرسة والجامعة ومنها ما هو غير نظامي كالأسرة والنادي وجماعة الرفاق وغيرها.

وتعتبر التربية البيئية عملية تهدف إلى إعداد الإنسان وتوعيته قصد التفاعل الناجح مع بيئته بما تشمله من موارد مختلفة، وذلك عن طريق إكسابه المعارف والمهارات البيئية اللازمة لذلك، كما تتضمن التربية البيئية تنمية الاتجاهات والقيم التي تحكم سلوك الفرد إزاء بيئته[2]، وهذا ما سنتطرق إليه في هذا المبحث والذي سنتناول فيه دور الوسائط التربوية في إكساب الفرد التربية البيئية في تشكيلها النظامي وغير النظامي.

1. التربية البيئية في المؤسسات التعليمية النظامية:

إن الاهتمام العالمي بقضايا البيئة ومشكلاتها فرض على الدول والحكومات إدماج عنصر البيئة ضمن المقررات التعليمية والتربوية، وذلك بغية خلق ثقافة ووعي بيئي لدى أفراد المجتمع، وهذا ما أكدت عليه العديد من المؤتمرات العالمية المنعقدة في هذا الصدد على غرار التوصيات التي خرج بها مؤتمر تبليسي.

تسعى التربية البيئية إلى خلق جيل واعي ومثقف بيئيا يحافظ على البيئة وعلى توازن نظامها الايكولوجي من ماء وهواء وتراب، هذا الوعي الذي يجب أن يتوجه ويتجسد في عمل أو ممارسة فردية أو جماعية، فنسق التربية والتعليم يهدف إلى نقل الفرد من النسق الفردي إلى النسق الجماعي بأن يكون فاعلًا وعملي في بيئته، ولا يمكن لهذه الأنظمة التعليمية الاضطلاع بهذا الدور إلا عبر أربعة مستويات خاصة بنسق النظام التعليمي وهذه المستويات نذكرها[3]:

[1]. مراد، زعيمي. علم الاجتماع رؤية نقدية. الجزائر: منشورات مخبر علم الاجتماع والاتصال. جامعة منتوري قسنطينة ، 2004، ص 214.

[2]. محمد السيد، أرناؤوط. الإسلام والتربية البيئية. ط1. دار الأمل، 2000، ص 138.

[3]. علي،خطيب."تعلّم من أجل البيئة، لو تعلم للعيش في البيئة"،التربية.(ع 95،ديسمبر 1990). اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم،ص127.

أ_ المستوى الأول (المعارف):

يتضمن هذا المستوى الأسس الايكولوجية، وهي اكتساب المتعلم المعارف الكافية في الإيكولوجيا (علم البيئة الطبيعية)، بحيث تمكنه الجرأة من اتخاذ قرارات بيئية واعية وانتهاج سلوكيات بيئية سليمة.

ب_ المستوى الثاني (الوعي):

ويهدف من خلال هذا المستوى إلى إكساب المتعلم وعيًا بقضايا الإنسان وعلاقته مع بيئته والعلاقة التي بينهما وذلك من خلال:

- اكتساب المتعلم طرق تأثير سلوك الأفراد في البيئة.
- اكتساب المتعلم الفهم الشمولي للقضايا البيئية وانعكاساتها الايكولوجية والثقافية.
- الفهم الميداني للحلول البديلة المتنوعة لقضايا بيئية معينة، وفهم أثر تباين القيم الإنسانية فيها.

ج_ المستوى الثالث (استكشاف):

ويتضمن هذا المستوى استكشاف القضايا والحلول وفعاليات تقويمها من خلال تنمية المهارات الضرورية للاستكشاف الفعلي للقضايا البيئية والحلول البديلة لها مثل:

- اكتساب المهارات التي تمكن المتعلم من تحديد القضايا البيئية واكتشافها.
- اكتساب مهارات التحليل للقضايا البيئية والمنظور القيمي المرتبط بها.
- اكتساب مهارات التحديد الفعلي للحلول البديلة للقضايا البيئية.
- اكتساب مهارات تحديد وتقويم مواقف المتعلم القيمية الخاصة بالقضايا البيئية وحلولها المقترحة.
- إتاحة الفرص للمتعلم للمشاركة الفعلية في عملية التقويم لاختبار القيم التي يتم اكتسابها والتي تدور حول نوعية الحياة ونوعية البيئة.

د_ المستوى الرابع (المواطنة):

وتتضمن القيم الضرورية للمتعلم للانهماك في الممارسات البيئية أي[1]:

[1]. الأخضر، شتيوي. مرجع سابق، ص 128.

- أن يكتسب ويتعلم المتعلم مهارات المواطنة التي تمكن من الممارسة الفعلية المناسبة لحل مشكلات بيئية أو للمساعدة على حلها.
- التطبيق الفعلي لهذه المهارات من خلال اتخاذ قرارات مناسبة بشأن إستراتيجيات الممارسة البيئية.
- إتاحة الفرصة للمتعلم للقيام بفعاليات المواطنة في قضية من قضايا البيئة، أي أن يمارس المتعلم ما اكتسبه من قيم نظرية في مشاركة مشروع تطبيقي تتجسد من خلاله هذه القيم (المواطنة) في قضية بيئية أو أكثر.

*** المدرسة والتربية البيئية:**

للمدرسة إمكانات هامة في مجال التربية وتنمية الوعي البيئي بحيث تعكس الحاجات الأساسية للمجتمع، إذ تحاول إكساب التلاميذ العبارات السليمة والاتجاهات والقيم التي تحقق حماية البيئة والمحافظة عليها وصيانتها، وتجعل الفرد قادرًا على اتخاذ قرارات مناسبة بشأن البيئة وذلك عن طريق اشتراك المعلمين والتلاميذ في عملية تحليل البيئة التي يعيشون فيها.

إن الاهتمام بالأخلاق البيئية الفاضلة في التربية البيئية ينعكس أثره الإيجابي على سلوك الفرد خارج الفصول الدراسية ويكسبه معارف مهارات واتجاهات سليمة نحو البيئة[1]، وتختلف أهداف التربية البيئية من مرحلة تعليمية إلى أخرى، غير أنه يمكن التمييز بين ثلاث مجالات أساسية للأهداف تعنى بها التربية البيئية في التعليم النظامي وهي:

أ_ الأهداف المعرفية: وهي أن يكون التلميذ قادرًا على:

- اكتساب معلومات مناسبة ووظيفية عن البيئة الطبيعية التي يعيش فيها.
- تحديد أهمية البيئة بالنسبة للإنسان وغيره من الكائنات الأخرى.
- أن يعرف مقومات الثروة الطبيعية في بيئته.

[1] . Estelle L, Weber. Environmental Ethics,Sustainability and Education. First Edition. the United Kingdo m in eBook format.2009.p216

- أن يحدد طرق وأساليب ترشيد استغلال الثروة الطبيعية في بيئته.
- أن يحدد المشكلات التي تتعرض لها بيئته، وما هي الأخطار المحدقة بها والتي تهدد اتزانها.
- أن يتمكن من اقتراح الحلول لكيفية صيانة بيئته والمحافظة عليها.[1]
- أن يتمكن من تحليل مقومات التوازن الطبيعي في بيئته.
- أن يتمكن من تحديد أوجه النشاط البشري بالبيئة والتي قد تخل بمقومات التوازن الطبيعي فيها.
- أن يتمكن من تحديد وذكر المعتقدات الخاطئة والسائدة في بيئته وبيان أوجه الخطأ فيها.

ب_ الأهداف الوجدانية (الانفعالية):

وهي أن يكتب الفرد ما يلي[2]:

- أن يكتسب التلميذ الخلق البيئي الواعي الهادف إلى ترشيد استغلاله لموارد البيئة والحفاظ على ثرواتها.
- أن يعي مشكلات بيئته وطرق وأوجه علاجها.
- أن يقدر قيمة الانسجام والتوافق بين مكونات البيئة والعلاقات الوثيقة التي تربط بينهما 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.
- اكتساب اتجاهات وقيم تدعو إلى صيانة البيئة والمحافظة عليها من كل ما من شأنه المساس بالنظام الإيكولوجي للبيئة، وذلك بإكساب الفرد قيما إيجابية تجاه بيئته.

[1]. أحمد إبراهيم، شلبي. البيئة والمناهج الدراسية. الإسكندرية:مؤسسة الخليج العربي، 1986، ص 17.

[2]. جمعة، بلعيد." دور مدارس التعليم الابتدائي والمتوسط في التربية البيئية". رسالة ماجستير. جامعة منتوري. قسنطينة. 2011، ص 200.

ج_ الأهداف المهارية: وتتمثل هذه الأهداف في أن تتكون لدى التلميذ مهارات في النواحي التالية: [1]

- ملاحظة الظواهر الطبيعية والبشرية في بيئته.
- تصنيف الظواهر الطبيعية والبشرية في بيئته.
- جمع الحقائق العلمية من مصادرها الأصلية.
- استقراء الحقائق والخروج منها بتعميمات ومبادئ عامة.
- تصنيف الكائنات الموجودة في البيئة وإعداد مجموعات منها للدراسة.
- اتخاذ القرار للقيام بمشروعات من أجل صيانة البيئة.
- مقاومة بعض الآثار الضارة في البيئة.
- ممارسة عمل يدوي للمساهمة في القضاء على المشكلات البيئية.
- تنمية مهارة استخدام أدوات الخياطة و التفصيل.[2]

إن مدى تحقق هذه الأهداف المذكورة آنفًا يتوقف على وضع معايير ناجحة لبرنامج التربية البيئية، والذي لابد أن يخضع لمعايير معينة تساعد عند وضع المناهج والكتب وتدريسها، كما تساعد عند تقييم هذه البرامج لذا لابد لبرنامج التربية البيئية أن[3]:

- تجعل الفرد قادرًا على الحفاظ على الموارد الطبيعية وحسن استغلالها.
- تجعله واعيًا بالنتائج التي قد تنجم عن استنزاف هذه الموارد وسوء استغلالها.
- يوضح للدارسين الحقيقة التي مفادها أن جميع الأنشطة البشرية ومؤسساتها لها جذورها المتأصلة في المصادر الطبيعية، كما أنها تعتمد عليها اعتمادًا كليًا.
- يشرح ويبرز الوقائع التاريخية التي تدل على سوء استغلال بعض المصادر وما يترتب أو قد يترتب عن ذلك من آثار اجتماعية.

[1]. جمعة، بلعيد ، مرجع سابق ، ص 201.
[2]. إبراهيم علي،مطاوع.مرجع سابق، ص 162، 164.
[3]. الأخضر، شتيوي. مرجع سابق، ص 199.

- يبين التداخل والترابط بين الإنسان وبين مختلف عناصر بيئته.
- يصحح الاعتقاد الخاطئ عند البعض، بأن هذه المصادر لا تنضب مهما استغلها الإنسان واستنزفها.
- يستبعد الفكرة التي تنادي بأن العلم يمكن أن يكون بديلًا للمصادر الطبيعية، ويوضح العلاقة بين العلم وطرق دراسة تلك المصادر والمحافظة عليها.
- يجعل الفرد على صلة مستمرة بالمجهودات التي بذلت في الماضي والتي تبذل في الحاضر للمحافظة على مصادر الثروة الطبيعية.
- يشجع فكرة التعاون بين الأفراد والهيئات في النهوض بمستويات صيانة المصادر الطبيعية وتوضيح مدى حتمية التعاون الدولي في مجال حماية البيئة والحفاظ عليها.

إن الواقع المتدهور الذي عرفته وتعرفه البيئة على الصعيد العالمي والمحلي جعل من الاهتمام بالتربية البيئية مسألة ملحة ومهمة، ولتحقيق غايات هذه التربية وجب تحطيم الحواجز التقليدية ودمج مضمون شتى مواد المناهج الدراسية في إطار موضوعات أو مشكلات بيئية أساسية، وإن صياغة نهج تعليمي متكامل لمشكلات البيئة تستلزم جهودًا كبيرة على مستوى إعداد وتخطيط البرامج الدراسية للتعليم النظامي، وذلك بإيجاد تكامل أفقي لعمليات التعليم والتعلم، يدور حول موضوعات تتعلق بالبيئة في مختلف مستويات التعليم، وصلة رأسية تكفل للتربية استمرارًا وتقدمًا متناسقًا طوال عملية التعليم النظامي.[1]

بعد هذا التحليل لدور مؤسسات التعليم النظامي في التربية البيئية وتناولنا لواحدة من هذه المؤسسات متمثلة في المدرسة، لنسلط الضوء في العنوان الموالي على دور بعض المؤسسات غير النظامية في نشر الوعي البيئي وغرس قيم التربية البيئية في نفوس النشء.

[1]. اليونسكو. التربية في مواجهة مشكلات البيئة، أعمال المؤتمر الدولي الحكومي للتربية البيئية. باريس: اليونسكو، 1976، ص 24–25.

2. التربية البيئية في المؤسسات التربوية غير النظامية:

هذه المؤسسات غير النظامية تقدم تعليما لجميع الأشخاص من جميع الأعمار غير الملتحقين بالمدارس وبالتالي تكسبهم المعارف اللازمة للتعامل برفق مع البيئة، وتغرس في نفوسهم قيم حماية البيئة والمشاركة الجماعية في سبيل تحقيق هذا الهدف، وللتربية البيئية غير النظامية هدف مزدوج، أن تنشأ من جهة مواطنين قادرين على فهم مسؤولياتهم تجاه الوسط المحيط بهم والاضطلاع بها، وأن تعمل من جهة أخرى على زيادة وعي مختلف فئات السكان انطلاقا من شتى النظم الإيكولوجية والبيئات الاجتماعية الثقافية التي يعيشون فيها، وللتربية البيئية في هذه المؤسسات أهدافًا عامة مشتركة وهي في هذا يجب أن تراعي المناطق الحضرية والمناطق الريفية، وينبغي للتربية البيئية أن تستمر سواء في الحضر أو في الريف في إعداد مواطنين قادرين على إبداء رأيهم في قضايا البيئة ومشكلاتها وسبل الحفاظ عليها[1].

بعد تناولنا لدور المدرسة كنموذج عن المؤسسات التربوية النظامية في التربية البيئية وترسيخ قيمها ومبادئها لدى الفرد، نستعرض في هذا المبحث بعض المؤسسات التربوية غير النظامية في غرس القيم البيئية.

1.2. الأسرة وحماية البيئة:

تعتبر الأسرة أول وأهم مؤسسة اجتماعية عرفتها البشرية[2]، وهي بمثابة الوحدة الأساسية في التنظيم الاجتماعي، فالأسرة تمثل الجماعة الإنسانية الأولى التي يتعامل معها الطفل وينشأ في كنفها ويترعرع خصوصا في السنوات التشكيلية الأولى من عمره، هذه السنوات والتي يؤكد علماء التربية والنفس أنها السنوات المهمة والتي لها بالغ الأثر في تشكيل شخصية الطفل وصقلها، فيبدأ الطفل تشكيل ذاته والتعرف على نفسه عن طريق عملية التفاعل الاجتماعي الذي يتاح له داخل أسرته.

[1]. اليونسكو.مرجع سابق، ص 26.

[2]. مراد، زعيمي.مرجع سابق، ص215

ومما سبق يتضح أن الأسرة تعتبر من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تعمل على تهيئة الأفراد من أجل الحفاظ على البيئة وحمايتها من كل مكروه، ومن خلال بناء الاستعداد لديهم للنهوض بها وبمشكلاتها ودرء المخاطر عنها، كذلك فإن للأسرة دور في تنشئة الطفل على استيعاب وتمثل قيم النظافة وترشيد الاستهلاك.

وللأسرة دور في التصدي لمشكلة التلوث من خلال الاتجاهات والقيم البيئية الإيجابية التي يكتسبها الطفل من خلال التفاعل الاجتماعي مع أفراد الأسرة خصوصا الأم، فالتربية بالتقليد تعتبر من أهم الطرق التربوية التي تلجأ إليها الأسر لبناء اتجاهات بيئية إيجابية لدى الأبناء وتعزيز قيم المحافظة على البيئة[1].

كما أن للأسرة دورها الوقائي الهام الذي تنهض به تجاه البيئة ومكافحة أشكال التلوث وفيما يلي نسلط الضوء على أبرز هذه الأدوار:

- دور الآباء في الإرشاد والتوجيه المستمرين للأبناء بأهمية وقيمة الماء وضرورة المحافظة عليه حتى يرسخ في ذهن الأبناء هذا السلوك ويتطبعون به.
- دور الآباء في تبيين مواطن الخلل في قضايا المياه وضرورة تبصير الأبناء بمصادر تلوث المياه وتوجيههم إلى سبل التصدي لذلك.
- أن يغرس الآباء في نفوس الأبناء قيمة النظافة في كل شيء ومنها نظافة الماء حيثما وجد، وضرورة أن يذكر الآباء أبنائهم بأن الإنسان هو المشكلة الأولى للمياه ذلك أن الإنسان قد أنحرف على المنهج السليم في التعامل مع هذه النعمة فأسرف ولوث وأستنزف ومن ثم فلن يكون حل لهذه المشكلة إلا من خلال هذا الإنسان نفسه[2].

[1]. راتب، السعود.الإنسان والبيئة. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع ،2004، ص 240

[2]. المرجع نفسه، ص 240

- يعتبر أسلوب التعلم بالمشاركة من بين الأساليب المهمة والفعالة التي يمكن أن تلجأ إليها الأسرة قصد غرس الضمير البيئي في نفوس الأبناء، وذلك بأن يسمح بمشاركة الأبناء في عمليات التنظيف والتطهير وتفقد شبكة المياه المنزلية وفحص عداداتها ومراقبة التسرب ومعالجته.

على غرار الأدوار السابقة التي ذكرناها فإن للأسرة دورا كبيرا في التصدي لمشكلة استنزاف موارد البيئة بكافة أشكالها ، فالأسرة تسهم في بناء اتجاهات بيئية إيجابية عند أطفالها نحو البيئة ومكوناتها وتدعم قيم النظافة والتعاون وترشيد الاستهلاك، فعندما يوضح الآباء للأبناء كيفية التخلص من النفايات الصلبة ومقاومة الحرائق أو الاعتناء بنباتات الحديقة أو الحيوانات الأليفة أو الحفاظ على الطاقة الكهربائية فهم بذلك يقدمون لأبنائهم قيما بيئية ستهدف حماية موارد البيئة[1].

2.2. الإعلام وحماية البيئة:

لقد أصبح الوعي والتثقيف البيئي من الضرورات الملحة التي تفرض نفسها، وذلك بغية التصدي إلى المشكلات البيئية الخطيرة والمتزايدة والتي بدأت تخل بتوازن ونظام البيئة، هذا الوعي الذي يكسب الفرد معلومات وحقائق عن البيئة ومشكلاتها كي توجه وترشد سلوكه إلى الصواب.

إلا أن هذا الوعي يتطلب تعبئة واستخدام إمكانيات مؤسسات المجتمع كافة دون استثناء وتعتبر وسائل الإعلام إحدى هذه المؤسسات التي لها دورا تربويا في نشر الوعي البيئي بين أفراد المجتمع.

والإعلام هو نشر الوقائع والآراء في صيغة مناسبة بواسطة ألفاظ أو أصوات بصفة عامة بواسطة جميع العلامات التي يفهمها الجمهور[2]، وهذه الوقائع والآراء تتكفل بنشرها أجهزة إعلامية كالصحف والمجلات ودور النشر وهيئات الإذاعة ووكالات الأبناء ومؤسسات إشهار- الإعلان- و العلاقات العامة وشبكات التوزيع للوثائق المطبوعة والمرئية والمسموعة والأدمغة الإلكترونية[3].

---

[1]. راتب، السعود. مرجع سابق، ص241.

[2]. عبد الفتاح محمد، دويدار. سيكولوجية الإتصال والإعلام أصوله ومبادئه.ط1. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية،2005،ص:116

[3]. مصطفى، المصمودي.النظام الإعلامي الجديد. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.عدد94.أكتوبر 1985،ص 114

لقد أصبح الإعلام يحتل مكانة هامة في مجتمعات اليوم، لأنه وبفضل ما يمتلكه من تقنيات حديثة وقدرة واسعة على الانتشار بين فئات المجتمع المختلفة أصبح بمثابة الأداة التي تعمل على توجيه المجتمع وتسليحه بالمعرفة والثقافة اللازمة، وإن كان الإعلام و الاتصال ليس نشاطا حديثا فالاتصال يعتبر النشاط الأساسي للإنسان قديما وحديثا[1].

إلا أن الإعلام في العصر الحالي شهد تطورا كبيرا زاد من أهمية ودوره في المجتمع وأصبح لوسائل الإعلام والاتصال قدرة السيطرة على الأفراد والتأثير فيهم وبخاصة في القضايا المهمة وخلق رأي عام حولها، وفيما يتعلق بقضايا البيئة فإن المهمة التي يمكن أن تضطلع بها وسائل الإعلام هي تحريك الاهتمام الجماهيري بجرائم البيئة وبلورة رأي عام قادر على التصدي لهذه المشكلات ومحاربتها[2] كون وسائل الاتصال تعتبر أكثر المؤسسات الاجتماعية قدرة على نشر الوعي البيئي بين الأفراد.

ويهدف الإعلام البيئي أساسا إلى حفز الجمهور للمشاركة الفعالة في رعاية البيئة من خلال دفع الناس إلى العمل الشخصي وتشجيعهم على الحوار وإيصال آرائهم بقوة إلى المسؤولين فيكون لهم رأي مسموع يساهم في صنع القرار، وهذا ما يستدعي ضرورة إقامة حوار تصل من خلاله آراء الناس إلى المسؤولين، كما يوصل المسؤولين إلى الجمهور إيضاحات عن جدوى التدابير والإجراءات التي تتخذها الحكومات والهيئات الرسمية لحماية البيئة[3].

لقد تناولت العديد من أجهزة الاتصال والإعلام في الجزائر قضايا البيئة، وهذا ما تمثل في صحيفة- الصباح- وهي صحيفة يومية حديثة النشأة تنوعت مواضيعها بين المحلية والعالمية وتركز هذه الصحيفة على المعلومات المبسطة والهادفة إلى نشر الوعي البيئي في أوساط المجتمع، أما صفحة البيئة الأسبوعية التي ظهرت لثلاث سنوات في جريدة —الشروق- فقد توقفت على الرغم

[1]. عبد العزيز، شرف.المدخل إلى وسائل الإعلام. القاهرة: دار الكتاب المصري ،1989، ص 16

[2]. عبد الفتاح ،عبد النبي.الإعلام وجرائم البيئة الريفية. القاهرة: دار العربي،1992، ص 31

[3]. نجيب ، صعب.البيئة في وسائل الإعلام العربي. الملتقى الإعلامي العربي الأول للبيئة والتنمية المستدامة،القاهرة،28-2006/11/30،ص31

من أنها تناولت في تقاريرها مواضيع عامة بدأت بالنفايات المنزلية والمياه القذرة والاعتداء على المساحات الخضراء ووصلت إلى الكشف على بعض المخالفات والتجاوزات البيئية الخطيرة[1].

كما تميزت صحيفة – الوطن – **EL WATAN** والتي تصدر باللغة الفرنسية بتغطية معمقة لقضايا البيئة خاصة تلك المرتبطة بالمعاهدات والمؤتمرات البيئية الدولية.

كذلك تعتبر جريدة – الخبر- اليومية من بين الجرائد التي اهتمت بتسليط الضوء على بعض القضايا البيئية، وذلك من خلال الأخبار والتحقيقات التي يتولاه محرر متخصص، فالبيئة تكاد تكون موضوعا يوميا في هذه الجريدة، وفي هذا السياق قام المحرر كريم كالي بتحقيقات ميدانية عن تلوث الساحل بمياه الصرف غير المعالجة وفضلات السفن وسرقة مرجان منطقة القالة و استنزاف الثورة الغابية[2].

3.2. المسجد و حماية البيئة:

لقد حددت الأديان السماوية وخاتمها الدين الإسلامي ووضعت قواعد واضحة تحدد علاقة الإنسان بالخالق من جهة، وبالمخلوقات من جهة أخرى، والدين الإسلامي قد أوضح عبر نصوصه الثابتة في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ما ينبغي أن تكون عليه علاقة الإنسان بالبيئة بكافة عناصرها.

فالدين يعتبر من أقوى وسائل الضبط في المجتمعات على اختلاف شرائعها وأديانها، وهو من الوسائل الرسمية ذات التأثير العميق والمحدد في تلك المجتمعات التي تطبق شرائع دينها تطبيقا عمليا و دستوريا[3].

ويعتبر المسجد أحد المؤسسات الدينية التي يكتسب فيها الفرد المبادئ والقيم الإسلامية من خلال ما يتلقى فيها من دروس ومواعظ وخطب تهدف إلى تهذيب السلوك وتعديله بما يتناسب ومبادئ الشرع الحنيف، و المسجد له دور كبير في المجتمع عبر العصور المختلفة وله العديد من

[1]. المرجع نفسه ، ص 18

[2]. نجيب ، صعب.مرجع سابق، ص 19

[3]. أحمد رأفت، عبد الجواد. مبادئ علم الاجتماع. القاهرة: مكتبة نهضة الشرق،1983،ص110

الأدوار الاجتماعية والتنموية التي يضطلع بها، بالإضافة إلى تحقيق أواصر الأخوة بين المسلمين وكذا دعم الانتماء للأسرة والمجتمع دون تعصب وغيرها من الأدوار الأخرى التي كانت تناقش وتقرر داخله في الماضي كقضايا السياسة والقضاء.

والمسجد إضافة إلى ما سبق ينهض بمهام أخرى تساهم في تنمية المجتمع وترقيته من خلال الاهتمام بالنظافة وحماية البيئة من شتى التصرفات والممارسات اللاسوية، والتي تتعارض ومبادئ الدين الحنيف وذلك بالوعظ والإرشاد، وكذا الحث على الأعمال التطوعية و التساهمية خصوصا في أوقات العطل، في بعض المشاريع والأنشطة التي تعود على البيئة والإنسان بالنفع والخير.

والمسجد يربي المسلم على النظافة والنظام وغيرها من القيم البيئية التي نحتاج إليها في حياتنا اليومية، ولقد أمتد التأثير الاجتماعي للمساجد حتى شمل ملابس الناس وأزيائهم وحسن منها وزاد من عناية الناس بها ورفع مستواها[1]، وهذا ما جاء به الإسلام الحنيف الذي جعل النظافة من الإيمان وأكد القرآن الكريم والسنة النبوية على ضرورة حضور المساجد والحلقات الدينية بثياب نظيف ورائحة زكية.

ويعتبر الإمام المسؤول الأول عن توجيه الأفراد وربطهم بالمبادئ التي شرعها الإسلام وتوضيحها وتبسيطها لعامة الناس من خلال حلقات الذكر والمواعظ والخطب في الجانب البيئي، فللإمام دور في غرس الثقافة في نفوس الأفراد ويولد فيهم روح التنافس والتسابق لفعل الخيرات كغرس الأشجار وتنظيف الشوارع[2] وغيرها من المشاريع البيئية التي قد تتطلب مجهود مشترك لمجموعة من الأفراد.

[1]. حسين، مؤنس.المساجد، الكويت: وزارة الثقافة والآداب والفنون.العدد:37،1981،ص39

[2]. مبروك ،المصري. دور الإمام في بعث ثقافة بيئية من منظور شرعي.04 ماي2004.جامعة أدرار، ص151

خلاصة:

لقد أيقن الإنسان أن أزمة البيئة ومشكلاتها، مرتبطة بسلوكيات وممارسات فردية وجماعية مجحفة في حق النظام والتوازن البيئي، لذا كان لابد من اقتراح استراتيجيات وطرق من أجل غرس القيم البيئية وتعديل السلوكيات المتسببة في الأزمة البيئية، وهذا ما يعرف بالتربية البيئية التي تتم في المؤسسات النظامية كالمدرسة وغير النظامية مثل المسجد والأسرة والمؤسسات الإعلامية.

ويعتبر مؤتمر أستكهولم بالسويد المنعقد في 1972 من أوائل المؤتمرات الدولية التي نادت بضرورة وجود تربية بيئية من أجل تكوين القيم والعادات والاتجاهات الايجابية تجاه البيئة، فلقد أكد إعلان هذا المؤتمر على أن التربية البيئية هي السبيل المهم في صون البيئة وتحصينها للأجيال الحاضرة والمستقبلية.

الفصل الثالث

البيئة في التشريع الجزائري

تمهيد

أولا: تطـــور الإدارة البيئيـــة فـــي الجـــزائـــر

ثانيا: الإطار القـانوني لحمـاية البيئـة في الجـزائر

ثالثا: التدابير الرسمية لحمـاية البيئـة في الجزائر

خلاصة

تمهيد:

ورثت الجزائر غداة الاستقلال واقعا بيئيا هشا خلفه المستدمر الفرنسي بممارساته الوحشية في الجزائر، وزاد هذا الواقع سوءا بعد سعي الدولة عقب الاستقلال بتركيز الاهتمام على التنمية والتصنيع، مهملة في ذلك سلامة البيئة والمحيط من جهة، والتذبذب الذي عرفته الإدارة المركزية للبيئة في الجزائر من جهة أخرى.

فرض هذا الواقع البيئي ضرورة تركيز الاهتمام بالبيئة على الصعيد الوطني، واستجابة للجهود العالمية والدولية في هذا الصدد، فقد باشرت الجزائر العديد من الإجراءات الميدانية من أجل النهوض بالبيئة وبمشكلاتها وخاصة بعد مؤتمر أستكهولم بالسويد عام 1972 م، حيث أنشأت الجزائر اللجنة الوطنية للبيئة سنة 1974 م .

و إيمانا منه أن القوانين أفضل السبل لحماية البيئة، سن المشرع البيئي في الجزائر العديد من القوانين والمراسيم الوزارية من أجل النهوض بقطاع البيئة في البلاد، وسنحاول في هذا الفصل التطرق لبعضها وتسليط الضوء على الجهود الرسمية لحماية البيئة في الجزائر.

أولا: تطور الإدارة البيئية في الجزائر

1. المشكلات البيئية في الجزائر:

لقد عرفت الجزائر غداة الاستقلال مباشرة اهتماما كبيرا بالتصنيع والتعمير والتشييد بغية النهوض بالبنى التحتية للبلاد وتحقيق التنمية الوطنية والخروج من الواقع المتدهور الذي خلفه المستدمر الفرنسي، فأنصب اهتمام الجزائر في تلك الفترة بإنشاء المصانع والورشات وتطوير الصناعات المختلفة وأهتم بالزراعة والإنتاج الفلاحي وشيدت المدارس والجامعات ومراكز البحث العلمي والتطوير، فبدأت ملامح النهضة والتنمية تظهر في الأفق.

إلا أن هذه الحركة التنموية التي عرفتها الجزائر لم تخل من المشكلات البيئية التي بدأت في الظهور تدريجيا وأثقلت كاهل البيئة، بسبب إهمال هذا العنصر المهم(البيئة) في إستراتيجيات وسياسات تلك المشاريع التنموية، فبدأت الجزائر على غرار العديد من بلدان العالم تعاني من العديد من مشكلات البيئة والتي سنتطرق إلى أبرزها وأخطرها في السطور القادمة.

عرفت العديد من المدن الحضرية في الجزائر ازدياد كبير في أعداد السكان وفي مقابل زادت متطلبات الحياة فشيدت المؤسسات والمصانع في العديد من المناطق الحضرية، إلا أن إفرازات هذه المصانع السائلة والغازية تسببت في مشكلات بيئية خطيرة خصوصا في الوسط الحضري الذي يعرف كما قلنا اكتظاظا سكانيا كبيرا، لا سيما أذا تعلق الأمر ببعض الولايات الكبرى كالجزائر العاصمة، عنابة، قسنطينة، وهران، فإن الأمر يصبح أكثر خطورة، ولعل أبرز هذه المشكلات البيئية التي شهدتها المناطق والمدن الحضرية ما سنتطرق له فيما يلي:

1.1. مشكلة التلوث البيئي:

أ. تلوث الهواء:

لقد عرفت الجزائر خلال السنوات الماضية تطورا كبيرا على الصعيد الحضري والصناعي تسبب في تلوث الهواء الذي وصل في بعض الأحيان إلى مشاهدته بالعين المجردة، ولعل أبرز أسباب هذا التلوث ترجع إلى التدفقات الهوائية الملوثة التي تسببها حركة مرور السيارات وبعضها الآخر

مصدرها منزلي، كما أن انبعاثات وغازات المصانع تعتبر أحد أبرز أسباب تلوث الهواء خصوصا داخل النسيج الحضري، الذي يمتاز بطابع صناعي كما يمثل إحراق النفايات الصلبة في المناطق القريبة من العمران أحد مسببات تلوث الهواء[1].

عرفت الجزائر العاصمة تلوثا كبيرا بسبب تواجد بعض المواد الملوثة للهواء والتي أشار إليها مركز الدراسات والبحث في المحروقات وهذه المواد هي{أكسيد الآزوت، و ديوكسيد الكبريت الأوزون}، وأشار ذات المركز أن الجزائر العاصمة شهدت تركيزا سنويا متوسط نسبة الرصاص في الهواء بما يقارب 2مغ/م^3 وهي نسبة خطيرة إذا ما أخذنا في الاعتبار المعايير العالمية لتركيز هذا العنصر التي حددتها المنظمة الصحة العالمية والولايات المتحدة الأمريكية، وهو ما يرجع في الأساس إلى كثرة واكتظاظ حركة المرور وسط المدينة[2].

على غرار العاصمة فقد شهدت عنابة نسبة عالية من تلوث الهواء نتيجة الإفرازات الغازية المنبعثة من العديد من الوحدات الصناعية في الولاية وعلى رأسها مركب الحجار للحديد والصلب ومركب إنتاج الأسمدة الفوسفاتية و الآزوتية (أسميدال)، هذا الأخير الذي يطرح في الجو نسبا عالية من مواد كبريتية و آزوتية و فليورية وغبار الأمونياك وغبار أكسيد الحديد[3]، وهو ما أثر سلبا على طبيعة المنطقة وأخل بنظامها البيئي وانعكس سلبا على صحة الإنسان والحيوان والنبات للمدينة وضواحيها.

كما شهدت تلمسان أيضا تلوث هوائي كبير أثر سلبا على بيئة الولاية نتيجة الإفرازات السامة التي تصدرها المركبات الصناعية بالمنطقة، ومن بينها مركب تحليل الزنك بالغزوات (**metanof**) والذي تسبب في تلويث الجو والوسط البحري.

---

[1]. وزارة تهيئة الإقليم والبيئة. تقرير حول حالة ومستقبل البيئة في الجزائر.2000. الجزائر: وزارة تهيئة الإقليم والبيئة،ص:56

[2]. المرجع نفسه، ص:58

[3]. احمد ملحة. الرهانات البيئية في الجزائر.الجزائر: مطبعة النجاح ،2000،ص 25

تعتبر وحدة إنتاج البنتونيت والتربة المزيلة الكمون(**ENOF**) بمغنية أحد المؤسسات المتسببة في تدهور البيئة، وتقدر طاقة إنتاجية الوحدة ما يعادل 500طن يوميا من كاربونات الكالسيوم وهو ما تسبب في ضغوط بيئية كبيرة على هواء المنطقة وتلويثه.

بالإضافة إلى المركبات السابقة توجد في تلمسان العديد من المركبات الصناعية تتسبب كل يوم في تلويث الهواء كمركب صناعة الزيوت والصابون(**ENCG**) بمغنية، ووحدة علاج الذرة، ووحدة الصناعات النسيجية(**SOITEX**) بندرومة، ووحدة مخزن نفطال، حيث تفرز جميعها غازات سامة تسببت في تلويث الهواء[1].

تعتبر ولاية سكيكدة من الولايات التي شهدت نشاطا صناعيا كبيرا، إلا أن هذه الحركية الصناعية لم تخل من مضاعفات سلبية أخلت بالتوازن البيئي وأضر بالصحة العمومية بالولاية ولعل أبرز مشكلة بيئية عرفتها سكيكدة بالإضافة إلى العديد من المشكلات الأخرى كالنفايات والمياه القذرة والسكن الفوضوي، مشكلة تلوث الهواء بسبب الإفرازات السامة والخطيرة الصادرة عن العديد من الوحدات الصناعية بالمنطقة والمتمثلة في مصنع الأسمنت بعزابة، ومركب تكرير البترول بالمنطقة الصناعية، ومركب المواد البلاستيكية، ومركب الزئبق ومركب تمييع الغاز الطبيعي كما شهدت عاصمة الولاية أكبر نسبة تلوث هوائي بسبب الإفرازات الناجمة عن المنطقة الصناعية البتروكيمياوية وهو ما تسبب في إصابة ما يزيد عن 287 حالة سنة 1997 بأمراض مختلفة كالربو وبعض الأمراض التنفسية الأخرى[2].

ب. تلوث المياه:

لا شك أن الماء في البيئة كثير ولكن الصالح منه للاستعمال نسبة قليلة وحتى هذه النسبة القليلة تتعرض للتلوث، بسبب فضلات الإنسان المنزلية والمجاري الصحية ومجاري تصريف مياه الأمطار ومختلف النشاطات الصناعية والزراعية وعمليات استكشاف وتكرير وتصدير البترول.

[1]. احمد ملحة.مرجع سابق ،ص26

[2]. المرجع نفسه،ص29

فالندرة والتلوث والإسراف هي وجوه متعددة لمشكلة المياه المعاصرة وجميعها من صنع الإنسان ولم تتوقف مشكلة المياه في العالم على الحدود الطبيعية البيئية فحسب، فقد حذر العديد من المتخصصين على أن الحرب القادمة في العالم ستكون حرب مياه، ولم يكن تحذيرهم هذا من فراغ بل كان استنادا على بعض الإحصائيات المخيفة التي سجلت في العديد من دول العالم[1].

ويعتبر تلوث المياه أحد أبرز المشكلات البيئية التي تعرفها الجزائر في العديد من الولايات والمناطق خصوصا التي تمتاز بالنشاط الصناعي والزراعي، فقد تسببت المواد الكيماوية المستخدمة في الزراعة في حدوث نسب مختلفة لتلوث المياه السطحية والجوفية، حيث كشف التحقيق الذي قام به الديوان الوطني للتموين والخدمات الزراعية سنة 1987م على وجود نسب مركزة للنيترات في المياه السطحية والجوفية، كما كشفت دراسة قامت بها الوكالة الوطنية للمواد المائية في الفترة الممتدة بين{1990-1993} عن وجود نسب وتراكيز كبيرة لتلوث الماء بالنيترات في المناطق التالية[2]:

- الشلف والتي كانت المنطقة الأكثر تلوثا للمياه بالنيترات حيث بلغت نسبة التلوث 270مغ/ل وهي نسبة خطيرة بالنظر للمعيار المتوسط الذي وضعته منظمة الصحة العالمية والمتمثل في 50مغ/ل.
- سهل متيجة وكانت نسبة التلوث(الماء) فيه تقدر ب200مغ/ل في منطقة الرغاية.

عموما شهد تلوث المياه في الجزائر نسبا متفاوتة في مختلف الولايات، فقد عرفت الجزائر تلوث مياه البحار نظرا لما تلقيه الوحدات الصناعية القريبة من السواحل، ففي ساحل الجزائر العاصمة لوحدها أحصيت حوالي 25 نقطة تفريغ للمياه القذرة التي تنتجها المصانع والمركبات والوحدات السكنية[3]، وقد أحصت الجهات المختصة حوالي 56834 م^3 من المياه القذرة تلقى يوميا في واد

[1]. أنظر- الحرب القادمة حرب مياه- مجلة المنار العربي، مرجع سابق، ص ص10-14

[2]. تقرير حالة البيئة في الجزائر، مرجع سابق،ص69

[3]. أحمد ملحة. مرجع سابق،ص 38

الحراش، وعرفت بومرداس تلوثا كبيرا للمياه الجوفية نتيجة الاستعمال المفرط للأسمدة والمواد الكيماوية الخاصة بالفلاحة[1].

ج. مشكلة النفايات:

تعتبر مشكلة النفايات من أبرز المشاكل البيئية التي عرفتها العديد من المجتمعات خصوصا الحضرية منها نظرا لازدياد حجم وكميات النفايات التي ينتجها النشاط الإنساني المتزايد، في مقابل نقص الوعي البيئي والمعرفي حول طريقة التعامل مع هذه النفايات[2].

والنفايات هي كل فضالة يتخلى عنها صاحبها لأنها غير صالحة للاستعمال، وتتكون من مخلفات المنازل ومخلفات عمليات البناء والهدم وأتربة الشوارع ومخلفاتها ومخلفات المصانع، بالإضافة إلى الفضلات الآدمية والحيوانية.

وتمثل النفايات أحد أكبر ملوثات البيئة خصوصا في المحيط العمراني الحضري بما تتسبب به من تلوث وإضرار للبيئة بسبب طبيعتها السمية والمشوهة لجمال المناظر البيئية، ففي الجزائر يبلغ متوسط إنتاج الفرد يوميا من النفايات ما يعادل 0.5كغ، وتصل هذه النسبة في المدن الكبيرة كالجزائر العاصمة مثلا إلى حد 1.2كغ من النفايات يوميا[3]، وهو ما يكشف عن خطورة هذه المشكلة وضرورة التحرك الفعلي لمواجهتها.

وما زاد تأزم هذه المشكلة البيئية في بلادنا سوء تسيير هذه النفايات الصلبة خصوصا المنزلية منها، وذلك لعدة أسباب نذكر منها[4]:

- انعدام فرز النفايات في عين مصدرها.
- استعمال وسائل غير متكيفة في الجمع والإخلاء.

---

[1]. أحمد ملحة. مرجع سابق ،ص 35

[2]. عبد الوهاب صالح، العوج." النفايات الصلبة وإعادة التدوير".مجلة الدراسات الاجتماعية.ج6.ع12(،ديسمبر 2001).جامعة العلوم والتكنولوجيا.،اليمن، ص358

[3]. أحمد، ملحة.مرجع سابق،ص 61

[4]. المرجع نفسه، ص 62

- انعدام المزابل و المفارغ الخاضعة لمراقبة السلطات المعنية.
- النقص الكبير في الإعلام و التحسيس للمستهلكين بضرورة التعامل السليم مع هذه النفايات.
- عدم انضباط السلطات المحلية(البلدية، الولاية) في فترات جمع هذه النفايات.

وتعتبر المخلفات المنزلية(النفايات) أحد العوامل المتسببة في تدهور الصحة العمومية للسكان وظهور العديد من الأمراض، إضافة إلى تدهور البيئة واختلال توازنها الايكولوجي.

عموما يتسبب سوء تسيير النفايات خاصة المنزلية منها فيما يلي[1]:

- إفساد نوعية الموارد المائية بتلوث المياه السطحية والجوفية وهو ما يتسبب في تفشي العديد من الأمراض المنقولة عن طريق المياه.
- تكاثر الحشرات و القواضم والحيوانات الشاردة.
- إتلاف نوعية الهواء ونقاءه وظهور الأمراض التنفسية الخطيرة كالربو.
- تدهور النظافة وتشويه المناظر الجميلة وتدميرها مما ينعكس سلبا على السياحة.
- تلويث الأراضي والتربة.
- انتشار العديد من الأمراض والأوبئة.

وقد عرفت الجزائر نسب كبيرة من النفايات الصناعية الصادرة عن العديد من المصانع والوحدات، وهي نتيجة طبيعية لموجة التصنيع التي عرفتها الجزائر في فترة السبعينات والتي لم تراع المعايير البيئية في التخطيط والتنفيذ لهذه المشاريع، وبدون إجراء دراسة مسحية لمعرفة أثرها البيئي.

ومن ثم فقد أنصب اهتمام المخطط الصناعي على اختيار الأماكن السهلة والمهيأة والقريبة من اليد العاملة والمجاورة لسبل الاتصال والمحتوية على جميع المتطلبات لإنجاز المصانع والمعامل والوحدات الإنتاجية، وهذا ما أدى إلى ابتلاع العديد من الأراضي الزراعية الصالحة[2] بسبب إفرازات هذه المصانع السائلة منها والصلبة(النفايات).

[1]. أحمد ملحة. مرجع سابق، ص63

[2]. وزارة البيئة وتهيئة الإقليم. مرجع سابق،ص 64

وتواجه العديد من الوحدات الصناعية مشاكل كبيرة فيما يخص مشكلة إزالة النفايات الخطرة فالجزائر تواجه سنويا حوالي 185000 طن من النفايات الخطرة والسامة خصوصا في نواحي عنابة بنسبة تقدر بـ 36.6 بالمئة والمدية بنسبة 16.5 بالمئة وتلمسان بنسبة 15.5 بالمئة ووهران بنسبة تقدر بـ 14.1 بالمئة، وتتمثل أهم مجموعات النفايات الخطرة بالجزائر في[1]:

- النفايات المعدنية بنسبة تقدر بـ 55000 طن سنويا.
- بقايا البيوكيمياء بنسبة تقدر بـ 85000 طن سنويا.
- الوحل الملوث بالزنك بنسبة تقدر بـ25000 طن سنويا.
- وحل معدني ووحل متحلل بالكهرباء بنسبة تقدر بـ 2000 طن سنويا.
- مذيب عضوي وبقايا الدهان 4000 طن سنويا.
- بقايا صنع ومعالجة البلاستيك 2000 طن سنويا.

2.1. مشكلـة التصحـر:

على الرغم من كون الجزائر تتربع على مساحة إجمالية أهلتها لأن تكون واحدة من أكبر بلدان القارة الأفريقية، غير أن مواردها مازالت لا تتناسب مع ما يمكن انتظاره من مثل هذه المساحة لمحدوديتها وهشاشتها بالظروف المناخية، مما عرض تلك الأراضي خصوصا الخصبة منها لأخطار محدقة، فمن بين مساحة الجزائر يوجد 20مليون هكتار من الأراضي المهددة والمتأثرة بالتصحر[2] هذه الأخيرة التي أصبحت أكبر التحديات التي شغلت الدولة الجزائرية ماضيا وحاضرا كونه يهدد المجال السهبي الواسع، والذي يعتبر المنطقة الرعوية العالية الجودة للبلاد وتعيش فيها حوالي 6 ملايين نسمة[3].

[1]. أحمد ، ملحة،مرجع سابق،ص 91

[2]. المرجع نفسه،ص 62

[3]. وزارة تهيئة الإقليم والبيئة،مرجع سابق،ص 54

وقد أوضحت بعض الصور الملتقطة بالأقمار الصناعية أهمية المساحات المهددة بالتصحر والتي قدرت بـ 13.821.175 هكتار، أي بنسبة إجمالية تقدر بـ 69/ وترجع أبرز أسباب التصحر في بلادنا إلى الآتي:

- الرعي الجائر وغير المنتظم خاصة في المناطق السهبية بسبب الازدياد المفرط في أعداد الماشية والتي يزيد عددها على 10 ملايين رأس حسب إحصائيات سنة 2000م[1].
- تنامي حركة الاستصلاح الزراعي منذ فترة الثمانينيات، مما ترتب عنه إزالة مساحات كبيرة من الغطاء النباتي الطبيعي وحلت محلها زراعات متعددة كزراعة الحبوب[2].

عموما كانت ومازالت مشكلة التصحر مشكلة ذات أبعاد عالمية ووطنية مع تزايد المشكلات البيئية العالمية كالاحتباس الحراري والفيضانات والزلازل والبراكين، ومن ثم كان لابد على الدول والحكومات أن تولي هذه المشكلة اهتماما كبيرا وتستوفي حقها من الدراسة والتخطيط قصد إيجاد حلول لها.

2. الإدارة البيئية المركزية قبل قانون 83-03(البحث عن المكانة[3]):

إن التعرف على المراحل المختلفة التي شهدتها الإدارة البيئية وتنظيمها يكتسب أهمية كبيرة لمعرفة ما مدى فعالية ونجاعة الإدارة والتسيير البيئي في الجزائر، فقد شهدت الجزائر تناوبا مستمرا بين مختلف الوزارات بشأن مسألة البيئة والحفاظ عليها، مما أنعكس سلبا على أداء هذه الوزارات للمهام المناطة بها بشأن حماية البيئة هذا من جهة، وأثر سلبا على توازن البيئة ونظامها من جهة أخرى.

عقب انتهاء ندوة الأمم المتحدة حول البيئة المنعقدة بأستكهولم سنة 1972م، قامت الجزائر بإنشاء هيئة مكلفة بشؤون البيئة سنة 1974م وسميت **باللجنة الوطنية للبيئة**[4]، وكانت هذه

---

[1]. وزارة تهيئة الإقليم والبيئة،مرجع سابق ،ص55

[2]. المرجع نفسه،ص55

[3]. يحي،وناس." الآليات القانونية لحماية البيئة في الجزائر".أطروحة دكتوراه في القانون.جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان.الجزائر،2007،ص 12

[4]. مرسوم رقم 156/74 مؤرخ في 12 يوليو 1974م. يتضمن إحداث لجنة وطنية للبيئة.ج.ر.ع:59.المؤرخة في 1974/07/21

اللجنة تتكون من ممثلي العديد من الوزارات الحكومية يرأس هذه اللجنة وزير الدولة وتمثلت مهمة هذه اللجنة في مكافحة المشاكل البيئية وتحسين إطار وظروف الحياة ومكافحة التلوث، كما تقع على عاتقها رسم الخطوط العريضة للسياسة البيئية للحكومة، وقد تم إنهاء مهام هذه اللجنة مبكرا بعد ثلاث سنوات من إنشاءها من دون أن تضع أي برنامج أو مخطط وطني لحماية البيئة بمرسوم القرار رقم(77-119)[1].

وبعد حل الوزارة الوطنية للبيئة كلفت **وزارة الري واستصلاح الأراضي** بمهمة حماية البيئة، ولم يتبع هذا الانتقال والتحويل بأي مرسوم أو قرار حكومي لوزارة الري واستصلاح الأراضي يوضح صلاحيتها واختصاصاتها، مما أضفى عليها طابعا شكليا محضا[2].

بعد التعديل الحكومي الذي عرفته الجزائر سنة 1979م، و بموجب المرسوم(79-264)[3] تم إنشاء **كتابة الدولة المكلفة بالغابات والتشجير**، والتي انحصرت معظم صلاحيتها البيئية في جانب المحافظة على الطبيعة، ولم تول لباقي مشكلات البيئة الأخرى أهمية كالتلوث والمحافظة على التراث الثقافي و الحضاري، كسابقتها لم تعمر هذه الكتابة سوى سنة واحدة ليتم حلها، مما يؤكد مرة أخرى عدم وضوح مهمة حماية البيئة التي كانت تتقاذفها مختلف الهياكل المركزية[4].

وبعد التعديل الحكومي الذي شهدته الجزائر سنة 1980م، وبموجب المرسوم رقم(80-175)[5] أعيد تشكيل كتابة الدولة للغابات والتشجير ولكن هذه المرة تحت اسم **كتابة الدولة للغابات و استصلاح الأراضي**، مع احتفاظها بنفس الصلاحيات التي كانت تضطلع بها كتابة الدولة للغابات و التشجير.

---

[1]. مرسوم 119/77 المؤرخ في 15أوت 1977. ينهي مهام اللجنة الوطنية للبيئة.ج.ر.ع:64.المؤرخة في 1977.

[2]. يحي،وناس. مرجع سابق،ص:13

[3] – مرسوم 264/79: يتضمن تنظيم الإدارة المركزية لكتابة الدولة للغابات والتشجير،ج.ر.عدد:52،المؤرخ في 25 ديسمبر 1979م.

[4]. يحي، وناس. مرجع سابق،ص 13

[5]. مرسوم رقم 175/80. يتضمن تنظيم وتكوين الحكومة.ج.ر.عدد:1980/03

3.الإدارة البيئية المركزية بعد قانون(83-03):

قام المشرع الجزائري بوضع قانون- 03/83- والمتعلق بحماية البيئة، ليحدد من خلاله الإطار القانوني لسياسة حماية البيئة في البلاد، هذه السياسة التي كانت ترمي إلى حماية الموارد الطبيعية واتقاء كل أشكال التلوث والمضار ومكافحته وتحسين إطار المعيشة ونوعيتها[1].

وأعتبر هذا القانون حماية الطبيعة والحفاظ على فصائل الحيوان والنبات والإبقاء على التوازنات البيولوجية والمحافظة على الموارد الطبيعية من جميع أسباب التدهور التي تهددها أعمال ذات مصلحة وطنية، ومن ثم فقد عرفت الإدارة البيئية نوع من الانتعاش بعد صدور هذا القانون.

إلا أن هذا الانتعاش الذي عرفته الإدارة البيئية لم يوقف مسلسل عدم الاستقرار في الإدارة البيئية واستمرت وتيرة تداول مختلف الوزارات على شؤون البيئة على إثر التعديل الحكومي الذي عاشته الجزائر سنة 1984م[2]، تم إعادة ملف البيئة وإدارتها إلى **وزارة الري والغابات والبيئة** بموجب المرسوم- 126/84-[3] وتضمنت بذلك إدارتها المركزية على عدة مديريات تمثلت في:

- مديرية الحماية ضد التلوث والمضار.
- مديرية الحظائر والحيوانات.
- مديرية التراث الغابي الوطني.
- مديرية تهيئة الأراضي.

وقد عرفت وزارة الري والبيئة والغابات نوعا من الاستقرار، إلا أن هذا الاستقرار وإن بدا نوعا ما طويلا، إلا أن إنجازاته الوطنية لم تكن على قدر المدة التي عاشتها الوزارة ، كونها لم تبرز ولم تكشف عن عناصر السياسة الوطنية للبيئة طيلة هذه المدة[4].

---

[1]. المادة الأولى من قانون 03/83.ج.ر.عدد:06.المؤرخ في 1983.

[2]. مرسوم رقم 12/84 مؤرخ في 22يناير 1984. يتضمن تنظيم وتشكيل الحكومة.ج.ر.عدد:04، 1984

[3]. مرسوم رقم 126/84 المؤرخ في 19 ماي 1984. يحدد إختصاصات وزير الري والبيئة والغابات.ج ر.عدد 21 المؤرخة في 1984/05/22

[4]. يحي ، وناس. مرجع سابق،ص 14

وبعد عام 1988م ألحقت مهمة حماية البيئة **بوزارة البحث والتكنولوجيا** وأوكلت مهام البيئة إلى الوزير المنتدب للبحث والتكنولوجيا، المكلف بإعداد سياسة وطنية لحماية البيئة ويتكفل بدراسة واقتراح التدابير اللازمة لحمايتها، كما يتولى تطبيق جميع البحوث والدراسات المرتبطة بحماية البيئة والمحافظة عليها.

وفي سنة 1992م تم نقل مهمة حماية البيئة مرة أخرى إلى **وزارة التربية الوطنية** وبعد أقل من سنتين، أعيد إلحاق مهام حماية البيئة **بمصالح وزارة الداخلية**[1] على اعتبار أنها وزارة قوية على غرار تواجدها على المستوين المركزي والمحلي وتملك من القدرات المادية والبشرية ما يؤهلها للقيام بهذا الدور على أكمل وجه[2].

ومنذ سنة 1974م تاريخ إنشاء اللجنة الوطنية للبيئة لم تحض البيئة بجهاز إداري خاص يضطلع بمهمة البيئة لوحدها إلى أن جاءت سنة 1996م، والتي عرفت إحداث **كتابة الدولة للبيئة** بمرسوم رئاسي[3]، وقد شهدت هذه الهيئة نوعا من الاستقرار أهلها لأن تنشط في المجال البيئي وقامت لأول مرة بإعداد مخطط بيئي وطني وتلاه بعد ذلك استحداث مفتشيات البيئة على المستوى المحلي، ودخلت الإصلاحات والتعديلات التشريعية والمؤسسية مرحلتها النشطة خلال هذه الفترة لتدرك التأخر الحاصل في مجال حماية البيئة[4].

4. وزارة تهيئة الإقليم والبيئة:

لقد شهدت الإدارة البيئية في الجزائر تطورات انتقالية كبيرة من حيث الشكل والمضمون فمن حيث الشكل فقد تنوعت التنظيمات التي كانت تلحق بها مهمة حماية البيئة، فقد ظهرت في شكل لجنة وطنية، ثم في شكل وزارة، ثم كتابة دولة، أما من حيث المضمون فقد أرتبط موضوع

[1]. مرسوم تنفيذي رقم 247/94 المؤرخ في 10أغشت 1994م. يحدد صلاحيات وزير الداخلية والجماعات المحلية والبيئة والإصلاح الإداري.ج ر.عدد53 1994

[2]. يحي، وناس يحي.مرجع سابق،ص 15

[3]. مرسوم رئاسي رقم 01/96 المؤرخ في 05 جانفي 1996م.المتعلق بكتابة الدولة للبيئة.ج ر.عدد 01، 1996

[4]. يحي، وناس. مرجع سابق،ص15

حماية البيئة بموضوعات ومهام أخرى كالري والغابات والبحث العلمي والتربية والداخلية والأشغال العمومية والتهيئة العمرانية.

لقد دفعت الجزائر ثمن عدم استقرار الإدارة البيئية طيلة الثلاثين سنة الماضية بمزيد من التدهور والتلوث الذي عرفته البيئة نتيجة حركة التصنيع السريعة التي عرفتها الجزائر خلال تلك الحقبة، هذه الأوضاع دفعت السلطات العامة إلى الاقتناع بضرورة إيجاد وزارة خاصة بالبيئة أو وزارة تدمج اختصاصات متجانسة مع موضوع حماية البيئة وترجم هذا الاقتناع في سنة 2001م بالخيار الثاني من خلال إحداث وزارة تتكفل بحماية البيئة سميت **بوزارة تهيئة الإقليم والبيئة**[1] طبقا للمرسوم التنفيذي رقم- 09/01- والتي تتكون من عدة مديريات وكل مديرية من هذه المديريات تتكون بدورها من مديرية فرعية.

وقد خول المشرع الجزائري مهام وزير تهيئة الإقليم والبيئة فأعطاه صلاحية تطوير وتنظيم إطار أو أطر التشاور على المستويات القطاعية الجهوية، كما أن الوزير المكلف بالبيئة يرسم اقتراح أو تصور سريع في حالة وقوع كارثة ايكولوجية، وذلك بالتنسيق مع القطاعات المعنية قصد اتخاذ التدابير اللازمة لحماية البيئة من كل أشكال التلوث وتدهور البيئة والإضرار بالصحة العمومية وبإطار المعيشة، كما يتخذ التدابير التحفظية الوقائية الممكنة، كما يتمثل دوره في السهر على مراقبة ومتابعة تطبيق السياسة الوطنية للبيئة.

وقد تدعمت المهام الرقابية والمتابعة التي تقوم بها وزارة تهيئة الإقليم والبيئة باعتماد مخابر ومكاتب دراسات، ومكاتب خبرات، ومكاتب استشارات ووكالات علمية متخصصة[2] تتمثل مهامها في القيام بالدراسات التنبؤية الإستشرافية لمنع التدهور البيئي، والدراسات ذات الطابع التدخلي للحد من الكوارث البيئية.

[1]. مرسوم تنفيذي رقم 09/01 المؤرخ في 07 يناير2001، يتضمن تنظيم الإدارة المركزية في وزارة تهيئة الإقليم والبيئة.ج.ر.عدد:43، 2003

[2]. المادة 22 من قانون 10/03 المؤرخ في 19يوليو 2009.المتعلق بحماية البيئة في إطار التنمية المستدامة.ج ر.عدد 43. 2003

عموما هذه أبرز التطورات التي عرفتها الإدارة البيئية في الجزائر بدءا من اللجنة الوطنية للبيئة انتهاء إلى وزارة تهيئة الإقليم والبيئة، وخلال هذه الفترة التطورية والانتقالية عرفت إصدار وسن عدة تشريعات وقوانين قصد الحفاظ على البيئة وحمايتها من شتى أنواع التدهور و الاستنزاف.

إلا أنه ورغم هذه التطورات التي عرفتها الإدارة البيئية المركزية ورغم الترسانة القانونية التي سنها المشرع الجزائري في المجال البيئي، مازالت الجزائر تعاني العديد من المشكلات البيئية بسبب تغليب الاعتبارات التنموية على حماية البيئة ذلك أن المشكلات التي تعاني منها البيئة في الجزائر تعود غالبيتها إلى الإدارة كسلطة وصاحبة قرار والاهتمام يوجه أساسا إلى إدارة التنمية، التي لم تراع في برامجها أهمية البعد البيئي والتوازن الايكولوجي في عملية التنمية[1]، لأن التنمية التي تقوم على حساب البيئة وتوازنها هي تنمية عقيمة ونتائجها كوارث طبيعية متزايدة يشهدها العالم.

ثانيا: الإطار القانوني لحماية البيئة في الجزائر

بعد دخول الجزائر مرحلة التصنيع، وما واكب هذه المرحلة من ظهور بعض المشاكل البيئية الناجمة عن هذا التحول والتطور، بدت ضرورة مواجهة هذه المشاكل من القضايا الملحة التي فرضت نفسها آنذاك وإلى اليوم، وبدأت تبعا لذلك تظهر بوادر تشريعية تجسد اهتمام الدولة بحماية البيئة وهذا ما ترجم في الميدان بإنشاء **المجلس الوطني للبيئة**[2] كهيئة استشارية تقدم اقتراحاتها في مجال حماية البيئة.

1.المرسوم رقم 34/76 الخاص بالعبارات المخطرة وغير الصحية:

وقد عرفت سنة 1976م صدور المرسوم رقم 34/76 والذي يتعلق **بالعبارات المخطرة وغير الصحية أو المزعجة**، وقد أكد المشرع من خلال هذا المرسوم على ضرورة خضوع المعامل اليدوية والمصانع والمخازن والورش وجميع المؤسسات الصناعية أو التجارية التي يتعرض لأسباب الأخطار

[1]. سنوسي خنيش." الإدارة البيئية في النظرية والتطبيق:دراسة حالة الجزائر" . رسالة ماجستير.جامعة الجزائر، 1997،ص 360

[2]. المرسوم رقم 156/74. المتضمن إنشاء المجلس الوطني للبيئة.الجريدة الرسمية.عدد59. 1974/07/23

والأضرار للبيئة أو الصحة العمومية لمراقبة إدارية وأكد هذا المرسوم أيضا على ضرورة إبعاد الوحدات الخطيرة(السابقة) عن مناطق العمران والسكان.

2.قانون حماية البيئة 1983 وقانون حماية الموارد 17/83:

في سنة 1983م صدر **قانون حماية البيئة** الذي تضمن المبادئ العامة لمختلف جوانب حماية البيئة، وقد أعتبر هذا القانون بمثابة نقلة نوعية ونهضة قانونية في مجال حماية البيئة والطبيعة من جميع أشكال الاستهلاك التبديدي والمستنزف للموارد، وكما فتح هذا القانون المجال واسعا للاهتمام بالبيئة، وهذا ما أدى إلى صدور العديد من القوانين والتنظيمات، كان أهمها القانون المتعلق بحماية الصحة وترقيتها[1] ، الذي عبر من خلاله المشرع على العلاقة بين حماية البيئة وحماية الصحة تحت عنوان(تدابير حماية المحيط والبيئة)[2].

كما صدر في نفس السنة القانون رقم 17/83 المتعلق **بحماية البيئة والموارد والحفاظ عليها** وكان الهدف من سن هذا القانون هو تنفيذ سياسة وطنية للمياه ترمي إلى[3]:

- ضمان استعمال عقلاني ومخطط قصد تلبية أحسن لحاجات السكان والاقتصاد الوطني.
- ضمان حماية المياه من التلوث والتبذير والاستعمال المفرط.
- اتقاء الآثار المضرة للمياه.

3. قانون التهيئة العمرانية 1987:

في سنة 1987م صدر القانون **المتعلق بالتهيئة العمرانية**، وهذا ما يعني اتجاه الدولة إلى انتهاج سياسة التوزيع المحكم والأمثل للأنشطة الاقتصادية والموارد البيئية والطبيعية[4]، وفي نفس السنة صدر

[1]. القانون رقم 05/85 . المتعلق بحماية الصحة وترقيتها.الجريدة الرسمية.العدد08. 1985/08/17.ص176

[2]. المواد من 32 إلى 51 من القانون السابق(08/85).

[3]. المادة 04 من القانون رقم 17/83 المؤرخ في 10يوليو 1983 .يتضمن قانون المياه.فؤاد، حجري.مرجع سابق،ص 61

[4]. المرسوم رقم 03/87. المتعلق بالتهيئة العمرانية.الجريدة الرسمية.عدد05 . 1987/11/27

قانون يتعلق **بحماية الصحة النباتية**[1] والذي يهدف إلى تنفيذ السياسة الوطنية في مجال الصحة النباتية الرامية إلى ضمان ما يأتي:

- مراقبة النباتات والمنتجات النباتية وغيرها من المواد التي يمكن أن تكون ناقلة لأجسام ضارة عبر التراب الوطني.
- مراقبة استيراد النباتات والمنتجات النباتية وغيرها من المواد التي يمكن أن ينجر عنها انتشار متلفات النباتات ومراقبة تصديرها وغيرها.
- تنظيم مكافحة متلفات النباتات والمنتجات الفلاحية.
- مراقبة استخدام مواد الصحة النباتية في مكافحة متلفات النباتات.

كما تحدد بموجب هذا القانون أنه على السلطة المختصة بالصحة النباتية أن تجري تحقيقات في الميدان ودراسات وأبحاث مخبريه وفي الحقول، قصد التعرف على الأجسام الضارة وضبط طرق مكافحتها في سياق الحماية المتكاملة[2].

ولم يكتف المشرع الجزائري بتناول قضية البيئة وحمايتها في القانون العادي والقوانين الفرعية فقط، بل زاد اهتمامه أكثر بمسألة حماية البيئة وخصها بالدراسة في دستور 1989، وفي هذا الدستور كرس المشرع الحماية القانونية للبيئة معتبرا إياها مصلحة عامة تستوجب الحماية، كما أضاف ضرورة الاعتناء بصحة المواطن ووقايته من الأمراض المعدية، وذلك من خلال التزام الدولة بالتكفل بهذا المجال[3].

[1]. القانون رقم 17/87 المؤرخ في 1987. يتعلق بحماية الصحة النباتية. فؤاد، حجري.مرجع سابق،ص 144

[2]. المادة 27 من القانون السابق.

[3]. دستور 1989.المادة 01. سفيان ، بن قري. مرجع سابق،ص 21

4. قانون البلدية والولاية:

في مطلع التسعينات صدر **قانون البلدية والولاية**[1]، وقد نصت المادة58 من قانون الولاية على اختصاص المجلس الشعبي الولائي في أعمال التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وكذا تهيئة الإقليم الولائي، وقد أعطى هذا القانون اهتمام كبير بحماية البيئة وترقيتها.

وقد حددت المراسيم الوزارية مهام الوالي في إطار الحدود الجغرافية للولاية، حيث يتولى القيام بالمهام المتعلقة بتنفيذ السياسة القانونية في مجال حماية البيئة التي يمكن تحديدها كما يلي :

– في مجال حماية الموارد المائية : ينص قانون الولاية على أن الوالي يتولى انجاز أشغال التهيئة والتطهير وتنقية مجاري المياه في حدود الإقليم الجغرافي للولاية[2] ، فالوالي ملزم من اتخاذ كافة الإجراءات الخاصة في حماية الموارد المائية لما هذه الأخيرة من تأثير على صحة المواطنين قصد تفادي أخطار الأمراض المتنقلة عن طريق المياه، الذي مرده امتزاج المياه المستعملة مع المياه الصالحة للشرب أو غياب معالجته مياه الأنابيب والآبار، في هذا المجال يقضي قانون المياه على أن المياه الموجهة للاستهلاك البشري تخضع للمراقبة وتنشر هذه المراقبة للرأي العام[3]. ويتخذ الوالي كذلك كافة الإجراءات اللازمة للوقاية من الكوارث الطبيعية[4]وهو ملزم بضبط مخطط تنظيم تدخلات الإسعافات في كل منطقة صناعية تقع في حدود الإقليم الجغرافي للولاية[5].

و بموجب المرسوم التنفيذي 279/94 [6] المعدل و الذي ألحق بالقرار المؤرخ في 2002/02/06 تم استحداث لجنة عرفت بلجنة **تل البحر الولائية**، والذي حدد تشكيلتها وكيفية عملها والصلاحيات المنوطة بها، إذ أضيفت اختصاصات واسعة للوالي في مجال حماية البيئة من جهة

[1]. القانون رقم 09/90 المتضمن. قانون الولاية.الجريدة.عدد 15.المؤرخ في 1990/04/07.و القانون رقم 08/90 المتضمن قانون البلدية. الجريدة الرسمية.عدد 15 المؤرخ في 1990/04/07

[2]. المادة 66 . فقرة 03 من قانون 09/90 .

[3]. قانون المياه .17/83 المعدل والمتمم بمقتضى الأمر 13/96 .المادة 55 مكرر

[4]. المادة 66 . فقرة 02 من قانون 09/90

[5]. مرسوم رقم 231/85 المؤرخ في 1985/08/25 يحدد شروط تنظيم التدخلات والإسعافات وتنفيذها عند وقوع الكوارث.1985

[6]. المادة 1 و2 من القرار المؤرخ 2002/02/6 . الجريدة الرسمية. العدد 17 . المؤرخة 2002/03/06.

وتهيئة الإقليم من جهة أخرى، حيث يترأس هذه اللجنة الوالي المختص إقليميا[1].كما تتشكل من عدد من رؤساء هيئات ومديري مؤسسات عمومية على مستوى الولاية بما فيهم قائد الدرك الوطني، مفتش البيئة، مدير النقل مدير الصيد البحري والموارد الصيدية للولاية، مدير الموانئ...إلخ.

هذه الهيئة المكلفة بحماية البيئة والحفاظ عليها تجتمع كل ما دعت الضرورة إلى ذلك بأمر من رئيسها ويمكن أن تستعين بأي شخص بمساعدتها في أعمالها، خاصة تلك الآراء العلمية والبحوث المتعلقة بحماية وترقية البيئة.و قد منح المشرع لهذه اللجنة عدة اختصاصات تمارسها قصد المحافظة على البيئة البحرية وترقيتها والحيلولة دون الوقوع أي اعتداء عليها يمكن عدها في النقاط التالية[2]:

- إعداد مخطط تل البحر الولائي وفقا للتنظيم.
- اتخاذ التدابير الضرورية لتحسين وتعزيز قدرات التدخل الأجهزة المكلفة بمحاربة التلوث
- إعطاء الأولوية للمناطق المنكوبة وذلك بإمدادها بالوسائل البشرية والمادية .
- متابعة عملية المكافحة ووضع منظومة للوقاية وللكشف والحراسة ولمراقبة كل أعمال التلوث البحري .

لقد سعى المشرع الجزائري جاهدا إلى ضمان حماية كبيرة للبيئة باستحداثه العديد من الهيئات واللجان لتحقيق هذا الهدف، حيث قام بإحداث مفتشية البيئة في الولاية[3]، وعرفت هذه الهيئات تأخرا ملحوظا في الانعقاد والتعميم عبر كامل الولايات، حيث تم إنشاء عشر مفتشيات على مستوى عشر ولايات فقط ولم تعمم هذه الهيئة على المستوى الوطني إلا في سنة 1998 حيث بلغ عددها 48 مفتش و مفتشية، وبقيت هذه المفتشيات تتخبط في صعوبات عديدة بسبب عدم توافر الإمكانيات المادية والبشرية التي تسمح لهم بممارسة مهامهم المخولة لهم بمقتضى المرسوم

[1] . المادة 3 من نفس القرار المؤرخ في 2002/02/06. الجريدة الرسمية. العدد 17. المؤرخة في 2002/03/06 .

[2] . المادة1و2 من القرار المؤرخ في 2002/02/06 . الجريدة الرسمية. العدد 17. تاريخ 2002/03/06

[3] . المرسوم التنفيذي 60/96 المؤرخ في 1996/01/27 .المتضمن إحداث مفتشية للبيئة على مستوى الولاية.الجريدة الرسمية. العدد 7 . 1996/01/28.

التنفيذي 60/96 والمتمثلة أساسا في تجسيد مراقبة القوانين والتنظيمات المتعلقة بحماية البيئة وذلك عن طريق :

- تسليم التراخيص المنصوص عليها قانونا على المستوى المحلي.
- اقتراح التدابير الرامية للوقاية من كل أشكال تدهور البيئة ومكافحة التلوث والتصحر وانجراف التربة والحفاظ على التنوع البيولوجي وتنمية وصيانة الثروات.
- تصور وتنفيذ برامج لحماية البيئة على مستوى كامل تراب الولاية.
- ترقية أعمال الإعلام والتربية في مجال البيئة .
- اتخاذ التدابير الرامية إلى تحسين إطار الحياة.

وفي مجال مكافحة التلوث الحضري يكلف مفتشي البيئة بتطبيق السياسة القانونية الخاصة بالتخلص من النفايات الحضرية الصلبة إلى جانب رؤساء البلدية، وفي هذا المجال تم إنشاء لجان ولائية تتكلف بمعاينة الأماكن المخصصة لإقامة المزابل العمومية على مستوى الولاية باقتراح من مفتشية البيئة، تكلف هذه اللجان حسب المادة 02 من المرسوم 60/96 بما يلي:

- اقتراح إجراء دراسة لاختيار موقع المزبلة.
- الوصول إلى إنشاء المزابل المراقبة على مستوى الولايات.
- انجاز مزابل محروسة على مستوى كل البلديات .
- متابعة إزالة المزابل التي تم إنشائها على سطح الأودية والأراضي ذات المردود الفلاحي.
- إحصاء دقيق لكل المزابل الفوضوية المتواجدة في تراب الولاية.
- اقتراح التدابير الخاصة بالمحافظة على الوديان والأراضي الفلاحية في إطار حماية السواحل، إذ تعطى الأولوية لمفتشية البيئة لمكافحة الاستغلال الفوضوي لرمال الشواطئ، من أجل وضع حد لعملية النهب المتواصل لها.

تساهم مفتشية البيئة في تدعيم عملية التحسيس والتوعية ونشر الثقافة البيئية عن طريق إحياء الأيام العالمية التي لها علاقة بحماية البيئة (اليوم العالمي للبيئة ، اليوم العالمي للشجرة)، ذلك أن هذه

المهمة تعد وسيلة لتدعيم تطبيق القاعدة القانونية من طرف المجتمع المدني وفتح الأبواب لكل المواطنين من أجل المساهمة في صنع القرارات على المستوى المحلي.

أما قانون البلدية فقد كان أكثر تجاوبا مع المعطيات البيئية الجديدة، وقد سعى المشرع من خلال هذا القانون إلى اعتبار البيئة مطلبا أساسيا للسياسة التنموية وحاول تجسيد هذه الإشكالية ضمن ثلاث محاور رئيسية وهي: التهيئة العمرانية والبيئية، العمران والبيئة، النظافة والنقاوة والبيئة، وفي إطار هذه الأخيرة فقد تضمنت المادة 107 من قانون البلدية على عدة أحكام تنصب مجملها حول حماية البيئة وضرورة اتخاذ التدابير اللازمة لمكافحة الأوبئة والنفايات، وقد نصت هذه المادة على ما يلي:(تتكفل البلدية بحفظ الصحة والمحافظة على النظافة العمومية لا سيما في مجال ما يأتي:

- توزيع المياه الصالحة للشرب.
- صرف ومعالجة المياه القذرة والنفايات الجامدة الحضرية.
- مكافحة ناقلات الأمراض المعدية.
- نظافة الأغذية والأماكن والمؤسسات التي تستقبل الجمهور.
- مكافحة تلوث البيئة.

أما المادة 108 فقد نصت على:(تتكفل البلدية بإنشاء وتوسيع وصيانة المساحة الخضراء وكل أثاث حضري يهدف إلى تحسين إطار الحياة).

5. قانون التهيئة والتعمير وقانون النفايات:

ولقد سعى المشرع الجزائري إلى إحداث توازن بين قواعد العمران من جهة وبين ضرورة حماية البيئة من جهة أخرى، من خلال إصداره القانون رقم 29/90 **المتعلق بالتهيئة والتعمير**[1] والذي

[1] – القانون 29/90. المتعلق بالتهيئة والتعمير،الجريدة الرسمية.عدد 52.المؤرخ في 1990/12/01.المعدل بالأمر50/04 المؤرخ في 2004/08/14

سعى من خلاله المشرع إلى إحداث توازن في تسيير الأراضي بين كل من وظيفة السكن، الفلاحة الري، الصناعة، المحافظة على البيئة والأوساط الطبيعية.

ورغبة منه في إفراد حماية خاصة بالموارد المائية خصها المشرع الجزائري بالتنظيم والاهتمام من خلال إصدار الأمر رقم 13/96 في سنة 1996م، وهذا بغرض وضع سياسة محكمة من أجل تلبية متطلبات الري، القطاع الصناعي، واحتياجات الأفراد[1].

كما أعطى المشرع اهتماما كبيرا لمشكلة النفايات وتسييرها وكيفية إزالتها من خلال القانون رقم-19/01-[2] ويهدف هذا القانون إلى تحديد كيفيات تسيير النفايات ومراقبتها ومعالجتها[3] ويرتكز تسيير النفايات ومراقبتها وإزالتها على المبادئ الآتية:

- الوقاية والتقليص من إنتاج وضرر النفايات من المصدر.
- تنظيم فرز النفايات وجمعها ونقلها ومعالجتها.
- تثمين النفايات بإعادة استعمالها، أو برسكلتها أو بكل طريقة تمكن من الحصول باستعمال تلك النفايات على مواد قابلة لإعادة الاستعمال أو الحصول على الطاقة.
- المعالجة البيئية العقلانية للنفايات.
- إعلام وتحسيس المواطنين بالأخطار الناجمة عن النفايات وآثارها على الصحة والبيئة، وكذلك التدابير المتخذة للوقاية من هذه الأخطار والحد منها أو تعويضها[4].

كما أكد هذا القانون على إنشاء مخطط وطني لتسيير النفايات ومراقبتها ومعالجتها، كما أكد هذا القانون على إنشاء مخطط وطني لتسيير النفايات الخاصة[5]، وعلى إنشاء مخطط بلدي لتسيير النفايات المنزلية وما شابهها[6].

---

[1] – سفيان، بن قري. مرجع سابق،ص 22

[2] – القانون رقم-19/01- المؤرخ في 12 ديسمبر 2001. يتعلق بتسيير النفايات ومراقبتها وإزالتها.فؤاد ، حجري. مرجع سابق،ص 231

[3] – المادة -01- من القانون السابق

[4] . المادة 02 من القانون السابق.

[5] . المادة-12- من نفس القانون.

[6] . المادة-29- من نفس القانون.

6. قانون حماية البيئة في إطار التنمية المستدامة 10/03:

يتجلى بوضوح اهتمام الدولة والمشرع الجزائري بمسألة البيئة وضرورة حمايتها والمحافظة عليها من خلال صدور القانون رقم10/03 **المتعلق بحماية البيئة في إطار التنمية المستدامة**[1]، هذا القانون لم يأت من فراغ بقدر ما كان ثمرة مشاركة الدولة الجزائرية في العديد من المناسبات البيئية العالمية منها ندوة أستكهولم وقمة الجزائر لدول عدم الانحياز، إضافة إلى مصادقة الجزائر على عدة معاهدات واتفاقيات في مجال البيئة وحمايتها لعل أهمها اتفاقية ريو دي جانيرو والمنعقدة بالبرازيل والذي يعرف بقمة الأرض، الذي يعتبر أكبر تجمع دولي عالمي من أجل إيجاد حلول لمشكلات البيئة، هذا المؤتمر كان بمثابة نقطة التحول الحاسمة في السياسة البيئية الدولية العالمية بصفة عامة والوطنية الجزائرية بصفة خاصة.

وخير دليل على النهضة البيئية التي أتسم بها هذا القانون احتواءه على العديد من المبادئ والأهداف التي تجسد حماية أفضل للبيئة بما يتناسب ومتطلبات التنمية المستدامة ومبادئها، فقد أحتوى هذا القانون على سبعة أبواب وهي كالآتي :

الباب الأول: أحكام عامة : وتضمن هذا الباب أحكام عامة تقوم بتحديد المبادئ الأساسية وقاعدة تسيير البيئة وترقية وتنمية وطنية مستدامة بتحسين شروط المعيشة والعمل على وقاية كل أشكال التلوث والأضرار الملحقة بالبيئة، كما تنص هذه الأحكام على ضرورة ترقية الاستعمال العقلاني للموارد الطبيعية المتوفرة وتدعيم الإعلام والتحسيس ومشاركة الجميع في تدابير حماية البيئة.

وقد حددت المادة الأولى والثانية والثالثة من هذا القانون الآفاق التي يصبو إلى تحقيقها والمبادئ التي يتأسس عليها، حيث نصت المادة الأولى على ما يلي : " يحدد هذا القانون قواعد حماية البيئة في إطار التنمية المستدامة "، كما تضمنت المادة الثانية جملة من الأهداف التي يرجى تجسيدها من وراء سن قواعد حماية البيئة، ومن هذه الأهداف نجد ترقية تنمية وطنية مستدامة والعمل على

[1]. القانون 10/03 المؤرخ في 2003/07/20. المتعلق بحماية البيئة في إطار التنمية المستدامة. ج.ر.عدد 43، 2003

ضمان إطار معيشي سليم والوقاية من كل أشكال التلوث والأضرار الملحقة بالبيئة وذلك بضمان الحفاظ على مكوناتها وإصلاح الأوساط المتضررة، وترقية الاستعمال الإيكولوجي العقلاني للموارد الطبيعية وكذلك استعمال التكنولوجيات الأكثر نقاء وتدعيم الإعلام وتحسيس الجمهور لضمان مشاركته في تدابير حماية البيئة.

واحتوت المادة الثالثة من هذا القانون على مبادئ أساسية عامة ينبغي احترامها والعمل بها كمبدأ المحافظة على التنوع البيولوجي الذي بمقتضاه يجب مراعاة عند القيام بأي نشاط تجنب إلحاق ضرر بالتنوع البيولوجي، وتضمنت ذات المادة مبدأ يتحمل من خلاله كل شخص يتسبب بنشاطه في إلحاق ضرر بالبيئة نفقات كل تدابير الوقاية من التلوث والتقليص منه[1].

الباب الثاني: التسيير والإعلام البيئي: وتضمن هذا الباب أدوات التسيير البيئي التي تتشكل من هيئة للإعلام البيئي وتحديد المقاييس البيئية، كما ينص هذا الباب أيضا على تخطيط الأنشطة البيئية التي تقوم بها الدولة، وتحديد الأنظمة القانونية الخاصة والهيئات الرقابية إلى جانب ضرورة تدخل الأفراد والجمعيات في مجال حماية البيئة.

وقد نصت المواد (08، 09، 10، 11، 12) المتعلقة بحماية البيئة والتي اكتست طابع المصلحة العامة، إذ من خلالها نرى ثمة إلزام عام يجبر كل شخص مهما كان مركزه سواء أعتبر شخصا طبيعيا أو معنويا أن يساهم بسلوكه في حماية الموارد البيئية، حيث نصت المادة 08 على أنه يتعين على كل شخص طبيعي أو معنوي بحوزته معلومات متعلقة بالعناصر البيئية التي يمكنها التأثير بصفة مباشرة أو غير مباشرة على الصحة العمومية، تبليغ هذه المعلومات إلى السلطات المحلية أو السلطات المكلفة بالبيئة، وأعطت المادة 09 الحق لكل مواطن في الحصول على المعلومات عن الأخطار التي يتعرضون لها في بعض مناطق الإقليم وتدابير الحماية التي تخصهم.

وقد أكدت المواد (35، 36، 37 ، 38) من هذا الباب على المبادئ التالية:

[1] .المادة (01) . (02) . (03) من القانون السابق.

- تساهم الجمعيات المعتمدة قانونا والتي تمارس أنشطتها في مجال حماية البيئة وتحسين الإطار المعيشي في عمل الهيئات العمومية بخصوص البيئة، وذلك بالمساعدة و إبداء الرأي والمشاركة وفق التشريع المعمول به.
- إعطاء الحق للجمعيات المذكورة رفع دعاوى أما الجهات القضائية المختصة عن كل مساس بالبيئة، حتى في الحالات التي لا تعني الأشخاص المنتسبين لها بانتظام.
- يمكن للجمعيات المعتمدة قانونا ممارسة الحقوق المعترف بها للطرف المدني بخصوص الوقائع التي تلحق ضررا مباشرا أو غير مباشر بالمصالح الجماعية التي تهدف إلى الدفاع عنها، وتشكل هذه الوقائع مخالفة للأحكام التشريعية المتعلقة بحماية البيئة وتحسين الإطار المعيشي وحماية الماء والهواء والجو والأرض وباطن الأرض والفضاءات الطبيعية والعمران ومكافحة التلوث.
- عند تعرض أشخاص طبيعية لأضرار فردية تسبب فيها الشخص نفسه وتعود إلى مصدر مشترك في الميادين المذكورة أعلاه، فإنه يمكن لكل جمعية معتمدة بمقتضى المادة 35 من القانون 10/03، إذا فوضها على الأقل شخصان طبيعيان معنيان أن ترفع باسمها دعوى التعويض أمام جهة قضائية ويجب أن يكون هذا التفويض كتابيا.

الباب الثالث: حماية الأوساط المائية والصحراوية: خصص هذا الباب من القانون لمقتضيات حماية المياه والأوساط المائية، ومن هذه المياه حماية المياه العذبة من التلوث، وتوازن الأنظمة البيئية المائية وحماية البحر، من خلال منع صب مواد مضرة في باطن البحر أو قرب الشواطئ والمناطق الساحلية، كما خصص هذا الباب فصلا لحماية الأوساط الصحراوية، من خلال مكافحة التصحر وكيفية المبادرة في إعداد المخططات وتنفيذها.

وبموجب هذا الباب يمنع المشرع كل عملية تتعلق بتصريف أو قذف أو صب أية مادة في عقارات الملكية العامة للمياه، خاصة منها إفرازات المدن والمصانع التي تحتوي على مواد صلبة أو سائلة أو غازية أو على عوامل مولدة لأضرار قد تمس من حيث كميتها ودرجة سميتها بالصحة العمومية والثروة الحيوانية والنباتية أو تضر بالتنمية الاقتصادية، وهذا ما تضمنته المادة 51 من

القانون بنصها على ما يلي : " يمنع كل صب أو طرح للمياه المستعملة أو رمي للنفايات أيا كانت طبيعتها في المياه المخصصة لإعادة تزويد طبقات المياه الجوفية وفي الآبار والحفر وسراديب جذب المياه التي غير تخصيصها".

أما فيما يتعلق بحماية الأوساط الصحراوية فقد نصت المواد (62 ، 63 ، 64) من القانو على ضرورة اتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة لحماية البيئة من التصحر و الانجراف وضياع الأراضي القابلة للزراعة، وضرورة وضع مخططات لجميع الانشغالات البيئية، ومن بينها التصحر والحفاظ على الأنظمة الإيكولوجية والتنوع البيولوجي للأوساط الصحراوية، وتعويض هشاشة وحساسية مكوناتها البيئية.

الباب الرابع: الحماية من المواد الكيماوية ومن الأضرار السمعية: وتناول هذا الباب مقتضيات الحماية من المواد الكيماوية لحماية الإنسان والبيئة من الأخطار التي يمكن أن تنجم عن المواد والمستحضرات والمواد الكيماوية في شكلها الطبيعي أو التي تنتجها الصناعة، ومن بين هذه المواد ما يستعمل في الأدوية ومواد التجميل والنظافة والمواد والمنتجات المضادة للطفيليات والموجهة للاستعمال الفلاحي وغيرها، كما أحتوى هذا الباب على مواد تؤكد على ضرورة مكافحة كل أشكال التلوث الضوضائي والتي من شأنها أن تلحق الضرر بالأشخاص.

الباب الخامس: الحوافز المالية و الجمركية: وقد خصص هذا الباب لكيفية الاستفادة من التحفيزات المالية والجمركية بالنسبة للمؤسسات الصناعية التي تستورد تجهيزات من الخارج للمساهمة في إزالة التلوث، حيث نصت المادة 76 من هذا القانون على أن " تستفيد من حوافز مالية وجمركية تحدد بموجب قانون المالية، المؤسسات الصناعية التي تستورد التجهيزات التي تسمح في سياق صناعتها أو منتجاتها بإزالة أو تخفيف ظاهرة الاحتباس الحراري والتقليص من التلوث بكل أشكاله ".

وجاء في المادة 77 من هذا القانون، أنه وبموجب قانون المالية يستفيد كل شخص يقوم بأنشطة لترقية وحماية البيئة من تخفيض في الربح الخاضع للضريبة، كما نصت المادة 78 على إنشاء جائزة وطنية في مجال حماية البيئة.

الباب السادس: الأحكام الجزائية المتعلقة بالتنوع البيولوجي: لقد أكدت المواد الواردة في هذا الباب على ضرورة حماية التنوع البيولوجي داخل التراب الوطني، من خلال تشريع عقوبات مختلفة قد تصل إلى السجن.

حيث نصت المادة 81 من القانون على أن يعاقب بالحبس من عشرة أيام إلى ثلاثة أشهر وبغرامة من خمسة ألاف دينار إلى خمسين ألف دينار، كل من أساء معاملة حيوان داجن أو أليف أو محبوس في العلن أو الخفاء، أو عرضة لفعل قاس، أما المادة 82 فقد نصت على أنه يعاقب بغرامة من عشرة ألاف دينار إلى مائة ألف دينار كل من يستغل دون ترخيص مؤسسة لتربية حيوانات من أصناف غير أليفة ويقوم ببيعها أو إيجارها، ومن يحوز حيوانا أليفا أو متوحشا أو داجنا دون احترام قواعد الحيازة المنصوص عليها.

الباب السابع والثامن: وقد احتوى هذين البابين لمشروع القانون المتعلق بحماية البيئة في إطار التنمية المستدامة في موادهما كيفية البحث ومعاينة المخالفات في إطار أحكام قانون الإجراءات الجزائية، وكذا سلطات المراقبة ضمن الصلاحيات المخولة لهم من قبل التشريع المعمول به.

7. قانون المياه رقم 12/05:

وفي سنة 2005م صدر القانون رقم 12/05[1] والذي حاول المشرع الجزائري من خلاله إلى إعطاء حماية أكثر للمياه، وترمي الأهداف التي تدعو إلى استعمال الموارد المائية وتسييرها وتنميتها المستدامة إلى ضمان ما يأتي:

[1]. القانون رقم 12/05 . المؤرخ في 2005/08/04. يتعلق بالمياه. فؤاد، صخري. مرجع سابق، ص 97

- التزويد بالمياه عن طريق حشدها وتوزيعها بالكمية الكافية والنوعية المطلوبة، وذلك قصد تلبية حاجات السكان وتروية المواشي وتغطية طلب الفلاحة والصناعة والنشاطات الاقتصادية و الاجتماعية الأخرى المستعملة للماء.
- الحفاظ على النظافة العمومية وحماية الموارد المائية والأوساط المائية من أخطار التلوث، عن طريق جمع المياه القذرة المنزلية والصناعية وتصفيتها وكذا مياه الأمطار والسيلان في المناطق الحضرية.
- البحث عن الموارد المائية السطحية والباطنية، وتقييمها وكذا مراقبة وضعيتها من الناحية الكمية والنوعية.
- تثمين المياه غير العادية مهما كانت طبيعتها لتحسين المخزون المائي.
- التحكم في الفيضانات من خلال عمليات ضبط مسار جريان المياه السطحية، قصد التقليص من آثار الفيضانات المضرة، وحماية الأشخاص والأملاك في المناطق الحضرية والمناطق الأخرى المعرضة للفيضانات[1].

وقد أكدت المادة 26 من هذا القانون على العديد من الإجراءات التي من شأنها أن تكفل حماية أكثر للمياه[2]، وهذا ما اتضح أكثر في المادة 49 من ذات القانون التي أكدت على ضرورة وضع مخططات لتحسين وحماية نوعية المياه[3].

ثالثا: التدابير الرسمية لحماية البيئة في الجزائر

1.التدخلات الوطنية للحد من مشكلة نقص وتلوث الموارد البيئية

يعتبر هذا المورد العنصر الحيوي والمهم في عملية التنمية المتواصلة، بما يمنحه للوطن من فوائد نتيجة استخداماته المتعددة في كل المجالات الحساسة والقطاعات المتنوعة، بدءا بقطاع الزراعة و انتهاء بقطاع الصناعة.

[1]. المادة 02 من القانون السابق.

[2]. المادة 26 من نفس القانون.

[3]. المادة 49 من نفس القانون.

إلا أن عوامل التلوث المختلفة والإسراف في استخدام هذا المورد الحيوي إضافة إلى الزيادة المتواصلة لأعداد السكان والتي من المتوقع أن تصل 36 مليون نسمة في أفاق 2010م[1]، وما يمكن أن ينتج عن هذا العدد من ضغط على الموارد، كلها تشكل تحديات تفرض على الجزائر دولة وشعبا أن تبادر وبسرعة إلى تحقيق سياسة تخطيطية راشدة لتسيير الموارد الحيوية والحفاظ عليها من أشكال التلوث والاستغلال التبديدي لضمان استمرارية هذا المورد الحيوي.

إن السياسة الصناعية التي شهدتها الجزائر غداة الاستقلال سمحت بالحصول على نسيج صناعي هام(الصناعة البترولية، مواد البناء، المناجم، الصناعة النسيجية والورقية والغذائية)، إلا أن هذا التطور الصناعي لم يأخذ في الاعتبار العنصر البيئي، مما تسبب في تلوث كبير للبيئة خصوصا المياه التي عرفت تدهورا كبيرا، فأغلب الوحدات الصناعية في الجزائر لا تملك نظم معدة خصيصا ضد التلوث[2].

لقد شهدت الجزائر عدة إجراءات لحماية الموارد المائية وتطويرها وضمان سلامتها نذكر منها:

1.ضريبة اقتصاد الماء(حماية نوعية المياه): والتي قدرت بـ 04% من المبلغ الخارج عن الرسوم من فاتورة المياه الصالحة للشرب والصناعة بالنسبة لولايات شمال البلاد، في حين تقدر بـ02% من مبلغ الفاتورة الخالي من الرسوم وهذا بالنسبة لولايات الجنوب (الأغواط غرداية، الوادي، ورقلة، بسكرة، أدرار، بشار، تندوف، إليزي)[3]، هذا المبدأ الذي من شأنه أن يساهم في تحقيق سياسة شاملة ومتكاملة لحماية الماء والمحافظة عليه من الاستنزاف والتدهور والتلوث.

2.تطبيق مبدأ الملوث الدافع: يقصد بهذا المبدأ إدراج كلفة الموارد البيئية المختلفة ضمن ثمن السلع أو الخدمات المعروضة في السوق، ذلك أن إلقاء نفايات ملوثة في المياه أو الهواء أو التربة هو نوع من استعمال هذه الموارد في كلفة المنتوج أو الخدمة المعروضة

[1]. algerie 2020,p30

[2]. حمزة، بن قرينة." تسيير الموارد البيئية مع الأخذ بالعامل البيئي". مجلة الباحث.عدد05. جامعة ورقلة.2007،ص69

[3]. المرجع نفسه،ص73

ومن ثم فإن مجانية استخدام هذه الموارد البيئية هي المتسببة في هدرها، لذلك فقد أعتبر الاقتصاديون أن سبب تدهور البيئة يعود إلى مجانية استخدام الموارد البيئية[1].

وفي إطار هذا المبدأ فقد سعت الجزائر من خلال كتابة الدولة المكلفة بالبيئة بعملية تدعيم وتأهيل مصالحها التقنية والإدارية على المستوى المحلي، قصد تفعيل عملية جمع المبالغ المستحقة بموجب الرسم على النشاطات الملوثة والخطيرة، وقد عرف هذا الرسم تطبيقا فعليا على ارض الواقع سنة 1994م منذ صدوره سنة 1992م، والجدول التالي يوضح المبالغ المستحقة بموجب الرسم على التلوث في الفترة الممتدة من(1994-1998)[2]:

جدول01 :يوضح المبالغ المستحقة بموجب الرسم على التلوث في الفترة الممتدة من(1994-1998)

السنة	المبلغ/ دج
1994	12.887.582.88
1995	17.644.750.25
1996	40.276.051.35
1997	78.831.561.70
1998	103.376.98.49

3. الحماية القانونية: بالإضافة إلى هذا المبدأ فقد أصدر المشرع الجزائري جملة من القوانين التي هدف من وراءها حماية الموارد المائية من التلوث والهدر، وهذا ما تمثل على

[1] . jeanphilippe barde,economie et politiquie de le enceinvenonement,puf,2 ediction,paris,1992,p210

[2]. كتابة الدولة المكلفة بالبيئة.مجلة الجزائر والبيئة.عدد 02،1999،ص 12

سبيل المثال في المادة 01 من القانون رقم17/83 المؤرخ في يوليو سنة 1989م، والذي يهدف إلى تنفيذ سياسة وطنية للمياه ترمي إلى ضمان استعمال عقلاني ومخطط قصد تلبية أحسن لحاجيات السكان والاقتصاد الوطني، وضمان حماية المياه من التلوث والتبذير والاستغلال المفرط واتقاء الآثار المضرة بالماء[1].

لقد عرف التشريع البيئي في الجزائر ظهور قانون حماية البيئة في إطار التنمية المستدامة سنة 2003م، والذي خصص الباب الثالث منه لحماية الأوساط المائية والصحراوية فقد منع المشرع بموجب هذا الباب كل عملية تتعلق بتصريف أو قذف أو صب أية مادة في عقارات الملكية العامة ، خاصة منها إفرازات المدن والمصانع التي تحتوي على مواد صلبة أو سائلة أو غازية أو نباتية أو تضر بالتنمية الاقتصادية.

وهذا ما تضمنته المادة51 من القانون10/03 والتي نصت على ما يلي :(يمنع كل صب أو طرح للمياه المستعملة أو رمي للنفايات أيا كانت طبيعتها في المياه المخصصة لإعادة تزويد طبقات المياه الجوفية، وفي الآبار والحفر وسراديب جذب المياه التي غير تخصيصها).

كما أكدت وشددت المواد 52-55-57-58 من ذات القانون على كل ما من شانه الإضرار بالمياه والصحة العمومية والأنظمة البيئية البحرية، نتيجة النفايات والمحروقات وباقي المواد والبضائع الخطيرة والسامة.

4. محطات تحلية مياه البحر: تتوفر الجزائر على بعض المحطات التي تعمل على تحلية مياه البحر، أهمها المحطتان الصغيرتان التي يقتصر منتوجهما على تغطية احتياجات مركبات تكرير الغاز والنفط في أرزيو وسكيكدة أو بغرض توليد الطاقة فقط.

[1]. فؤاد، صخري. مرجع سابق، ص 125

كذلك فقد سعت الحكومة مؤخرا إلى ترميم سد بني هارون وتوسيعه، ليصبح خزانا مائيا ضخما يغطي نسبة كبيرة من احتياجات المناطق المجاورة بالمياه الصالحة، على غرار الطاقة الكهربائية التي يمكن أن تولدها هذه المخزونات المائية.

2. التدخلات الوطنية للحد من مشكلة تلوث الهواء:

يعتبر التلوث الجوي من بين المشكلات البيئية الخطيرة التي عرفتها الجزائر خصوصا المدن الحضرية الكبيرة، بسبب عوادم السيارات والمركبات الصناعية وترميد النفايات.

وقصد التخفيف من هذا التلوث وحماية الجو سعت الجزائر جاهدة إلى تعميم غاز البترول المميع كغاز وقودي وإدخال البنزين الخالي من الرصاص حيث وفي سنة 2000م تم إنجاز 160 محطة توزيع منتشرة على كافة التراب الوطني، كما سجلت الجزائر في ذات السنة حوالي 40.000 سيارة حولت إلى غاز البترول المميع[1].

لقد تمتعت الجزائر بقدرة تصنيعية كبيرة سعت من خلالها إلى تنمية البلاد والنهوض بالاقتصاد الوطني، إلا أن هذه الحركة التصنيعية والتنموية لم تسلم منها البيئة وظهرت العديد من المشكلات كان أخطرها التلوث الهوائي، ومن ثم كان التصدي لهذه المشكلة الايكولوجية يمثل تحديا مهما ورئيسا خصوصا بعد انخراط الجزائر في بروتوكول مونتريال والذي صدر بشأن المواد المستنفذة لطبقة الأوزون في 1987/09/16م ودخل حيز التنفيذ في 1989/01/01م، وقد خضع هذا الاتفاق إلى العديد من التعديلات بغرض الإسراع بأهدافه بدءا من لندن 1990م ، كوبنهاغن سنة 1992م، ثم فيينا سنة 1995م إلى مونتريال سنة 1997م[2] ، وفي هذا السياق فقد انتهجت كتابة الدولة المكلفة بالبيئة في الفترة الممتدة بين(1997م-1994م) إلى إعداد ورسم سياسة للتكفل بالأخطار الناجمة عن النسيج الصناعي والتي تمثلت في ما يلي:

[1]. وزارة تهيئة الإقليم والبيئة. مرجع سابق،ص 96

[2]. وسام قاسم، الشالجي. الدليل البيئي النفطي.بغداد،2007،ص 134

1. تنصيب خلايا بيئية على مستوى كل الوحدات الصناعية بغرض التكفل بمشاكل البيئة التي تنتج عن هذه الوحدات الصناعية وما تصدره من ملوثات تمس بسلامة الهواء ومن خلال هذا الإجراء تم إدماج الاهتمام البيئي في سياسة التنمية الوطنية[1].

2. وضع مخططات استعجاليه لإزالة التلوث للوحدات الصناعية الملوثة وذلك قصد ترميم وإصلاح الأجهزة المضادة للتلوث، واقتناء وحدات جديدة للوحدات الصناعية الخالية من هذه الأجهزة [2].

3. إنجاز دراسات تحليلية بيئية لبعض الوحدات الصناعية الجد ملوثة لتقليص الأضرار الناتجة عن الوحدات الصناعية الملوثة، ومن ثم تكون نتائج هذه الدراسات هي المحدد لأخذ قرارات مناسبة بخصوص الوحدات الملوثة[3].

والجدول الموالي يوضح بعض التدخلات والتدابير التي اتخذت من طرف الدولة لمكافحة التلوث الجوي الذي يصدر عن بعض الوحدات والمركبات الصناعية:

جدول رقم (02): يوضح التدخلات والتدابير المتخذة من طرف الدولة لمكافحة التلوث الجوي في بعض الوحدات والمركبات الصناعية

الوحدات الصناعية	أهم المشاكل البيئية	الإنجازات
مؤسسة أسميدال عنابة- -ASMIDAL	إصدار ملوثات غازية	- إنشاء خلية بيئية داخل المؤسسة. - فك الوحدتين الملوثتين. - تجهيز وحدة الحمض بمحلل كهربائي لتعديل المدفوعات الغازية.

[1]. كتابة الدولة المكلفة بالبيئة. مرجع سابق،ص 10

[2]. المرجع نفسه،ص 10

[3]. المرجع نفسه،ص 10

المركب المعدني- -ENSIDER	إصدار ملوثات غازية	– إنشاء خلية بيئية داخل المؤسسة. – إنشاء مخطط استعجالي لعدم التلويث. – انطلاق أشغال تصليح إعادة الحد من عملية إصدار الغازات.
مركب الغزوات – -METANOF	إفراز ملوثات غازية	– إنشاء خلية بيئية داخل المؤسسة. – إنشاء مخطط استعجالي لعدم التلويث. – وضع أجهزة تصفية الإفرازات الغازية.
– وحدة انتاج مواد التنظيف-ENAD- عين تموشنت. – وحدة معالجة الجلود:جيجل، عين تموشنت، مستغانم	إصدار ملوثات غازية	وضع جهاز لمحاربة التلوث بالغازات
مركب التكرير وحقول البترول بسكيكدة وحاسي مسعود	إصدار ملوثات غازية	القيام بإعداد دراسات قصد الحد من تلوث الغازات وإعادة استخدامها.

– المصدر: مجلة الجزائر والبيئة، ص:19 – بتصرف

3.التدخلات الوطنية للحد من مشكلة التصحر:

نظرا لخطورة هذه الظاهرة والتي أصبحت تهدد أكثر من 20 مليون هكتار من الأراضي خصوصا المناطق السهلية والمناطق القاحلة، فإن الاهتمام بإيجاد حلول لهذه

الظاهرة بات من أولويات البرنامج الحكومي، ولذا فقد تكفلت بمعالجة هذه المشكلة في الجزائر عدة قطاعات والمتمثلة في قطاع البيئة وقطاع التجهيز والتهيئة العمرانية والمحافظة السامية لتنمية السهوب والبحث العلمي والتنمية الريفية والجمعيات البيئية ...الخ.

لقد لعبت المحافظة السامية لتنمية السهوب دورا كبيرا في التصدي لمشكل التصحر، من خلال العديد من المشاريع التي أشرفت عليها والمتمثلة في صيانة النبات الطبيعي والمحافظة على استمراره وتطوير المراعي وإقامة العديد من المشاريع لاستصلاح الأراضي المتدهورة وتجديدها[1].

أما قطاع الغابات فزيادة على مهامه المناطة به، فقد أسهم بدور كبير في التصدي لهذه الظاهرة بإقامة الأحزمة الخضراء لمكافحة زحف الرمال وحماية الغابات وتوسيع عمليات التشجير وإعادة التشجير لحماية التربة من الانجراف وزحف الرمال، كذلك فقد قام القطاع بإنشاء مصدات للرياح في سهول الجنوب العليا[2].

ومن الجانب القانوني فقد أولى المشرع الجزائري مشكلة التصحر وسبل معالجتها ضمن حساباته التشريعية، حيث نصت المواد- 62-63-64- من القانون 10/03، المتعلق بحماية البيئة في إطار التنمية المستدامة[3] على ضرورة وضع مخططات لجميع الانشغالات البيئية، ومن بينها التصحر والحفاظ على الأنظمة البيئية الايكولوجية والتنوع البيولوجي والأوساط الصحراوية، وتعويض هشاشة وحساسية مكوناتها البيئية.

[1]. أحمد، ملحة. مرجع سابق،ص 63

[2]. المرجع نفسه،ص 64

[3]. القانون 10/03 السابق.

خلاصة:

شهدت الجزائر كباقي دول العالم العديد من المشكلات البيئية الخطيرة الناجمة عن السياسات التنموية التي لم تأخذ في الاعتبار قضية البيئة، وخاصة في المناطق الحضرية في المدن الكبرى مثل الجزائر العاصمة و عنابة، وهران، قسنطينة، مما دق ناقوس الخطر وفرض ضرورة تفعيل الجهود الحكومية والشعبية من أجل الحد من هذه المشكلات البيئية وحماية البيئة في البلاد.

لقد تربعت الجزائر على ترسانة قانونية قوية من أجل النهوض بواقع البيئة وتحسينه في كل المجالات، غير أن الصرامة والجدية في تطبيق هذه القوانين ومخالفة المعاقبين لها يبقى الأهم حتى تجد هذه القوانين طريقها إلى الواقع وتؤتي أكلها.

كما قامت الجزائر بالعديد من التدخلات الميدانية من أجل الحفاظ على البيئة وإيجاد حلول لمشكلاتها المتراكمة عبر السنوات الماضية، على غرار تدخلاتها للحد من مشكلة نقص وتلوث الموارد البيئية، والحد من مشكلة التلوث، والإجراءات التي تبذلها الدولة للحد من مشكلة التصحر الذي يعرف زحفا تدريجيا للمناطق الوسطى والشمالية من البلاد.

الفصل الرابع

البيئة في منظور المشرع المدرسي بالجزائر

تمهيد

أولا : إدراج البعد البيئي في المناهج التعليمية بالجزائر

ثانيا: ملف حقيبة التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة

ثالثا: حقيبة النادي الأخضر المدرسي

خلاصة

تمهيد:

لقد أكد الميثاق الوطني للتربية على أن التربية البيئية يجب أن تعمل على تمتين العلاقة بين المدرسة والبيئة الجغرافية والبشرية و معرفة المحيط الطبيعي والواقع الاجتماعي، وتعليم الأفراد منذ السنوات الأولى في التعليم القيم والسلوكيات والمبادئ الإيجابية للتعامل مع البيئة وحمايتها من كل الأخطار التي تحدق بها.

لقد سعت الجزائر على غرار العديد من الدول إلى إدراج قضايا البيئة في المدرسة الجزائرية في مختلف الأطوار التعليمية، وهذا راجع إلى كون الجزائر عضو في العديد من الهيئات والمنظمات العالمية التي تهتم بقضايا البيئة ومشكلاتها، إضافة إلى المشكلات البيئية المتزايدة التي عرفتها الجزائر خلال السنوات الأخيرة، الأمر الذي استدعى الاهتمام بتفعيل دور التربية في تعديل السلوكيات والاتجاهات البيئية لدى الأفراد .

وتجلى بوضوح اهتمام المشرع المدرسي في الجزائر بأهمية التربية البيئية من خلال الاتفاقية المشتركة المبرمة بين وزارتي التربية الوطنية ووزارة البيئة وتهيئة الإقليم، وذلك بغية تزويد التلميذ بالقيم البيئية طيلة مساره الدراسي وإدراج البعد التكويني في كل المواد الدراسية التكفل ببعدي التعليم والتربية في آن واحد، وأصدرت الوزارتين مجموعة من الأدلة وحقائب التربية البيئية، وحقائب النادي الأخضر المدرسي، في مختلف الأطوار التعليمية من أجل تجسيد هذه الاتفاقية في الميدان وتفعيلها.

أولا: إدراج البعد البيئي في المناهج التعليمية

1. اهتمام المشرع المدرسي بقضايا البيئة:

تسعى جميع النظم التعليمية في العالم إلى إعداد الأفراد وتأهيلهم من أجل مواكبة التطورات والمستجدات الحديثة في كل المجالات الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية والبيئية، وذلك بإكسابه معارف ومهارات نفعية يمكنهم توظيفها بشكل إدماجي داخل المدرسة أو حتى خارجها.

لقد أعطت العديد من الحكومات والدول أهمية خاصة للبعد البيئي في منظوماتها التعليمية والتربوية، وذلك استجابة للمخاطر الكبيرة و المتزايدة التي باتت تعرفها البيئة في العصر الحالي الأمر الذي دق ناقوس الخطر واستدعى ضرورة ايلاء هذا الجانب أهمية بالغة كون المشكلات البيئية خطر يهدد الجميع ولا يعترف بالحدود الجغرافية والإقليمية، ومن ثم كان إدراج الأبعاد البيئية في المناهج التعليمية والتربوية ضرورة ملحة من أجل تكوين أجيال مستقبلية تحترم البيئة وعناصرها وتسعى جاهدة للحفاظ على توازنها ونظامها، ولا يمكن لهذا الهدف أن يتحقق دون إعادة صياغة هذه المناهج التعليمية أو تجديدها، وإدراج البعد البيئي في مختلف المراحل والأطوار التعليمية.

وعلى غرار العديد من الدول، فإن المشرع المدرسي الجزائري سعى جاهدا إلى إدراج البعد البيئي في المنظومة التعليمية التربوية وتطوير أدائها، لمسايرة المستجدات ومواكبة المتغيرات التي يشهدها العالم، وتجسد هذا الاهتمام في قيام الجزائر بالعديد من الإصلاحات على المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، حيث قامت الدولة بإصلاح شامل للمنظومة التربوية وذلك بإصلاح المناهج التعليمية من حيث المقاربة البيداغوجية والمضامين، والتي تمخضت عن اجتماع مجلس الوزراء في أفريل 2002 والتي وافق عليها البرلمان بغرفتيه.

وبغية تنفيذ هذا الإصلاح قرر وزير التربية الوطنية السيد بوبكر بن بوزيد إلغاء القرار رقم 34 المؤرخ في 21 جوان 1998 ، والمتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج وتعويضه بالقرار المؤرخ في 11 نوفمبر 2002، و الذي تضمن تجديد إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج، وقد أسند لهذه اللجنة مهمة التوجيه والتنسيق في مجال المناهج التعليمية ، كما تتكفل بتقديم الآراء والاقتراحات للوزير حول كل قضية تتعلق بالمناهج التعليمية .

ونظرا لأهمية قضية البيئة وضرورة الحفاظ عليها، أدرج المشرع المدرسي بالجزائر اهتمام بالغ بهذه القضية وضمن هذا البعد(البعد البيئي) في المناهج الجديدة، هذا البعد الذي لم يعطى الاهتمام المطلوب في المناهج القديمة، حيث أدرج البعد البيئي في الكتب المدرسية القديمة بطريقة عرضية .

لقد استخدمت البيئة في المناهج التعليمية القديمة كوعاء يحتوي على حقائق ومعلومات يسعى المعلمون إمداد التلاميذ بها، وذلك بدراسة عنصر من عناصر البيئة الطبيعية كنبات أو حيوان أو ظاهرة معينة من الظواهر الطبيعية أو الفيزيائية وإعطاء شرح مفصل حولها وتدعيم هذا الشرح بصور طبيعية عن الظاهرة أو الكائن، وتقديم تمارين لاختبار مدى اكتساب التلاميذ لهذه المعارف والمعلومات ومدى تمكنهم منها، وهذا ما تضمنته كتب دراسة الوسط في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي قبل الإصلاح وكتاب العلوم الطبيعية في السنة السابعة من التعليم المتوسط قبل الإصلاح، والحقيقة أن دراسة عناصر البيئة وقضاياها ومشكلاتها في هذه الكتب المدرسية لا يحقق الأهداف المسطرة والنتائج المرغوبة، والمتمثلة أساسا في التربية البيئية وغرس قيم البيئة والحفاظ عليها في نفوس النشء، وتزويدهم بالمهارات والكفاءات المطلوبة من أجل المساهمة وبفعالية في الحفاظ على سلامة البيئة وتوازنها.

فالبيئة في المناهج القديمة كانت تستخدم بمثابة معمل للدراسة والتحصيل فقط، وأهملت هذه المناهج دراسة الإطار الفيزيقي والحيوي الذي يتواجد فيه الكائن أو الظاهرة المدروسة، وعلاقته بغيره ومدة تأثره و تأثيره فيهم [1].

لقد أعطى المشرع المدرسي في الجزائر أهمية لقضية البيئة ومشكلاتها في المناهج الجديدة، وذلك بإدراج البعد البيئي في مختلف المراحل التعليمية وكرس الاهتمام بالتربية البيئية ووضعت لهذا الغرض خطة وطنية متوسطة المدى، حيث تحل التربية البيئية مكانة هامة منها كونها أداة فعالة للوقاية من المشكلات البيئية التي تواجه البيئة، وباعتبار المدرسة فضاء ملائما لنشر الثقافة البيئية، فالأنشطة

[1]. جمعة، بلعيد. مرجع سابق، ص 181

التعليمية ليس فقط بناء المعرفة والمهارات الفردية، ولكن أيضا تساعد على بناء بنية تحتية للتغيير على نحو مستدام ومنصف للبيئة ولنظامها وتوازنها[1].

لقد عمدت كل من وزارة التربية الوطنية ووزارة البيئة وتهيئة الإقليم إلى تدعيم مسعى التربية البيئية في المناهج الدراسية وهذا في إطار مذكرة الاتفاق الموقعة في 02 أفريل 2002 بين الوزارتين المذكورتين، وهذا من أجل تزويد التلاميذ بالتربية البيئية طيلة مسارهم الدراسي وإدراج البعد التكويني في كل المواد الدراسية والتكفل ببعدي التعليم ولتربية في آن واحد، وتهدف هذه التربية إلى تنشئة المواطن وترسيخ ثقافة بيئية في عقول التلاميذ وتمكينهم في ذات الوقت من اكتساب المعارف وتطوير الكفاءات الضرورية للحفاظ على سلامة المحيط البيئي[2].

وقد جاء في كلمة وزير التربية بوبكر بن بوزيد في إطار الإصلاحات الشاملة التي شرع فيها قطاع التربية الوطنية والتي تهدف إلى تطوير المنظومة التربوية من خلال الانفتاح على آفاق جديدة، (قد أدرجت التربية البيئية في المسار الدراسي قصد إثراء مجالات المواد التعليمية وإقامة إطار جديد لنشر المعرفة الصفية و اللاصفية.

إن هذا المسعى يستمد نجاعته من خلال المقاربات البيداغوجية العصرية ويرتكز على تجارب المعلمين والمربين، وتمثل الروابط بين التلاميذ ومحيطهم الطبيعي والاجتماعي، كما أن هذا المسعى يمكن التلاميذ الذين هم مواطنو المستقبل من إدراك المشكلات البيئية والمساهمة في حلها بصفة دائمة [3]).

وفي السياق ذاته أكد وزير التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة على أهمية التربية البيئية في المدرسة ودورها في تكوين سلوكيات واتجاهات ايجابية تجاه البيئة، ويقول في هذا السياق: (... وقناعة منا بأن الاستثمار الحقيقي هو الاستثمار في العنصر البشري الذي هو رأس المال الأساسي في أي عملية تغيرية لأنظمة وأشكال الحياة اليومية للمجتمع، وتعد في هذا المجال المنظومة التربوية المكان

[1] . Thomas, Dietz . Paul C, Stern. New Tools for nvironmental Protection: Education, Information, and Voluntary Measures. the National Academy of Sciences.2002.p161

[2]. بوبكر، بن بوزيد. مرجع سابق ، ص 101

[3]. وزارة التربية الوطنية و وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة. أدلة المربي في التربية البيئية.ط 3. الجزائر. 2007، ص 7

الأنسب لإعداد جيل المستقبل إعداد يكون بموجبه هو العنصر الفعال والفاعل لحماية البيئة وتحسين الإطار المعيشي وتحقيق التنمية المستدامة، هذا الوضع الجديد يضع المنظومة التربوية أمام مهمة جد إستراتيجية تستوجب المساهمة في تجاوز السلوكيات السلبية المضرة بالبيئة والتي تطبع الحياة اليومية، إلى سلوكيات ايجابية تضع البيئة في مقدمة انشغالات واهتمامات المجتمع، وعليه تأتي مسؤولية المعلم والمربي في الصدارة لنقل التصورات الفكرية والقيم البيئية وغرس المواطنة الايكولوجية وترقية السلوكيات الفردية والجماعية، ونشر وتعميم الثقافة البيئية في الأوساط الاجتماعية للوصول إلى التنمية المستدامة بمفهومها الواسع والشاسع[1]).

وقد شهدت سنة 2000 مشروعا جديدا لإدراج التربية البيئية في المدرسة الجزائرية في مختلف الأطوار التعليمية، ويندرج هذا المسعى ضمن سياسة انفتاح المدرسة الجزائرية على الحياة.

وانطلق هذا المشروع بتوقيع بروتوكول بين وزارتي التربية الوطنية وتهيئة الإقليم والبيئة، ويتعلق هذا المشروع بإعطاء بعد بيئي في البرامج التربوية والتعليمية وذلك باحترافية متخصصة، بإدخال التربية البيئية والتنمية المستدامة في المنهج الدراسي، ولا يهدف هذا المشروع إلى جلب معارف جديدة بقدر ما يهدف إلى تطوير منهجية جديدة يتجسد فيها التكامل بين المواد الدراسية وتدرج في حسبانها قسطا من الممارسة الميدانية، وتعمل على تنمية روح الاكتشاف والإبداع عند التلميذ (مثال: رسكلة النفايات معالجتها من جديد)، ومن جهة أخرى تعمل بطريقة حل المشكلات وكذا بيداغوجية المشاريع على بناء و تكوين المعارف والمواقف عند التلاميذ والتي من شأنها غرس روح المسؤولية الضرورية لحل لمشكلات البيئية بكل تعقيداتها[2].

2. مراحل إدراج البعد البيئي في المنظومة التربوية: وقد شهد تجسيد هذا المشروع المشترك بين وزارتي التربية الوطنية ووزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة، مراحل أربعة نفصلها في ما يلي:

2-1.المرحلة الأولى (2002 ـ 2003) : وهي مرحلة التجريب والتي تزامنت مع الدخول المدرسي 2002ـ 2003 ، حيث تم تعيين 135 مؤسسة نموذجية موزعة عبر الولايات التالية :

[1]. وزارة التربية الوطنية و وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة. أدلة المربي في التربية البيئية .مرجع سابق، ص 8

[2]. بوبكر، بن بوزيد. مرجع سابق، ص 102

أدرار . الجزائر . باتنة . الوادي . مستغانم . تيارت، ثم تم توسيع هذه العملية لتشمل عدد آخر من المؤسسات التعليمية عبر الوطن، وتم خلال هذه المرحلة إعداد السندات التعليمية الخاصة بالمشروع والمتمثلة في (ثلاث أدلة للمعلمين وحقيبة بيداغوجية، وأربعة دفاتر للتلميذ، ووضعت تحت تصرف المعلمين والتلاميذ) [1] .

2-2.المرحلة الثانية (2004 ـ 2005): تم خلال هذه الفترة ما يلي:

- توسيع التجريب ليشمل كل ولايات الوطن(912 مؤسسة نموذجية)
- متابعة الأنشطة التجريبية.
- تقييم وإثراء وإعادة طباعة الوثائق البيداغوجية والمنهجية.
- تنظيم جامعتين للتكوين(صيف وشتاء) لفائدة الفرق البيداغوجية والإدارية المكلفة بالإشراف على العملية التجريبية.
- تدريب المعلمين والمفتشين ورؤساء المؤسسات التعليمية بخصوص المسعى التعليمي الذي تنتهجه التربية البيئية.

2-3.المرحلة الثالثة (2006 ـ2008) : وقد شهدت بداية العام الدراسي 2006/2005 انطلاق التعميم التدريجي للتربية البيئية ضمن المنهج المدرسي، وفي هذا المنظور تم توقيع قرار وزاري مشترك من طرف وزيري التربية والبيئة في 17 ماي 2005، وقد تم تطبيق هذا التعميم بصورة تدريجية حيث شملت كل مرحلة مجموعة من المؤسسات، حيث شملت العملية 912 مؤسسة (480 مدرسة ابتدائية . 240 متوسطة . 192 ثانوية) موزعة على مجموع ولايات الوطن.

كما تم خلال هذه المرحلة توزيع حصص من الوثائق البيداغوجية والمنهجية على المعلمين والتلاميذ، بحيث تشتمل كل حصة على 115 وثيقة تتمثل في الدليل و دفاتر التلميذ ودفتر الانخراط في النادي الأخضر وحقيبة النادي المدرسي، وفي هذه المرحلة أيضا تم تنظيم جامعتين صيفيتين لفائدة الفرق البيداغوجية والإدارية المكلفة بتطبيق التربية البيئية في الوسط المدرسي.

[1]. بوبكر، بن بوزيد. مرجع سابق، ص 102.103

2-4.المرحلة الرابعة (2008ـ 2009): وتم خلال هذه المرحلة توسيع وتعميم التربية البيئية على مجموع مؤسسات التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، كما تم خلال هذه المرحلة تنفيذ البعد البيئي في جميع المستويات التعليمية، وهذا بفضل دفاتر النشاطات التي تم تصميمها وإعدادها خلال الجامعة الصيفية .

ثانيا. ملف حقيبة التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة:

تعتبر هذه الحقيبة البيداغوجية تحديا من أجل انطلاقة عملية على نطاق واسع وذلك في إطار الاتفاقية المبرمة يوم 02 أفريل 2002 بين وزارة التربية الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة، وتعتبر طبعة 2007 من الحقيبة هي الطبعة الثالثة والتي تحتوي على ملفين يعتبران كمرجعين مهمين هما : أدلة المربي في التربية البيئية ـ حقيبة النادي الأخضر المدرسي.

1. أدلة المربي في التربية البيئية : تعتبر أدلة المربي في التربية البيئية عبارة عن أدلة جمعت في مصنف واحد بحيث يستطيع أن يرجع إليه كل المعلمين ويقومون بإجراء تشاور فيما بين المواد في مختلف مراحل التعليم (الابتدائي . متوسط ثانوي)، وهنا نجد ثلاثة أدلة :

- دليل المربي في التربية البيئية (التعليم الابتدائي).
- دليل المربي في التربية البيئية (التعليم المتوسط).
- دليل المربي في التربية البيئية (التعليم الثانوي).

ويحتوي كل دليل من هذه الأدلة على أربعة فصول معنونة كالآتي:

الفصل الأول: وهو عبارة عن جزء مدخلي حيث تم فيه تلخيص المفاهيم التحديات والرهانات المتعلقة بالتربية البيئية.

الفصل الثاني: يصف الوضع الراهن والمنهجية المطبقة في المناهج الحالية.

الفصل الثالث: يشير إلى المسعى الواجب إتباعه.

الفصل الرابع : تم فيه اقتراح مذكرات تقنية محورية (الماء النفايات ـ النار ـ الزلزال).

1. دليل المربي في التربية البيئية (التعليم الإبتدائي): وقد احتوى هذا الدليل على الفصول التالية:

الفصل الأول: مفاهيم وتحديات ورهانات: وتم التطرق فيه إلى مفهوم البيئة من خلال تعريفها والإحاطة بها كما تم تعريف التربية البيئية مع بيان أهدافها وأهم التحديات التي ربطت أساسا بالمشاكل البيئية التي تعاني منها الجزائر، مع بيان الرهانات التربوية من خلال تصنيفها في جدول وبيان البيداغوجية المفضلة لكل رهان من الرهانات المذكورة.

الفصل الأول:الوضعية الحالية والمنهجية المطبقة: وتضمن هذا الفصل المحاور المتضمنة في المناهج المعتمدة حاليا والتي انبثقت عن الدراسة التحليلية التي أجريت على المناهج الدراسية المعتمدة في الطور الأول والثاني من التعليم الأساسي آنذاك، والتي تبين أنها تتضمن جملة من المواضيع ذات الصلة بعناصر البيئة المتنوعة في كثير من المواد وفي جميع المستويات الدراسية.

وتم إدراج المحاور المعتمدة في السنة الأولى والرابعة أساسي ضمن جدول احتوى على المواضيع المتعلقة بالبيئة والمقاربات الخاصة بمفهوم البيئة المدرسية في التعليم الابتدائي والتي تتمثل في :

- البيئة الطبيعية الزراعية.
- الصحة، الثقافة ، التربية.
- الحماية، البعد الاجتماعي، السياسة.
- التلوث ، المخاطر.

حيث تم في هذا الفصل التعرض إلى المنهجية المطبقة والتي تسعى إلى تنمية الجانب المعرفي، الوجداني، والمهاري، والتي تعتمد على التلقين والنقاش دون الاهتمام بالعمل الميداني وتركيزها على التعليم الصفي وفيما يلي سنورد الجداول الخاصة بالمواضيع المدرجة في السنة الأولى والسنة الرابعة أساسي[1] :

[1]. وزارة التربية الوطنية و وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة. مرجع سابق، ص 11، 12

جدول رقم (03) يوضح المواضيع البيئية المدرجة في السنة الأولى أساسي

المادة	المحاور المدرسة
تربية مدنية	العناية بالقسم والحي والآخرين، المركز الصحي
تربية إسلامية	نظافة الجسم واللباس والمدرسة والمنزل والشارع، حب المدرسة، ومحبة الأخوة.
قراءة	في الصحراء، جني البرتقال، الشجرة ، المزرعة.
تربية تشكيلية	رسم مجموعة أشكال بإشارات.
تربية موسيقية / أناشيد	عودة الأب إلى الدار، أمي، الممرضة، العصفور الصغير، قطتي الصغيرة، كبش سلمى، الديك.

المصدر: وزارة التربية الوطنية وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة، مرجع سابق ص:11

جدول رقم (04) يوضح المواضيع البيئية المدرجة في السنة الرابعة أساسي

المادة	المحاور المدرسة
تربية مدنية	الحي، المدينة والقرية، المحيط، الغابة.
تربية إسلامية	النظافة، مكانة البحر، الماء الطاهر، الوضوء، التعاون، المسلم ليس أنانيا، أمن الطرقات، الإسلام دين السماحة، الحس بالمسؤولية، السلوك الطاهر، حماية النباتات، العناية بالحيوانات، الواجبات نحو الجار واحترامه.
دراسة الوسط	التربة، الماء في الطبيعة، غذاء الحيوان، غذاء الإنسان، غذاء النباتات، حماية الغابات، التكاثر عند الحيوان والنبات، دورة الحياة عند الحيوان والنبات.
لغة فرنسية	هل تريد أن تتعرف على الجزائر بلادنا؟ ، الدجاجة الصغيرة الشهباء وحبة القمح، حكاية الأرنب الصغير الذي عصى أمه.
تربية تشكيلية	رسم قاع البحر، تشكيل صنافة نباتات، رسم مشهد طبيعي بالاعتماد على مختلف الأشجار، رسم لهيب.
قراءة	النخلة المثمرة وشجرة البرتقال، دجاجة المزرعة، ضربة الصاعقة، الفيضان، التعلم ينفع المتعلم، الشمس تتكلم، الاسكيمو، اليابان.
تربية موسيقية / أناشيد	أغنية الضيعة، بستاني، العصفور الطليق، الأرنب، الغزالة، الجمل، يوم ممطر ، أغنية الحصاد.

المصدر: وزارة التربية الوطنية وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة، مرجع سابق ص:11-12

الفصل الثالث: المنهجيات المقترحة لإدراج التربية البيئية: والهدف من هذه المنهجيات هو إحداث تغيير في سلوك المتعلم، وبدرجة أهم غرس روح المسؤولية في نفسه تجاه عناصر البيئة، وقد تم اعتماد المنهجية التالية والتي تحقق:

1. الوعي الفكري و البيئي.
2. التدريب المباشر على إتقان مهارات مقترنة بمعالجة مواضيع بيئية.

وقد تم التركيز في هذا الفصل على بيداغوجيتين هما:

1. **بيداغوجية المشروع**: والتي حظيت بأهمية كبيرة في هذا الفصل واحتوى على بيان مفهوم بيداغوجية المشروع ومزاياها، والمراحل الست التي تمر بها، و التنويه بدور المنشط في هذه البيداغوجية، إضافة إلى التطرق إلى بعض مواطن القوة فيها ووضع مخطط يحوي على أهداف هذه المنهجية.

2. **بيداغوجية حل المشكلات**: وقدمت هذه البيداغوجية كطريقة تعليمية لدراسة المشكلات البيئية وحلها مع التركيز على وعي المتعلم بالبيئة، وقد تم تحديد أهم المراحل التي تمر بها هذه البيداغوجية وهي :

- الشعور بالمشكلة(الظاهرة).
- التفسير والتخطيط.
- التنفيذ.
- التقويم.

3. **بيداغوجية التكوين البيئي**: وتم اعتماد هذه البيداغوجية على اعتبار أنها تكوينا يتلقاه الفرد من البيئة التي يتواجد بها، فالإنسان نتاج تفاعلاته المتعددة مع البيئة وهذا من خلال شكلين الأول موضوعيا عقلانيا جماعيا، أما الثاني فيتخذ شكلا ذاتيا رمزيا انفعاليا شخصيا.

4. المقاربة النسقية: والتي تهدف إلى الوصول إلى نظرة شاملة للبيئة أو لجزء منها، وهي تعمل على تحديد معالم علم البيئة الذي يقوم على تداخل المواد والذي يقوم على المقاربة العلمية والمراحل التي تمر بها[1].

الفصل الرابع: بطاقات بيداغوجية تربوية: واحتوى هذا الفصل على مجموعة من البطاقات المتعلقة بمواضيع (الماء، النفايات، الزلازل ، الحرائق)، وتسمح هذه البطاقات الفنية للمعلم أو المنشط أن ينسج على منوالها وأن يكيفها وفق محيطه المعيشي وأهداف دروسه، وهذه النماذج من البطاقات تتماشى و البيداغوجيات والأساليب المقترحة سابقا.

1. بطاقة فنية حول الماء: وتتضمن بطاقتين فنيتين الأولى وفق بيداغوجية حل المشكلات وتضمنت(03) ثلاث أنشطة، والثانية وفق بيداغوجية المشروع وتضمنت (10) عشرة أنشطة.

2. بطاقة فنية حول النفايات: وتضمنت بطاقتين فنيتين، الأولى وفق بيداغوجية المقاربة النسقية(المنظومية) واحتوت على(03) ثلاث أنشطة، أما الثانية فقد كانت خرجه دراسية.

3.بطاقة فنية حول الحرائق: لم تحدد فيها المقاربة البيداغوجية المعتمدة وتم تحديد الأهداف والوسائل وخطة العمل، وتضمنت هذه البطاقة (03) ثلاث أنشطة.

4. بطاقة فنية حول الزلازل: وتضمنت هذه البطاقة الإشكالية، الأهداف، الوسائل، النشاطات والتصرفات الواجب اكتسابها قبل، أثناء وبعد الزلازل [2] .

2. دليل المربي في التربية البيئية (التعليم المتوسط): ويشبه هذا الدليل الخاص بالتعليم المتوسط الذي يسبقه (دليل التربية البيئية في التعليم الابتدائي)، حيث تم تقسيم هذا الدليل إلى أربعة فصول بنفس العناوين المذكورة سلفا، مع اختلاف المحتوى وهذا بما يتناسب وهذا الطور الدراسي التعليمي وهي كالآتي [3] .

[1]. وزارة التربية الوطنية و وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة. مرجع سابق، ص ص 15 .24

[2]. المرجع نفسه، ص ص 25 ،42

[3]. وزارة التربية الوطنية و وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة. مرجع سابق، ص ص 5 .49

الفصل الأول: مفاهيم، تحديات ورهانات: واحتوى هذا الفصل على مفهوم كل من البيئة والتربية البيئية وبيان أهدافها والرهانات الخاصة بها.

الفصل الثاني: الوضعية الحالية والمنهجية المتبعة: تضمن هذا الفصل التربية البيئية في الوسط المدرسي الجزائري كما اشتمل على محاور بيئية تناولتها برامج الطور الثالث من التعليم الأساسي كما تم تحديد أبرز المقاربات الخاصة بمفهوم البيئة في السنة الأولى متوسط وهي كالآتي:

- البيئة، الطبيعة، الزراعة.
- الصحة، الثقافة، التربية.
- تلوث، مخاطر.
- حماية البيئة ، بعد اجتماعي، سياسة.

تم خلال هذا الفصل تحديد أوجه قصور الطرائق المطبقة في التدريس والتي تمثلت في:

- تقتصر العملية التعليمية على إكساب المتعلمين معارف ذات علاقة بمفاهيم بيئية دون توظيفها.
- اعتبار المفاهيم البيئية والمعارف التي لها علاقة بالبيئة غاية في حد ذاتها.
- انعدام التنسيق بين المواد التعليمية المختلفة.

الفصل الثالث: المنهجيات المقترحة لإدراج التربية البيئية في التعليم المتوسط:

وقد احتوى هذا الفصل على :

1. **البيداغوجيا:** حيث تضمن مفهوم البيداغوجيا والطريقة البيداغوجية والمقاربة.
2. **بيداغوجيا المشروع:** وقد احتوى على تعريف البيداغوجيا وبين أهدافها ومراحلها الست وتم عرض دور المربي في بيداغوجية المشروع وخصائصها، ووضع جدول يبين مبادئ التربية البيئية و بيداغوجية المشروع، والملاحظ هنا أنه تم تخصيص مساحة لا بأس بها لهذه البيداغوجية.
3. **التكوين البيئي/ الايكولوجي:** وتم الإشارة إلى أهمية التكوين البيئي في ربط الإنسان بعالمه وتم أيضا التطرق إلى تطبيق بيداغوجية التكوين البيئي، وقدم مثال عن نشاطات حول إشكالية

الهواء عالجها حسب بيداغوجية المشروع وكذا التكوين البيئي، كما تم ذكر مراحل بيداغوجية التكوين البيئي، كما تم إدراج مخطط يوضح دور المربي وصفاته.

4. المقاربة النسقية: وتم فيها تعريف النظام وتعريف المقاربة النسقية بالإضافة إلى تبيان خصائص المقاربة النسقية.

الفصل الرابع: البطاقات البيداغوجية ـ تربوية: وتشتمل هذه البطاقات على المنهجيات المذكورة سابقا، وتسمح هذا البطاقات للمعلم أو المنشط أن ينسج على منوالها وان يكيفها وفق محيطه المعيشي وأهداف دروسه وتتعلق هذا البطاقات بالموضوعات التالية:

الماء: حيث تم توضيح مشكلة الماء في الجزائر، والأهداف الخاصة بالمربي والأهداف الخاصة بالطريقة المطبقة، كما تضمن المنهجيات المطبقة (بيداغوجية المشروع، بيداغوجية التكوين البيئي بيداغوجية المقاربة النسقية)، ونظرا لأهمية هذا الموضوع تم استخدام كل المقاربات، كما تم ذكر وسائل الدعم والسندات التي يتم من خلالها الحصول على المعلومات، وقد خصصت أربع بطاقات تقنية نموذجية حول هذا الموضوع.

النفايات: وتم في هذا العنصر التطرق إلى مشكلة النفايات في الجزائر، كما تم تحديد المنهجيات التي يمكن تطبقيها وهنا وضعت منهجية بيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا التكوين البيئي وبيداغوجيا المقاربة النسقية، إضافة إلى وسائل الدعم والسندات المذكورة سلفا.

الحرائق: وتم في هذا العنصر الحديث عن هذه المشكلة في الجزائر وبعدها تم تحديد المنهجيات التي تطبق هنا من خلال بيداغوجية المشروع وبيداغوجية التكوين البيئي وبيداغوجية المقاربة الشمولية وقم تم توظيفها حسب طبيعة كل موضوع، بالإضافة إلى توضيح الدعم والسندات.

الزلازل: وتم الإشارة إلى هذه الإشكالية في الجزائر، وتم الإشارة أيضا إلى الأهداف والوسائل والنشاطات، واكتساب التصرفات قبل وأثناء وبعد الزلازل.

3ـ دليل المربي في التربية البيئية(التعليم الثانوي): وتم تقسيم الدليل كسابقيه إلى أربعة فصول حملت نفس العناوين مع اختلاف المحتوى وذلك بما يتناسب مع هذا الطور[1]:

الفصل الأول: مفاهيم، تحديات رهانات: وتم في هذا الفصل التطرق إلى مفهوم البيئة والتربية البيئية، وذكر أهداف التربية البيئية ومبادئها الأساسية والتحديات والرهانات المتعلقة بها.

الفصل الثاني: الوضعية الحالية والمنهجية المطبقة: وتم في هذا الفصل التطرق إلى المواضيع البيئية المتضمنة البرامج التعليمية الخاصة بالجذعين المشتركين في السنة الأولى ثانوي[2] .

الفصل الثالث: المنهجيات المقترحة لإدماج التربية البيئية في التعليم الثانوي: وتم الإشارة في هذا الفصل إلى الطرائق المتبعة في تناول المواضيع البيئية المتضمنة في برامج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتي يطغى عليها الإلقاء، وهذا ما لا يسمح بتنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم التي تمكنهم من حل المشكلات البيئية، وبغية تجاوز هذا النقص تم اقتراح منهجيات جديدة وهي:

- **بيداغوجية المشروع:** حيث عرفت هذه البيداغوجية وذكرت الأهداف العامة لها، ودور المربي في هذه البيداغوجية، وتم ذكر كيفية إنشاء مشروع وكيفية تجسيده، وفي الأخير تم تلخيص مراحل بيداغوجية المشروع في مخطط.
- **التكوين البيئي:** وتم التطرق إلى تعريف هذه المنهجية وذكر مقاربتين الخاصة بهذه المنهجية كما تم الإشارة إلى مكانة المربي في التكوين البيئي.
- **التحليل النسقي أو طريقة المقاربة النسقية:** حيث تم تحديد عناصرها الأساسية الأربعة وهي: (الفرد ، الموضوع، العامل، الوسط)، هذه العناصر التي تنشأ بينها علاقات بيداغوجية هي:
  - عــلاقة تعليمية .
  - عــلاقة تعليم.
  - عــلاقة تعلم.

[1]. وزارة التربية الوطنية، وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة، مرجع سابق، ص ص 5. 41

[2]. المرجع نفسه، ص 11

كما تم تلخيص هذه الوضعية البيداغوجية بمخطط بياني.

ـ **مراحل دراسة المشروع البيئي**: حيث تم التطرق إلى المراحل الستة لدراسة أي مشروع بيئي وهي : (تحليل وضعية وجود المشكل ، تعريف الإشكالية ، وضع الفرضيات، البحث عن الحلول تطبيق الحلول اللائقة ، التقويم والمتابعة)، والهدف من المشروع البيئي هو تغيير سلوك التلاميذ تجاه المحيط البيئي.

- **طريقة حل المشكلات**: لقد تم إدراج مخطط شامل يمثل خطة لحل المشكلات.

الفصل الرابع: **بطاقات بيداغوجية تربوية**: وتشمل هذه البطاقات على المنهجيات المذكورة سلفا وتم اختيار ثلاث محاور رئيسية هي : (الماء ، النفايات ، الحرائق) ويتناول كل محور ثلاث بطاقات لأنشطة بيئية.

1. **الماء والنبات**: تم فيه توضيح وضعية وحالة الماء في الجزائر وتم تحديد كيفية تجاوز مشكلة المياه في الجزائر، وتمت الإشارة إلى ثلاث أنشطة، الأول الماء والنبات، والثاني المياه الصالحة للشرب في الجزائر، و الثالث تصفية المياه.

2. **النفايات**: حيث تم اقتراح استراتيجيات للتخلص من هذه المشكلة وتمت الإشارة إلى أنشطة وهي: النفايات في المؤسسات التربوية المدرسية، النفايات المنزلية والتخلص منها، النفايات المنزلية في الأحياء السكنية.

3. **الحرائق**: وتم التطرق في هذا المحور إلى ثلاث بطاقات تقنية وهي : حرق الغابات، الحرائق (حريق في منزل عائلي)، الحرائق (حريق وحدة صناعية).

4. **الزلازل**: حيث تم تعريف الزلازل و الأهداف الخاصة بهذا النشاط والوسائل المخصصة بذلك والنشاطات الخاصة بهذا النشاط.

2. حقيبة النادي الأخضر المدرسي

وتحتوي هذه الحقيبة على ما يلي[1]:

[1]. وزارة التربية الوطنية و وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة. حقيبة النادي الأخضر المدرسي. ،ط 3. الجزائر:دار الحقائق،2007.

- الدليل البيداغوجي للمعلم ـ المنشط في النادي الأخضر المدرسي ـ
- بطاقات التحضير للمعلم.
- الميثاق المدرسي البيئي.
- دفتر الميدان للمنخرط.

وتتمحور الأنشطة المقترحة على مستوى النادي الأخضر المدرسي في المرحلة الابتدائية حول المقاربات الحسية والجسدية والترفيهية حول الإعجاب والاكتشاف، أما في المرحلة الإكمالية فتتمحور حول التشجيع والحث على العمل الجماعي وتعلم التلاميذ كيفية التكفل بأنفسهم وأن يسيروا أنفسهم وأنهم قادرون على انجاز بعض الأنشطة أو المشاريع كإنجاز جريدة وإجراء تحقيق وتنظيم معرض.

في حين تتمركز الأنشطة في المرحلة الثانوية على إعداد الشاب كمواطن صالح قادر على النهوض بمسؤولياته اليومية، والاختيار الأمثل لمهنته المستقبلية.

وتعتبر هذه الأنشطة كمعالم تشير إلى منهجية التطبيق لم تأتي لتطبق بحذافيرها، لكنها أمثلة فقط تم إعدادها في فترة معينة وفي مكان معين، ومن ثم فإن كل نادي أخضر هو مطالب بأن يبتكر مشروعه والمسعى الذي يراه مناسبا، وأن يسعى إلى التنسيق مع مختلف النوادي الأخرى للاستفادة من مبادراتها وأنشطتها ومنجزاتها.

وفيما يلي سنحاول أن نوجز أهم محتويات هذه الحقيبة الخضراء:

1ـ الدليل البيداغوجي للمعلم ـ المنشط في النادي الأخضر المدرسي ـ: تم الإشارة في البداية إلى أهداف النادي الأخضر المدرسي والتي تم تحديدها بثلاث أهداف أساسية هي :(اكتساب معرفة ، اكتساب المعرفة الفعلية، اكتساب المعرفة السلوكية)، ثم تم التطرق إلى أجزاء هذا الدليل وهي :

الجزء الأول (تنظيم النادي الأخضر المدرسي): وقد أحتوى هذا الجزء على:

- دوافع إنشاء النادي الأخضر المدرسي.

- الترتيبات الخاصة لإنشاء النادي الأخضر.
- التنظيم البشري للنادي الأخضر المدرسي.
- محل النادي الأخضر المدرسي.
- التجهيزات الخاصة بالنادي الأخضر المدرسي.
- مكانة النادي الأخضر المدرسي في المؤسسة التعليمية.

الجزء الثاني(بيداغوجيا المشروع): وأحتوى هذا الجزء على :

- نشأت بيداغوجية المشروع.
- بيداغوجية المشروع كطريقة للتعلم مفتوحة وحية.
- المراحل الستة لديناميكية المشروع.
- الخصال التي ينميها المتعلم.
- خصال المربي.

الجزء الثالث(سير النادي الأخضر المدرسي): وأحتوى هذا الجزء على:

- طريقة تسيير النادي الأخضر المدرسي.
- بعض المعالم لوضع رزنامة وبرنامج الأيام الاحتفالية : الأيام الاحتفالية الوطنية والدولية الدخول المدرسي، انتهاء السنة الدراسية، نشاطات النادي الأخضر، حصة نشاط النادي الأخضر.
- تقييم النشاطات: يقوم به المنشط عند انتهاء كل نشاط.
- التسيير المالي: وهو يذكر أهم الممولين الذين يقدمون الدعم المالي للنادي الأخضر المدرسي.

الجزء الرابع(نشاطات النادي الأخضر المدرسي الممكنة): واحتوى هذا الجزء على النشاطات التي يقوم بها النادي الأخضر، والتي ربطت بمجموعة من المواضيع الأساسية المتعلقة بالإشكاليات البيئية الراهنة في الجزائر وهي : الماء، النفايات، الغابات، الزلازل، غير أن هذه المواضيع ليست

إجبارية ويمكن تعويضها بموضوعات أخرى وذلك حسب خصوصية الأقاليم والمناطق ومشاكلها واختلاف السن والطور المدرسي[1].

وجدير بالذكر أن الأنشطة قد ربطت أغلبها بالمستوى الدراسي الإبتدائي وهي تتمثل في ما يلي :

1 . نشاطات تتعلق بالماء: وتمثلت هذه الأنشطة في :

- أنا أحب الماء.
- أنا أحب الساحل.
- الماء مصدر الحياة.
- النهر، المستنقع، الوادي.
- إنجاز بحيرة بيولوجية بالمياه القذرة.
- حصيلة الماء في الثانوية.
- تلوث المياه.
- مصمم لمحطة تصفية المياه القذرة.

2. نشاطات متعلقة بالنفايات : وتتمثل هذه الأنشطة في :

- عرائس: يتم الاستفادة من مخلفات النفايات لصنع العرائس.
- البحث عن النفايات يصبح بحثا عن الكنز.
- على ماذا تحتوي صناديق النفايات.
- النفايات المنزلية .
- كل شيء يتحول.
- تحقيق حول النفايات.
- الكيفيات والنظم التي تعالج بها وتقييم النفايات.
- كيف تثمن النفايات.

[1]. وزارة التربية الوطنية و وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة. حقيبة النادي الأخضر المدرسي. مرجع سابق، ص 40

3. نشاطات متعلقة بالغابات: وتمثلت هذه الأنشطة في :

_ أنا أحب الغابة

الجزء الخامس: تكوين منشطي النوادي الخضراء المدرسية والتي حددت في :

1.التكوين القاعدي: من خلال تحصيل المعارف حول البيئة وتسيير النادي الأخضر، بالإضافة إلى الاتصالات التي يقيمها المنشط مع العاملين في نفس المجال.

2.الرسكلة: وهو متعلق بالتربصات المتخصصة المستمرة حول مختلف المواضيع والإشكاليات البيئية.

3.التبادل بين النوادي: من خلال تبادل البرنامج السنوي للنوادي الخضراء المدرسية وذلك من خلال عدة وسائل كالانترنيت[1].

2. بطاقات التحضير للمعلم ـ المنشط في النوادي الخضراء المدرسية ـ: تشتمل على ستة بطاقات كتبت باللغتين العربية والفرنسية مصنفة كالآتي:

1. **بطاقة انطلاق النادي الأخضر المدرسي:** تتألف من النقاط المتعلقة بكيفية البحث عن التلاميذ ذوي الاهتمامات البيئية، وكذا الاتصالات الواجب القيام بها، بالإضافة إلى احتوائها على الأنشطة الأولى التي يقوم بها مسبقا : كالتعارف، وامتلاك مكان، انتخاب مسؤول، اختيار اسم النادي، ووضع لوحة إعلامية، ثم الانطلاق في الأنشطة كالاتصال بالشركاء وإقامة حفل التدشين وتنظيم تظاهرة أو مسابقة.

2. **بطاقة إعداد حصة:** وتحتوي على فراغات يقوم بملئها المنشط متعلقة بالنقاط التالية :

- المحور(موضوع الحصة) المختار.
- دوافع اختياره.
- الأهداف المنشودة من خلاله.
- وصف النشاط وتحديد الوسائل الضرورية الواجب استعمالها.

[1]. وزارة التربية الوطنية و وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة. حقيبة النادي الأخضر المدرسي. مرجع سابق، ص 62

- الأداء : يقوم بتفعيل النشاط مع التذكير عقب نهاية كل محور بالمحور الذي يليه.
- التقييم الذاتي للحصة، وذلك من خلال الإحاطة بـ (الصعوبات التي اعترضت الحصة الاهتمامات التي أبداها التلاميذ، تطور المشروع).

3. **بطاقة تحضير خرجه**: وفيها يتم وضع مختلف الخطوات اللازمة لمنشط النادي الأخضر المدرسي والتي يقوم بها قبل أي زيارة ميدانية يقوم بها لأي موقع، وذلك (قبل ، أثناء، بعد) الخرجه، وفي نهاية الخرجه يطلب من التلاميذ التعليق على الخرجه الميدانية.

4. **بطاقة تثمين المشروع**: وفيها ذكرت مجموعة من النشاطات والأعمال التي يقوم بها النادي الأخضر المدرسي، وذلك حسب كل طور مدرسي وبالنظر إلى ما يتناسب معه (ابتدائي، متوسط، ثانوي) .

5. **بطاقة تقييم حصة**: هنا يتم وضع تقييم حول ما إذا كان التحضير كافيا أو لا، وتقييم سير الأداء للرجوع إلى التنظيم والمادة المقدمة والوتيرة التي سارت بها ومحتواها، ثم يقوم بتقييم مدى مشاركة التلاميذ في الحصة بالإضافة إلى التعرف على الصعوبات التي واجتها ويتم ملاحظة السلوكيات الخاصة بالتلاميذ.

3. الميثاق المدرسي البيئي: وهو ميثاق صمم في ورقة كبيرة بمقاس 1 م كتبت باللغة العربية والفرنسية، وجاء هذا الميثاق موسوما بعنوان (**الميثاق المدرسي البيئي ...أي مستقبل بدون بيئة سليمة؟**) ويوقع على هذا الميثاق كل من التلميذ ، مدير المدرسة، رئيس البلدية، ويتضمن الميثاق المسؤوليات التي لابد وأن يتقيد بها تجاه البيئة والصحة و الآخرين، بالإضافة إلى تحديده للتعهدات التي يحملها الموقع على نفسه[1].

4. دفتر المنخرط في النادي الأخضر المدرسي: حيث تم إدراج ثلاث دفاتر خاصة بكل مستوى تعليمي وهي :

- دفتر المنخرط في النادي الأخضر المدرسي(التعليم الإبتدائي).

[1]. وزارة التربية الوطنية و وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة. حقيبة النادي الأخضر المدرسي: الميثاق المدرسي البيئي.

- دفتر المنخرط في النادي الأخضر المدرسي(التعليم المتوسط).
- دفتر المنخرط في النادي الأخضر المدرسي(التعليم الثانوي).

وهي دفاتر ذات مضامين متشابهة تقريبا مع اختلافات طفيفة راجعة إلى اختلاف الطور التعليمي، وكتبت هذه الدفاتر باللغتين العربية والفرنسية وفيما يلي تفعيل لمضامين هذه الدفاتر الثلاثة:

1. دفتر المخرط في النادي الأخضر المدرسي (التعليم الإبتدائي):

وخصص هذا الدفتر مساحة لتسجيل المعلومات الخاص بالمنخرط ومكان لوضع صورته به، كما يسجل فيه المعلومات خاصة بالنادي الأخضر الذي التحق به، وهذا الأخير يحتوي على ما يلي :

ـ الدوافع والالتزامات والتقييمات الخاصة بالانخراط في النادي الأخضر: وبالإضافة إلى ذلك توجد مساحة فارغة تركت ليرسم فيها المنخرط بيئته.

ـ الميثاق المدرسي البيئي :وقد كتب بشكل مختصر ووضعت به التعهدات ومكان يوقع فيه المنخرط.

ـ أبحث أجد : هي صفحة في مقابل صفحة أخرى تحوي الأولى على أسئلة حول النفايات والثانية يدون فيها المنخرط إجاباته.

ـ أرمـــي: مكونة من صفحتين يذكر فيها المنخرط في سطور الأشياء التي يقوم برميها.

ـ أحكي قصة قطرة ماء في منطقتي: هنا يحاول المنخرط سرد قصة لها علاقة بالماء حدثت في المنطقة التي يعيش فيها.

ـ قصة شجرتي : وفيها يسرد حكاية الشجرة التي قام بزراعتها.

ـ أزرع بذرة : وهنا يذكر المنخرط زراعته لبذرة.

ـ أحضر ملصقة : وفي هذا النشاط يقوم المنخرط بإنجاز ملصق حول محور يجده هو مهما ويعرفه بشكل جيد، وذلك من أجل تحسيس زملائه بحماية البيئة، ولقد حدد له الدفتر المراحل التي يمر بها أثناء إعداد الملصق.

ـ أحضر خرجه ميدانية: هنا يذكر الدفتر كيف يساهم المنخرط في إعداد الخرجه الميدانية، كما حدد لهم التعليمات الخاصة بالأمن، وفي الأخير يجعل المنخرط يعد بنفسه تقييم للخرجة الميدانية.

ـ أحكي عن خرجتي: وضعت هنا صفحتان يروي فيهما المنخرط ما شاهده في الخرجه وملاحظاته والأشياء التي أعجب بها.

ـ أرسم بيئتي : هي مساحة خصصت كي يقوم المنخرط بإعداد رسومات عن البيئة.

ـ أقيم : وتمثلت في الاستمارة التي يجيب من خلالها المنخرط على مجموعة من الأسئلة المقترحة والمتعلقة حول النشاطات التي شارك فيها، وعن إسهاماته والأشياء التي قدمتها له.

ـ مذكراتي الخاصة: وهي مساحة مخصصة يكتب فيها المنخرط كل ما تعلق في ذاكرته من تجارب ومواقف وذكريات وأنشطة، التي حصلها من انخراطه في النادي الأخضر المدرسي[1].

2. دفتر المخرط في النادي الأخضر المدرسي (التعليم المتوسط): ويحتوي هذا الدفتر تقريبا على نفس ما يحوي عليه الدفتر الخاص بالطور الإبتدائي، إلا أننا نسجل اختلافا بينهما فيما يخص المواضيع والنشاطات، ومنه فهم يحوي على :

ـ انخراط في النادي الأخضر: حيث تضمن هذا العنصر لماذا أنخرط في النادي الأخضر؟ و ما هي أهم المبادئ التي يجب أن يلتزم بها المنخرط؟ كما تضمن التقييم المستمر لهذه الأنشطة التي تجرى في النادي الأخضر.

ـ الميثاق المدرسي البيئي: وتضمن مجموعة من المبادئ والشروط التي سيوقع عليها المنخرط فور انضمامه إلى النادي والتي يجب أن يلتزم بها.

ـ كل شيء يتحول : وهنا يتحدث عن التحلل البيولوجي للمادة، بالإضافة إلى وضع نشاط يقوم من خلاله المنخرط بإجراء تحقيق عن النفايات التي تلقيها أسرته وأول رد فعله تجاه فعله السلوكيات السلبية تجاه البيئة من طرف الغير.

[1]. وزارة التربية الوطنية و وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة. حقيبة النادي الأخضر المدرسي: دفتر المنخرط في النادي الاخضر المدرسي (التعليم الابتدائي)، ص ص 2. 32

ـ أعد ملصقة: هان يقوم المنخرط بإعداد ملصقة حول أحد المواضيع البيئية التي تشغل اهتمامه والتي من خلالها يمكن القيام بنشاط يساهم في حماية البيئة.

ـ أشارك في خرجه: وفي هذا النشاط يقوم المنخرط بالقيام بخرجه ميدانية بيئية، ثم يقوم في نهاية هذه الخرجه بإعداد تقييم لها.

ـ أشارك في إنجاز جريدة النادي الأخضر: يقوم المنخرط بكتابة المقالات والتحقيقات حول البيئة.

ـ أقيم : حيث يتم في هذا المحور تقييم النشاطات المنجزة في النادي الأخضر.

ـ مشاريعي في النادي: هي مساحة يدون فيها المنخرط المشاريع التي يقوم بها في النادي الأخضر.

ـ مذكراتي الخاصة: وهي مساحة مخصصة يكتب فيها المنخرط كل ما تعلق في ذاكرته من تجارب ومواقف وذكريات وأنشطة، التي حصلها من انخراطه في النادي الأخضر المدرسي.

ـ عناوين مهمة: يسجل فيها المنخرط عناوين الأماكن التي يجدها مهمة[1].

3. دفتر المنخرط في النادي الأخضر المدرسي (التعليم المتوسط): ويحتوي هذا الدفتر أيضا على نفس ما يحوي عليه الدفتر الخاص بالطورين الإبتدائي والمتوسط مع اختلافات طفيفة ترجع لخصوصية هذا الطور، ويحتوي هذا الدفتر على :

ـ تحفيزاتي: يقوم المنخرط بتسجيل أهم التحفيزات التي دفعته للانخراط .

ـ انخراط في النادي الأخضر: حيث تضمن هذا العنصر لماذا أنخرط في النادي الأخضر؟ و ما هي أهم المبادئ التي يجب أن يلتزم بها المنخرط؟ كما تضمن التقييم المستمر لهذه الأنشطة التي تجرى في النادي الأخضر.

ـ الميثاق المدرسي البيئي: وتضمن مجموعة من المبادئ والشروط التي سيوقع عليها المنخرط فور انضمامه إلى النادي والتي يجب أن يلتزم بها.

ـ مشاريع نادي : وفيها يدون المنخرط أهم التحفيزات التي دفعته للانخراط.

ـ عناوين مهمة: يسجل فيها المنخرط عناوين الأماكن التي يجدها مهمة.

[1]. وزارة التربية الوطنية و وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة. دفتر المنخرط في النادي الأخضر المدرسي (التعليم المتوسط)، ص ص 01 ،24

ـ أكتشف مصالح البلدية: هنا يسجل الأعمال والأنشطة التي تقوم بها هذه المصالح ومكاتب النظافة التابعة لها.

ـ أكتشف الجمعيات المحلية: يسجل فيها أهم الجمعيات المحلية والنشاطات التي تؤديها هاته الأخيرة تجاه البيئة.

ـ أوثق : يتم فيها توثيق المراجع المهمة المتعلقة بالبيئة.

ـ أقيم : يقيم بها نشاطاته مع النادي الأخضر.

ـ مذكراتي الخاصة : وهي مساحة مخصصة يكتب فيها المنخرط كل ما تعلق في ذاكرته من تجارب ومواقف وذكريات وأنشطة، التي حصلها من انخراطه في النادي الأخضر المدرسي.

يمكننا مما سبق القول أن هذان الملفان أو المرجعان يجسدان تلك المبادرة الطيبة والايجابية المشتركة بين الوزارتين، وذلك بغية تكوين تلميذ واعي بالمخاطر البيئية قادر على القيام بالأنشطة والأعمال التي من خلالها يتم حماية البيئة.

3. كراس التلميذ في التربية البيئية :

وقد تم إصدار مجموعة كراسات موجهة للتلميذ، واحتوت هذه الكراسات على مجموعة من المحاور ذات العلاقة بالبيئة وبحمايتها، وتمثلت هذه الكراسات في :

1. كراسة التلميذ في التربية البيئية (السنة الأولى من التعليم الأساسي): وتضمنت هذه الكراسة الموجهة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي على غرار مجموعة الكراسات البيداغوجية المعدة للتجريب التربية البيئية في الولايات السبعة المعنية بهذه العملية، ثلاثة محاور بيئية جديرة بالاهتمام وهي : الماء، النفايات، الحرائق، وقد تم صياغة هذه المحاور في صورة إشكاليات بسيطة بحيث تدعوه إلى الإقبال على حلها برغبة واهتمام من خلال تفاعله المنتظر من النشاطات الشيقة المقترحة لهذا الغرض، والتي يفترض أن تتم بشكل فردي أو جماعي وذلك حسب ما تتطلبه الوضعية المقترحة [1].

[1]. وزارة التربية الوطنية و وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة. كراسة التلميذ في التربية البيئية (السنة الأولى أساسي). 2002، ص 07

2. كراسة التلميذ في التربية البيئية(الرابعة أساسي): وتضمنت هذه الكراسة ثلاثة محاور رئيسية كسابقتها وهي: الماء، النفايات، الحرائق، بالإضافة إلى محور بعنوان ألعب وأتعلم، وضعت هذا المحاور أيضا في صورة إشكاليات بسيطة تدفع التلميذ إلى حلها برغبة واهتمام من خلال تفاعله المنتظر مع النشاطات الشيقة المقترحة لهذا الغرض، والتي يفترض أن تتم بشكل فردي أو جماعي وذلك حسب ما تتطلبه الوضعية المقترحة[1].

3. كراسة التلميذ في التربية البيئية(الأولى متوسط): وقد عنونت هذه الكراسة بـ التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، وتضمنت هذا الكراسة أيضا على غرار بقية الكراسات السابقة على ثلاث محاور رئيسية: الماء، النفايات، الحرائق[2].

[1]. وزارة التربية الوطنية و وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة. كراسة التلميذ في التربية البيئية (السنة الرابعة أساسي). 2002، ص 07

[2]. وزارة التربية الوطنية و وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة. كراسة التلميذ في التربية البيئية (السنة الأولى متوسط). 2004، ص 09

خلاصة:

سعى المشرع المدرسي الجزائري جاهدا إلى إدراج البعد البيئي في المنظومة التعليمية التربوية وتطوير أدائها لمسايرة المستجدات ومواكبة المتغيرات التي يشهدها العالم، وهذا ما تجلى بوضوح في الإصلاحات التربوية الأخيرة التي عرفتها المنظومة .

لقد شهدت سنة 2000 ميلاد مشروع جديد لإدراج التربية البيئية في المدرسة الجزائرية في مختلف الأطوار التعليمية، وذلك من أجل إعطاء بعد بيئي في البرامج التربوية والتعليمية وتضمين التربية البيئية والتنمية المستدامة في المنهج المدرسي.

وقد تم تعميم هذا المشروع عبر أربعة مراحل، وتم خلالها إعداد ملف حقيبة التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة الذي تضمن ثلاث أدلة للمربي في التربية البيئية في الأطوار الثلاثة (الإبتدائي، المتوسط، الثانوي)، كما تم إعداد حقيبة النادي الأخضر المدرسي التي تضمنت الدليل البيداغوجي الخاص بالمعلم المنشط في النادي الأخضر المدرسي وبطاقات التحضير، وكراس التلميذ في التربية البيئية والميثاق المدرسي البيئي.

الباب الثاني

البيئة في المنهج التعليمي للمدرسة الابتدائية الجزائرية

الفصل الخامس : المدرسة الإبتدائية في الجزائر

الفصل السادس: التربية البيئية في المدرسة العامة

الفصل السابع:الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الثامن:عرض وتحليل ومناقشة النتائج

الفصل الخامس

المدرسة الابتدائية في الجزائر

تمهيد

أولا. التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال

ثانيا. التعليم الابتدائي في الجزائر

ثالثا. المنهج التعليمي للطور الابتدائي في الجزائر

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التعليم الابتدائي المرحلة الأولى المهمة في السلم التعليمي التي يرتكز عليها في تربية وتكوين الناشئة وتزويدهم بقسط كافي من المعرفة التي تؤهلهم للتوافق مع مجتمعهم والتفاعل معه وتكوين المواطن الصالح والايجابي تجاه مجتمعه ووطنه وأمته.

وتكمن أهمية هذه المرحلة من التعليم في كونها الحقل الخصيب الذي يجب أن تغرس فيه بذور اتجاهاتنا الجديدة في مجتمعنا الحديث الذي يعرف تطورا في كافة الميادين، فباتت المدرسة الابتدائية يعلق عليها أهمية كبرى في المجتمع لأداء رسالتها التربوية والتعليمية لأفراد المجتمع وتخريج أجيال تسهم في بناء أوطانها والحفاظ على رموزه و ثرواته.

لقد شهدت المنظومة التعليمية في الجزائر العديد من المحطات والمراحل التي تخللتها تعديلات وإصلاحات، كانت تهدف إلى تحسين مخرجات هذه المنظومة بغرض مواكبة المستجدات العالمية وكان للتعليم الابتدائي في الجزائر نصيب من هذه التعديلات في خمس مراحل زمنية منذ الاستقلال إلى يومنا الحالي، وذلك من أجل الوصول بهذه المدرسة الابتدائية إلى أعلى مستويات الأداء وتكوين أجيال واعية متعلمة ومتشبعة بالقيم الوطنية والإسلامية يمكنها خدمة مجتمعها وأوطانها.

وسنسعى من خلال هذا الفصل إلى تسليط الضوء على واقع التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، وتناول التعليم الإبتدائي في الجزائر، كذلك الحديث على المنهج التعليمي في المدرسة الإبتدائية في الجزائر.

أولا.التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال:

1. التعليم في الجزائر في الفترة الاستعمارية:

إن تسليط الضوء على واقع التعليم في الجزائر إبان الفترة الاستعمارية يكتسي أهمية كبيرة، فمن خلاله يمكن أن نتبين وبوضوح المساعي الحثيثة التي كان يبذلها المستعمر الفرنسي في طمس الهوية الوطنية ليجهل الشعب الجزائري وإخضاعه لسيطرته، ويشير الدكتور محمد عمارة إلى هذا الواقع بقوله: "كانت فرنسا قد شرعت في احتلال الجزائر في سنة 1830 وأخذت في تثبيت استعمارها ولكنه لم يكن احتلالا كغيره من أشكال الاحتلال ..... ولم يكن استعماراً كالذي شهدته أو شهده كثير من البلاد في آسيا وأفريقيا ... فهو لم يقف عند اغتصاب مستعمر الدولة والإدارة والحرية والأرض والثروة التي كانت للجزائريين على أرض وطنهم، وإنما ذهب المستعمر الفرنسي فأراد سحق الهوية القومية لشعب، وإلغاء عروبتهم لأنها رمز مغايرتهم لفرنسيين، وهو قد أراد أن يكونوا فرنسيين حتى يكون وطنهم ليس مجرد مستعمرة فرنسية، إنما الامتداد الإفريقي للوطن الفرنسي عبر البحر المتوسط .... كما ذهب هذا المستعمر أيضا لمسخ الإسلام، حتى يزيل طابعه القومي العربي في البيئة العربية الجزائرية وينزع منه عوامل المقاومة، فيتحول من شوكة بحلق الاستعمار إلى قيد يثقل خط المناضلين في سبيل الحرية والاستقلال"[1].

لقد أدرك المستعمر الفرنسي أن السبيل الأول لإخضاع الجزائر والجزائريين هو تجهيل الشعب الجزائر وفرنسته، فمنذ دخوله الجزائر سنة 1830 بدأ يسعى للقضاء على الأنشطة التعليمية والثقافية التي كانت مزدهرة آنذاك "فلقد صنع الفرنسيون كل ما خطر ببال مستعمر استيطاني غاشم لتحقيق هذه الأهداف، فأغلقوا يوم احتلوا البلاد أكثر من ألف مدرسة، وبعد قرن وربع القرن من احتلالهم (سنة 1954عندما أعلنت الثورة المسلحة ضدهم) كانت الأمية في الجزائر91% ، أما الذين كانوا يقرؤون العربية فلم يزد تعدادهم عن 200.000 تعلمت أغلبيتهم

[1] . الطاهر، زرهوني.التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال . الجزائر: دار موفم للنشر، 1993،ص11

الساحقة في المدارس التي أقامها التيار القومي العربي لحركة التجديد والإصلاح كي يقاوم بها أهداف الاستعمار..."[1]

ويؤكد الكثير من المتتبعين لمسار التربية والتعليم في الجزائر قبل الفترة الاستعمارية (قبل 1830)على أن الجزائر قبل دخول المستعمر الفرنسي كان لها تعليما شبيها بذلك التعليم الممنوح في المدارس والأديرة والجامعات الأوربية، وهذا ما أشار له تقرير أحد المسؤولين الفرنسيين سنة 1836، الذي أكد فيه على أن (التعليم الابتدائي) كان منتشر آنذاك في الجزائر كما في فرنسا وكان يتم في المساجد والزوايا والمدارس القرآنية في أغلب القرى و المداشر[2].

ويمكن تلخيص أهم المراحل التي مر بها التعليم في الجزائر إبان الفترة الاستعمارية (1830_1962) في أربع فترات مهمة وهي كما يلي:

1.1. الفترة الأولى (1830_1880): إن أهم ما ميز هذه المرحلة هو العمليات الحربية التي كان يشنها الجيش الفرنسي ضد الشعب الجزائري، والتي قابلتها مقاومة باسلة بقيادة الأمير عبد القادر.

لقد سعى المستعمر الفرنسي إلى مغالطة الشعب الجزائري، فأصدر قراراً يفيد بأنه لا مانع من تدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية المسماة (بالعربية الفرنسية) وفي المدارس الحكومية الثلاث على مستوى التعليم الثانوي، غير أن هذا القرار ما لقي قبولاً ولم يعمل به، لتعلن الجمهورية الفرنسية الثالثة على إدماج أبناء الشعب الجزائري في النظم التعليمية والتربوية والسياسية التي كانت مخصصة لأبناء فرنسا وذلك في إطار سياسة الإدماج السياسي والاستعمار المسلط على الشعب الجزائري.[3]

[1]. الطاهر، زرهوني. مرجع سابق، ص12

[2]. اندري، برنيان و آخرون . الجزائريين الماضي والحاضر. ترجمة: اسطنبولي رابح ومنصف عاش. ديوان المطبوعات الجامعية،1984،ص211

[3]. الطاهر، زرهوني . مرجع سابق،ص 13

لقد عرف المجتمع الجزائري في هذه الفترة العديد من الهياكل والمؤسسات التعليمية، وهي التي فتحت أبوابها إلى الشعب الجزائري المتعطش للعلم والمعرفة آنذاك ومن بين أهم هذه الهياكل التعليمية نذكر:

- **الكتاتيب القرآنية والزوايا:** تعتبر الزوايا من أهم الهياكل التربوية التي أوجدها الشعب لتعليم الأبناء، فهي عبارة عن أماكن تتكفل بإطعام وإيواء الطلبة الذين يأتون إليها من بعيد أثناء فترة تواجدهم كما تعفيهم من نفقات التعليم في كثير من الأحيان[1]، كانت هذه الزوايا تساهم في تكوين الأجيال الصاعدة وتحضير الشباب المتفوقين لموصلة دراستهم في تونس أو المغرب الأقصى ومن أمثلة هذه الزوايا زاوية الهامل بالمسيلة وزاوية الشيخ ابن عبد الرحمن وزاوية الشيخ علي بن يحي وغيرها من الزوايا التي كانت منتشرة عبر القطر الجزائري، ويمكن القول أن الزوايا في الجزائر ثلاث أنواع وهي:
- زوايا المشايخ وصاحبها هو صاحب الطريقة (شيخها) في العادة وهو من يعطي الميثاق لأفراد ورواد هذه الزوايا وله أتباع ومريدون ـ الإخوان ـ .
- زوايا المرابطين وهذا النوع من الزوايا ملكيته جماعية والمرابطون هم أحفاد المؤسس الأول للزاوية.
- زوايا الطلبة وهي متخصصة في بتعليم الطلبة مثل زاوية سيدي عبد الرحمان اليلولي في دائرة عزازقة ولاية تيزي وزو.

لقد كانت هذه الزوايا في الجزائر بمثابة حصنا للثقافة الإسلامية ومنهلا للغة العربية ومدارس للتربية الدينية الوطنية ومعقلا للمجاهدين والأحرار الذين رفضوا الاستعمار و ما حمله من فساد[2]، وكانت هذه الزوايا روافد تمد المدارس الحرة في الجزائر والمعاهد والجامعات الإسلامية بطلبة متشبعين بروح الإسلام وقيم الوطنية والغيرة على الوطن، اللذان يعتبران بمثابة المصدر التي يمنح لهذا الشعب القوة للوقوف في وجه الغاصب الفرنسي.

---

[1]. جمعية أول نوفمبر في الأوراس. تاريخ الأوراس ونضام التركيبة الاجتماعية والادارية في أثناء الاحتلال الفرنسي . باتنة: دار الشهاب ،بدون تاريخ، ص 107.

[2]. محمد، شيب. زوايا العلم والقرآن بالجزائر. الجزائر:دار الفكر، ب ت، ص 102-118

*المسيد: كلمة تركية تعني المسجد فالأتراك لعدم قدرتهم على لفظ حرف الجيم جيدا نجد أن كلمة مسجد تسمع على أنها مسيد

أما الكتاتيب فهي عبارة عن مكان يقع في حجرة واحدة أو حجرتين مفتوحين إحداهما على الأخرى وهي أقل وحدة تعليمية يطلق عليها في بعض المناطق اسم المسيد* وقد يكون الكتاب محلات صغيرة، وكانت هذه الكتاتيب أكثر انتشارا من الزوايا إذ تتواجد في أحياء المدن والقرى وقد تكون هذه الكتاتيب أيضا حجرة من منزل أو بناية مستقلة على شكل مدرسة أو هي ملحقة بمسجد كبير.[1]

لقد كانت هذه الكتاتيب تؤدي أدوارا تربوية رائدة في تربية وتعليم أبناء الشعب الجزائري في هذه الظروف الحالكة الذي يسعى المستعمر الفرنسي بكل ما أوتي من قوة إلى طمس معالم الشخصية الوطنية ومحاربة أبرز الثوابت والقيم الإسلامية والعربية التي يدين لها الشعب الجزائري وهذا ما اعترف به المستعمر الفرنسي نفسه عندما ذكرت اللجنة المكلفة من طرف المجلس الوطني الفرنسي بتحقيق حول التعليم في الجزائر سنة 1891، فقد جاء في تقريرها ما يلي: "ولولا هذه المراكز لأصبح الأطفال الجزائريين كلهم معرضين للجهل والأمية"[2].

لقد قدر عدد الكتاتيب و الزوايا في الجزائر سنة 1871م بـ 2000 كتاب وزاوية موزعة عبر كامل القطر الجزائري شمالا وجنوبا، وكان يتمدرس ويتعلم بها زهاء 28000 تلميذا تقريبا، حيث في قسنطينة لوحدها كان يوجد بها تسعون مدرسة، أما في تلمسان وضواحيها أربعون زاوية، أما العاصمة فقد كان فيها حوالي مائة مدرسة لتعليم القراءة والكتابة والحساب[3].

- **المدارس الدينية المسيحية:** وقد تأسست هذه المدارس سنة 1878 م وكان يسيرها مسيحيون وبلغ عددها في ذلك الوقت 21 مدرسة وكانت هذه المدارس تتواجد في منطقة القبائل الكبرى والبيض وأولاد سيدي الشيخ وفي ورقلة، وقد وصل عدد التلاميذ بهذه المدارس 1039 تلميذا وكانت هذه المدارس تهدف إلى تنصير الأطفال رغم أن فرنسا كانت تدعى كذبا أن

[1]. بوفلجة، غياث. التربية ومتطلباتها. الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية، 1993، ص25.

[2]. الطاهر، زرهوني. مرجع سابق، ص14

[3]. المرجع نفسه، ص14.

هذا التعليم حرا ومنفصلا عن الحكومة، إلا أنه لم يكن يخلوا من الطابع التبشيري والسياسي والذي كانت تشجعه السلطات الفرنسية كثيرا[1].

- **المدارس الحكومية الثلاث:** وقد أنشئت هذه المدارس بموجب مرسوم مؤرخ في 1850/09/30 الذي نص على إنشاء ثلاث مدارس للتعليم الإسلامي الفرنسي تشتمل على مرحلتين هما الثانوية والعالية، وقد شيدت هذه المدارس بتلمسان وقسنطينة والمدية، وكان هدفها تكوين مرشحين إلى الوظائف الدينية القضائية والتعليمية والإدارية.[2]

رغم أن المرسوم الذي أقر إنشاء هذه المدارس صدر سنة 1850 م، إلا أن الظهور الفعلي لهذه المدارس تأخر قرابة الأربعين سنة، فقد انطلق في بناء هذه المدارس في الفترة الممتدة بين 1898-1901م ، وقد كانت شروط الالتحاق بهذه المدارس شروط تعجيزية كأن يكون الطلاب متحصلين على شهادة الابتدائية الفرنسية وعلى معلومات عربية [3]، إضافة إلى أنه لم يكن بإمكان أي طالب ينهي دراسته الابتدائية الالتحاق بالقسمين العاليين بالمدرسة الثعالبية، فالقبول كان محدودا لم يتعدى عشرة تلاميذ، وفي غياب مدراس أو معاهد للدراسة العربية يجد الطلاب أنفسهم بعد المرحلة الابتدائية مجبرون على الالتحاق ببعض المعاهد الأهلية الشعبية الحرة كالمساجد والزوايا.

لقد كان معلمي هذه المدارس يعينون من خريجي المدارس الفرنسية أو من خريجي مدرسة اللغات الشرقية بجامعة باريس أو من المعاهد الإسلامية كالزيتونة بتونس.[4]

- **المدارس العربية الفرنسية:** وقد أنشأت هذه المدارس في بعض المدن الجزائرية، وكانت غالبا ما تحتوي على قسم واحد يتداول على إشرافه تربويا معلمان أحدهما جزائري مكلف بتدريس العربية والآخر فرنسي لتدريس الفرنسية، وقد وصل عدد هذه المدارس في بدايات ظهورها في مدينة الجزائر وضواحيها (06) ستة مدارس ليتطور عددها بعد ذلك في عدة جهات من الوطن[5].

---

[1]. المرجع نفسه، ص 14

[2]. الطاهر، زرهوني. مرجع سابق، ص15

[3]. أحلام، مرابط. "واقع المنظومة التربوية الجزائرية". رسالة ماجستير. قسم علم الاجتماع. جامعة بسكرة. 2006/2005، ص31.

[4]. تركي، عمامرة. الشيخ عبد الحميد بن باديس فلسفته وجهوده في التربية والتعليم. ط2. الجزائر :الشركة الوطنية للنشر، ص149-152.

[5]. عمار، هلال. أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1995، ص112.

ولقد تأسست هذه المدارس بموجب المرسوم المؤرخ في 1850/07/14، فتم انجاز وفتح أربعين مدرسة في الفترة الممتدة بين 1850م-1873م أي بمعدل تقريبا مدرستين كل سنة الأمر الذي يعكس تماطل الاستعمار الفرنسي في المشاريع التي ترجع بالفائدة على الشعب الجزائري، وانتقاما منه فقد تم إغلاق معظم هذه المدارس لأسباب سياسية بعد أحداث 1871م، لتلغى نهائيا سنة 1883م وهي السنة التي شهدت إصدار المستعمر قوانين تتعلق بإجبارية التعليم العمومي المجاني[1].

وجدير بالذكر أن تطور إنشاء هذه المدارس كان محدودا جدا، حيث بلغ عددها في كامل التراب الوطني 541 مدرسة منها 22 مدرسة للإناث قدر عدد الملتحقات بها ثلاثة آلاف تلميذة و 519 مدرسة للذكور وبلغ عدد الملتحقين بها خمسة وأربعين ألف (45000) تلميذ، والحقيقة أن الغاية الرئيسية من إنشاء هذه المدارس هو أخذ الشباب الجزائري العربي من قراهم -الدوار- وإدخالهم إلى هذه المدارس التي أنفقت عليها السلطات الاستعمارية أموالا باهظة، وكان قصد السلطات الاستعمارية من هذا التعليم هو إخراج جيل من الشباب مزدوجي الهوية فلا هم عرب ولا هم فرنسيين، فكانت هذه المدارس بمثابة سلاح حرب خطير على القيم التربوية العربية والإسلامية التي كان يتشربها الشعب الجزائري وهي أيضا (المدارس) أوجدها المستعمر كتبرير على إغلاق الزوايا والكتاتيب.[2]

2.1. الفترة الثانية (1882-1892): لقد شهدت هذه الفترة نزعه كبيرة لتوسيع التعليم لصالح الجزائريين وشكلت في هذه الفترة لجنة مجلس الشيوخ الفرنسي التي ترأسها جول فيري (1832-1893)، هذه اللجنة كلفت سنة 1891 بدارسة القضايا الجزائرية السياسية والتعليمية، هذه الجهود كان يزعم المستعمر الفرنسي أنها كانت في صالح الجزائريين بغرض ضمان تعليم أكبر عدد منهم غير أن الجدول التالي يوضح الإحصائيات الرسمية التي تتعلق بعدد التلاميذ الجزائريين

[1]. الطاهر، زرهوني. مرجع سابق، ص15

[2]. عبد القادر، جغلول. تاريخ الجزائر الحديث. ط3. الجزائر: دار الحداثة وديوان المطبوعات الجامعية، 1983، ص80-85.

المسلمين في المدارس الفرنسية الابتدائية، والتي توضح جليا كذب مزاعم وتصريحات السلطات الفرنسية حول المجهودات التي يبذلونها لصالح الجزائريين وتعليمهم[1]:

جدول رقم(05) يوضح الإحصائيات الرسمية التي تتعلق بعدد التلاميذ الجزائريين المسلمين في المدارس الفرنسية الابتدائية

السنة	عدد التلاميذ الجزائريين
1882	**8.172**
1883	**4.095**
1887	**9.064**
1891	**14347**
1892	**12.263**
1896	**19.885**

يتبين من هذا الجدول كيف أن عدد التلاميذ تزايد أقل من ألف تلميذ في ظرف عشرة سنوات حيث كان عدد المسجلين سنة 1883م حوالي 4095 تلميذ، وعرف هذا العدد ارتفاعا بعد سنوات ليبلغ سنة 1892 حوالي 12.263 تلميذ، إضافة إلى أن المستعمر الفرنسي كان يلجأ في أوقات التي تزور فيها وفود برلمانية هذه المدارس إلى ملئها بأطفال غير مسجلين فيها لتبقى هذه المدارس فارغة مهجورة في الأيام العادية[2].

عموما كان التعليم في هذه الفترة "يخص أقلية في بعض المناطق المجاورة وكان موجودا في 35 بلدية من مجموع 73 موزعة على القطر أما الباقي فكان معدوما منه كليا، زيادة على أن المدارس المفتوحة للفرنسيين كانت مغلقة في وجه أبنائنا ما عدا عددا قليلا من المحظوظين كان عددهم في ولاية الجزائر القديمة 166 فقط.

[1]. الطاهر ، زرهوني. مرجع سابق، ص16-17.

[2]. الطاهر، زرهوني. مرجع سابق، ص17.

وفي الخلاصة نرى أن إجبارية التعليم المزعومة والمقررة سنة 1883 التي تطبق على الأطفال الجزائريين، كانت غير مطبقة بأتم معنى الكلمة بل كانت محاربة من طرف المعمرين بوسائل نذكر منها ما يلي:[1]

- قلة المعلمين: فقد كان عدد المعلمين الجزائريين قليلا جدا حيث بلغ عددهم سنة 1887م بـ 156 معلم ومعلمة ليبقى هذا العدد نفسه بعد عشرة سنوات، فقد سجلت سنة 1896 م نفس العدد من المعلمين والمعلمات، أما المعلمين الفرنسيين فقد كان تعيينهم يقتصر على المناطق الشمالية خوفا من العزلة.

- إدراك المستعمر بأن تعليم الجزائريين هو تعجيل برحيله، لذا اعتمد سياسة التجهيل حتى يثبت بقاءه وفي نفس الوقت تتوفر لديه اليد العاملة من أبناء الجزائريين وبثمن بخس.

- سعى المستعمر ومنذ دخوله إلى محاربة التعليم عمدا وقصدا وشنت حملات واسعة النطاق ضد العروبة والإسلام وضد الوطنية الجزائرية، وهذه الأخيرة التي كانت تعتبر بمثابة مؤامرة ضد الشعب الفرنسي.

3.1. الفترة الثالثة: (1900–1930): لقد أصر المستعمر الفرنسي على رفض كل المشاريع الهادفة إلى إنشاء مدارس خاصة بأبناء البلاد وأسسوا بدلا من ذلك تعليم مهني أو زراعي عملي تطبيقي لتكوين أعوان يخدمون مصالحهم، فأنصب اهتمامهم في هذه الفترة على تحويل المدارس الموجودة إلى مدارس خيام أو ملحقات يشرف على إدارتها مدرسون جزائريون تحت مراقبة وسلطة مدراء فرنسيين لمدارس رئيسية، غير أن نسبة القبول في هذه المدارس كانت ضئيلة جدا وقد قدرت بـ 43% من مجموع الأطفال سنة 1908م و 5%سنة 1914م و 6% سنة 1929م ، أما في الطور الثانوي فكان لا يقبل سنويا من الجزائريين إلا معدل 84 تلميذا قبل سنة 1900 و150 تلميذا قبل سنة 1914م[2].

[1]. الطاهر، زرهوني. مرجع سابق، ص18-21

[2]. المرجع نفسه، ص22

لقد كان هم المستعمر الفرنسي هو ضمان التعليم لأقل عدد ممكن من الجزائريين وحاول إقصاؤهم بشتى الطرق حتى يبقى هذا الشعب تحت سيطرته لأنه يدرك جيدا بأن الشعب الذي يقرأ شعب لا يستعبد، وكانت هذه العوائق والحواجز التي فرضها المستعمر الفرنسي على تعليم الجزائريين والفرنسيين .

والجدول التالي يوضح الفرق الشاسع بين الميزانية المحددة للتلاميذ الجزائريين والتلاميذ الفرنسيين فكانت المقارنة بالفرنك الفرنسي القديم كما يلي:[1]

جدول رقم (06): بوضح الفرق بين الميزانية المحددة للتلاميذ الجزائريين والفرنسيين

السنة	ميزانية تعليم الجزائريين	ميزانية تعليم الفرنسيين
1907	**1.555.000**	**7.013.000**
1918	**2.171.000**	**8.579.000**
1920	**6.991.000**	**32.979.000**
1928	**21.003.000**	**84.344.000**

المصدر: طاهر زرهوني، مرجع سابق، ص23.

أما التعليم التقني و الفلاحي في هذه الفترة فقد كان في حالة سيئة جدا فكان هدف هذا التعليم هو تلقين الجزائريين وتدريبهم على القيام بأعمال أكثرها يدوية لصالح المعمر، لتشهد سنة 1892 م صدور المرسوم الفرنسي المؤرخ في 16 أكتوبر 1892 والذي نص على إنشاء مراكز مهنية يشرف على التدريس بهذه المراكز معلمين فرنسيين من خريجي الفرع الخاص لدار المعلمين بالجزائر العاصمة، لتفتح بعدها مراكز أخرى سنة 1896م في كل من غرداية، وهران، قسنطينة وفي سنة 1900م بتلمسان ومدية و"الفاي"، وسنة 1904 بسيدي مبارك. وقد كان للبنات أيضا حظا من هذا التعليم، ففتحت مراكز وملحقات لنسيج الزرابي سنة 1914 بـ: القلعة وهران الجزائر، قسنطينة، آيت هاشم، شلالة، ندرومة، شلف، بجاية[2].

[1]. الطاهر، زرهوني. مرجع سابق، ص22-23

[2]. المرجع نفسه،ص24.

لقد شهدت سنة 1920 إلحاق هذا التعليم إلى وزارة التربية الوطنية بعدما كان تحت وصاية الوزارة الفرنسية للتجارة والصناعة، وكان لهذا التحول تأثيره على التعليم ليعرف بعض التغيرات من الناحية التشريعية والهيكلية[1].

4.1. الفترة الرابعة (1930–1945): وشهدت هذه الفترة نهضة حقيقية في مجال التعليم والتوعية للشعب الجزائري حيث كان لظهور جمعية العلماء المسلمين الجزائريين الفضل في هذه النهضة، فقد قامت بإنشاء مدارس عديدة في ظروف شاقة فور تكوينها سنة 1931 وهذا ما أشار إليه الشيخ البشير الإبراهيمي بقوله: ((للجمعية الآن، بل للأمة الجزائرية، أكثر من مائة وخمسين مدرسة ابتدائية حرة رغم الاستعمار الفرنسي، يتردد عليها أكثر من خمسين ألف تلميذ من أبناء الأمة الجزائرية بنين وبنات يدرسون مبادئ لغتهم وآدابهم وأصول دينهم وتاريخ قومهم، ثم شيدت الجمعية معهدا ثانويا كخطوة أولى للتعليم الثانوي... عمرته بألف تلميذ))[2].

5.1. الفترة ما بين (1954–1962): لقد شهدت سنة 1954 اندلاع الثورة التحريرية الكبرى الأمر الذي جعل المستعمر الفرنسي يكثف حملاته في مكافحة الثقافة العربية الإسلامية، وقام المستعمر بتجميد أحكام قانونهم المؤرخ في سنة 1947، إضافة إلى إلغاء استعمال العربية كلغة رسمية ثانية في المحاكم والمصالح التابعة للحالة وإدارة الشؤون الأهلية بالمناطق الجنوبية وإغلاق المدارس الحرة، وكان لهذه الإجراءات تأثيرها على اللغة العربية التي أصبحت بمثابة لغة أجنبية وأصبحت غريبة في موطنها، فقد كانت مسندة في تدريسها إلى أساتذة أجانب لا يحسنون نطقها ولم تتوقف الحرب التي شنت على اللغة العربية عند هذا الحد فقط، فقد أصدر بعض الأساتذة الجامعيين عن طريق لائحة مؤرخة سنة 1954 بأن: (اللغة العربية الدارجة لهجة معدومة من كل قيمة أدبية لا حاجة إلى تدريسها وبأن العربية الفصحى لغة ميتة غريبة عن الجزائر ولا تحمل شيئا

[1]. الطاهر، زرهوني. مرجع سابق، ص24.
[2]. المرجع نفسه، ص28-29.

وأما اللغة العربية الحديثة فهي كذلك لغة أجنبية تعبر عن أفكار وطنية عربية ولا يتقنها إلا عدد ضئيل من المثقفين)[1].

لقد ضاعفت السلطات الاستعمارية جهودها في محاربة الجزائريين ومحاربة التعليم بهذه البلاد فقامت بإغلاق المدارس الحرة وسجنت معلميها وشردت تلاميذها ليبقى معظمهم محرومين من تعليم المدارس العمومية، فقد شهدت سنة 1958 م تسجيل 104.000 طفل وطفلة من أصل 460.000، أما على مستوى التعليم الثانوي فقد كان عدد التلاميذ المسجلين في نفس السنة ضئيلا كما يظهره الجدول الآتي، وذلك مقارنة بعدد التلاميذ الفرنسيين:[2]

جدول رقم (07) يوضح عدد المسجلين في التعليم الثانوي بين الجزائريين والفرنسيين

الولايات	الجزائريون المسجلون		مجموع الجزائريين	الفرنسيون المسجلون		مجموع الفرنسيين	المجموع الكلي
	البنون	البنات		البنون	البنات		
وهران	700	223	923	5460	4219	9697	10602
مستغانم	333	81	414	915	114	1059	1473
تلمسان	753	219	972	321	338	659	1631
تيارت	99	21	120	225	125	350	470
المجموع	1.885	544	2429	6921	4826	11747	14176

المصدر: طاهر زرهوني، مرجع سابق، ص32

2. التعليم في الجزائر بعد الاستقلال:

استرجعت الجزائر سيادتها واستقلالها سنة 1962 وكان في انتظارها الكثير لتنجزه على كل المستويات، فالمستعمر الفرنسي ترك وراءه واقعا مزريا كان يتخبط فيه الشعب الجزائري.

[1]. الطاهر، زرهوني. مرجع سابق، ص30.

[2]. المرجع نفسه، ص32.

تعتبر المنظومة التعليمية إحدى أهم هذه الموضوعات التي وجب النهوض بها، فقد ورثت الجزائر عقب الاستقلال منظومة تربوية كانت أهدافها تتمثل في محو الشخصية الوطنية وطمس معالم تاريخ الشعب الجزائري، لذا كان تغيير هذه المنظومة يعتبر أمرا ملحا يفرض نفسه قصد إيجاد منظومة تراع خصوصيات المجتمع والدولة الجزائرية وتحترم الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية، غير أنه يجب الاعتراف أن هذا التغيير لن يكون بالأمر الهين وسيشهد مراحل مهمة حتى يصل إلى الأهداف المرسومة، وفيما يلي سنحاول إيجاز المراحل الثلاث التي مرت بها المنظومة التربوية التعليمية في الجزائر.

1.2.الفترة الأولى (1962-1977):

خرج المستعمر الفرنسي من الجزائر مخلفا وراءه خرابا وبؤسا كبيرا في المجتمع الجزائري، فقد كانت نسبة الفقر عقب الاستقلال قد بلغت 98% وخزينة خاوية تعرضت للنهب والتخريب ومؤسسات كل القطاعات كانت فارغة وثمانية آلاف قرية مهدمة تماما، كما سجلت في الجزائر آنذاك مليون أرملة و900 ألف ابن شهيد ويتيم وقرابة المليون معطوب حرب ونصف مليون لاجئ عادوا من البلدان الشقيقة ومصانع مغلقة ومدارس مخربة مدمرة[1].

لقد شهدت هذه الفترة على مستوى التعليم سعي الدولة الجزائرية إلى إدخال تعديلات تدريجية على النظام التربوي الذي ورثه عن المستعمر الفرنسي بكل ما فيه من سلبيات، وذلك تمهيدا لإيجاد منظومة تربوية تعليمية جديدة تراعي خصوصيات المجتمع الجزائري ومبادئه وقيمه العربية والإسلامية وتحافظ على عاداته وتقاليده وتراثه وتمجد وترسخ لغتنا العربية، ويمكن القول عموما أن أوليات هذه الفترة قد تجسدت في:

- إقامة منشآت تعليمية جديدة بهدف تعميم التعليم.
- جزأرة إطارات التعليم.

[1]. عبد الرحمان سلامة، ابن الدوامة. التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية. الجزائر: لشركة الوطنية للنشر ومكتبة الشعب، 1981، ص32.

- تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي مع المقومات الدينية والثقافية والحضارية للمجتمع الجزائري.
- التعريب التدريجي للتعليم، فكانت المرحلة الأولى للتعريب من الاستقلال إلى غاية سنة 1970 م ، حيث مس هذا التعريب التعليميين الابتدائي والمتوسط كما يلي[1]:

– المرحلة الابتدائية: –كانت السنة الأولى والثانية معربتين تعريبا كاملا لا تدرس فيها أي لغة أجنبية.

–كانت تدرس في السنة الثالثة إلى السادسة المواد الأدبية باللغة العربية والمواد العلمية باللغة الفرنسية، ويتراوح توقيت المواد بالعربية ما بين 10و15ساعة في الأسبوع.

– المرحلة المتوسطة: – في السنة الأولى إلى الرابعة كانت المواد الأدبية باستثناء الجغرافيا تدرس بالعربية والمواد العلمية بالفرنسية.

لقد شهد تعريب التعليم في الجزائر غداة الاستقلال مرحلة أخرى، وذلك بعد انعقاد الندوة السنوية لإطارات التربية في 27-30 أفريل 1971 م والتي ضمت المسؤولين في المصالح المركزية لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي والمفتشين العامين ومدراء التربية، وقد صادق المجتمعون في هذه الندوة على الإجراءات التالية[2]:

- تعريب السنتين الابتدائيتين الثالثة والرابعة لكل المواد وتبقى الفرنسية تدرس كمادة فقط.
- تعريب ثلث أقسام الأولى متوسط في كل المواد وتبقى الفرنسية تدرس كمادة فقط.
- تعريب ثلث الأقسام العلمية في الأولى ثانوي تعريبا كاملا.

2.2. الفترة الثانية (1976-2003):

لقد شهدت هذه الفترة صدور الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 والمتضمن التربية والتكوين في الجزائر، هذا الأمر أدخل إصلاحات عميقة وجذرية على نظام التعليم في الاتجاه الذي يكون فيه أكثر تماشيا مع التحولات العميقة التي يعرفها المجتمع الجزائري في المجالات

[1]. الطاهر، زرهوني. مرجع سابق، ص46.
[2]. المرجع نفسه، ص48

الاقتصادية والاجتماعية، وقد ورد في هذا الأمر إلزامية التعليم الأساسي ومجانيته وتأمينه لمدة تسع سنوات، كما اختفت مرحلة التعليم المتوسط واختصرت من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات لتندمج فيما بعد مع المرحلة الابتدائية ليصبح يطلق عليهما التعليم الأساسي الذي تمثله المدرسة الأساسية ذات التسعة سنوات.

لقد أرسى هذا الأمر الاختيارات والتوجهات الأساسية للتربية الوطنية من حيث اعتبارها[1]:

- منظومة وطنية أصيلة لمضامينها وإطاراتها وبرامجها.
- ديمقراطية في إتاحتها فرصا متكاملة لجميع الأطفال الجزائريين.
- متفتحة على العلوم والتكنولوجية.

لقد وحد هذا الأمر (35/76) لغة التعليم في كل المراحل بحيث جعل كل المواد تدرس باللغة العربية وأعطي مكانة معتبره للغات الأجنبية[2]ولم يهملها، وتمت هيكلة التعليم في الجزائر على النحو التالي:

- تعليم تحضيري غير إجباري.
- تعليم أساسي إلزامي لمدة 9 سنوات.

3.2. الفترة الثالثة (2003- إلى الآن):

يشهد المجتمع الجزائري على غرار باقي المجتمعات تغيرات جذرية في شتى الميادين الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، هذه التغيرات التي تتطلب إيجاد منظومة تربوية تعليمية تتماشى وهذه التغيرات حتى لا يكون الفرد المتعلم في بيئة غريبة عن مجتمعه وعن ما يدور حوله من تغيرات وتحولات سريعة خصوصا في زمن العولمة.

لقد سعت الجزائر جاهدة ومنذ الاستقلال إلى تعديل وتطوير المنظومة التربوية، ومن أجل تحقيق هذا السعي تم اتخاذ العديد من الإجراءات لإصلاح المنظومة التربوية، وتميزت هذه الفترة بثلاث أحداث هامة على صعيد المنظومة التربوية التعليمية وهي:

[1]. أحلام ،مرابط. مرجع سابق، ص87.

[2]. علي بوعنافة. بلقاسم سلاطنية. علم الاجتماع التربوي.عين مليلة: دار الهدى، ب ت، ص57-58.

أ/– تشكيل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:

وقد نصبت هذه اللجنة الوطنية في ماي سنة 2000م، تألفت هذه اللجنة من 157 عضو تم اختيارهم من بين الشخصيات الوطنية البارزة وبالنظر إلى كفاءتهم المشهودة في عالم التربية والتكوين، وخرجت هذه اللجنة بملف لإصلاح المنظومة التربوية الذي تم عرضه يوم 30 أفريل 2002 م على مجلس الوزراء تحت إشراف السيد رئيس الجمهورية ليتخذ هذا المجلس بعد دراسته الملف عددا من القرارات التي تم إدراجها ضمن برنامج عمل الحكومة، وتعلقت هذه القرارات بمحاور كبرى يمكن إجمالها في النقاط الآتي بيانها:[1]

1. **إصلاح مجال البيداغوجيا:** ومن الإجراءات المتخذة في هذا المجال نذكر:[2]

- إصلاح البرامج التعليمية .
- إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية.
- إعادة تأهيل شعب امتياز في الرياضيات الأساسية وتقنيات الرياضيات والفلسفة.
- تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية.
- تعزيز تدريس اللغة العربية، وترقية وتطوير تدريس الأمازيغية.
- إدخال تدريس الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي والانجليزية في السنة أولى متوسط.

2. **إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري**[3]:

- تكوين معلمي مرحلة الابتدائي في مدة ثلاث سنوات بعد شهادة البكالوريا في معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين.
- تكوين أساتذة مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي العام على مستوى المدارس العليا للأساتذة.
- تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا للأساتذة للتعليم التقني.
- إعادة بعث مسابقة التبريز.

[1]. أبو بكر، بن بوزيد. مرجع سابق، ص26.
[2]. المرجع نفسه، ص27.
[3]. المرجع نفسه، ص28.

- إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير.
- إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية.

3. **إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية**[1]: وتضمن ما يلي :

- التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسية لفئة الأطفال البالغين 05 سنوات.
- تخفيض مدة التعليم في المرحلة الابتدائية من 06 إلى 05 سنوات.
- تمديد مدة التعليم ما بعد الإلزامي في 03 فروع كما يلي:

أ- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

ب-التعليم التقني والمهني والتكوين.

ج- التعليم العالي.

- إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص.

ب/- تعديل الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين:

حيث صدر في هذه الفترة الأمر رقم 09/03 المؤرخ في 13 أوت 2003 الذي يتمم ويعدل الأمر رقم 76/35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين، وأهم ما جاء به هذا الأمر هو:[2]

- التعليم مجاني في كل المستويات التابعة للقطاع العام.
- إدراج تدريس اللغة الأمازيغية كلغة وطنية.
- فتح المجال للمبادرة الخاصة للاستثمار في التعليم عن طريق إنشاء مؤسسات خاصة بالتعليم في جميع المستويات.

[1]. أبو بكر، بن بوزيد. مرجع سابق، ص28.

[2]- وزارة التربية الوطنية. النشرة الرسمية للتربية الوطنية. النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية.الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. 2005، ص13.

لقد كان لصدور هذا الأمر على المستوى التنظيمي إعادة هيكلة التعليم الأساسي في طورين بدل 3 أطوار وهما: الطور الابتدائي ومدته 05 سنوات، وطور التعليم المتوسط ومدته 04 سنوات، كما أحدث هذا الأمر هيئات استشارية هي[1]:

1- المجلس الوطني للتربية والتكوين.

2- المرصد الوطني للتربية والتكوين.

3- المركز الوطني البيداغوجي لتعليم تامزيغت.

4- المركز الوطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية وتنمية تكنولوجية الإعلام والاتصال في التربية.

5- اللجنة الوطنية للمناهج.

ج/- صدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية: وقد صدر هذا القانون رقم 08 – 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 بغية تجسيد المسعى الشامل للدولة الجزائرية لإصلاح المنظومة التربوية الذي أصبح أمرا ضروريا، بسبب الوضعية التي كانت تعيشها المدرسة الجزائرية، أو بسبب التحولات المسجلة في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني والعالمي، والتي فرضت نفسها على المدرسة باعتبارها أحد مؤسسات المجتمع وهي جزء منه تؤثر فيه وتتأثر به، ومن هذه التحولات التي فرضت هذا الإصلاح نذكر[2]:

- **على المستوى الوطني:**

- التعددية السياسية التي تفرض إدراج مفهوم المواطنة وقيم التسامح والمسؤولية في المنظومة التربوية.

- التخلي على الاقتصاد الموجه وأساليب التسيير الممركز والتأسيس التدريجي لاقتصاد السوق الأمر الذي يتطلب إعداد الأجيال الصاعدة للتأقلم مع هذا الوسط التنافسي.

[1]- بلعيد، جمعة. مرجع سابق، ص161

[2]. وزارة التربية الوطنية. النشرة الرسمية للتربية الوطنية. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008، ص05.

- **على المستوى العالمي:**

– عولمة الاقتصاد التي تشترط على المنظومة التربوية التحضير اللائق للأفراد وللمجتمع لمواجهة التنافس الحاد الذي يميز بداية القرن 21.

– التطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية والوسائل الحديثة للإعلام والاتصال.

وكما ذكرنا آنفا فإن هذا القانون التوجيهي جاء ليمنح المدرسة الجزائرية الإطار التشريعي الذي يجعلها تستجيب للتحديات والرهانات التي يواجهها المجتمع، والتماشي مع التحولات الوطنية والعالمية، وقد رسم هذا القانون التوجيهي الغايات التي ينبغي أن ترمي السياسة التربوية إلى تحقيقها وهي:[1]

- العمل على تعزيز دور المدرسة كعنصر لإثبات الشخصية الجزائرية، وتوطيد وحدة الشعب الجزائري.
- ضمان التكوين على المواطنة.
- اندماج المدرسة في حركة الرقي العالمية.
- تأكيد مبدأ الديمقراطية.
- تثمين وترقية الموارد البشرية.

ويمكن فقط في الأخير الإشارة إلى أن القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08 يتميز عن الأمر رقم 76 – 35 المؤرخ في 1976/04/16 خصوصا في ما يلي:[2]

- حصر مجاله في قطاع التربية الوطنية (التربية التحضيرية – التعليم الأساسي –التعليم الثانوي)
- تكييف النظام التربوي مع التحولات المنجرة عن اقتصاد السوق في مجتمع ديمقراطي.
- إدراج تعليم اللغة الأمازيغية.
- إدراج تعليم المعلوماتية في مجمل مؤسسات التعليم والتكوين.

[1]. وزارة التربية الوطنية. النشرة الرسمية للتربية الوطنية. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008،مرجع سابق، ص6- 14

[2].وزارة التربية الوطنية. القانون التوجيهي للتربية. مرجع سابق، ص16.

- إنشاء مجلس وطني للمناهج.
- تحديد إطار قانوني عام للوتائر المدرسية.
- تنظيم التعليم الإجباري ذي 09 سنوات على شكل تعليم ابتدائي مدته 05 سنوات، وتعليم متوسط مدته 04 سنوات.
- إنشاء المرصد الوطني للتربية والتكوين.

ثانيا. التعليم الإبتدائي في الجزائر:

يمثل التعليم الابتدائي القاعدة الأساسية في سلم التعليم، ومن ثم نجد أن جميع الدول المتحضرة تنظر إلى هذه المرحلة كأساس ضروري للتربية الناشئة وتزويدهم بقسط كاف من المعرفة التي تؤهلهم للتوافق مع مجتمعهم والتفاعل معه، بحيث يصبح الفرد قادرا على الإسهام في بناء مجتمع ناهض.

وتعتبر هذه المرحلة من التعليم الحقل الخصيب الذي يجب أن تغرس فيه بذور اتجاهاتنا الجديدة في مجتمعنا الحديث الذي يعرف تطورا في كافة الميادين، فباتت المدرسة الابتدائية يعلق عليها أهمية كبرى في المجتمع لأداء رسالتها التربوية، والتعليمية لأفراد المجتمع ونهوضها بالريادة الاجتماعية في البيئة التي تحيط بها على وجه صحيح مثمر[1].

1. مفهوم المرحلة الابتدائية وغاياتها:

1-1. مفهوم مرحلة التعليم الابتدائي:

التعليم الابتدائي هو جزء من منظومة (التعليم)، والتي تعتبر جزء من منظومة أكبر هي منظومة (المجتمع)، الذي يقوم هذا التعليم بخدمته وتحقيق أهدافه ويعمل فيه، وهو يشكل أو يجب أن يشكل نظريا وعمليا وحدة عضوية متكاملة فيها مراحل التعليم وأهدافها جميعا.[2]

وتعتبر هذه المرحلة مهمة وحاسمة فهي تقابل مرحلتين من مراحل النمو الإنساني، وهما مرحلة الطفولة الوسطى من 6 – 9 سنوات، ومرحلة الطفولة المتأخرة من سنة 9 – 12 سنة أو من سن 10 – 13 سنة، وتعتبر المرحلة الابتدائية في العديد من البلدان وخاصة النامية منها هي فترة

[1]. حسن ،الحرير وآخرون. المدرسة الابتدائية دراسة موضوعية شاملة. مكتبة النهضة المصرية، 1966، ص05.

[2]. عبد الغني، عبود وآخرون. التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره. ط1.القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1994، ص52.

التعليم الأساسي التي تتراوح مدته بين 06 – 10 سنوات، وهي الفترة الإلزامية التي تمثل الحد الأدنى من التعليم النظامي العام الذي تستطيع الحكومات أن تؤمنه لجميع أفرادها بالتساوي[1] وهذه المرحلة تعتبر القاعدة الرئيسية التي يعتمد عليها إعداد الأفراد للمراحل التالية، وتعمل على تزويدهم بأساسيات العقيدة الصحيحة والخبرات والمعلومات والمهارات والاتجاهات السليمة.

بعد تنصيب المدرسة الأساسية عرفت هذه التسمية بملحقة المدرسة الأساسية وصارت لا تشمل إلا على 06 سنوات فقط موزعة على طورين اثنين، وأزيلت السنة السابعة بالانطفاء التدريجي، ابتداء من سبتمبر 1991 أعيدت تسمية المدرسة الابتدائية من جديد، والمدرسة الابتدائية هي مؤسسة تعليمية عمومية تضم الطورين الأول والثاني من التعليم، وهي مستقلة استقلالا شبه تام عن المدرسة الإكمالية ما عدا فيما يتعلق بالتنسيق التربوي والشؤون المالية.[2]

يعتبر التعليم الابتدائي في النظام التربوي الجزائري، تعليما إجباريا لجميع الأطفال إلى غاية 16 سنة، وهذا ما جاء في النشرة الرسمية للتربية الوطنية في القانون التوجيهي للتربية الوطنية حيث نصت المادة 12: التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر (6) سنوات إلى سن (10) سنة كاملة، مع إمكانية تمديد مدة التدريس الإلزامي سنتين (02) للتلاميذ المعوقين إذا كانت حالتهم تبرر ذلك.[3]

1-2. غايات التعليم الابتدائي:

تعتبر المنظومة التربوية من أهم المنظومات التي أنشأها المجتمع، فعلى عاتقها يتم صناعة القيم ونقلها التي يحتاجها المجتمع، فهي من المراحل التعليمية المهمة التي إن استقلت وأحسنت برمجتها أمكننا إيجاد جيل يخدم هذا المجتمع وينهض بطموحاته، ويمكن أن نوجز فيما يلي أبرز القيم التي يسعى التعليم الابتدائي إلى تحقيقها:

[1]. العربي، فرحاتي." التجديد التربوي". رسالة ماجستير. علوم التربية. جامعة الجزائر. 1990، ص141.

[2].عبد للرحمان، بن سالم. مرجع سابق، ص54.

[3]. المرجع نفسه، ص65.

1- قيم الجمهورية الديمقراطية: وذلك بـ : ـ تنمية معنى القانون واحترامه- احترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر- احترام سلطة الأغلبية – احترام حقوق الأقليات.

2- قيـــم الهـــــوية: ضمان التحكم في اللغات الوطنية، تثمين الإرث الثقافي والحضاري الوعي بالهوية، تعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية الوطنية، التأكيد على ضرورة التمسك بالعادات والتقاليد الثقافية والاجتماعية.

3- القيم الاجتماعية: تنمية معنى العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون – تنمية روح الالتزام والمبادرة- تنمية قيم الاستعداد لخدمة المجتمع وتذوق العمل.

4- القيم الاقتصادية: الاهتمام بالرأس المال البشري، ترقية الاستثمار، الاهتمام بالتدريب والتكوين والتأهيل، تنمية حب العمل والإنتاج.

5- القيم العلمية: تنمية الفكر العلمي والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، التحكم في الوسائل التكنولوجية العصرية، الاهتمام بالاختراعات العلمية والإبداع في هذه المجالات.

6- القيم البيئية: غرس القيم البيئية السليمة، تنمية الثقافة البيئية، إيجاد وعي بيئي، إكساب الفرد الآليات والإجراءات اللازمة لحماية البيئة، التأكيد على أهمية الحفاظ على الثروات الوطنية وحمايتها من الاستنزاف، حفظ التنوع البيولوجي.

أما الأمر 35/76 فقد حصر غايات التعليم في الجزائر فيما يلي:

1. تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة في نطاق القيم العربية والإسلامية والمبادئ الاشتراكية.

2. اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.

3. الاستجابة إلى التطلعات الشعبية إلى العدالة والتقدم.

4. تنشئة الأجيال على حب الوطن.

5. تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب، وإعدادهم لمكافحة كل أشكال التفرقة والتمييز.

6.منح تربية تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة الإسلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم.

7.تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية[1].

وقد حدد القانون التوجيهي للتربية الوطنية في المادة 2: رسالة المدرسة الجزائرية والمتمثلة في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية.

وبهذه الصفة تسعى التربية إلى :

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا، وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.
- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة الأمازيغية.
- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة، والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية، بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.
- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.
- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.
- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف ايجابية لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.[2]

[1] – عبد الرحمان،بن سالم. مرجع سابق، ص41.

[2] . وزارة التربية الوطنية. القانون التوجيهي للتربية الوطنية. مرجع سابق، ص40.

2. وظيفة التعليم الابتدائي وأهدافه:

2-1. وظيفة التعليم الإبتدائي: تعتبر المدرسة الابتدائية من المؤسسات المهمة في المجتمع، بما تؤديه من أدوار تربوية وتعليمية مهمة، تهدف إلى تنشئة أفراد مشبعين بالقيم الوطنية والإسلامية والتي من شأنها أن تسهم في تطور المجتمع ورقيه، وللمدرسة الجزائرية عموما وظائف عدة نذكرها:

1- تعليم الطفل القراءة والكتابة والحساب: بحيث يستطيع أن يقرأ وأن يطلع على الصحف والمنشورات العامة، وعلى ما يصله من مكاتبات، وما يتصل به من أعمال أو عقود، وأن يفهم ما يقرأ وكذلك يستطيع أن يعبر عن نفسه.

2- اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية، وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية.

3- تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية[1].

4- تلقين الطفل التربية الدينية (الإسلامية) التي توثق علاقته بالله سبحانه وتعالى وتوجه نفسه للخلق الطيب والعمل الصالح.

5- إعطاء الطفل قدرا من التربية البدنية والرياضية التي تساعد على نمو جسمه نموا سليما وتساعده على تكوين العادات القومية والأخلاق الكريمة.

6- جعل التلاميذ قادرين على النشاط في بيئتهم حيث أن هناك هوة بين الحياة المدرسية التي تسعى إلى تلقين معارف مدرسية والحياة في المجتمع التي يفترض من هذه المدرسة أن تعدلها التلاميذ.

7- نقل التراث الاجتماعي حيث أن تعقد التقاليد الاجتماعية يؤدي إلى ضرورة تدوين القسم الأعظم من هذا التراث الذي يمثل خبرات الأجيال الماضية ومقوماتها، وذلك لنقل هذه الخبرات إلى النشء الجديد حتى يستفيد منها ويزيد عليها ثم يسلمها إلى الأجيال اللاحقة.[2]

---

[1]. وزارة التربية الوطنية. القانون التوجيهي للتربية الوطنية. مرجع سابق، ص41.

[2]. محمد الصالح، جمال وآخرون. كيف نعلم أطفالنا بالمرحلة الابتدائية. ط4.بيروت.لبنان: دار الشعب للنشر والتوزيع، دون سنة، ص08.

2-2. أهداف التعليم الابتدائي: فمرحلة التعليم الابتدائي تشكل المرحلة القاعدية في التعليم الأساسي ذي تسع (09) سنوات، يهدف إلى جانب مرحلة التعليم المتوسط في إطار مهمته التي جاءت بها المادة 45 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 والذي يحدد أهداف التعليم الابتدائي في:[1]

- تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.
- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من :

- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.
- التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.
- تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات، وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.
- تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.
- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نمو منسجما، وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.
- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية، وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.
- مواصلة الدراسة والتكوين لاحقا.

[1]. وزارة التربية الوطنية. القانون التوجيهي للتربية. مرجع سابق، ص51.

ويرى الدكتور تركي رابح أن للمدرسة أهداف عديدة تضطلع بها، ويجب أن تسعى إلى تحقيقها لدى تلاميذها، ويمكن هذه ذكر الأهداف كما يلي[1]:

1/- مساعدة الطفل على النمو المتكامل: حيث تعمل المدرسة على تنمية الطفل نموا متكاملا في مختلف جوانبه الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية والروحية إلى أقصى حد تمكنه قدراته واستعداداته في هذه المرحلة، ويمكن أن نفصل قليلا في بعض هذه الجوانب فيما يلي:

- **النمو الجسمي**: وتهدف المدرسة الابتدائية إلى أن تجعل الطفل ملما بالقواعد الصحية العامة وممارستها، وتعرفه بمبادئ التغذية الصحي، وأن يكون على دراية بالوسائل الكفيلة بمقاومة الأمراض المنتشرة في البيئة وتكون لديه العادات الصحية في الأكل والنوم والعمل والراحة، وتبصيره بأهمية ممارسة الأنشطة الرياضية، فالمدرسة الابتدائية تسعى لإيجاد مواطن صحيح البدن، سليم العادات قادرا على نشر الوعي الصحي، ومتحررا من قيود الخرافات الضارة.
- **النمو العقلي**: وتهدف المدرسة الابتدائية في هذا الجانب إلى[2]:

- تمكين الطفل من أدوات المعرفة الأساسية كالقراءة والكتابة والتعبير، وأن يصبح قادرا على الكتابة والتعبير بسهولة، وجعله قادرا على متابعة الدراسة في المراحل التعليمية المختلفة أو مواجهة الحياة العملية إذا وقف به التعليم عند هذه الحد.

- أن يتمكن من التعليمات الأساسية في الحساب (الجمع، الطرح، القسمة) والقدرة على استخدامها استخداما ناجحا وعلى التعامل مع الآخرين.

- تحبيب القراءة في نفس الطفل وتنمية حب الاستطلاع وقراءة الكتب والمجلات والنشرات الإرشادية عند الطفل وفي شتى ميادين الحياة، وهذا ما يمنح الطفل ألوانا جديدة من المعرفة.

- تدريب التلميذ على التفكير المنظم وعلى صحة الحكم والبعد عن الغضب والتحرر من الخرافات، وتنمي لديه الرغبة في حل المشكلات.

[1] . رابح، تركي. أصول التربية والتعليم. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1990، ص210-215

[2] . المرجع نفسه، ص ص210-215

- **النمو الاجتماعي**: وتهدف المدرسة الابتدائية إلى تمكين الطفل من:

– فهم بيئته المحلية فهما صحيحا والإلمام بإمكانياتها ومؤسساتها وهيئاتها والخدمات التي تؤديها وكيفية الاستفادة منها.

– تمكن الفرد من إدراك طبيعة العلاقات داخل أسرته وواجبه نحوها من حب واحترام وتعاون.

– تمكن الفرد من فهم طبيعة وحقيقة العلاقات التي تربطه بمجتمعه، وما الواجب المكلف به نحو هذه العلاقات سواء كانت في إطار محلي فاصل أو في إطارها العربي الإسلامي بصفة عامة.

- **النمو الوجداني**: وتهدف المدرسة الابتدائية في هذا الجانب:

– تنمية الصفات الشخصية الطيبة والاتجاهات الفنية السليمة كالثقة بالنفس، كما تكون لدى الطفل قيم الصراحة والصدق، وتجعل الطفل على قدرة بأن يتمسك بحرية الرأي في كل مواقف حياته.

– توجيه انفعالات الطفل توجيها صالحا حتى لا يعاني من الكبت والانحراف.

– تنمية قدرة الإحساس بالجمال لدى الطفل وذلك في مختلف مظاهر الطبيعة والتعبير والأدب والموسيقى والغناء والتمثيل والتصوير والرسم.

- **النمو الروحي**: وتسعى المناهج التعليمية في هذه المرحلة إلى تزويد الفرد بـ[1]:

– مبادئ الدين الإسلامي الأساسية، وتتكون لديه العقائد والاتجاهات الدينية السليمة كالإيمان بالله ورسوله والرسالات السماوية، والحرص على تعلم وأداء الشعائر الدينية كالصلاة والزكاة والصوم وغيرها.

– تنشئة الطفل على الضمير والإيمان بالفضائل، والقيم الخلقية كالصدق والأمانة والتعاون والشجاعة في إبداء الرأي، والإخلاص والدقة في أداء الواجب، والتمسك بما يؤمن به من المبادئ والقيم الصالحة.

[1] . رابح، تركي. مرجع سابق، ص ص210-215

- أن ينشأ على حب الخير والإسهام في نواحي البر، وبذل المعرفة ومساعدة المحتاج، وأن تنمي فيه العزيمة والمثابرة، والقدرة على مقابلة الأحداث في تفاؤل وإيمان.

2/- إعداد الطفل للحياة العملية في البيئة التي يعيش فيها: ويتمثل ذلك في معرفة الطفل بمصادر الثورة البيئية، ومجالات العمل والنشاط فيها، وأن يتعود الطفل على احترام العمل اليدوي ومن يقومون به، وأن يكتب الطفل الاتجاهات السليمة والمهارات اللازمة لاستثمار أوقات الفراغ وأن ينشأ على الولاء للبيئة التي يعيش فيها وحب الاعتزاز بها وعدم التعالي عليها.

3/- تنشئة الطفل على الاعتزاز بالوطن وبمقوماته الأساسية: ويتمثل ذلك في أن يفهم التلميذ وطنه الذي يعيش فيه وهو الجزائر، وأن تنمي فيه عاطفة الولاء للبلاد، كما تسعى المدرسة الابتدائية إلى أهمية التعاون والتضامن بين أبناء العروبة.

4/- تربية الطفل للحياة في مجتمع حر وعادل: وذلك بأن تنمي لدى الطفل روح الديمقراطية وتربي في الطفل حب الوطن ومسؤولية حمايته وتقدمه، وأن يقف على مظاهر العدالة الاجتماعية التي تتحقق في المجتمع من حيث تكافؤ الفرص أمام المواطنين، والمساواة بينهم في التمتع بالخدمات العامة والاستفادة منها.

3.وضعية التعليم الابتدائي في الجزائر منذ الاستقلال إلى اليوم وتنظيمه:

3-1. وضعية التعليم الإبتدائي في الجزائر منذ الاستقلال:

بعد خروج المستعمر الفرنسي من الجزائر سنة 1962، انصب اهتمام الدولة الجزائرية حول إعادة البناء والتأسيس في شتى الميادين، وكان لقطاع التربية والتعليم حظ وافر من هذا الاهتمام خصوصا وأن هذا القطاع تضرر كثيرا بسبب المكائد و الخطط التي انتهجتها الإدارة الفرنسية منذ دخولها الجزائر، والتي تمركزت حول هدف رئيسي هو تجهيل الشعب الجزائري وفرنسته وإدماجه في المجتمع الفرنسي حتى لا يفكر في يوم ما أن يثور ضدها وهو ما حدث فعلا سنة 1954 تاريخ انطلاق الحرب التحريرية الكبرى.

لقد حاولت الدولة الجزائرية أن تصل بالمنظومة التعليمية التربوية إلى أفضل المستويات من الأداء، وكانت تقوم بتعديلات وإصلاحات من حين لآخر متى تطلب الأمر ذلك، وكان للتعليم الابتدائي في الجزائر نصيب من هذه التعديلات، يمكن أن نجسدها في المراحل الخمسة الموالية وهي:

- **المرحلة الأولى (من1962 إلى 1970)**: وأهم ما ميز هذه المرحلة هو أن النظام التعليمي بقي شديد الصلة بالنظام التعليمي الذي كان موجودا قبل الاستقلال، مع إحداث بعض التغيرات النوعية كالتعريب والديمقراطية والتوجه العلمي، وذلك طبقا للنصوص الأساسية للأمة (المواثيق).

لقد كان التعليم الابتدائي في الجزائر في هذه الفترة يدوم ستة (06) سنوات يتوج بامتحان السنة السادسة الذي يتيح للتلميذ النجاح للانتقال إلى الإكمالية.[1]

- **المرحلة الثانية (من 1970إلى 1980)**: لم تشهد هذه المرحلة تغيرات عن المرحلة السابقة في المضامين والتوجيهات، باستثناء تغيير لتسمية "امتحان السنة السادسة" بالتسمية الجديدة وهي " امتحان الدخول إلى السنة الأولى متوسط"[2].
- **المرحلة الثالثة (من 1980 إلى 1990)**: وقد تم في هذه الفترة استحداث المدرسة الأساسية مع افتتاح السنة الدراسية 1980-1981، وبدأ تعميم هذه المدرسة سنة بعد أخرى وذلك تسهيلا لعمل اللجان المكلفة بتحضير البرامج والوسائل التعليمية لكل طور، وتدوم فترة الدراسة في المدرسة الأساسية تسع (09) سنوات، وتتكون هيكلته في ثلاث أطوار مدة الطورين الأولين ستة (06) سنوات وما يعرف سابقا بالتعليم الابتدائي، ومدة الطور الثالث ثلاث (03) سنوات والتي كانت أربع (04) سنوات سابقا.

لقد تم تنصيب المدرسة الأساسية لتكون وحدة تنظيمية شاملة، لذا تمت محاولات على الصعيد التنظيمي لتحقيق الوحدة في إطار المدرسة الأساسية المندمجة[3].

---

[1]. وزارة التربية الوطنية. وضعية قطاع التربية مسح (1962-1998). 1998.الجزائر:ديوان المطبوعات المدرسية، ص06.

[2]. المرجع نفسه، ص09.

[3]. المرجع نفسه، ص11

- **المرحلة الرابعة (من 1990 إلى 2002)**: وقد عرفت هذه المرحلة عدة محاولات لتحسين النظام التعليمي بمختلف أطواره، وتم خلال هذه المرحلة التأكيد على ضرورة إدخال تعديلات على البرامج التي تبين أنها طموحة ومكثفة، ولم تتناسب هذه الطموحات والبرامج مع بعض التحولات التي عرفتها البلاد في مختلف الجوانب.

لقد شهدت السنة الدراسية 1993-1994 تغيرات عديدة على التعليم الأساسي، لعل أبرزها تمثل في إدراج الانجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي، ومحاولة تجسيد المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري والمالي تنفيذا للمبادئ المنظمة للمدرسة الأساسية[1].

- **المرحلة الخامسة (من 2003 إلى يومنا هذا)**: وقد شهدت هذه الفترة إصلاحات عديدة للمنظومة التربوية، تمحورت أساسا حول محاور ثلاث هي:

- تحسين نوعية التأطير.
- التحرير البيداغوجي.
- إعادة تنظيم المنظومة التربوية.

ولقد أصبح التعليم في هذه المرحلة مهيكلا وفق المراحل التالية:

- تعليم تحضيري إجباري (التربية التحضيرية).
- تعليم أساسي إلزامي ومجاني لمدة تسع (09) سنوات، مع تعويض الطور الثالث (السنة السابعة الثامنة، التاسعة) بالتعليم المتوسط ومدته (04) سنوات.
- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

وقد نصت المادة 46 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية على أن مدة التعليم الأساسي تسع (09) سنوات، وتشتمل على التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

[1]. وزارة التربية الوطنية. وضعية قطاع التربية. مرجع سابق، ص13

أما المادة 47 فقد نصت على أن يمنح التعليم الابتدائي الذي يستغرق 05 سنوات في المدارس الابتدائية، ويمكن أن يمنح هذا التعليم في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18.

وقد حددت المادة 48 سن الدخول إلى المدرسة الابتدائية هو سن (06) سنوات كاملة، غير أنه يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية، ونصت المادة 49 على أن تتوج نهاية التمدرس في المرحلة الابتدائية بامتحان نهائي يخول للتلميذ الحق في الحصول على شهادة النجاح.[1]

3-2. تنظيم أطوار مرحلة التعليم الابتدائي:

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي من المراحل المهمة في مسار الفرد التعليمي والتربوي، فهي المرحلة التي تكسب الفرد المعارف الأساسية وتنمي لديه الكفاءات القاعدية الأولى في مجالات التعبير الشفوي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم والتربية الخلقية والمدنية والإسلامية، كما يمكن هذا التعليم التلاميذ من الحصول على تربية ملائمة، وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان ومن الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي في المرحلة التعليمية الموالية (المتوسط) بنجاح.[2]

وتنظم مرحلة التعليم الابتدائي في ثلاث أطوار منسجمة، تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو التلميذ في هذه المرحلة من العمر وهذه الأطوار هي:

1/- الطور الأول(طور الإيقاظ والتعلمات الأولية): ويشمل هذا الطور السنتين الأولى والثانية التي يشحن فيها التلميذ ويكتسب الرغبة في التعلم والمعرفة، كما يجب أن يتمكن من البناء التدريجي لتعلماته ومكتسباته الأولية وذلك بـ:

[1]. وزارة التربية الوطنية. القانون التوجيهي للتربية الوطنية. مرجع سابق، ص52.

[2]. محمد الصالح، حثروبي. الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية.عين مليلة. الجزائر: دار الهدى، الجزائر، 2012، ص22.

- اكتساب مهارات اللغة العربية المتواجدة في قلب التعلمات (التعبير الشفاهي/ القراءة/ الكتابة) وتشكل كفاءة عرضية أساسية تبنى تدريجيا من خلال مختلف الأنشطة والمواد.
- بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.
- اكتساب المنهجيات والطرائق (كفاءات عرضية)، إضافة إلى المعارف الخاصة بكل المواد مثل حل المشكلات التعداد، معرفة الأشكال، والعلاقات الفضائية، واكتشاف عالم الحيوان والنبات والأشياء التقنية البسيطة ....الخ[1].

2/– الطور الثاني(طور تعميق التعليمات الأساسية): ويتم هذا في السنتين الثالثة والرابعة، إن تعميق التحكم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب والكتابة يشكل قطبا أساسيا لتعلمات المرحلة، كما يعني هذا التعمق أيضا مجالات المواد الأخرى كالرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية والتربية الإسلامية والمدنية ومبادئ اللغة الأجنبية.[2]

3/– الطور الثالث (طور التحكم في اللغات الأساسية): ويخص السنة الخامسة ابتدائي، وتعزيز التعلمات الأساسية، خاصة التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، وفي المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى (الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية والتربية الإسلامية والمدنية واللغة الأجنبية الأولى)، تشكل الهدف الرئيسي للمرحلة والذي يمكن بواسطة كفاءات ختامية واضحة من إجراء تقويم ختامي للتعليم الابتدائي (امتحان نهاية المرحلة)، لذا من الضروري أن يبلغ المتعلم في نهاية المرحلة درجة من التحكم في اللغات الأساسية الثلاث (اللغة العربية – الرياضيات – اللغة الفرنسية) تبعده نهائيا عن الأمية وتجعله مستبعدا وجاهزا لمواصلة مساره الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط بنجاح.[3]

[1]. محمد الصالح، حثروبي. مرجع سابق ، ص23.
[2]. المرجع نفسه ، ص23.
[3]. المرجع نفسه ، ص23

ثالثا. المنهج التعليمي للطور الابتدائي في الجزائر:

إن وظيفة التربية تعتبر من الوظائف الهامة التي يسعى المجتمع لإيصالها إلى أفراد خصوصا في مراحل عمرهم الأولى، وذلك عن طريق عدة مؤسسات أوجدها خصيصا لهذه المهمة، ومن بين هذه المؤسسات التربوية المدرسة التي تعتبر المؤسسة الأكثر تأثيرا في الأفراد بعد الأسرة، وقد اتخذت لها وسيلة تعمل من خلالها على تحقيق أهدافها ووظائفها التربوية، وهي المنهج الدراسي الذي يعتبر الوسيلة الأولى التي يتخذها المجتمع لنقل ثقافته وتراثه.

ويحتل المنهج الدراسي موقعا استراتيجيا في العملية التعليمية كونه الترجمة العملية لأهداف التربية وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع، وهو نظام جزئي من النظام الأكبر، وهذا النظام التربوي يتكون من مكونات رئيسية متفاعلة تفاعلا تبادليا وهي الأهداف التربوية، المحتوى، طرق التدريس الوسائل التعليمية، النشاط المدرسي، التقويم.

إن اهتمام الدولة الجزائرية بإصلاح المنظومة التربوية وتعديل المناهج التعليمية، هو استجابة للتطورات العلمية والتكنولوجية على الصعيد الوطني والعالمي، الأمر الذي يتطلب تعديلا لهذه المناهج حتى يتم إعداد الفرد وتزويده بالمهارات والخبرات التي يتطلبها العصر الحالي عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي.

1. مفهوم المنهج التعليمي:

أ/- المعنى اللغوي: المنهج لغتا هو نهج الطريق الواضح ونهوجا وضح واستبان، والمنهاج هو الطريق الواضح، كما في قوله تعالى: << لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗا [1]>>ۚ ، والمنهج هو الطريق المستقيم الواضح يقال: هذا منهجي لا أحيد عنه[2]. فالمنهج إذا لغة هو الطريق أو السبيل الواضح.

[1]. المائدة:آية 48

[2]. أنيس ،ابراهيم وآخرون. المعجم الوسيط. مجمع اللغة العربية. بيروت.لبنان: دار احياء التراث العربي، ص97.

ب/- المفهوم التقليدي للمنهج التعليمي:

ويعني المفهوم التقليدي للمنهج: "مجموعة المواد أو المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب في حجرة الدراسة ويدرسها له المدرس"[1].

أما المكاوي فيعرف المنهج التقليدي بأنه: "مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية"[2].

إن من أوجه النقد الموجهة للتعريفات التقليدية التي قدمت لمفهوم المنهج، هو كونها ركزت اهتمامها على الناحية العقلية وإغفالها نواحي النمو الأخرى الجسمية والانفعالية والاجتماعية وهذا الإغفال يتعارض مع الهدف المرجو من المنظومة التربوية، والذي يتمحور حول بناء وتنمية الفرد بشكل متكامل.

ج/- المفهوم الحديث للمنهج التعليمي:

لقد أعطيت العديد من التعاريف الحديثة للمنهج والتي كانت أكثر شمولا في صياغتها وأقرب إلى تحقيق الأهداف المنشودة من النظم التعليمية، ولعل القاسم المشترك لهذه التعريفات هو أنها تمحورت حول تنمية شخصية التلميذ نموا متكامل في مختلف المجالات، وإكسابه أكبر قدر ممكن من المعارف والمهارات والقيم، ونذكر فيما يلي بعض من هذه التعريفات:

يعرف المنهج الحديث بأنه: "جميع الخبرات أو الأنشطة أو الممارسات المخططة والهادفة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيعه قدراتهم داخل الصف الدراسي"[3].

كما يعرف المنهج بأنه : "مجموعة الخبرات التربوية والمعرفية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها، بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نمو ينسجم والأهداف

[1]. الشافعي، ابراهيم وآخرون.المنهج المدرسي من منظور جديد.الرياض: مكتبة العبيكان، 1417، ص30

[2]. محمد أشرف، المكاوي. أساسيات المناهج.الرياض.السعودية: دار النشر، 1421هـ، ص12-13.

[3]. نجوى عبد الرحيم، شاهين. أساسيات وتطبيقات في علم المناهج.القاهرة: دار القاهرة، 2006، ص21.

المسطرة" كما يعرف المنهج أيضا بأنه "كل ما تقدم المدرسة لتلاميذها، لتحقيق نموهم الشامل نموا روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان"[1].

ويمكن القول أن التعريفات الحديثة للمنهج أكدت أغلبها على شمولية المنهج واتساعه، فالمفهوم الجديد للمنهج يتضمن بعض الخصائص نوجزها في ما يلي:

1- يتضمن المنهج تحديدا للأهداف التربوية، حيث يراعي أن تكون الأهداف شاملة لجميع نواحي شخصية التلميذ، وأن تكون مناسبة لمستواه.

2- المنهج لا يقتصر على الكتب فقط بل يوجد في نشاطات التلاميذ وخبراتهم أيضا.

3- يقوم المنهج على ترجمة الأهداف التعليمية إلى مواقف.[2]

2. عناصر المنهج التعليمي:

المنهج هو نشاط يحدث بين المعلم والمتعلم، ويتكون من أهداف توضع ومحتوى دراسي وخبرات تدرس للتلاميذ عن طريق طرق تدريس ووسائل تعليمية متعددة، و تختم هذه العملية بتقويم يشمل الطالب لمعرفة مدى ما حققه من الأهداف التي وضعت مسبقا، وكذلك تقويم جميع العناصر بالسابقة للمنهج الدراسي، وفما يلي سنعرض عناصر المنهج التعليمي:

1)**الأهداف التعليمية**: إن لأي منهج مدرسي فعال أو برنامج تربوي شامل، مجموعة من الأهداف التربوية الواضحة حتى تكون الممارسات التربوية أو الإجراءات التنفيذية المرجوة، وتمثل هذه الأهداف الأساس السليم لكل نشاط تعليمي هادف، والمصدر الدقيق لتوجيه العمل التعليمي والتربوي نحو ما تسعى لتحقيقه من نتائج للتعليم المرغوب فيه.[3]

---

[1]. وزارة التربية الوطنية. سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والاكمالي. المنهاج المدرسي. الجزائر:مطبوعات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، ص132.

[2]. محمد أشرف، المكاوي. مرجع سابق، ص17.

[3]. جودت أحمد، سعادة. صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية. ط1.عمان.الأردن: دار الشروق للنشر التوزيع ، 2001.ص28

إن عملية تحديد الأهداف بدقة تعتبر مرحلة مهمة من مراحل نجاح العملية التعليمية، حيث يتم اختيار هذه الأهداف بموضوع، ثم اختيار الوسائل التي تمكن من الوصول لهذه الأهداف، وذلك في ضوء كافة ظروف العمل والإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

وتسعى التربية في النهاية إلى إعداد الأفراد إعداد متكاملا يسمح لهم بالتفاعل والتكيف مع بينهم ومجتمعهم، فلكل مجتمع أهدافا تحددها الفلسفة التي يعتنقها، وبالتالي تختلف هذه الأهداف من مجتمع لآخر على حساب الفلسفة التي تسوده.[1]

- **مفهوم الهدف التربوي:**

يعرف الدكتور محمد إبراهيم عطا الهدف التربوي اصطلاحا بأنه: ((التغيرات التي نتوقعها أن يحدثها في شخصيات التلاميذ، وبعبارة أخرى وصف لتفسير سلوكي تتوقع حدوثه في شخصية التلميذ لوجود خبرة تعليمية، وتفاعله مع موقف تدريسي)).[2]

كما يعرف الهدف التربوي بأنه المحصلة النهائية للعملية التربوية، وهو الغاية التي ننشدها في الحياة المدرسية، فالهدف التربوي هو الغاية وتحقيقه يتمثل الغرض الأسمى في الحقل التربوي.[3]

1-2- مصادر اشتاق الأهداف التربوية: لما كان لهذه الأهداف وتحديدها أهمية بالغة في توجيه العملية التربوية التعليمية إلى تحقيق غاياتها، لذا كان لابد أن يكون اشتقاق هذه الأهداف ينبع من حاجة كل عناصر العملية التعليمية التعلمية، و من هذه العناصر المتعلم من حيث نموه وحاجاته واهتماماته ورغباته وتعلمه أولا، أما المصدر الثاني لاشتقاق هذه الأهداف هو المجتمع من حيث طبيعة وأنظمته ومؤسساته ومشكلاته وطموحاته المستقبلية، كما أن المادة الدراسية تعتبر أحد مصادر اشتقاق الأهداف التربوية من حيث مجالاتها وأسس اختيارها ومكوناتها وتتابع محتواها.

أ- **المتعلم من حيث نموه وحاجاته واهتمامه وقدراته وتعلمه:** وإن الهدف التعليمي في الأصل هو موضوع للمتعلم حتى يصل إلى تحقيقه أثناء العملية التعليمية بتوجيه من المعلم ، لذا وجب

[1]. حلمي أحمد ،الوكيل. محمد الأمين ،المفتي. أسس بناء المناهج وتنظيماتها.القاهرة: مكنية حسان، 1980،ص143.

[2]. محمد إبراهيم ،عطا. المناهج بين الأصالة والمعاصرة . لعربة.القاهرة: مكتبة النهضة، 2003.ص101-102

[3]. أروان، أبو حويج. المناهج التربوية المعاصرة : مفاهيمها. عناصرها . أسسها. عملياتها. دار الثقافة، ص11

مراعاة احتياجات المتعلم واهتماماته وقدراته واستعداداته وميوله وتعلمه عند صياغة هذه الأهداف وذلك بمراعاة مبادئ النمو الرئيسية، ولعل من هذه المبادئ أن النمو عملية مستمرة تتطلب من واضعي هذه الأهداف الأخذ في الاعتبار ارتباط ما يتعلمه الفرد بما تعلمه سابقا، أو ما سيتعلمه مستقبلا، كما يجب أن تأخذ الأهداف عند صياغتها بمبدأ الفروق الفردية بين الأفراد.

ولما كانت مختلف جوانب نمو الفرد المختلفة (الجسمية، العقلية، العاطفية) تؤثر على بعضها بعضا، فإنه ينبغي الاهتمام بهذا المبدأ عند صياغته الأهداف التربوية، بحيث يتم من خلالها التركيز على نمو الشخصية المتكاملة له من جميع النواحي، كما ينص مبدأ آخر على اعتماد التعلم على النمو الذي يستفيد منه المربون عند صياغتهم للأهداف التعليمية، بحيث تتم فيها مراعاة مستويات طلابهم وقدراتهم العقلية و الجسمية والعاطفية.[1]

وللمتعلم شروط ثلاث أساسية وضرورية متمثلة في الدافعية والنضج والممارسة، هذه الشروط التي ينبغي مراعاتها عند صياغة الأهداف التربوية، لعل من أول هذه الشروط الدافعية لدى المتعلم التي تثير فيه نشاطا معينا وتحتم عليه الاستجابة لموقف محدد، وتملي عليه طريقة التصرف وتوجه سلوكه نحو وجهة محدد كما تشبع الحاجة الناشئة عنده، فلأهداف التربوية يجب صياغتها لتستثير دافعية المتعلم وتتيح له الفرصة للاشتراك الفعلي في الأنشطة التربوية المختلفة داخل المدرسة أو خارجها.[2]

أما الشرط الثاني والمتمثل في النضج فهو لا يقل أهمية عن الأول عند صياغة الأهداف التعليمية، والنضج هو عملية نمو داخلية متتابعة تتناول جميع نواحي الفرد الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، هذه الجوانب التي يجب مراعاتها عند صياغة الأهداف التعليمية، وذلك بأن يتم إيجاد وخلق أنشطة ومناقشات وواجبات ومواقف تعليمية تناسب مستوى نضج المتعلمين وما بينهم من فروق فردية في هذا الصدد.

[1]. جودت أحمد، سعادة. مرجع سابق، ص 30

[2]. المرجع نفسه، ص 31.

أما الشرط الثالث من شروط التعلم فهو الممارسة، والتي يمكن استغلالها كمصدر من مصادر اشتقاق الأهداف، وذلك بصياغة أهداف تعليمية تتمحور حول ممارسة المتعلمين لما يتم تعلمه في الحجرة الدراسية من معارف ومهارات واتجاهات.

ب- المجتمع من حيث طبيعة ومشكلاته وطموحات: الأهداف التربوية يجب أن تراعي عند صياغتها أهداف وغايات والمجتمع ومختلف أنظمته السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والقانونية والدينية والعسكرية، كما تسود المجتمع عدة أنماط من صور التفاعل التي تمثل أساس كل نظام اجتماعي، ومن أهم هذه الصور التعاون والتنافس والصراع والاحتواء، وهنا يكون المجال واسعا لاشتقاق الأهداف التربوية التي تركز على أنماط التفاعل الإيجابي، ولا سيما التعاون والتنافس المشروع، والتركيز عليها في الأهداف التعليمية الوجدانية لتكوين اتجاهات وقيم إيجابية لدى المتعلمين .[1]

والمجتمعات كما هو معروف تشهد تغيرات مستمرة في كافة الميادين، وذلك استجابة للعديد من المتغيرات كالتحديات البيئية، والحروب، والتقدم العلمي والتكنولوجي، و الاستعمار العسكري والاقتصادي والثقافي، ومن ثم على واضعي هذه الأهداف الحرص على أن يتم صياغتها لتفسير عملية حدوث هذا التغيير وتفسر عملية حدوثه وتحلل مجرياته، وتعمل على توعية المتعلمين بالتغيير المرغوب فيه.

وتعتبر ثقافة المجتمع بجانبيها المادي والمعنوي وبمكوناتها الثلاث، والعموميات ممثلة في اللغة القومية و الزي الوطني والعبادات والمعتقدات والعادات والقيم، والخصوصيات والمتمثلة في الزي المميز لبعض الفئات في المجتمع كالأطباء وعمال المناجم والنظافة، والبدائل أو المتغيرات والتي تعتبر المكون الثالث من المكونات الثقافة المتمثلة في التجديدات والمخترعات التي يحتاجها المجتمع في تطوره واستمراره، كل هذه المكونات (العموميات والخصوصيات والبدائل) تعتبر مجالا يسمح

[1]. جودت أحمد، سعادة. مرجع سابق، ص 32.

للمربين باشتقاق الأهداف التربوية والتعليمية التي تراعي هذه الجوانب جميعا بما يعود على المجتمع وعلى المتعلمين بالفائدة حاضرا ومستقبلا.[1]

ج- المادة الدراسية من حيث مجالاتها واختبارها وتتابعها ومكوناتها:وتعتبر المادة الدراسية من المجالات المهمة لاشتقاق الأهداف التربوية، خصوصا في هذا العصر الحديث الذي يشهد انفجارا معرفيا، حيث لم يعد الهدف من المنظومة التعليمية هو تربية الفرد على القراءة والحساب والتاريخ والتربية الدينية فحسب، بل توسعت وزادت طموحات المجتمعات الأمر الذي تطلب زيادة المواد العلمية التي تدرس و تنويعها، وهذا ما جعل من الضروري تقسيم مجال المادة الدراسية إلى مواد دراسية إجبارية وهي التي تميز أبناء المجتمع عن أبناء المجتمعات الأخرى، ومن هذه المواد اللغة القومية والتربية الدينية والتربية الوطنية والرياضيات والعلوم و تاريخ المجتمع و جغرافيته، هذا التنوع في المواد الدراسية يعتبر مجالا خصبا لمصممي المناهج في اشتقاق الأهداف التربوية والتعليمية التي تغطى مختلف هذه المواد.

كما يجب على واضعي المناهج التعليمية اشتقاق أهداف تربوية تراعي مبدأ الانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومبدأ الانتقال من البسيط إلى المعقد، ومبدأ الانتقال من المحسوس إلى المجرد، ومبدأ الانتقال من القريب إلى البعيد عند التعامل مع المادة الدراسية.

وتعتبر مكونات محتوى المادة الدراسية مصدرا مهما من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية وتتمثل هذه المكونات في الحقائق الضرورية والمفاهيم بمختلف أنواعها والتعميمات التي تربط بين المفاهيم المختلفة والنظريات التي تمكن المتعلم من استغلالها وتطبيقها في مواقف تعليمية عديدة ومختلفة.

فالمادة الدراسية من حيث مجالاتها وأسس اختيارها وتتابع محتواها وتعدد مكوناتها، تعتبر مصدرا مهما من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية والتعليمية، وتساعد مخططي المناهج والمعلمين من ناحية، وتفيد التلاميذ في مختلف المراحل المدرسية من ناحية ثانية.[2]

[1]. جودت أحمد، سعادة. مرجع سابق، ص33-34

[2]. المرجع نفسه، ص36-37

2) المحتوى:

يعرف المحتوى بأنه : ((عبارة عن مجموعة من التعريفات والمفاهيم والعلاقات والحقائق والقوانين والنظريات والمهارات والقيم والاتجاهات، التي تشكل مادة التعليم في أحد الكتب الدراسية المقررة على الطلاب بأي من المراحل الدراسية، يتم اختيارها وتنظيمها وفق معايير علمية محددة بهدف تحقيق أهداف المنهج)).[1]

وتعرف المقررات بأنها ((أحد مكونات المنهج وتمثل كم المعرفة أو المحتوى، وتكون هذه المقررات نابعة من حاجات المجتمع ومتأثرة بعوامل البيئة المحيطة وبالأهداف العامة والأهداف التربوية)).[2]

- تنظيم المحتوى ومعايير : تعتبر هذه العملية من العمليات المهمة من أجل سهولة إيصال محتوى المادة التعليمية إلى المتعلمين، حيث تسمح هذه المعايير بجعل اكتساب المتعلم للمحتوى المقدم له بشكل أسرع وأسهل ومتدرج، وبحيث ينمو هذا التعلم وبعمق ويثبت لدى المتعلم وتستمر آثاره معه، وهناك مجموعة من المعايير الأساسية التي يجب مراعاتها عند تنظيم المحتوي وهي:

1. **الاستمرار**:حيث يتيح الاستمرار الفرصة أمام المتعلم لممارسة جوانب التعلم المختلفة من مفاهيم وحقائق وتعميمات ومهارات وقيم و اتجاهات في مراحل مختلفة على مستوى القسم أو على مستوى جميع السنوات والمراحل الدراسية، وهو ما يسمى بالاستمرار الرأسي إذ يتيح للمتعلم فرص متكررة لممارسة هذه التعلمات مرات عديدة حتى يتقنها وترسخ لديه، فإذا كان مثلا من أهداف تدريس مادة اللغة العربية هي تنمية المهارات اللغوية الأساسية لدى التلاميذ، فإنه وفقا لهذا المعيار (الاستمرار العمودي) يجب إعطاء التلاميذ فرص مستمرة وعديدة لممارسة هذه المهارات خلال سنوات الدراسة المختلفة.

[1]. فتحي يونس، وآخرون . المناهج (الأسس– المكونات – التنظيمات – التطوير). عمان.الأردن:دار الفكر، 1425 هـ .ص 93

[2]. سلامة فاطر،عزمة. المناهج .مفهومها ، أسسها ، تنظيمها، تقويها وتطويرها .طرابلس: الجامعة المفتوحة ، 2002، ص 246

أما الاستمرار الأفقي فيتم عن طريق تحقيق الترابط بين المواد الدراسية التي يدرسها التلاميذ كالربط بين التاريخ والجغرافيا، فمثلا يدرس بعض المعارك الثورية ضد المستعمر الفرنسي التي جرت في الصحراء، ويدرس في الجغرافيا طبيعة المنطقة الصحراوية ومناخها وخصائصها.[1]

2. **التتابع**: ويقصد بالتتابع هو " أن تكون الخبرات الحالية التي يكتسبها الفرد مبنية على أساس الخبرات السابقة، وأن تكون هذه الخبرة أساسا لخبرات لاحقة، فالتتابع في المحتوى هو تقويم الخبرات والمهارات والقيم للتلاميذ بصورة متدرجة، تبدأ من السهل تزداد تعقيدا واتساعا وعمقا كلما انتقلنا إلى المستوى الأعلى وأن تكون تلك الخبرات مترابطة داخل المادة الواحدة وعلى مستوى المرحلة التعليمية، كأن يدرس التلميذ مثلا عمليات الجمع والطرح ثم ينتقل بعدها إلى دراسة عمليات الضرب وبعدها يدرس عمليات القسمة التي تتطلب تحكم التلميذ من عمليتي الجمع والطرح والضرب قبل ذلك، ويتيح هذا التتابع في المحتوى تحقيق نتائج دراسة أفضل، [2]فهو يزيد من دافعية المتعلم لدراسة المحتوى والتفاعل معه، كما يعمل على ترسيخ وثبوت المادة التعليمية و فهمها فهما جيدا.

3. **التكامل**: ويتمثل هذا المعيار في تقديم المعارف والمهارات والخبرات للتلميذ بصورة مترابطة غير مجزأة تجعل التلميذ يشعر بوحدة المعرفة وتكاملها، سواء كان ذلك على مستوى الموضوعات التي يعالجها المحتوى في المادة الواحدة أو بين المواد الدراسية الأخرى[3].وهذا ما يجعل المتعلم أكثر فعالية حيث أنه يرى العلاقات بين المجالات المختلفة التي يتضمنها المحتوى المعرفي في المنهج.

إن التكامل في محتويات المنهج الدراسي مهم جدا، بحيث تسمح للمتعلم من تكوين رصيد معرفي وقيمي متكامل ومتوازن يسمح له بمواجهة متغيرات الحياة الاجتماعية و مستجداتها، حيث يكتسب القدرة والكفاءة على مسايرة التطورات والتغيرات المستمرة في المجتمع، ويعتبر هذا المعيار ليس بجديد تماما في مجال التعليم، فقد أعتمد في المنهج التربوي الإسلامي حيث كان المفسرون

[1]. فتحي يونس، وآخرون. مرجع سابق، ص 101

[2]. محمد صلاح ، مجاور. المنهج المدرسي وتطبيقاته التربوية .الكويت: دار القلم ،1418هـ، ص 323

[3]. فتحي يونس ،وآخرون. مرجع سابق، ص 102

الأوائل يستخدمون التكامل عند تفسير آيات القرآن الكريم من حيث أنهم كانوا يتناولون الآية الكريمة لغويا وتشريعيا واقتصاديا وسياسيا.وهناك التفسير الموضوعي الذي تجمع فيه الآيات القرآنية التي تتصل بموضوع معين بصرف النظر عن مكانها في سور القرآن ثم تفسر بحيث يكتمل فهم الموضوع.[1]

3) - **طرائق التدريس**: تعتبر طرق التدريس أحد العناصر الهامة للمنهج التعليمي كونها ترتبط بالأهداف وبالمحتوى ارتباطا وثيقا، حيث تمثل هذه الطرائق أكثر عناصر المنهج تحقيقا للأهداف فهي التي تحدد الأساليب الواجب إتباعها والوسائل الواجب استخدامها والأنشطة الواجب القيام بها.

وتمثل طرق التدريس أول خطوة يوضع فيها المنهج المدرسي حيز التنفيذ و تعتبر أول اختبار علمي كذلك لمدى مناسبة المنهج من حيث أهدافه ومحتواه للتلميذ الذي وضع من أجله، ومن هنا تأتي أهميه هذه الطرق ، فهي بمثابة وضع البذرة في الأرض لتثمر بعد أن يتم اختبارها وإعدادها بعناية ودقة لهذا الغرض.[2]

يعرف أحمد حسين اللقاني طريقة التدريس بأنها: ((كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها المعلم في موقف تدريس معين، والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف، وهذا يعني أن هناك ظروفا وإمكانات يجب توفيرها وهذه الإمكانات تتمثل في مكان الدراسة ودرجة الإضاءة والتهوية فيه ومستوى الاهتمام الذي يصل إليه التلاميذ والكتاب المدرسي والسبورة وأي أجهزة يوفرها داخل الفصل أو أي وسيلة تعليمية يستخدمها في هذه الإطار، وبذلك تصبح الوسيلة التعليمية جزءا من الإمكانات المتوافرة في ذلك الموقف)).[3]

[1]. فتحي يونس ،وآخرون. مرجع سابق ،ص 101

[2]. إبراهيم محمد، الشافعي وآخرون . مرجع سابق ، ص 323.

[3]. أحمد الحسين ،القاني. المنهاج بين النظرية والتطبيق .القاهرة: عالم الكتب ، 1995، ص 27.

- **إستراتيجية التدريس :**

يعرف الدكتور عبد الله قلي إستراتيجية التدريس بأنها:(مجموعة من الإجراءات أو الوسائل التي تستخدم من قبل المعلم، ويؤدي استخدامها إلى تمكين التلاميذ من الاستفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة، وذلك يعني أن إستراتيجية التدريس تتصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعال. باستعمال طرائق التدريس الفاعلة واستغلال دوافع التلاميذ و مراعاة استعداداتهم وحاجاتهم وميولهم وتوفير المناخ الصفي الملائم والشروط المناسبة للتعلم وغير ذلك من الجوانب المتصلة بالتدريس الفعال). [1]

ويعرف معجم علوم التربية إستراتيجية التدريس بأنها :(خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى، لتحقيق كفاءة مرجوة وتتضمن أشكالا من التفاعل بين التلاميذ والمدرس وموضوع المعرفة.).[2]

أما حسن الحسين زيتون فيعرفها بأنها : (ذلك الأسلوب الذي يتبعه المعلم داخل الصف الدراسي لتدريس محتوى معين من أجل تحقيق أهداف محددة مسبقا، ويتحدد هذا الأسلوب بإجراءات متناسقة يقوم بها المعلم والتلاميذ خلال عملية التدريس).[3]

إذا يمكن القول أن الطريقة هي وسيلة من الوسائل التي توظفها الإستراتيجية لتواصل التلاميذ وتحقيق تعلم فعال، فالإستراتيجية أشمل من الطريقة، فهذه الأخيرة و أنواعها تمثل أحد البدائل التي تتخذها الإستراتيجية لتحقيق التعلم الفعال وتيسير عملياته وضبط محددات تنفيذه.

تعتبر إستراتيجية التدريس أشمل من طريقة، فالإستراتيجية هي من تختار الطريقة المناسبة مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التعليمي.[4]

---

[1]. عبد الله، قلي. فضيلة، فناش.مرجع سابق ، ص93.

[2]. محمد الصالح ،حتروبي. مرجع سابق ، ص 97.

[3]. المرجع نفسه ، ص 97.

[4]. المرجع نفسه، ص93.

3. إستراتيجية التدريس المتعمدة في مناهج التعلم الإبتدائي:

تعددت وتنوعت طرق واستراتيجيات التدريس المنتهجة في العصر الحالي نتيجة الطور الذي تشهده فلسفة التربية وتعدد أهدافها وكذا تطور نظريات التعلم وقوانينه، إضافة إلى التطور المذهل الذي عرفته الوسائل التعليمية في عصر الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي، ولذا فقد قدمت العديد من التصنيفات.لاستراتيجيات التدريس وكان محك هذه التصنيفات هو ذو ارتباط بعناصر العملية التربوية(المعلم – المتعلم – المعرفة).

لقد عرفت المنظومة التعليمية التربوية في الجزائر إصلاحات عديدة كان محورها الرئيسي وهدفها الأساسي هو مواكبة التطورات والتغيرات العالمية في شتى الميادين الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية والعلمية، ومن بين العناصر التعليمية التي مسها الإصلاح هو المناهج التعليمية، فقد تم إعداد برامج تعليمية جديدة وفق مقاربة جديدة تستدعي المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية .

وتتيح هذه المقاربة الجديدة في التدريس للتلميذ المبادرة بالفعل وعدم الاكتفاء بالتلقي (البحث عن المعلومات- التنظيم والترتيب ، تحليل الوضعيات- بناء الفرضيات – تقييم فعالية الحلول)، وذلك حسب وضعيات – إشكالية منتقاة باعتبار أنها تمثل وضعيات حقيقية قد يصادفها التلاميذ في حياتهم اليومية (في الدراسة والمجتمع)، وتسمح هذه النشاطات المدرجة في المنظومة فرصة لاكتساب التلميذ المعارف وحسن التعرف وحسن التكليف وتطوير المهارات والقدرات وتعزيز الكفاءات.[1]

ونتكلم في السطور القادمة عن بعض الاستراتيجيات المعتمدة في التدريس في الطور الابتدائي والتي تجعل من التلميذ محور العملية التعليمية/ التعليمية، و بخاصة تلك التي تعمل على الانتقال بالمتعلم من منطق التعليم إلى منطق التعلم، وتمكنه من اكتساب المعارف والمهارات المختلفة عبر بيداغوجيا الإدماج التي تشكل روح المقاربة بالكفاءات، والتي أصبحت اختيارا منهجيا اعتمدته

[1]. أبو بكر ،بن يوزيد . مرجع سابق ، ص 54.

الوزارة في بناء المناهج التعليمية لمختلف المراحل التعليمية، وتركز على الاستراتيجيات المعتمدة في المناهج التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي.

3-1. إستراتيجية حل المشكلات:

وتعتبر هذه الإستراتيجية نشاط تعليميا مهما للتلاميذ، يعتمد على وجود مواقف تعليمية تمثل مشكلة حقيقة تواجه التلاميذ وتثيرهم للقيام ببعض الإجراءات للوصول إلى أنسب الحلول الممكنة، ولمقابلة الاختلاف في أنماط المتعلم وفي الذكاءات المتوفرة والميول المختلفة والخبرات التعليمية التي لدى التلاميذ.

والمشكلة هي حالة شك وحيرة وتردد تتطلب القيام بعمل بحثي يرمي إلى التخلص منها وإلى الوصول إلى شعور بالارتياح، ويتم من خلال هذه الطريقة صياغة المنهاج الدراسي كله في صورة مشكلات تتطلب حلا، فالمشكلة هي عبارة عن حالة يشعر فيها التلاميذ أنهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال يجهلون الإجابة عنه أو غير واثقين من الإجابة الصحيحة، وتختلف المشكلة من حيث طولها ومحتوى الصعوبة وأساليب معالجتها.

ويطلق على هذه الطريقة الأسلوب العلمي في التفكير لأنها تقوم على إثارة تفكير التلاميذ وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة تتطلب جهدا وتفكيرا مطولا لإيجاد حلا لها، غير أن هذه المشكلة يشترط فيها : [1]

- أن تكون المشكلة مناسبة لمستوى التلاميذ.
- أن تكون ذات صلة قوية بموضوع الدرس ومتصلة بحياة التلاميذ وخبراتهم السابقة.
- الابتعاد عن الطريقة الإلقائية في حل المشكلات.

وتعرف هذا الإستراتيجية بأنها: ((طريقة تعلم تفرض على المتعلم أن يدرك المشكلة ويضع بعض الأسئلة حولها، وهي تعمل على دفع المتعلم إلى البحث عن إجابات لها، وإدراك هذه الإجابات هي الحلول النهائية لهذه المشكلة)) .[2]

[1]. عبد الله، قلي. مرجع سابق ، ص 100

[2]. محمد الصالح، حتروبي. مرجع سابق، ص 110

أما حسن حسين زيتون فيعرف أسلوب حل المشكلات بأنه: ((تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل للمشكلة .

وترى "مريم سليم" أن ((القدرة على حل المشكلات أعلى وظائف العقل البشري، لأنها تتضمن الكثير من القدرات مثل القدرة على تكوين العلاقات بين المثيرات والاستجابات، إلى الاستفادة من المفاهيم وعمليات التعلم واستخدام الذاكرة وانتقال أثر التعلم)).[1]

وتعتبر إستراتيجية حل المشكلات تلك الطريقة في التدريس التي تعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم.حيث يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة وفرض الفروض والقياس وقراءة البيانات وجدولة النتائج والاستنتاج، التي تساعده في التوصل إلى المعلومات بنفسه وتحت إشراف المعلم وتوجيهه.[2]

إذا مما سبق يتبين أن إستراتيجية حل المشكلات هي عبارة عن طريقة في التدريس تركز في الأساس على المتعلم في حدوث التعلم، ودور المعلم يقتصر فقط على توجيه وإثارة تفكير وثقافة المتعلم نحو الوصول إلى أفضل وأعلى المستويات الأداء، وتضع هذه الطريقة المتعلم في موقف مشكلة معينة ليبحث هو بنفسه عن الحلول المناسبة لها، وذلك بمساعدة المعلم الذي يكون دوره توجيهيا إشرافيا فقط.

دور المعلم في إستراتيجية التعلم على المشكلات :

تعتمد هذه الإستراتيجية في التعلم على إتاحة الفرص للتلميذ لإيجاد الحلول للمشكلة المطروحة عليه، ويقتصر دور المعلم في هذه الإستراتيجية على الإشراف والتوجيه، حيث يقدم المعلم محتوى الدرس بطريقة حماسية وتفاعلية فهو " يشعر التلاميذ بأهمية استثارة الأفكار لديهم ، ويعملون على الانتظام في الدروس دون تختلف، ويمكن تحديد أدوار المعلم في التعليم في هذا الإستراتيجية على ما يلي:[3]

[1]. محمد الصالح، حتروبي. مرجع سابق ، ص 109

[2]. المرجع نفسه، ص 110

[3]. المرجع نفسه ، ص 113-114

- **التخطيط للنشاط التعليمي**: حيث يقوم المعلم بصياغة الأسئلة وتحديد المشكلات التعليمية التي سيعرضها على التلاميذ، مع تحديد الأهداف المراد تحقيقها (معرفية أو مهارية أو وجدانية) خلال زمن معين ، ويشترط في هذه المشكلات أن تكون ذات صلة بموضوع الدرس وتكون في مستوى التلاميذ وتناسبهم.
- **تسيير النشاط التعليمي**: ويسعى المعلم من خلال هذه الإستراتيجية إلى جعل عملية التعلم أكثر تشويقا وإثارة، ويعمل على توجيه عمل التلاميذ الفردي والجماعي من أجل إيجاد الحلول للمشكلات المطروحة عليهم، ويقوم المعلم بإجراء مناقشات حول التعلمات السابقة مع التلاميذ وتزويدهم بالوسائل المساعدة كالمصادر والمراجع والتجارب والعلمية.
- **المراقبة والتوجيه**: يقوم المعلم بمراقبة ما يقوم به التلاميذ في خطوات لحل المشكلة بشكل مستمر وعند انتقالهم من خطوة لأخرى ويقدم لهم المساعدة والتوجيه، ولا يجب أن يترك المعلم التقييم إلى النهاية، ذلك أن كل مرحلة تحقق أهداف معينة من أهداف الدرس.
- **تقويم أعمال التلاميذ** :في هذه المرحلة يقيم المعلم أعمال التلاميذ ويقومها حيث يقوم بتعزيز السلوكيات والمهارات الصحيحة للتلاميذ والتي مكنتهم من إيجاد حل لهذه المشكلة، كما يمكن المعلم استبعاد الإجابات والحلول الخاطئة من خلال تقديم تغذية راجعة.

3-2. إستراتيجية التعلم التعاوني:

تعددت وتباينت الأدبيات في وضع تعريف ومفهوم واحد للتعلم التعاوني، ويمكننا من خلال هذه التعريفات أن نستخلص مجموعة نقاط من شأنها تحديد المقصود بالتعلم التعاوني وهي:[1]

- أحد الأساليب التعليمية الهادفة لتنمية التحصيل الأكاديمي المعزز لشخصية الفرد من خلال الجماعة التي ينتمي إليها.
- أن عدد أفراد المجموعة يتكون من 2 – 6 أفراد أو من 3 – 5 أفراد
- للجماعة أهداف تسعى إلى تحقيقها من خلال ما يوكل لها من مهام تعليمية.

[1]. عبد اللطيف، بن حيف مزج . طرق التدريس في القرن 21 .عمان. الأردن: دار المسير والتوزيع ، 2005 ،ص 27

- يتم العمل الجماعي بالتفاعل بين أفراد المجموعة لتبادل الخبرات وتوظيفها بشكل متكامل.
- التقييم لا يكون فرديا بل جماعي، وبذلك يعمل كل فرد لإنجاح المجموعة وذلك بتطبيقه ما أوكل إليه من مهام .
- التنافس إذا وجد فإن لا يكون بين أفراد المجموعة الواحدة بل بين المجموعات.
- يتم العمل الجماعي في شكل منظومة متكاملة تعمل التغذية الراجعة بين أفراد المجموعة على تحسين الأداء بما يحقق الأهداف المرجوة منها.

العناصر الأساسية للتعلم التعاوني: لقد ذكر كل من الحريري وزيتون على أن التعلم التعاوني لا يتحقق إلا إذا توافرت فيه خمس عناصر التي نوجزها في ما يلي: [1]

1)**الايجابية المتبادلة بين أفراد المجموعة**: فكل مجموعة يكون تأسيسها على أساس هدف مشترك، الأمر الذي يساعد على تنمية شعور كل فرد في المجموعة بارتباط نجاحه أو فشلة ببقية عناصر المجموعة، والايجابية بين عناصر المجموعة تعتبر مطلبا أساسي لتحقيق التعليم التعاوني فالنجاح لا يحسب فرديا بدون مشاركة سائر أفراد المجموعة، فكل فرد من المجموعة في هذه الإستراتيجية التعليمية يعد أساسيا في تحقيق أهداف المجموعة وإنجاحها، والفشل الفردي هو فشل للمجموعة بكاملها في هذه الإستراتيجية من التعلم .

2)**المسؤولية الفردية والجماعية والمشتركة**: في هذه الإستراتيجية من التعلم لا تحاسب المجموعة فقط على الانجاز بل حتى الفرد يجب أن يحاسب، وهو ما يجسد مبدأ المسؤولية الفردية لكل فرد من المجموعة، فكل فرد مطالب أن يعمل كل ما بوسعه لينجز ما طلب منه كفرد في مجموعة وتتنوع أساليب التحقق من الانجاز الفردي لكل فرد من المجموعة ونذكر، فيما يلي بعضا من هذه الأساليب:

[1]. عبد اللطيف، بن حيف مزج. مرجع سابق،ص 27

- الاختبار الفردي لكل طالب في المجموعة للتحقق من مستواه.
- الاختبار العشوائي لأحد أفراد المجموعة للتعرف على مدى إتقانه للمهارات أو المعلومات المشكلة لمجال المحاضرة أو الوحدة.
- الملاحظة وذلك للتعرف على مدى تقدمه في المجال العلمي .

3)**التفاعل وجها لوجه:** وبما أن عدد أفراد المجموعة ليس كبيرا فإن جميع نشاطاتهم تكون ملحوظة للجميع ووجها لوجه، حيث يلتزم كل فرد بتقديم المساعدة لبقية الأعضاء في المجموعة فيتناقش مع زملاءه ويشترك معهم في إنجاز الأنشطة الموكلة لهم، ويكون هذا التفاعل بين أفراد المجموعة لفظي بتبادل الشرح والتوضيح[1]، وأبرز ما يميز هذا التفاعل ما يلي :

- النقاش الفكري الجاد .
- مساعدة بعضهم البعض من خلال المصادر المعلوماتية المختلفة .
- التغذية الراجعة من خلال أطراف المجموعة.
- اتخاذ قرارات مشتركة .[2]

4)**المهارات الاجتماعية والشخصية:** حيث تتطلب عملية التعلم وفق هذه الإستراتيجية تعاون جميع أعضاء المجموعة لتحقيق الهدف المنشود، وذلك من خلال الثقة الفردية والجماعية وحسن القيام المجموعة، واشتراك الجماعة في اتخاذ القرارات المناسبة، وحسن استخدام الحوار والنقاش بين أفراد المجموعة لتجنب الصراع بين أفرادها، و التسريع في إيجاد الحلول وتجاوز المشكلات المعروضة.

5)**معالجة عمل المجموع:** ويتم في هذه الخطوة مناقشة الأعمال التي قامت بها المجموعة مع بعضهم البعض أثناء التعلم، ويقيم أفراد المجموعة أداءهم في ضوء محكات أو معايير النجاح المعدة مسبقا ويعقب ذلك اتخاذ قرارات مناسبة كالاستمرار في العمل، أو التخلي عن بعض الأعمال أو استعمال وسائل دون أخرى.

[1]. محمد الصالح ، حثروبي. مرجع سابق، ص 116

[2]. عبد اللطيف ،بن حيف مزج ،مرجع سابق، ص28

دور المعلم في التعليم التعاوني: يعتبر المعلم المسؤول الأول والمشرف على عملية التعليم في هذه الإستراتيجية (التعلم التعاوني)، فهو من يقوم بتعيين المجموعات وتقسيمها ويوزع عليهم المهام التعليمية التي سيقومون بها ويقتصر دوره في هذه العملية على الإشراف والتوجيه والمراقبة فقط، كما أنه مطالب بتقييم أعمال التلاميذ على ضوء أهداف الدرس، وفيما يلي بعض من أدوار المعلم في هذه الإستراتيجية من التعليم:

- يتخذ المعلم العديد من القرارات المتعلقة بتنظيم التعلم وفق هذه الإستراتيجية، وهو من يقرر استخدام هذه الإستراتيجية من عدمها، كما يحدد المعلم الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها في نهاية عملية التعلم (كالمهارات، الاجتماعية ، والتحصيل الدراسي)، وهو المسؤول عن تقييم المجموعات وتوزيع الأفراد داخل هذه المجموعات كيفية جلوسهم، حيث يضمن لهم الجلوس بشكل يقابل بعضهم البعض الأمر الذي يشعرهم بالوحدة واللحمة، وتسهل عليهم أداء عملهم الجماعي.
- وبعد تقسيم المجموعات وتنظيم جلساتها، يبدأ المعلم في إعداد المهمات التي سيكلف بها التلاميذ والتي تخدم أهداف الدرس، ويشرح هذه المهمة للمجموعات ويحدد لهم المطلوب منهم بالضبط ويوفر لهم كل الوسائل التي يحتاجونها في أعمالهم، ويبين المعلم للتلاميذ ما يمكن أن يتعلموه من الدرس الجديد ويحدد لهم مفاهيم هذا الدرس ويربطها بالخبرات السابقة .

ويجب على المعلم في هذه الإستراتيجية من التعليم "تعريف" التعاون إجرائيا بتحديد أنماط السلوك المرغوب والملائمة لمجموعات التعلم التعاوني، وقد تتنوع هذه الأنماط، أنماط عند بداية العمل، وأنماط خلاله، وأنماط سلوكية عند نهايته، وتتمثل سلوكيات بداية العمل في الهدوء والاحترام ، وسلوكيات أثناء العمل تظهر في احترام التلميذ لزملائه والاستماع إليهم والتعبير عن رأيه، وتقبل نقد الزملاء والمشاركة الفعالة في العمل، كما يفترض أن تكون السلوكيات الخاصة بنهاية العمل هي التقييم الموضوعي للعمل وتقبل النتائج المتوصل إليها وتصحيح الأخطاء.[1]

[1]. محمد الصلح ، حتروبي. مرجع سابق، ص 117.

- يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ والمجموعات أثناء الدرس، حيث يقوم بزيارات متكررة من حين لآخر لتفقد أداء المجموعات وتقديم التوجهات والإرشادات اللازمة، هذه الزيارات التي من شأنها تذليل الصعوبات التي يمرون بها، ويقدم لهم الإجراءات والتقنيات الأكثر فعالية في إنجاز العمل الموكل لهم.
- ويعتبر التقييم آخر مراحل هذه الإستراتيجية، بحيث يقوم المعلم عند انتهاء التلاميذ من المهمة التعاونية التي كلفوا بها، بإعطائهم اختبار تقييمي حيث يقف من خلاله المعلم على مدى اكتساب التلاميذ المهارات المستعملة أثناء العمل التعاوني، وبناء على ذلك يقوم باقتراح علاج وحلول لبعض الأخطاء والنقائص التي وقع فيه التلاميذ.

3-3. إستراتيجية إنجاز المشروع:

وتعتبر طريقة المشروع عمل ميداني يقوم به التلاميذ ويتسم بالناحية العلمية تحت إشراف المعلم ويكون هادفا ويخدم المادة التعليمية، و أن يتم في البيئة الاجتماعية المتعلم، وتنطلق هذه الإستراتيجية من تصور بيداغوجي ينظر إلى التلميذ كمساهم في بناء معارفه، فتجعله عنصرا فاعلا قادر على الإنتاج و الانجاز (العديد من الأنشطة).

ويعرف المشروع بأنه:((مهمة محدده تنجزها المجموعة أو الفرد وفق تخطيط محكم، وهي تتطلب منهم استعداد وانخراطا وتكون نابعة من إرادة ذاتية قائمة على رغبة حقيقية وتفضي إلى منتوج مادي ملموس))[1].

ويعرف المربي الأمريكي (وليام كلباترك) إستراتيجية المشروع بأنها :((الفعالية التي تجري في وسط اجتماعي متصل بحياة الأفراد، وتسمى هذه الطريقة بالمشروعات لأن التلاميذ يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها، لذلك فهي أسلوب من أساليب التدريس والتنفيذ للمناهج الموضوعة بدلا من دراسة المنهج بصورة دروس يقوم المعلم بشرحها وعلى التلاميذ الإصغاء إليها ثم حفظها، بل يكلف التلميذ بالقيام بالعمل في صورة

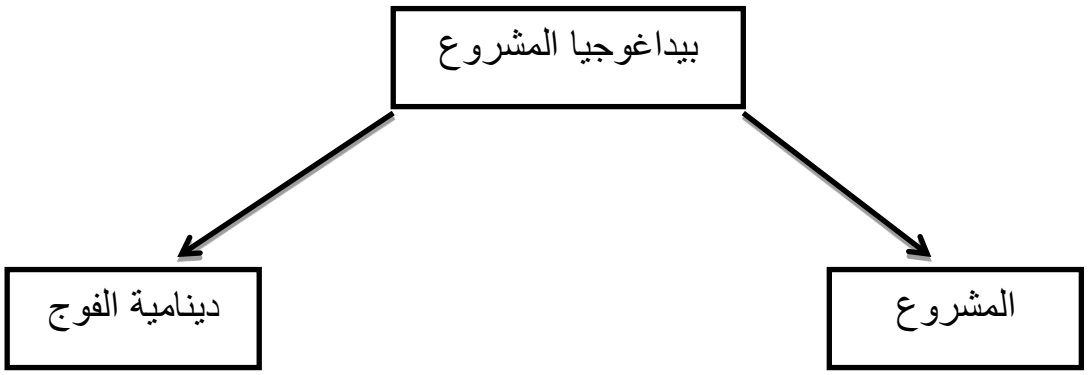
[1]. محمد الصلح ، حتروبي. مرجع سابق ، ص119

مشروع يضم عددا من وجوه النشاط ويستخدم التلميذ الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من نظر التلاميذ)).[1]

تعتمد بيداغوجيا المشروع على مشروع ينجز جماعيا من طرف التلاميذ، والدافعية التي يتمتع بها الفوج هي المحرك الفعال المؤدي إلى توليد النجاح، وتتكون هذه الدافعية والإرادة من المشاركة الفردية لكل عنصر من عناصر المجموعة وتهتم هذه الإستراتيجية بالبحث وتقول :

- ينبغي أن يكون المتعلم في وضعية تساعده على حل مشكل حقيقي .
- ينبغي أن يمارس النشاط ويجري بكيفية متواصلة.
- ينبغي أن تكون المشاكل مرتبطة بالمشروع .
- أن المشاكل المصادفة هي مصدر الحلول المقدمة .
- ينبغي أن يكون الحل محققا .
- ينبغي أن تأتي المساهمات التصورية في الوقت الملائم.[2]

شكل رقم (01) يوضح بيداغوجيا المشروع



المصدر: وزارة التربية الوطنية، وزارة تهيئة الإقليم والبيئة، حقيبة النادي الأخضر المدرسي وثيقة تجريبية للسنة الدراسية 2013/2012، ص25

[1]. عبد الله، القلي . فضيلة ، ناش . مرجع سابق ص 102،103.

[2]. وزارة التربية الوطنية ، وزارة تهيئة الإقليمية والبيئية. مرجع سابق ، ص 24.

خلاصة:

عرف التعليم في الجزائر العديد من التطورات والتغيرات قبل وبعد الاستقلال، فقد شهد التعليم في الفترة الاستعماري خمسة مراحل بداء من سنة 1830م إلى الاستقلال، ليمر التعليم في الجزائر بعد هذه المرحلة بثلاث فترات بدءا من سنة 1962 م إلى غاية اليوم.

ولأن المدرسة الإبتدائية جزء من المنظومة التعليمية في الجزائر، فقد مرت هذه المدرسة بالعديد من المراحل والتغيرات التي كان الهدف منها أساسا تحسين المردود التربوي، ومواكبة التغيرات العالمية المتسارعة في الوقت الراهن.

تعتبر المدرسة الابتدائية البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الأطفال وتزويدهم بكل ما من شأنه تحقيق النمو الشامل والمتزن لشخصياتهم، روحيا واجتماعيا وعقليا ووجدانيا وجسميا واعتماد المراحل التالية لها على اكتساب المهارات التي تقدم فيها.

الفصل السادس

التربية البيئية في ضوء الكتاب المدرسي للتعليم الابتدائي في الجزائر

تمهيد

اولا. إعداد الكتاب المدرسي في الجزائر

ثانيا. الكتاب المدرسي كوسيلة تعليم/تعلم

ثالثا. الاهتمام بالبيئة في المناهج التعليمية في المدرسة الابتدائية

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الكتب المدرسية من العناصر الهامة في العملية التعليمية، وتكمن أهميتها في كونها الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية لتحقيق أهداف المنهج التعليمي ودوره الفاعل في إنجاح العملية التعليمية، وعلى هذا الأساس فانه يمثل مركز المشروع التربوي الذي ينطلق منه المعلمون في عملهم التعليمي .

وللمناهج التعليمية دورا مهما في توجيه وتعديل سلوكيات التلاميذ وتصحيحها، وذلك بتهذيب الأخلاق وإيقاظ الضمائر وغرس القيم الايجابية تجاه عناصر البيئة ومكوناتها، خصوصا وأن مشكلة البيئة هي مشكلة سلوكيات بدرجة أولى، لذا كان لابد من تضمين قضايا البيئة ومشكلاتها في مختلف المناهج الدراسية وخاصة في المرحلة الابتدائية، التي تعتبر الأساس في تكوين الفرد وبناء شخصيته.

ويتيح المنهاج المدرسي للتلميذ فرصة التعرف على عناصر البيئة ومصادر الثروة الطبيعية ومعالم البيئة المحلية، مع مراعاة أن تكون هذه المضامين البيئية ذات صلة مباشرة ببيئة المتعلم واهتماماته حتى لا تشعر التلميذ بالغربة في العملية التعليمية، أو لا يستطيع ستعاب ما يقدم له من مضامين معرفية.

وسنتطرق في هذا الفصل الموسوم بالتربية البيئية في ضوء الكتاب المدرسي للتعليم الإبتدائي في الجزائر، و إلى إعداد الكتاب المدرسي في الجزائر، وأهمية وشروطه ومواصفاته، إضافة إلى تناول الاهتمام بالبيئة في المناهج التعليمية في المدرسة الإبتدائية في الجزائر.

أولا. إعداد الكتاب المدرسي في الجزائر

1. لمحة تاريخية :

كان الكتاب بصفة عامة حاضرا في مختلف الحقب من تاريخ الجزائر، فقد عرفت الجزائر الرستمية والمملوكية وكذا الدويلات والإمارات التي نشرت على ربوع البلاد العناية بالكتاب وتجسد ذلك في صور مكتبات عامة وخاصة كبيت الحكمة، فازدهرت في كنف ذلك صناعة الوراقين واستنساخ الكتب مما أدى إلى إنشاء الكثير من المكتبات التي كانت على علاقة فارهة في التاريخ الجزائري الثقافي، بل وامتد أثرها إلى ما جاورها من بلاد المغرب .

أما في العهد الاستعماري فقد عرفت المطابع طريقها إلى أنحاء القطر الجزائري إلا إنها كانت محتكرة بيد الفرنسيين، إلا أن عمل الجزائريين في تلك المطابع كعمال بسطاء مكنهم من اكتساب خبرة كبيرة خولتهم أن ينشؤا مطابع خاصة مثلت في الحقيقة النواة الأولى للكتاب الجزائري بصفة عامة والكتاب المدرسي بصفة خاصة .

وقد تواجدت في هذه الحقبة ثلاث مطابع كبير هي :

. مطبعة باكوني في بلكور .

. تيبيليتو في باب الواد .

. مطبعة أمبير .

كما كانت هناك بعض المؤسسات المطبعية الصغيرة بوهران و قسنطينة وعنابة [1]، هذا على صعيد صناعة الكتاب، أما على صعيد الكتاب المدرسي فقد كانت السلطات الاستعمارية حينها تحتكر الكتاب المدرسي على الرغم من سياسة التجهيل العمدي التي كانت تمارسها ضد الشعب الجزائري، فقد كان الكتاب المدرسي فرنسي الهوية ولا يحمل أي إشارة إلى الهوية الجزائرية، ومن كان محظوظا من أبناء الشعب الجزائري والتحق بأقسام المدرسة الرسمية يرغم على تلقي مضامين الكتاب الفرنسي، وعلى الرغم من محاولات الحركات الإصلاحية مواكبة الركب التعليمي إلا أن

[1]. لجنة السكان والحاجات الاجتماعية . المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي . الجانب الاقتصادي والاجتماعي . مشروع التقرير حول الكتاب المرسي . الدورة 21 ديسمبر 2002 ، ص 16 18 .

ضعف إمكانياتها حال دون منافسة السلطات الاستعمارية، فلم يكن بمقدور تلك المدارس الخاصة توفير الكتاب لتلاميذها مثلما هو الشأن في المدارس الفرنسية الاستعمارية.

على هذه الخلفية نشأ الكتاب المدرسي في الجزائر لتعرف بعد الاستقلال دور النشر توسعا ونموا كبيرين، فتحقق إنشاء عدة هياكل ومؤسسات كمركب الفنون المطبعية بالرغاية التابع لوزارة الثقافة ومركب الطباعة بالرويبة التابع للوكالة الوطنية للنشر والإشهار، ومركب الطباعة بالعاشور وهذا الأخير هو من اضطلع بالجزء الأهم من طباعة الكتاب المدرسي بالجزائر. [1]

2.الكتاب المدرسي في المنظومة القانونية الجزائرية :

لقد كان بيان أول نوفمبر 1954 وأرضية مؤتمر الصومام 1956 بدايات الاهتمام بالنسق التربوي التعليمي في الجزائر، لتأتي بعدها دساتير الجزائر المستقلة لتؤكد اهتمامها بهذا الجانب وذلك ما جسدته النصوص القانونية الكثيرة التي مست المنظومة التربوية ككل بما فيها الكتاب المدرسي ومن جملة تلك القوانين نذكر:

الأمر 35/76 المؤرخ في 1976/04/16 المتضمن تنظيم التربية والتكوين والمبادئ الأساسية للمنظومة التربوية بما فيها الكتاب المدرسي.

المرسوم 67/76 المؤرخ في 1976/04/16 الخاص بمجانية التربية والتكوين المادة 06 :" يمنح التلاميذ ثمن كلفة اللوازم المدرسية الفردية والوسائل التعليمية التي تحدد قائمتيها بقرار من الوزير المكلف بالتربية عن طريق تعاونية مدرسة أو خاصة أو عامة بجميع المدارس تؤسس لهذا الغرض" .[2]

[1] . لجنة السكان والحاجات الاجتماعية . المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي . مرجع سابق ، ص 18 .

[2] .الجمهورية الجزائرية الديمقراطية . وزارة التعليم الابتدائي والثانوي .الجريدة الرسمية. مرسوم رقم 67/76 المتضمن مجانية التربية والتكوين ، 1976/04/16 ، ص 375.

المادة 58 من نص الأمر 35/76 : يهدف البحث التربوي إلى تحسين ورفع مستوى التربية والتكوين بصورة مستمرة، وذلك بتجديد المضامين والطرق والوسائل التربوية والتعليمية ودمج التكوين في المحيط الذي يجري فيه [1]

المادة 70 من نص الأمر 35/76 : يكون من اختصاص الوزارة المكلفة بالتربية المسائل التربوية المتعلقة خاصة بالمضامين والوسائل التعليمية .

لقد تناولت هذه النصوص مسائل تشخص الكتاب المدرسي، وإن اتخذ ذلك الشكل تناولا ضمنيا أي في إطار الإصلاح التربوي ككل، فنجد على سبيل المثال مجانية التعليم حيث شملت سياسة مجانية التعليم توزيع الكتاب بشكل مجاني أو[2] بسعر رمزي، ثم في إطار البحث التربوي بغرض تحسين المضامين والكتاب المدرسي على رأسها .

3. الهياكل المكلفة بالكتاب المدرسي :

1.3. المعهد الوطني التربوي :

انشأ بمقتضى المرسوم رقم 166/62 المؤرخ في 1962/12/31 وحدد هذا المرسوم في مادته الأولى المهام الأساسية للمعهد في :

ـ تشجيع البحث التربوي.

ـ نشر هذه الأبحاث عن طريق وضع الوسائل التربوية التي أعدها المعهد التربوي الوطني تحت تصرف المؤسسات المعنية .

ـ المعهد الوطني المؤسسة الوحيدة المتخصصة في تصوير وإعداد وطبع ونشر الوسائل التربوية، بعد إن تضبط المصالح المركزية لوزارة التربية الحاجات الضرورية للمؤسسات التعليمية من كتب وأدلة المعلم ووسائل الدعم التربوي [3].

---

[1]. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية. وزارة التعليم الابتدائي والثانوي . مرسوم رقم 67/76 المتضمن مجانية التربية والتكوين . مرجع سابق ص 540

[2] . المرجع نفسه، ص 542

[3] . لجنة السكان والحاجات الاجتماعية . المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي مرجع سابق، ص20.

إلا أن المعهد التربوي الوطني تعرض لإعادة ترتيب بنيته الداخلية وذلك ما كرسه الأمر 428/68 المؤرخ في 1968/07/09 وبالتحديد بنص المادتين 13/03 بحيث أصبح هدفه يتمثل في:

- التوثيق التربوي والعلمي .
- دراسة واختبار وانتفاء المناهج ووسائل التعليم والتكوين .
- تنسيق وتنشيط الأبحاث التربوية .
- الاستعمال الفعلي للمناهج والوسائل التربوية عن طريق التحقيقات وسبر الآراء.

وبقيت تلك حال المعهد إلى غاية نهاية سنة 1990 أين تم تحيين مهمتي التعميم والإعداد والطبع والتوزيع، وهي نفس السنة التي تم فيها إنهاء احتكار المعهد الوطني التربوي للكتاب المدرسي لتبرز إلى الوجود هياكل وهيئات أخرى .

2.3. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية :

انشىء بمقتضى المرسوم رقم 11/90 المؤرخ في 10 جانفي 1990 وهو عبارة عن مؤسسة عمومية ذات طابع صناعي تجاري .

لقد ورث الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية المعهد التربوي الوطني، فتم تحويل كل الأنشطة التي كان يمارسها المعهد التربوي الوطني وفروعه في مجال الانجاز والنشر والتوزيع، كما انتقلت كل الأملاك والحقوق والحصص والالتزامات والوسائل والهياكل المرتبطة بالإعمال الرئيسية والملحقة يهما إلى اختصاص الديوان، وكذا مستخدمو المعهد المكلفون بتسيير الأعمال والهياكل والأملاك وإدارتها .

ومن بين المهام التي حددتها المادة الرابعة من المرسوم 11/90 ما يلي :

- طبع المؤلفات والكتب والمجلات والوثائق المكتوبة وجميع الوسائل التعليمية الأخرى مع نشرها وتوزيعها .

. استنساخ المؤلفات والكتب الأجنبية ذات الاستعمال المدرسي المترجمة والمقتبسة في إطار احترام التنظيم الساري في هذا المجال .

. طبع وتوزيع النشرة الرسمية للتربية وجميع الوثائق الأخرى ذات الاستعمال المدرسي .[1]

المعهد الوطني للبحث في التربية :كما سبق الإشارة إليه فقد تم حصر مهام المعهد التربوي الوطني في البحث في التربية، بينما أسندت مهام الطبع والتوزيع إلى الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية غير أن سوء التنسيق بين المؤسستين عرقل المعهد عن أداء مهامه على الوجه الأكمل، وعلى خلفية ذلك جاء المرسوم التنفيذي 72/96 المؤرخ في 27 جانفي 1996 ليغير تسمية المعهد الوطني التربوي إلى المعهد الوطني للبحث في التربية وهو مؤسسة عمومية ذات طابع إداري، ولتحدد مهامه حسب ما تنص عليه المادة الخامسة في :

. البحث البيداغوجي والتقويم المستمر في المنظومة التربوية .

. إعداد الوسائل التعليمية وتجريبها، وسندات الدعم و المساندة البيداغوجية بما يضمن احتياجات المنظومة التربوية كما ونوعا .

أما على صعيد الإجراءات فقد أسندت للمعهد الوطني في البحث في التربية المهام التالية:

. مراجعة عناوين الكتب المدرسية وتصميمها بناءا على متطلبات تقدمها مديريات التربية .

ـ إنشاء لجان خارجية ينشطها مفتشوا التعليم الأساسي بصفتهم رؤساء مشاريع لانجاز الطلبات والمصادقة على المشاريع [2].

ومع بداية سنة 1996 تم فتح السوق الجزائرية أمام القطاع الخاص لنشر الكتاب بصفة عامة والكتاب المدرسي بشكل خاص، ليشهد الكتاب المدرسي رقما لم يعرفه طوال عمره إذ تعددت المؤلفات ووصل الأمر في أحيان كثيرة إلى فقدان السيطرة عليها خاصة فيما يتعلق بالمحتوى، إذ ألقى الطابع التجاري بضلاله على الكتاب المدرسي، فأصبح سلعة تخضع لقانون العرض والطلب ومعايير الإشهار والترويج .

[1] . لجنة السكان والحاجات الاجتماعية . المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي ، مرجع سابق ص20.

[2] . المرجع نفسه، ص 22 23.

3.3.المركز الوطني للوثائق التربوية :

انشىء بموجب المرسوم التنفيذي رقم 243/92 المؤرخ في 09 جوان 1992 وشرع في العمل فعليا في ديسمبر 1996 وهو مؤسسة عمومية ذات طابع إداري وقد حددت أهداف المركز في :

. تطوير الوسائل الحديثة لجمع كل الوثائق المتعلقة بالنشاط البيداغوجي ومعالجتها وتصنيفها .

. جمع المعطيات وتحليلها وتصنيف كل الوثائق البيداغوجية التي تنتجها مختلف مصالح وزارة التربية الوطنية المقتناة من مصادر أخرى وطنية وأجنبية .

أما مهام المركز فتكمن في :

. وضع الآليات والفنون الكفيلة باقتناء المؤلفات والمجلات من أجل تأسيس رصيد وثائقي.

. انجاز وتنظيم وتقنين بطاقيات الوثائق والعمل على تحديثها بصفة منظمة .

. ضمن حفظ الوثائق والأرشيف التربوي واستغلالهما .

وللمركز الوطني للوثائق التربوية **CNDP** أربع مديريات فرعية وثمان ملحقات جهوية وهي وهران ، تيبازة، سعيدة، باتنة، غرداية، برج بوعريريج، بشار [1].

تحتكر الدولة في الجزائر تأليف الكتاب المدرسي بصفة كلية، إذ يتم تأليف الكتب المدرسية بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية، التي تعين لجانا مؤهلة لتصميم الكتاب المدرسي وفقا للبرنامج والجهات المخولة قانونا بتأليف الكتاب المدرسي هما المعهد الوطني للبحث في التربية والديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وتكون مشاركة هذا الأخير من خلال استقبال الكتب والتكفل بجميع عمليات الطباعة الأولية، واستجابة منه لمتطلبات فتح سوق الكتاب المدرسي فقد قام الديوان سنة 2001 بتكليف لجنة مكلفة بالقراءة والتقويم لجميع الكتب المدرسية وشبه المدرسية والتعليمية والتربوية، كل ذلك لغرض الاستعداد لتأليف الكتب المدرسية .[2]

ولا تزال الجزائر تعتبر سياسة احتكار تأليف الكتاب المدرسي إستراتيجية خاصة، وذلك ما بينه هذا المقتطف من كلمة وزير التربية :"وعليه ترتكز المحاور الكبرى لتطوير الكتاب المدرسي

[1] . لجنة السكان والحاجات الاجتماعية . المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، مرجع سابق، ص26.

[2] . المرجع نفسه،ص 51.

أساسا على توضيح دور الدولة في ضمان تعليم الأطفال من 06 إلى 15 سنة وبالتالي توفير أداة التعليم المتمثلة في الكتاب المدرسي، وبهذا الصدد يتعين على الدولة مراقبة عملية التعليم بمواصلة احتكار الإطار المرجعي الأساسي للكتاب من جهة، واحتكار المواد غير الحيادية التاريخ، التربية الإسلامية الفلسفة من جهة أخرى "[1]

وحسب تصور الوزير دائما فان ابرز الإجراءات التقنية والتنظيمية لتطبيق تلك المحاور والعمل على تكوين بعض المقومين المختصين في قراءة ومراجعة نوعية الكتاب المدرسي والكتاب شبه المدرسي شكلا ومضمونا ، بالإضافة إلى إنشاء مرصد يجمع وزارة التربية الوطنية والمعهد الوطني للبحث في التربية والديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي .[2]

4.علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج التربوي ودوره في تنمية القيم لدى الأطفال:

إن علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج التربوي تكاد تكون علاقة الروح بالجسد، فالكتاب المدرسي هو الوسيلة التي من خلالها يتم عرض محتويات المنهج التربوي وتوصيلها للتلميذ بصورة مبسطة لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة من هذا المنهاج، كما تعتبر هذه الأخيرة هي القاعدة المحورية التي تتحكم في العملية التربوية وما توفره من خبرات ومعارف وتقنيات واتجاهات ومعلومات وغير ذلك.

وما دام الكتاب هو التطبيق العملي للمنهاج فهذا يعني انه يجب أن يؤلف بعناية حيث يشتمل على عدد من الوحدات، تقسم كل وحدة إلى عدد من الموضوعات، ويشمل الموضوع الواحد عدد من أسئلة التقويم الذاتي والتدريبات والأنشطة، وتشتمل على عدد من المشروعات وتتحدد الأهداف المتوخاة من كل وحدة، وكذلك المراجع، ويعكس الكتاب في النهاية أسس المنهاج ممثلة في فلسفة المجتمع ومنظومته القيمية وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية، ويعكس أيضا (الكتاب)عناصر المنهاج الأربعة : الأهداف، المحتوى، الأنشطة، والتقويم، وبذلك فإن الكتاب هو مسرح عمليات المنهاج والمعبر عنها تماما .

[1] . لجنة السكان والحاجات الاجتماعية . المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، مرجع سابق ،ص 71.

[2] . المرجع نفسه ، ص 71.

تعد القيم بأصنافها إحدى مرتكزات العمل التربوي، بل هي من أهم وظائفه وأهدافه، كما تعتبر هدف الآباء والمعلمين وكافة مؤسسات التربية في المجتمع، فكلهم يسعون إلى تأكيد النسق القيمي الايجابي وحذف القيم السالبة التي تعوق حركة التنمية داخل المجتمع، والطفل في حاجة إلى أن يتعلم كيف ينبغي إن يسلك، ولا يجب أن يقتصر في ذلك على نقل المعرفة الخلقية، بل تكوين وتنمية العادات الخلقية لدى التلاميذ والجدير بالذكر أن الأطفال يمرون بعملية التربية الخلقية إلا أنه لا يمكن القول أنهم يسلكون سلوكا مقبولا اجتماعيا، فالطفل يبدأ بتقليد أكثر أفعال الناس قربا منه ، ومن خلال الإيحاءات يتأثر بمشاعرهم واتجاهاتهم، ومن خلال عملية التقمص يتبنى خصائصهم الشخصية، ومن ثم تصبح هذه الخصائص سمات مثله العليا وفكرته عن ذاته وتصوره لما ينبغي أن يكون .[1]

والطفل يحتاج إلى دعم خياله وإثراء تصوراته ببعض التأملات الخارقة، لكن يجب تدعيم ذلك ببعض القيم المرغوبة، فنصوص القراءة أكثر تأثيرا في فكر النشء واتجاهاتهم والأطفال هم صانعوا المستقبل، وإذا كان تثقيفهم في غاية الحسن فأنهم يكبرون وقد اكتسبوا معايير ايجابية للحكم على الأشياء التي تحقق لهم ولغيرهم الخير والحق والجمال، وليس كل ما يقدم للأطفال يكون مفيدا بالنسبة لهم، لذلك تتطلب هذه المهمة الوعي باتجاهات و قيم ومعايير المجتمع ومعرفة خصائص النمو ومتطلباته لدى الأطفال، بالإضافة إلا الإحساس بدور المادة العلمية المقدمة للأطفال في توجيههم وتشكيل سلوكهم ولهذا فإنه يتحتم على مؤلفي الكتاب المدرسي أن يختاروا القيم السامية ، ومن بين هذه القيم نجد القيم الوطنية والسياسية، والقيم التربوية، والقيم الاقتصادية والقيم البيئية والقيم الجمالية، والقيم الاجتماعية، والقيم التنموية، إلى غير ذلك من القيم التي يعمل الكتاب المدرسي على تعزيزها وتنميتها لدى التلميذ وترجمتها إلى سلوكيات يومية تلاحظ من خلال المعاملات والتفاعلات الاجتماعية، وتمثل الكتب المدرسية والمدرسون عناصر مهمة في عملية التدريس التي يرجع استخدامها إلى أيام اليونان والرومان في العصر القديم، فهي تشكل أداة أساسية للتعليم الرسمي في جميع مراحل التعليم والدعامة الأساسية للتعليم في المدارس الابتدائية، إذ

[1] . محمد السيد، حلاوة . الأدب القصصي للطفل .القاهرة: دار طيبة للطباعة و النشر ، 2003 ، ص 181.

تزود التلاميذ بما يحتاجون إليه من معلومات عن العالم الذي يعيشون فيه، ومن ثم تعزيز المواقف الايجابية التي يفترض أن تعبر عن احتياجات المجتمع في مراحل التنمية المختلفة .

ولقد تفطن علماء النفس منذ عقود عديدة للعلاقة بين محتوى القصة والأثر الذي تتركه في قرائها، فالنص المقروء سواء قصة أو نص قراءة أو غيره يمكن اعتباره إستراتيجية غير مباشرة تحاول من خلالها زرع القيم والمثل العليا والاتجاهات والطموحات والمعايير، فالقصة القصيرة التي تقرا تمثل أمام الطفل و تعمل على جعله يتشرب القيم والدوافع التي تتضمنها بشكل شعوري أو لا شعوري [1].

والكتاب بصفة عامة من أهم أدوات المعرفة ونشر الثقافة والحكمة والحفاظ على الفكر الإنساني من الضياع عبر الحقب والأجيال، ومن ثم كان اختراع الكتاب حدثا لم يسبق له مثيل شعر الإنسان بقيمته الكبرى فقدره ولا يزال يشعر به ويقدره في كل جنبات الحياة مهما تجددت وتحضرت وأطاعت العلم، وعلى الرغم من الاختراعات الالكترونية العديدة إلا إن الكتاب ما زال يحتفظ بمحتواه الحضاري الإنساني قديما وحديثا ورغم ما توصلت إليه التكنولوجيا الحديثة وما تحدثه من تأثير في نفوس الأطفال والأفراد الصغار والكبار، إلا أن الكتاب كان له الأثر الايجابي على الطفل فلقنه الاتجاهات والقيم والسلوكيات والمعايير ونمى فيه روح الدافعية والانجاز عن طريق تنمية روح التفكير.

ثانيا. الكتاب المدرسي كوسيلة تعليم/تعلم

تتضمن عملية تحقيق علية تحقيق الأهداف التعليمية بصفة عامة وعملية التدريس بصفة خاصة، الاستعانة بوسائل محددة تعين على القيام بهذه العملية على أكمل وجه وأقرب السبل إلى ذهن المتعلم لضمان الفهم الجيد لمحتوى المادة التعليمية، والكتاب المدرسي احد أهم تلك الوسائل على الإطلاق، ويعتبر أحد أدوات المنهج الرئيسية نحو تحقيق الأهداف التربوية والتي يسعى المجتمع ككل إلى التوصل إليها عن طريق التربية المدرسية .[2]

[1] . مولاي إدريس، شابو وآخرون . قراءات في المناهج التربوية .باتنة.الجزائر : مطابع عمار قرفي ، ط 1 ،1995 ،ص 156 .

[2] . عدلي، سليمان . الوظيفة الاجتماعية للمدرسة .القاهرة: دار الفكر العربي ، 1999، ص 8 .

تعتبر الكتب المدرسية من الوسائل الهامة في العملية التعليمية، فهي الوعاء الحامل للمادة العلمية ، وهي المرجع الذي يستقي منه المتعلم معارفه أكثر من غيره من المصادر، حيث تتضمن جميع الوحدات التعليمية المقترحة في المنهاج لبناء الكفاءات المحددة في مختلف المستويات من الكفاءة من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة الختامية، حتى ينسجم مع قدرات المتعلمين وبناء كفاءاتهم المعرفية و الأداتية، فهو المرشد بالنسبة للمعلم والمرجع الموثوق بالنسبة للمتعلم .[1]

فإن الكتب المدرسية بالنسبة للمعلم أداة عمل ضرورية، فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم، لذلك روعي في إعداده جملة من الاعتبارات التربوية و البيداغوجية والعلمية والجمالية، حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعالة بين أيدي المتعلمين .[2]

فالكتاب المدرسي من أكثر الوسائل التعليمية فاعلية وكفاءة في مساعدة المدرس والطالب في أداء مهمتهما في المدرسة، ولذلك لا ينبغي إهماله في أي برنامج تربوي فهو دليل أساسي لمحتوى البرنامج ولطرق التدريس ولعملية التقويم، وهو موجه نحو أهداف التربية ويرسم الحدود العامة والمفاهيم والقيم التي يحتاج إليها الطلبة والمجتمع معا في أي مرحلة من مراحل تطوره .

ويعتبر الصورة التنفيذية للمنهج ويعمل على إخراج الأنماط المختلفة من الموضوعات والبناءات والصياغات التي يتسنى لها أن تحقق أهداف المنهاج الدينية والوطنية والاجتماعية والسلوكية والعصرية، فمنه يثري معارفه وخبراته وينال به الطلبة قدرا مميزا من ثقافة مجتمعهم وأمتهم ويزودهم بألوان الثقافات الأخرى .[3]

1. تعريف الكتاب المدرسي وكيفية استخدامه:

1.1. تعريف الكتاب المدرسي:

لغة : الكتاب هو كل ما يكتب فيه من الفعل كتب يكتب كتابا وكتبا، جمعه كتب وفي القرآن قال تعالى " ذلك الكتاب لا ريب فيه ".

[1] . وزارة التربية الوطنية . منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط . مديرية التعليم الأساسي . اللجنة الوطنية للمناهج ، أفريل 2003 ،ص 25 .

[2] . وزارة التربية الوطنية . منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط . مديرية التعليم الأساسي . اللجنة الوطنية للمناهج ، أفريل 2003 ،ص 13

[3] . محمد الصالح ، حثروبي. نموذج التدريس الهادف :أسسه وتطبيقه .الجزائر: دار الهدى ، 1999،ص 126 .

اصطلاحا : والكتاب كما يعتقد زكي نجيب محفوظ هو الذاكرة التي تحفظ ما مضى ليكون نقطة البدء لما قد حضر [1]، والكتاب عنصر هام في العملية التعليمية وهو من أكثر الوسائل استخداما في المدارس، إذ تعتمد عليه المواد الدراسية وطرق تدريسها المختلفة التي يتضمنها منهج الدراسة فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها، ويضمن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين، كما له إمكانيات متعددة في العملية التعليمية، ولذا يجب أن يتوفر للكتاب المدرسي المناخ الملائم الذي يجعل المدرسة تستخدمه في صورة تجتذب التلاميذ في استعمالاته.[2]

كما يعرف الكتاب على أنه الوسيلة الأساسية في يد التلميذ والموثوق بها، لأن كلماته مطبوعة أو مسجلة ولأن سلطة عليا هي التي دفعت به إلى الأيدي والأعين. [3]

ويعرف الكتاب المدرسي بأنه الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي، وهو الذي يرشد المعلم إلى الطريقة التي يستطيع بها انجاز أهداف المناهج العامة والخاصة، كما أنه يمثل في الوقت نفسه الوسيلة الأكثر ثقة في يد التلميذ، نظرا لمقاييس الرقابة الصارمة التي تخضع لها محتوياته من قبل السلطات العليا، [4]لذلك فهو جدير بالاطمئنان إليه لأن واضعوه هم عادة من المختصين في التربية والمادة العلمية. [5]

كما يعرف على أنه مجموعة منهجية من المعطيات المنتقاة المصنفة والمبسطة والقابلة لأي تعلم ويظهر أن الكتاب المدرسي هو الوعاء الذي يشتمل على المعلومات المختارة والمعرفة المنظمة التي يستعملها المتعلمون. [6]

بينما يقدم البعض تعريفا للكتاب المدرسي يستند إلى أهمية محتواه أو ما يقدمه من مادة فيعرفونه بأنه: "ركيزة أساسية للمدرس في العملية التعليمية، فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة

[1] . زكي نجيب ،محفوظ . في فلسفة النقد. ط2.بيروت: دار الشروق ،1983 ، ص 151

[2] . إبراهيم عصمت ،مطاوع . أصول التربية .القاهرة: دار الفكر العربي ، 1995 ، ص 290 .

[3] . مرشد محمد، دبور . أساليب تدريس الاجتماعيات . الأردن: الدار العلمية الدولية ، 2001 ، ص 40 .

[4] . أبو الفتوح ،رضوان وآخرون ،الكتاب المدرسي : فلسفته .تاريخه . أسس تقويمه .عمان .الأردن: دار المسيرة للنشر، ص 37.

[5] . فخري حسن ،الزيات . التدريس :أهدافه . أسسه. أساليبه. تقويم نتائجه .تصنيفاته. القاهرة: عالم الكتاب ،دت ،ص 237.

[6] . نقلا عن موقع http www/mae/edu/ science/ teacer:6htm تاريخ الزيارة 10/12 /2007

الدراسية وطرق تدريسها، ويتضمن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين كما يتضمن أيضا القيم والمهارات والاتجاهات الهامة المراد توصيلها إلى جميع التلاميذ. [1]

كما عرف الكتاب المدرسي في ضوء عناصره وأهدافه كالتالي:"هو نظام كلي يهدف إلى مساعدة المعلمين، ويشتمل على عدة عناصر :الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، وبهذا يهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صف ما، وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج .[2]

أما روبين ديكورت فيعرف الكتاب المدرسي بأنه:" كتاب يشمل كلا أو جزءا معين من منهج معين بشكل شائع في عدة مؤسسات" .

أما عبد الحافظ سلامة فيرى أن الكتاب المدرسي وسيلة متوافرة مع كل تلميذ ويمكن استثمارها بشكل جيد، خاصة الكتب الحديثة للمرحلة الابتدائية المزودة بالصور الملونة وذات دلالة على موضوع الدرس، حيث جميعها صور تقود ثم تسير به بشكل تدريجي لمعرفة الحروف والكلمات والجمل.[3]

ويمكن أن نقول أن الكتاب المدرسي هو الوعاء التطبيقي للمنهج وأهدافه، حيث يعتبر الوسيلة الأساسية والمهمة بالنسبة للمعلم والمتعلم بنفس القدر، وخاصة في دول العالم الثالث وبما فيها الجزائر، وهو عنصر لا غنى عنه في العملية التربوية .

الكتاب المدرسي الجزائري :

هو الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية، من أجل نقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات، ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم .

[1] . حمد خيري، كلضم . جابر عبد الحميد، جابر . الوسائل التعليمية والمنهج .ط3.القاهرة: دار النهضة العربية ، 1956 ، ص 211.

[2] . محمد محمود ،الحيلة . توفيق احمد ،مرعي . مناهج التربية : مفاهيمها وعناصرها .أسسها وعملياتها.الأردن: دار المسيرة ، 2000 ،ص 35

[3] . عبد الحافظ ، سلامة . الوسائل التعليمية والمناهج .ط1.عمان.الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر ، 2000، ص 359.

والكتاب المدرسي الجزائري في عمومه من النوع المغلق، والمقصود به الكتاب الذي يرتكز على المحتوى وتقديمه بطريقة منظمة لا تكون يد للمتعلم في بنائه واكتشافه، أما الكتاب المفتوح يقوم على اكتشاف المعارف وبنائها من خلال أنشطة تبرز فيها قدرات المتعلم الشخصية واليدوية والفكرية مثل كتاب الرياضيات [1] .

2.1.. كيفية استخدام الكتاب المدرسي :

إن من الخطأ الشائع والتداول بين أساتذتنا هو الاعتماد الكلي على الكتاب المدرسي فنلاحظ إن الكتاب لا يفارقهم ولو للحظة من بداية الدرس إلى نهايته، فيعتمدون عليه في الشرح والأسئلة وحتى إعطاء التمارين، والغريب حتى في طرح أسئلة الامتحانات، ويمكن للمدرس أن يستعمل الكتاب في وضعيات وحالات مختلفة، أو انك تجد واقعا سيئا لاستخدام الكتاب المدرسي فلا يسمح بعض معلمي التربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، واللغة العربية، والعلوم للطلاب باستخدام الكتاب المدرسي في الصف، ويقتصر استخدام الكتاب المدرسي في البيت على نسخ الدرس مرة أو أكثر، ويحرص بعض معلمي المواد الاجتماعية والتربية الإسلامية والعلوم على تلخيص مادة الكتاب على السبورة والطلب من التلاميذ نسخ ما قام بتلخيصه في دفاترهم ويتجاهل بعض المعلمين استخدام الرسوم البيانية والرسوم والصور والخرائط التي تشتمل عليها الكتب المدرسية ويعاقب بعض المعلمين الطالب الذي يحاول أن يسترق النظر إلى مادة الكتاب في أثناء شرح المعلم ويصر المعلم على بقاء ذهن التلميذ مشدودا إليه وإلى السبورة ويحاول المعلم أن يغطي مادة الكتاب ما استطاع إلى ذلك سبيلا، وقلما يربط مادة الكتاب المقرر بالمكتبة أو مصادر المعرفة الأخرى، كوسائل الإعلام المرئية والمسموعة ويوجه المعلم أسئلة للتلاميذ من النوع الذي يتطلب حفظا كما وردت المادة في الكتاب دون محاولة إعادة تنظيمها أو تطبيقها أو إجراء عملية عقلية عليها، و يهمل بعض المعلمين الأنشطة والأسئلة الواردة في نهاية الموضوع أو الوحدة وكأنها زائدة ولا يقدم المعلم الكتاب إلى التلاميذ ولا يعرفهم عليه في بداية العام الدراسي وفي بداية كل مرحلة وفي بداية كل فصل، ويعلم المعلم الكتاب المدرسي دون الالتفات إلى الأهداف التربوية

[1] . محمد الصالح ، حثروبي. مرجع سابق ،ص 80

وفلسفة التربية، وقد يهتم المعلم بالأجزاء الصغرى والتفصيلات والمعلومات الجزئية على حساب المفاهيم الرئيسية والمبادئ والتعميمات.ويجب أن تنسجم هذه الوضعيات مع ما يلي :

ـ **الوضعية التقليدية** : هذه الطريقة مرتبطة بالمنهج التقليدي المرتبط بالأساس على التلقين والحفظ والمعلم هو مصدر المعلومات المنتقاة من الكتاب، وللطالب الدور السلبي المتمثل في الحفظ والاستذكار.

– **طريقة ثانية** :يعتمد فيها على الكتاب بالإضافة إلى بعض الوسائل التعليمية، و تتطلب هذه الطريقة إلى التنويع في مجالات التعليم .

– **طريقة ثالثة** :تعتمد على إثراء الكتاب المدرسي بمجموعة من الصور والخرائط والإحصائيات وغيرها من البيانات، التي تدعم وتوضح وتشرح بعض الأفكار الواردة في متن الكتاب .

بالإضافة إلى تلك الطرق هناك طريقة إضافية تعمل على تزويد المتعلم ببعض الكتب الشارحة والمفسرة لمحتوى المنهاج. [1]

يحقق استخدام الكتاب المدرسي الأهداف التربوية التالية :

- يثري تعلم الطلاب ويعززه.
- يساعد الطالب على إدراك بنية المادة النفسية والمنطقية المفاهيمية .
- يوفر الدافعية للتعلم ويعززها.
- يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
- يساعد الطلاب على اكتساب العادات الدراسية السليمة.
- ينمي قدرة الطالب على التفكير بكل أنواعه ومستوياته.
- ينمي قدرة الطالب على التفكير بكل أنواعه ومستوياته.

[1] . عبد الحافظ، سلامة . مرجع سابق ، ص 189 190.

2. أهمية الكتاب المدرسي ووظائفه

1.2. أهمية الكتاب المدرسي:

تنبثق أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية من كونه الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تعتبر من أهم الوسائل اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي ودوره الفاعل في إنجاح العملية التعليمية، وعلى هذا الأساس فانه يمثل مركز المشروع التربوي الذي ينطلق منه المعلمون في عملهم التعليمي، ويلجا إليه المتعلمون في تحصيل الكثير من معارفهم، لذا فان الكتاب المدرسي يستحوذ على أعلى نسبة من النشاط التعليمي في البيئة الصفية، لا سيما في المناهج التعليمية في البلدان النامية التي تنظر إلى الكتاب المدرسي على انه مصدر أساسي من مصادر التعلم، لقصور تأهيل المعلمين وتوفير المصادر الأخرى التي يمكن إن تكون ذات فعل مؤثر في الناتج التعليمي إلى جانب الكتاب المدرسي. [1]

كما يعتبر الكتاب المدرسي الوسيلة الهامة لعرض المادة المختارة في موضوع معين والتي تشكل جزءا هاما من المنهج الشامل لتلك المادة، ويعتبر الكتاب من أهم الوسائل التعليمية في أي مرحلة من مراحل التعليم، وخاصة لتدريس المواد الاجتماعية، فهو قوي الأثر في العملية التعليمية التعلمية ، وشديد الفاعلية في تشكيل اتجاهات الطلاب وقيمهم وتنمية ميولهم وقدراتهم ، فيكتسب أهمية من الأدوار التي يقدمها و الوظائف التي يقوم بها، ونذكر بعض النقاط الخاصة بأهمية الكتاب :

ـ يقدم الكتاب قدرا من الحقائق والمعلومات التي تعين الطلاب على جمع المعلومات والخبرات التي تخدم موضوعات المنهج .

ـ يقدم الخبرات والمعلومات بطريقة تتناسب مع مستوى الطلاب فهو بسيط ويقرب لهم المعلومات ويعرضها بأسلوب جذاب.

ـ يعتبر المرجع الأساسي الذي يستقي منه الطلاب معلوماتهم.

ـ ينمي الكتاب المدرسي قدرة استخدام القراءة في مبحث الاجتماعيات. [2]

[1] . عبد الرحمان، الهاشمي . محسن علي، عطية . تحليل مضمون المناهج الدراسية .ط1.الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع ، 2011، ص79.

[2] . محمد صالح ،حثروبي .مرجع سابق ، ص 79.

ـ يسهل على المعلم تحضير الدروس، إذ يهيئ له القدر الضروري من المعلومات.

ـ يحدد للمعلم ما الذي ينبغي له تدريسه للتلاميذ وذلك طبقا للبرامج المقررة .

ـ يلازم التلاميذ خلال مراحل تمدرسهم، فهو المصدر الأساسي الذي يستقون منه في معظم الأوقات الحصيلة المعرفية، فالكتاب من أهم الوسائل التعليمية، وهو يلازم المعلم والمتعلم ولا يمكن الاستغناء عنه .[1]

ويعد هو الأساس فهو الدرس بعينه، والباقي من الوسائل التعليمية مجرد تابعات للكتاب فقط ورغم التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي والثقافي والتغيرات والتطور الذي عرفته المناهج، وهذا ما جعل أهميته تقل وقيمته تتراجع، إلا أنه ما يزال هو الأهم والمهم في العملية التعليمية وخاصة في دول العالم الثالث.

ويمكــن إيجاز أهميته في مــا يلي :

أ_ يوفر إطارا عاما لمقرر الدراسي : يتم تأليف الكتاب المدرسي وفقا لأهداف محددة مسبقا للمنهج، ويتولى تأليفه مختصون في التربية وتكون لديهم الخبرة والخلفية التي تمكنهم من تحديد إطار مناسب للمقر الدراسي وفقا للأهداف، حيث يمكن للأستاذ إن يصوغ الأهداف الإجرائية لأي موضــوع ويســاعده علــى التنظــيم الجيــد والمنطقــي للــدروس ويتناولــه بأســلوب ســهل وميســر له ولتلاميذه .

ب_ مصدر أساسي للمعرفة وقريب المنال :من أهم ميزاته توفره في كل وقت وحين لدى جميع التلاميذ، ويستقي منه كل التلاميذ المعرفة ويساعدهم على تنمية محصولهم المعرفي.

ج_ الكتاب المدرسي أداة أساسية لجذب التلاميذ وإثارتهم لدراسة المواد الاجتماعية: كثيرا ما تشتمل كتب الدراسات الاجتماعية على الوسائل التعليمية المتنوعة من صور وخرائط وأشكال توضيحية ورسوم بيانية وإحصائية، وهذا ما يساهم في إضفاء الحيوية على المادة العلمية ويحبب التلاميذ في دراستها .

[1] . مرشد محمود، بور . إبراهيم ياسين ،الخطيب . أساليب تدريس الاجتماعيات . عمان.الأردن: دار الثقافة ، 2001 ، ص 39،40 .

د_ الكتاب المدرسي أداة أساسية لتنمية مهارة القراءة والدراسة لدى التلاميذ:أوضحت الدراسات أن المهارة في القراءة مرتبطة بدرجة كبيرة بالمادة المقروءة، فمهارة التلاميذ في قراءة الدراسات الاجتماعية ودراستها تنمو عن طريق القراءة في كتب الدراسات الاجتماعية، ومعظم التلاميذ وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي لا يملكون أو لا يطلعون على المراجع الكافية التي تعالج موضوعات الدراسات الاجتماعية، لذا يوضع الكتاب المدرسي لسد هذا الفراغ .

هـ_ الكتاب المدرسي مصدر أساسي لنقل المجتمع للتلميذ :يعمل المجتمع بكافة مؤسساته للحفاظ على تراثه الثقافي ونقله من جيل إلى جيل ومحاولة تنقيته، والكتاب هو الأداة الرئيسية لذلك، حيث يتلقى التلميذ من خلاله دروسه الأولى حول ثقافة بيئته وثقافة مجتمعه مما يسهل له عملية الاحتكاك والتكيف السليم معها، فهو يلعب دورا بارزا في الحفاظ على التراث من ناحية وقيادة التغير الثقافي من ناحية أخرى .

و_ توافر الكتاب لدى التلاميذ يساعد المعلم في أن يضع لتلاميذه تعيينات محدد ومنظمة : ذلك لان الكتاب عادة ما يقسم إلى فصول يتضمن كل فصل منها عددا من الموضوعات المنظمة والمرتبة وفق أسلوب معين، ويوجد في نهاية كل فصل ملخص واف لما ورد فيه وعديد من الأسئلة والتمرينات التي يمكن أن تستخدم في توجيه تفكير التلاميذ للمساهمة في مناقشة الموضوعات الواردة في الكتاب المدرسي وما يتصل بها من مشكلات، كما أن بعض هذه الأسئلة والتدريبات تتطلب الإجابة عليها بالقراءة خارج الكتاب المدرسي، والاطلاع على مصادر أخرى وأن توافر مثل هذه الأمور في الكتاب المدرسي الموجود أصلا في أيدي جميع التلاميذ يسهل على المعلم تحديد واجب منزلي لكل تلميذ من التلاميذ، أو يقسم التلاميذ إلى مجموعات ويحدد لكل مجموعة واجبا معينا طبقا لخبراتهم السابقة ومستوياتهم.[1]

ن_ الكتاب المدرسي أداة هامة لأغراض المراجعة والتطبيق والتلخيص :لا تقتصر أهمية وظيفة الكتاب المدرسي على إمداد التلاميذ بالمعلومات والحقائق عن الموضوعات المقررة عليهم،

[1] . يحي عطية ، سليمان . عطية محمد، سليمان .المنهج الدراسي والألفية الجديدة .ط1.القاهرة: مكتبة دار القاهرة ، 2002، مرجع سابق ص 69 .

وان كان ما يتضمنه الكتاب من معلومات وحقائق عن الموضوعات ليست نهاية المطاف بالنسبة لها بل يكون اعتبارها الحد الأدنى لهذه الموضوعات، لذا كان من الأهمية بمكان إن يوجه الكتاب المدرسي التلاميذ بل والمعلم أيضا إلى الاطلاع على بعض الكتب والمراجع الأخرى لاكتساب مزيد من المعلومات والحقائق عن نفس المعلومات المقررة، و أيضا ضرورة قيام التلاميذ بأنشطة متنوعة متصلة بهذه الموضوعات، والكتاب المدرسي في هذه الحالة يمكن أن يكون أداة للتأكد من صحة الحقائق والمعلومات التي تم التوصل إليها من خلال ما سمعه التلميذ في الدرس من المعلم أو من خلال قراءة بعض الكتب وعقد المقارنات بين المعلومات والحقائق التي توصلوا إليها من خلال قيامهم ببعض الأنشطة أو مشاهدة فيلم تعليمي أو القيام برحلة تعليمية وهكذا وبدون كتاب مدرسي يمكن أن يكتسب التلاميذ معلومات وحقائق مشتتة وغير مترابطة لا تساعد على تنمية تفكيرهم.[1]

وللكتاب المدرسي أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف العامة والخاصة للعملية التعليمية من خلال الأخذ في الحسبان مستويات التفكير عند الطلبة، وحسب مراحلهم العمرية على وفق تصنيف (**بلوم**)، وهي ستة مستويات يشبهها بهرم أسماه هرم المستويات المعرفية وهي (التذكر، الاستيعاب التصنيف، والتحليل، والتركيب)، كما يرى (**ريتشارد سون**) أن أهمية الكتاب المدرسي تنبع من كونه سجلا للأفكار بواسطة الكلمات، [2] أي أن الكتاب المدرسي مصدر أساسي لكل الأفكار ويتضمن تحديد الحقائق والمعارف والمعلومات والنظريات المرغوب في دراستها، وأن سياسة الكتاب المدرسي يجب أن تبنى على أساس الاستجابة للحاجات المتزايدة لدى الطلبة والمثقفين والباحثين والعمال الذين هم في طريق التخصص، وبصفة عامة لدى الأفراد العاديين الذين يشكل تزايد عددهم في كل الأوساط ظاهرة حضارية في مجتمعنا مجتمع ما بعد الاستقلال. [3]

[1] . يحي عطية ، سليمان . عطية محمد، سليمان،مرجع سابق، ص 62 .

[2] . ماهر حمادة ، محمد. علم المكتبات والمعلومات.ط1.بيروت: مؤسسة الرسالة ، 1953، ص 14.

[3] . وزارة الأعلام والثقافة . الميثاق الوطني . الجزائر : 1979، ص 101.

فالكتاب هو المصدر الأساسي والمتميز في العملية التعليمية ، حيث يمثل المصدر بالنسبة للمتعلم والمرجع أيضا بالنسبة للمعلم فهو الأداة عند كلا الطرفين، حيث يعمل على إيصال مجموعة من المعلومات والمعارف والخبرات للمعلم والمتعلم، ويضبط المعلم أثناء تخطيطه لدرس أو موضوع ما، ويعتبر أيضا حلقة وصل بين المدرسة والمنزل، فله دور في المدرسة وآخر في المنزل بدراسة المادة ومراجعتها، وبالتالي يتيح للطلاب فرصة الحصول على خبرات الآخرين والمعلومات مع توفير الجهد والوقت لهم.

2.2. وظائف الكتاب المدرسي :

اعتبارا لمركز الصدارة الذي يشغله الكتاب المدرسي بين الوسائل التعليمية، فانه يضطلع بالعديد من الوظائف والتي هي في حقيقة الأمر انعكاس للأهمية البالغة التي تكتسبها هذه الوسيلة التعليمية، وسنعرض في ما يلي تلك الوظائف تباعا :

ـ يمثل المقرر الدراسي تمثيلا معتمدا من الجهة الرسمية المشرفة على التعليم. [1]

ـ يعتبر المصدر الأساسي للتلاميذ في متابعة الموضوعات المقررة .

ـ يعتبر المرشد للمعلم في بناء الدروس وتحديد الطريقة التي يمكن أن يستخدمها في التدريس، مما يؤثر بشكل مباشر على أداء العمل.

ـ يساعد التلميذ على المعرفة وتبسيط الحقائق. [2]

ـ مسايرة نظم الامتحانات السائدة فيساعد التلميذ في الإجابة عن الأسئلة التي يمتحن فيها.[3]

وإلى جانب هذه الوظائف المحورية يرى بعض المختصين في هذا المجال إن الكتاب المدرسي ينمي مهارات القراءة الفاحصة والتفكير الناقد، زيادة على ما يتضمنه من وسائل تعليمية مرتبطة بالمادة وموضوع الدراسة .[4]

[1] . فخري حسن، الزيات . مرجع سابق ، ص 236.

[2] . خيري علي ،إبراهيم . المواد الاجتماعية في منهاج التعليم بين النظرية والتطبيق .الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية ،1996، ص 160.

[3] . هشام عليان ، وآخرون . تخطيط المنهاج وتطويره .ط3. عمان.الأردن: دار الفكر،1999، ص 249.

[4] . فخري حسن، الزيات .مرجع سابق ، ص 237.

إن هذه الوظائف لا تنتهي عند حدود الوظائف البيداغوجية، بل إن تلك المساحة المعتبرة من الأهمية البيداغوجية تقابلها أهمية اكبر على الصعيد التربوي والثقافي، مما يعني إمكانية استغلاله تربويا وثقافيا لتحقيق أكثر من هدف .

وتكمن وظائف الكتاب المدرسي في ما يلي :

أ_ وظيفة تبليغية : وتتطلب اختيار المعلومات في مادة دراسية معينة وفي موضوع محدد، حيث يكون اكتسابها تدريجيا عبر السنوات المتتالية للمسار الدراسي، كما ينبغي أيضا غربلة هذه المعلومات وتبسيطها لجعلها في متناول تلاميذ المستوى الدراسي المعين، إضافة إلى ذلك فان الكتاب المدرسي يقدم معارف وفق فلسفة معرفية معينة، وإطار تاريخي محدد ومقاييس لغوية معينة وهذا ما يجعله صالحا لفترة معينة دون غيرها، نظرا للمتغيرات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية الحاصلة .

ب ـ وظيفة هيكلية : يقترح الكتاب المدرسي نوعا من التوزيع والتسلسل للوحدات التعليمية لاكتساب المعارف، وهو بذلك يهيكل التعليم وينظمه تنظيما بيداغوجيا وفق المستوى المعرفي والعقلي للتلاميذ بعدة طرائق نذكر منها :

- من التجربة العلمية للتلميذ إلى النظرية العلمية .
- من النظرية إلى التمارين التطبيقية واختبار المكتسبات .
- من التمارين التطبيقية إلى الإعداد النظري .
- من العرض إلى الأمثلة والصور التوضيحية .
- من الأمثلة والصور التوضيحية إلى الملاحظة والتحليل .

ج ـ وظيفة توجيهية : للكتاب المدرسي دور في توجيه تعلم التلميذ في عملية التلقي والتحصيل وكذا في تدبر المعارف المكتسبة بطرائق مختلفة قصد التحكم في الخبرات الخاصة بالتلاميذ .

وذلك بإحدى الطريقتين :

- التكرار والحفظ وتقليد الأمثلة .
- النشاط الأكثر تفتحا وابتكارا للتلميذ ، مما يمكنه من استخدام خبراته وملاحظاته الخاصة .

من جهة أخرى فإن الكتاب المدرسي يعبر عن مفهوم معين للاتصال، وعن العلاقة الرابطة بين الأطفال والراشدين، وبين التلاميذ والمعلمين، بالإضافة إلى الوسط الاجتماعي والثقافي للتلميذ .[1]

3 . شروط الكتاب المدرسي ومواصفاته و إخراجه:

1.3. شروط الكتاب المدرسي:

كما اشرنا سابقا إن الكتاب المدرسي له أهمية بالغة وكبيرة في العملية التعليمية باعتباره أهم الأدوات التعليمية التي يستخدمها المعلم في تعليمه المواد الاجتماعية والعلمية، كما أنه منتشر بصورة واسعة في جميع المجالات والأقطار، لذا كان من الضروري العناية به والعمل الدائم على تحسينه وتطويره من أجل تحقيق مزيد من الفائدة، ولكي يحقق الكتاب المدرسي دوره الحقيقي في العملية التعليمية وجب أن يتوفر فيه مجموعة من الشروط والأسس التي يجب مراعاتها، ونظرا لهذه الأهمية والخطورة للكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية أساسية فإنه يخضع في إخراجه إلى عملية ضبط دقيق وفق جملة من المعايير التي تعنى بالكتاب كوحدة وهدف، وصولا إلى المعايير الخاصة وهي التي تهتم بالجانب التقني كاللغة ووظيفة المادة العلمية، ومن جملة تلك المعايير :

ـ أن يكون مساهما في تربية التلميذ وتعليمه .

ـ أن يكون مساهما في فهم العالم من حوله ويعده للحياة العملية .[2]

ـ أن تكون لغته سليمة وتتلاءم مع مستوى التلاميذ .

ـ أن تكون المادة العلمية صحيحة حديثة مشروحة بإيفاء وتتضمن التدليل بالأمثلة، وأن تكون مربوطة بباقي المواد الدراسية وبالحياة المجتمعية .

ـ أن يكون الكتاب المدرسي غنيا بالوسائل التوضيحية (الصور، الخرائط، الصور التوضيحية البيانية).

[1] . اسماعيل ، المان . "الكتاب المدرسي" . مجلة المربي .الجزائر: العدد 3 ، يناير/ فبراير 2005، ص 7 ، 8 .

[2] . احمد نور ،عمر. الكتاب المدرسي . السعودية: دار المريخ للنشر، 1980 ، ص 27.

ـ أن يحترم التدرج في عرض الموضوع، أي الانتقال من الإطار العام إلى التفاصيل، ثم الانتهاء بخلاصة تتضمن مغزى الدرس ككل .

ـ أن يكون محترما للمواصفات المتعارف عليها (الحجم، نوع الورق، حجم الخط والكتابة، الخلو من الأخطاء المطبعية، جمال الألوان).[1]

كما أنه يجب أن يؤلف وفق العديد من الأسس نذكر منها :

أ_ الأساس الاجتماعي والثقافي : من الطبيعي أن الكتاب المدرسي يتأثر بطبيعة ثقافة المجتمع واتجاهاته وقيمه وأبعاده وظروفه، ولذا لا بد أن يكون للكتاب المدرسي الطابع الاجتماعي والثقافي وأن يخدم الاتجاهات والمبادئ والقيم والصفات الاجتماعية، ويحمل الأفكار التي تقدم بها المؤلفون والمشرفون على تأليفه، وربط محتوى الكتاب بما يوجد في المجتمع من ثقافة سائدة كاللغة والدين والقيم والوطن والحرية والديمقراطية ....الخ .وبذلك يتحول الكتاب من مجرد رموز وأفكار ونصوص وألفاظ ورسوم ولغة، إلى وظيفة تفيد في تنمية الشخصية الوطنية والفردية والثقافية.

وفي هذا الأساس هناك اعتبارات ينبغي مراعاتها في وضع الكتاب المدرسي والحكم عليه، ففي وضع الأساس الثقافي نذكر مثلا :

. أن يكون للكتاب صبغة اجتماعية وأن يخدم الاتجاهات الاجتماعية وينمي صفة المواطنة لمجتمع تعاوني وطني .

. مراعاة مراكز الثقل في ثقافة المجتمع .

. قيمة وصحة المعرفة من عصر إلى آخر من حيث وظيفتها وتفسيرها للواقع والأحداث فقد يلجئ المؤلف إلى مراجع أو مصادر لا تتوفر فيها الدقة العلمية وغير موثوق فيها .

. ضرورة الحرص على حداثة المادة، لذا يجب أن يعرف المؤلفون أو المؤلف أحدث ما وصلت إليه مادته العلمية وما وصلت إليه ميادين المعرفة من تصورات .ـ قابلية التعليم بالكتاب المدرسي للاستخدام الاجتماعي، فمن وظائف الكتاب مساعدة التلاميذ على تكوين إطار عقلي وتكوين فكري يستخدمونه كأساس في مواجهة الحياة، مثله مثل المهندس الذي يرسم تخطيطا واضحا

[1] . فخري حسن ،الزيات . مرجع سابق ، ص 236.

ونموذجا فكريا واضحا لما يقصد بناءه، والقدرة على بناء إطار فكري من المعلومات والمفاهيم والقواعد يساعد على تحويل المشكلات المعقدة والمواقف الغامضة إلى علاقات واضحة وسلوك موجه وهذه هي غاية التربية السليمة، والشرط الأساسي لتحقيق اجتماعية المادة أن يضع المؤلف نفسه مكان التلاميذ الذين يؤلف لهم الكتاب مراعيا مستوى نضجهم ومطالب هذا النضج ومسؤولياتهم كمواطنين في تربيتهم الاجتماعية وهدف التعليم وتزويدهم بالمهارات المختلفة. [1]

ب_ أن يساير محتوى الكتاب المدرسي أهداف المنهج :

يجب أن يكون الكتاب المدرسي مسايرا للمنهاج الذي تقرره السلطات التعليمية، على أن المنهاج يمثل إرادة المجتمع، وذلك عن طريق تماشيه مع الأهداف المحددة للمنهاج، أو التي تعد جزءا من أهداف المجتمع، ويرى علماء النفس الاجتماعي أن المنهاج هو وسيلة للضبط والتحكم وتنميط الأفراد في ضوء قوالب الطاعة والمسايرة للاتجاهات السائدة في المجتمع، ويتم ذلك في ضوء سلطة مركزية تتحكم في إدارة المنهج على أنه مجموعة اختيارات من ثقافة المجتمع [2]، ومنه فالكتاب المدرسي الجيد هو الذي يتخذ مؤلفوه من أهداف المنهج وأهداف المواد الدراسية مرشدا لهم لاختيار موضوعاته وتحديد المحتوى التعليمي له، أي إن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف المحددة له [3].

ج_ يجب أن تكون مادة الكتاب منظمة وكافية وشاملة للمعالم الرئيسية للموضوعات المقررة: لقد جرت العادة أن يقسم الكتاب المدرسي إلى مجموعة من الفصول ترتب ترتيبا منطقيا ويتناول كل فصل منها موضوعات أو موضوع ويقسم كل موضوع إلى مجموعة من العناوين الرئيسية والفرعية، وتعالج كلها تقريبا بنظام واحد هو السرد والوصف، وكثيرا ما تفتقد إلى المفاهيم والمصطلحات التي تعتبر مفتاح تحصيل المعرفة، كما أنها لا ترتكز على شرح وتفسير المفاهيم

[1] .أبو الفتوح، رضوان وآخرون. مرجع سابق ، ص 178.

[2] . عطية محمد، سليمان . سعيد ،عبد النافع .مرجع سابق، ص 252.

[3] . المرجع نفسه، ص 70 71 .

والمصطلحات الجديدة أو غير المألوفة، ولا بد أن يتم تنظيم الموضوعات والمفاهيم والكلمات وفق القدرات الفردية والفروق الفردية .

د_ إن تكون مادة الكتاب المدرسي صحيحة ودقيقة : إن المادة التعليمية للكتاب المدرسي هي الأساس والمحور الرئيسي فهي تستخدم لتحقيق المعرفة العلمية من معلومات وحقائق ومفاهيم ومبادئ، لذا يجب على المؤلف أو المؤلفين أن يراعوا صحة الحقائق والمعلومات التي يحويها الكتاب في قيمة وصحة مصادر المعرفة من حين لآخر، حيث وظيفتها وتفسيرها للواقع والأحداث تتمثل في زيادة الثقة الكاملة بالكتاب المدرسي، لأن الطالب والتلميذ يرى بعض المواد ويسمعها من بعض الكتب والمراجع أو وسائل الإعلام، فالمعلومة الخاطئة التي تأتي عن طريق الكتب يقع فيها التلاميذ بسهولة وهذا يؤدي إلى تكوين اتجاهات خاطئة ونظرة غير مرغوب فيها في المجتمع، ومثالا على ذلك أن مادة كتاب التاريخ بصفة خاصة يتعرض محتواها في بعض الأحيان لبعض القصص والملاحم التاريخية التي يختلط فيها الزائف بالحقيقي ويغلب عليها طابع الخيال، لذلك تقع على مؤلفي كتب التاريخ مسؤولية كبرى وهي ضرورة تحلي الدقة والأمانة العلمية في عرض هذه القصص وتلك الملاحم وانتقاء الحقيقي منها وتقديمه إلى التلاميذ بصورة شائقة وجذابة حتى يتأكدوا بأن ما يدرسونه حقيقي واقعي وليس خيلا [1].

هـ_ تكون مادة الكتاب المدرسي مسايرة لما هو مستحدث في مجال العلم :

أي ضرورة الحرص على حداثة المادة العلمية، لذلك يجب أن يعلم المؤلف أو المؤلفون بأحدث ما وصلت إليه مادته وما وصلت إليه ميادين المعرفة من تطورات بقدر الإمكان، ولأن الكتاب المدرسي لا يؤلف كل يوم كما تزداد المعرفة كل يوم، فإنه من الواجب على المؤلف أن يدرك ذلك بتزويد كتابه بالمعينات المختلفة التي توجه التلاميذ والمدرسين إلى تحديد مادة الكتاب وتفسيرها وكذلك تكون المادة المقررة مسايرة للمستجدات والأحداث والتطورات والتغيرات البيئية والاجتماعية والدولية .

[1] . عطية محمد، سليمان . سعيد ،عبد النافع. مرجع سابق ، ص 72.

ز_أن تراعي مادة الكتاب المدرسي مستويات التلاميذ :الكتاب المدرسي لا يؤلف لأي تلميذ في أي سن أو في مرحلة أو صف، وإنما يؤلف لتلميذ معين في سن معين وفي مرحلة عمرية معينة وصف محدد له خصائص ومطالب نمو معينة، وعليه يجب على المؤلف أو المؤلفين للكتاب المدرسي أن يضعوا في تخطيطهم وتأليفهم للكتاب خاصية المستوى ونمو التلميذ والخصائص النفسية له، فكثيرا ما نجد احتواء الكتاب على مفاهيم ومصطلحات من زاوية متخصصة عليا (منطق العلماء) هذا يؤدي إلى التعثر في الفهم والقراءة وعدم الاستيعاب والعزوف عن استخدام الكتاب .

ح_ أن تكون مادة الكتاب مثيرة لتفكير التلميذ ومن خلال ما سبق فان الكتاب المدرسي الجيد هو الذي يدرك مؤلفوه أهمية إتاحة الفرصة أمام التلاميذ التي تثير تفكيرهم فيما يعالجه الكتاب المدرسي من موضوعات، حيث يتم وضع التلاميذ أمام مشكلات متصلة بموضوعات حلول معينة لمشكلات وفق أساليب علمية متفق عليها وهنا يتم إكساب التلاميذ الدافعية نحو الكتاب المدرسي والتعلم .

ط_ أن تكون مادة الكتاب المدرسي متماسكة ومترابطة :يجب أن تكون مادة الكتاب المدرسي مترابطة الأجزاء، وأن يكون الانتقال من نقطة إلى نقطة أو من فكرة إلى فكرة طبيعيا وليس فجائيا، والتسلسل في المواضيع فالحاضر يكمل السابق، ولا يكون هناك فاصل بين الموضوعات حتى يسهل للتلميذ أخذ صورة عن الموقف أو الظاهرة التي يدرسها [1].

ي _ أن تكون الوسائل التعليمية في الكتاب المدرسي كافية وجيدة : لا بد أن يحتوي الكتاب المدرسي على عدد مناسب ومتنوع من الوسائل التعليمية مثل الخرائط الزمنية، والخرائط الجغرافية وخرائط صماء، وخرائط تاريخية، والصور والرسوم البيانية، والأشكال التوضيحية والإحصائيات وأشجار الإنسان، والنماذج، والعينات، والوثائق والنصوص التاريخية، واستخدام مثل هذه الوسائل يحقق للتلميذ فائدة أكثر مما يحققه عديد من الصفحات .[2]

[1] . عطية محمد، سليمان . سعيد ،عبد النافع. مرجع سابق ، ص 77.

[2] . المرجع نفسه،ص 80.

ك_ أن يكون إخراج الكتاب المدرسي مشوقا وجذابا للتلاميذ :ويتمثل في الشكل الخارجي وطباعته الداخلية ونوع الغلاف والعنوان الرئيسي وتجليده وتنسيق العناوين الرئيسية و الفرعية وتوضيح البيانات المرافقة للرسوم والصور والإحصاءات والخرائط وغيرها .

. غلاف الكتاب يجب أن يكون مبينا ومدعما بصورة جذابة تدل على مضمون الكتاب

. أبناط الكتاب (النوع) في العناوين الرئيسية والفرعية .

. استعمال الألوان في الصور والخرائط .

. سلامة ودقة الطباعة وأن يكون الورق من النوع الجيد .

. جودة الغلاف .

. عدد الصفحات (التناسب).

ل_ أن تكون أسئلة وتدريبات الكتاب المدرسي كافية ومتنوعة : يجب أن تغطي الأسئلة والتدريبات جميع الموضوعات والأفكار الرئيسية الواردة في كل موضوع وتكون مرتبطة بالموضوعات المقررة فيه، وطرح الأسئلة في نهاية الدراسة .

كما أنه يشترط في الكتاب المدرسي أن يحقق الايجابية في العديد من المجالات التي تعتبر عناصر له، ونذكر هذه المجالات فيما يلي :

أولا في مجال الأهداف :

- استخدام الكتاب في الفصل وخارجه استخداما هادفا، فقراءة المعلم الجهرية للهدف، والقراءة الصامتة لهدف يوضحه المعلم مسبقا لطلابه تساعد على ترسيخ هذا الهدف .
- الحرص على أن يحقق استخدام الكتاب في الصف وفي خارجه نتاجات التعلم في المجالات المعرفية الإدراكية والوجدانية والأدائية .
- ربط استخدام الكتاب بالأعمال الكتابية والواجبات المنزلية وبالأنشطة غير الصفية.
- ربط استخدام الكتاب بالمكتبة بجميع مصادر البيئة عامة .
- التأكد من أن الطالب يعي الغرض من استخدامه للكتاب.
- تنمية عادة المطالعة الحرة من خلال الاستخدام السليم الفعال للكتاب المدرسي .

ثانيا في مجال مضمون الكتاب :

- التعامل مع مادة الكتاب على أنها الحد الأدنى من المعلومات .
- تأكيد البنية المفاهيمية لمادة الكتاب .
- استخدام الرسوم البيانية ، والجداول والأشكال والصور كمصدر للتعلم .
- ربط طريقة استخدام الكتاب التعليمي ، بالعمل الكتابي والتعيينات البيئية والأنشطة غير الصفية .
- مساعدة الطلاب على اكتساب مهارة وضع الأسئلة من الكتاب مباشرة في الصف وخارجه .
- التأكيد على أن الطلاب يعرفون بنية مادة الكتاب المدرسي الكلية، والاتجاهات والمبادئ التي روعيت في تأليفه .
- تدريب الطلاب على مهارة تشخيص جوانب القوة ونقاط الضعف في الكتاب .
- تحديث مادة الكتاب لاسيما في مجال الإحصاءات والأرقام والاكتشافات والاختراعات .
- اعتبار الكتاب مفتوح النهاية يسمح بإثرائه باستمرار .

ثالثا في مجال الأنشطة التعليمية التعلمية :

- استخدام الكتاب استخداما تعليميا في كل خطوة من خطوات التدريس.
- توظيف القراءة الصامتة الهادفة، توظيفا فعالا مرة على الأقل في الحصة الواحدة.
- تكليف الطلاب باستخدام الكتاب، ووضع أسئلة يكتبونها ويوجهونها إلى زملائهم.
- استخدام القراءة الجهرية من قبل المعلم ومن قبل الطلاب استخداما وظيفيا.
- اختيار الوقت المناسب والمدة المناسبة عند استخدام الكتاب المدرسي .
- تشجيع استخدام الطلاب للكتاب المدرسي استخداما تعاونيا .
- تنمية مهارة القراءة بسرعة مع الفهم .

رابعا في مجال التقويم والتغذية الراجعة :

- إتاحة الفرصة للطالب ليقوم نفسه بنفسه .
- توضيح إجراءات استخدام الكتاب وشروط هذا لاستخدام .

- التوفيق بين طريقة استخدام الكتاب ونوع الاختبارات وأغراضها .
- استخدام الأسئلة المقالية والموضوعية استخداما متوازنا .
- إتاحة الفرص للطلاب لتحديد الكلمات الملتبسة، والأفكار الغامضة، والعبارات الضعيفة .

2.3. مواصفات الكتاب المدرسي:

لكي يكون الكتاب المدرسي نموذجي وهادف لا بد له من مواصفات عامة يتصف بها الكتاب كليا ومواصفات خاصة تخص كل جزء ممن أجزاءه نذكر منها :

مواصفات الكتاب المدرسي عامة:

ـ من حيث هو مادة تعليمية مكتوبة : يعد الكتاب التعليمي مفهوما معرفيا معقد الخصائص ولتسهيل استيعاب هذا المفهوم ينبغي أن نتعرف على أهم السمات الأساسية التي تميزه عن غيره من المواد التعليمية المكتوبة، وفي ما يلي أهم السمات التي توضح مفهومه من حيث هو صيغة تعليمية مكتوبة لتسهيل عملية التعلم عن المتعلمين .

ـ يمثل الكتاب التعليمي ترجمة صادقة للمنهاج التربوي الذي ينطلق من فلسفة التربية والتعليم والأهداف التربوية الكبرى في المجتمع، يتحقق هذا الغرض في اختيار محتوى المادة التعليمية وطرائق عرضها وتنظيمها وتوظيفها للكفايات التعليمية والتدريبية المختلفة المتمثلة في أساليب التدريس والتواصل الثقافي، ونقل الخبرات التعليمية، وعمليات التقويم والتطوير التي لا تتوقف للاطمئنان على سلامة سير العملية التعليمية التعلمية .

ـ مساعدة المتعلمين على اكتساب الأهداف التعليمية المخططة في سياق المقرر الدراسي أو المنهاج ، فضلا عن تلبية حاجياتهم الذاتية ضمن نطاق واقعهم الحياتي والمهني وإمكانات بيئتهم التعلمية .

ـ توفير الفرص التعلمية لكل متعلم مع المادة العلمية والخبرات التعلمية من خلال قواه الإدراكية وحواسه وميله وانتباهه و إدراكاته ومنهجيته في التعلم، تمهيدا لاكتساب منظومة النظام المعرفي التي تتمثل في الحقائق و المفاهيم والمبادئ والاتجاهات اللازمة لتكوين كفاياته النظرية والعلمية المستهدفة بدرجة عالية من الإتقان .

ـ تحقيق التكامل العضوي والوظيفي بين الأفكار النظرية في المادة التعليمية ، وبين الممارسات و التطبيقات العملية، تيسيرا لانتقال تلك الأفكار إلى واقع الحياة الفعلية للتعليم في البناء الاجتماعي.

ـ إثارة اهتمامات المتعلم وتشكيل دافعية إدراكية بقوة متواصلة نحو مضامين المادة التعليمية ودلالاتها، بشكل يضمن استمرار تفاعله الايجابي مع هذه الخبرات إلى أن تحقق الأهداف المنشودة.

. هداية المتعلم للقيام بعمليات التقويم الذاتي القبلي والتكويني والختامي، وتوفير النشاطات المرافقة في ثنايا المادة التعليمية، أو منفصلا عنها، أو ملحلقا بها، للتحرك نحو التعلم المتقن .

. تعزيز ما يكتسبه المتعلم من معلومات ومبادئ ومفاهيم واتجاهات وقيم ومهارات، عن طريق سبل الحصول على التغذية المرتجعة الهادية، بشكل منظم ومواكب بصورة موازية لعملية التعلم وتقدمها عند المتعلمين.

ـ تحديد عناصر المادة التعليمية وبيان المضامين المختلفة التي تحتاج إلى تدعيم وتطوير ومتابعة من أجل التمكن من هذه المادة التعليمية، وتمثلها في البنى الإدراكية لدى المتعلمين .

ـ كتابة المادة التعليمية بصيغة متكاملة ومتكيفة بذاتها، بحيث تشمل تعليمات إجرائية وإرشادات تربوية تعين المتعلم في التغلب على الصعوبات وإدراك الأهداف التربوية المنشودة .[1]

أما المواصفات الخاصة بكل جزء من الأجزاء فنذكر منها :

أولا : المقدمة : وتتصف مقدمة الكتاب المدرسي بأنها :

ـ الإشتمال على نظرة أو خلفية شاملة لطبيعة المادة التعليمية للكتاب المدرسي، وأهميتها وقيمتها المنهجية في الخطة الدراسية .

ـ توجه صيغة الخطاب فيها إلى المتعلم والمعلم، الأول ليستفيد منها في تعلمه، والثاني ليفيد منها في استخدامه للكتاب وتعليمه .

[1] . محمد محمود، الخوالدة . مرجع سابق ، ص 312، 313 .

ـ تبصير المتعلم بالأهداف التعليمية المتمثلة بالكفايات التعليمية والمعرفية والأدائية المقصودة من تعلم المادة التعليمية للمقرر الدراسي، أو المنهاج التعليمي والكتاب المدرسي .

ـ تبيين المبادئ العلمية والنفسية والتربوية التي روعيت في اختيار الخبرات التعليمية، وتنظيم مضامينها وطريقة معالجتها داخل الكتاب .

ـ تبين طبيعة المادة التعليمية في الكتاب المدرسي وقيمتها العلمية، وأهميتها في الخطة الدراسية للمتعلم وارتباطها بالمواد التعليمية الأخرى ، واحتياجات المتعلم، والغرض في إثارة الدافعية عند المتعلم، كما تشير إلى الجهود والنشاطات التي ينبغي أن يقوم بها المتعلم من أجل اكتساب المادة التعليمية وإتقانها .

ـ تقدم بعض الإرشادات التي ينبغي أن يقوم بها معلم المادة التعليمية من اجل استخدام الكتاب التعليمي استخداما تربويا، ليأتي في سياق الأهداف التربوية المقصودة منه.

. تعريف بمضمون الكتاب التعليمي وبما يشتمل عليه من وحدات أو موضوعات تعليمية، وكذلك بالأسس المنطقية التي روعيت في ترتيبها، وبالقيمة المنهجية لكل وحدة من هذه الوحدات في الإطار الزمني المقرر، لتعليم الكتاب في الجدول الدراسي، سواء أكان ذلك بالساعات المعتمدة أو الساعات الصفية أو الحصص الصفية .

ـ تشير إلى المتعلم والمعلم بأن الخبرات التعليمية الواردة في الكتاب هي الحد الأدنى للمتعلم، وأن المادة التعليمية في الكتب مفتوحة النهاية وقابلة للإثراء من مصادر تعليمية أخرى بصورة مستمرة.

ـ تقدم الإرشادات للمتعلم من اجل تنظيم التغذيات المرتجعة، مع المواقف التعليمية داخل الصف وخارجه، لغرض الإسهام في تطوير المادة التعليمية في الكتاب مستقبلا، وبخاصة عند تقييمه وإعادة طباعته على شكل مادة تعليمية مكتوبة، أو أية صيغة أخرى مرئية أو مسموعة .[1]

. تتبع أسلوب الحوار الذاتي مع الطالب والمتعلم .

. تشتمل على الأهداف التعليمية العامة التي سيحققها تعلم مادة الكتاب المدرسي .

[1] . محمد محمود، الخوالدة .أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي .ط2.عمان.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة 2007 ، ص 313.

. لابد على المقدمة أن تثير دافعية المتعلم للتعلم وتحفزه .

. تشير إلى الوحدات التعليمية والموضوعات الرئيسية التي تعالج مادة الكتاب المدرسي .

. تشير إلى ما تتضمنه الوحدات التعليمية من تدريبات وأنشطة وأسئلة التقويم الذاتي .

. أن تكون المقدمة قادرة على إثبات أهمية الكتاب المدرسي للمتعلم والمعلم .

ثانيا الأهداف التعليمية :كل وحدة من وحدات الكتاب المدرسي تتصف بأنها :

ـ تظهر في مقدمة كل وحدة تعليمية ومرتبطة مع الأهداف العامة للكتاب المدرسي الواردة في المقدمة .

. تعكس سلوكا متوقعا من المتعلم .

. تشمل في مجملها نتاجات التعلم الثلاث (المعرفي الإدراكي، الوجداني الانفعالي، الأدائي النفسي الحركي) .

. تمثل نتاجا قابلا للقياس والحركة.

. ملبية لاحتياجات المتعلم ومراعية لخصائصه الفردية.

. ترتبط ارتباطا مباشرا بمحتوى الوحدات التعليمية وفصولها وتشتق منها .

ـ أن تتلاءم الأهداف الخاصة بالوحدة مع مضمون الخبرات التعليمية الواردة فيها، من حيث الكمية والنوعية بحث يكون موائمة (كمية ونوعية)بين الأهداف والمحتوى التعليمي للوحدة، وهذا يعني اختيار محتوى الوحدات التعليمية بدلالة أهدافها، بناءا على تحليل علمي مسبق للأهداف يوضح الطريقة لاختيار المادة التعلمية لتغطية الأهداف راسيا وأفقيا .

ـ أن تصاغ أهداف الوحدة صياغة سلوكية تدور حول المتعلم نفسه، وأن تكون الصياغة واضحة ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس والتقويم.

ـ أن تشتمل صياغة الهدف السلوكي الذي ينتظر من المتعلم أن يتمثله على مضمون الخبرات التعلمية المرتبطة بالسلوك، وعلى الشروط والمعايير التي يحدث فيها هذا السلوك أي تركب صيغة الهدف السلوكي من (السلوك المرغوب + المتعلم + المادة التعلمية + المعيار الذي يتم السلوك في ضوئه) .

ـ مثال على هدف سلوكي أن يستخدم المعلم مبادئ النظرية السلوكية في تعليم الطلبة القراءة والكتابة بإتقان، أن يتقن مؤلف الكتاب التعليمي تطبيق الأسس والمبادئ التي وردت في تصميم الكتاب التعليمي لتكون صيغة الكتاب في المستوى المرغوب تربويا .[1]

ثالثا المحتوى الخبرات التعليمية للكتاب :تمثل المادة التعليمية وتصميم الخبرات التعليمية للكتاب التعليمي وفق المبادئ الآتية :

ـ يقصد بالخبرات التعليمية أو المحتوى العلمي جملة الحقائق أو المعلومات والمبادئ والتعميمات والأفكار والمهارات الأدائية والعقلية، فضلا عن الاتجاهات والقيم التي تنطوي عليها المادة التعليمية للكتاب، والتي يراد بها من المتعلم أن يكتسبها ويستوعبها و يتمثلها في بناه العقلية والوجدانية والأدائية.

ـ وحتى تأتي المادة التعليمية الواردة في الكتاب متلائمة مع فلسفة التربية والتعليم للنظام التربوي وأهدافه، يشترط في تصميمها واختيارها المعايير الآتية :

. **معايير الاختيار** :

- أن يتم اختيار المحتوى العلمي أو الخبرات التعليمية لكل وحدة من وحدات الكتاب أو لجملة وحدات الكتاب ، بدلالة الأهداف التعليمية المقصودة ، بحيث تكون منتمية كليا وجزئيا وكافية لتغطية مجالات الأهداف المخططة بصورة راسية وأفقية.
- أن يتم اختيار المعلومات والحقائق والمفاهيم والمهارات والتطبيقات العلمية التي تكون صيغة المحتوى العلمي، في مستوى خصائص المتعلمين الفكرية والعقلية والجسمانية والانفعالية لتشكل دوافع تعليمية ملائمة تحفزهم على التحصيل والانجاز .
- أن يتم اختيار النموذج المعرفي للمحتوى العلمي من أحدث المفاهيم العلمية المؤدية بالخبرات والتجارب العالمية وبأعلى درجة من الدقة .

[1] . محمد محمود، الخوالدة . مرجع سابق ، ص 314،315 .

- أن يتم ربط المادة التعليمية الواردة في الكتاب، بالواقع العربي والواقع الوطني لتوظيفها المحلية ما أمكن ذلك، لكي تكون المادة التعليمية صادقة اجتماعيا وتستخدم في مواجهة المشكلات والتغلب عليها.

- أن تتكامل مضامين الخبرات التعلمية في هذا الكتاب مع مضامين المواد التعليمية الواردة في الكتب التعليمية الأخرى، في إطار الخطة الدراسية للبرنامج الواحد بما يتلاءم مع تنظيم المنهج اللولبي الذي يتسع أفقيا ورأسيا.

- أن تكون المادة التعليمية ذات معنى ودلالة عند المتعلم ، ويأتي هذا حينما ترتبط المادة باحتياجات المتعلم النمائية الإدراكية والوجدانية والجسمانية والأدائية وأهمية دورها في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

- أن تكون المادة التعليمية قابلة للتطبيق والتنفيذ في إطار إمكانات البيئة المحلية، وأن تسمح ظروف المتعلمين بممارستها داخل المدرسة وخارجها.

- أن يتم اختيار المادة التعليمية ونوعيتها في إطار الزمن المقرر للمساق أو المنهاج التربوي ليتمكن المعلم من تنفيذ تدريس الكتاب التعليمي في الوقت المحدد .[1]

ـ إن المنهج هو مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم، وذلك هو الهدف الاسمي للتربية وعليه فلابد من أن :

ـ يعبر على المحتوى برسم توضيحي عن مضمون الوحدة التعليمية، ويكون في مقدمتها كالخرائط والصور البيانية ..... الخ .

ـ أن تقسم الوحدة إلى موضوعات رئيسية وقصيرة، وذلك من اجل تسهيل القراءة والمراجعة والفهم.

. يعالج كل موضوع مفهوما رئيسيا من مفاهيم الوحدة .

[1]. محمد محمود، الخوالدة . مرجع سابق ، ص 315، 316.

ـ التسلسل في المادة التعليمية (التسلسل النسبي) من البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب، مثل أن نطلب من التلميذ إجراء الحساب في مادة الرياضيات كأن نعطيه العملية الحسابية التالية 1+1=2 .(من البسيط إلى المركب).

. يتخلل المحتوى تساؤلات مناسبة تمثل جزءا هاما من عرض المادة التعليمية .

ـ يشتمل المحتوى على أنشطة مناسبة تمثل جزءا أساسيا من مضمون المادة التعليمية .

. يشتمل المحتوى على مصادر تعلم مختلفة العرض إلى جانب العرض الكتابي كالصور والمخطوطات والجداول .[1]

أ- **معايير تنظيم المادة العلمية** : يشكل تنظيم المادة التعليمية أحد المبادئ الأساسية في تعلم المادة وفهمها وتمثلها، لهذا يراعى في تنظيم المادة التعليمية في الكتاب التعليمي المعاير الآتية :

ـ إن ينظم محتوى المادة التعليمية للكتاب المدرسي، في وحدات تعلمية متكاملة معرفيا بحيث تشكل كل وحدة موضوعا علميا، يعالج مجموعة من العناصر المرتبطة منطقيا في إطار الموضوع الواحد.

ـ أن يراعى في ترتيب وتنظيم الكتاب التعليمي منهجية المادة التعليمية وطرائق التفكير فيها وأساليب اكتسابها، ليكون تنظيم الكتاب متقنا مع طبيعة بنية النظام المعرفي الذي تنتمي المادة التعليمية، وفقا لمفهوم المنظومة في البناء المعرفي للمادة، ليسهل تعلمه على المتعلمين .

ـ أن تنظم المادة التعليمية للكتاب في ضوء الخصائص المنطقية لبنية المادة وسياق تعليمها من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن العلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد ومن الجزء إلى الكل، مما يسهل اكتساب المادة وفهمها .

ـ أن تنظم المادة التعليمية للكتاب في ضوء الخصائص السيكولوجية للمتعلمين بدلالة قدراته الخاصة وخبراتهم السابقة، واحتياجاتهم النمائية، ومتطلباتهم التعليمية والمهنية .

ـ أن يوضح مبادئ النموذج أو نظريات التعلم، التي اعتمدت في تنظيم المادة التعليمية، لتحديد منطلقات النفسية في تعلم المتعلمين، وإستراتيجية التعليم الموائمة لهذه المبادئ .

[1] . توفيق احمد، مرعي. محمود ،الحيلة . مرجع سابق ، 317.

. إن تنظم المادة التعليمية تنظيما تصاعديا، لتكون مناحي استقرائية في التفكير أو تنظيما تنازليا لتكون مناحي استنتاجيه في التفكير، المنحى الاستقرائي لتعليم التركيب والتأليف والمنحى الاستنتاجي لتعليم التحليل والتفكيك، وفي حالة المنحى الاستقرائي الصعودي في تنظيم المادة التعليمية، فإن التنظيم يسير من البسيط إلى المركب ويتراكم من المعلومات البسيطة، فالحقائق المفاهيم فالمبادئ فالتعميمات فالنظريات، وفي حالة المنحى الاستنتاجي النزولي، فالمادة التعليمية تنظم المقدمات الكبرى إلى الصغرى أي من الكليات إلى الجزئيات، ويسير التنظيم من النظريات فالتعميمات فالمبادئ فالحقائق فالمعلومات فالبديهيات ...الخ .

. تنظيم موضوعات الوحدة في إطار المفاهيم ، وجزأ في ضوء أسس تعلمها، القائمة على البحث عن السمات الأساسية المميزة للمفهوم، وإدراك العلاقات بين المفهوم و السمات المكونة له بهدف تحقيق تعلم فاعل للمفاهيم المنشودة، ولكن المفاهيم تشكل الحجم الأكبر في النظام المعرفي وامتلاكها يمثل هدفا تربويا حيويا في تعلم التلاميذ .[1]

ب – تنظيم وحدات الكتاب التعليمي : تنظم وحدة من وحدات الكتاب بحيث تشتمل على العناصر الآتية :

. مقدمة مناسبة مدعمة بالمنظمات التمهيدية، أي عرض المفاهيم الأساسية في أشكال ومخططات ورسومات أو نماذج لتكون مقدمات تجريدية تسهل عملية التعليم من المتعلمين، استنادا إلى نتائج المنظم المتقدم التمهيدي .

. يعرض المفهوم الفرعي للمفهوم الأساسي بنص واحد يختاره من كتابة المؤلف، أو يختار النص من النصوص الأخرى الجاهزة بما يتلاءم مع المفهوم وتعلمه بفاعلية .

ـ تنتهي الموضوعات المكونة للوحدة التعليمية بعدد من الأسئلة التقويمية الذاتية، على أن تكون مضامين إجاباتها واردة في النصوص المدروسة، إضافة إلى عدد من التدريبات والأنشطة المدعمة لعملية تعلم موضوعات الوحدة، وتحقيق الأهداف التعليمية بنجاح، لتوليد الشعور بالانجاز والتقدم في التحصيل المعرفي والتعلم.

[1] . محمد محمود، الخوالدة .مرجع سابق ، ص 317، 318 .

ـ اشتمال الوحدة على عدد من المشروعات الفردية أو التعاونية، أو التدريبات أو النشاطات التعلمية، لغرض إتقان تعلم المفاهيم الواردة في الوحدة .

. اشتمال الوحدة على قراءات إضافية أخرى مرتبطة بموضوع الوحدة لمزيد من التعلم عند المتعلمين.

ـ تنتهي كل وحدة بخلاصة للأفكار والمفاهيم الأساسية التي عالجها بما يساعد المتعلم على استجماع أفكاره ومعلوماته، لغرض إشعار المتعلم بالتقدم والانجاز .

ـ تذليل الوحدة التعلمية أو الكتاب بكليته، بمجموعة من أنشطة المتابعة، التي تتناول مجمل الأنشطة التطبيقية و التدعيمية، التي تستهدف تطوير ممارسات التعلم ومهاراته بعد الانتهاء من دراسة المادة التعليمية، وتشجيعه على نقل القيم إلى الواقع الحياتي العملي وتطبيقه في مواقف جديدة، من اجل اكتساب الكفايات الأدائية العملية، وتشكيل قنوات جديدة لانتقال اثر التعلم وقد تكون أنشطة المتابعة على شكل دراسة حالة ، أو حل مشكلة، أو تنفيذ مشروع أو إجراء بحث أو كتابة تقرير واستنتاجات أو إجراء تجارب أو غير ذلك من مجالات التطبيق العملي لنتاجات التعلم [1].

رابعا : الأنشطة التعليمية التعلمية : تتصف الأنشطة التعليمية التعلمية لكل وحدة في الكتاب المدرسي بما يلي :

. تستند إلى الأهداف التعليمية الخاصة بالوحدة التعليمية .

. تثير الدافعية أي أن تكون الأنشطة تثير في نفوس التلاميذ الرغبة في الأسئلة والأجوبة، والمشاركة داخل الصف الدراسي، وأن تجعل من التلميذ دائما راغب في مناقشة المعلم وحب المادة التعليمية.

ـ أن تكون الأنشطة التعليمية /التعلمية في مستوى التلميذ وخبراته لأن عقل التلميذ لا يستطيع التركيز مع الأنشطة التعليمية الصعبة .

. أن تكون الأنشطة التعليمية/التعلمية التي تقدم مناسبة مع الإمكانات المتوفرة في البيئة الاجتماعية (قابلية التطبيق والتنفيذ).

[1] . محمد محمود، الخوالدة. مرجع سابق ، ص 318،319 .

ـ من مواصفات الأنشطة التعليمية التعلمية أيضا توظيف التقنيات والوسائط التعليمية المتعددة التي لها علاقة بالموضوع.

ـ أن توفر الأنشطة التعليمية للمتعلم ما يسمى بالتغذية الراجعة، أي أن على المتعلم أن يبين ويظهر مدى استيعابه للدرس من خلال الإجابة على العديد من الأسئلة والتمرينات .

ـ احتواء الأنشطة التعليمية على الأسئلة الهادفة والمتنوعة، وأن تساعد على التذكر والاسترجاع لمعارف سابقة .

خامسا: العرض : يشكل عرض المادة التعليمية في الكتاب أساسيا من عناصر تصميم الكتاب التعليمي، وحتى يكون العرض في سياق التعلم فانه يجب أن يتصف عرض المادة التعليمية في الكتاب والوحدات التعليمية بما يلي :

ـ أن تعرض المادة التعليمية بصورة تجمع بين التوازن الكمي والنوعي، بما يتحقق به تعلما فاعلا وبصورة تجمع بين الأفكار النظرية والممارسات العملية، بحيث تيسر على المتعلم استدعاء الفكر النظري وتطبيقه في الواقع العملي بيسر وسهولة .

. أن يتوخى الكاتب الموضوعية في عرض المادة التعليمية، بحيث يتماشى مع إصدار الأحكام دون مبررات منطقية، وأن تنوع الآراء عند وجود وجهات النظر الأخرى في الموضوع، وتترك حرية الاختيار والتبني للمتعلم نفسه.

ـ أن تكتب المادة التعليمية بلغة عربية فصيحة وواضحة، وأسلوب بعيد عن التعقيد ييسر على المتعلم عملية التواصل والتفاعل مع المادة التعليمية، وما فيها من أفكار ومفاهيم، وأن تشتمل على شروح لما يرد فيها من مصطلحات علمية أو فنية غير شائعة .

ـ أن تعرض المادة التعليمية وفق مبادئ التعلم الذاتي أي موجهة إلى المتعلم ذاته، أي تصاغ على لسان الغائب من أجل مساعدة المتعلم على محاورة المادة التعليمية وإثارة تفكيره ودفعه إلى التعلم بفضل التساؤلات، وتنويع مداخل الأنشطة التعليمية والتدريبات والمشروعات والأسئلة التقويمية التي تعمل على تلبية الاحتياجات الضرورية المتمايزة للمتعلمين لتأمين درجة من الجودة في التعليم .

ـ أن يستخدم الكاتب في عرض المادة التعليمية استثمار مبدأ انتقال أثر التعلم، باللجوء إلى مشابهة المثيرات والاستجابات فضلا عن التكرارات الملائمة وتقوية الدوافع لعملية التعلم .

. أن يتيح عرض المادة التعليمية للمتعلم فرصة بناء مفاهيمه ومهاراته و كفاياته، من خلال تحديد خطوات تعلمها بشكل متدرج يسهل على المتعلم التفاعل مع التعلم الذاتي .

ـ أن ترتبط المادة التعليمية بالمعلومات السابقة لها، وأن تستدعي المتطلبات الأساسية اللازمة لتعلمها لتحقيق التكامل المعرفي عند المتعلم .

ـ أن يشتمل العرض على نماذج تعليمية توضح للمتعلم الطريقة، لينسج على منواله في تعلمه لاكتساب المفاهيم والمهارات و الكفايات المنشودة .

ـ أن يستثمر العرض تفكير المتعلم، ويوفر له فرصة النمو الذاتي في تعلم المفاهيم والمهارات والخبرات من خلال المناقشة والمقارنة والاستنتاج والاستقراء، وعمليات التحليل، والتركيب والتمييز، وتمثل التطبيقات، وإصدار الأحكام التقويمية .

. أن يشتمل العرض على الرسومات والأشكال التوضيحية والإشارة إلى المصادر والمراجع، لتسهيل التعلم على المتعلم بالحصول على مزيد من الشروحات والاستفسارات، واستيعاب الأفكار والمفاهيم المطروحة .

ـ أن توثق مضامين المادة التعليمية بالمراجع والمصادر التي استند الكاتب إليها في إعداد المادة التعليمية للكتاب، كلما استدعى الأمر إلى ذلك، وأن يكون التوثيق وفق التوثيق العلمي .

. لابد من استعمال اللغة الصحيحة السهلة، والواضحة، وبخطوط جميلة جذابة للقارئ .

ـ تقديم شرح للكلمات الصعبة والمعقدة، وأن تكون بلون مميز، لأن ذلك يساعد التلميذ على الفهم الجيد للدرس .

. لابد من مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء عرض المادة التعليمية، فهناك من التلاميذ من يدرك إجابة السؤال من الوهلة الأولى، وهناك من يجيب بعد تكرار وقراءة السؤال وشرحه .

. أثناء عرض المادة التعليمية من المستحسن إيضاحها بالشرح المعمق، واستكمال الملصقات الملونة والمثيرة للاهتمام، ويجب أن تكون متطابقة مع المحتوى التعليمي .

ـ على المعلم أن يستعمل في عرض المادة التعليمية عملية التكرار والإعادة، لكي يرسخ الفهم والاستيعاب لدى التلميذ.

. تنتهي كل وحدة تعليمية بخلاصة مناسبة ترتبط بالأهداف التعليمية للوحدة التعليمية،[1] فالخلاصة تعطي إلمامة شاملة وتصورا كاملا حول المادة التعليمية .

. لابد أن تكون الخلاصة قصيرة ومختصرة ، وغير مملة وغير واسعة، والتركيز فيها يكون على أهم النقاط المتخذة أثناء الوحدة التعليمية .

ـ التسلسل في عرض الوحدة التعليمية يكون تسلسلا منطقيا، أي من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول .

سادسا : تقويم نهاية كل موضوع أو فصل

يعرف التقويم على أنه عملية تشخيص وعلاج لموقف تعلم أو أحد جوانبه، أو للمنهج كله أو أحد عناصره، وذلك في ضوء الأهداف التعليمية، [2]وعليه يتصف تقويم كل نهاية فصل أو موضوع بما يلي :

. على المعلم أن ينظم الأسئلة على النوع القصير وطرحها على التلاميذ ليتأكد من قدرة الطالب على هضم المادة التعليمية .

. أن تكون هذه الأسئلة تمس جميع النقاط التي يحويها الموضوع .

. أن تكون هذه الأسئلة مباشرة وغير مباشرة وأن توفر التغذية الراجعة، ومن ثم تحقيق نقاط القوة والضعف وتدارك جوانب الضعف وتعزيز نقاط القوة.

سابعا : تقويم نهاية كل وحدة :

يتمثل التقويم في نهاية كل وحدة في إعطاء حكم معين على التلاميذ ومدى قدرتهم على فهم موضوعاتها وفصولها ومادتها، ويتصف هذا التقويم في النهاية بـ :

[1] . توفيق احمد، مرعي . محمود، الحيلة . مرجع سابق ، 316.

[2] . صلاح عبد الحميد، مصطفى . المناهج الدراسية :عناصرها . أسسها .تطبيقاتها . الرياض. السعودية: دار المريخ للنشر ، 2000، ص 51.

. طرح أسئلة التقويم المتعلم مثل هل، كيف، لماذا، ما مدى ....الخ .

. تكون الأسئلة بصورة مهمة (حسب الأهمية) على موضوعات الوحدة وفصولها، وتكون شاملة و متنوعة .

. توجد أجوبة نموذجية لهذه الأسئلة في الكتاب .[1]

ثامنا : الإخراج : يتصف إخراج الكتاب المدرسي بصفة عامة بما يلي :

. أن يكون توضيح الأفكار الأساسية بخطوط ملونة ولافتة للنظر [2]وتثير الاهتمام في نفوس التلاميذ والقراء، فالكتاب الذي لا تستعمل فيه الألوان، والخرائط، والأشكال، والجداول، والرسومات وحيل الإخراج الفنية حسب طبيعة المادة لا يجلب الانتباه .

ـ في آخر الكتاب لابد أن يحتوي على أهم المراجع التي تم الأخذ منها، وتكون مرتبة حسب الترتيب الهجائي .

ـ أن يحتوي الكتاب في غلافه الخارجي الأول على: عنوان الكتاب، المؤلف، أو المؤلفين، دار النشر، البلد، الطبعة إن أمكن.

. استعمال شكل أو أشكال تشير إلى المحتوى، ويكون ذلك في الصفحات الخارجية للكتاب .

. أن يكون الورق جيدا ومتماسكا ومثبت بطريقة تحميه من التمزق والتفكك .

3.3. إخراج الكتاب المدرسي :

يشكل إخراج الكتاب المدرسي وإنتاجه عاملا مهما في إثارة انتباه المتعلم، وذلك من خلال المؤثرات الحسية، والبصرية المتصلة بالأشكال والرسوم، والخط، والألوان، والصور، والجداول والرموز، حيث تمثل دورا في لفت انتباه المتعلم وشد ذهنه للمادة التعليمية، وعليه فإنتاج الكتاب المدرسي وإخراجه يتطلب جملة من النقاط الأساسية نذكرها فيما يلي :

أ– الغلاف : يختار الغلاف من الورق المقوى السميك، الذي لا يقل عن 240 غرام لكل 100 سم [2]من مادة البرستول أو الجلاسية، ومدعما بصورة جذابة تدل على مضمون الكتاب بسيطة

[1] . توفيق احمد، مرعي . محمود، الحيلة . مرجع سابق ، 317.

[2] . المرجع نفسه ، ص 381.

التصميم، ألوانها متناسقة، ملفتة للنظر، وأن يلصق الغلاف بكعب الكتاب بمادة الغراء الجيد، وأن يدبس من أعلى بثلاث دبابيس بقصد القوة والمتانة، وتحمل كثرة الاستخدام من قبل الطلبة، أو تخاط ملازم الكتاب ويجلد بغلاف كرتون مقوى وهو الأفضل .

ب_ الشكل والمساحة : إن اختيار المساحة لورق الكتاب عامل اقتصادي يؤثر في فلسفة الكتاب وتسهيل إنتاجه، فأفضل مساحة للكتاب المدرسي هي طباعته على ورق قياسه 70*100 ويأتي بعد طيه بقياس 17*25 سم، أو ملزمتين = 32 صفحة أي أن الملزمة الواحدة = 16 صفحة، وهذا يشكل مساحة كتاب قياسه 17 * 24 سم بعد تحريره وتنظيمه من الأطراف.هذا وأفضل مساحة للكتاب المدرسي هي استخدام الحجم المتوسط في الإنتاج، ويجب أن تكون الطباعة واضحة 100 % .

ج_ الورق :يطبع على ورق يزن 70.60 غرام لكل من 100 سم ^{2}يريح النظر كما أنه لابد من اختيار ورق من النوع الأبيض المطفي، حتى لا يجهد العين في القراءة، والالتزام بالمقاسات التي أعدتها (iso) وتضم ثلاث سلاسل من المقاسات وهي a b c ويستخدم المقياس a في إنتاج الكتاب .

د_ أبناط الكتابة : يجب استخدام البنط 24 في كتابة العناوين الرئيسية، والبنط 20 في كتابة العناوين الفرعية، والبنط 14 في كتابة متن الكتاب بالنسبة لسلسلة المرحلة المتوسطة، والبنط 18 بالنسبة لتلاميذ الحلقة الأولى (المرحلة الأولى) من التعليم المتوسط .

هـ_ لون الطباعة : اللون يجعل الكتاب أكثر جاذبية لذلك لابد من استعمال اللون المناسب لجعل التلميذ دائما في اهتمام بالكتاب المدرسي، فقد تطبع الكتب التعليمية بلون واحد وتسمى الطباعة عندئذ (السوداء والبيضاء).لاعتبارات اقتصادية، ويمكن استعمال حيل الإخراج في إطار المظلات أو الطباعة الشبكية بنفس اللون لجعل الكتاب أكثر جاذبية.وقد تتطلب المادة التعليمية أن يطبع الكتاب بلونين أسود و أزرق، في هذه الحالة تطبع المادة التعليمية باللون الأسود، ومراكز الاهتمام أي المفاهيم والأفكار الرئيسية داخل المادة التعليمية باللون الأزرق.

ومن المشاهد المعمول به في المناهج الجديدة المتطورة هو استعمال أكثر من لونين في الطباعة وذلك لأغراض تربوية و إشهارية تتعلق بنوعية ذهنية الطالب في العصر الحالي .

و_ الرسومات والأشكال التوضيحية : يشترط في الأشكال والرسومات التوضيحية التي ترد في الكتاب أن تكون في غاية الوضوح وجذابة و وظيفية، أي تيسير الموضوع وتثير الدافعية عند المتعلم وأن توضع في المكان الناسب لها داخل الكتاب وأن لا تزيد عن 30 % من مساحة الكتاب.

ز_ المواد التعليمية المدعمة : يفضل أن يشتمل الكتاب التعليمي على قائمة بالمواد التعليمية المدعمة مثل الأفلام، والشروح التوضيحية، والتسجيلات الصوتية، وأفلام الفيديو، والأقراص المضغوطة قياس cd وغير ذلك من مواد تعليمية على شبكة المعلومات العالمية (الانترنيت) يمكن أن تتوفر في المعهد أو الكلية أو الجامعة، ويمكن للمتعلم مشاهدتها .

ح_ عنوان الكتاب والمؤلف : لابد من كتابة عنوان الكتاب والمؤلف بخط جميل في مكان مناسب على الصفحة الخارجية من الغلاف، وإن أمكن حتى على كعب الكتاب، وتتوفر على عنوان الكتاب، واسم المؤلف، وسنة النشر، وجهة النشر، والمكان الذي نشر فيه الكتاب، أما في الصفحة التالية من الغلاف، فنكتب اسم المؤلف، ثم عنوان الكتاب، ثم اسم الناشر، ثم رقم السلسلة.

ط_ قائمة المحتويات : يجب تنظيم محتويات الكتاب في قائمة تفصيلية مع ذكر الصفحات وذلك لتسهيل الوصول إلى المعلومات التي في الكتاب .

ي_ قائمة المراجع :تنظم قائمة بالمراجع والمصادر التعليمية التي استخدمها المؤلف في كتابة المادة التعليمية، تكون مرتبة ترتيبا هجائيا بأسماء مؤلفيها وتوثق بصورة علمية، بحيث تظهر فيها اسم المؤلف، عنوان الكتاب، والجزء، والطبعة، والناشر، ومكان النشر، وسنة النشر.

ك_ قائمة المصطلحات والمفاهيم : يفضل أن يشتمل الكتاب التعليمي على قائمة توضح معاني أبرز المفاهيم والمصطلحات التي اشتملت عليها المادة التعليمية .

ل_ قائمة التصويبات : يفضل أن يخلو الكتاب المدرسي والتعليمي من أية أخطاء لغوية أو مطبعية، وفي حالة الاضطرار بوجود مثل هذه الأخطاء، يعمل بها ملحق وتلحق في نهاية الكتاب.[1]

أداة قياس لمراعاة شروط تصميم الكتاب التعليمي عند التأليف :إن البنود المذكورة في أبعاد هذه الأداة، غايتها رصد مدى التزام الكتاب بالأسس والمعايير والمواصفات التي اقترحت لتصميم الكتاب التعليمي، والمطلوب من المؤلف أو من المقيم أن يستخدم هذه الأداة كدليل لتقويم الكتاب التعليمي وإصدار أحكام قيمية عليه.[2]

ـ بعض جوانب القصور في الكتاب المدرسي :

بالرغم من أهمية الكتاب المدرسي إلا انه يعاني من أوجه قصور تحتاج إلى انتباه المعلم، ومن هذه الأوجه :

- وجود ألفاظ وعبارات لا تتناسب والمستوى اللغوي للطلاب، مما يعيق استيعابهم للمعاني المتضمنة في تلك العبارات .
- وجود تعميمات و عبارات غامضة مع وجود أمثلة توضح ما ترمي إليه مثل تلك التعميمات والعبارات، وما يقدمه مؤلف الكتاب المدرسي في كثير من الأحيان لتوضيح مثل هذه الأمور لا يعدو أن يكون تكرارا لها .
- ازدحام الكتاب بالمفاهيم والحقائق، بدلا من عرض مفاهيم محدد وكافية وشرحها وتوضيحها .
- افتقار الكتاب المدرسي إلى ما يكفي من التمارين، والتدريبات، وأنشطة التقويم الذاتي، في نهاية كل فصل أو موضوع لتعميق فهم الطلاب وتشجيعهم على التفكير والبحث والاطلاع على مراجع ومصادر أخرى للمعلومات .
- ضعف ارتباط مادة الكتاب بالخبرات السابقة للطلاب، وما سوف يتعرضون له من خبرات مستقبلا، وضعف ارتباطها بالمواد الدراسية الأخرى .

[1] . انظر الموقع www.abeqs.org. يوم 20فيفري 2008 عى الساعة11 و 15 دقيقة .

[2] . محمد محمود، الخوالدة. مرجع سابق ، ص 322ـ324 .

- افتقار الكتاب إلى الدقة، والتحديث، والجاذبية، والوضوح في كثير من الصور، والرسوم والإحصاءات، والخرائط التي يشتملها .

- خلو الكتاب المدرسي من مقدمة واضحة، وفهارس، وقوائم المفردات اللغوية، والمصطلحات العلمية غير المألوفة وتعريفها.

- عدم مراعاة الفروق الفردية في نمو الطلاب، مما قد يشعر الأقل نموا بالصعوبة فينفرهم والأكثر نموا بالسهولة فلا يتحدى تفكيرهم .

- عرض المادة العلمية في الكتاب المدرسي لا تثير التفكير الناقد، وما يرتبط به من تحليل واستنتاج وتقييم للأدلة والآراء .

- ثمة مساوئ يمكن أن تنتج عن استخدام الكتاب المدرسي دون معرفة لحدوده ونواقصه، ولعل أهم سلبية يمكن أن يؤدى إليها سوء استخدام الكتاب المدرسي هي اللفظية في التعليم، أي أن تعلم الطلاب يمكن أي يصبح مجرد حفظ واستظهار للمعلومات الواردة في الكتاب، لذا فان إسهام الكتاب المدرسي في تحقيق الأهداف سيكون محدودا جدا.

4. استخدامات الكتاب المدرسي :

نورد فيما يلي عددا من الاستخدامات للكتاب المدرسي :

أ_ استخدامات النصوص المقروءة في الكتاب المدرسي :

- قراءة نص أو أكثر، والإجابة عن سؤال أو أكثر تطرحه بنفسك.

- قراءة نص أو أكثر، وطرح الطالب لسؤال أو أكثر حول ما قراه.

- قراءة نص أو أكثر، واستخلاص أسماء معينة من هذه النصوص، مع تعريف كل اسم، ومن الأسماء المقترح استخلاصها : أسماء خلفاء، أو قادة، أو علماء، أو معارك، أو مدن، أو جبال .

- ربط نص ما بنصوص سابقة ولاحقة .

- استخلاص مجموعة من الحقائق الواردة في النص، أو في الموضوع كله .

- استخلاص الآراء الواردة في نص ما، أو في الموضوع كله .

- استخلاص شلوك مرغوب فيه أو أكثر في نص ما، أو في الموضوع كله .

- استخلاص السؤال، أو التعجب، أو الاستفهام، أو العادة، أو التقليد، أو المهارة أو القيمة أو الاتجاه التي اشتمل عليها نص ما، أو اشتمل عليها الموضوع كله .
- استخلاص الأفكار والآراء التي وردت في نص ما أو في الموضوع كله، التي تخالف أراء وأفكار المتعلم .
- تحديد ما يحتاج إلى تفسير، لا سيما الكلمات الملبسة التي تحتمل أكثر من معنى، والتي وردت في نص ما أو الموضوع كله .
- تحويل المعلومات الواردة في نص ما أو أكثر، إلى رسوم بيانية، أو جداول، أو خرائط أو أشكال.

ب_ استخدام الرسومات والصور الموجودة في الكتاب المدرسي : ومن أمثلتها :

- ملاحظة المتعلم لصورة ما، أو لرسم ما، وكتابة ما يلاحظه على دفتره .
- إعطاء اسم جديد للرسم أو للصور .
- تحويل الصورة أو الرسم إلى كلمات مقروءة .
- استخلاص المهارة، أو العادة، أو صفات الجمادات أو الكائنات الحية، أو الأشخاص الموجودين في الصورة أو الشكل .
- معرفة الفصل و الوقت من النهار الذي أخذت فيه الصورة .
- تقدير حجم موجودات الصورة .
- كتابة تعليق ما على الصورة أو الشكل، ثم اختيار أجمل تعليق .
- ملاحظة الصورة أو الشكل، والإجابة عن سؤال أو أكثر.
- ملاحظة الصورة أو الرسم، وطرح الطالب لسؤال أو أكثر حولها .
- تقييم الصورة أو الرسم من الناحية الفنية .

ج_ استخدام الخرائط الموجودة في الكتاب المدرسي :من أمثلتها

- الإجابة عن أسئلة تطرحها عن خريطة ما .
- دراسة الخريطة وطرح المتعلم لسؤال أو أكثر منها .

- تقدير المسافات بين الأشياء على الخريطة بالاستعانة بمفتاح الخريطة .
- تقييم الخريطة من حيث دقة الرسم .
- تحديد الأماكن والأشياء على خريطة ما موجودة في الكتاب
- إعطاء تسمية للخريطة الموجودة في الكتاب .
- تحويل الخريطة إلى كلمات مقروءة .
- تقدير مساحات ما على الخريطة حسب قربها، أو بعدها من العاصمة، أو حسب مواقعها أو حسب كبرها، أو حسب قربها أو بعدها عن البحر .
- كتابة أسماء الأنهار الموجودة في الخريطة حسب منابعها، أو مصابها، أو أطوالها، أو اتجاهاتها أو ديمومة الجريان فيها، أو حسب الدول التي تمر فيها .
- كتابة أسماء الجبال أو سلاسل الجبال، التي وردت في الخريطة حسب ارتفاعها، أو موقعها أو أطوالها، أو اتجاهاتها، أو حسب معيار أخر.
- كتابة أسماء الدول المحيطة بدولة ما حسب أطوال حدودها، أو الاتجاهات الجغرافية .
- تقدير ارتفاعات الأشياء عن سطح البحر في خريطة ما بالاستعانة بمفتاح الخريطة .

د_ استخدام الجداول الموجودة في الكتاب المدرسي : ومن أمثلتها

- تحويل الجداول إلى كلمات مقروءة
- استخلاص أبرز الأفكار التي اشتمل عليها الجدول .
- طرح أسئلة من قبل الطلاب حول الجدول .
- إجابة الطلاب عن أسئلة يطرحها المعلم حول الجدول .
- تحويل الجدول إلى رسم بياني .
- تجميع أكثر من جدول في جدول واحد .
- قسمة جدول ما إلى أكثر من جدول .
- تحويل معلومات وأرقام وردت في الكتاب إلى جدول أو أكثر.

هـ_ استخدام الرسوم البيانية الموجودة في الكتاب المدرسي : ومن أمثلتها

- إعطاء اسم للرسم البياني .
- تحويل الرسم البياني إلى جدول ما أو أكثر .
- استخلاص أهم الأفكار الواردة في جداول .
- تقييم الرسم البياني من الناحية الفنية، وحسب الشروط الواجب مراعاتها الرسوم البيانية .

و_ استخدام الأسئلة الواردة في نهاية موضوعات الكتاب المدرسي : ومن أمثلتها:

- الإجابة كتابة أو شفهيا بعد شرح الدرس أو قبله من قبل كل الطلاب، أو من قبل طالب واحد، أو فئة من الطلاب عن كل الأسئلة أو عدد منها .
- تحديد الأسئلة المتكررة، أو شبه المتكررة، والمتشابهة، أو شبه المتشابهة .
- تبيان أوجه التكامل بين عدد من الأسئلة .
- إثراء الأسئلة بأسئلة أخرى يقترحها الطلاب .
- تصنيف الأسئلة إلى أسئلة تتطلب التفكير، وأسئلة تتطلب الحفظ .
- تصنيف الأسئلة إلى أسئلة معرفية، وأسئلة اتجاهات وقيم، وأسئلة مهارات.
- ترتيب الأسئلة حسب درجة صعوبتها .
- تصنيف الأسئلة إلى أسئلة إجابات مباشرة من محتوى الموضوع، أو إلى أسئلة إجاباتها غير مباشرة .
- تحديد الأسئلة غير المباشرة، أو التي تشتمل على نوع من الغموض .
- تصنيف الأسئلة إلى أسئلة من النصوص المقروءة، وأسئلة من مصادر التعلم الأخرى، مثل الصور، والأشكال، والخرائط وغيرها .
- إعادة كتابة بعض الأسئلة بطريقة أسهل .
- تحديد الأسئلة التي تحتاج إلى مهارة، أو خبرة خاصة .

ز_ استخدام التعليم الرمزي في الكتاب المدرسي :

- مشاركة الطالب في تقنية الندوة التي يقوم بها ثلاثة أو أربع طلاب بعد أن يقرؤوا الدرس بوعي وفهم في البيت، ثم مناقشته فيما بينهم أمام زملائهم لمدة عشرين أو ثلاثين دقيقة، أو أكثر أو أقل مع عدم تدخل المعلم، إلا في النهاية بما يسمى خطوة الغلق التي هي عملية تلخيص لما تم الوصول إليه مع تصويب الأخطاء إن وجدت، أو إثراء ما تم طرحه، ويقوم أحد الطلاب المشاركين بإدارة الندوة، ويختار هذا الطالب من قبل زملائه، وتتم الندوة قبل شرح الندوة من قبل المعلم وليس بعده.

- مشاركة الطالب في تقنية المنتدى الذي يقوم به ثلاثة أو أربعة من الطلاب، بحيث يقوم كل واحد منهم بالعرض بضعة دقائق عن جانب من جوانب موضوع ما، وبعد أن ينتهي الطالب من إلقائه، يفسح المجال لمناقشة زملائه له، أو يتم النقاش في النهاية، وطبعا لا يتدخل المعلم فيما يتم عرضه إلا في خطوة الغلق التي تكون في نهاية استخدام تقنية المنتدى.

- مشاركة الطالب في هيئة الثقات التي يقوم بها عادة أربعة أو خمسة طلاب، يقرؤون الدرس بفهم وبوعي في البيت، ويعدون أنفسهم للإجابة عن أي سؤال يطرح عليهم من قبل بقية زملائهم الذين يقرؤون بدورهم الموضوع في البيت، أو في بداية الحصة .

- مشاركة الطالب في الحلقة الدراسية التي يقوم بها الطلاب بقراءة الدرس، ويطرحون عددا من الأسئلة أو القضايا، التي يعتقدون بأنها تتطلب المزيد من الشرح والتفصيل والمعالجة .

- مشاركة الطالب في تقنية المناظرة حول قضية ما، حيث يقسم الطلاب إلى قسمين: قسم يطرح الأسئلة عن قضية، وقسم يجيب عن الأسئلة وبالعكس .

- مشاركة الطالب في مجموعات العمل التي يكون عددها أربعة أو خمس مجموعات، وتقوم كل مجموعة بعمل ما يحدد لها مسبقا ، وتختار كل مجموعة مقررا لها، ويطرح المقررون في النهاية ما تم التوصل إليه .

ثالثا: الاهتمام بالبيئة في المناهج التعليمية في المدرسة الابتدائية

1. التربية البيئية في المدرسة الإبتدائية:

تعتبر المدرسة واحدة من المؤسسات الاجتماعية التي يقع على عاتقها عملية التنشئة التربية داخل المجتمع، فهي تعمل على إكساب الأفراد العادات السليمة والاتجاهات والقيم التي تحقق حماية البيئة والمحافظة عليها وصيانتها، وذلك بأن تغرس في الفرد القيم والسلوكيات والاتجاهات الايجابية تجاه هذه البيئة، والتأكيد على ضرورة حمايتها من كل ما من شأنه الإخلال بتوازنها وسلامتها.

إن بناء وتصميم المناهج التعليمية وخاصة مناهج المرحلة الابتدائية، أصبح يراع عنصر البيئة وأهمية الحفاظ عليها، وهذا ما يظهر جليا في تسميات بعض المحاور والدروس التي تدور عناوينها حول مواضيع تتعلق بالبيئة والمدرسة، مثل :(كيف أحافظ على بيئتي ـ تنظيف الحي ـ نظافة المدرسة ـ كيفية التخلص من النفايات ـ الماء نعمة).

كما تعمل المدرسة الابتدائية على إعطاء الفرد فرصة لممارسة بعض الأنشطة التي تسمح له باكتساب بعض القيم والمهارات و المعارف البيئية، حيث تضع هذه الأنشطة التلاميذ أمام مشكلات واقعية، فتربط تعليمهم الأكاديمي بالعمل والمبادرة والنشاط في هذه الموضوعات والوحدات، التي تكسبهم مهارات نظرية وعملية، ليتسنى لهم ممارستها حتى خارج المدرسة فيستخدمونها في حياتهم تجاه بيئتهم ومحيطهم الذي يعيشون فيه.

لقد أكدت الندوة الدولية المنعقدة بمدينة نيجاتا اليبانية، والتي كانت بعنوان (النادي البيئي للجيل الصاعد)، أكدت هذه الندوة على أن الجيل الجديد هم من يقع على عاتقهم ضمان حماية أكثر لهذه البيئة، وأكدت هذه الندوة على ضرورة تكوين سليم لهذا الجيل من الأفراد وتنشئتهم تنشئة بيئية سليمة، ودارت جلسات هذه الندوة حول سؤال مهم هو : متى يشارك تلامذتنا وأطفالنا في حماية البيئة ؟

وتضمنت جلسات الندوة قيام بعض أطفال وتلاميذ المدارس بإلقاء محاضرات والنقاش المباشر مع بعضهم البعض، وتبادل رؤاهم حول قضية البيئة وحمايتها وأنشطتهم من أجل حماية البيئة في دولهم، في هذه الندوة تحدث التلميذ الصيني (شان لين) الذي يبلغ السادسة عشر من عمره

ويدرس بالمدرسة التجريبية بمحافظته (شاندزين) الصينية، عن مدينته التي تعرف نموا اقتصاديا سريعا ورغم ذلك ينتج عن هذا النمو آثارا سلبية وضارة على البيئة، وقد سرد (شان) بعض أنشطته التي يقوم بها في مجال حماية البيئة، حيث أشار إلى أنه يتقن قياس مدى هبوط التربة نتيجة التلوث بالإضافة إلى قدرته على قياس تسجيل مدى تآكل التربة بسبب جريان المياه انطلاقا مما تعلمه من المدرسة.

كما كانت للطالبة الكورية الجنوبية (هانوري) أيضا كلمة، حيث انطلقت في حديثها من شعار (حتى تعود الأنهار والجبال في منطقتها إلى جمالها الأصلي)، حيث قالت هانوري: في بلادنا يبقى الكثير من الطعام بعد أن ننتهي من تناوله وهذا ليس إسرافا فقط، بل هو سبب من أسباب تلوث البيئة أصلا، لذلك اتفقت أنا وزميلاتي على السرعة للاستفادة ببقايا الطعام وجمعها، ثم إعادة تصنيعها وتوزيعها على الفقراء والمساكين[1].

لقد تم التأكيد في ختام هذه الندوة على أهمية هذا التجمع الذي ضم تلاميذ من العديد من الدول الآسيوية الذين جاءوا حاملين معهم خبرات وتجارب خاصة أفادت بعضهم بعضا، وما يمكن أن ينجم عن هذه الخبرات والتجارب من فواعد كبيرة على البيئة عند عودة هؤلاء التلاميذ إلى بلدانهم، ونشر هذه المعلومات والمهارات البيئية في بلدانهم، فالمثل الصيني يقول: (إذا سمع الإنسان شيئا نسيه، وإذا رآه تذكره، أما إذا فعله فسوف يفهمه[2]).

من هذا المثل يمكن التأكيد على أهمية غرس قيم المحافظة على البيئة في نفوس النشء منذ المراحل الأولى من حياته، بداية من أسرته على اعتبار أنها المؤسسة الأولى التي تحتضن الطفل في صغره، ثم المدرسة الابتدائية التي تضطلع بأدوار تربوية تكمل ما تقوم به الأسرة.

[1] . فائزة ، قاضي. سميرة ، فلاح." دور المدرسة في المحافظة على البيئة". مذكرة لنيل شهادة أستاذ التعليم الثانوي. المدرسة العليا للأساتذة، الجزائر: 2004/2003 ، ص 44

[2]. المرجع نفسه، ص 44

فالاهتمام بالمسائل البيئية والتعليم البيئي في المرحلة الإبتدائية، أمر بالغ الأهمية والمتعلقة بإكساب الفرد القدرة على الفهم، والاستيعاب، والمهارات الايجابية تجاه البيئة، من خلال هذه المواضيع البيئية المدرجة في المناهج الدراسية[1].

تمتد المرحلة الابتدائية في النظام التعليمي بالجزائر على خمس سنوات، تبدأ بالسنة الأولى الابتدائي وتنتهي بالسنة الخامس ابتدائي، حيث يلتحق الطفل بالمدرسة الابتدائية في سن مبكرة 06 سنوات وهو على أتم الاستعداد لاكتساب مهارات ومعارف وقيم جديدة تسهم في بناء شخصيته ونموه النفسي والاجتماعي، كما يؤكد علماء النفس والتربية على أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل ودورها في صقل وبناء شخصية الطفل وتكوينه الفكري، فالمدرسة تحتضن الطفل في هذه المرحلة المهمة من عمره، والتي تسمح وتشكيله وتكوينه على النمط الذي من شأنه أن يجعله فردا متكيفا مع بيئته ومجتمعه، مساهما في تحقيق الأهداف التي يطمح لها المجتمع.

إن الأنشطة والمضامين التعليمية المبرمجة في المرحلة الابتدائية تستقطب انتباه الأطفال وتدفعهم إلى ممارستها ونقلها من البيئة المدرسية إلى البيئة الأسرية، الأمر الذي من شأنه أن يرسخ الحس البيئي على كافة المستويات، [2]وذلك بنقل هذه القيم إلى شريحة واسعة من أفراد المجتمع، وهي بذلك (المدرسة) تساهم في نشر الوعي البيئي، وتحاول إكساب التلاميذ العادات السليمة والقيم و أنماط السلوك البيئي، التي تحقق حماية البيئة والمحافظة عليها وصيانتها.

لقد فرضت هذه المشكلات المتزايدة تشهدها البيئة في العقود الأخيرة على مختلف الحكومات والدول ضرورة التحرك لإيجاد حلول لها، والإسراع بغية إنقاذ ما يمكن إنقاذه، فكان السبيل الأبرز إلى تحقيق ذلك النهضة البيئية، وذلك بالحد من هذه المشكلات التي باتت تفتك بالبيئة واتخاذ التدابير والإجراءات المناسبة لحمايتها، وقد كان المشرع المدرسي في الجزائر على وعي تام بهذه

[1] . Joy, Palmer . Philip, Neal. The handbook of environmental education. London: by Routledge. 1994.p37

[2] . أحمد ، زردومي. "دور المؤسسات الاجتماعية في تعزيز الوعي البيئي بالسلوك البيئي المذعن". أطروحة دكتوراه. قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا. جامعة الجزائر،2007 ، ص 113

المهمة فأولى لقضية البيئة مكانة مهمة وبارزة في المناهج الدراسية، فخصص بعض الوحدات والمواضيع لمعالجة قضايا البيئة الطبيعية، ومشكلاتها، ومواردها، وتوازنها، في مختلف الأطوار التعليمية وخاصة الطور الابتدائي، وهذا ما تجسد في بعض الكتب التعليمية ككتاب التربية المدنية، وكتاب القراءة، وكتاب التربية الإسلامية، حيث احتوت هذه الكتب على وحدات وموضوعات تتعلق ببعض قضايا البيئة كالتلوث واستغلال المياه والحفاظ عليها، وترشيد استهلاكها، وحسن إدارة واستغلال الموارد البيئية الأخرى.

2. أهدف التربية البيئية في التعليم الإبتدائي:

لقد أورد دليل المربي في التربية البيئية للتعليم الابتدائي بالجزائر الذي أصدرته وزارة التربية الوطنية، أهداف التربية البيئية في التعليم الابتدائي، والتي تسعى عموما إلى تكوين جملة من المعارف والحقائق التي تتمحور حول البيئة، وفيما يلي يمكن إيجاز هذه الأهداف[1]:

1. **الوعي**: مساعدة المتعلمين على تكوين وعي شامل بالبيئة وبالمشكلات التي تهددها.
2. **المعارف**: مساعدة المتعلمين على اكتساب خبرات متنوعة بالبيئة، وبمشكلاتها وتحقيق فهم أساسي لها.
3. **المواقف والاتجاهات**: مساعدة المتعلمين على تطوير قيم وأحاسيس ايجابية نحو بيئتهم وحفزهم على المشاركة الفعالة في حمايتها وتحسينها وترقيتها.
4. **المهارات**: مساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات اللازمة للتعرف على المشكلات البيئية.
5. **المشاركة**: تزويد المتعلمين بالإمكانيات التي تسمح لهم بالمساهمة الفعالة على جميع المستويات في حل المشكلات البيئية.

وقد صنف هذا الدليل أهداف التربية البيئية في التعليم الابتدائي إلى أهداف معرفية، وأهداف وجدانية، وأهداف مهارية وهي كالآتي[2]:

---

[1]. وزارة التربية الوطنية. وزارة التهيئة العمرانية والسياحة. دليل المربي في التربية البيئية، ص 7

[2]. المرجع نفسه، ص 7

الأهداف المعرفية: وتتمثل هذه الأهداف في ما يلي:

- أن يكتسب المتعلم معارف متنوعة عن البيئة التي يعيش فيها.
- أن يعرف مقومات الثروة الطبيعية في بيئته، وطرق ووسائل ترشيد استغلاله لها.
- أن يحدد المشكلات التي تتعرض لها البيئة، وما يهددها من أخطار.
- أن يعرف مقومات التوازن الطبيعي في البيئة.

الأهداف الوجدانية: وتتمثل هذه الأهداف في :

- أن يتكون لدى المعلم وعي بيئي يسمح له بترشيد استغلال بيئته.
- أن يدرك حجم المشكلات والأخطار التي تتعرض لها البيئة، وطرق وأوجه العلاج الممكنة.
- أن يقدر الجهود التي تبذل من أجل صيانة البيئة والمحافظة عليها وتحسينها.
- أن يلتزم بالمشاركة الفعالة في حماية البيئة وترقيتها.
- أن يقدر ويحترم العلاقات التي تربط الكائنات الحية بالبيئة، ولا يسيء إلى توازنها الطبيعي.

الأهداف المهارية: وتتمثل هذه الأهداف في:

- أن يلاحظ الظواهر الطبيعية لبيئته ويفسرها.
- أن يقترح الحلول المناسبة للمشكلات البيئية في حدود إمكانياته.
- أن يتخذ القرارات والمبادرات المناسبة للحد من التعدي على البيئة ومن الإساءة إليها.
- أن يتواصل مع الآخرين ويشارك معهم في حل مشكلات البيئة بالوسائل المتاحة.

لقد سعى المشرع المدرسي بالجزائر إلى الاهتمام بالتربية البيئية، وإدراج قضايا البيئة ومشكلاتها في المناهج الدراسية في مختلف بالمراحل التعليمية وخاصة المرحلة الابتدائية، وذلك بغية الوصول بالمتعلم إلى أن يصبح مواطنا مسؤولا، يسلك سلوكا واعيا تجاه بيئته بكل أبعادها ومقوماتها، وقد حدد دليل المربي في التربية البيئية في مرحلة التعليم الابتدائي، الرهانات الأساسية التي ارتكزت عليها التربية البيئية في مرحلة التعليم الابتدائي، كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (08) يوضح الرهانات الأساسية التي ارتكزت عليها التربية البيئية في مرحلة التعليم الابتدائي.

المفهوم	الرهان	البيداغوجيا المفضلة
1/ البيئة مشكل (إيجاد حلول للمشكلات البيئية)	• المحافظة على البيئة • ترميم المتلف منها(أي تنمية الكفاءات المتصلة بالبيئة)	تنمية المهارات المتعلقة بحل المشكلات.
2/ البيئة مورد (تسيير البيئة). البيئة هي موجودات حيوية فيزيائية ـ بيوفيزيائية مشتركة	تسيير موارد البيئة وفق منظور تنموي مستديم	الجمع بين اكتساب معرفة واضحة وكافية عن الموارد البيئية، وسبل المحافظة عليها في أوساطها المختلفة(الحدائق ــ الغابات ــ الحقول ــ المتاحف)
3/البيئة طبيعية تتميز بالأصالة والنقاء والصفاء	• تنمية الجانب الانفعالي أو الوجداني. • (التذوق، الإعجاب، الاحترام، التقدير، الصيانة). • ربط علاقة وثيقة مع الطبيعة • إثراء السلوك وتحسينه إزاء الطبيعة	• العرض • الجولات والزيارات (الانفتاح على الوسط الطبيعي)
4/ البيئة محيط حيوي اعتبار الأرض وسطا معيشيا للكائنات الحية والأشياء الموجودة على سطحها وهي مترابطة مع بعضها البعض، والمتعلم هو حلقة من حلقات هذه السلسلة المترابطة.	• الوعي بالمسؤولية الفردية التي تتطلب تعديل السلوك من خلال المعرفة الجديدة للمحيط. • كل فرد مسؤول عن جزء من الكوكب الذي نعيش على سطحه، عن طريق الملاحظة والتساؤل والوعي بنوعية البيئة.	المناقشة التي تتناول الإشكالية بشكل شمولي.

5/البيئة وسط معيشي هي بيئة الحياة اليومية في المنزل، والحي، والمدرسة، والعمل، ومرافق التسلية، والترفيه، إنه وسط مشبع بمكونات انسانية ــ اجتماعية ـ ثقافية ـ تكنولوجية ـ تاريخية ..	• التعرف على هذه البيئة الخاصة . • إنماء الإحساس بالانتماء إليها، حيث يصبح الفرد مبدعا وواعيا بدوره في وسطه المعيشي (يصون بيئته ـ يهيئها ـ يحميها) من أجل ترقية نوعية للحياة	الطريقة التي تهدف إلى مساعدة كل فرد على تطوير سلوكه من أجل تطور الحياة اليومية.
6/ البيئة شأن جماعي البيئة شأن مشترك لجماعة بشرية، فهي وسط ينبغي أن يكون مفعما بالتضامن، والتعايش الديمقراطي الذي يتعلم الأفراد منه المشاركة الفعلية.	تغيير الواقع.	البحث العلمي لحل المشكلات في جميع الأصعدة (الفردية والفئوية والجماعية).

المصدر :وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة ، وزارة التربية الوطنية، أدلة المربي في التربية البيئية، الطبعة الثالثة، ص 9

3. التربية البيئية في المناهج التعليمية:

إن تعدد وتزايد المخاطر والمشكلات التي تشهدها البيئة يوما بعد يوم، وما كان له من الأثر على الحياة العامة للإنسان والنبات والحيوان، جعل من ضرورة الحفاظ على البيئة والسعي لإيجاد الحلول والإجراءات المناسبة للحد من هذه المخاطر ووقف هذه المشكلات أمرا في غاية الأهمية ولعل السبيل الأنسب لذلك هو التربية البيئية، كونها المدخل المناسب لدراسة هذه المشكلات والمخاطر، والسبيل الأمثل لوضع الحلول الفاعلة لها بهدف القضاء أو الحد من تأثيراتها، وذلك بتعميق الوعي البيئي لدى التلاميذ، ولن يتحقق ذلك إلا إذا تكاثفت جهود مختلف المؤسسات التعليمية كالجامعات، والنوادي، والجمعيات، والمؤسسات التعليمية، هذه الأخيرة التي لها أهمية

كبيرة في نشر وغرس القيم البيئية، وذلك بتضمينها في المناهج التعليمية بالمدرسة في مختلف الأطوار التعليمية وفي جميع المواد[1].

فالتعليم البيئي مهم في محو الأمية البيئية والتي تتضمن فهم العمليات والنظم البيئية بما في ذلك النظم البشرية، وصياغة الحلول الممكنة للقضايا البيئية وتوعية المتعلمين على أن ما يفعلونه كأفراد يحدث فرقا في عالمهم، ولا يتحقق هذا الأمر إلا عن طريق التعليم القائم على البيئة[2].

ولما كان هذا النوع من التعليم مهما فقد اقترحت العديد من البحوث التربوية فكرة إدراج هذا التعليم في برامج ما قبل المدرسة والتعليم الإبتدائي (المدارس البيئية)، وتحقيق المشاركة في تعليم القيم البيئية، و حل المشكلات البيئية بدل تلقي التلاميذ للتعليمات المباشرة من المعلم، وأكدت هذه البحوث على أهمية إدراج التعليم البيئي في المناهج الدراسية في المدرسة[3].

وللمناهج التعليمية دورا مهما في توجيه وتعديل سلوكيات التلاميذ وتصحيحها، وذلك بتهذيب الأخلاق، وإيقاظ الضمائر، وغرس القيم الايجابية تجاه عناصر البيئة ومكوناتها، خصوصا وأن مشكلة البيئة هي مشكلة سلوكية بدرجة أولى، لذا كان لابد من تضمين قضايا البيئة ومشكلاتها في مختلف المناهج الدراسية، وخاصة في المرحلة الابتدائية التي تعتبر الأساس في تكوين الفرد وبناء شخصيته، وهذه المضامين البيئية من شأنها مساعدة التلاميذ على اكتساب الاتجاهات الايجابية نحو البيئة، واكتساب السلوك الراشد اتجاهها بما يضمن المحافظة عليها وصيانتها.

ويتيح المنهاج المدرسي للتلميذ فرصة التعرف على عناصر البيئة ومصادر الثروة الطبيعية ومعالم البيئة المحلية، مع مراعاة أن تكون هذه المضامين البيئية ذات صلة مباشرة ببيئة المتعلم واهتماماته

1. هدى محمد حسين، بابطين. "مستوى الوعي البيئي ببعض المخاطر البيئية لدى طالبات كلية التربية للأقسام العلمية بمدينتي مكة المكرمة وجدة". رسالة ماجستير. قسم التربية وعلم النفس. جامعة أم القرى. السعودية. 2002، ص 83

2. Alec M, Bodzin. Starlin, Weaver. The Inclusion of Environmental Education in Science Teacher Education. London New York: Springer Dordrecht Heidelberg.2010.p13

3 . María ,Conde. J. Samuel, Sánchez . The school curriculum and environmental education: A school environmental audit experience . International Journal of Environmental and Science Education. Volume 5 Issue 4 October 2010 .p478

غير أنه يجب التأكيد على ضرورة عدم اكتفاء المنهج بإعطاء المعلومات فقط، بل يجب أن تعمل المناهج على أن تتيح للمتعلم فرص اكتساب وتعلم المهارات التي تمكنه من التعامل الميداني مع البيئة بيسر وكفاءة، [1]ولا يتحقق ذلك إلا باعتماد أنشطة بيئية تحت إشراف المعلم.

فلقد أكدت العديد من المؤتمرات البيئية التي عقدتها الأمم المتحدة واليونسكو منذ نهاية القرن 20 ، على أهمية التعليم البيئي وتدريب المعلمين وزيادة إدراكهم بالدور الحيوي الذي يضطلعون به في تصور القضايا البيئية، وتطوير الأطر المعرفية المتعلقة بالبيئة، وظهرت تبعا لذلك نظريات جديدة وأساليب تدريس لتطبيق المهارات والاستراتيجيات الجدية في التعليم البيئي، وترجمتها إلى سياقات وأنشطة بيئية عملية[2].

والنشاط البيئي هو :(ذلك النشاط الذي يهدف إلى التعرف على مشكلة من المشكلات البيئية ودراستها، والتفكير في الحلول الملائمة لها بإشراف المعلم الذي يخطط مع تلاميذه أوجه النشاط التي يمكن ممارستها حسب الظروف والإمكانيات المتاحة[3])، فالنشاط البيئي المتضمن في المنهج يساعد المتعلم على تحديد المشكلة البيئية وتحديد أسبابها وآثارها، و الاشتراك مع التلاميذ بتوجيه وإشراف المعلم في إيجاد حلول لهذه المشكلات، مما يتيح للمتعلم فرصة اكتساب قيم ومهارات بيئية سلوكية، من شأنه الاستفادة منها في صيانة البيئة والتعامل بعقلانية معها والإحساس بالمسؤولية تجاهها، وذلك بترشيد استغلاله لها ولمواردها والسعي لحمياتها من مختلف المشكلات التي تهدد توازنها، ويتضمن هذا النشاط مثلا على مشروعات لخدمة البيئة ينجزها التلاميذ خارج المدرسة تحت إشراف وتوجيه المعلم، وذلك بالتفاعل مع بيئاتهم المحلية وخدمتها، ومن بين هذه الأنشطة، مثلا تنظيف أحد الأحياء أو زرع بعض الأشجار على حافة الطريق أو تنظيف المحيط

[1]. عبد الرحمن صالح ،عبد الله. المنهاج الدراسي وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية. مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية. جدة: 1985، ص 188

2 . Gaye, Teksoz. Elvan, Sahin. Hamide, Ertepinar. A new vision for chemistry education students: Environmental education. International Journal of Environmental and Science Education. Volume 5 Issue 2 April 2010.p321

[3]. . باهي ،الصغير. عبد القادر ،الجديدي. حسن ،محمد.التربية البيئية. ط 1.ليبيا. طرابلس:منشورات الجامعة المفتوحة، 2006، ص 296

الداخلي، أو الخارجي للمدرسة، أو القيام بحملات توعوية بأهمية الحفاظ على موارد البيئة كالمياه والكهرباء.

إن التخطيط والتنفيذ لهذه المشروعات والأنشطة البيئية يكسب التلاميذ الكثير من الاتجاهات والقيم المرغوبة، كاحترام رأي الجماعة، والتعاون، والديمقراطية في المناقشة، كما تتيح لهم الكثير من المعارف والقيم البيئية والمهارات اللازمة للتخطيط والتنفيذ، وتسمح هذه المشروعات بإكساب التلميذ بعض المهارات الايجابية كالنظرة العلمية الفاحصة لظواهر البيئة، ومكوناتها، ومشكلاتها والسبل والإجراءات المناسبة لإيجاد حلول لهذه المشكلات، والحفاظ على توازن البيئة ونظامها.

ويؤكد أحمد حسين اللقاني وفارغة حسين أن المنهاج التعليمي ومهما أشتمل على معلومات ذات صلة بالبيئة، فلن يكون لها أي قيمة أو فائدة إذا ما تم ترجمة هذه المعارف والمعلومات إلى مواقف علمية خبراتية، تؤدي نواتج تعلم مناسبة مرتبطة بفكرة التربية البيئية، [1] فالمنهاج إذن هو عبارة عن الأداة التي من خلالها يمكن إيجاد ونشر القيم الايجابية التي تحترم البيئة وتحافظ عليها بترجمة هذه القيم والاتجاهات البيئية إلى سلوك بيئي، غير أن نقل هذه القيم والمعارف البيئية لا يتوقف على مادة دراسية دون أخرى، فالبيئة يجب أن يتم تضمينها في مختلف المواد والكتب التعليمية وحسب خصوصية كل مادة وطبيعة موضوعاتها ومحاورها، ويمكن فيما يلي عرض الدور الذي يقوم به المنهج حيال البيئة لتهيئة ظروف التفاعل الناجح مع البيئة، وتتضح هذه العلاقة المنشودة بين المنهج والبيئة من خلال:

- تزويد التلاميذ بقدر مشترك من المعارف، والمهارات، وأساليب التفكير، و إكسابهم الاتجاهات والقيم وأنماط السلوك، التي يحتاج إليها كل فرد كحد أدنى يكفل له التفاعل بنجاح والتكيف مع البيئة، كما يجب أن يعمل المنهج على إشباع حاجات التلاميذ ومراعاة ميولهم واهتماماتهم وتنميتها، وتوجيههم للطرق والمصادر التي يستطيعون أن يكتسبوا بواسطتها المعارف بأنفسهم لمسايرة التطورات الحادثة.
- مساعدة التلاميذ على التعرف على بيئتهم ودراستها، وهذا من خلال طرائق التدريس المختلفة.

[1]. أحمد حسين، اللقاني. فارغة ،حسين. التربية البيئية واجب ومسؤولية. ط 1.مصر: عالم الكتب ، 1991، ص 24

- مساعدة التلاميذ على التعرف على مصادر الثروة الطبيعية الموجودة في البيئة بما يتناسب مع المراحل الدراسية ومستوى نموهم، والعمل على تنمية الوعي بأهمية هذه المصادر وأساليب الانتفاع بها، والحفاظ عليها وحسن استغلالها.
- إكساب التلاميذ المهارات التي ترتبط بتعرفهم على خامات البيئة وظواهرها، وتدريبهم على استخدام الأساليب والوسائل التي تكفل لهم حسن الانتفاع بهذه الخامات[1].

ـ الأساس البيئي في بناء المناهج التعليمية:

يعتبر الأساس البيئي أحد أهم الأسس الاجتماعية التي تقوم عليها المناهج التعليمية، ويقصد بها مجموعة العوامل والقوى الاجتماعية التي تؤثر في تخطيط وتصميم المناهج وتنفيذها، والتي تتمثل في ثقافة المجتمع وتراثه، وواقع المجتمع ونظامه، ومبادئه، ومشكلاته، وحاجاته، والأهداف التي رسمها والتي يصبوا إليها وتحقيقها.

ومن منطلق أن الإنسان هو ابن بيئته، ويؤثر فيها ويتأثر بها وبما تحتويه من مصادر وعناصر طبيعية، كان لابد على المناهج التعليمية وحتى تضمن للفرد أن يعيش على توافق مع هذه البيئة وتيسر له سبل العيش والتفاعل معها، أن تدرج في مضامينها عناصر البيئة وليس البيئة المادية الطبيعية فقط بل حتى البيئة الاجتماعية، وعليه تلجأ المجتمعات إلى عملية التربية لإحداث علاقة التكيف والوعي بين الأفراد والبيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية، وذلك عن طريق المنهاج الذي يتيح للمتعلمين اكتساب مختلف الخبرات التي تتعلق بالمصادر الطبيعية، وكيفية الحفاظ عليها ووقايتها واستثمارها تبعا لأهميتها لهم، ولنضجهم ومدى اتصالهم بحياتهم، كما ينبغي تنمية قدرات المتعلمين على التفكير بمستويات مختلفة للتعامل مع البيئة بذكاء وفاعلية، [2] ويستند بناء هذه المناهج وينطلق من اتجاهات نظرية حول علاقة المجتمع الإنساني بالطبيعة وهذه الاتجاهات تتمثل في :

[1]. حلمي أحمد ،الوكيل. محمد أمين ،المفتي. أسس بناء المناهج وتنظيماتها.عمان.الأردن: دار المسيرة، 2005، ص 42

[2] . سهيلة، محسن. كاظم، الفتلاوي. أحمد ،هلالي. المنهاج التعليمي والتوجه الأيديولوجي النظرية والتطبيق.عمان.الأردن: دار الشروق ،2005، ص 175.176

- **الاتجاه الأول**: الطبيعة عدو الإنسان وعلى الإنسان أن يكون دائم الاستعداد في التصدي لأعدائه، وعلى التربية أن تساعده في إخضاع البيئة لسلطانه.
- **الاتجاه الثاني** : الطبيعة عقبة أما التقدم الإنساني، فالتقدم لا يتم إلا بعد التغلب على الصعوبات والعراقيل، و بذلك يكون هدف التربية تنمية الذكاء الإنساني حتى يكون قادرا على إعادة تشكيل البيئة بطريقة تلبي فيها الحاجيات الإنسانية.
- **الاتجاه الثالث**: الإفراط في التفاؤل، فالطبيعة أم رؤوم تمد الأفراد بالحنان، وعلى التربية أن تسلم زمام القيادة للطبيعة، لكن هذا الاتجاه سيولد الانفصام في تفكير المتعلمين كلما شاهدوا في حياتهم اليومية ما يشككهم في حنان الطبيعة.
- **الاتجاه الرابع**: تصور الإسلام للبيئة ينطلق من أنها مسخرة لخدمة الإنسان، ومن ثم فإن على التربية أن توجه الأفراد إلى شكر الخالق الذي أوجد في الكون كل ما يحتاجه الإنسان في حياته ولابد كذلك من إكساب المتعلمين الطريقة المثلى التي تساعدهم على التفاعل مع البيئة بانسجام لا إسراف ولا تبذير[1].

4. مداخل تضمين التربية البيئية في المناهج التعليمية:

لقد أصبح مفهوم التربية البيئية اتجاها وفكرا وفلسفة يهدف إلى تكوين أفراد واعين بيئيا ومساعدتهم في اتخاذ القرارات في أثناء تعاملهم مع بيئاتهم المحلية، لذا فإن دمج قضايا البيئة ومشكلاتها في المناهج المدرسية، يعتبر ضرورة ملحة في عصر تميز بطغيان الإنسان على بيئته مسببا دمارا وفسادا كبيرين مس الأخضر واليابس بفعل ممارساته الطائشة تجاه بيئته.

وتمثل المناهج الدراسية لب العملية التعليمية، والتربية البيئية في جزء مهم من تلك المناهج فهي تساعد على تزويد الأفراد بمعارف عن البيئة، تجعلهم على دراية كافية بشؤون بيئتهم المحلية وبمشكلاتها، غير أنها يجب أن لا تتوقف عند هذا الهدف فحسب، بل يجب أن تذهب أبعد من ذلك وأن تساعد الأفراد على التفاعل مع قضايا البيئة ومشكلاتها وإدراك سلوكهم ودورهم الفعال في إيجاد حلول لمشكلات البيئة والحد منها، ولن يتحقق ذلك إلا بدمج قضايا البيئة ومشكلاتها

[1]. عبد الرحمن صالح ،عبد الله، مرجع سابق، ص 188.185

في المناهج التعليمية، هذا الدمج الذي يتخذ أشكالا ونماذج متعددة تختلف من دول لأخرى وينبغي تحديد أساليب هذا الدمج ووسائله وتطوراته تبعا للظروف، والغايات، و البنى التربوية والاجتماعية، والاقتصادية الخاصة بكل بلد [1]، و فيما يلي سنذكر بعض مداخل تضمين التربية البيئية في المناهج التعليمية المدرسية:

4-1. مدخل الوحدات الدراسية:

يتم تضمين الموضوعات البيئية في هذا المدخل كوحدات مستقلة، وقد تكون هذه الوحدة قائمة على المادة الدراسية، حيث تهتم بإعداد وحدات في مواد دراسية مختلفة، وقد تكون هذه الوحدات مبنية وقائمة على مبدأ الخبرة، حيث تدرس الوحدة في فترة زمنية محددة بجميع أبعادها الاجتماعية و الاقتصادية و الطبيعية، وهذا المدخل يظهر مبدأ تكامل الخبرة وشمول المعرفة نحو البيئة، وهما من الأهداف الرئيسية التي تسعى التربية البيئية الوصول إليها[2].

في هذا المدخل يمكن إعداد فصل أو وحدة عن البيئة ويتم دمجها في إحدى المواد الدراسية بحيث تدرس هذه الوحدة في فترة زمنية محددة بجميع جوانبها الاجتماعية والاقتصادية والطبيعية ويأخذ بهذا الأسلوب العديد من البرامج (المواد) كالجغرافيا والعلوم والقراءة والتربية الإسلامية حيث يمكن إدخال فصل عن الطاقة ومشكلاتها في كتاب القراءة، أو وحدة عن البيئة في كتاب العلوم أو التربية المدنية، وهذا المدخل شائع نسبيا في كثير من المناهج التعليمية في العديد من الدول على مختلف مستوياتها التعليمية، والجزائر على غرار هذه الدول فقد عملت جاهدة على تضمين العديد من الوحدات والفصول حول البيئة وقضاياها بالمناهج التعليمية في مختلف المستويات التعليمية (الابتدائي ، المتوسط، الثانوي).

وقد انعكست فعالية هذا المدخل ايجابيا عل كل من المنهج والمعلم والمتعلم، حيث ربط خبراته بواقعه مما أضفى المعنى على كل ما يتعلمه، وأتاح له تطبيق تلك الخبرات في مواجهة مواقف حياته اليومية، وحل ما يعترضه من مشكلات، ويمكن إضافة أسلوب آخر وهو أسلوب الأنشطة التربوية

[1]. إياد عاشور، الطائي. محسن، عبد علي. التربية البيئية. طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب ، 2010 ، ص 150

[2]. محمد منير، سعد الدين. التلوث الضوضائي والتربية البيئية. بيروت:المكتبة العصرية ، 1997، ص 53

الصفية و اللاصفية، وقد تكون تعزيزيه، و إغنائية لمناهج وكتب المواد الدراسية المختلفة أو ذات صيغة عامة مستقلة وتعتمد على كفاءات المعلمين وقدراتهم في إدخالها ضمن الحصص الدراسية لباقي المواد، أو ضمن الأندية المدرسية[1].

4-2. المدخل الاندماجي :

ويهتم هذا المدخل بتضمين موضوعات بيئية معينة في بعض المناهج الدراسية كل ما كان ذلك مناسبا، فهو يعمل على دمج وتضمين بعض المعلومات البيئية في مناهج المواد الدراسية، على سبيل المثال يمكن معالجة موضوع الغابات في دراسة النباتات في الجغرافيا عند دراسة توزع الغابات والنباتات، ومعالجة تلوث الماء عند دراسة الأنهار والمسطحات المائية، ودراسة تلوث الهواء عند دراسة الغلاف الجوي ومكوناته من الغازات في مادة الجغرافيا، ويمكن معالجة الموارد الطبيعية في مواد العلوم واللغة العربية والجغرافيا ، وهذا من شأنه أن يساهم في تكامل الموضوعات[2].

ويهدف هذا المدخل الأخذ بمبدأ التعاون والتداخل بين التخصصات العلمية، وهو ما يمكنها من الاشتراك في هدف واحد، هو ترقية المهارة البشرية بشكل دائم، حتى يتم استدراك الهفوات والجوانب التي تجاوزها الزمان، من أجل إعادة البناء في ظل التجديد والتراكم المعرفي والبنائي[3] وتبرز أهمية الأخذ بهذا المدخل أيضا لكون البيئة ليست مبحثا أو مقررا دراسيا منفصلا عن مختلف المقررات الدراسية المعروفة، بل على العكس فإن تحقيق وتعميق أهداف التربية البيئية لا يتأتى إلا بتطعيم مختلف المواد الدراسية، من لغات وعلوم وآداب بالمفاهيم والمواضيع البيئية[4].

وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب مهم كونه يعرض موضوعات ومفاهيم للبيئة من أوجه وزوايا مختلفة، إلا أنه يعتمد على حد بعيد على جهود المعلمين والمشرفين التربويين في طريقة التعليم

[1]. وليد رفيق، العياصرة. التربية البيئية واستراتيجيات تدريسها.الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع، 2012، ص 359

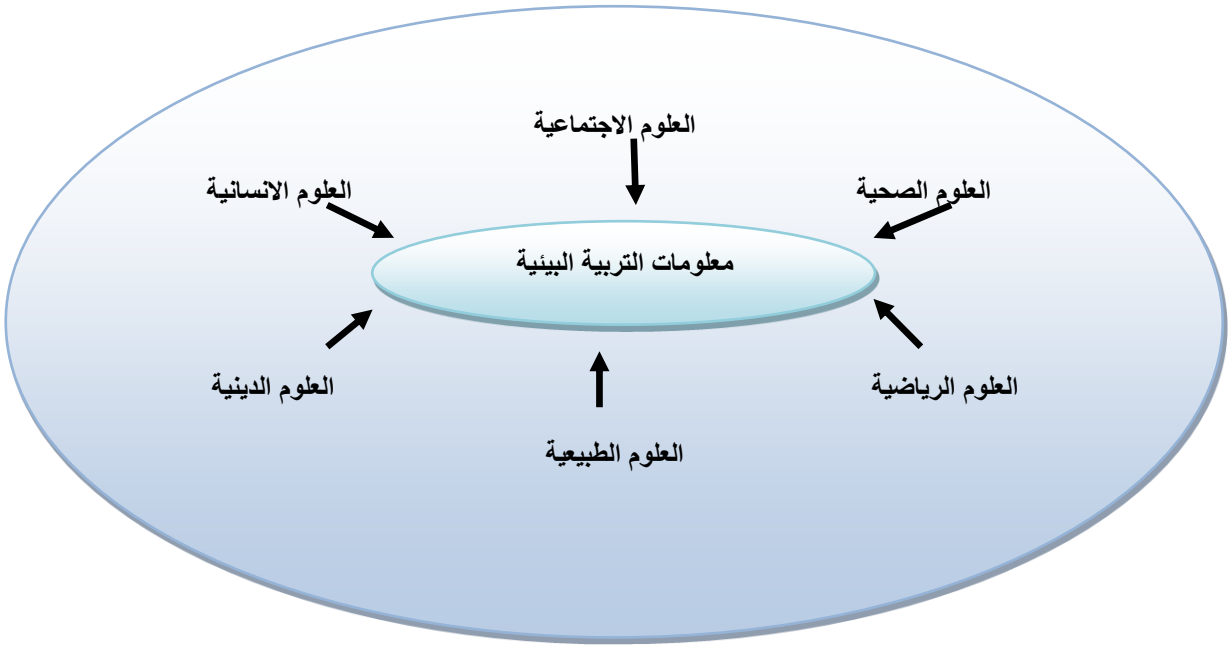
[2]. إبتسام ،درويش .صالح ،وهبي. التربية البيئية وآفاقها المستقبلية . ط 1. دمشق: دار الفكر،2003 ، ص 65

[3]. زردومي، أحمد . مرجع سابق ، ص 294

[4]. رشيد، الحمد. محمد سعيد، صابريني. مرجع سابق، ص 189

وأساليب التوجيه البيئي، كما يتطلب اقتناع المعلم بالبيئة ومشكلاتها، وامتلاكه رغبة في تحقيق أهداف التربية البيئية المرجوة[1].

شكل رقم (02) المدخل الاندماجي في تدريس التربية البيئية



المصدر: باحمي الصغير، الجديدي حسن، التربية البيئية، ط 1، منشورات الجامعة العربية المفتوحة، طرابلس، ليبيا، 2006، ص 232

4-3. المدخل المستقل:

يعتبر هذا المدخل الأكثر تقدما كونه يعد برامج دراسية بصورة متكاملة للتربية البيئية، وتدرس كمنهج دراسي مستقل، حيث يركز هذا المدخل على تدريس التربية البيئية كمادة مستقلة كبقية المواد الأخرى كالرياضيات والتاريخ والجغرافيا وغيرها، ومن ثم فإن هذا المدخل يتميز في دراسته للبيئة بالتعمق والإحاطة بجميع جوانب الموضوع[2].

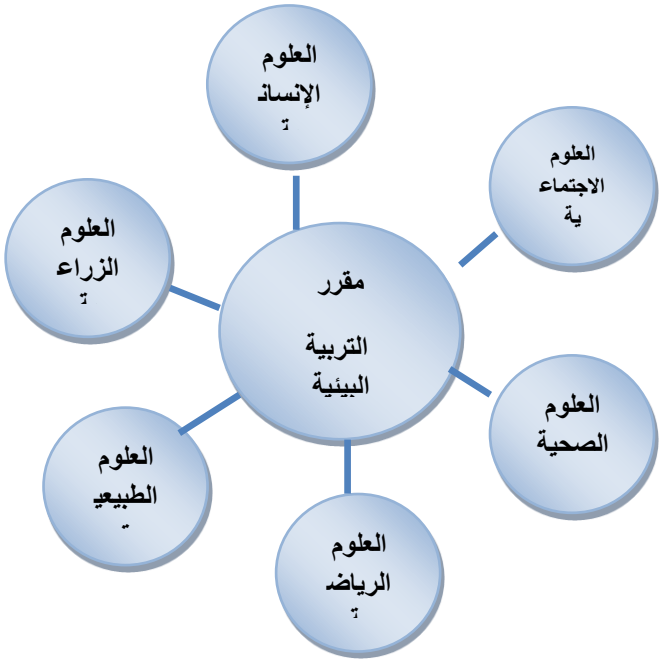
إلا أن هذا المدخل تعترضه بعض الصعوبات كون محتوى التربية البيئية مستمد من عدة علوم متداخلة، بمعنى أن التربية البيئية مفهوم مركب تنطوي فيها المبادئ والمفاهيم والمهارات، وتستمد مقوماتها من مختلف العلوم، كما أن تخصيص مادة مستقلة لها يمكن أن يحولها إلى مادة حفظية

[1]. وليد رفيق، العياصرة. مرجع سابق، ص 358

[2]. رمضان عبد الحميد، طنطاوي. التربية البيئية تربية حتمية. ط 1.عمان: دار الثقافة ، 2008، ص 228

وهو ما لا يتناسب وأهداف التربية البيئية، التي تهدف أساسا إلى اكتشاف العلاقات المتداخلة بين الإنسان والبيئة، وتشابك العلاقات والمشكلات البيئية لمساعدة الإنسان على اتخاذ القرارات المناسبة تجاه البيئة، واكتساب الفرد اتجاهات وسلوكيات ايجابية تعمل على حماية البيئة والحفاظ عليها.

شكل رقم (03): يوضح المدخل المستقل في تدريس التربية البيئية



(المصدر: باحمي و الجديدي، مرجع سابق، ص 234)

4-4. المدخل الاجتماعي:

إن تطبيق المدخل الاجتماعي في إثراء المناهج بيئيًا يعتبر أمرًا مستحدثا في مجال التربية البيئية حيث تبنت هذا المدخل العديد من الدول المتقدمة، التي شهدت مشكلات بيئية تجاوز فيها الإنسان الحدود الممكنة لقدرة عناصر البيئة، ومن الأهداف التي يسعى إليها هذا المدخل إبراز العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للممارسة والتدريب على كيفية اتخاذ القرارات بالنسبة للحياة اليومية ومستقبل المجتمع، ولذلك ارتبطت المناهج البيئية التي

صممت في ضوء هذا المدخل بالقضايا المرتبطة بحياة التلاميذ ومجتمعهم، والتي من خلالها تتضح الأفكار العلمية الكبرى والجوانب المختلفة للتفاعل الدائم بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة.

ويسعى هذا المدخل إلى إعداد المتعلمين لأدوارهم المستقبلية، وتحقيق الربط بين معرفتهم العلمية بالأحداث البيئية مثل استخدام الطاقة النووية، والتخلص من النفايات المشعة، وذلك لكي يشاركوا في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالأحداث والمشكلات البيئية، مع أخذ البعد الاجتماعي في الاعتبار عند إصدار هذه القرارات، ومن المعلوم أن في هذا العصر زاد اعتماد الإنسان على التكنولوجيا، رغم أن هذه الأخيرة سببت العديد من المشكلات التي حاول الإنسان جاهدًا لتجاوزها وإيجاد حلول لها بذات الوقت، بسبب التدهور (التكنولوجيا) حتى بات الإنسان مدمنا لهذه التكنولوجيا.[1]

وبعد هذا العرض الموجز لأهم مداخل تضمين التربية البيئية في المناهج، يمكن القول بأن لكل مدخل إيجابياته وسلبياته، ولكل مدخل أهداف يسعى لتحقيقها غير أن الجاسم يرى أن المدخل التكاملي يعتبر أنسب المداخل لتضمين التربية البيئية في المناهج الدراسية، وذلك على مستوى المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، أما مدخل الوحدة الدراسية مناسب للمرحلة الثانوية، في حين يعتبر المدخل المستقل مناسبًا لمرحلة التعليم العالي[2].

ومهما كانت مناهج التربية البيئية يبقى المعلم في المقام الأول وهو الأساس لنجاح العملية العلمية التعليمية، لذا ينبغي أن يقتنع بأهمية البرامج من جهة وأهمية البيئة ومكوناتها من جهة أخرى، كما ينبغي أن يكون على إطلاع وكفاءة تؤهله للتعليم البيئي وقدرته أيضا على اختيار الأسلوب الأمثل للتدريس الذي يتيح له تحقيق أهداف التربية البيئية، كما يجب أن يكون الطالب على قدرة من التفكير العلمي لحل المشكلات البيئية، والقدرة على تعديل على سلوكه باتجاه المواقف البيئية المستجدة.

[1] . جامعة الدول العربية: مرجع سابق، ص 13.

[2] . هدى ،محمد. حسين، بايطين." مستوى الوعي ببعض المخاطر البيئية لدى طالبات بكلية التربية العلمية للأقسام العلمية بمدينتي مكة المكرمة وجدة". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. 2002، ص 76.

جدول رقم (09) يوضح مقارنة بين المدخل الدمجي والمدخل المستقل في التربية البيئية

الاعتبارات	المدخل الدمجي	المدخل المستقل
1_ سهولة التطبيق	يسهل تطبيقه في المنهج كموضوع واحد إذا سمح الوقت بتدريب المعلمين ويصبح ذلك أسهل.	يتطلب أكبر عدد من المعلمين، كما يتطلب تنسيقًا أكبر للمنهج، ويتطلب إدراجه وقتا أطول.
2_ كفاءات المعلم	قد يتطلب عدد أقل من المعلمين ولكن بتدريب عميق، فينتج عن ذلك حاجة إلى عدد قليل مع زيادة في كفاءة المعلمين.	يجب على المعلمين في أنواع الفروع أن يكونوا ذوي كفاءة تمكنهم من استخدام 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 وعبئًا 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 مع المستوى العمري	قد يكون أكثر ملائمة مع المرحلة الثانوية، وبالنسبة لبعض أهداف التربية البيئية وقد يكون لازمًا في المرحلتين الثانوية والجامعية.	ملائم لكل الأعمار مع بعض الاستثناءات في المرحلتين الثانوية والجامعية.

7_ فعاليته في التعليم	يصعب استخدامه في التعليم الهادف إلى نقل المعرفة.	التعليم لنقل المعرفة من صلب هذا المنهج.
8_ العمق	أكثر فعالية بالنسبة للوقت المتوفر وخبرة المتعلمين	أكثر شمولًا لكنه يتطلب تنسيقا قويا داخل المنهج لتصبح البرامج عميقة.
9_ الميزانية	يتم اعتمادها وفق طبيعة المادة التي ستنشأ وقد تكون المادة مكلفة في حالة الزيارات الميدانية والرحلات.	تتنوع حسب طبيعة المنهج الذي يتم وضعه أو تطويره، ولكن ذلك يتطلب كمية كبيرة من المال.

المصدر: صالح محمود وهبي، ابتسام درويش العجمي: مرجع سابق، ص 67-68.

5. طرق تدريس التربية البيئية:

تتعدد وتتنوع استراتيجيات التدريس بتعدد الفلسفات والنظريات التربوية، ورغم تعددها إلا أن جميعها يشترك في محور واحد وهو المتعلم وإكسابه معارف ومعلومات وقيم واتجاهات ومهارات، وجدير بالذكر أنه لا توجد طريقة أفضل من أخرى في التدريس، حيث يرجع إلى المعلم حرية اختيار طريقة مناسبة للموقف التعليمي، وينوع في استراتيجيات التدريس بما يتلاءم وطبيعة المادة الدراسية والمتعلم، فلكل طريقة مناخها الاجتماعي والصفي الذي يحقق أهدافها[1].

وتمثل التربية البيئية محورا مهما من محاور العديد من المواد الدراسية في مختلف أطوار التعليم، وهي من التجديدات التي ظهرت في السبعينات من القرن الماضي نتيجة الممارسات اللاعقلانية والطائشة للإنسان على بيئته وإساءة استغلال مواردها، الأمر الذي أدى إلى ظهور العديد من المشكلات البيئية، واختلال توازن البيئة، وتدهور الصحة العامة في العديد من مناطق العالم.

لا شك أن المشكلات البيئية تتطلب تطوير التربية البيئية، لتكون بشكل ملحوظ من التربية الأساسية في جميع المراحل التعليمية (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) وحتى التعليم العالي، مع التركيز

[1]. وليد رفيق، العياصرة. مرجع سابق، ص 361

أيضا على التربية البيئية غير النظامية من خلال النوادي، والجمعيات، والمنظمات والمساجد وغيرها من مؤسسات المجتمع، وذلك بتطبيق أنسب الطرق لمعالجة المشكلات البيئية وذلك باستخدام أحدث أساليب تكنولوجيا التعليم في التدريب على تدريس برامج ومناهج التربية البيئية وقيام فلسفة التربية على أسلوب علمي تجريبي، يساعد على الاتصال الوثيق بالعالم الواقعي ويكون ركيزة أساسية في معالج المشكلات البيئية، والتمييز بين التفاعلات والعلاقات بين العوامل البيئية المختلفة [1].

ولقد أشارت العديد من الأدبيات المتخصصة بالتربية البيئية، إلى أن هناك مجموعة من الأساليب التي يمكن من خلالها تناول وتدريس التربية البيئية في المناهج الدراسية، ومن هذه الأساليب نذكر:

5-1. أسلوب حل المشكلات:

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الشيقة لجميع مراحل التعليم ابتداء من الروضة إلى المرحلة الجامعية، خاصة إذا روعي في حل المشكلات أن تكون واقعية وتتلاءم مع قدرات المتعلمين، وتثير انتباههم وتعطيهم الفرصة لإعطاء الحلول المتعددة.

ويتمكن الطلبة من خلال هذه الإستراتيجية من تبادل الأفكار والمناقشة والحوار ويربطون بين التعلم السابق والتعلم الجديد، وينقلون التعلم إلى مواقف جديدة، ويكون الطلبة في هذه الإستراتيجية موقفا تعليميا تعاونيا[2].

والمشكلة هي :حالة عدم الرضا أو التوتر بسبب وجود المشكلة غالبا، وهو إدراك وجود عوائق تعترض الوصول إلى الهدف، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب الجيدة في تدريس التربية البيئية ويطلق الكثير من التربويين المهتمين بالتربية البيئية على هذا الأسلوب الطريقة العملية للوصول إلى النتائج واقتراح الحلول[3]، وتتلخص عناصر هذه الطريقة في عمليات رئيسية هي كما يلي:

---

[1]. hocani antonio ,interdis ceplinarity environmental educaction ,prospcets review, vol 3, p 485

[2]. وليد رفيق ،العياصرة. مرجع سابق، ص 368

[3]. إياد العاشور، الطائي. محسن ،عبد علي. مرجع سابق، ص 163

– الإحساس والشعور بالمشكلة:

و تعتبر من أهم خطوات حل المشكلة لأن شعور المتعلم بالمشكلة يولد لديه نوعا من الإثارة الداخلية لحلها(يولد المتعلم نوعا من التحدي العقلي)، ومن خلال هذه الطريقة يمكن جعل المتعلمين يشعرون بالمشكلة عن طريق عرض الصور أو أفلام تتعلق بالمشكلة، واستخدام المناقشة والحوار أيضا لتوليد الشعور بالمشكلة، كما يمكن الإستفادة من الأحاديث الجارية من خلال التلفاز حول المشكلة، وتهدف هذه الخطوة إلى طرح المعلم قضية ذات معنى تثير الطلبة وتتحدى البنى المعرفية لديهم، ودفعهم للتفكير بحلول مناسبة لهذه القضية.

– تحديد المشكلة: وهنا يتم تحديد المشكلة ووصفها بدقة مما يسمح برسم حدودها، وما يميزها عن سواها حتى لا تتشعب المشكلة وترتابط بمشكلات أخرى مما يولد صعوبة الوصول إلى حلول ومن ثم فإنه يجب أن تصاغ المشكلة في جملة محددة علميا ومصاغة لغويا بشكل جيد، مثال: مشكلة تلوث مياه الشرب، ومناقشة الطلبة في آثارها ومن ثم تحديدها: ما العلاقة بين تلوث مياه الشرب وانتشار الأمراض.

– جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة: وتتمثل هذه المرحلة في مدى تحديد الطلبة لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات من ميدان الدراسة المتعلق بالمشكلة، ويعتبر الكتاب المدرسي أحد هذه المصادر وليس المصدر الوحيد، كما يمكن الاستفادة من الصور، والمجلات والصحف والدوريات، والأفلام، والانترنيت.

– الفرضيات (اقتراح الحلول أو البدائل): تعتبر الفرضية تخمين ذكي وحل مؤقت للمشكلة، وقد يكون هذا الحل صحيحا أو خاطئا، ويستفاد في هذه الخطوة من إستراتيجية العصف الذهني وما تتضمنه من مناقشة موجهة يشارك فيها جميع الطلبة لاختبار صحة أو عدم صحة هذه الفرضيات.

– اختبار صحة الفروض (دراسة الحلول المقترحة دراسة نافذة): قد لا تتوافر الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة، ولذا يتعين التفكير في حل جديد ويخرج عن المألوف وهذا عن طريق منهجيات الإبداع لمعروفة مثل (العصف الذهني، تألف الأشتات).

والفرضية هنا إن ثبت صحتها تصبح استنتاجا ويمكن تأكيد الاستنتاج ليصبح تعميما، في هذه الخطوة عندما يصل المتعلم إلى الحل الأمثل للمشكلة وتعميم النتائج، تتكون لديه الرغبة في توظيف المعرفة الجديدة التي اكتسبها بإضافتها إلى البنى المعرفية السابقة لديه[1].

5-2. أسلوب العصف الذهني:

ويعتبر هذا الأسلوب من بين أهم أساليب تحفيز التفكير والإبداع، ويستخدم كأسلوب للتفكير الجماعي أو الفردي في حل الكثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية.

والعصف الذهني هو: (توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار)[2].

وينسجم أسلوب العصف الذهني بصفته إستراتيجية تعليمية تفكيرية، مع أهداف التعلم في تنمية الفكر في غرفة الصف، فهي تساعد المتعلمين وتدربهم على إيجاد حلول للمشكلات البيئية إبداعيا ضمن المجموعة، فهذه الإستراتيجية تأخذ صفة التفكير الجماعي، حيث تستطيع الجماعة التوصل إلى حلول في ساعات من خلال العصف الذهني، وتحقق من النتائج ما لا يحققه الفرد في أشهر ويرى أصحاب هذه الطريقة أن التفكير الجماعي أرقى من التفكير الفردي، لأن الجماعة تشجع على تحريض التفكير وتولد الجرأة وتزيد في المناقشة وتوسع بالتالي دائرة التفكير وتبقي العقل مفتوحا لإمكانات واكتشاف حلول جديدة[3].

[1]. وليد رفيق، العياصرة. مرجع سابق، ص 370،371

[2]. المرجع نفسه،ص 383

[3]. إياد عاشور، الطائي. محسن ،عبد علي . مرجع سابق، ص 166

5-3. طريقة المشروع:

تعتبر هذه الطريقة أحد الأساليب المهمة التي نشأت عن مبدأ النشاط بالعمل، وتبنى هذه الطريقة على نشاط الأطفال في البيئة واختيارهم الحر لموضوعات يقومون بها تعاونيا، حيث يكون لكل طفل دور واضح ومسؤولية محددة متفق عليها، وحيث يشتركون معا في وضع الخطط والتفكير والعمل والنقد[1].

وتعتبر هذه البيداغوجية أساس التعليم المميز بالعمل، حيث يوضح الطفل في مواقف حقيقة متصارعة تمكنه من التفكير والبرهنة للوصول إلى التعلم بجهده الخاص، ويتطلب ذلك جعله في وضعية حقيقية للتجربة، وفي نشاط مستمر يرغب فيه، وتتضمن الوضعية مشكلا حقيقيا ليكون مشوقا له وحافزا ومثيرا لاهتمامه حتى يصل إلى نتائج حسنة ترضي ميوله[2].

وقد اعتمدت هذه البيداغوجية في دليل التربية المربي للتربية البيئية الموجهة إلى تلاميذ الطور الابتدائي في الجزائر، والتي تم إعدادها بناء على الاتفاقية المشتركة بين وزارتي التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة ووزارة التربية الوطنية، والتي عقدت في 02 أفريل 2002 ومر المشروع بسته مراحل هي:

1. **المرحلة 0: الإعداد للمشروع:** في هذه المرحلة يستعد فريق التأطير للسياق ويتكيف معه (تعيين الجمهور ـ اختيار الجمهور ـ اختيار الميدان أو إطار التدخل ـ تحديد مدة العمل البيداغوجي والشروط اللازمة لذلك ـ إعداد الخطوات ماديا).
2. **المرحلة 01: ميلاد المشروع:** وتسمى مرحلة الانغماس حيث يتم إقحام الجمهور في الوسط بحيث يسمح له باقتراب أولي من المشروع(يجمع المعلومات ـ يكون لديه أحاسيس ـ انطباعات ـ تساؤلات)، وبعدئذ تصبح هذه المعطيات مشتركة فتسمح للفريق بإبراز إشكالية أو رغبات وأخيرا يتوصل الفريق اعتمادا على هذه القاعدة إلى إبراز المشاريع الممكنة ويختار واحد منها بالإجماع، ثم يحدد الغاية والأهداف وإستراتيجية العمل ومخططا للإمكانيات اللازمة للإنتاج النهائي.

[1]. إياد عاشور، الطائي. محسن ،عبد علي . مرجع سابق ، ص 159

[2]. وزارة التربية الوطنية. وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة. دليل المربي في التربية البيئية (التعليم الإبتدائي) .مرجع سابق، ص 15

3.المرحلة 02 : هيكلة المشروع: يقوم الفريق بتصفية المشروع بتدقيق محتواه (مفاوضات إعادة الصياغة . توضيحات)، وذلك بكيفية تضفي عليه طابع الجماعي والفردي في آن واحد بحيث يصبح مشروعا يهم الجميع كما يهم كل فرد، ثم يقوم الفريق بتخطيط المشروع (برمجة المهام ـ الوسائل اللازمة ـ توزيع العمل على المشاركين).

4.المرحلة 03: انطلاق المشروع: في هذه الخطوة يتجه الفريق بالأعمال المسطرة نحو الأحسن فيقوم بالإنجازات المنتظرة منه (إعادة النظر ـ التقرير النهائي ـ انجازات أخرى) قد تكون هذه المرحلة هي الأطول زمنا، وإجراؤها صعب أحيانا، لأن بعض الأعمال يمكن أن تترتب عنه بعض المعطيات الجديدة عن المشروع، ويتطلب الأمر إجراء تعديلات على الأهداف القاعدية أو برمجة مهمات جديدة كان من غير الممكن أن يقع التنبؤ بها من قبل، كما تتخللها أحيانا أوقات للبحث وأخرى للتلخيص، وإعادة صياغة الإشكالية وبناء عمل لما سيتبع.

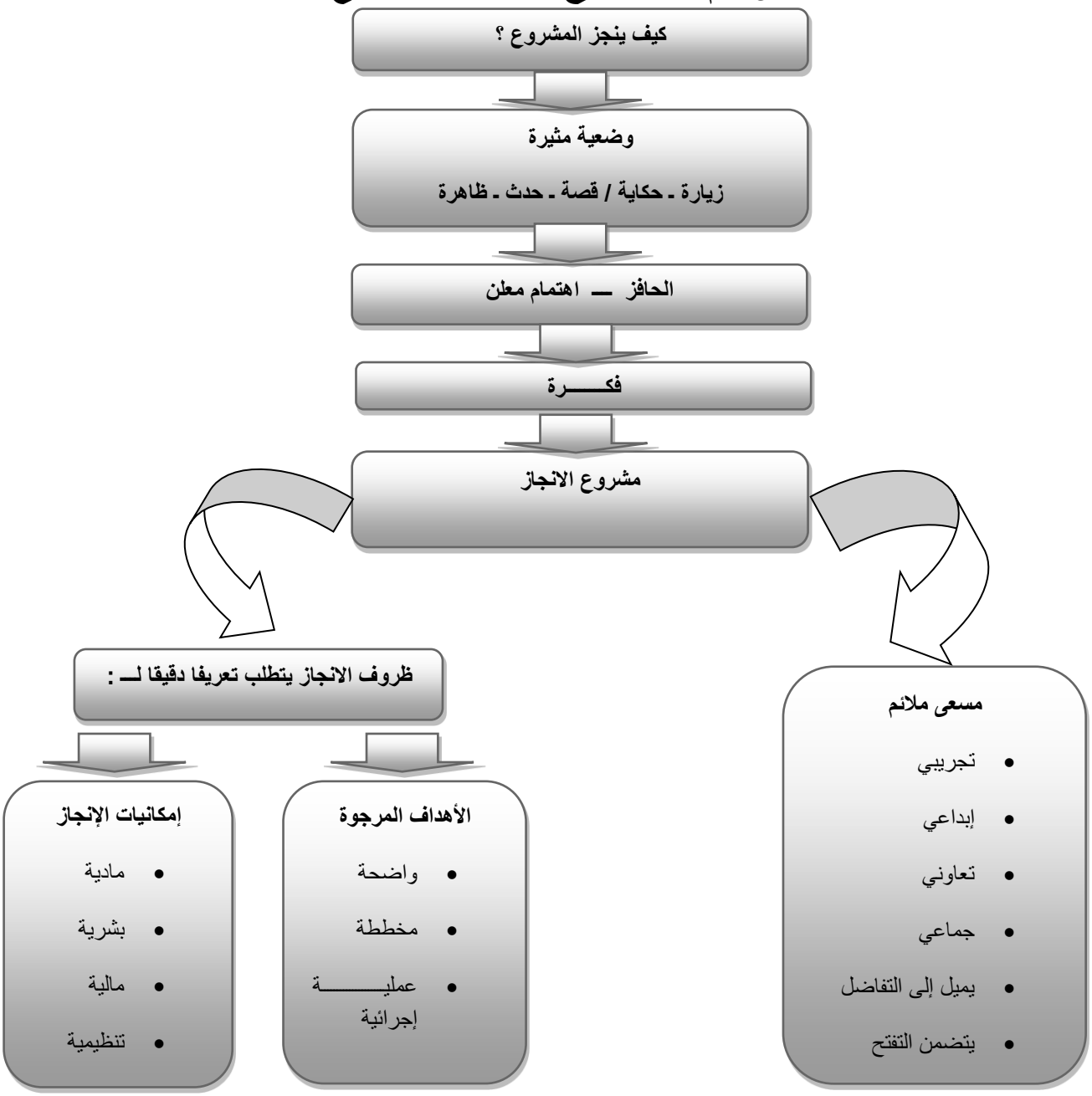
5.المرحلة 04: عرض النتائج: في هذه المرحلة يعرض كل فريق على الفرق الأخرى نتائج أعماله وتتميز هذه المرحلة بتفرع (امتدادات) يتجاوز إطار التربية البيئية والتنمية المستدامة وهي تحفيزية لأنها تحدد آجال انتهاء الأعمال، و تثمن البحث وتجعله اجتماعيا، كما تسمح أحيانا ببروز نظام نسقي.

6.المرحلة 05: التقييم: يكون جزءا مندمجا في المشروع، فهو يشمل تحليلا للمسعى و تقويما للإنتاج: للمتعلمين، للفريق المرافق، للوسط، للمتعاملين، للسياق الاجتماعي.

7.المرحلة 06: مكانة المشروع: يفيد على الأمد المتوسط في التعرف على الأحداث التي وقعت للفاعلين في المشروع وفي قياس تفاعلهم مع الآخرين، وفي رؤية النتائج ميدانيا[1].

[1]. وزارة التربية الوطنية، وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة، دليل المربي في التربية البيئية (التعليم الإبتدائي)، مرجع سابق، ص 16،17

شكل رقم (04) يوضح كيفية انجاز المشروع



(المصدر : دليل المربي التعليم الابتدائي ص: 20)

5-4. أسلوب التمثيل ولعب الأدوار:

يعتبر اللعب من الأنشطة العامة والمهمة التي تستخدم في التربية البيئية خصوصا في المراحل الأولى من تعليم الفرد، حيث تسمح هذه الأنشطة للتلاميذ بالتعرف على البيئة ومكوناتها ومواردها.

ويمكن استخدام أسلوب لعب الأدوار وما يتخللها من مناقشات لإيجاد حلول لمشكلات البيئة، وتتلخص هذه الاستراتيجيات في اختبار مشكلة بيئية معينة، وذلك عن طريق اختيار مجموعات من الطلبة التي تمثل المصالح المتقاطعة حيال هذه المشكلة وتوزيع الأدوار بينهم، وتمثيل هذه الأدوار، ومن ثم تقويم الأداء وتحديد الآثار المترتبة على النتائج، وتنبثق فلسفة إستراتيجية لعب الأدوار من أن المشكلات البيئية ذات طابع معقد ومتشابك، وتتصارع فيها مصالح الأفراد مع بعضهم البعض من جهة، ومصالح الأفراد مع مصالح المجتمع من جهة أخرى، فمشكلة الرعي الجائر على سبيل المثال تجسد ذلك الصراع بين أصحاب الماشية مع مصالح المجتمع المتمثل في سياسة الحكومة ومع مصالح المستهلكين، كما تتصارع فيها فكرة الحرية الشخصية ومدى حدودها مع فكرة المصلحة العامة التي تقتضيها مصلحة الجماعة، فمن جهة فإن أصحاب الماشية تواقون لزيادة أعداد حيواناتهم والتقليل من الاعتماد على الأعلاف التي يستخدمونها لتحسين مواشيهم حيث يكلفهم ذلك أعباء مادية في مقابل الكلأ المتوفر طبيعيا، و من جهة أخرى سياسة الحكومة ورغبتها في المحافظة على البيئة وصيانة الغطاء النباتي، وما يترتب عليه من انجراف للتربة والسيول ومخاطرها، ومن جهة ثالثة تتصارع هذه المصالح مع مصلحة المستهلكين ورغبتهم في زيادة أعداد الحيوانات لكي تنخفض أسعار اللحوم[1].

ويمتاز التعليم وفق أسلوب التمثيل ولعب الأدوار بالعملي، وذلك عن طريق تفاعل المتعلمين مع الأدوار وتمتعهم عند تنفيذها، وتجعلهم يدافعون عن الموقف البيئي بقناعة خاصة، إلا أن هذا الأسلوب يحتاج إلى توفير بعض المستلزمات والإمكانيات اللازمة لها، كما أنها لا تصلح مع الأعداد الكبيرة من المتعلمين[2].

5-5. أسلوب الدراسة الميدانية والزيارات البيئية:

ويتمثل هذا الأسلوب في تلك الأنشطة المخططة والهادفة التي تتم خارج القسم، وتسمح هذه الأنشطة بتزويد المتعلمين بخبرات يصعب على طرائق التدريس التقليدية توفيرها، وهي من

[1]. وليد توفيق، العياصرة. مرجع سابق، ص 406،407

[2]. إياد عاشور، الطائي. مرجع سابق، ص 169

الأساليب والركائز الأساسية والناجحة في تعليم التربية البيئية، حيث يتعامل المتعلمون بشكل مباشر مع البيئة أي دراسة البيئة ميدانيا في الحقل، حيث يتوفر الأساس المادي المحسوس لتعلم المفاهيم البيئية، ويساعد على استيعابها وزيادة تقديرهم لبيئتهم وحبهم لها ويدفعهم للحفاظ عليها، ويمكن تطبيق هذا الأسلوب التعليمي في مختلف المراحل التعليمية.

وتعتبر الدراسة الميدانية من الأساليب المهمة في التربية البيئية، لما لهذا الأسلوب من مزايا تشجع الطلبة والمتعلمين على تحصيل المعرفة من مصادرها الأصلية وتناول البيئة ضمن إطارها الشامل وتنمية عاطفة انتماؤهم لهذه البيئة، مما يسهل عليهم إدراك التفاعل بين الإنسان والبيئة ويدفعهم للعمل على المشكلات التي تعاني منها بيئتهم وتنمي لديهم حب الاتجاه العلمي.

وتشمل هذه الدراسة الميدانية الجوانب الطبيعية والحياتية من سطح وتضاريس، وتراكيب جيولوجية، وصخور وتربة، وعناصر، ومناخ، وموارد مائية، ومصادر طاقة، والحياة النباتية والحيوانية، وتشمل أيضا الجوانب الحضارية من مناطق سكنية، وشوارع، وحدائق، ومناطق ترفيهية وأثرية، ووسائل اتصال، ومناطق تجارية، وقنوات وسدود، وخزانات وآبار وغيرها[1].

وقد تتخذ هذه الدراسات الميدانية والزيارات البيئية عدة أشكال، فقد تكون زيارة إلى غابة أو نهر من الأنهار، أو زيارة إلى أحد السدود المائية، أو أحد المنشآت الصناعية .

5-6. إستراتيجية المشاركة في الأنشطة البيئية:

يعتبر النشاط العمود الفقري للتربية البيئية في المدرسة، وتتيح هذه الأنشطة للتلميذ إدراك المفاهيم البيئية بنفسه، واكتساب المهارات البيئية الأساسية مثل مهارة جمع العينات وتصنيفها ومهارات تحديد المشكلات البيئية واقتراح حلول لها وكتابة تقارير حولها، ومهارة إعداد النشرات وعمل الملصقات، مما يؤدي إلى اكتساب الطلاب لمهارات التخطيط ومهارات حل المشكلات كما يؤدي النشاط البيئي إلى اكتساب الطلاب اتجاهات مرغوب فيها.

وتنقسم الأنشطة في التربية البيئية المدرسية إلى أنشطة بيئية صفية وأنشطة بيئية لا صفية فالنشاط الصفي هو ما يتم داخل المدرسة لخدمة فروع المواد المختلفة وتعزيز إدراك المفاهيم البيئية

[1]. إياد عاشور، الطائي. مرجع سابق ، ص 170،171

مثل إنجاز اللوحات أو الرسوم التوضيحية حول قضايا البيئة الطبيعية الحضارية، وقصائد الشعر وأبحاث مخبريه.

أما الأنشطة اللاصفية فهي تلك الأنشطة التي تسمح باشتراك مجموعة من متعددي التخصصات في عمل مشروع مشترك وإنجازه، وهذه الأنشطة تمتاز بأنها تتيح للمتعلم حرية أوسع في اختيار المواضيع البيئية فالمتعلم يقف موقف المستكشف لا موقف المتلقي.[1]

وتنقسم الأنشطة الصفية و اللاصفية إلى أنشطة علمية، أنشطة ثقافية، أنشطة اجتماعية أنشطة كشفية، أنشطة رياضية، ويمكن تضمين البعد البيئي في كل هذه الأنشطة، وتتمثل أبرز موضوعات هذه الأنشطة في المحافظة على الموارد الطبيعية خصوصا المياه، الأرض الزراعية، التنوع البيولوجي، حملات النظافة، التشجير، مقاومة التصحر، الحد من التلوث الصناعي، الحد من التلوث المائي، الحد من التلوث الهوائي، ترشيد استهلاك الطاقة، استخدام وسائل الطاقة المتجددة والنظيفة، إعادة تدوير النفايات، وتستخدم في هذه الأنشطة الوسائل التعليمية التالية: كالمحاضرات البيئية، الأغاني والأناشيد البيئية، الندوات البيئية الوطنية و العالمية، ملصقات بيئية الاحتفال بالمناسبات البيئية الوطنية والعالمية.[2]

5-7. إستراتيجية البحوث الإجرائية والدراسات العملية:

وفي هذه الطريقة يكلف التلاميذ بإجراء بحوث حول البيئة تجعل منهم مشاركين فاعلين في القضايا المثارة بشأنها، وذلك من خلال جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها واستخلاص النتائج اللازمة، حيث يمكن الاستفادة من الزيارات الميدانية وربطها بالبحوث العملية حول قضايا البيئة الكثيرة، كمشكلات الصناعة واختيار مؤسسة أو مصنع معين، والقيام بجمع المعلومات حوله والخروج بإيجابيات المصنع وسلبياته وتقديم توصياتهم في ضوء ذلك.

وتندرج أهمية هذه الدراسات العملية في تعليم التربية البيئية في ما يلي:

[1]. بلعيد، جمعة. مرجع سابق، ص 208، 209.

[2]. جامعة الدول العربية. مرجع سابق، ص، 20، 21.

- تطور مهارات التفكير العلمي والملاحظة الدقيقة، وقياس وجمع وتنظيم البيانات، وبعد ذلك الخروج بقوانين أو أحكام عامة.
- تسمح للتلاميذ بالحصول على فرص التعلم والمشاركة في حل مشكلات البيئة.
- تنمي المهارات اليدوية واستخدام الأجهزة وجمع العينات وحفظها.
- تنمية الاتجاهات العلمية لدى الطلاب كالحذر في استخلاص النتائج، واحترام الجهود التي تبذل للمحافظة على البيئة.
- تعود الطلاب على العمل الفردي والجماعي في مجموعات صغيرة.[1]

[1]. صالح محمود ،وهبي. ابتسام ، درويش الحجي. مرجع سابق، ص 83.

خلاصة:

يمكننا القول أن الكتب المدرسية من الوسائل التعليمية المهمة التي تعتمد في المدرسة الجزائرية، هذه الكتب تتيح للمتعلمين اكتساب مختلف الخبرات التي تتعلق بالمصادر الطبيعية، وكيفية الحفاظ عليها، ووقايتها واستثمارها تبعا لأهميتها لهم ولنضجهم ومدى اتصالهم بحياتهم .

فالمنهاج المدرسي يمنح للتلميذ فرصة التعرف عن كثب على عناصر البيئة ومصادر الثروة الطبيعية ومعالم البيئة المحلية، مع مراعاة أن تكون هذه المضامين البيئية ذات صلة مباشرة ببيئة المتعلم واهتماماته.

ونظرا لأهمية موضوع البيئة ومشكلاتها فإن المشرع المدرسي بالجزائر أولى عناية كبيرة للاهتمام بالتربية البيئية، وإدراج قضايا البيئة ومشكلاتها في المناهج الدراسية في مختلف بالمراحل التعليمية وخاصة المرحلة الابتدائية، وذلك بغية الوصول بالمتعلم إلى أن يصبح مواطنا مسؤولا يسلك سلوكا واعيا تجاه بيئته بكل أبعادها ومقوماتها.

الفصل السابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا. منهج الدراسة

ثانيا. عينة الدراسة

ثالثا. أداة تحليل المحتوى

رابعا. الصدق والثبات

خامسا. الأساليب الإحصائية للدراسة

خلاصة

تمهيد:

لتحقيق أهداف الدراسة لابد من انتهاج مجموعة من الخطوات العملية المنهجية المتكاملة، والتي تشمل الدراسة الاستطلاعية والأدوات البحثية، وكذا طرق وأساليب المعالجة الميدانية، والتي تلازم البحث بمراحله الثلاث من بناء للإشكالية وصياغتها صياغة نهائية، إلى صياغة التساؤلات ومحاولة الإجابة عنها، من خلال جمع البيانات والمعلومات حول موضوع الدراسة وصولا إلى معالجة هذه البيانات وتصنيفها وتحليلها للوصول إلى تبيان العلاقة بين متغيرات الدراسة .

في هذه المرحلة لابد من تحديد مجالات البحث وأيضا منهج البحث والذي يعتبر بمثابة الطريق الذي يسلكه الباحث للوصول إلى نتائج علمية، ثم مجتمع البحث والعينة، وهي خطوة يهدف من خلالها الباحث إلى تحديد الفئة المقصودة بالدراسة، وكل ما يتعلق بها تبعا لقواعد البحث العلمي وأخيرا أدوات البحث العلمي.

كل هذه الخطوات والعناصر ذات أهمية منهجية تسلسلية تعطي للبحث الآليات الصحيحة للوصول إلى أهدافه التي أنطلق منها، والتي كانت بناء على تساؤلات أساسية تبنى عليها الدراسة، هذه الأهداف التي سوف نسوقها في الفصل الأخير والمتمثل في تحليل البيانات وتفسيرها واستخلاص النتائج.

أولا. منهج الدراسة:

يعتبر المنهج الركيزة الأساسية لأي بحث أو دراسة خاصة في العلوم الاجتماعية ويتوقف اختياره كليا على طبيعة الموضوع المختار للدراسة، و المناهج هي الطرق البحثية التي يعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات والحقائق من الكتب والمصادر العلمية أو الوثائق و المستمسكات التاريخية أو من الحقل الاجتماعي الميداني الذي يعيشون فيه ويتفاعلون معه[1].

ويعرَف المنهج بأنه: (المعرفة المنسقة التي تنشا من الملاحظة والدراسة والتجريب التي تتم بعرض وتحديد طبيعة وأسس وأصول ما تم دراسته[2]).

فالمناهج هي الطرق الفعلية التي يستعين بها الباحثون في حل مشكلات بحوثهم ولا شك أن مثل هذه الطرق والمناهج تختلف باختلاف مشكلات الأهداف العامة والفرعية للبحث، ومن العسير المفاضلة بين طريقة وأخرى إلا بعد تحديد كافة الظروف الملائمة لتطبيق كل طريقة[3] .

ولقد أختار الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، باستخدام تحليل المحتوى، ويعرف المنهج الوصفي بأنه:(طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي للوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية معينة، أو هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة[4]).

[1]. محمد الحسن، إحسان.المدخل إلى علم الاجتماع. بيروت: دار الطليعة،1988، ص38.

[2]. منصور ، نعمان وغسان ذيب، النمري.البحث العلمي حرفة وفن. ط1. الأردن: دار الكندي ،1998، ص 17.

[3]. محمد، علي محمد وعليا، شكري.علم الاجتماع والمنهج العلمي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية ،1986، ص 138.

[4]. صلاح الدين، شروخ. منهجية البحث العلمي. عنابة: دار العلوم للنشر والتوزيع، 2003، ص147.

ويشير عدس إلى أن المنهج الوصفي هو: (أسلوب يصف بصورة كمية الظاهرة المدروسة كالكتب والوثائق للحكم على صلاحيتها اعتمادا على عدد من المتغيرات كإيجاد عدد تكرارات ورود أشياء معينة[1]).

ويمكن تعريف تحليل المحتوى بأنه أسلوب يمكن أن يستخدمه الباحثون في مجالات بحثية متنوعة، لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة أو المحتوى المراد تحليله من حيث: الشكل والمضمون، تلبية لاحتياجات البحث المسوغة في تساؤلات البحث، أو فروضه الأساسية طبقا للتصنيفات الموضوعية التي يحددها الباحث، وذلك بهدف استخدام هذه البيانات، بعد ذلك في تحديد مدى تضمن تلك المادة أو المحتوى للقضية موضع الدراسة، ويتم تناول وتحليل المحتوى من خلال الكلمات، والجمل، والرموز، والصور، وكافة الأساليب التعبيرية شكلا ومضمونا، بشرط أن تتم عملية التحليل بصفة منتظمة، ووفق أسس منهجية ومعايير موضوعية، وأن يستند الباحث في عملية جمع البيانات وتبويبها على الأسلوب الكمي بصفة أساسية [2].

وقد استخدم الباحث طريقة تحليل المحتوى في هذه الدراسة، لأنه الأنسب لتحقيق أهداف هذه الدراسة، بغية تحليل محتوى كتب التربية المدنية في المرحلة الإبتدائية للمدرسة الابتدائية في الجزائر، ولما كانت الدراسة هي تحليل محتوى هذه الكتب كان لابد قبل البدء في عملية التحليل من تحديد ما يلي :

1. الهدف من التحليل:

إن الهدف الرئيسي من تحليل محتوى كتب التربية المدنية للمرحلة الابتدائية هو التعرف على قضايا البيئة المتضمنة في هذه الكتب، وذلك على ضوء بعض المؤشرات التي حددها الباحث في أداة الدراسة.

[1] . عبد الرحيم، عدس. أساسيات البحث التربوي. ط3 . عمان: دار الفرقان، 1999، ص 126.

[2] . رشدي، طعيمة. تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية.القاهرة: دار الفكر العربي، 1987، ص 133.

2. وحدة التحليل:

يعتبر الوصف الكمي للظاهرة المدروسة من أهم خصائص تحليل المحتوى، لذلك وحتى يتم التوصل إلى تقدير كمي دقيق لتلك الظواهر، ينبغي وجود وحدات يعتمد عليها الباحث في عملية التحليل .

يعرف **محمد عبد الحميد** وحدات التحليل:«بأنها وحدات المحتوى التي يمكن إخضاعها للعد والقياس بسهولة، ويعطي وجودها أو غيابها وتكرارها أو إبرازها، دلالات تفيد الباحث في تفسير النتائج الكمية» [1].

ويقسم بيرلسون وحدات التحليل إلى:

- **وحدة الكلمة:** وتعتبر أصغر وحدات تحليل المحتوى وقد تكون رمزا وقد تكون مصطلحا، وتستخدم الكلمة كوحدة للتحليل في مواقف مختلفة منها دراسة المفاهيم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية، ومنها تحديد مستوى السهولة أو الصعوبة للمادة المكتوبة.
- **وحدة الموضوع:** وتعتبر من أهم وحدات تحليل المحتوى، هذا الموضوع الذي قد يكون جملة بسيطة أو فكرة تدور حول قضية محددة، وتحتاج هذه الوحدة إلى جهد كبير عند التحقق من ثبات التحليل.
- **وحدة الشخصية:** وتستخدم هذه الوحدة عند تحليل مضمون القصص والروايات والكتب التاريخية وكتب السير الذاتية، وقد تكون الشخصية سياسية أو تاريخية أو خيالية.
- **وحدة المفردة:** وتختلف باختلاف الدراسة فقد تكون المفردة كتابا أو مجلة أو مقالة أو قصة أو خطبة أو برنامج إذاعي أو كلمات تحرير، وتستخدم المفردة كوحدة للتحليل إذا كانت هناك عدة مفردات في الكتاب أو المجلة أو المقال.

[1] . رشدي، طعيمة. مرجع سابق،ص 136.

وسيستخدم الباحث في هذه الدراسة وحدة الفكرة أو الموضوع لمناسبتها لهذا الموضوع.

3. خطوات التحليل:

بغية تحليل مضمون كتاب التربية المدنية، اتبع الباحث الخطوات التالية:

1. قراءة كتب التربية المدنية قراءة متأنية وفاحصة من أجل اكتشاف القضايا البيئية التي تضمنتها هذه الكتب.

2. تقسيم كل صفحة من صفحات الكتاب إلى مجموعة من الفقرات، من أجل تسهيل حساب تكرار كل قضية بيئية وردت فيه.

3.تحديد تسجيل عدد مرات تناول كل قضية من قضايا البيئة باستخدام علامات تكرارية.

4. تفريغ نتائج التحليل في جداول صممها الباحث لهذا الغرض.

4. جداول التحليل:

حيث أعد الباحث جداول لتسجيل التكرارات والنسب الخاصة بتحليل كل كتاب من كتب التربية المدنية للمرحلة الابتدائية، وذلك وفقا لقضايا البيئة التي تناولها الباحث في دراسته، وقد احتوى كل جدول من هذه الجداول الخمسة على جانبين:

1. عمود : ويسجل فيه التكرارات والنسب المئوية ومجالات الكتاب.

2. صف: ويسجل فيه عناصر وقضايا البيئة التي تضمنها الكتاب.

ثانيا. عينة الدراسة:

يرى موريس أنجرس «أن مرحلة انتقاء عناصر مجتمع البحث التي ستمثل العينة هي مرحلة مهمة في البحث، لهذا وعلى ضوء تعريفنا للمشكلة والمقاييس الخاصة ينبغي أن نحدد بدقة المجتمع الذي يستهدفه البحث[1]» .

ويذهب رشدي طعيمة إلى أن« الوضع الأمثل في الدراسات الميدانية، تطبيق أدواتها على جميع مفردات المجتمع الأصلي الذي تتعلق به هذه الدراسة، إلا أنه يصعب إن لم يكن مستحيلا

[1] . موريس، أنجرس. منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية.ط2. الجزائر: دار القصبة، 2004، ص 298

تحقيق ذلك في بعض الأحيان. ليس من المعقول مثلا أن يحلل الباحث كل جوانب المحتوى لكل كتب تعليم العربية التي صدرت في كل بلاد العالم، منذ أن بدأ تأليف هذه الكتب، ومن ثم تنشأ الحاجة إلى اختبار عينة ممثلة لهذه الكتب وإجراء الدراسة عليها لتقييم نتائجها بعد ذلك...»[1].

فالباحث في دراسات تحليل المحتوى مطالب باختيار عينات تمثل المجتمع الأصلي أو المادة المراد تحليلها، وهو ما قام به في هذه الدراسة باختياره عينة من الكتب المدرسية في المرحلة الإبتدائية لإجراء الدراسة عليها.

لقد تضمنت مختلف الكتب المدرسية في المرحلة الإبتدائية قضايا تتعلق بالبيئة وبمشكلاتها بنسب متفاوتة، غير أن الكتب الأكثر تضمنا لهذه القضايا هي كتب التربية الإسلامية، كتب اللغة العربية، وكتب التربية المدنية، هذا الأخير الذي تضمن العديد من القضايا المتعلقة بالبيئة على اعتبار أن هذه المادة تهدف أساسا إلى تعميق معارف التلميذ البيئية من خلال الأنشطة التربوية والتعليمية اعتمادا على محيط التلميذ الاجتماعي والبيئي، وهو ما ستسعى هذه الدراسة إلى تسليط الضوء عليه من خلال تحليل محتوى هذه الكتب(التربية المدنية)، والتعرف على قضايا البيئة التي تضمنتها هذه الكتب.

وعلى أساس أنه من الصعوبة تحليل جميع كتب التربية المدنية في المدرسة الإبتدائية بالجزائر التي صدرت منذ استقلال الجزائر إلى وقتنا الحالي، لمعرفة ما إذا كانت هذه الكتب تتضمن قضايا تتعلق بالبيئة وبمكوناتها وتكسب التلميذ قيم واتجاهات ايجابية تجاه بيئته الطبيعية، ومن ثمة كان اختيارنا للعينة قصديا والمتمثلة في كتب التربية المدنية في المدرسة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة بالجزائر، وهي الكتب التي قدمت للتلميذ خلال السنة الدراسية 2013/ 2014 وهي كالآتي :

[1] محمد، عبد الحميد. تحليل المحتوى في بحوث الإعلام. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية ،1979، ص 130 .

1. كتاب التربية المدنية للسنة الأولى من التعليم الإبتدائي.
2. كتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الإبتدائي.
3. كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الإبتدائي.
4. كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم الإبتدائي.
5. كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة من التعليم الإبتدائي.

عرض كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي:

التربية المدنية هي مادة تعليمية استراتيجيه، تسعى إلى تكوين المواطن تكوينا شاملا ومتوازنا، عن طريق تنمية جوانبه السلوكية المختلفة ليصبح مواطنا واعيا ومؤهلا للعيش كمواطن صالح يشعر بمسؤولياته وبالتزاماته مدركا لحقوقه وواجباته، وتغرس في نفس الطفل القيم الوطنية والعالمية، قادرا على التكيف مع الوضعيات، ومجابهة المشاكل التي تواجهه في حياته اليومية.

كما تهدف مادة التربية المدنية إكساب الفرد القدرة على التفاعل الإيجابي مع محيطه الاجتماعي والبيئي وممارسة قواعد الصحة والأمن، وإكساب الفرد القيم والسلوكيات الإيجابية تجاه البيئة ومواردها الطبيعية المتنوعة، مثل القدرة على حسن استعمال الماء والمحافظة عليه من التلوث، والقدرة الحفاظ على النظافة العامة، والقدرة على المحافظة على والإسهام في حماية المساحات الخضراء، والتعرف على قيمة الشجرة والمشاركة في عمليات التشجير، والقدرة على تذوق جمال الريف والعمل على حمايته طبيعته، والتعرف أيضا على المرافق المختلفة في المدينة، وتجنب كل ما يضر بنظافتها وصحتها، وتجنب كل الممارسات والسلوكيات التي قد تتسبب في اختلال توازن البيئة في الريف والمدينة.

1. كتاب التربية المدنية للسنة الأولى ابتدائي:

احتوى هذا الكتاب على 78 صفحة ، وتضمن الكتاب خمسة مجالات تعليمية وهي:

- أنا والآخرون.
- الأخطار.
- المكان والزمان.
- بيئات متنوعة.
- حقوقي وواجباتي.

2. كتاب التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي:

احتوى هذا الكتاب على 48 صفحة، وتضمن الكتاب خمس مجالات تعليمية وهي :

- الوسط الاجتماعي.
- الحياة الجماعية في المدرسة.
- القيم الاجتماعية.
- الديمقراطية.
- المحافظة على البيئة.

3. كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة ابتدائي:

احتوى هذا الكتاب على 111 صفحة، وتضمن هذا الكتاب خمس مجالات تعليمية وهي :

- الهوية والمواطنة.
- الحياة الجماعية .
- الحياة الديمقراطية.
- البيئة الصحية.
- قواعد الأمن.

4. كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي:

احتوى الكتاب على 127 صفحة، وتضمن الكتاب على سبعة مجالات تعليمية و هي :

- المواطنة.
- الحياة الديمقراطية.
- وسائل الإعلام والاتصال.
- المؤسسات الخدماتية.
- الأمن والتأمين.
- البيئة والصحة.
- الأعياد والمناسبات.

5. كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة ابتدائي:

احتوى الكتاب على 96 صفحة، وتضمن الكتاب على ستة مجالات تعليمية و هي :

- المواطنة.
- الحقوق والواجبات.
- الحياة الديمقراطية.
- من الحياة العملية.
- الحياة الثقافية.
- من مظاهر الحياة المدنية.

ثالثا. أداة تحليل المحتوى:

هي أداة لتحليل محتوى كتاب التربية المدنية للسنوات الخمسة من المرحلة الإبتدائية حيث تضمنت هذه الأداة قائمة بمختلف قضايا البيئة التي اختارها الباحث ليتطرق إليها من خلال هذه الدراسة .

وتعتبر هذه الخطوة (التصنيف وتحديد الفئات) من تحليل المحتوى مهمة جدا، فهي عملية ترتبط بمفهوم التجزئة (Parting)، أي تحويل الكل إلى أجزاء ذات خصائص أو مواصفات أو أوزان مشتركة(Participant) بناء على محددات يتم وصفها والاتفاق عليها مسبقا. ويوضح أكثر فئات المحتوى (Category): بأنها عبارة عن أجزاء اصغر تجتمع فيها وحدة الصفات أو الخصائص أو الأوزان، وتعتبر بعد ذلك جيوب أو أماكن يضع فيها الباحث كل ما يقابله من وحدات تجتمع فيها هذه الصفات أو الخصائص أو الأوزان. ومن خلال الإطار النظري لمشكلة البحث، يبدأ الباحث في هذه المرحلة بصياغة معايير التصنيف (Classification Criteria) حتى لا تصبح الفئات المختارة مجرد مسميات أو عناوين دون دلالات تصنيفية، وتيسر على الباحث عملية التصنيف وتحديد الفئات [1] .

وتم إعداد هذه الأداة وفق المراحل التالية:

- **تحديد الهدف من الأداة:**

ويهدف الباحث من إعداده لهذه القائمة إلى تحديد قضايا البيئة التي تضمنتها كتب التربية المدنية في المرحلة الإبتدائية في المنظومة التربوية الجزائرية.

- **تحديد مصادر بناء الأداة:**

وقد تم بناء هذه الأداة التي تضمنت مختلف قضايا البيئة التي تضمنتها كتب التربية المدنية للمرحلة الابتدائية، من خلال الإطلاع على المصادر التالية:

ـ الكتب والدراسات السابقة التي تناولت قضايا البيئة والتربية البيئية في المناهج الدراسية، ولعل من بين تلك الدراسات نذكر دراسة ريتشموند وريتشارد حيث صنف قضايا البيئة التي يجب أن تتضمنها الكتب المدرسية في ثلاثة محاور هي: (المصادر الطبيعية . التلوث والسكان . الطاقة والسلامة البيئية).

[1]. محمد، عبد الحميد،مرجع سابق، ص ص112-113.

أما زيمرمان فقد صنف هذه القضايا إلى ثلاثة محاور مشابهة هي : (القيم المتصلة بالحفاظ على البيئة، القيم المتصلة بالتلوث، القيم المتصلة بحماية المصادر الطبيعية).

وصنفها كاسير وآخرون في ثلاثة محاور وفق الخبرة الممارسة وهي: (المعرفة البيئية ، القيم البيئية، السلوك البيئي).

أما الدراسات العربية فقد صنفها سكيكر في سبع مجموعات هي : (الإنسان والنظام البيئي الإنسان والمشكلة البيئية، الإنسان والصيانة البيئية، الإنسان والبيئة، الإنسان والموارد الطبيعية).

في حين صنف هذه القضايا إلى أربع مجموعات هي:(حفظ البيئة من التلوث، المحافظة على الموارد الطبيعية من الاستنزاف، استهلاك الموارد الطبيعية، الصحة العامة)[1].

- أهداف تدريس التربية المدنية في المرحلة الإبتدائية في المدرسة الجزائرية.
- كتب التربية المدنية الخاصة بالسنوات الخمسة في الطور لابتدائي في الجزائر.

حيث تمكن الباحث وبعد الاطلاع على مختلف هذه المراجع والتصنيفات من بناء الأداة لرصد قضايا البيئة التي تضمنتها كتب التربية المدنية في المرحلة الابتدائية، وقسم هذه القضايا إلى أربع محاور رئيسية هي :(النظام البيئي . مشكلات التلوث البيئي . استعمال الموارد الطبيعية . حماية البيئة) حيث احتوت البطاقة على 38 عنصر موزعة على مختلف المحاور كالآتي :

المحور الأول (النظام البيئي) : احتوى على 06 عناصر.

المحور الثاني (مشكلات التلوث البيئي): احتوى على 08 عناصر.

المحور الثالث (استعمال الموارد الطبيعية): احتوى على 10 عناصر.

المحور الرابع (حماية البيئة): احتوى على 14 عنصر.

[1] . باسمة خليل، حلاوة. مرجع سابق، ص 482.

رابعا. الصدق والثبات:

الصـــدق:

وبغيـة التحقـق مـن صـدق الأداة قـام الباحـث بعرضـها في صـورتها المبدئيـة علـى المشـرف وتم تعـديلها وفـق الإرشـادات والتوجيهـات الـتي قـدمها، كمـا تم عـرض الأداة علـى أربعـة مـن الأسـاتذة المحكمـين.وقـد أبـدوا رأيهـم في شـبكة التحليـل مـن حيـث مناسـبة الكلمـات ووضـوح العبـارات، وارتباطهـا بـالمحور الـذي تنتمـي إليـه، وارتبـاط كـل كلمـة وكـل فكـرة مـن الشـبكة بالهـدف مـن وضـع الأداة تحديـدا. وبعـد الأخـذ بالتوجيهـات والملاحظـات الـتي قـدمها الأسـاتذة المحكمـين و علـى ضـوئها تم إخـراج الأداة بشـكلها النهـائي المعتمـد في الدراسة[1] .

الثبـــات:وحـتى يـتم التأكـد مـن ثبـات الأداة المعـدة للدراسـة، اختـار الباحـث بشـكل عشـوائي بعـض صـفحات كتـب التربيـة المدنيـة في المرحلـة الإبتدائيـة بمـا يمثـل نسـبة 15 % من كل كتاب، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

الكتاب	الوحدات	مجموع صفحات الكتاب	عدد الصفحات المختارة	النسبة
كتاب السنة الأولى	البيئة والمحافظة عليها	78	13	% 16.66
كتاب السنة الثانية	الحياة الجماعية في المدرسة	48	07	%14.58
كتاب السنة الثالثة	قواعد الأمن	111	16	% 14.41
كتاب السنة الرابعة	البيئة والصحة	127	17	% 13.38
كتاب السنة الخامسة	الحقوق والواجبات	96	15	% 15,62
المجموع		460	68	%14.78

ثم قـام الباحـث بتحليلـين لهـذه الصـفحات المختـارة مـن الكتـب في زمـن مختلـف، وقـام باحـث آخـر بتحليلـين أيضـا لهـذه الصـفحات المختـارة في زمـن مختلـف، بغيـة حسـاب ثبـات الأداة المعدة للدراسة.

[1]. انظر الملحق رقم 01

1. تحليل الباحث:

وحتى يتأكد الباحث من ثبات أداة التحليل قام الباحث بتحليلين لبعض صفحات كتب التربية المدنية المختارة كما يلي:

قام الباحث بالتحليل الأول بتاريخ 21 / 12/ 2013 ، بتطبيق الأداة ورصد وتسجيل تناول صفحات كتب التربية المدنية المختارة لقضايا البيئة قيد الدراسة، وتم تدوين النتائج في جداول احتوت على التكرارات والنسب المئوية. ثم قام بتحليل ثان بعد 20 يوما من التحليل الأول، وكان هذا بتاريخ 10 /2014/01 ،لنفس صفحات الكتب المختارة وبنفس الطريقة المتبعة في التحليل الأول ليتحصل على مجموعة من التكرارات والنسب الجديدة.

1. تحليل باحث آخر: قام باحث آخر بتحليلين لنفس صفحات الكتب المختارة في زمن مختلف، حيث كان التحليل الأول بتاريخ 12 /2014/01، أما التحليل الثاني فقد كان بتاريخ 25 /2014/01.

وتم حساب نسبة الاتفاق بين تحليلي الباحث، ثم حساب الاتفاق بين تحليلي الباحث الآخر، ثم حساب الاتفاق بين تحليلي الباحث والباحث الآخر وفق **معادلة كوبر** كالآتي :

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} 100$$

وقد تحصلنا على النتائج التالية:

بلغت نسبة الاتفاق بين تحليلي الباحث (91.98 %) ، أما نسبة الاتفاق بين تحليلي الباحث الآخر فقد بلغت (90.50%)، في حين بلغت نسبة الاتفاق بين تحليلي الباحث والباحث الآخر(88.09%). وهي نسب عالية تدل على ثبات أداة الدراسة وصلاحيتها لغايات التطبيق. وبالتحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، تكون الأداة قد استقرت في صورتها النهائية[1].

[1]. انظر الملحق 01

خامسا. الأساليب الإحصائية للدراسة:

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لكل موضوع أو فكرة، وكذا النسبة المئوية لكل كلمة تعكس مؤشرا دالا على قضايا البيئة من كل وحدة تعليمية في الكتب محل التحليـــل.

والنسبة المئوية بين عددين هي حاصل قسمة أحدهما على الآخر مضروبا في مائة، وتعطى بالعلاقة التالية.

$$\text{النسبة المئوية}\% = \frac{\text{تكرار الكلمة أو الفكرة}}{\text{مجموع التكرارات}} \times 100$$

خلاصـة:

تعتبر الإجراءات المنهجية للدراسة الحالية، من المراحل المهمة التي يمر بها أي بحث علمي يتقصى بالدراسة والتحليل ظاهرة اجتماعية نظريا و أمبريقيا ، وقد تمثلت عينة الدراسة في كتب التربية المدنية المقررة في المدرسة الابتدائية في الجزائر وفق الصياغة الجديدة، لبناء المناهج في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة بالجزائر، وقد اعتمد الباحث طريقة تحليل المحتوى من خلال تحليل المضامين المعرفية لهذه الكتب المدرسية معتمدا في تحليله على الموضوع كوحدة تحليل على اعتبار أن الموضوع من أهم وحدات تحليل المحتوى، كما استخدم الباحث النسبة المئوية كمؤشر إحصائيا لتحليل النتائج المتوصل إليها.

الفصل الثامن

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

أولا. عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول

ثانيا. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني

ثالثا. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث

رابعا. عرض وتحليل نتائج التساؤل الرابع

خامسا. مناقشة نتائج الدراسة

خلاصة

تمهيد:

بعد أن تطرق الباحث لمشكلة الدراسة وأبعادها في موضوع الدراسة، والأدبيات التي تناولت البيئة في ضوء التراث الديني والفقه التشريعي في الباب الأول، والبيئة في المنهج التعليمي للمدرسة الابتدائية الجزائرية، وبيان منهج الدراسة والإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، يعرض الباحث في هذا الفصل الأخير نتائج الدراسة محاولا تقديم عرض وتحليل وتفسير لأبرز النتائج التي توصل إليها.

عرض وتحليل نتائج الدراسة:

الجدول رقم(10): يوضح مجموع قضايا البيئة المتضمنة في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر

الكتاب / قضايا البيئة	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		السنة الخامسة		مجموع الكتب	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
النظام البيئي	137	71.73	60	40	122	42.96	76	34.39	89	47.85	484	46.90
مشكلات التلوث البيئي	25	13.09	24	16	81	28.52	84	38.01	35	18.82	249	24.13
استعمال الموارد الطبيعية	7	3.66	4	2.67	14	4.93	10	4.52	11	5.91	46	4.46
حماية البيئة	22	11.52	62	41.33	67	23.59	51	23.08	51	27.42	253	24.51
المجموع	191	100	150	100	284	100	221	100	186	100	1032	100

يبين الجدول مجموع قضايا البيئة التي تضمنتها كتب التربية المدنية في الطور الإبتدائي في الجزائر حيث يتضح من خلال الجدول أن الأفكار المتعلقة بالنظام البيئي كانت الأكثر تضمنا في كتب التربية المدنية في المرحلة الإبتدائية، وهذا ما مثلته نسبة 46.90 % من مجموع قضايا البيئة التي تضمنها الكتاب، وتليها الأفكار المتعلقة بحماية البيئة، حيث بلغت نسبة تضمين هذه الأفكار في كتب التربية المدنية 24.51 % من مجموع القضايا البيئية، أما الأفكار المتعلقة بمشكلات التلوث البيئي فقد بلغت نسبة تضمينها في كتب التربية المدنية 24.13 % من مجموع قضايا البيئة المتضمنة في الكتب، في حين كانت نسبة تضمين كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي الأفكار المتعلقة باستعمال موارد الطبيعية 4.46% من مجموع القضايا، وهي نسبة منخفضة جدا مقارنة بباقي قضايا البيئة التي تضمنتها هذه الكتب، وقد كان تضمين هذه الأفكار والقضايا بنسب متفاوتة من سنة إلى أخرى، تبعا للأهداف المسطرة من قبل المشرع المدرسي، والمرحلة العمرية للتلميذ وخصائصه ونموه في كل مرحلة، وهو ما سنفصل فيه في ما يلي.

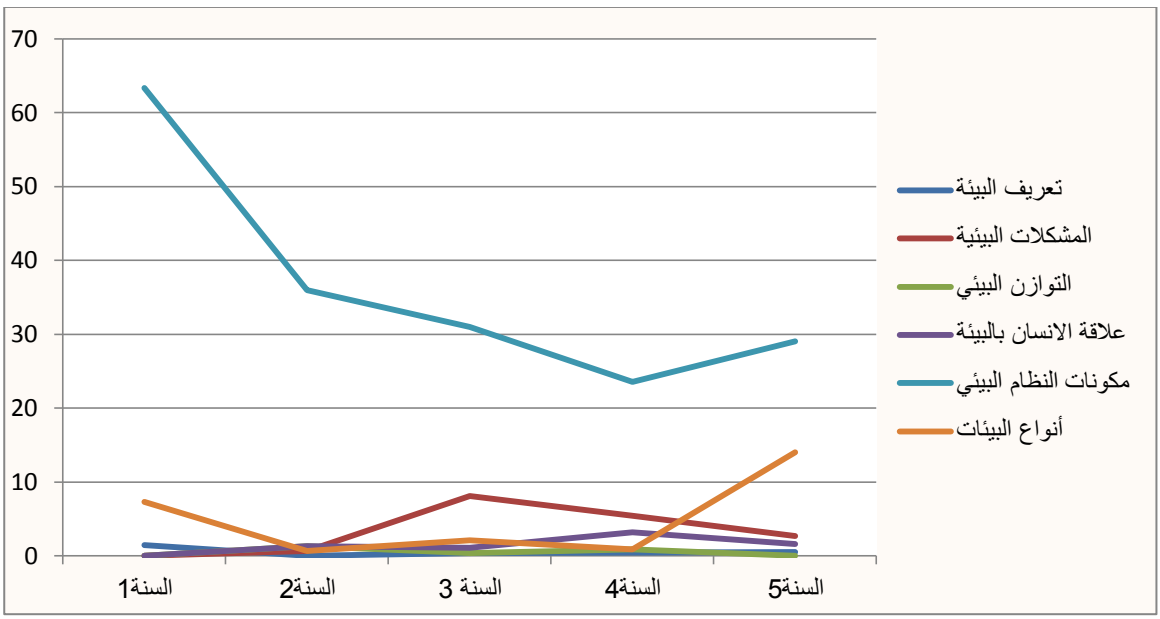
أولا. عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول:

ما هي صورة النظام البيئي في كتاب التربية المدنية للطور الإبتدائي في المدرسة الجزائرية ؟

جدول رقم (11) : يوضح نسبة تكرار قضايا البيئة المتعلقة بالنظام البيئي في كتب التربية المدنية للسنوات الخمس في الطور الابتدائي

المحور	الفكرة/ المجال	كتاب السنة 1		كتاب السنة 2		كتاب السنة 3		كتاب السنة 4		كتاب السنة 5	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
النظام البيئي	1. تعريف البيئة	2	1.05	0	0	1	0.35	1	0.45	1	0.54
	2. المشكلات البيئية	0	0	1	0.67	23	8.10	12	5.43	5	2.69
	3. التوازن البيئي	0	0	2	1.33	1	0.35	2	0.90	0	0.00
	4. علاقة الإنسان ببيئته	0	0	2	1.33	3	1.06	7	3.17	3	1.61
	5. مكونات النظام البيئي	121	63.35	54	36	88	30.99	52	23.53	54	29.03
	6. أنواع البيئات	14	7.33	1	0.67	6	2.11	2	0.90	26	13.98
أفكار النظام البيئي في الكتاب		137	71.73	60	40	122	42.96	76	34.39	89	47.85
مجموع قضايا البيئة في الكتاب		191	100	150	100	284	100	221	100	186	100

شكل رقم (05) يوضح نسبة تكرار قضايا البيئة المتعلقة بالنظام البيئي في كتب التربية المدنية للسنوات الخمس في الطور الابتدائي



عرض وتحليل نتائج الجدول:

من خلال الجدول والذي تضمن نسب قضايا البيئة المتعلقة بالنظام البيئي التي احتواها كتاب التربية المدنية في السنوات الخمسة من التعليم الإبتدائي، يتضح أن نسبة تناول النظام البيئي في كتاب التربية المدنية للسنة الأولى كانت مرتفعة وشكلت النسبة الأكبر قدرت بـ 71.73 % تليها مباشرة نسبة تناول هذا الجانب في كتاب السنة الخامسة والتي قدرت بـ 47.85%، وكانت نسبة تناول هذا الجانب في كتاب السنة الثالثة 42.96%، في حين كانت نسبتي تناول هذا الجانب في كتابي السنة الثانية والرابعة 40 % و 34.39% على التوالي.

كما يتبين من الجدول أن تعريف البيئة وردت بنسب تكاد تكون منعدمة في جميع كتب التربية المدنية للسنوات الأولى والثالثة والرابعة والخامسة، في حين لم يتم التطرق لهذا العنصر في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية بشكل نهائي.

أما عنصر المشكلات البيئية فقد تم تناوله في جميع كتب التربية المدنية ماعدا كتاب السنة الأولى، وقد تم تناول هذا العنصر في كتاب السنة الثانية بنسبة ضعيفة قدرت بـ 0.67% أما كتاب السنة الثالثة فقد تناول عنصر المشكلات البيئية بنسبة 8.10% و بلغت نسبة هذا العنصر في كتابي التربية المدنية للسنة الرابعة و الخامسة 5.43 % 2.69% على التوالي.

أما جانب التوازن البيئي فقد تم تناوله في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية بنسبة ضعيفة قدر بـ 1.33 %، بينما كانت نسبة تناول هذا الجانب في كتابي السنة الثالثة والرابعة تكاد تكون منعدمة قدرت بـ 0.35 % ، 0.90 % على التوالي، في حين خلى كتابا التربية المدنية للسنة الأولى والخامسة من تناول هذا الجانب (التوازن البيئي).

كما يظهر من الجدول أن كتب التربية المدنية للسنوات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي قد تناولت علاقة الإنسان بالبيئة بنسب مختلفة، حيث قدرت هذه النسب بـ 1.33 % 1.06 % 3.17% 1.61 % على التوالي، في حين نجد أن كتاب السنة الأولى قد خلى من هذا الجانب.

كما أن جانب مكونات النظام البيئي قد تم تناوله بنسب مرتفعة جدا في جميع كتب التربية المدنية، في الطور الابتدائي في الجزائر، حيث تصدرها كتاب التربية المدنية في السنة الأولى ابتدائي بنسبة قدرت بـ 63.35 % ، ويليه كتاب التربية المدنية في السنة الثانية بنسبة قدرت بـ 36 %، في كانت نسبة كتابا السنة الثالثة والخامسة متقاربة جدا حيث قدرت بـ 30.99 % ، 29.03 % على التوالي، أما كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي فقد تضمن مكونات النظام البيئي بنسبة قدرت بـ 23.53 %.

وفيما يتعلق بأنواع البيئات فقد تم تناوله بنسب منخفضة في جميع كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي حيث بلغت نسبة هذه القضية في كتابي السنة الأولى والخامسة 7.33 % و 13.98 % على التوالي، أما نسبة تناول هذا الجانب في كتب التربية المدنية للسنوات الثانية والثالثة والرابعة في الطور الابتدائي، منخفضة جدا وتكاد تكون منعدمة.

يلاحظ من خلال الجدول والمنحنى البياني أن كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي قد خلت تقريبا من تناول تعريف للبيئة ما عدا في كتاب السنة الأولى ابتدائي، حيث تم تقديم تعريف للبيئة في المجال المفاهيمي البيئة و المحافظة عليها، وهذا راجع إلى الإستراتيجية الجديدة المنتهجة في التدريس في الطور الابتدائي التي تقوم على مبادئ التي تكرسها مقاربة التدريس بالكفاءات في الفعل البيداغوجي، التي تعكس نوع التطور لعلاقة التفاعل بين عناصر العملية التعليمية/التعلمية الثلاثة (المعلم، المتعلم، موضوع التعلم)، حيث تم الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم حيث يشكل المتعلم جوهر العملية التعليمية، [1] وبالتالي يتم عرض المعارف بشكل متدرج خلال مختلف المراحل التعليمية ويعمل المتعلم على بناء هذه الأفكار في ذهنه ليكون في الأخير بناء معرفيا (مفاهيم ، تعريفات) يؤهله للتفاعل الايجابي مع محيطه، فالتلميذ وفق هذه المقاربة البيداغوجية الجديدة يقع على عاتقه تكوين المفاهيم والتعريفات في العملية التعليمية التعلمية.

ويؤكد البنا في هذه السياق على أن تلاميذ المرحلة الابتدائية ليس لديهم القدرة على قراءة بعض المصطلحات العلمية، وكتابتها، ويستطيعون حل الأسئلة المصحوبة بالرسومات ولا يستطيعون حل

[1]. وزارة التربية الوطنية.مناهج السنة الثانية من التعليم الإبتدائي. مرجع سابق ،ص 54.

الأسئلة اللفظية، لأن الطفل في هذه المرحلة ليس لديه القدرة على فهم بعض الكلمات اللفظية والرموز العلمية[1]، ومن ثم فإن طفل المرحلة الابتدائية ليس لديه القدرة على فهم التعريفات والاستنتاجات اللفظية ويتم التركيز أكثر في هذه المرحلة على الصور والمشاهد لتوصيل المعارف للطفل، وتعتبر هذه الصور والرسوم التوضيحية من أهم عناصر الكتب المدرسية في الطور الابتدائي خصوصا في الطور الأول طور الإيقاظ والتعلمات الأولية (السنة الأولى والثانية) وتكمن أهمية هذه الصور والرسوم التوضيحي في كونها أول ما تقع عليه عين المتعلم، كما أنها تساعد في توضيح وتفسير العديد من الأفكار التي يصعب التعبير عنها بالكتابة.

كما يظهر المنحنى البياني أن نسبة تناول كتب التربية المدنية لقضايا تتعلق بالمشكلات البيئية كانت منخفضة جدا خصوصا في الطور الأول طور الإيقاظ والتعلمات الأساسية (السنة الأولى والسنة الثانية)، وتضمن كتاب السنة الثالثة بعض الإشارات حول هذه القضية خاصة في المجال المفاهيمي الحياة الجماعية حيث بلغت تكرارات هذه القضية 15 تكرارا، وتم تناول بعض المشكلات البيئية مثل تلوث المياه وتلوث الهواء وانتشار الأوساخ بالبيئة، والكفاءات المستهدفة من هذا المجال المفاهيمي هي المحافظة على سلامة المحيط (البيت ، أماكن العمل، الطريق، الأماكن العمومية) وإتباع قواعد الاقتصاد في استخدام الماء والكهرباء، وإتباع أفضل الطرق للوقاية من الأمراض[2]، أما كتاب السنة الرابعة فقد تضمن قضية المشكلات البيئية بـ 12 تكرارا وردت جلها في المجال المفاهيمي البيئة والصحة حيث تم تناول مشكلة تلوث البيئة بالنفايات وتلوث المياه قطع الأشجار، والكفاءات المستهدفة من هذا المجال المفاهيمي تمثلت في معرفة النفايات كمصدر من مصادر التلوث واستخدام انسب طرق المعالجة للحفاظ على البيئة، إضافة إلى معرفة عناصر البيئة السليمة والمحيط الجميل وممارسة قواعد الحفاظ على البيئة، أما كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة فقد تناول قضية المشكلات البيئية بتكرار قدره 05 تكرارات في المجال المفاهيمي من مظاهر الحياة

[1]. حمدي عبد العظيم، البنا." انقرائية كتب العلوم وعلاقتها بالمستوى اللغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية". مجلة كلية التربية. المنصورة.30(1996): ص 243.

[2]. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. الجزائر:الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. جوان 2011 ، ص 50 51.

المدنية حيث تمت الإشارة إلى مشكلة التلوث المياه وتلوث الهواء والقمامة المنزلية ويهدف هذا المجال المفاهيمي إلى تنمية الذوق الجمالي بالبيئة وحماية الطبيعية وتجنب كل ما يضر بها[1].

لقد كان تناول المشكلات البيئية في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي غير كاف خصوصا في عصر عرف ظهور العديد من المشكلات البيئية لم تعهدها البشرية من قبل على غرار التغيرات المناخية والاحتباس الحراري والأمطار الحمضية، واتخذت هذه المشكلات صبغة العالمية ولم تعترف بالحدود الجغرافية، الأمر الذي يستدعي تصميم هذه المناهج التعليمية والكتب المدرسية لمواكبة التحديات البيئية العالمية، والملاحظ أن كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي لم تراع هذه التحديات، حيث تناولت هذه الكتب بعض المشكلات البيئية كتلوث المياه وتلوث الهواء وقطع الأشجار وانتشار القمامة، مع أن الجزائر لا تعاني من هذه المشكلات البيئية فحسب بل أن هناك العديد من المشكلات الأخرى كالتصحر والتزايد السكاني والتوسع العمراني على حساب الأراضي الزراعية والفقر وغيرها، التي لم تدرج في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي.

وفيما يتعلق بقضية التوازن البيئي فقد كاد ينعدم تناول هذه القضية في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر، وتم الإشارة إلى هذه القضية في كتاب السنة الثانية و الثالثة والرابعة حيث بلغ مجموع تكرارات هذه القضية في الكتب المذكورة 05 تكرارات فقط، ويعرف التوازن البيئي بأنه استمرار أو بقاء عناصر البيئة الطبيعية على حالتها دون تغيير جوهري يذكر في خصائصها سواء الكمية أو النوعية[2]، هذا التوازن الذي يختل بفعل عوامل بشرية وأخرى طبيعية وينجم عن الاختلال العديد من المشكلات البيئية، فمثلا إدخال نبات التين الشوكي إلى أستراليا عام 1788 م أدى إلى تكاثره لعدم وجود أعداء طبيعية له مما أدى إلى موت النباتات الأخرى وهروب الحيوانات وبلغت المساحة التي انتشر فيه سنة 1925م حوالي 60 مليون من الأفدنة وهذا كله بفعل عوامل بشرية، أما فيما يتعلق بالعوامل الطبيعية المتسببة في الإخلال بالتوازن البيئي نذكر على سبيل المثال لا الحصر تغير مناخ أوروبا من المناخ الحار في زمن البيوسين حيث كانت تنمو فيه

[1]. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. جوان 2011 ، ص 46.

[2]. عبد المقصود، زين الدين. مرجع سابق، ص 69.

أشجار النخيل والكافور، ثم بدأت درجة الحرارة في الانخفاض بالتدريج حتى غطى الجليد سطح الأرض في زمن البلستوسين، فأختل توازن البيئة وهلكت نباتات وحيوانات البيئة الحارة وحلت محلها حيوانات ونباتات المناطق الباردة[1]، إن إدراج مثل هذه المعلومات البيئية والأمثلة الميدانية الواقعية في الكتب المدرسية وتكييفها وتبسيطها حسب المراحل العمرية للتلاميذ، من شأنه أن ينمي الوعي والإدراك بأهمية التوازن البيئي وأسباب اختلاله، خصوصا في المرحلة الإبتدائية من أجل غرس قيم الحفاظ على البيئة وعلى توازن نظامها الايكولوجي في السنوات الأولى من حياة الطفل حتى يشب عليها و يتمثلها في حياته مستقبلا، وهذا ما لم يهتم به المشرع المدرسي الجزائري عند تصميم مناهج التربية المدنية في الطور الابتدائي حيث لم يخصص لقضيتي المشكلات البيئية والتوازن البيئي حيزا كافيا من كتاب التربية المدنية، خصوصا وأن هاتين الأخيرتين من أهم القضايا البيئية التي يجب أن تلقن للطفل في مراحل تعلمه المبكرة.

ويتضح من خلال المنحنى البياني السابق أن تضمين قضية العلاقة بين الإنسان والبيئة في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر كانت منخفضة جدا في جميع الكتب وانعدمت في كتاب السنة الأولى، أما في كتاب السنة الثانية فقد تم تسجيل تكرارين فقط حول علاقة الإنسان ببيئته وورد هذا التناول في المجال المفاهيمي البيئة والمحافظة عليها، في حين تم تناول هذه القضية في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة بعدد ثلاث تكرارات تم تضمينها في المجال المفاهيمي البيئة الصحية، وقدر عدد تكرارات علاقة الإنسان بالبيئة في كتاب السنة الرابعة 07 تكرارات وردت جميعها في المجال المفاهيمي البيئة والصحة، أما كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة فقد تضمن 03 تكرارات فقط تتعلق بعلاقة الإنسان بالبيئة ،ووردت جميعها في المجال المفاهيمي الحياة الثقافية، ليتضح جليا أن تضمين قضية علاقة الإنسان ببيئته لم يكن بالقدر المطلوب في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر خصوصا وأن كل مشكلات البيئة عبر مر العصور كان سببها الرئيسي اختلال العلاقة بين الإنسان وبيئته، هذا الأخير يسعى دوما إلى استغلال موارد بيئته بطريقة أو بأخرى، بغية إشباع حاجاته الأساسية والثانوية منها،هذا الاستغلال الذي يترجم في

[1]. سعد القحطاني، مرجع سابق ، ص 19.

صورة العلاقة المتبادلة بينه وبين بيئته، هذه العلاقة التي كانت في بداياتها الأولى أكثر انسجاما وتوافقا مع البيئة، ثم ما لبثت أن اختلت الأمر الذي أدى إلى ظهور العديد من المشكلات البيئية المحلية والعالمية.

إن فهم التلميذ لطبيعة العلاقة بين الإنسان وبيئته يجعله يدرك حجم الأخطار التي سببها ولازال يتسبب بها هذا الإنسان على بيئته، مما يولد لديه الدافع إلى ضبط هذه العلاقة وتوجيهها بشكل إيجابي، يكفل راحة الإنسان ورفاهيته وضمان حماية البيئة واستقرار توازنها ونظامها.

إن مادة التربية من المواد الاجتماعية التي تعتبر مجالا من المجالات المعرفة الأساسية والضرورية لصناعة الجيل الناشئ، فهي مواد بحكم طبيعتها تعالج المجتمع وواقعه وآماله وماضيه وحاضره ومستقبله وهي تعنى أيضا بدراسة العلاقات الإنسانية من ناحية وعلاقة الإنسان ببيئته من ناحية أخرى والمشكلات التي نشأت وتنشأ كرد فعل لتلك العلاقات[1].

فالتربية المدنية إذن هي من بين أهم المواد التي تسهم في تكوين الفرد اجتماعيا وحضاريا وبيئيا وعلى صعيد هذا الأخير فإن من أهداف التربية البيئية التي وضعها المشرع المدرسي بالجزائر هو تنشئة التلميذ للتعايش مع بيئته والتفاعل الايجابي معها[2].

أما فيما يتعلق بقضية مكونات النظام البيئي فيتضح من خلال المنحنى البياني السابق أن تضمين هذه القضية في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي بالجزائر كان بنسب مرتفعة في جميع كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي بالجزائر حيث بلغت تكرارات تناول هذه القضية البيئية في كتاب التربية المدنية للسنة الأولى ابتدائي 121 تكرارا موزعة بنسب متقاربة في المجالات المفاهيمية الستة للكتاب، أما عن تكرارات تناول هذه القضية في كتاب السنة الثانية فقد بلغت 54 تكرارا، وبعدد تكرارات قدره 88 تكرارا في كتاب السنة الثالثة، أما تكرارات تناول هذه القضية في كتابي التربية المدنية للسنة الرابعة والخامسة فقد بلغ 52 تكرارا و 54 تكرارا.

[1]. شادية ، محمد باشماخ. "دراسة تحليلية لأهداف مقترحة لتدريس المواد الاجتماعية ومدى تحققها بالتعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية".رسالة ماجستير.جامعة ام القرى. 1406 هـ ، ص 44.

[2]. محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص 229.

لقد كان تناول قضية مكونات النظام البيئي في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي بنسب مرتفعة في السنوات الخمسة، والنظام البيئي يتكون من أربع مجموعات من العناصر، أولها العناصر غير الحية(الثوابت) مثل الماء والهواء وضوء الشمس، ومجموعة العناصر الحية المنتجة (المنتجات) مثل النباتات، ومجموعة العناصر الحية المستهلكة(المستهلكات)، مثل آكلات اللحوم وآكلات الأعشاب والإنسان، ومجموعة العناصر المجهرية (المحللات) وتتضمن الفطريات والبكتيريا[1]، ومن ثم فإن التركيز على هذا الجانب في كتب التربية المدنية في المرحلة الابتدائية غاية في الأهمية، حيث يساعد التلميذ على الإحاطة بمختلف المكونات التي تشكل نظامه البيئي الذي يعيش فيه ويتفاعل معه تأثيرا وتأثرا، فالمعرفة الجيدة للطفل بمحيطه البيئي يزيد من وعيه بمسؤولياته تجاه هذا المحيط، ومن ثم يدرك الطفل أنه مسؤول أيضا عن جزء من الكوكب الذي يعيش فيه[2] ومطالب بالحفاظ على مكونات نظامه البيئي باعتباره أحد مكونات هذا النظام.

إن القراءة البيانية للمنحنى السابق توضح أن كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر لم تولي أهمية كبيرة لأنواع البيئات وهذا ما تجلى في النسب المنخفضة المسجلة في الجدول السابق فقد كانت تكرارات تناول هذه القضية في كتاب التربية المدنية للسنة الأولى 14 تكرار وردت جميعها في المجال المفاهيمي البيئة والمحافظة عليها وهذا منطقي على اعتبار أن هذا المجال هو الأنسب لإدراج مثل هكذا قضايا، أما كتاب السنة الخامسة فقد تناول هذه القضية بـ 26 تكرارا وردت جميعها في المجال المفاهيمي من مظاهر الحياة المدنية وهو انسب مجال لإدراج هذه القضية في حين كانت تكرارات تناول هذه القضية في كتب التربية المدنية للسنوات الثانية والثالثة والرابعة مجتمعة 09 تكرارات فقط في الكتب الثلاثة، وهو ما يعتبر خللا في هذه الكتب خصوصا وأن نسبة تضمين هذه القضية في كتاب السنة الأولى كان أعلى من السنوات التي تليها (الثانية والثالثة والرابعة)، لترتفع نسبة إدراج هذه القضية مجددا في كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة ابتدائي ليتضح أن الاهتمام بهذا الجانب وتضمينه في الكتب المدرسية لم يكن بالتدرج كما ونوعا، على الرغم من أهمية هذا الجانب فالتلميذ يجب أن يدرك في السنوات الأولى من عمره الفرق بين البيئات (الريفية والحضرية) التي يعيش فيها، وهذا من شأنه أن ينمي لدى الطفل القدرة على

[1]. عبد المقصود، زين الدين .مرجع سابق، ص66 67.

[2]. وزارة التربية الوطنية، وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة. أدلة المربي في التربية البيئية التعليم الابتدائي .مرجع سابق، ص09.

تذوق جمال الريف، واكتشاف مكوناته وخصائص بيئته، والعمل على حمايتها، كما يوسع من معارف الطفل بالمرافق المميزة للمدينة والاستفادة منها وتجنب كل ما يضر بها[1]، لذلك فإن من الأهمية بمكان أن يتم تضمين هذه القضية البيئية في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر ،حتى يكون التلميذ على دراية بالخصائص المميزة لكل بيئة من البيئات التي يعيش فيها سواء الريفية أو الحضرية، ومن ثم إدراك كيفية التعامل الإيجابي مع هذه البيئات والتكيف معها بسلام.

ثانيا. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني:

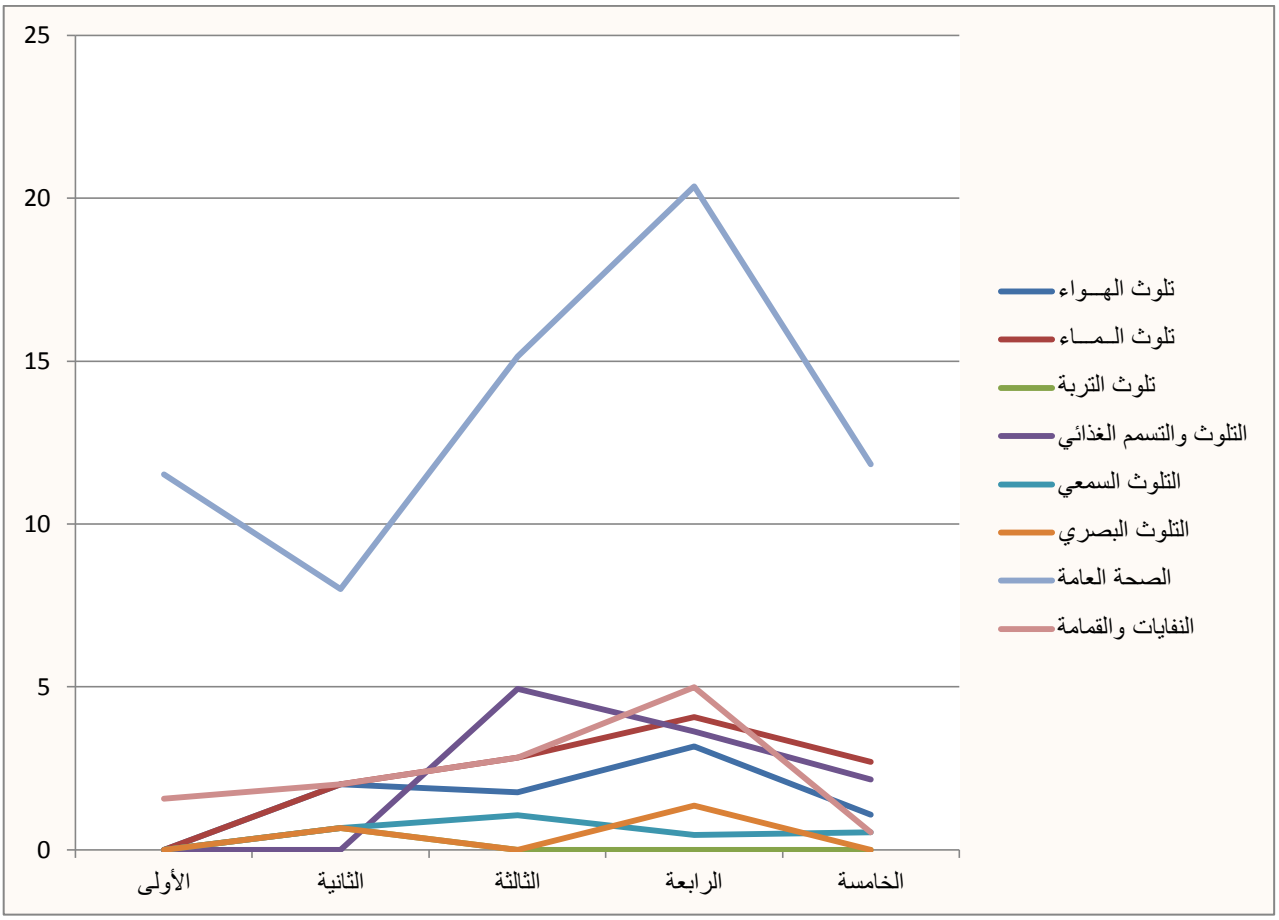
ما هي مشكلات التلوث البيئي التي يتضمنها كتاب التربية المدنية في المدرسة الجزائرية؟

جدول رقم (12) : يوضح نسبة تكرار قضايا البيئة المتعلقة بمشكلات التلوث البيئي في كتب التربية المدنية للسنوات الخمسة في الطور الابتدائي

المحور	الفكرة/ المجال	كتاب السنة 1		كتاب السنة 2		كتاب السنة 3		كتاب السنة 4		كتاب السنة 5	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
مشكلات التلوث البيئي	7. تلوث الهواء	0	0	3	2	5	1.76	7	3.17	2	1.08
	8. تلوث الماء	0	0	3	2	8	2.82	9	4.07	5	2.69
	9. تلوث التربة	0	0	1	0.67	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	10. التلوث والتسمم الغذائي	0	0	0	0	14	4.93	8	3.62	4	2.15
	11. التلوث السمعي	0	0	1	0.67	3	1.06	1	0.45	1	0.54
	12. التلوث البصري	0	0	1	0.67	0	0.00	3	1.36	0	0.00
	13. الصحة العامة	22	11.52	12	8	43	15.14	45	20.36	22	11.83
	14. النفايات والقمامة	3	1.57	3	2	8	2.82	11	4.98	1	0.54
أفكار مشكلات التلوث البيئي في الكتاب		25	13.09	24	16	81	28.52	84	38.01	35	18.82
مجموع قضايا البيئة في الكتاب		191	100	150	100	284	100	221	100	186	100

[1]. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي. مرجع سابق، ص 46.

شكل رقم (06) يوضح نسبة تكرار قضايا البيئة المتعلقة بمشكلات التلوث البيئي في كتب التربية المدنية للسنوات الخمسة في الطور الابتدائي



عرض وتحليل نتائج الجدول:

يوضح الجدول نسبة تكرار قضايا البيئة المتعلقة بمشكلات التلوث البيئي في كتاب التربية المدنية للسنوات الخمسة في الطور الابتدائي، ويبين الجدول أن نسبة تناول مشكلات التلوث البيئي في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة كانت الأعلى حيث قدرت بـ 38.01 %. تليها نسبة تناول هذه المشكلات في كتاب السنة الثالثة والتي قدرت بـ 28.52 % ، أما كتاب السنة الخامسة فقد تضمن مشكلات التلوث البيئي بنسبة 18.82 %، في حين كانت نسبة تناول مشكلات التلوث البيئي في كتابي التربية المدنية للسنة السنة الثانية والأولى 16 %، و13.09 % على التوالي.

كما يتضح من الجدول أن نسبة تناول مشكلة تلوث الهواء في كتاب السنة الرابعة كانت النسبة الأكبر، رغم انخفاضها حيث قدرت بـ 3.17 % .وتليها نسبة مشكلة تلوث الهواء في كتاب السنة الثانية حيث قدرت بـ 2% ، وتأتي بعدها نسبة تناول هذه المشكلة في كتاب السنة الثالثة حيث قدرت بـ 1,76 % ، أما نسبة تناول مشكلة التلوث البيئي في كتاب السنة الخامسة فقد بلغت 1,08 % ، أما كتاب التربية المدنية للسنة الأولى من الطور الابتدائي فقد خلا تماما من تناول مشكلة تلوث الهواء.

ويتبين من الجدول السابق أن مشكلة تلوث الماء قد تضمنت في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة بنسبة 4.07 %، وهي النسبة الأكبر بين الكتب الأخرى، تليها نسبة تضمن هذه المشكلة في كتاب السنة الثالثة والتي بلغت 2.82 %، أما كتاب السنة الخامسة فقد تضمن مشكلة تلوث الماء بنسبة تقدر بـ 2.69 % يليها مباشرة كتاب السنة الثانية بنسبة 2 % ، في حين لم يتضمن كتاب التربية المدنية في السنة الأولى من الطور الابتدائي على قضايا تتعلق بمشكلة تلوث الماء.

ويظهر من الجدول كذلك أن كل كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر لم تتطرق إلى مشكلة تلوث التربة، ما عدا كتاب السنة الثانية الذي تناول هذه المشكلة بنسبة تكاد تكون منعدمة قدرت بـ 0.67%.

ويتضح أيضا من الجدول أن نسبة تناول كتاب التربية المدنية في السنة الثالثة لمشكلة التلوث والتسمم الغذائي قدرت بـ 4.93 %، أما نسبة تناول هذه المشكلة البيئية في كتاب السنة الرابعة فقد بلغت 3.62 %، في حين كانت نسبة تناول مشكلة التلوث والتسمم الغذائي في كتاب السنة الخامسة 2.15%، أما كتابا التربية المدنية في السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي فلم تتضمن أي قضايا تتعلق بمشكلة التلوث والتسمم الغذائي .

أما مشكلة التلوث السمعي فقد كانت نسبة تناول كتب التربية المدنية لهذه المشكلة البيئية متدني جدا حيث انعدمت تماما نسبة تناولها في كتاب السنة الأولى ، وكانت هذه النسبة منخفضة جدا في الكتب الأخرى، حيث بلغت هذه النسبة في التربية المدنية للسنة الثالثة 1,06 %، أما

كتب السنة الثانية والخامسة والرابعة فقد كانت متدنية جدا وكادت تنعدم وقدرت بـ 0.67 % و 0,54 % و 0.45 % على الترتيب.

و يلاحظ من الجدول أيضا أن كتب التربية المدنية للطور الابتدائي لم تتضمن قضايا تتعلق بمشكلة التلوث البصري، ما عدا كتابا التربية المدنية في السنة الرابعة و السنة الثانية ابتدائي الذين تضمنا مشكلة التلوث البصري بنسبة متدنية تكاد تكون منعدمة تقدر بـ 1.35 % و 0.67 %.

كما يظهر الجدول أن نسبة تناول قضايا الصحة العامة في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي قد بلغت 20.36 % وهي النسبة الأكبر مقارنة بالكتب الأخرى، يليها مباشرة كتاب السنة الثالثة بنسبة 15.14 % ، ثم كتاب السنة الخامسة بنسبة 11,83 % ، أما نسبة تناول قضايا الصحة العامة في كتابي التربية المدنية للسنة الأولى والثانية فقد كانت 11.52 %، و8 % على الترتيب.

ويتضح من الجدول أيضا نسبة تناول كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي لقضايا تتعلق بالنفايات والقمامة قد بلغت 4.98% في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة، في حين قدرت نسبة هذا التناول في كتاب السنة الثالثة بـ 2.82 % ، أما كتاب السنة الثانية فقد تضمن قضايا تتعلق بالنفايات والقمامة بنسبة 2 % ، في حين كانت نسبة تناول هذه القضايا البيئية في كتاب التربية المدنية في السنتين الأولى والخامسة 1.57 % و 0.54 % على الترتيب.

تعتبر المشكلات البيئية من القضايا المهمة التي باتت تطرح نفسها بقوة في العقود الأخيرة نتيجة تفاقم أزمة البيئة وانعكاس ذلك على صحة الإنسان وحياته، فقد أصبح هذا الأخير يعاني كثيرا جراء هذه المشكلات التي أفرزت وضعا بيئيا وصحيا خطيرا، ولعل مشكلة التلوث البيئي تعتبر واحدة من تلك المشكلات الكبيرة التي فتكت بالنظام والتوازن البيئي، وسببت أخطارا كبير على صحة الإنسان ففي إحدى إحصائيات منظمة الصحة العالمية حوالي 800000 ألف شخص توفوا قبل العمر المتوقع بسبب التلوث[1]، الأمر الذي جعل من ضرورة الاهتمام بهذه المشكلات في المناهج التعليمية والكتب المدرسية أمرا في غاية الأهمية، وهذا ما سعى إليه المشرع

[1]. برنامج الأمم المتحددة للبيئة. تقرير عن توقعات البيئة العالمية، البيئة من أجل التنمية. 2007. الأمم المتحدة، ص 14.

الجزائري من خلال الكتب المدرسية ،محاولا تضمين قضايا التلوث البيئي في مختلف المراحل التعليمية.

من خلال المنحنى البياني والذي يوضح قضايا البيئة المتعلقة بمحور التلوث البيئي في كتب التربية المدنية للسنوات الخمسة من الطور الابتدائي، يتبين أن تناول قضيتي تلوث الهواء وتلوث الماء في كتب التربية المدنية في المرحلة الابتدائية كان منخفض جدا في جميع الكتب وانعدم في السنة الأولى، حيث بلغ مجموع تكرارات قضية التلوث البيئي في كتاب السنة الثانية ابتدائي تكرارين فقط وهو نفس العدد الذي تضمنه كتاب السنة الثالثة، ليزيد اهتمام المشرع المدرسي بهذه القضية في السنة الرابعة، حيث تضمن كتاب التربية المدنية في هذه السنة بأربعة تكرارات وردت جميعها في المجال المفاهيمي البيئة و الصحة، في حين تناول كتاب السنة الخامسة قضية التلوث البيئي بتكرارين فقط.

ولا تقل مشكلة تلوث المياه خطورة عن تلوث الهواء، ونلاحظ من خلال المنحنى البياني السابق أن اهتمام المشرع المدرسي بهذه المشكلة في كتب التربية المدنية بالطور الابتدائي كانت منخفضة جدا وغابت من كتاب السنة الأولى ابتدائي، حيث تناول كتاب التربية المدنية للسنة الثانية تلوث الماء بعدد ثلاث تكرارات وردت جميعها المجال المفاهيمي البيئة والمحافظة عليها وهو انسب المجالات لتناول هذا الجانب، والكفاءة المرحلية التي يسعى إليها المشرع المدرسي من خلال هذا المجال المفاهيمي، هي تنمية قدرة الفرد على الإسهام في حماية البيئة من خلال المحافظة على المياه بحسن استعمالها والمحافظة عليها من التبذير والتلويث، والنظافة والمساحات الخضراء[1]، وتضمن كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة 08 تكرارت تتعلق بتلوث المياه، وقد ضمن المشرع المدرسي هذه القضية في المجال المفاهيمي البيئة الصحية الذي يهدف من خلاله إلى إكساب التلميذ كفاءة المحافظة على سلامة المحيط، وممارسة قواعد الاقتصاد في الطاقة ومحاربة التبذير وإتباع أساليب الوقاية من الأمراض[2]، وهو المجال المناسب لتناول هذه القضية، في حين بلغ عدد تكرارات تلوث المياه

[1]. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الثنية من التعليم الابتدائي،.مرجع سابق ،ص 52.

[2]. وزارة التربية الوطنية،مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.مرجع سابق ،ص 50.

في كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة ابتدائي 05 تكرارات، توزعت بين المجال المفاهيمي الحقوق والواجبات، ومن مظاهر الحياة المدنية.

ويتضح من المنحنى البياني أن كتاب التربية للسنة الرابعة أساسي هو الأكثر تناول لقضية تلوث المياه، حيث بلغ عدد تكرارات هذا الجانب في الكتاب 09 تكرارات، أدرجها المشرع المدرسي في المجال المفاهيمي البيئة والصحة بغية إكساب التلميذ القدرة على ممارسة القواعد المتعلقة بالحفاظ على البيئة والمحيط الذي يعيش فيه[1]، ويتضح من خلال المنحى البياني السابق أن كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، كان الأكثر تناولا لمشكلتي تلوث الهواء وتلوث الماء، وهذا راجع لكون التلميذ في هذه السنة أصبح أكثر نضجا ونموا ولديه القدرة على المساهمة بفعالية في التقليل من هذه المشكلات، ففي نهاية هذه السنة يتوقع من المتعلم أن يكون قادرا على التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي والبيئي وممارسة قواعد الصحة والأمن[2].

ويعتبر هذا التناول لمشكلة التلوث البيئي (تلوث الهواء وتلوث الماء) في كتاب التربية المدنية في المرحلة الابتدائية غير كاف ودون المستوى المطلوب، خصوصا في ظل النسب المتزايدة يوميا لهذا النوع من التلوث في مختلف أنحاء العالم، وتدهور صحة الإنسان في العديد من الدول بسبب تلوث الهواء الناجم عن المصانع وعوادم السيارات والحرائق الغابية وغيرها من الأسباب وتلوث الماء بسبب الممارسات البشرية الخاطئة وما نجم عن هذا التلوث من أخطار صحية عديدة، فليس ثمة شك أن التلوث الهوائي من أكثر أنواع التلوث خطورة، حيث تتسع دائرة مخاطره لتشمل كلا من الأحياء (الإنسان والحيوان والنبات)، والمنشآت والمنتجات الصناعية والمناخ وطبقة الأوزون وغيرها فالإنسان يتأثر بالتلوث الهوائي مباشرة من خلال انتشار الكثير من الأمراض التي بدأ يعاني منها في هذا العصر مثل أمراض الجهاز التنفسي (الربو والحساسية) والزكام المزمن والسعال وأمراض القلب (تصلب الشرايين) وسرطان الرئة وسرطان الجلد وغيرها من الأمراض الناجمة عن هذا النوع

[1]. وزارة التربية الوطنية،مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.مرجع سابق ،ص 54.

[2]. المرجع نفسه، ص 49.

من التلوث[1]، ولتلوث الماء أيضا أخطار على صحة الإنسان، حيث يتسبب الماء الملوث العديد من الأمراض على صحة الإنسان مثل الكوليرا والبلهريسيا ولدوسنتاريا والتفوئيد، وتليف الكبد والفشل الكلوي وغيرها، وأن هذه الأمراض والمشكلات البيئية التي باتت تهدد سلامة الإنسان وراحته ووجوده في هذا الكوكب، ففرضت على المجتمع العالمي ضرورة تعزيز السلوك البيئي السليم وتكثيف الجهود من أجل حماية البيئة والحفاظ على توازنها، وهو ما انتهجه المشرع المدرسي في الجزائر ،حيث تم إدراج التربية البيئية في المسار الدراسي، قصد إثراء مجالات المواد التعليمية وإقامة إطار جديد لنشر المعرفة الصفية، وهذا من أجل تعزيز الروابط بين التلاميذ ومحيطهم الطبيعي والاجتماعي، وتمكين التلاميذ من إدراك المشكلات البيئية ،والمساهمة في حلها بصفة دائمة[2]، ولعل من أهداف تدريس التربية المدنية في المدرسة الابتدائية هو تحقيق التفاعل الايجابي بين التلميذ ومحيطه، بالمحافظة على البيئة وحمايتها وممارسة قواعد الصحة في الحياة اليومية[3] غير أن كتب التربية المدنية للطور الابتدائي لم تهتم بشكل كبير بالقضايا المتعلقة بتلوث الهواء وتلوث الماء بالشكل المطلوب خصوصا وأن هذه المشكلات البيئية في الجزائر سجلت نسبا مرتفعة.

ويلاحظ من المنحنى البياني أن مشكلة تلوث التربة لم تتطرق لها كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر ما عدا كتاب السنة الثانية الذي أشار إلى هذه المشكلة بتكرار واحد فقط وهذا الأمر ربما يعود إلى أن المشرع المدرسي في الجزائري يرى أن تناول هذه المشكلة أكبر من قدرات التلميذ في هذه المرحلة، والتطرق لها يكون في المراحل التعليمية القادمة في التعليم المتوسط والثانوي، حيث تقتصر الأهداف التربوية التي وضعها المشرع المدرسي الجزائري في الطور الابتدائي على تعزيز التعلمات الأساسية لدى التلميذ خاصّة التحكّم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، وفي المعارف المندرجة في مجالات موادّ أخرى كالتربية الرياضية والعلمية والتقنية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، والذي يمكّن (بوساطة كفاءات ختامية واضحة) من إجراء تقويم

[1]. بوبيش فريد، بوترعه بلال. " تلوث البيئة الحضرية والصحة : مقاربة سوسيولوجية". مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية،3(2014) ص 110.

[2]. وزارة التربية الوطنية، وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة. حقيبة النادي الأخضر. مرجع سابق، ص 2.

[3]. محمد الصالح، حثروبي. مرجع سابق، ص 229.

للتعليم الابتدائي[1]. لذا من الضروري أن يبلغ المتعلّم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكّم في اللغات الأساسية تبعده نهائيا عن الأمّية، في حين يتناول التلميذ بعض القضايا البيئية الأخرى الأكثر تعقيدا وصعوبة و مثل تلوث التربة، التلوث السمعي، التلوث البصري، التلوث والتسمم الغذائي وغيرها، في المراحل التعليمية القادمة في الطور المتوسط والثانوي على اعتبار أن التلميذ في هذه المراحل التعليمية يكون أكثر نضجا وقدرتا على استيعاب هذه القضايا وفهمها.

وفيما يتعلق بالتلوث والتسمم الغذائي فقد خلا كتابا التربية المدنية للسنة الأولى والثانية من تناول هذه المشكلة، واقتصر إدراج هذه القضية في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة بعدد تكرارات بلغ 14 تكرارا، وردت أغلبها في المجال المفاهيمي البيئة الصحية وهو المجال الأنسب، الذي من خلاله حاول المشرع إكساب التلميذ بعض المعارف والسلوكيات التي من شأنها أن تحميه من أخطار الأطعمة الملوثة والمسممة أو المنتهية الصلاحية، كذلك إكسابه بعض المهارات السلوكية التي ينتهجها قبل تناول الخضر والفواكه حتى يتجنب خطر التسمم الغذائي، وتضمن كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي مشكلة التلوث والتسمم الغذائي بعدد تكرارات، قدر بـ 08 تكرارات وردت جميعا في المجال المفاهيمي البيئة والصحة، وتضمن كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة ابتدائي أيضا قضية التلوث والتسمم الغذائي بعدد تكرارات بلغ 04 تكرارات، ورغم هذا التناول لقضية التلوث والتسمم الغذائي في الكتب المذكورة سابقا إلا أنها تبقى غير كافية خصوصا وأن كتابي التربية المدنية للسنة الأولى والثانية لم تتضمن هذه القضية لذا كان من الأفضل التركيز على هذه القضية في مرحلة تعميق التعلمات الأساسية (السنة الثالثة والرابعة)، حتى تنمي وعي التلميذ بخطورة هذا التلوث وتكسبه الاتجاهات والمهارات الغذائية السليمة في هذا العصر الذي عرفت فيه الفلاحة والزراعة تطورا كبيرا باستخدامها الكثيف للمبيدات الحشرية والمواد الكيماوية لزيادة المنتوج وخاصة المحاصيل التي تنبت فوق الأرض والأكثر تعرضا لخطر هذه المواد الكيماوية عن طريق الرش، ومن ثم يتطلب هذا الأمر تلقين التلميذ في مراحل تعليمه المبكرة سبل

[1]. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج. المرجعية العامة للمناهج معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08- 04 المؤرّخ في 23 يناير 2008 . الجزائر: وزارة التربية الوطنية. مارس 2009، ص 27.

الوقاية والتعامل الجيد مع هذه المنتجات الغذائية، تجنبا للتلوث والتسمم الغذائي الذي قد تتسبب به هذه الأغذية.

يتضح من خلال المنحنى البياني أن تناول مشكلة التلوث السمعي في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي بالجزائر كان ضعيف جدا حيث بلغ مجموع تكرارات قضايا التلوث السمعي التي تضمنتها جميع كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي 05 تكرارات وهذا غير كاف لإعطاء تلميذ المرحلة الابتدائية فكرة حول هذه المشكلة البيئية، والأخطار الصحية الناجمة عن الضوضاء التي تصدرها السيارات والطائرات والقطارات والمصانع وغيرها من مصادر الضجيج والأصوات المرتفعة خصوصا في البيئة الحضرية، حيث تتسبب هذه الضوضاء في العديد من التأثيرات العصبية وأمراض القلب، كما تؤثر على الجهاز الهضمي الذي يضطرب فتزيد إفرازات المعدة مما قد يؤدي إلى الإصابة بالقرحة المعدية وغيرها من التأثيرات الصحية الخطيرة على جسم الإنسان، الأمر الذي يفرض ضرورة إيلاء هذه القضية أهمية بالغة في كتاب التربية المدنية في الطور الابتدائي ليس من أجل التقليل والحد من هذه الملوثات لأن الأمر ليس بالأمر السهل في عالم اليوم، لكن على الأقل يدرك التلميذ خطورة هذا التلوث البيئي وأضراره الصحية وطرق تجنبه حفاظا على صحته وصحة المجتمع.

وفيما يتعلق بالتلوث البصري فقد تناولته كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي بنسبة جد منخفضة، حيث بلغ عدد تكرارات تناول هذا النوع من التلوث في كتب التربية المدنية 04 تكرارات، وهي نسبة جد ضعيفة ولا تنمي لدى التلميذ الوعي والإدراك بخطورة هذه المشكلة وأسبابها، خصوصا وأن هذا النوع من التلوث أصبح يشكل خطرا على البيئة، فانعدام مظاهر الجمال سوف يؤدي إلى فساد الذوق واعتياد القبح[1]، ومن ثم فإن إهمال الفرد لهذا الجانب له اثر سلبي عليه أولا بأن يحرم نفسه من الحياة في بيئة جميلة ومريحة، وعلى الآخرين بالتعدي على حقوقهم في أن يروا كل شيء جميل في البيئة، ويدل دلالة واضحة على اضطراب العلاقة بين الإنسان وبيئته.

[1]. بوبيش فريد، بوترعه بلال. مرجع سابق ، ص 111.

أما فيما يتعلق بالصحة العامة فقد أهتم المشرع المدرسي الجزائري بتضمين هذه القضية في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر، ويتضح من خلال المنحنى البياني السابق أن كتاب السنة الرابعة ابتدائي كان الأكثر احتواء لهذه القضية حيث بلغ عدد تكرارات هذه القضية 45 تكرارا جاءت أغلبها في المجال المفاهيمي البيئة والصحة، حيث قسم المشرع المدرسي هذا المجال المفاهيمي إلى ثلاث وحدات تكلم في الوحدة الأولى عن النفايات كأحد مصادر التلوث، أما الوحدة الثانية فقد تناول فيها قواعد الحفاظ على النظافة، في حين خصص الوحدة الثالثة من هذا المجال للحديث عن قواعد حفظ الصحة وتطبيقها في الحياة اليومية، وهذا من شأنه أن يكسب التلميذ السلوكيات والمهارات اللازمة للحفاظ على الصحة وتجنب الأخطار التي قد تنجم عن التلوث البيئي في حياته اليومية، كما تطرقت هذه الوحدة إلى الغذاء الصحي السليم وعادات الأكل السليمة التي لا تتسبب بأي ضرر على صحة الإنسان، وقد أولى المشرع المدرسي في الجزائر أهمية لهذه القضية في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي حيث تضمن هذا الكتاب 43 تكرار يتعلق بقضية الصحة العامة جاءت أغلبها في المجال المفاهيمي قواعد الأمن الذي حاول فيه المشرع أن يكسب التلميذ بعض القواعد المتعلقة بالأخطار المختلفة في البيت والشارع والمدرسة، ومجال البيئة والصحة الذي هدف من خلاله المشرع المدرسي إكساب التلميذ طرق الوقاية من الأمراض (النظافة والتغذية الصحية) ،وآثار التغذية الناقصة على صحة الفرد مع إكسابه القواعد المتعلقة بالحفاظ على المحيط، كما تناول المشرع المدرسي في كتابي التربية المدنية للسنة الأولى والخامسة 22 تكرارا متعلق بالصحة العامة، أما كتاب السنة الثانية فقد تضمن قضية الصحة العامة بعدد تكرارات قدر بـ 12 تكرارا، وردت أغلبها في المجال المفاهيمي البيئة والمحافظة عليها، خصوصا في الوحدة الثانية من هذا المجال المفاهيمي التي تناول فيها الكتاب الحفاظ على النظافة وتهدف إلى إكساب التلميذ القدرة على تنظيف الجسم والثياب والمكان والمداومة على ذلك، ويرجع ذلك إلى الأهداف التي المرجوة من تدريس هذه المادة فلا يقتصر تدريس مادة التربية المدنية في المدرسة على تلقين مبادئ أو معلومات ومعارف مجرّدة في ذهن التلميذ، بل يجب أن تشمل مجالا أوسع، ألا وهو تربية شاملة هدفها إكساب التلميذ سلوكيات ومواقف، أي: « حسن

التصرّف»[1]، وذلك بأن يتعلم التلميذ في المرحلة السلوكيات و المهارات البيئية الصحية والسليمة كالنظافة وقواعد الصحة العامة وتجنب الأمراض والأوبئة التي قد تنجم عن تدهور الوسط البيئي.

وفيما يتعلق بالنفايات والقمامة يتضح من خلال المنحى البياني السابق أن كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر لم تول لهذه القضية أهمية كبيرة حيث بلغ عدد تكرارات تناول هذه القضية في كتاب السنة الرابعة 11 تكرارا، وفي كتاب السنة الثالثة 08 تكرارات، أما كتابي السنة الأولى والثانية فقد كانت 03 تكرارات في كل كتاب، في حين تناول كتاب السنة الخامسة هذه القضية بتكرار واحد، وهو ما يؤشر على قصور واضح في الاهتمام بهذه القضية البيئية والصحية المهمة خصوصا في ظل ما نشهده اليوم من مظاهر سلبية وخطيرة للتعامل مع هذه النفايات والقمامة في المناطق الحضرية والريفية على حد السواء، وأن كان المناطق الحضرية هي الأكثر تضررا من سوء التعامل مع النفايات والقمامة، هذه الأخيرة باتت تهدد نظافة وصحة البيئة في المدن وتحولت العديد من الأحياء الحضرية إلى مساحات تنتشر فيها القمامة بشكل فوضوي وعشوائي يصعب نقلها وتنظيفها بواسطة الشاحنات المخصصة لهذا الغرض.

وتمثل النفايات أحد أكبر ملوثات البيئة خصوصا في المحيط العمراني الحضري مما تتسبب به من تلوث وإضرار للبيئة بسبب طبيعتها السمية والمشوهة لجمال المناظر البيئية، ففي الجزائر يبلغ متوسط إنتاج الفرد من النفايات يوميا ما يعادل 0.5 كلغ، وتصل هذه النسبة في المدن الكبرى كالجزائر العاصمة مثلا إلى حد 1.2 كغ من النفايات يوميا، وهو ما يكشف عن خطورة هذه المشكلة خصوصا إذا ما كانت سلوكيات الأفراد وتعاملهم مع هذه النفايات بشكل سلبي لا يراعى فيه جمال البيئة والصحة العامة[2].

ولا يمكننا تعديل هذه السلوكيات السلبية إلا عن طريق التربية والتثقيف بخطورة القمامة والنفايات، والسبل السليمة والصحيحة للتعامل معها، وتعتبر مرحلة الطفولة الأولى من أهم المراحل لغرس هذا السلوك البيئي السليم، وتعليم الطفل الطرق الصحيحة للتعامل مع القمامة

[1]. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج. المرجعية العامة للمناهج. مرجع سابق، ص54.

[2]. بلال، بوترعه .المرأة وحماية البيئة، ط1. الجزائر: مطبعة سخري .2012، ص 40 41.

ومادة التربية البيئية هي الأنسب لتناول مثل هكذا مواضيع خصوصا وأن الكثير من المجالات المفاهيمية التي تضمنتها كتب التربية المدنية في المرحلة الابتدائية ذات علاقة بالبيئة والحفاظ عليها وبالعلاقة بين الإنسان وبيئته، ثم أن من أهداف تدريس التربية المدنية في المدرسة الابتدائية في الجزائر ترشيد علاقة الإنسان ببيئته وإكساب التلاميذ قواعد النظافة والحفاظ على المحيط[1].

ثالثا. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث:

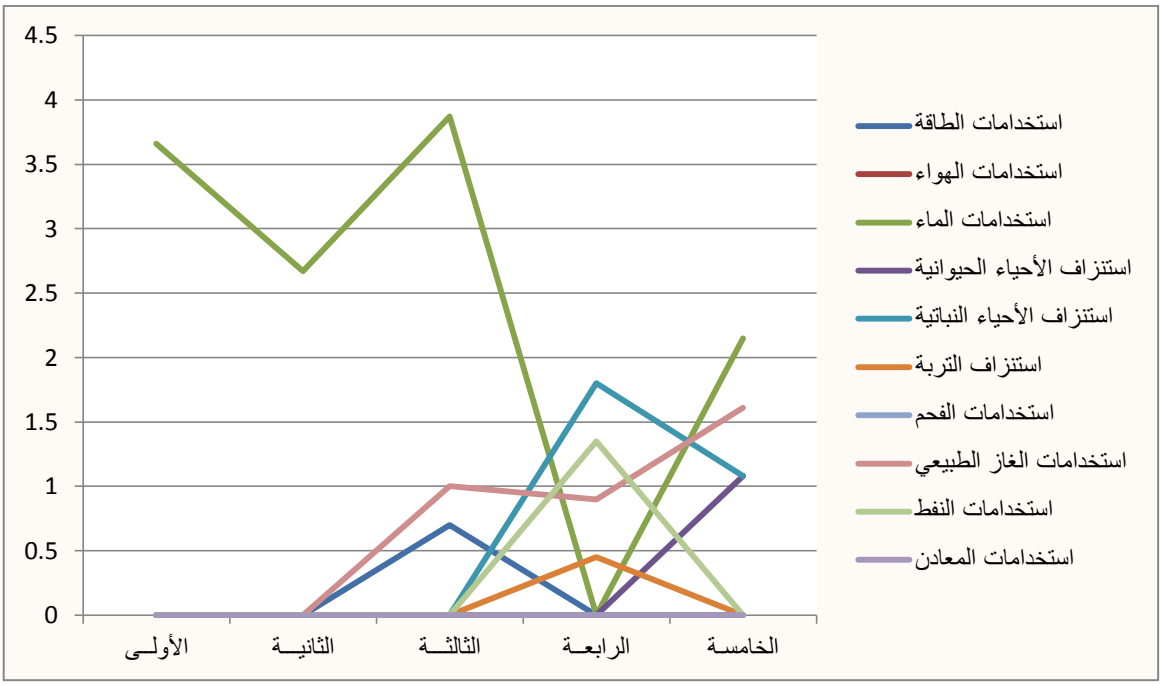
ما هي أشكال استعمال الموارد الطبيعية في كتاب التربية المدنية للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية؟

جدول رقم (13) : يوضح نسبة تكرار قضايا البيئة المتعلقة باستعمال الموارد الطبيعية في كتب التربية المدنية للسنوات الخمس في الطور الابتدائي

المحور	الفكرة/ المجال	كتاب السنة 1		كتاب السنة 2		كتاب السنة 3		كتاب السنة 4		كتاب السنة 5	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
استعمال الموارد الطبيعية	**الموارد الدائمة**										
	15. استخدامات الطاقة	0	0	0	0	2	0.70	0	0	0	0
	16. استخدامات الهواء	0	0	0	0	0	0.00	0	0	0	0
	17. استخدامات الماء	7	3.66	4	2.67	11	3.87	0	0	4	2.15
	الموارد المتجددة										
	18. استنزاف الأحياء الحيوانية	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1.08
	19. استنزاف الأحياء النباتية	0	0	0	0	0	0	4	1.81	2	1.08
	20. استنزاف التربة	0	0	0	0	0	0	1	0.45	0	0
	الموارد غير المتجددة										
	21. استخدامات الفحم	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	22. استخدامات الغاز الطبيعي	0	0	0	0	1	0.35	2	0.90	3	1.61
	23. استخدامات النفط	0	0	0	0	0	0	3	1.36	0	0
	24. استخدامات المعادن	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0
أفكار استعمال الموارد الطبيعية في الكتاب		7	3.66	4	2.67	14	4.93	10	4.52	11	5.91
مجموع قضايا البيئة في الكتاب		191	100	150	100	284	100	221	100	186	100

[1]. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مرجع سابق، ص .57.

شكل رقم (07) : يوضح نسبة تكرار قضايا البيئة المتعلقة باستعمال الموارد الطبيعية في كتب التربية المدنية للسنوات الخمس في الطور الابتدائي



عرض وتحليل نتائج الجدول:

يتبين من الجدول الذي يوضح نسب تكرار قضايا البيئة المتعلقة باستعمال الموارد الطبيعية في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي، ويتبين من خلال الجدول أن كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر قد خلت تماما من تناول قضايا تتعلق بالموارد الدائمة كاستخدامات الطاقة واستخدامات الهواء، ما عدا كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة ابتدائي الذي تضمن قضية استخدامات الطاقة بنسبة تكاد تكون منعدمة قدرت بـ 0.70 %.

ويتضح من الجدول أيضا أن جميع كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي قد تضمنت قضايا تتعلق باستخدامات الماء، ما عدا كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة الذي خلا من تناول هذه القضية، وقد كانت النسبة الأكبر في التناول كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة ابتدائي بنسبة بلغت 3.87 % ، تليها كتاب السنة الأولى بنسبة تناول قدرت بـ 3.66 %، في حين كانت نسبة تناول هذه القضية في كتابي السنة الثانية والخامسة متقاربة قدرت بـ 2.67 % و 2.15 % على الترتيب.

وفيما يتعلق باستخدام الموارد المتجددة يتضح من خلال الجدول أن كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر قد خلت تقريبا من تناول قضايا استنزاف الأحياء الحيوانية والأحياء النباتية، ماعدا كتابي السنة الرابعة والخامسة هذا الأخير الذي تناول قضية استنزاف الأحياء الحيوانية بنسبة متدنية جدا قدرت بـ 1.08 %، وهي نفس النسبة التي تناول فيها هذا الكتاب قضية استنزاف الأحياء النباتية، أما كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة فقد تضمن قضية استنزاف الأحياء النباتية بنسبة ضعيفة قدرت بـ 1.80 %.

وفيما يتعلق بقضية استنزاف التربة نلاحظ من خلال الجدول أن جميع كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي قد خلت تقريبا من تناول هذه القضية، ما عدا كتاب السنة الرابعة الذي أشار إلى هذه القضية بنسبة تكاد تكون منعدمة بلغت 0.45 %.

ويتبين من الجدول السابق أن نسبة تضمن كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي لقضايا تتعلق باستعمال الموارد غير المتجددة، مثل الفحم والغاز الطبيعي والنفط والمعادن قد كانت ضعيفة جدا إلى منعدمة، حيث خلت جميع كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي من تناول استخدامات الفحم، أما استخدام الغاز الطبيعي فيلاحظ من الجدول أن كتابي التربية المدنية للسنة الأولى والثانية لم يتضمنا أي إشارة لاستخدام الغاز الطبيعي، في حين كانت نسبة تضمن هذه القضية في كتب السنة الثالثة والرابعة والخامسة ضعيفة جدا قدرت بـ 10 %، 0.90 %، 1.61 % على الترتيب، ونفس الشيء فيما يتعلق بقضية استخدام النفط، حيث خلت جميع كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي من تضمين هذا الجانب في مقرراتها، ما عدا كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة الذي تضمن هذا الجانب بنسبة ضعيفة قدرت 1.35 %، أما قضية استخدام المعادن فلم تتضمن في جميع كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر.

يتضح من خلال المنحنى البياني السابق والذي يتعلق بقضايا استعمال الموارد الطبيعية المتضمنة في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي، أن كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي قد خلت تقريبا من تناول قضية استخدامات الطاقة (الطاقة الشمسية)، واستخدامات الهواء، وهذا راجع إلى طبيعة المرحلة العمرية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وما تتميز به من خصائص عقلية للتلاميذ

فتناول هذه القضايا مازال أكبر من قدرة التلاميذ على استيعابه، وسيكون من الأفضل لو تلقى التلميذ هذه القضايا في التعليم المتوسط، وذلك من منطلق أن التعليم الأساسي تعليم مستمر ومتكامل يراعى فيه النمو العقلي والحسي والوجداني للتلميذ، فالمدرسة الأساسية ذات التسع سنوات بنظامها التربوي الذي يجمع بين العلوم والتكنولوجيا سوف تربط الدراسة بالحياة وبذلك تصبح مركز إشعاع في البيئة التي توجد فيها بحيث تأخذ منها وتعطيها في وقت واحد، تأخذ منها التلامذة والمشاكل التي تتخبط فيها البيئة المحلية وتعطيها رجالا أو مواطنين صالحين منتجين قادرين على المساهمة في حل مشاكل بيئتهم عن علم ودراية ووعي[1]، وبذلك تساعد التلميذ على معرفة بيئته المحلية ثم على معرفة دوره الخاص في عملية النهوض بالبيئة بأسلوب علمي سليم يراعى فيه قدرات التلميذ ومرحلته العمرية.

ونلاحظ من خلال المنحنى البياني أن استخدامات الماء قد تم تضمينها في كتب التربية المدنية في المرحلة الابتدائية ما عدا كتاب السنة الرابعة، حيث تضمن كتاب السنة الأولى 07 تكرارات تتعلق باستخدامات الماء، وتضمن كتاب السنة الثانية والسنة الخامسة 04 تكرارات تتعلق باستخدام الماء في كل كتاب، أما كتاب السنة الثالثة فقد تضمن 11 تكرارا تتعلق بهذه القضية وتم إدراج هذه القضية في كتب التربية المدنية كون التلميذ يدرك جيدا معنى الماء ومصدره، وبعض استخداماته فهو يتعامل مع هذا المورد الحيوي بشكل دائم في حياته اليومية على عكس الهواء والطاقة واستخداماتهما تعتبر مواضيع أكبر من قدرة التلميذ العقلية على استيعابها وفهمها.

وفيما يتعلق باستنزاف الأحياء الحيوانية نلاحظ من خلال المنحنى البياني غياب تناول هذه القضية في كتب التربية المدنية بالمرحلة الإبتدائية، ما عدا كتاب السنة الخامسة الذي تضمن تكرارين تتعلق باستنزاف الأحياء الحيوانية، التي تعد احد الموارد البيئية المتجددة والتي لا غنى للإنسان عنها في حياته غذاء وكساء، وقد عرفت بعض الأحياء الحيوانية تناقصا كبيرا بسبب ممارسات الإنسان الخاطئة، وهذا ما يجعل من إدراج مثل هذه القضايا في الكتب المدرسية مطلبا ملحا خصوصا في المراحل التعليمية الأولى ليتعلم الطفل في هذه المرحلة أهمية هذه الموارد وسبل

[1]. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج. المرجعية العامة للمناهج، مرجع سابق ، ص 105.

الحفاظ عليها والتعامل معها برفق وايجابية، وهو ما لم يوليه المشرع المدرسي الجزائري أهمية في كتب التربية المدنية في المرحلة الابتدائية.

ويتضح من المنحنى البياني أن الأحياء النباتية أيضا لم تتطرق لها الكتب المدرسية للتربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر بشكل كبير، حيث تم تناول هده القضية بتكرارين في كتاب السنة الخامسة، و04 تكرارات في كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، على الرغم من أهمية هذه القضية في ظل الاعتداء المتزايد يوميا للإنسان على البيئة، وعلى مواردها وقد كان للأحياء النباتية النصيب الكبير من هذه الممارسات غير العقلانية للإنسان على غرار الرعي الجائر وما يصاحبه من تدمير لمساحات كبيرة من الغابات، والإسراف في استخدام المبيدات الحشرية والأسمدة الكيماوية إضافة إلى حرق الغابات وقطع الأشجار من أجل فتح المسالك المرورية والعديد من الممارسات الأخرى، وهذا ما يتطلب تضمين هذه القضايا في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي حتى يدرك التلميذ منذ الصغر أهمية الحفاظ على الأحياء النباتية التي تعتبر أحد المصادر المهمة التي تمده بالهواء الذي يتنفسه .

كما يظهر المنحنى البياني أن قضية تلوث التربة لم تدرج في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي باستثناء كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي، الذي تضمن 04 تكرارات تتعلق بهذه القضية وتعتبر هذه الأخيرة مهمة على اعتبار أن التربية تتعرض اليوم للعديد من المخاطر مثل الرعي الجائر، والتوسع في إزالة الغابات، واستخدام الأسمدة الكيماوية على نطاق واحد، إضافة إلى الزراعة المستمرة التي تؤدي إلى إجهاد التربة وتراكم الملوثات، غير أن غياب هذه القضية من كتاب التربية المدنية للطور الابتدائي له ما يبرره على اعتبار أن هذه القضايا والموضوعات سيتم التطرق لها في كتب التربية العلمية والتكنولوجية، وكتب العلوم الطبيعية في المراحل التعليمية القادمة.

ويتضح من خلال المنحى البياني أن تناول كتب التربية المدنية لاستعمال الموارد غير المتجددة والمتمثلة في الفحم والنفط والغاز الطبيعي والمعادن كان تقريبا منعدم، حيث تضمن كتاب المدنية للسنة الرابعة تكرارين تعلقا باستخدام الغاز الطبيعي و03 تكرارات تعلقت باستخدامات النفط أما كتاب السنة الخامسة فقد تضمن 03 تكرارات تتعلق باستخدامات الغاز الطبيعي، وهذا

التناول لهذه الموضوعات غير كاف تماما لإعطاء التلميذ فكرة على أهمية هذه الموارد غير المتجددة واستخداماتها وضرورة الحفاظ عليها وترشيد استهلاكه، خصوصا وأن الجزائر تعتبر من الدول المنتجة لهذه الموارد.

إن تنمية الوعي لدى التلميذ بالأخطار المستقبلية التي قد تنجم عن استنزاف مصادر الطاقة غير المتجددة سيساعد على توجيه سلوكه نحو ترشيد مصادر الطاقة المختلفة، ومنها الطاقة الكهربائية التي لا غنى للإنسان عنها. وترشيد استخدام النفط والغاز الطبيعي، حتى يضمن استدامة هذه الموارد في الطبيعة.

ولا يمكن تحقيق ذلك كله بعيد عن المناهج التعليمية التي لها دور كبير في غرس الخلق البيئي السليم والمستدام في نفوس النشء منذ المراحل العمرية الأولى، وفي جميع المواد التعليمية وخاصة المواد الاجتماعية كالتربية المدنية، التي باتت لها دور كبير في توضيح الرؤى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالقوى الموجودة في بيئتهم، وكيفية استخدامها في سبيل رفاهية الإنسانية لا دمارها وإبراز التفاعل بين الإنسان ومصادر بيئته الطبيعية وآثار ذلك على نمط الحياة الاجتماعية[1].

فالتعليم البيئي في المدارس يهدف إلى جعل التلاميذ على بينة من مواردهم الطبيعية وتنمية شعور التقدير لهذه الموارد، وإكسابهم بالمهارات اللازمة للحياة الصحية والحفاظ على الطبيعة وعلى مواردها المحدودة[2].

[1]. شادية ، محمد باشماخ. مرجع سابق، ص 47.

[2] . Josiah O, Ajiboye . Nthalivi,Silo. Enhancing Botswana Children'sEnvironmental Knowledge, Attitudes and Practices through the School Civic Clubs. International Journal of Environmental and Science Education. Volume 3, Number 3, July 2008.p106-107

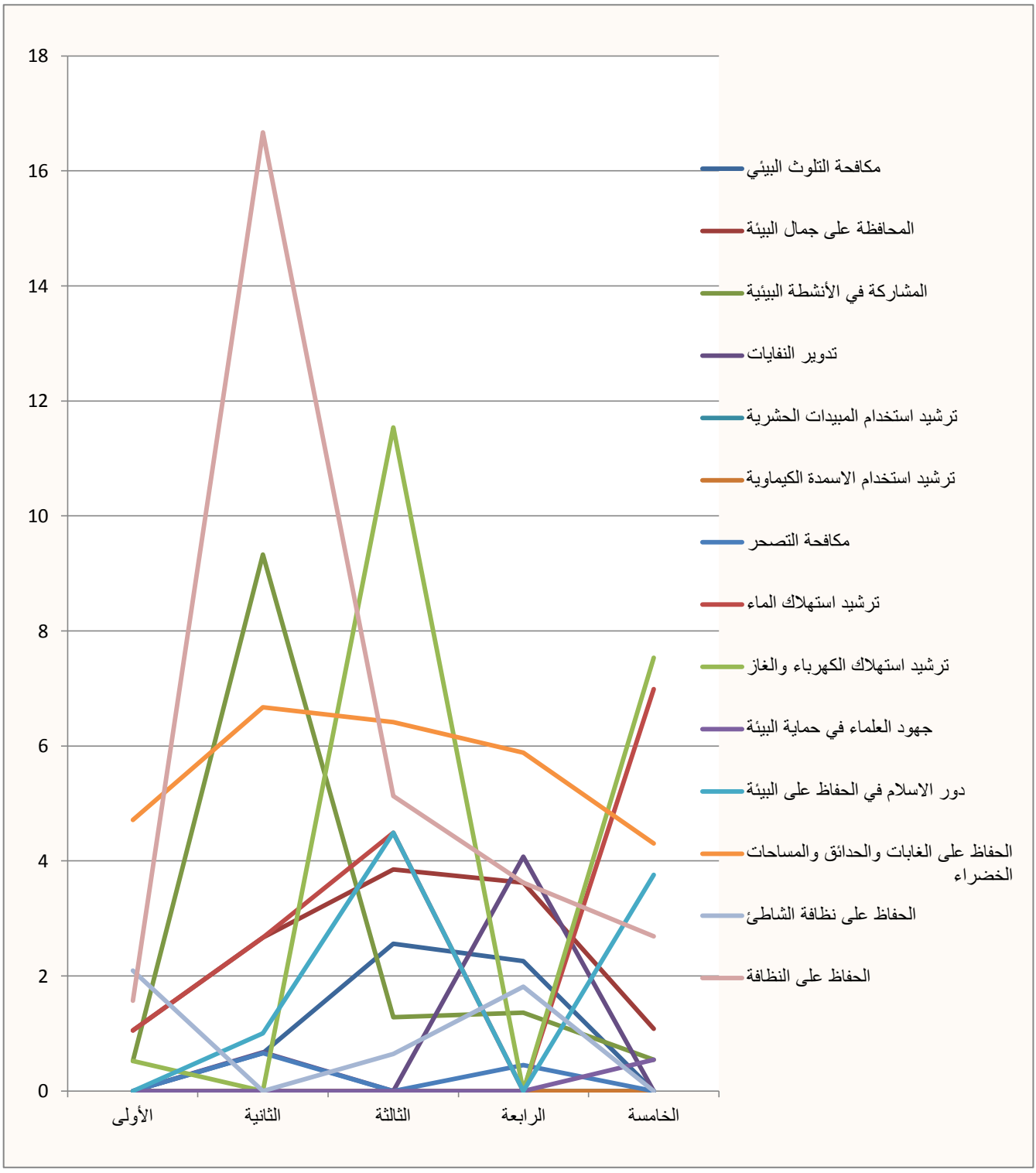
رابعا. عرض وتحليل نتائج التساؤل الرابع:

ما هو المحتوى المتعلق بحماية البيئة في كتاب التربية المدنية في الطور الإبتدائي في المدرسة الجزائرية؟

جدول رقم (14) : يوضح نسبة تكرار قضايا البيئة المتعلقة بحماية البيئة في كتب التربية المدنية للسنوات الخمس في الطور الابتدائي

المحور	الفكرة/ المجال	كتاب السنة 1		كتاب السنة 2		كتاب السنة 3		كتاب السنة 4		كتاب السنة 5	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
حماية البيئة	25. مكافحة التلوث البيئي	0	0	1	0.67	6	2.11	5	2.26	0	0
	26. المحافظة على جمال البيئة	2	1.05	4	2.67	9	3.17	8	3.62	2	1.08
	27. المشـــاركة في الأنشـــطة البيئية	1	0.52	14	9.33	2	0.70	3	1.36	1	0.54
	28. تدوير النفايات	0	0	1	0.67	0	0	9	4.07	0	0
	29. ترشيد استخدام المبيدات الحشرية	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	30. ترشيد استخدام الأسمدة الكيماوية	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	31. مكافحة التصحر	0	0	1	0.67	0	0	1	0.45	0	0
	32. ترشيد استهلاك الماء	2	1.05	4	2.67	7	2.46	0	0	13	6.99
	33. ترشيد استهلاك الكهرباء والغاز	1	0.52	0	0	15	5.28	0	0	14	7.53
	34. جهـود العلمـاء في حمايـة البيئة	0	0	0	0	1	0.35	0	0	1	0.54
	35. دور الإسـلام في الحفـاظ على البيئة	0	0	2	1.33	8	2.82	0	0	7	3.76
	36. الحفـاظ علـى الغابـات والحدائق العامة والمساحات	9	4.71	10	6.67	10	3.52	13	5.88	8	4.30
	37. الحفاظ على الشواطئ	4	2.09	0	0	1	0.35	4	1.81	0	0
	38. الحفاظ على النظافة	3	1.57	25	16.67	8	2.82	8	3.62	5	2.69
أفكار حماية البيئة في الكتاب		22	11.52	62	41.33	67	23.59	51	23.08	51	27.42
مجموع قضايا البيئة في الكتاب		191	100	150	100	284	100	221	100	186	100

عرض وتحليل نتائج الجدول:



شكل رقم (08) يوضح نسبة تكرار قضايا البيئة المتعلقة بحماية البيئة في كتب التربية المدنية للسنوات الخمس في الطور الابتدائي

يتبين من الجدول الذي يوضح نسب تكرار قضايا البيئة المتعلقة بحماية البيئة في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي، أن قضية مكافحة التلوث البيئي قد تضمنت بنسب منخفضة جدا في كتاب السنة الثانية، و الثالثة والرابعة فقط ،حيث قدرت بـ 0.66 % و 2.56 % و 2.26 % على الترتيب، في حين لم تتضمن كتابا التربية المدنية في السنة الأولى، والخامسة على أي قضية تتعلق بمكافحة التلوث البيئي.

أما قضية المحافظة على جمال البيئة فقد تم تضمينها في كل الكتب المدرسية في الطور الابتدائي غير أنها كانت بنسب متدنية، يتصدرها كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة الذي تضمن جوانب تتعلق بالمحافظة على البيئة بنسبة 3.85 %، ويليه كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة بنسبة 3.62%، أما كتاب السنة الثنية فقد تضمنت المحافظة على البيئة بنسبة 2.67 % ، في حين كانت نسبة تناول هذه القضية في كتابي التربية المدنية للسنة الأولى والسنة الخامسة ابتدائي منخفضة جدا وتكاد تكون منعدمة حيث قدرت بـ 1.05 % و 1.08 % على الترتيب.

كما يتضح من الجدول أن كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي تضمنت قضايا تتعلق بالمشاركة في الأنشطة البيئية بنسب مختلفة ومتباينة، حيث كانت النسبة الأكبر في كتاب السنة الثانية حيث قدرت بـ 9.33 %، أما كتاب السنة الثالثة فقد كانت نسبة تناول قضية المشاركة في الأنشطة البيئية 1.28 %، في حين تضمن كتابا السنة الأولى والخامسة قضايا تتعلق بالمشاركة في الأنشطة البيئية بنسب متدنية جدا تكاد تكون منعدمة حيث بلغت 0.52 %، و 0,54 % على الترتيب.

ويظهر الجدول أيضا أن جميع كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي لم تتضمن إطلاقا قضايا تتعلق بترشيد استخدام المبيدات ،وكذا ترشيد استخدام الأسمدة الكيماوية ومكافحة التصحر هذا الأخير الذي تم تضمينه في كتابي التربية المدنية للسنة الثانية و الرابعة فقط، وبنسب تكاد تكون منعدمة قدرت بـ 0.66 % و 0,45 %.

ويتبين من الجدول أيضا أن نسبة تضمين قضية ترشيد استهلاك الماء في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي قد كانت بنسب منخفضة في جميع الكتب حيث كانت نسبة كتاب السنة

الخامسة الأكبر حيث قدرت نسبة تناول هذه القضية بـ 6.99 % ، تليها نسبة تناول هذه القضية في كتاب السنة الثالثة حيث قدرت بـ 4.49 % أما كتابا التربية المدنية للسنة الثانية والأولى فقد قدرت نسبة تناول قضية ترشيد استهلاك الماء بنسبة 2.67 % ،و 1.05 % على الترتيب في حين لم يتضمن كتاب السنة الرابعة أي قضية تتعلق بترشيد استهلاك الماء.

وفيما يتعلق بترشيد استهلاك الكهرباء والغاز يتبين من الجدول أن النسبة الأكبر في تناول هذه القضية البيئية ،تضمنها كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة حيث قدرت بـ 11.54 %، ويليه كتاب السنة الخمسة بنسبة تناول قدرت بـ 7.53 %، في حين قدرت نسبة تناول هذه القضية في كتاب السنة الأولى 0.52 %، أما كتابا السنة الثانية والرابعة فلم يتضمنا أي قضية تتعلق بترشيد استهلاك الكهرباء والغاز.

ويتضح من الجدول السابق أن قضية إظهار جهود العلماء في حماية البيئة لم يتم تضمينها في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي، ما عدا كتاب السنة الخامسة حيث تم تضمين هذا الجانب بنسبة متدنية جدا بلغت 0,54 %.

أما فيما يتعلق بدور الإسلام في حماية البيئة فقد تم تضمين هذا الجانب في كتابي التربية المدنية للسنة الثالثة و الخامسة ابتدائي بنسبة قدرت بـ 4.49 % و 3.76 %، أما كتاب السنة الثانية فقد كانت نسبة تناول هذا الجانب متدنية جدا وتكاد تنعدم حيث بلغت 0.67 %، في حين خلا كتابا التربية المدنية في السنة الأولى والرابعة من تناول هذا الجانب.

ويتبين من الجدول أيضا أن قضية الحفاظ على الغابات والحدائق العامة والمساحات الخضراء قد تم تضمينها في جميع كتب التربية المدنية للطور، حيث بلغت نسبة تناول هذا الجانب في كتاب السنة الثانية 6.67 %، وهي النسبة الأكبر، ويليه كتابي السنة الثالثة و الرابعة بنسبة6.41 % و 5.88 %، على التوالي، أما كتابا السنة الأولى و الخامسة فقد تضمنا قضايا تتعلق بالحفاظ على الغابات والحدائق والمساحات الخضراء بنسبة بلغت 4,71 % و 4.30 %.

أما جانب الحفاظ على نظافة الشاطئ فقد تم تضمينها بنسب متدنية جدا في كتب السنة الأولى والرابعة والثالثة حيث قدرت بـ 2.09% و1.81 %و 0,64 % على الترتيب، في حين لم يتضمن كتابا السنة الثانية والخامسة أي قضية تتعلق بالحفاظ على نظافة الشاطئ.

أما قضية الحفاظ على النظافة يتضح من الجدول أنها تضمنت في جميع كتب التربية المدنية في هذا الطور بنسب مختلفة، يتصدرها كتاب التربية المدنية للسنة الثانية الابتدائي، حيث بلغت نسبة تضمين هذه القضية في الكتاب 16.67 %، وهي النسبة الأعلى في جميع القضايا المتعلقة بحماية البيئة في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي، أما كتاب السنة الأولى فقد تضمن قضايا تتعلق بالحفاظ على النظافة بنسبة 1.57 % ، وقد كانت نسبة تناول هذا الجانب في كتب التربية المدنية للسنوات الثالثة والرابعة والخامسة متقاربة حيث قدرت بـ 5,13 % و 3، 62 % و2.69 % على الترتيب وهي تعتبر نسب منخفضة مقارنة بكتاب السنة الثانية.

يتضح من خلال المنحنى البياني المتعلق بقضايا حماية البيئة في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر،وأن تناول هذه الكتب لقضية مكافحة التلوث كان بنسب منخفضة جدا في كتابي السنة الثالثة والرابعة، حيث تضمن كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة 06 تكرارت ،حول مكافحة التلوث البيئي، في حين بلغ عدد تكرارات نفس القضية في كتاب السنة الرابعة 05 تكرارات، واكتفى المشرع المدرسي بتناول هذه القضية في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية بتكرار واحد، ولم يتضمن كتابي التربية لمدنية للسنة الأولى والخامسة قضية مكافحة التلوث البيئي وهو ما يعتبر قصورا في هذه الكتب خصوصا وأنها تضمنت قضايا ومشكلات التلوث البيئي كما أشرنا في المحور السابق (مشكلات التلوث البيئي)، فالتلميذ ليس بحاجة لمعرفة مشكلات التلوث البيئي فحسب، بل يجب إكسابه وتعليمه المهارات والسلوكيات اللازمة لمكافحة هذا التلوث فالهدف من تدريس هذه المادة إكساب المتعلم المعرفة بالمشكلات التي تعانيها البيئة وتلقينه القواعد، والطرق التي يواجه بها هذه المشكلات، من أجل ضمان التفاعل الايجابي بينه وبين المحيط الذي يعيش فيه ومن ثم المحافظة على البيئة وحمايتها فالتلميذ في هذه المرحلة يكون شديد الفضول والتطلع إلى معرفة بيئته وأكثر استعدادا للتكيف والتعايش مع بيئته ووجدانيا لديه القابلية لتعديل

سلوكياته واتجاهاته وميوله، و حسه حركيا لديه قدرة وطاقة كبيرة يمكن توظيفها للقيام ببعض الأعمال والأنشطة التي من شأنها أن تضمن حماية البيئة ومكافحة التلوث البيئي[1].

وفيما يتعلق بالمحافظة على جمال البيئة يتضح من المنحى البياني أن كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر لم تتطرق بكثرة لهذا الجانب، حيث تضمن كتاب السنة الثالثة 09 تكرارات تتعلق بالمحافظة على جمال البيئة جاءت أغلبها في المجال المفاهيمي البيئة الصحية، حيث ضمن المشرع المدرسي في هذا المجال أربعة وحدات تعليمية خصص الوحدة الأولى للمحافظة على سلامة المحيط(في البيت، والطريق، وأماكن العمل، والأماكن العمومية بصفة عامة)، وهذا حتى يكتسب التلميذ في هذا المجال القواعد اللازمة للحفاظ على المحيط الذي يعيش فيه سواء داخل المدرسة أو خارجها، فإدراج قيم الحفاظ على جمال البيئة خاصة في المرحلة الإبتدائية ذو أهمية كبيرة، حيث يؤكد سكوت ذلك بقوله: :(إن القيم البيئية لها دور مهم في المنهاج الدراسي، إذا لا يمكن أن تسهم بفاعلية في التطوير الأخلاقي والسلوكي عند التلاميذ، كأفراد في المجتمع) فغرس القيم البيئية تستهدف تربية الأفراد تربية بيئية تمكنهم من صيانة البيئة وحمايتها مما تتعرض له من مشكلات وما يتهددها من أخطار، ومن ثم استثمار مواردها استثمارا رشيدا يحفظ نظافتها وتوازنها[2].

وتضمن كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي 08 تكرارات تتعلق بالحفاظ على البيئة وجاءت أغلب هذه التكرارات في المجال المفاهيمي البيئة والصحة الذي قسمه المشرع إلى ثلاث وحدات تعليمية تهدف إلى الحفاظ على جمال البيئة، حيث تطرق المشرع في الوحدة الأولى إلى النفايات باعتبارها مصدرا للتلوث محاولا إكساب التلميذ الطرق الملائمة لمعالجة هذه النفايات للحفاظ على البيئة، وتطرق المشرع في الوحدة الثانية إلى عناصر البيئة السليمة وأهمية المحيط الجميل في الحياة وإكساب التلميذ قواعد المحافظة على البيئة، وخصص الوحدة الثالثة إلى قواعد حفظ الصحة[3].

[1]. لحسن. بوعبد الله ،نبيلة، ناني. مرجع سابق، ص 154.

[2]. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. النظام التربوي والمناهج التعليمية،سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية. الجزائر، 2004، ص 481.

[3]. وزارة التربية الوطنية. الجديد في التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي. الجزائر: الديون الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2012، ص 92.

ويتبين من المنحى البياني السابق أن تضمين قضية المشاركة في الأنشطة في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي بالجزائر كان بنسب منخفضة جدا ماعدا كتاب السنة الثانية، الذي تضمن هذه القضية بعدد تكرارات بلغ 14 تكرارا، وردت أغلبها في المجال المفاهيمي القيم الاجتماعية وهو المجال الأنسب لإدراج قضية المشاركة في الأنشطة البيئية، فالتطوع والمشاركة من القيم الاجتماعية التي تسعى الكتب المدرسية في الطور الابتدائي تلقينها للتلميذ، وهذا ما يهدف إليه هذا المجال المفاهيمي، وإكساب التلميذ القدرة على ممارسة السلوك الاجتماعي بتوظيف المعارف المكتسبة في التعاون والتطور والتسامح[1]، و تتمثل هذه المشاركة والتعاون في الأنشطة الصفية التي تقدم داخل القسم والأنشطة اللاصفية، هذه الأخيرة التي تعتبر بمثابة مجموعة من الفعاليات الموجهة والمنظمة، التي يمارسها التلميذ خارج القسم، لاستثمار طاقاته وإمكاناته، وإشباع رغباته وتكسب هذه الأنشطة التلميذ العديد من المهارات والاتجاهات والقيم، فهي عبارة عن بيئة اجتماعية ضيقة تشكل المجتمع الخارجي الواسع، حيث يشكل النشاط اللاصفي ميدان حر واسع لكثير من أنواع المخاطرة ومحاولات الخطأ والصواب الممتعة التي تفيد المتعلم و تثري خبراته، وفيه يتاح للتلميذ الاشتراك مثلا في دراسة مشكلة بيئية أو المشاركة في نشاط جماعي للحفاظ على نظافة البيئة أو إصدار صحيفة، أو مجلة مطبوعة، وغيرها من الأنشطة التي تتيح المجال للمتعلم لتطبيق ما تعلمه داخل القسم، تحت توجيه المعلم وبمشاركة جميع التلاميذ[2].

فالطفل في هذه المرحلة يميل إلى الاندماج في مجموعة من أقرانه حيث تتضح علاقات الطفل بغيره على أساس جمعي، فيصبح أكثر ميولا إلى أنواع النشاط التعاوني، ومن ثم يجب على المناهج التعليمية أن تراعي خصائص التلاميذ في هذه المرحلة الابتدائية، وتكثف من الأنشطة التي تحث على التعاون بين التلاميذ وأن تكون هناك أنشطة مختلفة يكمل بعضها بعضا، ويستحسن إنشاء

[1]. وزارة التربية الوطنية. منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي. مرجع سابق، ص 51.

[2]. محمد، عبد المنعم و المرزوقي، درويش ." فاعلية برنامج أنشطة بيئية صفية ولا صفية على تنمية المهارات والقيم البيئية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بدولة الإمارات". اطروحة دكتوراه في العلوم البيئية. جامعة عين شمس. مصر. 2006، ص ص 128 ، 131.

جمعيات ونوادي يلتحق بها التلاميذ ليكتسبوا منها المهارات والصفات الحميدة[1]، ويعتبر النادي البيئي الأخضر نموذج عن تلك النوادي.

كما يتضح من المنحنى البياني أن تناول كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي لقضية تدوير النفايات كان منعدما تقريبا، ما عدا في كتاب السنة الرابعة حيث تضمن هذا الكتاب 09 تكرارات، تتعلق بتدوير النفايات وردت جميعها في المجال المفاهيمي البيئة والصحة، وهو المجال الأنسب لطرح هذا الموضوع خصوصا وأن المشرع المدرسي ضمن هذا المجال وحدة تعليمية تتعلق بالنفايات(النفايات مصدر للتلوث)، وتهدف هذه الوحدة التعليمية من الكتاب إلى جعل التلميذ قادرا على معرفة النفايات كمصدر للتلوث، واستخدام طرق المعالجة الملائمة للحفاظ على البيئة.

إن هذا الإخلال الواضح بتناول مثل هذه القضية البيئية في كتاب التربية المدنية له ما يبرره، على اعتبار أن مسألة تدوير النفايات تعتبر عملية أكبر من قدرة التلاميذ على استيعابها في هذه المرحلة العمرية، إضافة إلى أن الدور الأكبر للقيام بهذا التدوير للنفايات يقع على عاتق الحكومة والمؤسسات الرسمية، ولهذا لم يهتم المشرع كثيرا بهذه القضية واكتفى فقط بالإشارة إلى خطورة النفايات على الصحة العامة وعلى نظافة المحيط، وركز أساسا على تلقين المتعلم القيم والسلوكيات الصحيحة في التعامل مع هذه النفايات في حياته اليومية.

أما فيما يخص ترشيد استخدام المبيدات الحشرية وترشيد استخدام الأسمدة الكيماوية، فلم يتم التطرق لهذه القضايا تماما في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر، على الرغم من الاستعمال المتزايد لهذه الأسمدة الكيماوية في المجال الفلاحي والزراعي، فالزراعة الحديثة باتت أكثر اعتمادا على استخدام هذه الأسمدة الكيماوية، بغية زيادة المنتوج وتحسينه كميا ونوعيا، أما المبيدات الحشرية فهي أيضا تشهد استخداما متزايدا لها سواء في المجال الزراعي أو في حتى في البيوت بسبب بعض الحشرات التي قد تضر بصحة الإنسان، غير أن الاستخدام المفرط لهذه المواد أو الطرق الخاطئة في الاستخدام قد تضر بصحة الإنسان وتفتك بحياته، وهذا ما يستدعي توعية أفراد المجتمع بهذا الأمر، وتعتبر التربية والتعليم من الوسائل الناجحة في تحقيق هذا الهدف

[1]. شادية ، محمد باشماخ..مرجع سابق ، ص 38، 39.

البيئي، وذلك عن طريق إدراج قضايا تتعلق بترشيد استخدام المبيدات الحشرية، وترشيد استخدام الأسمدة الكيماوية، في جميع الكتب المدرسية خاصة في المرحلة الابتدائية، باعتبارها المرحلة التي يتعلم فيها الطفل قواعد السلوك الايجابي في التفاعل مع محيطه البيئي، وهي المرحلة الأساس التي يتعلم فيها التلميذ الثقافة البيئية التي تجعله أكثر حرصا للحفاظ على البيئة، كما سيكون قادرا على تطبيق ما يتعلمه خارج الفصل الدراسي.

ويتضح من خلال المنحنى البياني السابق أن تناول مواضيع تتعلق بالتصحر في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر كان منعدما تقريبا، ولم يتم التطرق لهذه المشكلة البيئية، وهذا ما يدل على قصور في هذه الكتب، فالتصحر يعتبر من المشكلات البيئية الخطيرة باتت تهدد البيئة فمن بين مساحة الجزائر يوجد حوالي 20 مليون هكتار من الأراضي المهددة بالتصحر هذا الأخير أصبح من أبرز التحديات التي شغلت الدولة الجزائرية ماضيا وحاضرا كونه يهدد المجال السهبي الواسع والذي يعتبر المنطقة الرعوية عالية الجودة للبلاد والتي تعيش فيها حوالي 06 ملايين نسمة[1]، ولا ننكر ما للظروف المناخية القاسية والمتغيرة من دور في تفاقم هذه المشكلة وتزايد نسب المساحات التي مسها التصحر، إلا أن التصرفات الخاطئة التي تسبب بها الإنسان تجاه بيئته تعتبر من العوامل الأساسية في ارتفاع نسب هذه المشكلة البيئية، كالرعي الجائر و التوسع العمراني على حساب الأراضي الغابية والاستصلاح الزراعي الذي تسبب في قلع الملايين من الأشجار وحلت محلها بعض الزراعات وغيرها، من الأسباب التي تسبب فيها الإنسان بشكل مباشر، ومن ثم فإن علاج هذه المشكلة ينطلق في الأساس من تعديل سلوك الإنسان وتصويب اتجاهاته وقناعاته تجاه البيئة، وتعتبر المدرسة من أبرز المؤسسات وأهمها في خلق هذه القيم الايجابية وتعديل السلوكيات البيئية الخاطئة لدى الأفراد منذ الصغر، حتى ينشئوا عليها و يتمثلونها مستقبلا وهذا ما غاب تماما في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي بالجزائر، على الرغم أن من بين أهداف تدريس التربية المدنية في هذه المرحلة هو تحقيق التفاعل الايجابي بين الفرد وبين محيطه البيئي[2]، ومن

[1]. بلال، بوترعه. مرجع سابق، ص 43.

[2]. محمد الصالح، حثروبي.مرجع سابق، ص 229.

ثم فإن تضمين هذه المادة موضوعات تتعلق بمشكلة التصحر في بلادنا أمرا غاية في الأهمية حتى تبني المدرسة الابتدائية أجيالا تفهم بيئتها فهما صحيحا، وتساهم مستقبلا في بناء وطنها، والتأقلم والتعايش بسلام مع البيئة، وتجاوز خطر العديد من المشكلات البيئية التي تهدد بيئتنا الطبيعية.

أما فيما يتعلق بترشيد استهلاك الماء فيتبين من خلال المنحنى البياني أن تناول كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر لهذه القضية كان منخفضا، فقد تضمن كتاب السنة الأولى تكرارين تعلقا بترشيد استهلاك الماء، أما كتاب السنة الثانية فقد تضمن 04، في حين تضمن كتاب السنة الثالثة 07 تكرارات، لتكون النسبة الأعلى في تناول هذه القضية في كتاب السنة الخامسة بـ 14 تكرارا، وردت أغلبها في المجال المفاهيمي من الحياة العملية الذي خصص فيه المشرع المدرسي وحدة تعليمية حول التبذير والاقتصاد من أجل غرس الشعور بالمسؤولية في نفس التلميذ عند الاستهلاك، وذلك بتجنب التبذير والاقتصاد في النفقة[1].

في حين لم يتطرق كتاب التربية المدنية في السنة الرابعة ابتدائي إلى قضية ترشيد استهلاك الماء، خاصة وأن كتب السنة الأولى والثانية والثالثة تضمنت جميعها ترشيد استهلاك الماء، وكان من الأفضل أن يتم تعزيز هذا السلوك الايجابي تجاه احد عناصر البيئة (الماء) في نفس الطفل من خلال التعمق أكثر في تضمين هذه القضية في المناهج الدراسية، والكتاب المدرسي بشكل خاص في هذه السنة الدراسية، وهذا ما لم نجده خلال تحليلنا لهذا الكتاب على الرغم من أن كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة ابتدائي تضمن أيضا قضايا تتعلق بترشيد استهلاك الماء، هذا الأخير الذي يعتبر قضية أساسية ومطلب حساس في ظل السلوكيات غير الرشيدة في التعامل مع الماء داخل البيت وخارجه التي يعيشها الطفل باستمرار في حياته اليومية.

إن تعزيز قيم الترشيد والحفاظ على المياه يعتبر من المسؤوليات الكبيرة التي تقع على عاتق المدرسة باعتبارها واحدة من مؤسسات التنشئة التي تحتضن الطفل في مراحل حياته المبكرة، وهي الأقدر على تعديل سلوكيات الطفل منذ الصغر وإكسابه العادات والقيم والاتجاهات الايجابية حتى يشب عليها وتجعل منه مواطنا صالحا محافظا على بيئته وموارد وطنه، فالإعداد البيئي السليم

[1]. وزارة التربية الوطنية. منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. مرجع سابق، ص 58.

للطفل يمكن من تحقيق تنمية مستدامة تطول جميع جوانب البيئة والمجتمع، كما أن تثقيف الطفل بيئيا يساعد بشكل كبير في تهيئته للتعامل مع قضايا البيئة المحيطة، خاصة إذا ما تم إعداده ثقافيا وحضاريا وأخلاقيا للتعامل الرشيد معها، ومساعدته على إدراك العلاقات الشمولية، والنظرة المتكاملة. والروابط المتداخلة بين عناصرها وبين السلوك العام واتجاهها، بالإضافة إلى تزويده بالمعلومات البيئية المناسبة التي تجعله يسلك سلوكا بيئيا ايجابيا مسؤولا تجاه بيئته ومجتمعه[1].

ويتضح من خلال المنحنى البياني أن تناول قضية ترشيد استهلاك الكهرباء والغاز في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر كانت منعدمة تقريبا في كتب السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الرابعة، في حين تضمن كتاب السنة الثالثة 15 تكرارا، يتعلق بترشيد استهلاك الكهرباء والغاز، وقد جاءت أغلب هذه التكرارات في المجال المفاهيمي البيئة الصحية، حيث أدرج المشرع المدرسي في هذا المجال المفاهيمي وحدة تعليمية تتعلق بالاقتصاد في استهلاك الطاقة، ويهدف من خلالها إلى إكساب التلميذ القدرة على إتباع قواعد الاقتصاد في استخدام الماء والكهرباء ومجالات أخرى تتعلق بالاستهلاك، وحرصا منه على غرس هذه القيم في نفوس التلاميذ أدرج المشرع المدرسي حديث للنبي صلى الله عليه وسلم يدعوا الفرد إلى تجنب التبذير والإسراف في استهلاك الماء والكهرباء، كقوله صلى الله عليه وسلم: << أغلقوا الباب وأوكوا السقاء وخمروا الإناء وأطفئوا المصباح>>، أما كتاب التربية المدنية للسنة خامسة ابتدائي فقد تضمن 14 تكرارا يتعلق بترشيد استهلاك الكهرباء والغاز، وهذا ما أدرجه المشرع في المجال المفاهيمي من الحياة العملية، الذي تضمن وحدة تعليمية تتعلق بالتبذير والاقتصاد، وذلك بغية إكساب التلميذ الشعور بالمسؤولية عند الاستهلاك، وحثه على تجنب التبذير والاقتصاد في النفقة، مستندا المشرع المدرسي في ذلك على ما ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية من مبادئ وقيم إسلامية تدعو إلى الاعتدال في الاستهلاك، وتجنب التبذير والإسراف.

[1]. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. مرجع سابق، ص 40.

وفيما يتعلق بتبيان جهود العلماء في حماية البيئة فيتضح من المنحى البياني أن كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر لم تهتم بهذا الجانب، ولم يتم إدراج هذه القضية في الكتب المذكورة ماعدا كتاب السنة الخامسة ابتدائي حين تم ذكر أحد التخصصات العلمية التي تهتم بالبحث في قضايا البيئة وهو (علوم البيئة)، وهذا تقصير واضح في هذه الكتب المدرسية، فذكر بعض النماذج والشخصيات والعلماء الذي قدموا دراسات مهمة في مجال البيئة وحمايتها يعتبر أمر مهم وضروري للطفل حتى يستفيد مما قدمه هؤلاء العلماء من جهة، وتكون هذه النماذج والشخصيات بمثابة القدوة الحسنة التي تؤثر على سلوك التلميذ وعلى تصرفاته تجاه البيئة وعناصرها.

إن تعرف الطفل على هذه القدوة، قد يساعد على خلق ضمير اجتماعي لديه، يستند إلى قيم التعاون، وحب الوطن والغيرة عليه، وتوظيف كل الطاقات لبنائه، ورفعته لأداء رسالته الحضارية كجزء من الحضارة الإنسانية، والحفاظ على بيئته الطبيعية بكل مكوناتها.

و يتضح من خلال المنحنى البياني أن تناول في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر لدور الإسلام في الحفاظ على البيئة أقتصر على كتابي السنة الثالثة والخامسة، وبنسبة جد ضعيفة في كتاب السنة الثانية، وقد تضمن كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة ابتدائي 08 تكرارات، تتعلق بدور الإسلام في حماية البيئة وردت اغلبها في المجال المفاهيمي البيئة والصحة، حيث تم الحديث عن دور النظافة، وإماطة الأذى عن الطريق، وذكر بعض الأحاديث النبوية عن الحفاظ على النظافة وترشيد الاستهلاك كقوله صلى الله عليه وسلم << أغلقوا الباب و أوكوا السقاء وخمروا الإناء وأطفئوا المصباح>>.

أما كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة ابتدائي فقد تضمن 08 تكرارات تتعلق بدور الإسلام في الحفاظ على البيئة، وردت اغلبها في المجال المفاهيمي من الحياة العملية، حيث تضمن الكتاب بعض الآيات القرآنية و الأحاديث النبوية التي تحث على الإنفاق وترشيد الاستهلاك باعتباره خلق نبيل وقيمة دينية حث عليها الإسلام، كقوله تعالى ﴿ يَـٰبَنِىٓ ءَادَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمۡ عِندَ كُلِّ

مَسۡجِدٖ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ ﴿٣١﴾ ﴾ [1] و قوله تعالى : ﴿ إِنَّ ٱلۡمُبَذِّرِينَ كَانُوٓاْ إِخۡوَٰنَ ٱلشَّيَٰطِينِۖ وَكَانَ ٱلشَّيۡطَٰنُ لِرَبِّهِۦ كَفُورٗا ﴿٢٧﴾ ﴾ [2].

إن تضمين مفاهيم إسلامية تربوية بيئية في الكتب المدرسية عموما وكتب التربية المدنية بشكل خاص، يعتبر أمر ضروري من أجل غرس قيم الحفاظ على البيئة عند التلاميذ وتعزيز هذه القيم وترجمتها إلى سلوكيات من شأنها أن تحفظ توان البيئة وترشيد علاقة هذا الإنسان ببيئته.

تعتبر المفاهيم البيئية من الأحكام الإسلامية التي يتوجب على المسلم التزامها أمرا من حيث الأداء (الحفاظ على البيئة بغرس الأشجار ومنع هدر الماء، وترشيد استخدام مصادر البيئة) ونهيا من حيث الامتناع والاجتناب (كاجتناب تلويث البيئة والاعتداء عليها كإسراف المياه وقطع الأشجار واستنزاف ثروات الأرض)، حيث تكمن أهمية هذه القيم من خلال قدسية مصادرها وقوة مبادئها والمفاهيم التي ترتكز عليها، ولكونها جزءا من عقيدة المسلم وتكوينه الوجداني، كما أن الممارسات البيئية السليمة تعتبر عبادة، يثاب عليها فاعلها وفي المقابل يحاسب من قصر في هذه الجوانب[3].

إن المعتقدات والممارسات الدينية لها أثر كبير على السلوكيات البيئية لدى الأفراد وهذا ما يجب أن يتوفر في التعليم والتربية البيئية، من خلال التطرق للمبادئ والقيم والتوجيهات الدينية في التعامل مع البيئة[4].

ومن ثم فإن تلقين التلميذ الأخلاق البيئية الايجابية التي دعا إليها الإسلام من خلال القرآن الكريم أو السنة النبوية الشريفة، خصوصا في المرحلة الابتدائية من شأنه أن يجعل منه فردا صالحا ومحافظا على بيئته، غير أن كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر لم تول أهمية لهذا

[1]. الأعراف الآية 31 .

[2]. الإسراء الآية 27.

[3]. عارف ، أسعد جمعة . "واقع المفاهيم التربوية البيئية في مناهج التربية الاسلامية دراسة في محافظة دمشق". مجلة جامعة دمشق، المجلد 27 . (العدد الثالث والرابع،2011): ص 892.

[4]. Religion and Environmental Education. Canadian Journal of Environmental Education. Vol 11, No 1 – 2006.p5

الجانب، وهذا راجع إلى أن هناك مواد أخرى تعمل على تلقين هذه القيم الإسلامية الداعية إلى الحفاظ على البيئة، على غرار مادة التربية الإسلامية التي يهدف من خلالها المشرع المدرسي إكساب التلميذ القدرة على التفاعل مع المحيط باستثمار مختلف المعارف والسلوكيات المكتسبة من خلال القرآن الكريم والأحاديث النبوية المشرفة.[1]

وفيما يتعلق بالحفاظ على الغابات والحدائق والمساحات الخضراء، يتضح من خلال المنحنى البياني السابق أن كل كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر اهتمت بهذه القضية وتناولتها بنسب متقاربة، حيث تضمن كتاب التربية المدنية في السنة الأولى 09 تكرارات تتعلق بهذا الجانب وردت هذه القضايا في المجال المفاهيمي الزمان والمكان ومجال البيئة والمحافظة عليها، أما كتاب السنة الثانية فقد تضمن 10 تكرارات، وردت جلها في المجال المفاهيمي البيئة والمحافظة عليها التي يهدف من خلالها المشرع المدرسي إلى اكتساب التلميذ القدرة على الإسهام في حماية البيئة من خلال المحافظة على الماء والنظافة والمساحات الخضراء، حيث خصص المشرع المدرسي الوحدة الثالثة من هذا المجال المفاهيمي للحفاظ على المساحات الخضراء، وذلك بالاعتماد على أنشطة تعليمية لتحقيق ذلك باستغلال صور لمناظر بيئية سليمة وأخرى متدهورة، وبالمقارنة بينهما يستنتج التلميذ الفروق ويقتنع بأهمية المساحات الخضراء وضرورة المحافظة عليها، خاصة وأن ملمح التلميذ في هذه المرحلة وما يتوقع منه هو معرفة القواعد الأساسية في المحافظة على الصحة والبيئة ويمارسها[2].

أما كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة ابتدائي فقد تطرق إلى قضية الحفاظ على الغابات والحدائق و المساحات الخضراء بعدد 10 تكرارات، تضمنت في المجال المفاهيمي البيئة الصحية الذي ضمن فيه مشرع وحدة تعليمية تتعلق بالمحافظة على سلامة المحيط ونظافته سواء في المدرسة أو خارج المدرسة، وخاصة في الساحات العامة والمساحات الخضراء ،التي تعتبر مكانا للراحة والترفيه، كما أشار المشرع المدرسي لهذه القضية في المجال المفاهيمي قواعد الأمن الذي ضمنه المشرع المدرسي

[1]. وزارة التربية الوطنية. منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي. مرجع سابق، ص 30.

[2]. وزارة التربية الوطنية. منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي. مرجع سابق، ص 45.

وحدة تعليمية تتعلق باحترام قواعد الأمن في المحيط وتجنب أي أخطار قد تمس بسلامة وجمال هذا المحيط، حيث تضمنت هذه الوحدة من الكتاب خطورة الحرائق على الغابات والمساحات الخضراء[1].

أما كتاب السنة الرابعة فقد تضمن قضية الحفاظ على الغابات والحدائق والمساحات الخضراء بـ 13 تكرارا،وردت جلها في المجال المفاهيمي البيئة والصحة الذي تناول فيه المشرع موضوعات تتعلق بممارسة القواعد المتعلقة بالحفاظ على المحيط، حيث خصص الوحدة التعليمية الثانية من هذا المجال المفاهيمي للحديث عن الحفاظ على البيئة ومعرفة عناصرها السليمة وأهمية المحيط الجميل في الحياة وممارسة قواعد المحافظة على البيئة[2].

وقد تضمن كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة 08 تكرارات تتعلق بالحفاظ على الغابات والحدائق والمساحات الخضراء وردت جل هذه التكرارات في المجال المفاهيمي من مظاهر الحياة المدنية، وهو أمر منطقي على اعتبار أن هذه الوحدة المفاهيمية هي الأنسب لطرح مثل هكذا قضايا، فقد احتوى هذا المجال المفاهيمي على ثلاث وحدات تعليمية خصص المشرع المدرسي وحدتين منها للحديث عن المرافق والمناظر الطبيعية الموجودة في الريف والمدينة، ويهدف المشرع المدرسي من خلالهما إلى إكساب التلميذ القدرة على تذوق جمال الريف والعمل على حماية الطبيعة وحماية المساحات الخضراء والحدائق الموجودة به، كذلك إكساب التلميذ المعرفة اللازمة بالمرافق المميزة للمدينة والاستفادة منها وتجنب كل ما يضر بهذه المرافق كالغابات والحدائق والمساحات الخضراء.

إن إدراج هذه القضايا المتعلقة بالحفاظ على الغابات والمساحات الخضراء والحدائق في الكتب المدرسية في المرحلة الإبتدائية، أمر بالغ الأهمية حتى يتعلم التلميذ منذ السنوات الأولى من تعليمه القيم والسلوكيات الايجابية تجاه هذه المرافق والمساحات التي تبعث على الراحة والجمال في المدن خاصة أين تزدحم الحياة وتزداد مشكلات البيئة تعقدا الناجمة عن الضوضاء وعوادم السيارات مما

[1]. وزارة التربية الوطنية.الجديد في التربية المدنية للسنة الثالثة ابتدائي. مرجع سابق، ص 72 94.

[2]. وزارة التربية الوطنية. منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. مرجع سابق، ص 54.

يجعل من هذه المساحات الخضراء والحدائق والأشجار عاملا مساعدا على التخفيف من حدة هذه المشكلات بفضل ما تمنحه هذه المرافق من نسب عالية من الأكسجين إضافة إلى امتصاصها غاز الكربون وكونها أماكن للفسحة والراحة.

فالتربية المدنية تهدف إلى صقل شخصية الفرد بتدريبه على الحياة الاجتماعية وتمرسه بها حتى يقوم بدوره فيها بانسجام تام مع الآخرين ومع متطلبات الجماعة، فهي تعمل على إكساب أفراد المجتمع بصورة عملية وفعالة مبادئ ومهارات السلوك الاجتماعي المرغوب فيه في البيت والمدرسة والشارع والأماكن العامة.

أما فيما يتعلق بقضية الحفاظ على نظافة الشاطئ يتضح من خلال المنحى البياني أن كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر لم تول هذه القضية الاهتمام المطلوب، خصوصا في ظل ما نشاهده اليوم من مناظر مؤلمة في مختلف شواطئنا، وخاصة في فصل الصيف أين يكثر توافد المصطافين على هذه الشواطئ، فقد اقتصر تضمين المشرع المدرسي هذه القضية في كتاب التربية المدنية للسنة الأولى والسنة الرابعة من التعليم الابتدائي بعدد تكرارات بلغ 04 في كل كتاب وهذا غير كاف مقارنة بالسلوكيات والمظاهر السلبية التي تنتشر في شواطئنا، مما يدعو إلى ضرورة تركيز المناهج التعليمية على تناول هذه القضية في الكتب المدرسية ، وغرس القيم الايجابية في نفوس الأطفال منذ الصغر للمحافظة على نظافة الشواطئ وتجنب كل ما من شأنه أن يلوثها وأن يدرك التلميذ جيدا أن أي اعتداء على هذه الشواطئ بتلويثها يتسبب في أخطار صحية لجميع من يرتادها بغرض الاستجمام.

ونلاحظ من المنحى البياني أيضا أن تناول كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر لقضية الحفاظ على النظافة كان بنسب متفاوتة، حيث تضمن كتاب التربية المدنية للسنة الأولى 03 تكرارات في هذا الجانب، أما كتاب التربية المدنية للسنة الثانية فكان الأكثر تناولا لقضية الحفاظ على النظافة، حيث بلغ عدد تكرارات تناول هذا الجانب بـ 25 تكرارا، حيث تم التطرق إلى هذا الموضوع في المجالات المفاهيمية (الحياة الجماعية في المدرسة و القيم الاجتماعية و البيئة والمحافظة عليها)، حيث يهدف المشرع من المجال الأول (الحياة الجماعية في المدرسة) إكساب

التلميذ القدرة على التعريف بالمدرسة ومرافقها، والالتزام بنظامها ونظافتها حيث تضمنت هذه الوحدة العديد من القواعد والسلوكيات المتعلقة بالنظافة، أما المجال المفاهيمي الثاني (القيم الاجتماعية) فقد تضمن هذا المجال إكساب الطفل قيمة العمل التطوعي في المجتمع، وهو من القيم الاجتماعية المهمة التي تمكن التلميذ من العمل، والمشاركة في الأعمال والأنشطة التطوعية خصوصا تلك الأنشطة التي تتعلق بالنظافة وحماية المحيط، أما المجال المفاهيمي الثالث(البيئة والمحافظة عليها) فقد تضمن وحدة تعليمية تتعلق بالحفاظ على النظافة، وتهدف إلى إكساب التلميذ القدرة على تنظيف الجسم والثياب والمكان، والمداومة على ذلك[1].

وتضمن كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي 08 تكرارات تتعلق بالحفاظ على النظافة، حيث أدرج المشرع المدرسي جل هذه الموضوعات في المجال المفاهيمي البيئة الصحية وتم تناول هذه القضية في الوحدة التعليمية المحافظة على سلامة المحيط هادفا من خلالها إلى الحفاظ على سلامة المحيط، سواء كان في البيت، أو أماكن العمل، أو الطرقات والأماكن العمومية بصفة عامة[2].

وتضمن كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي 08 تكرارات تتعلق بالحفاظ على النظافة وهذا ما تضمنه المجال المفاهيمي البيئة والصحة، التي تهدف إلى إكساب التلميذ القدرة على ممارسة القواعد المتعلقة بالحفاظ على المحيط، وهذا من خلال الكفاءات الجزئية المستهدفة من الوحدات التعليمية التي وضعها المشرع المدرسي في هذا المجال المفاهيمي، هذه الكفاءات التي تتمثل في معرفة التلميذ للنفايات كمصدر من مصادر تلوث البيئة ومعرفة الطرق المناسبة للتخلص منها وضمان نظافة البيئة وممارسة قواعد الحفاظ على البيئة[3].

أما كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة ابتدائي فقد تضمن 05 تكرارات تتعلق بالحفاظ على النظافة، حيث وردت جل هذه التكرارات في المجال المفاهيمي الحقوق والواجبات، حيث أكد

[1]. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي. مرجع سابق. ص 49، 52.

[2]. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. مرجع سابق. ص 50.

[3]. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. مرجع سابق. ص 54.

المشرع المدرسي من خلال هذا المجال على أهمية الصحة والحفاظ عليها وذلك بالتزام كل قواعد النظافة والرعاية الصحية[1].

إن اهتمام المشرع المدرسي في الجزائر بقضية النظافة وإدراجها في الكتب المدرسية في المرحلة الابتدائية، وخاصة كتاب التربية المدنية ذو أهمية كبيرة، وهذا راجع لأهمية هذه القضية والارتباط الوثيق بينها وبين البيئة باعتبارها أحد وسائل المساعدة على حفظ التوازن البيئي، إلى جانب أهميتها في تغيير سلوك الأطفال عندما نغرس هذه الصفة في نفوسهم ليتعودوا عليها بالتدريج كي يحافظوا على نظافتهم ونظافة محيطهم ليشبوا أصحاء، ومن ثم فإن مراعاة البعد الإدراكي للطفل والمفاهيم التي ينبغي أن يعرفها والمتصلة ببيئة البيو فيزيقية، وكل ما تحتويه من موارد، وما تتعرض له من مشكلات، هو ما يجب أن يراعى في تصميم هذه الكتب والمناهج المدرسية في هذه المرحلة حيث أكد دونالد أهمية تأثير البيئة على السلوك، واعتبرها شيئا أساسيا للتنمية البشرية وتنمية المفاهيم البيئية لدى الأطفال، وأشار "إبراهيم مطاوع " إلى اعتبار الطفل ركيزة للتنمية الشاملة المتكاملة، حيث يسهل عليه التعرف على المفاهيم البيئية وتعلمها، وتعديل السلوكيات الخاطئة التي يمارسها التلميذ تجاه بيئته[2].

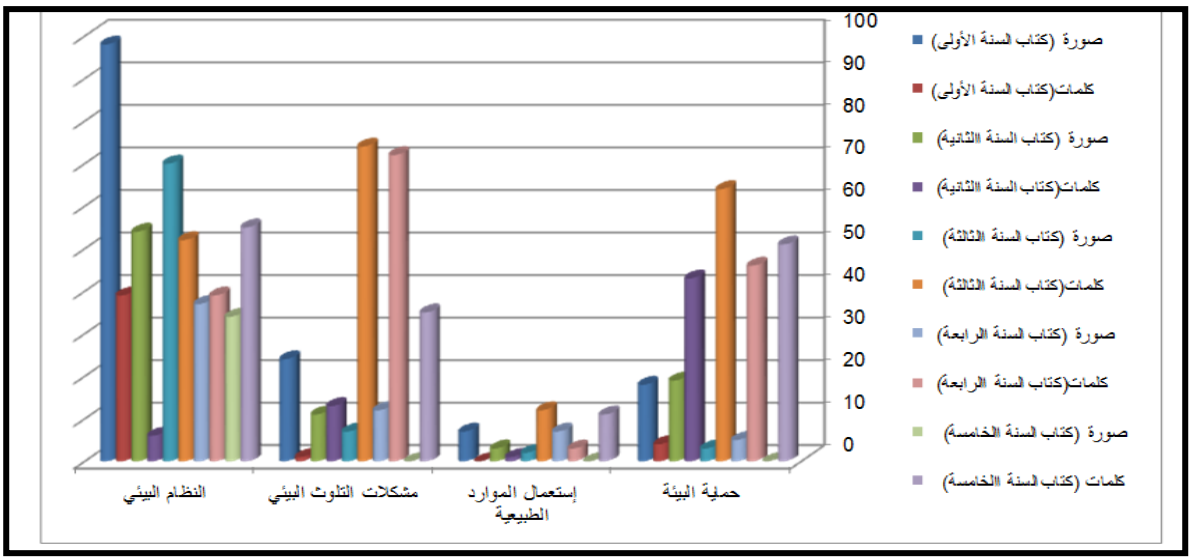
الجدول رقم (15) : يوضح تكرارات أشكال تضمين قضايا البيئة في كتاب التربية المدنية للطور الابتدائي

السنة / المجال	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		السنة الخامسة		المجموع	
	صورة	كلمات	صورة	كلمات	صورة	كلمات	صورة	كلمات	صورة	كلمات	صورة	كلمات
النظام البيئي	98	39	54	06	70	52	37	39	34	55	293	191
مشكلات التلوث البيئي	24	01	11	13	07	74	12	72	00	35	54	195
استعمال الموارد الطبيعية	07	00	03	01	02	12	07	03	00	11	19	27
حماية البيئة	18	04	19	43	03	64	05	46	00	51	45	208
المجموع	147	44	87	63	82	202	61	160	34	152	411	621

[1]. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. مرجع سابق. ص42.

[2]. مصطفى، رشاد. "صور المجلات والكتيبات والرسوم التوضيحية كوسائل للتربية عن طريق الفن". المؤتمر العلمي السادس، الجزء الثالث. كلية التربية الفنية. جامعة حلوان.1991. ص6

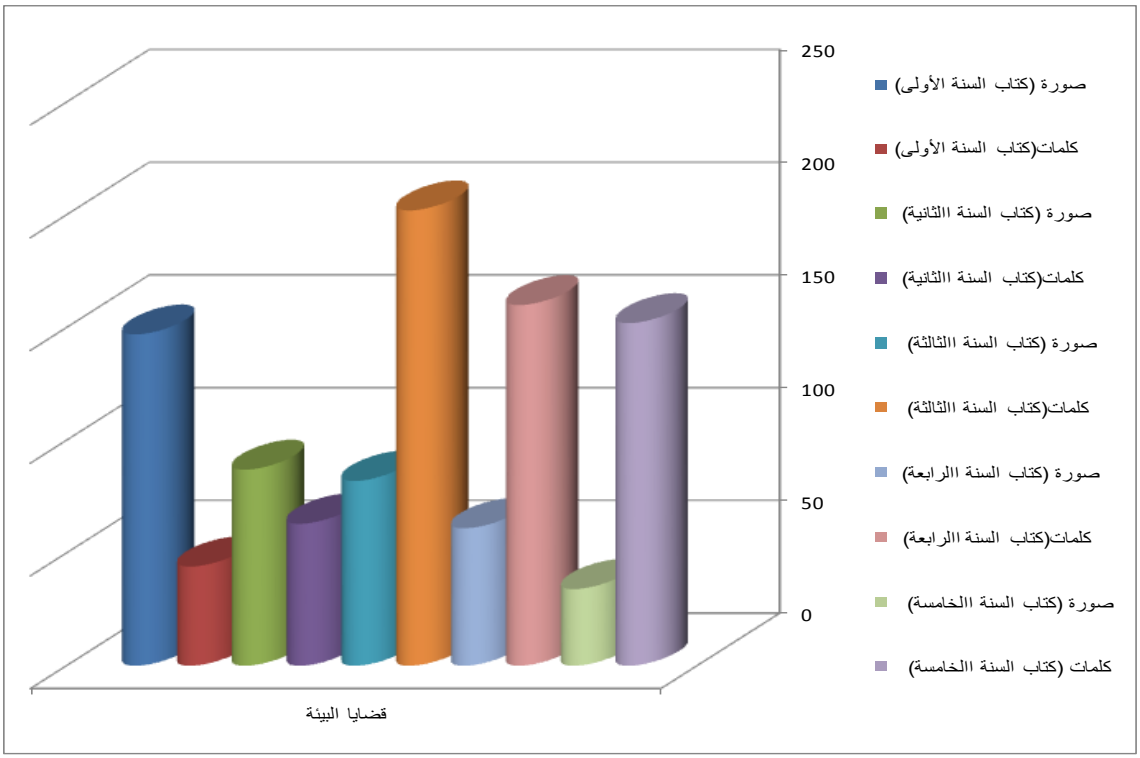
شكل رقم (09) يوضح أشكال تضمين قضايا البيئة في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر



جدول رقم (16): يوضح مجموع قضايا البيئة المتضمنة في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي وأشكال تضمينها

السنة / المجال	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		السنة الخامسة		المجموع	
	صورة	كلمات	صورة	كلمات	صورة	كلمات	صورة	كلمات	صورة	كلمات	صورة	كلمات
قضايا البيئة المتضمنة في كتب التربية المدنية	147	44	87	63	82	202	61	160	34	152	411	621
المجمـــــوع	191		150		284		221		186		1032	

شكل رقم (10) يوضح مجموع قضايا البيئة المتضمنة في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي وأشكال تضمينها



يوضح الجدول تكرارات أشكال تضمين قضايا البيئة في جميع كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي، حيث يتضح من خلال الجدول أن مجموع القضايا البيئية المتعلقة بالنظام البيئي ومشكلات التلوث البيئي واستعمال الموارد الطبيعية وحماية البيئة ، التي تضمنتها كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر بلغت 1032 تكرارا، حيث بلغ عدد تكرارات قضايا البيئة التي وردت في شكل صور 411 تكرارا، في حين بلغ عدد تكرارات تناول هذه القضايا في شكل كلمات وجمل 621 تكرارا.

ويتبين من خلال الجدول أيضا أن مجموع تكرارات النظام البيئي التي تضمنتها كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر بلغ 484 تكرارا، حيث جاء 293 تكرارا منها في شكل صور،في حين بلغ عدد تكرارات ورود هذه القضايا في شكل كلمات وجمل 191 تكرارا.

وفيما يتعلق بقضايا مشكلات التلوث البيئي فقد تم تضمينها في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر بمجموع تكرارات قدر بـ 249 تكرار، جاء 54 تكرارا، منها في شكل صور في حين بلغ عدد تكرارات تضمين هذه القضايا في شكل جمل وكلمات 195 تكرارا.

أما قضايا استعمال الموارد الطبيعية فقد احتوت كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر على 46 تكرارا يتعلق بهذه القضايا، حيث جاء 19 تكرارا، منها في شكل صور و 27 تكرارا منها في شكل كلمات وجمل.

ويتضح من الجدول أن قضايا حماية البيئة تم تناولها في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر بعدد تكرارات قدر بـ 263 تكرارا، حيث بلغ عدد تكرارات تناول هذه القضايا في شكل صور 45 تكرارا، في حين بلغ عدد تكرارات تناول هذه القضايا في شكل كلمات وجمل 208 تكرارا.

يوضح الجدول مجموع تكرارات أشكال تضمين قضايا البيئة في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي، حيث يتبين من خلال الجدول أن كتاب التربية المدنية في السنة الأولى والسنة الثانية من التعليم الابتدائي كانت جل القضايا البيئية التي تضمنها الكتابين في شكل صور، وهذا راجع لطبيعة التلميذ وخصائصه العقلية والوجدانية في مرحلة الإيقاظ والتعلم الأولي التي يشحن فيها التلميذ بالرغبة في التعلم والمعرفة والبناء التدريجي لتعلماته الأساسية، [1] كما أن الطفل في هذه المرحلة يكون أكثر تفاعلا مع الصور والمشاهد والرسومات، من الكلمات والجمل، لأن الصورة أقرب إلى عقل الطفل من الكتابة، فالصورة أقرب إلى الواقع الذي يحياه الطفل، وهي تحمل إليه من المعاني ما قد تعجز عنه الكلمات.

إن تعلم المفاهيم البيئية يساعد على فهم ومواجهة المشكلات البيئية، حيث أن تذكر المفاهيم البيئية وحفظها ليس هو الهدف من تعلمها، بل الهدف ترك أثر في نفس التلاميذ، فينعكس ذلك على سلوكهم بما يتناسب وإيجاد حلول للمشكلات البيئية. ولذلك لابد من التعامل مع ثقافة التلميذ البصرية وذلك من خلال لغة التعبير التشكيلية والتصويرية، ومن هنا كان لابد من ترجمة

[1]. وزارة التربية الوطنية. اللجنة الوطنية للمناهج. المرجعية العامة للمناهج.مرجع سابق، ص 27 .

المفاهيم البيئية في الكتب المدرسية إلى تصميمات مرئية متتابعة توضح هذه المفاهيم، وتتضمن تلك التصميمات صور و رسوم توضيحية للتلاميذ تستهدف تبسيط المفاهيم البيئية للطفل من خلال اللغة البصرية، وذلك من منطلق استخدام الرسوم باعتبارها وسيلة للتعليم والتوضيح للمعاني والمفاهيم بصورة مناسبة لطفل الطور الابتدائي، وخاصة في مرحلة الإيقاظ، حيث تكون الصور في هذه المرحلة ألصق بطبيعة القيم والسلوكيات المراد تعليمها للتلميذ.

ويشير مصطفى رشاد إلى أن الصور والرسوم والألوان تعتبر عناصر مهمة في العملية التعليمية لأنها تساعد على تصوير المضمون بشكل أكثر دقة ووضوحا وإقناعا، وهناك رسوم تفوق المادة المكتوبة في تأثيرها، ومن هنا تبدو أهمية اعتماد الصور التوضيحية لتساعد التلميذ على تكوين صور ذهنية إيجابية، وتنمي قابليته للوعي البيئي وتكسبه الأنماط السلوكية الايجابية تجاه بيئته المحلية[1].

ويتضح من خلال نتائج الجدول السابق أنه كلما ارتفعنا في السلم التعليمي يقل استخدام الصور والرسوم التوضيحية في الكتاب، ويبدأ استخدام الكلمات والجمل أكثر في توصيل المعلومات والمهارات للتلاميذ وهذا أمر طبيعي على اعتبار أن المرحلتين الأخيرتين من الطور الابتدائي(تعميق التعلمات الأساسية، التحكم في اللغات الأساسية)، تعرف نموا مستمرا للتلميذ في مختلف الجوانب الجسمية، العقلية، والوجدانية، ومن ثم فإن التلميذ في هذه المرحلة يكون أكثر فهما للمعارف والمهارات التي تقدم له في شكل كلمات وجمل، وهذا ما يبرر تضمين القضايا والموضوعات البيئية في كتاب التربية المدنية في شكل كلمات وجمل، في السنوات الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الإبتدائي.

[1]. مصطفى ، رشاد. مرجع سابق، ص6.

خامسا. مناقشة نتائج الدراسة

1. مناقشة نتائج التساؤل الأول:

ما هي صورة النظام البيئي في كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية؟.

لقد حظي مفهوم البيئة بنصيب وافر من الاهتمام من قبل الباحثين والعلماء لأهمية هذه البيئة وخطورة ما قد يمس بسلامتها وتوازنها جراء الممارسات الإنسانية في الحياة الاجتماعية، فهي المحيط الذي يعيش فيه الإنسان والكائنات الحية كما يمارس فيه نشاطه الصناعي والاقتصادي والاجتماعي، دون الإخلال بتوازنها الايكولوجي، وذلك باستمرار بقاء عناصر البيئة الطبيعية على حالتها دون تغيير.

لقد خلق الله تعالى الأرض بقدر موزون، يقول الله في التنزيل الحكيم:(وَٱلْأَرْضَ مَدَدْنَٰهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَٰسِيَ وَأَنۢبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ﴿٧﴾ ﴾. فكل عناصر البيئة الحية وغير الحية تتفاعل في تناسق وتناغم دقيق يتيح لها أدوارها بصورة طبيعية لاستمرار الحياة على ظهرها فهذا التفاعل والتناسق، هو ما يعرف بالتوازن البيئي، فعناصر البيئة تحافظ على وجودها بنسب محددة كما أوجدها الله، فتتفاعل وفق نظام معين يسمى النظام البيئي، وإذا حدث أي خلل أو نقص في أحد مكونات هذا النظام، يبدأ بالاختلال والاضطراب، ويظهر ما يسمى بالتدهور البيئي الذي يصاحبه ظهور المشكلات البيئية التي تهدد حياة الإنسان ووجوده.

ويعرف الدكتور زكريا طاحون النظام البيئي بأنه:(أية مساحة من الطبيعة بما تحتويه من كائنات حية ومواد غير حية في تفاعلها مع بعضها البعض، ومع الظروف البيئية وما تولده من تبادل بين الأجزاء الحية والغير الحية، ومن أمثلة النظم البيئية الغابة، النهر، البحر، البحيرة)[1].

ويتميز النظام البيئي بحساسية وتعقيد فائقين حيث ترتبط كفاءته وفعاليته بمدى التعاون الوثيق بين ما تحتويه من شتى العناصر، والتي بتداخلها وتكاملها تكفل له صلاحية العمل والاستمرار فإذا أصاب أحد العناصر خلل أو عطب يواصل العمل لكن بكفاءة وفعالية أقل بفعل عناصره

[1] .زكريا، طاحون. أخلاقيات البيئة وحماقات الحروب.2002،ص46.47

الأخرى، أما إذا كثر العطب تفشت الأعطال بين مختلف عناصره ودوراته تختل الموازين البيئية ويعتبر الإنسان أحد أهم كائنات النظام البيئي، ويتسم بمكانة خاصة فيه نظرا لتطوره الفكري والنفسي، فهو بما أوتي من عقل وقوة سيطر إلى حد كبير على النظام البيئي، ومن ثم فهو المسؤول عن صيانته وعدم استنزافه لكي يضمن هذا النظام استمراره وعطائه.

إن النظام البيئي القائم على التوازن الواضح بين مختلف مكوناته، يختل إذا حدث أي تغير في هذه المكونات، وهذا ما حدث فعلا بسبب أنشطة الإنسان المتعددة التي صاحب التقدم الصناعي الكبير، فعلاقة الإنسان ببيئته علاقة جدلية معقدة تاريخيا وجغرافيا. تراوحت بين فترات كان الإنسان فيها ضعيفا، لا يملك إلا القليل من القدرات الجسمية والعقلية، ومن ثم لم يستطع تطوير أدوات تمكنه من السيطرة على البيئة وإخضاعها لإرادته في العصور القديمة، وثمة فترات أخرى شهدت تطور القدرات الإنسانية، وتمكن الإنسان من ابتكار آليات متنوعة للسيطرة على البيئة والتحكم فيها وتمكن من السيطرة على معظم العناصر البيئية في منتصف القرن الماضي غير أن ذلك صاحبه ظهور العديد من المشكلات البيئية[1].

إن تسليط الضوء على هذه الموضوعات وتلقينها للتلميذ في هذه المرحلة الأولى من التعليم في المدرسة الإبتدائي مطلبا مهما حتى يتم تنشئته على قيم الحفاظ على التوازن البيئي وحماية نظامها من كل الممارسات التي قد تتسبب في اختلال هذا النظام، وهذا ما حاول المشرع المدرسي في الجزائر تحقيقه، من خلال تضمين موضوعات تتعلق بالنظام البيئي في كتب التربية المدنية في المرحلة الإبتدائية.

وقد تبين من خلال النتائج المحصل عليها من تحليل مضمون كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في الجزائر أن تناول قضايا النظام البيئي في كتاب التربة المدنية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي كان بنسبة عالية بلغت 71.73 % ،وخاصة ما تعلق بمسألة مكونات النظام البيئي حيث أن التلميذ في هذه المرحلة الابتدائية في حاجة إلى التعرف على مختلف عناصر ومكونات نظامه

[1]. عبد العظيم،حسني ابراهيم . " الابعاد الايكولوجية للمرض تحليل سوسيولوجي لجدلية العلاقة بين الانسان والبيئة". مجلة علوم إنسانية. 42 (2009)، ص 6.

البيئي الذي يعيش فيه، ومن ثم يمكنه مستقبلا أن يدرك السبل والاستراتيجيات الكفيلة بحماية هذه البيئة و الحفاظ على توازنها.

أما صورة النظام البيئي في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي فقد عرفت انخفاضا مقارنة بكتاب السنة الأولى، حيث بلغت نسبة تناول قضية النظام البيئي في الكتاب 40 %، ليتم التركيز في هذا الكتاب أيضا على قضية مكونات النظام البيئي بشكل كبير وتناول بقية القضايا الأخرى بشكل مقتضب، وهذا لأن تلميذ المرحلة الابتدائية وخاصة في السنة الأولى والثانية مازال غير قادر على فهم واستيعاب قضايا أكثر تعقيدا مثل مشكلات التلوث البيئي والتصحر والتوازن البيئي، ومن ثم فإن المشرع المدرسي ركز في هذين الكتابين على إدراك التلميذ لمكونات نظامه البيئي، وفهمها تمهيدا وتحضيرا لتلقينه بعض القضايا البيئية الأكثر تعقيد في السنوات القادمة، وهذا ما أكدته الدراسة التي أجرتها بن ققة سعاد، حيث توصلت الباحثة إلى أن كتابا التربية المدنية للسنة الأولى والسنة الثانية من التعليم الابتدائي تضمنا عناية الكبيرة بتوفير القدر الكافي من المعلومات المتعلقة بالتعرف على البيئة (المدينة، الريف، المناظر الطبيعية المساحات الخضراء، الجبال، الشواطئ، الصحراء، العمارات، الطرقات والآثار الشوارع ، المطارات والموانئ)، وتحديد أهميتها للكائنات الحية بوجه عام والإنسان خصوصا[1].

ولم تختلف نسبة تناول قضايا النظام البيئي في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة الإبتدائي عن نسبة تناولها في كتاب السنة الثانية، حيث بلغت هذه النسبة 42.96 %، وركز المشرع المدرسي في الجزائر على قضية مكونات النظام البيئي في هذا الكتاب، غير أنه سجلنا تضمين بعض الموضوعات المتعلقة بقضية المشكلات البيئية في هذا الكتاب وجاء هذا التناول بنسبة 8.10 % فالتلميذ في هذه السنة أصبح أكثر نضجا وزادت قدراته العقلية على فهم بعض القضايا البيئية الأكثر عمقا وتنوعا مثل التعرف على بعض المشكلات البيئية كالتلوث والتصحر ومشكلات النظافة والقمامة والصحة العامة وغيرها.

[1]. سعاد، بن ققة . مرجع سابق، ص ص 143 .158.

أما صورة النظام البيئي في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم الإبتدائي فقد كانت النسبة الأقل حيث قدرت نسبة تناول قضايا النظام البيئي في هذا الكتاب 34.39 %، كما الكتاب تضمن بعض الموضوعات المتعلقة بعلاقة الإنسان ببيئته وهو ما يتناسب مع عمر التلميذ في هذه السنة حيث أصبح بإمكانه التعرف واستيعاب العلاقة بين الإنسان والبيئة التي يتواجد فيها، ويدرك أن اختلال هذه العلاقة سينعكس سلبا على توازن وسلامة النظام البيئي، هذا ما يهدف إليه منهاج مادة التربية المدنية في هذه السنة، فالكفاءة الختامية المنتظر تحقيقها من المتعلم في هذه المادة خلال هذه السنة، هي التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي والبيئي وممارسة قواعد الصحة والأمن.

وفيما يتعلق بكتاب التربية المدنية للسنة الخامسة ابتدائي فقد تناول موضوعات تتعلق بالنظام البيئي بنسبة بلغت 47.85 %، حيث تنوعت القضايا التي تضمنها هذا الكتاب، فقد تضمن الكتاب موضوعات تتعلق بأنواع البيئات وموضوعات تتعلق بمكونات النظام البيئي، كما تناول الكتاب بعض الموضوعات المتعلقة بالمشكلات البيئية وعلاقة الإنسان ببيئته، وذلك بما يتناسب وتلميذ هذه المرحلة، خصوصا وأنها السنة النهائية التي تتوج بامتحان نهاية المرحلة،يتيح للتلميذ الانتقال إلى الطور الموالي ومن ثم كان لابد من إكساب التلميذ أكبر قدر من الموضوعات البيئية كما ونوعا تمهيدا وتحضيرا للمرحلة القادمة، فمنهاج التربية المدنية في هذه السنة يهدف إلى جعل التلميذ متحكما في التعلمات المتعلقة بالتفاعل الإيجابي مع المحيط الذي يعيش فيه.

عموما يمكننا القول أن صورة النظام البيئي في كتب التربية المدنية في المرحلة الإبتدائية في المدرسة الجزائرية كانت صورة إيجابية، حيث تنوعت الموضوعات والقضايا المتعلقة بالنظام البيئي التي تناولتها هذه الكتب المدرسية، مثل مكونات النظام البيئي، علاقة الإنسان ببيئته، أنواع البيئات ماعدا تعريف البيئة وموضوعات تتعلق بالتوازن البيئي فقد كان تناولهما بنسب منخفضة جدا مقارنة بالموضوعات الأخرى، ومن ثم فإن كتب التربية المدنية في المدرسة الجزائرية تمكن التلميذ من التعرف على مختلف عناصر وأجزاء النظام البيئي الذي يعيش فيه، والتعرف على السبل المناسبة للتكيف مع هذا النظام وحفظ توازنه وتجنب كل الممارسات والسلوكيات التي من شأنها الإخلال

بتوازن هذا النظام البيئي، هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة بوعبد الله لحسن، ناني نبيلة، التي أكدت على أن المحتوى البيئي في كتب الطور الأول من التعليم الأساسي يتجه اتجاها ايجابيا تماما نحو البيئة[1].

2. مناقشة نتائج التساؤل الثاني:

ما هي مشكلات التلوث البيئي التي يتضمنها كتب التربية المدنية في المدرسة الجزائرية ؟.

دأب الإنسان ومنذ وجوده على الأرض إلى تعميرها ومحاولة تحسين ظروف بيئته ومعيشته بها و في سبيل تحقيق هذه الغاية انتهج نهجا غريبا لم يراع خلاله التوازن البيئي بسبب جهله أو تجاهله بديناميكية ذلك التوازن وسوء تقديره، فنتج هذا التخريب الذي أحدثه ويحدثه في بيئته.

لقد تميز المجتمع المعاصر عن المجتمعات التي سبقته تميزا جوهريا، بسبب تسارع التغيرات التي أحدثتها وتحدثها الثورة العلمية والتكنولوجية في البيئة، وضخامتها وشمولية بعض آثارها، فمع هذه الثورة برزت مشكلتان، تمثلت الأولى في التلوث البيئي بكل أشكاله، وعرفت الثانية باستنزاف الموارد البيئية الطبيعية، غير أن مشكلة التلوث تعتبر الأخطر وقد أعطيت لها الكثير من الاهتمام بالنظر لآثارها السلبية في نوعية الحياة البشرية، على اعتبار أن هذه الملوثات تصل إلى جسم الإنسان في الهواء الذي يستنشقه وفي الماء الذي يشربه وفي الطعام الذي يأكله وفي الأصوات التي يسمعها، هذا عدا عن الآثار البارزة التي تحدثها الملوثات بممتلكات الإنسان وموارد البيئة المختلفة[2].

ويعرف التلوث البيئي بأنه اختلاف في توزيع نسبة طبيعة مكونات الهواء والماء والتربة، وهو صورة من صور الفساد وينتج أساسا عن تدخل الإنسان في قوانين البيئة التي بناها الله تعالى وإخلاله بتوازن عناصرها و مكوناتها، وكانت للثورة الصناعية والعلمية والطفرة الحضارية الكبيرة التي يعيشها العالم اليوم آثارها المدمرة على البيئة، والتي من شأنها أن تهدد الصحة الإنسانية أو

[1]. لحسن، بوعبد الله ونبيلة، ناني . مرجع سابق،ص 183.

[2]. محمد سعيد، صابريني. مرجع سابق، ص111.

تضر بالموارد الحية أو بالنظم البيئية أو تنال من قيم التمتع بالبيئة أو تعوق الاستخدامات الأخرى المشروعة لها.[i]

وتعتبر مصادر التلوث كثيرة منها الغازات بأنواعها، والمواد الكيميائية كالمبيدات الحشرية والإشعاعات النووية، والغبار سواء كان من الأرض والمصانع كمصانع الإسمنت والأسمدة الفضلات الآدمية، والفضلات الحيوانية، والميتة من الكائنات الحية، والملوثات السمعية من الأصوات المزعجة الآتية من المصانع والطرق كثيرة الحركة، والملوثات البصرية نتيجة المحيط الحضري وما أصابه من تدهور، والملوثات الاجتماعية التي تعاني منها المدن كالفقر والحرمان وتشرد الأحداث ،والبغاء والإدمان على المخدرات، والسرقة والتفكك الأسري، وتفكك المجتمع.

إن الحديث عن مشكلات التلوث البيئي لا يقتصر فقط على البعد العالمي لهذه الأزمة فالجزائر على غرار العديد من دول العالم تعاني من مشكلات التلوث البيئي، فقد عرفت الجزائر غداة الاستقلال مباشرة اهتماما كبيرا بالتصنيع والتعمير والتشييد بغية النهوض بالبنى التحتية للبلاد وتحقيق التنمية الوطنية والخروج من الواقع المتدهور الذي خلفه المستدمر الفرنسي، فانصب اهتمام الجزائر في تلك الفترة بإنشاء المصانع و الورشات وتطوير الصناعات المختلفة وأهتم بالزراعة والإنتاج الفلاحي ،وشيدت المدارس والجامعات ومراكز البحث العلمي والتطوير فبدأت ملامح النهضة والتنمية تظهر في الأفق.

إلا أن هذه الحركة التنموية التي عرفتها الجزائر لم تخل من المشكلات البيئية التي بدأت في الظهور تدريجيا وأثقلت كاهل البيئة بسبب إهمال هذا العنصر المهم (البيئة) في إستراتيجيات وسياسات تلك المشاريع التنموية، فبدأت الجزائر تعاني من العديد من مشكلات البيئة، فقد شهدت الجزائر العاصمة تلوثا كبيرا بسبب تواجد بعض المواد الملوثة للهواء، والتي أشار إليها مركز الدراسات والبحث في المحروقات وهذه المواد هي (أكسيد الآزوت، وديوكسيد الكبريت، الأوزون) وأشار ذات المركز أن الجزائر العاصمة شهدت تركيزا سنويا متوسط نسبة الرصاص في الهواء بما يقارب 2مغ/م^3، وهي نسبة خطيرة إذا ما أخذنا في الاعتبار المعايير العالمية لتركيز هذا العنصر

التي حددتها المنظمة الصحة العالمية والولايات المتحدة الأمريكية ،وهو ما يرجع في الأساس إلى كثرة واكتظاظ حركة المرور وسط المدينة[1].

كما شهدت عنابه نسبة عالية من تلوث الهواء نتيجة الإفرازات الغازية المنبعثة من العديد من الوحدات الصناعية في الولاية وعلى رأسها مركب الحجار للحديد والصلب ومركب إنتاج الأسمدة الفوسفاتية و الآزوتية(أسميدال)، هذا الأخير الذي يطرح في الجو نسبا عالية من مواد كبريتية و آزوتية و فليورية، وغبار الأمونياك ،وغبار أكسيد الحديد[2]، وهو ما أثر سلبا على طبيعة المنطقة وأخل بنظامها البيئي وانعكس سلبا على صحة الإنسان والحيوان والنبات للمدينة وضواحيها.

وعرفت مدينة تلمسان أيضا تلوث هوائي كبير أثر سلبا على بيئة الولاية نتيجة الإفرازات السامة التي تصدرها المركبات الصناعية بالمنطقة ومن بينها مركب تحليل الزنك بالغزوات (**metanof**) ،والذي تسبب في تلويث الجو والوسط البحري.

ويعتبر تلوث المياه أحد أبرز المشكلات البيئية التي تعرفها الجزائر في العديد من الولايات والمناطق خصوصا التي تمتاز بالنشاط الصناعي والزراعي، فقد تسببت المواد الكيماوية المستخدمة في الزراعة في حدوث نسب مختلفة لتلوث المياه السطحية والجوفية، فقد كشف التحقيق الذي قام به الديوان الوطني للتموين والخدمات الزراعية سنة 1987م، وجود نسب مركزة للنيترات في المياه السطحية والجوفية في الشلف وسهل متيجة.

وتعاني الجزائر أيضا من مشكلة النفايات التي تمثل أحد أكبر ملوثات البيئة، خصوصا في المحيط العمراني الحضري بما تتسبب به من تلوث وإضرار للبيئة بسبب طبيعتها السمية، والمشوهة لجمال المناظر البيئية، ففي الجزائر يبلغ متوسط إنتاج الفرد يوميا من النفايات ما يعادل 0.5كغ، وتصل هذه النسبة في المدن الكبيرة كالجزائر العاصمة مثلا إلى حد 1.2كغ من النفايات يوميا[3]، وهو ما يكشف عن خطورة هذه المشكلة وضرورة التحرك الفعلي لمواجهتها.

[1] . وزارة تهيئة الإقليم والبيئة. مرجع سابق،،ص58.

[2] . احمد، ملحة. مرجع سابق،ص25.

[3]. أحمد، ملحة. مرجع سابق،ص 61.

لقد فرضت هذه المشكلات البيئية على النظم التربوية ضرورة الاهتمام بقضايا البيئة الطبيعية ومشكلاتها خصوصا بعد مؤتمر أستكهولم بالسويد سنة 1972م، حيث جاء في هذا المؤتمر: "يجب على المنظمات التابعة للأمم المتحدة، ولاسيما اليونسكو، وسائر الوكالات الدولية المعنية أن تتخذ بعد التشاور وبالاتفاق فيما بينها التدابير اللازمة لوضع برنامج تعليمي دولي خاص بالتربية البيئية ويجمع بين فروع العلم ويدرس في المدرسة وخارجها، ويشمل جميع مراحل التعليم ويوجه للجميع كبارا وصغارا، لاطلاعهم على ما يمكن أن يقوموا به من أعمال بسيطة وفي حدود إمكانياتهم لإدارة بيئتهم وحمايتهم"[1] .

لقد أولى التعليم النظامي(المدرسي) أهمية لمشكلات البيئة في المقررات الدراسية في العديد من دول العالم، على أساس الاقتناع بأن التربية البيئية في إطار الأنظمة التربوية المدرسية تساعد على فهم أفضل للجوانب الإنسانية و الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للحياة، ويجب دمج هذه التربية البيئية على مختلف مراحل التعليم، لتتضمن مواد تنبه عند الناشئة ملكات الفضول والملاحظة والتفسير، ومعارف مختلفة، عن ترابط جميع عناصر البيئة، [2]وعلى مسؤولية الفرد والمجتمع تجاه حماية هذه البيئة والحفاظ على توازنها وتجنب كل الممارسات السلبية التي تتسبب في التلوث البيئي المتزايد.

وتعتبر مادة التربية المدنية من المواد المهمة التي تكرس هذا التوجه، فهي تهتمّ بالوسط الاجتماعي بكلّ أبعاده: المدني، الوطني الاقتصادي، والثقافي والبيئي. وما ينتظر من هذا النشاط الهام هو ترسيخ التوجّهات الموافقة للقيم الإنسانية، وذلك من خلال مختلف المواضيع المقترحة والوضعيات التي يمكن أن تساهم في تنمية عدد من السلوكيات الايجابية، لذلك وجب على التربية المدنية أن تتجه منذ البداية نحو حماية المكان أو البيئة الطبيعية، ورعايتها لتكون في أفضل حالاتها لخدمة المجتمع ويكون ذلك ببث الوعي بقيمة الطبيعة المادية والجمالية ، وتعليم الطفل كيفية المحافظة على البيئة حتى نتجنب كوارث بيئية محققة، حيث تسعى التربية المدنية إلى إبراز اثر البيئة

[1] . حسام ، محمد مازن. مرجع سابق ، ص11.

[2]. محمد سعيد، صابريني. مرجع سابق، ص 190..

على حياة الفرد والمجتمع ومتانة علاقة الإنسان بها، وكذا مسؤولية الفرد عن الأجيال القادمة وبالتالي تخلق لديه دافع حمايتها من التخريب،والتلوث بكل أشكاله.

وقد تبين من النتائج المحصل عليها في هذا المحور أن كتب التربية المدنية في المرحلة الإبتدائية في المدرسة الجزائرية لم تول أهمية كبيرة لقضية مشكلات التلوث البيئي بجميع أشكاله، ضمن محاور هذه الكتب، حيث تناول المشرع المدرسي هذه القضية في كتاب التربية المدنية في السنة الأولى من التعليم الإبتدائي بنسبة بلغت 13.09 %، حيث تناول الكتاب موضوع الصحة العامة فقط ولم يتطرق الكتاب إلى بقية مشكلات تلوث البيئة الأخرى كتلوث الهواء وتلوث الماء والتربة والتلوث السمعي والبصري والتسمم الغذائي، واكتفى المشرع المدرسي في الجزائر بتناول موضوع الصحة العامة والنفايات والقمامة بنسب متفاوتة، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن القدرات العقلية لتلميذ السنة الأولى من التعليم الإبتدائي لا تسمح لهم باستيعاب موضوعات تتناول مشكلات التلوث البيئي، كتلوث التربة والتلوث السمعي والتلوث البصري والتسمم الغذائي، ومن ثم فإن العمر الأنسب لتناول هذه القضايا في السنوات القادمة من هذه المرحلة الإبتدائية.

لقد ازداد اهتمام المشرع المدرسي في الجزائر بإدراج موضوعات تتعلق بمشكلات التلوث البيئي في كتاب التربية المدنية في السنة الثانية من التعليم الإبتدائي، وهذا منطقي على اعتبار أن تلقين القيم والمهارات والمعارف البيئية لتلميذ المرحلة الإبتدائية يجب أن يكون بشكل تدريجي ليتلاءم وخصائصه ونموه في كل مرحلة من مراحل حياته وخاصة مرحلة التعليم الإبتدائي، التي يكون فيها التلميذ بمثابة الوعاء الفارغ ويحتاج إلى من يملؤه بالمعارف والقيم والمهارات الإيجابية تجاه مختلف عناصر بيئته، فقد تناول كتاب التربية المدنية في هذه السنة العديد من المشكلات البيئية مثل تلوث الهواء، تلوث الماء، تلوث التربة، التلوث البصري والسمعي، والنفايات والقمامة والصحة العامة غير أن هذا التناول كان بشكل بسيط معتمدا في ذلك المشرع المدرسي على الصور على اعتبار التلميذ في هذه المرحلة يتفاعل ويتجاوب أكثر عن طريق الصور أكثر من الكلمات، فالصورة تساعد التلميذ في تصور محتوى الكتب المدرسية تصورا صحيحا يتطابق مع ما يرمي إليه مؤلف

الكتاب، فالصورة من أهم عناصر محتوى الكتاب المدرسي في المرحلة الإبتدائية وخاصة خلال السنتين الأولى والثانية.

أما كتاب التربية المدنية في السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي في المدرسة الجزائرية فقد تناول موضوعات تتعلق بمشكلات التلوث البيئي بنسبة بلغت 28.52 %، حيث تضمن الكتاب جل مشكلات التلوث البيئي، وخاصة قضية الصحة العامة التي تمس التلميذ ومن يحيط به داخل وخارج المدرسة بشكل مباشر، ويهدف كتاب التربية المدنية في هذه السنة من الطور الابتدائي إلى تعليم التلميذ سبل المحافظة على سلامة المحيط ومحاولة تجنب قدر المستطاع كل السلوكيات والممارسات والقيم السلبية التي من شأنها التسبب في ظهور مشكلات بيئية مثل التلوث.

ويعتبر كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية الأكثر تناولا لمشكلات التلوث البيئي، حيث بلغت نسبة تناول هذه القضية 38.01%، حيث كانت المشكلة الأكثر حضورا في صفحات هذا الكتاب، مشكلة الصحة العامة والنفايات والقمامة، حيث يهدف الكتاب في هذه السنة إلى تمكين التلميذ من معرفة عناصر البيئة السليمة، وأهمية المحيط الجميل في الحياة، وممارسة قواعد الحفاظ على البيئة، كما تهدف مادة التربية المدنية في هذه السنة إلى تمكين التلميذ من معرفة النفايات كمصدر للتلوث[1].

ويبدو للوهلة الأولى أنه كلما تقدمنا في السلم التعليمي زاد تناول موضوعات تتعلق بالمشكلات البيئية، غير أنه سجلنا العكس في كتاب التربية المدنية في السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي حيث انخفضت نسبة تناول قضايا تتعلق بالمشكلات البيئية إلى 18.82 %، على الرغم من أهمية تناول هذه المشكلات وتسليط الضوء عليها، وربما يعود هذا التراجع في إدراج هذه الموضوعات في كتاب التربية المدنية إلى ضرورة التركيز على مواضيع أخرى ذات طابع اجتماعي ديني، علمي، تمهيدا لمرحلة قادمة أكثر تعقيدا، أو تماشيا مع حاجات التلاميذ في هذه المرحلة واقترابهم من فترة المراهقة، ومن ثم تزيد حاجاتهم أكثر إلى التعرف أكثر على مجتمعهم ومشكلاته.

[1]. وزارة التربية الوطنية. منهاج السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي. مرجع سابق، ص54.

يمكننا القول أن كتب التربية المدنية للطور الإبتدائي في المدرسة الجزائرية، قد تضمنت الكثير من الموضوعات ذات الصلة بمشكلات التلوث البيئي، ماعدا مشكلة تلوث التربة التي لم يولها المشرع المدرسي في الجزائر حيزا من كتب التربية المدنية ، ماعدا كتاب السنة الثانية الذي تضمن إشارة ضعيفة لهذا المشكلة البيئية، هذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه الباحثة بن ققة سعاد والتي أكدت من خلالها أن كتب التربية المدنية في المرحلة الإبتدائية وخاصة كتابي السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، تضمنت العديد من المشكلات البيئية حيث تم حصر هذه المشكلات في الجانب الذي نتج جراء تدخلات الإنسان وسلوكياته السلبية، نتيجة لنقص الوعي البيئي والثقافة البيئية لديه، ومن بين هذه السلوكيات: التلوث بالقمامة، تلوث الهواء، الاعتداء على المساحات الخضراء وحافات الطرق بقطع الأشجار، أما كتاب السنة الثالثة فقد تضمن مشكلات البيئة وأسبابها بنسبة 40 %، حيث تم تسجيل نوعين من المشكلات، طبيعية كالزلازل والبراكين، والثاني الناتج عن سلوكيات الإنسان كالحرائق وحوادث المرور والتلوث، حرصا على التدرج في المستوى المفاهيمي.

3. مناقشة نتائج التساؤل الثالث:

ما هي أشكال استعمال الموارد البيئية الطبيعية في كتب التربية المدنية للطور الإبتدائي في المدرسة الجزائرية ؟.

إن إنسان هذا العصر قد تمادى في استغلال موارد البيئة الطبيعية ، بشكل ملفت للنظر كنتيجة للتطور الصناعي وزيادة استهلاك الموارد ، وسوء استخدامها ، الأمر الذي سوف يؤدي إلى مشاكل كبيرة حول توفيرها واستغلالها مستقبلاً.

لقد عرف عصرنا الحالي بعصر الأزمة البيئية هذه الأزمة التي تمثلت إحدى مظاهرها في الاستهلاك غير المحدود للموارد الطبيعية، الذي أثر سلبا على البيئة وعلى نظامها، بسبب نقص حكمة الإنسان في التعامل مع بيئته، فظهرت تبعا لذلك العديد من المشكلات البيئية مثل

الاستغلال المفرط للغابات واستنفاذ طبقة الأوزون وتدمير المناظر الطبيعية ومختلف أنواع التلوث هذه المشكلات التي تتطلب تفكيرا عميقا من الإنسان للبحث عن حلول ناجعة لها[1].

وتشمل الثروات الطبيعية كل ما يوجد على الأرض أو داخلها من موارد طبيعية دائمة (الطاقة، الهواء، الماء)، ومتجددة (الأحياء الحيوانية ، الأحياء النباتية، التربة) وغير متجددة(الفحم، الغاز الطبيعي، النفط، المعادن)، هذه الموارد التي لم يحسن الإنسان التعامل معها والاستفادة منها بعقلانية، فقد المدير العام لصندوق الحياة البرية (Wild World Fund) كلود مارتن في إحدى تقاريره أن سكان العالم يستهلكون من الثروات الطبيعية أكثر بعشرين في المائة، مما يمكن للأرض أن تنتج. ويضيف قائلاً: "إننا نستهلك رأسمال الطبيعة بأسرع من قدرته على التجدد، إننا نراكم ديوناً بيئية لن نتمكن من تسديدها،إلا إذا أعادت الحكومات التوازن بين استهلاكنا للثروات الطبيعية وقدرة الأرض على تجديدها [2]."

إن ترسيخ قيم ترشيد الاستهلاك والحفاظ على ديمومة ما تمنحه لنا الطبيعية من موارد بيئية وضمان حق الأجيال القادمة في الاستفادة من حقها من هذه الموارد، يجب أن يتم عن طريق التربية البيئية وتعديل الاتجاهات والسلوكيات السلبية تجاه البيئة من أجل تحقيق هذه الأهداف وهذا ما سعى إليه المشرع المدرسي في المدرسة الجزائرية بتضمين هذه القضايا البيئية في الكتب المدرسية الموجهة للتلميذ، مثل كتاب التربية المدنية في المدرسة الإبتدائية في السنوات الخمسة.

فمن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول الخاص بهذا التساؤل تبين أن المشرع المدرسي في الجزائر لم يهتم كثيرا بأشكال استخدام الموارد البيئية الطبيعية في كتب التربية المدنية في الطور الإبتدائي، حيث تضمن كتاب التربية المدنية في السنة الأولى ابتدائي هذه القضية بنسبة 3.66% تناول فيها المشرع المدرسي موضوع استخدامات الماء فقط، دون التطرق إلى باقي الموضوعات

1 . luigina, mortari .educating to think in environmental education. Southern African Journal of Environmental Education.volume 20 (2003).p112

2. http://www.alriyadh.com/264638 06.12.2014 الساعة : 13:50.

الأخرى كاستخدامات الطاقة والهواء واستنزاف الأحياء النباتية والتربة، واستخدامات الفحم ،والغاز الطبيعي والنفط والمعادن.

ولم يختلف كتاب التربية المدنية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي على كتاب السنة الأولى حيث ضمن فيه المشرع المدرسي في الجزائر موضوع استخدامات الماء فقط، ولم يتم تناول بقية الموضوعات الأخرى المتعلقة باستخدامات الموارد البيئية الطبيعية، كاستخدامات الطاقة والهواء واستنزاف التربة والغاز الطبيعي والفحم والنفط والمعادن على اعتبار أن هذه المواضيع أكبر من قدرة استيعاب التلميذ في هذه المرحلة لتعليمية.

أما فيما يتعلق بالأحياء الحيوانية والنباتية فغياب تناول هذه الموضوعات في كتابي التربية المدنية للسنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، راجع إلى تضمين المشرع المدرسي هذه الموضوعات في كتاب التربية التكنولوجية في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، فمختلف المواد والبرامج الدراسية المقدمة للتلميذ تهدف جميعها بناء فكر و شخصية المتعلم بشكل متكامل فهذه البرامج التعليمية ليست مجموعة من النشاطات والمعارف المتباينة والمعزولة الواحدة عن الأخرى، تأخذ شكل فسيفساء غير معبرة لا تهيكل فكر المتعلم بشكل سليم ومتكامل، إنما تستهدف انسجام هذه النشاطات من أجل تطوير البنيات المعرفية لدى المتعلم، والتي تسمح له بتكوين معرفة مفاهمية[1].

لقد زاد اهتمام المشرع المدرسي في الجزائر بإدراج موضوعات تتعلق باستخدام الموارد البيئية الطبيعية في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، حيث بلغت نسبة تناول هذه الموضوعات في الكتاب 4.93 %، كما ضمن المشرع في هذا الكتاب موضوع استخدام الطاقة واستخدام الغاز الطبيعي بالإضافة إلى استخدامات الماء، ويمكن تفسير هذا التناول لموضوعات تتعلق باستخدامات الموارد البيئية الطبيعية إلى النمو التدريجي للقدرات العقلية للتلميذ، التي تسمح له باستيعاب قضايا ومواضيع أكثر صعوبة كلما تقدم في المستوى التعليمي.

[1]. وزارة التربية الوطنية.منهاج السنة الأولى من التعليم الإبتدائي،مرجع سابق، ص 78.

وفيما يتعلق بتضمين موضوعات تتعلق باستخدامات الموارد البيئية الطبيعية في كتاب التربية المدنية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي فقد بلغت نسبة 4.52 %، وتناول المشرع المدرسي بعض الموضوعات في هذا المحور، وهي استنزاف الأحياء النباتية استنزاف التربة استخدامات الغاز الطبيعي واستخدامات النفط وكان تناول هذه الموضوعات بنسب ضعيفة لم تتجاوز 2 %، وإن كان هذا الأمر مبررا في كتابي السنة الأولى والثانية، فإنه لا يوجد ما يبرره في كتاب السنة الرابعة على اعتبار أن القدرات العقلية للتلميذ في هذه المرحلة قد عرفت نموا وتطورا يسمح له بفهم وإدراك هذه الموضوعات خصوصا وهو مقبل على سنة نهائية وامتحان تتويجي يسمح له بالانتقال إلى الطور المتوسط.

أما كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي فقد كان الأكثر تناولا لموضوعات تتعلق باستعمال الموارد البيئية الطبيعية بنسبة بلغت 5.91 %، حيث تناول المشرع المدرسي في هذا المنهاج موضوعات تتعلق استخدامات الماء واستنزاف الأحياء النباتية والحيوانية، واستخدامات الغاز الطبيعي، إلا أن هذا التناول يبقى ضعيفا وغير كاف لإكساب التلميذ في هذه المرحلة التعليمية المهمة والقاعدة الأساسية لما بعدها من مراحل تعليمية، القيم والسلوكيات الايجابية للتعامل السليم مع الموارد، وحسن استخدامها، بما يضمن تحقيق التنمية المستدامة والحفاظ على ما تمنحه البيئة للإنسان.

عموما يمكننا القول أن كتب التربية المدنية في المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية قد تضمنت العديد من أشكال استخدام الموارد البيئية الطبيعية، مثل استخدامات الطاقة واستخدامات الماء واستخدامات الغاز الطبيعي والنفط، إضافة إلى استنزاف الأحياء النباتية والحيوانية والتربة، وكان تناول كل تلك الموضوعات بنسبة ضعيفة، في حين لم يتناول المشرع المدرسي في الجزائر أي موضوع يتعلق باستخدامات المعادن والهواء في كتب التربية المدنية في هذه المرحلة وهو ما يعتبر نقصا واضحا في هذه الكتب.

4. مناقشة نتائج التساؤل الرابع:

ما هو المحتوى المتعلق بحماية البيئة في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية؟.

عرف العصر الحديث بعصر التقدم التكنولوجي الذي تميز بزيادة قدرة الإنسان على استغلال بيئته، وإحداث تغيرات كبيرة في مقوماتها، بما يتفق واعتبارات مصلحة الأفراد والمجتمعات، فمن خلال تتبع علاقة الإنسان ببيته تبين أنه بدأ حياته على الأرض وهمه الأكبر حماية نفسه من عوامل البيئة، وتطورت هذه العلاقة إلى أن أصبح هم الإنسان الأكبر الآن حماية البيئة من عوامل فعل الإنسان.

إن المشكلات البيئية الكثيرة التي تسبب بها الإنسان على بيئته، والانعكاسات السلبية لنشاطه وتقدمه العلمي والتكنولوجي على بيئته، جعلته يفكر في سبل الحد من هذه المشكلات التي نجمت عن سوء تعامله مع البيئة والاستخدام غير الرشيد للتكنولوجيا، وذلك بسن القوانين والتشريعات التي تنظم علاقة الإنسان بالبيئة، وعقد المؤتمرات والندوات العلمية، وتكثيف البحوث والدراسات العلمية والأكاديمية، حول قضايا ومشكلات البيئة.

ولما كان الإنسان هو المسؤول الأول عن حدوث هذه المشكلات البيئية من خلال سلوكه الخاطئ نحو البيئة، فإن على الدول والحكومات أن تبدأ في مواجهة قضاياها البيئية بمحاولة تعديل سلوك هذا الإنسان نحو بيئته وتبصيره بالعلاقات المعقدة والمتشابكة بين مكونات بعضها البعض وبينها وبين الإنسان[1].

ولما كانت المدرسة واحدة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي يكتسب فيها الفرد القيم والسلوكيات الايجابية منذ السنوات الأولى من عمره، كان لابد أن يتم تلقين هذه قيم الحفاظ على البيئة للطفل داخل وخارج القسم، وإدراج هذه القيم في المناهج الدراسية وهو ما يعرف بالتربية البيئية، وهذا ما أخذه المشرع المدرسي في الجزائر بعين الاعتبار حين سعى إلى تضمين الكتب المدرسية في المدرسة الجزائرية في مختلف الأطوار بقضايا وموضوعات تتعلق بالبيئة من أجل مواكبة

[1]. صالح ،عبد الله جاسم." التنور البيئي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت". مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين. المجلد الثاني.1(2001): ص 131.

التغيرات والتطورات التي يشهدها العالم اليوم، حيث جاء في كلمة وزير التربية بوبكر بن بوزيد في إطار الإصلاحات الشاملة التي شرع فيها قطاع التربية الوطنية والتي تهدف إلى تطوير المنظومة التربوية من خلال الانفتاح على آفاق جديدة، (قد أدرجت التربية البيئية في المسار الدراسي قصد إثراء مجالات المواد التعليمية، وإقامة إطار جديد لنشر المعرفة الصفية و اللاصفية.

إذ هذا المسعى يستمد نجاعته من خلال المقاربات البيداغوجية العصرية، ويرتكز على تجارب المعلمين والمربين، وتمثل الروابط بين التلاميذ ومحيطهم الطبيعي والاجتماعي، كما أن هذا المسعى يمكن التلاميذ الذين هم مواطنو المستقبل من إدراك المشكلات البيئية والمساهمة في حلها بصفة دائمة [1]).

لقد تبين من خلال تحليل محتوى كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي أن كتاب السنة الأولى في هذه المرحلة كان الأقل تناولا لموضوعات تتعلق بحماية البيئة حيث بلغت نسبة تناول هذه الموضوعات في هذا الكتاب 11.52 %، حيث تضمن الكتاب موضوعات تتعلق بالمحافظة على البيئة، والحث على المشاركة في مختلف الأنشطة البيئية، وترشيد استهلاك الماء والكهرباء والغاز ،وكذا الحفاظ على الغابات والنظافة والحفاظ على الشواطئ.

وقد زاد اهتمام المشرع المدرسي في الجزائر بقضية حماية البيئة في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، حيث زاد حجم الموضوعات المتعلقة بهذه القضية في كتاب السنة الثانية وهذا ما مثلته نسبة 41.33 % ، حيث تناول الكتاب الكثير من الموضوعات المتعلقة بحماية البيئة، فبالإضافة إلى الموضوعات التي تناولها كتاب التربية المدنية في السنة الأولى، تضمن كتاب السنة الثانية موضوعات أخرى، مثل مكافحة التلوث البيئي، وتدوير النفايات، ومكافحة التصحر، وكذا الإشارة إلى دور الإسلام في حماية البيئة، هذه النتيجة المتحصل عليها منطقية على اعتبار أن منهاج التربية المدنية في الطور الابتدائي يعتمد مبدأ التدرج البيداغوجي، وفقا لخصوصيات المتعلم في مسايرة نشاطات التعلم في المادة، وتفاعله مع طبيعة معارفها، وارتباطها

[1]. وزارة التربية الوطنية، وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة، أدلة المربي في التربية البيئية. مرجع سابق، ص6.

ببناء الكفاءات المستهدفة التي يجسدها بممارساته اليومية[1]، ومن ثم فإن التلميذ في هذه السنة يكون قد اكتسب بعض قيم المحافظة على البيئة في السنة الأولى ،ومن ثم فهو على استعداد لتلقي واكتساب قيم وسلوكيات جديدة في السنة الثانية وفي باقي السنوات التعليمية وفي مختلف المواد.

ولم يختلف كتاب التربية المدنية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية على كتاب السنة الثانية، حيث ضمن المشرع المدرسي موضوعات تتعلق بحماية البيئة بنسبة بلغت 40.38 %، حيث تضمن الكتاب موضوعات عديدة مثل مكافحة التلوث البيئي، والمحافظة على جمال البيئة والمشاركة في الأنشطة البيئية، وترشيد استهلاك الماء والكهرباء والغاز، والحفاظ على الغابات والحدائق و المساحات الخضراء، والحفاظ على النظافة، ونظافة الشواطئ.

كما تطرق كتاب التربية المدنية في هذه السنة إلى دور الإسلام في الحفاظ على البيئة، هذه الأخيرة التي يتلقاها التلميذ في مختلف كتب التربية الإسلامية في هذه المرحلة، غير أن إدراجها وتناولها في كتب التربية المدنية نابع من منطلق أهمية الوازع الديني والقيم الإسلامية في تعديل السلوكيات الإنسانية تجاه البيئة، فالفرد أكثر التزاما بالقيم والمبادئ الإسلامية إما خوفا من العقاب أو رغبة في الثواب.

وقد عرف تناول موضوعات حماية البيئة انخفاضا في كتاب التربية المدنية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي في الجزائر، وجاء هذا التناول بنسبة 23.08%، فقد تضمن الكتاب موضوعات تتعلق بالمحافظة على جمال البيئة وتدوير النفايات، والحفاظ على الغابات والحدائق والمساحات الخضراء والحفاظ على النظافة، كما تناول الكتاب بعض الموضوعات الأخرى ذات العلاقة بمحور حماية البيئة، مثل مكافحة التصحر ومكافحة التلوث البيئي، والمشاركة في الأنشطة البيئية والحفاظ على نظافة الشاطئ.

لقد كان تناول هذه الأخيرة بنسب منخفضة جدا، تتناقض مع الكفاءات المستهدفة من تدريس هذه المادة في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي في الجزائر، التي تستهدف إكساب التلميذ

[1]. وزارة التربية الوطنية. منهاج السنة الثانية من التعليم الإبتدائي. مرجع سابق،ص 58.

المعارف اللازمة حول النفايات واستخدام الطرق الملائمة في التصرف معها، وكذا معرفة عناصر البيئة الجميلة وأهمية المحيط الجميل وممارسة قواعد الحفاظ على البيئة[1].

لقد تبين أيضا من تحليل محتوى كتب التربية المدنية في الطور الإبتدائي في الجزائر أن كتاب التربية المدنية في السنة الخامسة تضمن العديد من الموضوعات المتعلقة بحماية البيئة، وهذا جاء بنسبة 27.42 %، حيث تناول الكتاب موضوع المحافظة على جمال البيئة، وترشيد استهلاك الماء والكهرباء والغاز، ودور الإسلام في الحفاظ على البيئة، إضافة إلى الحفاظ على الغابات والحدائق والمساحات الخضراء، والحفاظ على النظافة، وتم إدراج موضوع جهود العلماء في حماية البيئة لأول مرة في كتاب السنة الخامسة، غير أن تناوله كان بنسبة ضعيفة جدا تكاد تكون معدومة.

إن التراجع الملحوظ في تناول موضوعات تتعلق بحماية البيئة في كتابي التربية المدنية في السنة الرابعة والخامسة ، يرجع إلى أن التلميذ في هذه المرحلة على مشارف الانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط، التي تختلف متطلباتها وخصائصها، واحتياجاتها عن المرحلة الابتدائية، خصوصا وأن التلميذ في هذه المرحلة العمرية يكون في فترة حساسة وهي فترة المراهقة، ومن ثم فإنه يتم التركيز في السنتين الأخيرتين على تناول موضوعات ذات طابع اجتماعي، ديني وعلمي، تمهيدا وتحضيرا للتلميذ للنجاح والتأقلم مع المرحلة القادمة.

نخلص إلى القول بأن كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية قد تضمنت العديد من الموضوعات المتعلقة بحماية البيئة وبنسب مختلفة من كتاب لآخر وتمثلت هذه الموضوعات في : مكافحة التلوث البيئي، المحافظة على جمال البيئة، المشاركة في الأنشطة البيئية، تدوير النفايات، ومكافحة التصحر، ترشيد استهلاك الماء والكهرباء والغاز، وجهود العلماء في حماية البيئة، والحفاظ على الغابات والحدائق والمساحات الخضراء، والحفاظ على نظافة الشاطئ، والحفاظ على النظافة العامة.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الباحثة بن ققة سعاد التي توصلت إلى أن قيم حماية البيئة في كتاب السنة الثانية للتربية المدنية في مقدمة الكتب بنسبة 55.17 %

[1]. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي. مرجع سابق، ص 54.

وتمثلت هذه القيم في (المحافظة على نظافة البيت والمدرسة والمساحات الخضراء، إضافة إلى المحافظة على الماء، ثم تليها التعاون والمشاركة في عمليات التنظيف، ترشيد الاستهلاك والاقتصاد في استعمال الماء).أما كتاب السنة الثالثة فقد قدرت نسبة قيم حماية البيئة بـ 25 % مجسدة في مكافحة الحرائق، ومراقبة أجهزة الإطفاء المستعملة في المؤسسات، المحافظة على الثروات الطبيعية، ترشيد استهلاك الكهرباء و الماء، والنظافة وربطها بالإيمان. أما كتاب السنة الرابعة فقد احتوى أيضا على قيم تتعلق بالحفاظ على البيئة، وكذا كتاب السنة الخامسة ابتدائي[1].

كما توصلنا من خلال تحليل محتوى هذه الكتب، أنها لم تطرق إطلاقا إلى موضوعات تتعلق بترشيد استخدام المبيدات الحشرية، وترشيد استخدام الأسمدة الكيماوية، وهذا راجع إلى أن تناول مثل هذه الموضوعات لا يتناسب مع المرحلة العمرية للتلميذ، ولا حتى القدرات العقلية و المهارية لديه، لأن استخدام هذه المواد دوما هو من مهام الكبار وبالتالي لا حاجة في أن يتم التطرق إلى هذه الموضوعات في كتب المرحلة الابتدائي، والأفضل أن يتم التطرق لها في المراحل التعليمية القادمة في الطور المتوسط أو الثانوي أو المرحلة الجامعية.

5. مناقشة نتائج التساؤل الرئيسي:

ما هي قضايا البيئة التي يشتمل عليها كتاب التربية المدنية للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية؟

تعتبر مادة التربية المدنية من أهم المواد التعليمية في المرحلة الابتدائية، وتهدف هذه المادة إلى ترسيخ قيم المجتمع وهي بذلك مجالا لإنتاج القيم الأخلاقية واستدراجها ومجالا لممارسة فردية وجماعية ذات بعد قيمي حاسم في بلورة سلوكيات أخلاقية تصب في الحياة الاجتماعية[2].

وللتربية المدنية أهمّية خاصّة، لأنّها تهتمّ بالوسط الاجتماعي بكلّ أبعاده: المدني، الوطني الاقتصادي، والثقافي والبيئي. وما ينتظر من هذا النشاط الهام هو ترسيخ التوجّهات الموافقة للقيم

[1]. سعاد، بن ققة. مرجع سابق، ص 143 ـ158.

[2]. عبد الباسط،هويدي." الابعاد المجتمعية في المضامين التعليمية من خلال تحليل محتوى كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط". مجلة العلوم الانسانية. جامعة بسكرة. 22(2011)، ص90.

الإنسانية، وذلك من خلال مختلف المواضيع المقترحة، والوضعيات التي يمكن أن تساهم في تنمية عدد من السلوكيات لدى التلميذ. لهذا فإنّ الهدف الرئيس للتربية المدنية هو تكوين فرد حرّ من كلّ قيد، مستقلّ. كما تهدف أيضا إلى تزويد التلميذ بالمعارف والمهارات و السلوكيات التي تمكّنه من البناء السليم لحياته إن على المستوى المحلّي والوطني أو العالمي.

إن المجتمع المدني ليس مجموعة بشرية منظمة متوائمة في ظل مجموعة من القيم الأخلاقية فحسب، إنه مجتمع محكوم بطبيعته ومدى صلاحيته للعيش الإنساني وقدرته على تغذية المجتمع بما يملكه من موارد قابلة للاستثمار، لذلك وجب على التربية المدنية أن تتجه منذ البداية نحو حماية المكان أو البيئة الطبيعية، ورعايتها لتكون في أفضل حالاتها لخدمة المجتمع ويكون ذلك ببث الوعي بقيمة الطبيعة المادية والجمالية ، وتعليم التلميذ كيفية المحافظة على البيئة، حتى نتجنب كوارث بيئية محققة، حيث تسعى التربية المدنية إلى إبراز اثر البيئة على حياة الفرد والمجتمع، ومتانة علاقة الإنسان بها ،وكذا مسؤولية الفرد عن الأجيال القادمة وبالتالي تخلق لديه دافع حمايتها من التخريب والتلوث والتشويه.

تسعى مختلف المناهج التعليمية في مختلف المراحل التعليمية، وخاصة في المرحلة الابتدائية إلى تنشئة الأفراد وتعليمهم، و بناء شخصيتهم الفردية والجماعية من أجل التأقلم مع بيئتهم والتعايش مع من حولهم بسلام و استقرار وتحقيق مبدأ العيش المشترك.

ومبدأ العيش معا يتطلّب بدوره أيضا حفظ فضاء العيش في مجموعة. وهذا البعد يلزم المناهج التربوية التكفّل بالأهداف المتعلّقة بحفظ البيئة في مجالاتها الإنسانية، البيولوجية، الفيزيائية والتكنولوجية. كما يجب أيضا التكفّل بالطموح المشروع في الرقيّ المادّي واللاّمادّي من خلال ثقافة الطموح الفردي والجماعي[1].

ولما كانت التربية المدنية بهذه الأهمية التي لا تقل عن أهمية الحفاظ على البيئة وحمايتها من كل أشكال التدمير والإخلال فقد سعى المشرع المدرسي في الجزائر إلى إحداث تعديلات وإصلاحات على المناهج التعليمية ، التي فرضتها التغيرات التي عرفها العالم هذا ما دفع الجزائر لتغيير البرامج

[1]. وزارة التربية الوطنية. اللجنة الوطنية للمناهج. المرجعية العامة للمناهج. مرجع سابق، ص 20

التعليمية وتجديد محتوياتها لاستدراك الوضع، وتم إقرار هذه البرامج وفقا للإصلاح التدريجي للمنظومة التربوية والتي طبقت ابتداء من الموسم الدراسي 2003-2004، ولقد كانت برامج التربية المدنية بين هذه الإصلاحات، وقد كان الهدف من وراء القضايا البيئية التي أدرجت في هذه الكتب هو نشر الوعي لدى التلاميذ بضرورة المحافظة على المحيط وما يحويه.

لقد تبين من خلال تحليلنا لمحتوى كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية، أن المشرع المدرسي أدرج العديد من القضايا البيئية في كتب التربية المدنية في هذا الطور، ويأتي في مقدمة هذه القضايا، قضية التوازن البيئي التي احتلت صدارة المواضيع الأكثر تناولا في كتب التربية المدنية في هذا الطور بنسبة تناول بلغت 47.38 % ،حيث أدرج المشرع المدرسي في الجزائر العديد من المواضيع ذات العلاقة بهذه القضية مثل تعريف البيئة، والمشكلات البيئية، والتوازن البيئي وعلاقة الإنسان ببيئته، ومكونات النظام البيئي، وأنواع البيئات.

وفيما يتعلق بقضية حماية البيئة، فقد تبين من خلال تحليل المضامين التعليمية التي وردت في كتب التربية المدنية للطور الإبتدائي في المدرسة الجزائرية، أن المشرع المدرسي أدرج العديد من الموضوعات ذات العلاقة بهذه القضية بنسبة تناول قدرت بـ 28.74%، ومن بين موضوعات حماية البيئة التي تم إدراجها في كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر: مكافحة التلوث البيئي، المحافظة على جمال البيئة، المشاركة في الأنشطة البيئية، تدوير النفايات، مكافحة التصحر ترشيد استهلاك الماء، ترشيد استهلاك الكهرباء والغاز، وجهود العلماء في حماية البيئة، دور الإسلام في الحفاظ البيئة، المحافظة على الغابات والحدائق والمساحات الخضراء، الحفاظ على نظافة الشاطئ، الحفاظ على النظافة.

كما تبين من خلال تحليل مضامين كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية، أن هذه الكتب تضمنت العديد من الموضوعات ذات العلاقة بقضية مشكلات التلوث البيئي، فقد تناولت الكتب هذه القضية بنسبة 22.88 %، ومن بين مشكلات التلوث البيئي التي تضمنتها هذه الكتب: تلوث الهواء، تلوث الماء، تلوث التربة، التلوث والتسمم الغذائي، التلوث السمعي التلوث البصري، الصحة العامة، النفايات والقمامة.

كما تبين من خلال تحليل محتويات كتب التربية المدنية في الطور الابتدائي، أن هذه الكتب لم تهتم كثيرا بقضية استعمال الموارد البيئية الطبيعية، حيث تم إدراج موضوعات تتعلق باستعمال الموارد البيئية الطبيعية في كتب التربية المدنية بنسبة 4.33 %، حيث تم التطرق لبعض المواضيع ذات الصلة بهذه القضية مثل: استخدامات الطاقة، استخدامات الماء، استنزاف الأحياء الحيوانية والنباتية، استنزاف التربة، استخدامات الغاز الطبيعي، استخدامات النفط، غير أن تناول هذه الموضوعات في الكتب المذكورة كان بنسب ضعيفة جدا، وهو ما يجعلها بعيدة على تحقيق الأهداف المرجوة من تناول هذه الموضوعات وتضمينها في الكتب المدرسية.

خلاصة:

تعتبر مرحلة عرض وتحليل ومناقشة النتائج من المراحل المهمة في أي بحث علمي، حيث يصل فيها الباحث بعد طول عناء إلى الإجابة على مختلف التساؤلات التي طرحها في إشكالية دراسته.

وقد توصلنا خلال هذه الدراسة إلى أن صورة النظام البيئي في كتب التربية المدنية في المرحلة الإبتدائية في المدرسة الجزائرية كانت صورة إيجابية، حيث تنوعت الموضوعات والقضايا المتعلقة بالنظام البيئي التي تناولتها هذه الكتب المدرسية، كما أن هذه الكتب تضمنت الكثير من الموضوعات ذات الصلة بمشكلات التلوث البيئي، ماعدا مشكلة تلوث التربة، بالإضافة تضمن هذه الكتب العديد من أشكال استخدام الموارد البيئية الطبيعية، مثل استخدامات الطاقة واستخدامات الماء واستخدامات الغاز الطبيعي والنفط، إضافة إلى استنزاف الأحياء النباتية والحيوانية والتربة، وتبين أيضا من خلال الدراسة أن هذه الكتب قد تضمنت العديد من الموضوعات المتعلقة بحماية البيئة وبنسب مختلفة من كتاب لآخر.

خـــاتمة

خاتمـــة :

تتضح أهمية المناهج التعليمية المدرسية، باعتبارها إحدى الوسائل والأدوات الرئيسية في غرس مبادئ وقيم التربية البيئية عند التلاميذ خصوصا في المراحل التعليمية الأولى حتى تنمو هذه القيم والمبادئ معهم، لقد اتضح من خلال هذه الدراسة التحليلية لما تضمنته كتب التربية المدنية في المرحلة الابتدائية للمدرسة الجزائرية من موضوعات وقضايا بيئية بعض المؤشرات والنتائج ذات الدلالة، تتمثل فيما يلي:

1.للتربية المدنية أهمّية خاصّة، لأنّها تهتمّ بالوسط الاجتماعي بكلّ أبعاده: المدني، الوطني الاقتصادي، والثقافي.والبيئي، وما ينتظر من هذا النشاط الهام هو ترسيخ التوجّهات الموافقة للقيم الإنسانية، وذلك من خلال مختلف المواضيع المقترحة، والوضعيات التي يمكن أن تساهم في تنمية عدد من السلوكيات الايجابية. لهذا، فإنّ الهدف الرئيس للتربية المدنية هو تكوين فرد حرّ من كلّ قيد، مستقلّ. كما تهدف أيضا إلى تزويد التلميذ بالمعارف والمهارات و السلوكيات التي تمكّنه من البناء السليم لحياته إن على المستوى المحلّي والوطني أو العالمي.

2.التربية المدنية تهتم بصقل شخصية التلميذ وتدريبه على الحياة الاجتماعية وتمرسه بها حتى يقوم بدوره فيها بانسجام تام مع الآخرين ومع متطلبات الجماعة، فالتربية المدنية تعمل على إكساب الفرد بصورة عملية وفعالة مبادئ ومهارات السلوك الاجتماعي المرغوب فيه في البيت والمدرسة والشارع والأماكن العامة وذلك بخلق ضمير اجتماعي لديه يستند إلى قيم التعاون والعدالة والديمقراطية وحب الوطن والغيرة عليه وتوظيف كل الطاقات لبنائه ورفعته لأداء رسالته الحضارية كجزء من الحضارة الإنسانية والحفاظ على البيئة بكل مكوناتها.

3.إن المجتمع المدني ليس مجموعة بشرية منظمة متوائمة في ظل مجموعة من القيم الأخلاقية فحسب، إنه مجتمع محكوم بطبيعته ومدى صلاحيته للعيش الإنساني وقدرته على تغذية المجتمع بما يملكه من موارد قابلة للاستثمار، لذلك وجب على التربية المدنية أن تتجه منذ البداية نحو حماية المكان أو البيئة الطبيعية، ورعايتها لتكون في أفضل حالاتها لخدمة المجتمع ويكون ذلك ببث الوعي

بقيمة الطبيعة المادية والجمالية ، وتعليم الطفل سبل المحافظة على البيئة حتى نتجنب كوارث بيئية محققة.

4. تعتبر المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية في الطور الابتدائي وليدة الإصلاحات التربوية الجديدة(ديسمبر 2003) متغيرا تابعا في دالة الحياة الاجتماعية والأوضاع الاقتصادية والسياسية والبيئية المحلية والعالمية، انطلاقا من الفكرة التي مؤداها أن الغاية الأساسية للتربية المدنية هي تكوين المواطن الصالح والايجابي الذي يساهم في بناء الوطن وحماية موارده البيئية الطبيعية.

5. تضمنت كتب التربية المدنية للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية العديد من الموضوعات والقضايا البيئية مثل النظام البيئي ومشكلات التلوث البيئي واستعمال الموارد البيئية الطبيعية وحماية البيئة، على اعتبار أن هذه المادة التعليمية تهدف إلى جعل التلميذ قادرا على التفاعل الايجابي مع المحيط الاجتماعي والبيئي وممارسة قواعد الصحة والأمن .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

القرآن الكريم

المعاجم والقواميس:

1. إبراهيم، أنيس وآخرون. المعجم الوسيط. مجمع اللغة العربية. بيروت.لبنان: دار إحياء التراث العربي

2. عمر، أحمد مختار. معجم اللغة العربية المعاصرة.المجلد الثاني. الطبعة الأولى.مصر: عالم الكتب، 2008

3. مجمع اللغة العربية.المعجم الوسيط. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، 2004.

الكتب العربية:

4. إبراهيم لطفي، طلعت وعبد الحميد الزيات، كمال .النظرية المعاصرة في علم الاجتماع. القاهرة: دار غريب، 1999

5. إبن الدوامة، عبد الرحمان سلامة. التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية. الجزائر: لشركة الوطنية للنشر ومكتبة الشعب، 1981

6. ابن خلدون، عبد الرحمن. مقدمة ابن خلدون. ط1.بيروت:دار صادر، 2000 .

7. أبو الفتوح، رضوان وآخرون.الكتاب المدرسي: فلسفته ، تاريخه ، أسس تقويمه . الأردن: دار المسيرة للنشر، دت.

8. أبو حويج، أروان. المناهج التربوية المعاصرة : مفاهيمها. عناصرها . أسسها. عملياتها. دار الثقافة

9. إحسان، محمد الحسن.المدخل إلى علم الاجتماع. بيروت: دار الطليعة، 1988.

10. أحمد عباس. الأنثروبولوجيا الاجتماعية. قطر: مكتبة المكتبة، العين، 1985

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

12. أحمد نور، عمر. الكتاب المدرسي. السعودية: دار المريخ للنشر ، 1980

13. أرناؤوط، محمد السيد. الإسلام والتربية البيئية. ط1. دار الأمل، 2000.

14. أنجرس، موريس. منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية.ط2. الجزائر: دار القصبة 2004.

15. أو رية، سوزان أحمد .الإنسان والبيئة والمجتمع. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية ، 2008

16. باحمي، الصغير و آخرون.التربية البيئية. ط 1. ليبيا: منشورات الجامعة المفتوحة، 2006.

17. بتسام، درويش و صالح، وهبي. التربية البيئية وآفاقها المستقبلية . ط 1 . دمشق: دار الفكر 2003

18. برنيان، اندري و آخرون . الجزائريين الماضي والحاضر. ترجمة: اسطنبولي رابح ومنصف عاش. ديوان المطبوعات الجامعية، 1984

19. برهم، نسيم وآخرون، المدخل إلى الجغرافيا البشرية.الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 1998

20. بن بوزيد، بوبكر. إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات. الجزائر:دار القصبة للنشر 2009 .

21. بن حيف مزج، عبد اللطيف. طرق التدريس في القرن 21 .عمان. الاردن: دار المسيرة والتوزيع ، 2000

22. بن سالم، عبد الرحمان. المرجع في التشريع المدرسي الجزائري.ط 3. الجزائر:دار الهدى للطبع 2000 .

23. بن محمد الصغير، صالح. الاتجاهات والأطر النظرية في علم إجتماع البيئة ودورها في الأبحاث البيئية. السعودية:جامعة الملك سعود ، 2001.

24. بوترعه، بلال .المرأة وحماية البيئة، ط1. الجزائر: مطبعة سخري .2012

25. بوعبد الله، لحسن و ناني، نبيلة. واقع التربية البيئية في برامجنا التعليمية: دراسة تحليل محتوى في كتب الطور الأول من التعليم الأساسي الجزائري. الكتاب الأول. سلسلة دراسات في التربية والتنمية البشرية.جامعة فرحات عباس، سطيف.الجزائر، 2009.

26. بوعنافة، علي ، سلاطنية، بلقاسم. علم الاجتماع التربوي.عين مليلة: دار الهدى، ب ت.

27. تركي، رابح. أصول التربية والتعليم. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1990

28. توفيق قمر، عصام و سحر مبروك، فتحي. الأنشطة المدرسية والوعي البيئي: الأطر النظرية . الأدوار الوظيفية . التجارب الدولية. دار السحاب للنشر والتوزيع، 2004.

29. توفيق قمر، عصام. الخدمة الاجتماعية بين الصحة والبيئة. مصر: دار السحاب للنشر والتوزيع والطباعة، 2007.

30. توفيق، عصام و سحر مبروك، فتحي. نحو دور فعال للخدمة الاجتماعية في تحقيق التربية البيئية. ط 1. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 2004.

31. الجبان، رياض . التربية البيئية: مشكلات وحلول. ط1. دمشق:دار الفكر، 2000.

32. جغلول، عبد القادر. تاريخ الجزائر الحديث. ط3. الجزائر: دار الحداثة وديوان المطبوعات الجامعية، 1983

33. جمال، محمد الصالح وآخرون. كيف نعلم أطفالنا بالمرحلة الابتدائية. ط4.بيروت.لبنان: دار الشعب للنشر والتوزيع، دون سنة

34. جمعية أول نوفمبر في الأوراس. تاريخ الأوراس ونضام التركيبة الاجتماعية والإدارية في أثناء الاحتلال الفرنسي . باتنة: دار الشهاب ، بدون تاريخ

35. جيدنز، أنتوني، علم الاجتماع، .ترجمة: فايز الصباغ.ط. لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية ، 2005.

36. حثروبي ، محمد الصالح . الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية. الجزائر: دار الهدى ، 2012

37. حثروبي، محمد الصالح . نموذج التدريس الهادف ، أسسه وتطبيقه . الجزائر: دار الهدى 1999 .

38. الحرير، حسن وآخرون. المدرسة الابتدائية دراسة موضوعية شاملة. مكتبة النهضة المصرية 1966 .

39. حلاوة، محمد السيد . الأدب القصصي للطفل.القاهرة: دار طيبة للطباعة و النشر ، 2003

40. حمادة محمد، ماهر.علم المكتبات والمعلومات.ط1. .بيروت: مؤسسة الرسالة. ، 1953.

41. الحيلة، محمد محمود و مرعي، توفيق. مناهج التربية ، مفاهيمها وعناصرها ، أسسها وعملياتها. الأردن: دار المسيرة ، 2000

42. خضير، إدريس. التفكير الاجتماعي الخلدوني وعلاقته ببعض النظريات الاجتماعية. ط2.الجزائري: ديوان المطبوعات الجامعية، 1992

43. الخوالدة، محمد محمود. أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي .ط2. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2007

44. خيري علي، إبراهيم .المواد الاجتماعية في منهاج التعليم بين النظرية والتطبيق .الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية ، 1996.

45. دبور، مرشد محمد. أساليب تدريس الاجتماعيات. الأردن: الدار العلمية الدولية ، 2001

46. الدمرداش، صبري.التربية البيئية : النموذج والتحقيق والتقويم. ط1. مصر: دار المعارف 1988.

47. دنيا شوقي، أحمد. التنمية والبيئة: دراسة مقارنة. دعوة الحق. العدد 137 .مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي، 1993

48. دويدار، عبد الفتاح محمد. سيكولوجية الاتصال والإعلام أصوله ومبادئه.ط1. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية، 2005.

49. رجب، إبراهيم عبد الرحمن. مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية .مكتبة المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، 2005

50. رفاعي، بكرة عبد الرحيم . أسس التربية البيئية في الإسلام. الرياض:جامعة الإمام سعود الإسلامية.

51. زرهوني، الطاهر.التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ، الجزائر: دار موفم للنشر، 1993

52. زعيمي، مراد. علم الاجتماع رؤية نقدية. الجزائر: منشورات مخبر علم الاجتماع والاتصال. جامعة منتوري قسنطينة ، 2004.

53. الزيات، فخري حسن .التدريس :أهدافه ، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه ، تصنيفاته. القاهرة: عالم الكتاب ، القاهرة ، دت.

54. زين الدين، عبد المقصود. البيئة والإنسان : دراسة في مشكلات الإنسان مع البيئة. ط 2. الإسكندرية: منشأة المعارف، 1998.

55. سعادة، جودت أحمد. صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية. ط1.عمان.الأردن: دار الشروق للنشر التوزيع ، 2001.

56. سعد الدين ، محمد منير . التلوث الضوضائي والتربية البيئية. بيروت: المكتبة العصرية 1997

57. السعود، راتب .الإنسان والبيئة. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع ، 2004

58. سلامة، أحمد عبد الكريم. قانون حماية البيئة الإسلامي. ط 1 ، 1996 .

59. سلامة، عبد الحافظ . الوسائل التعليمية والمناهج .ط1. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر، 2000.

60. سلامة، وفاء. التربية البيئية لطفل الروضة. القاهرة: دار الفكر العربي، 2002.

61. سليمان عيسى، إبراهيم. تلوث البيئة أهم قضايا العصر المشكلة والحل. مصر : دار الكتاب الحديث، 2002

62. سمعان، سعدون ، الحلبوسي، نجم .الفلسفة التربوية البيئية. مالطا: دار الهدى، 2002.

السويدي، محمد. علم الاجتماع الثقافي ومصطلحاته. تونس: الدار التونسية ، 1991

63. السيد، السيد عبد العاطي. الإيكولوجيا الاجتماعية:مدخل لدراسة الإنسان والبيئة والمجتمع. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1981

64. سيد، قطب. العدالة الاجتماعية في الإسلام.بيروت:دار الشروق ، 1974.

65. سيد، قطب. هذا الدين. بيروت: درا الشروق، 1968

66. شابو، مولاي إدريس وآخرون. قراءات في المناهج التربوية. ط1. الجزائر: مطابع عمار قرفي،1995.

67. الشالجي، وسام قاسم. الدليل البيئي النفطي.بغداد، 2007

68. شاهين، نجوى عبد الرحيم. أساسيات وتطبيقات في علم المناهج.القاهرة: دار القاهرة 2006.

69. شرف، عبد العزيز.المدخل إلى وسائل الإعلام. القاهرة: دار الكتاب المصري ، 1989.

70. شروخ، صلاح الدين. منهجية البحث العلمي. عنابة: دار العلوم للنشر والتوزيع، 2003.

71. شعبان ربيع، عادل. التوعية البيئية.ط1. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع 2009.

72. شلبي، أحمد إبراهيم . البيئة والمناهج المدرسية. مصر: مؤسسة الخليج العربي ومطبعة نهضة مصر، 1984 .

73. شيب، محمد. زوايا العلم والقرآن بالجزائر. الجزائر:دار الفكر، ب ت

74. صابريني، محمد سعيد و الحمد، رشيد. البيئة ومشكلاتها. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1979

75. الصبوة، محمد نجيب.علم النفس البيئي: التلوث الكيميائي والاضطرابات النفسية والعصبية لدى بعض عمال الصناعة. مصر:دار الفكر العربي، 1997

76. صلاح عبد الحميد، مصطفى. المناهج الدراسية :عناصرها ، أسسها ، تطبيقاتها .السعودية: دار المريخ للنشر ، 2000

77. الضبع، عبد الرؤوف .علم الاجتماع وقضايا البيئة: مداخل نظرية ودراسات واقعية الإسكندرية:دار الوفاء للطباعة والنشر، 2004.

78. طاحون، زكريا. أخلاقيات البيئة وحماقات الحروب.2002

79. الطائي، إياد عاشور وعبد علي، محسن. التربية البيئية. طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.

80. طعيمة، رشدي. تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية.القاهرة: دار الفكر العربي، 1987.

81. طنطاوي، رمضان عبد الحميد.التربية البيئية تربية حتمية. ط 1.عمان: دار الثقافة ، 2008.

82. عبد الجواد، أحمد رأفت. مبادئ علم الاجتماع. القاهرة: مكتبة نهضة الشرق، 1983.

83. عبد الحميد أحمد رشوان، حسين. البيئة والمجتمع. دراسة في علم إجتماع البيئة. الإسكندرية:المكتب الجامعي الحديث، 2006

84. عبد الحميد، محمد. تحليل المحتوى في بحوث الإعلام. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية ، 1979.

85. عبد الرحمن صالح، عبد الله. المنهاج الدراسي وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية. جدة: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية ، 1985

86. عبد المالك، رستم رسمي. دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية المدنية في مرحلة التعليم قبل الجامعي.المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2004

87. عبد النبي، عبد الفتاح .الإعلام وجرائم البيئة الريفية. القاهرة: دار العربي، 1992.

88. عبود، عبد الغني وآخرون. التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره. ط1.القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1994.

89. عدس، عبد الرحيم. أساسيات البحث التربوي. ط3 . عمان: دار الفرقان، 1999.

90. عدلي، سليمان. الوظيفة الاجتماعية للمدرسة. القاهرة: دار الفكر العربي. القاهرة 1999.

91. عربيات وآخرون. التربية البيئية. ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع ، 2004

92. عربيات، بشير و مزاهرة، أيمن . التربية البيئية. ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

93. عزيمة، سلامة فاطر. المناهج .مفهومها ، أسسها ، تنظيمها، تقويها وتطويرها .طرابلس: الجامعة المفتوحة ، 2002

94. عطا، محمد إبراهيم . المناهج بين الأصالة والمعاصرة .القاهرة: مكتبة النهضة، 2003.

95. عطية ، محمد سليمان و سعيد، عبد النافع. المنهج الدراسي والألفية الجديدة . ط1. القاهرة: مكتبة دار القاهرة ، 2002.

96. علي إبراهيم، عيسى .جغرافية التنمية البيئية.بيروت:دار النهضة العربية، 2004.

97. علي محمد، محمد و شكري، عليا.علم الاجتماع والمنهج العلمي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية ، 1986.

98. عليان، هشام و وآخرون . تخطيط المنهاج وتطويره .ط3. الأردن: دار الفكر ، ، 1999

99. عمامرة، تركي. الشيخ عبد الحميد بن باديس فلسفته وجهوده في التربية والتعليم. ط2. الجزائر :الشركة الوطنية للنشر

100. العياصرة، وليد رفيق . التربية البيئية واستراتيجيات تدريسها. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع ، 2012.

101. عيسوي، عبد الرحمن محمد. في علم النفس البيئي. الإسكندرية: منشأة المعارف، 1997

102. الغرايبية، سامح و الفرحان، يحي.المدخل إلى العلوم البيئية.مصر: دار الشروق، 2002.

103. غياث، بوفلجة. التربية ومتطلباتها. الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية، 1993

104. القاني، أحمد الحسين. المنهاج بين النظرية والتطبيق .القاهرة: عالم الكتب ، 1995

105. كاظم، حمد خيري و جابر عبد الحميد، جابر . الوسائل التعليمية والمنهج . ط3.القاهرة: دار النهضة العربية ، 1956 .

106. كيتلوتش، جراهام. تمهيد في النظرية الاجتماعية تطورها ونماذجها الكبرى. تر: محمد السعيد فرج. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1990

107. لاباساد، جورج و لورد، رونيه. مقدمات في علم الاجتماع، .تر: هادي ربيع. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات ، 1982.

108. اللقاني ، أحمد حسين و فارغة، حسين. التربية البيئية واجب ومسؤولية. ط 1. مصر:عالم الكتب ، 1991.

109. اللقاني، أحمد حسين و الجمل، علي أحمد . معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريس.ط2، .القاهرة:عالم الكتب، 1999

110. اللقاني، أحمد حسين و فارعة، حسن أحمد . التربية البيئية بين الحاضر والمستقبل. ط 1. مصر: عالم الكتب، 1999

111. مجاور، محمد صلاح. المنهج المدرسي وتطبيقاته التربوية .الكويت: دار القلم ، 1418هـ

112. محاسنة، حسان علي.البيئة والصحة العامة.عمان: دار الشروق ، 1994.

113. محسن، سهيلة وآخرون . المنهاج التعليمي والتوجه الأيديولوجي النظرية والتطبيق.الأردن: دار الشروق ، 2005.

114. محفوظ، زكي نجيب . في فلسفة النقد. ط 2. بيروت: دار الشروق ، 1983 .

115. محمد عبد الرحمن، عبد الله. دراسات في علم الاجتماع. ط1.الجزء الأول.بيروت: دار النهضة العربية، 2000

116. محمد مازن، حسام . التربية البيئية : قرارات . دراسات . تطبيقات. ط1.مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع، 2007 .

117. محمد منير، سعد الدين. التلوث الضوضائي والتربية البيئية. ط1. بيروت:المكتبة العصرية للطباعة والنشر، 1997.

118. محمود وهبي، صالح و درويش العجمي، إبتسام. التربية البيئية وآفاقها المستقبلية. سوريا: دار الفكر، 2003

119. المسلماني، ماجد خميس. التربية البيئية. السعودية: مكتب التربية الغربي لدول الخليج، 1411

120. المصمودي، مصطفى.النظام الإعلامي الجديد. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.عدد94.أكتوبر 1985.

121. مطاوع ، إبراهيم عصمت. أصول التربية.القاهرة: دار الفكر العربي ، 1995

122. مطاوع، إبراهيم. التربية البيئية. ط1. مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع، 2005.

123. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية. الجزائر، 2004

124. ملحة، احمد. الرهانات البيئية في الجزائر.الجزائر: مطبعة النجاح ، 2000

125. نجيب، محمد و حسن، توفيق. الخدمة الاجتماعية في مجال حماية البيئة من التلوث. مصر: مكتبة الأنجلو مصرية، 1987

126. نعمان، منصور والنمري، غسان ذيب.البحث العلمي حرفة وفن. ط1. الأردن: دار الكندي ، 1998.

127. الهاشمي، عبد الرحمان و عطية، محسن علي . تحليل مضمون المناهج الدراسية.ط1. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع ، 2011

128. هلال، عمار. أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1995

129. وحيد دويدري، رجاء. البيئة مفهومها العلمي المعاصر وعمقها الفكري التراثي. ط1.دمشق: دار الفكر، 2004

130. الوكيل حلمي أحمد. المفتي، محمد الأمين . أسس بناء المناهج وتنظيماتها.القاهرة: مكنية حسان، 1980 .

131. الوكيل، حلمي و المفتي، محمد أمين. أسس بناء المناهج وتنظيماتها.الأردن: دار المسيرة 2005

132. يونس، فتحي وآخرون . المناهج : الأسس- المكونات – التنظيمات – التطوير . عمان.الأردن:دار الفكر، 1425 هـ .

الرسائل والأطروحات:

133. إبراهيم محمد محجز، طارق. "تقويم مناهج علوم الصحة والبيئة للمرحلة الأساسية العليا في ضوء معايير التربية البيئية ومدى اكتساب الطلاب لها". رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة. 2009

134. بابطين ، هدى محمد حسين ."مستوى الوعي ببعض المخاطر البيئية لدى طالبات بكلية التربية العلمية للأقسام العلمية بمدينتي مكة المكرمة وجدة". رسالة ماجستير. جامعة أم القرى 2002

135. بلعيد، جمعة." دور مدارس التعليم الابتدائي والمتوسط في التربية البيئية". رسالة ماجستير. جامعة منتوري. قسنطينة. 2011

136. بورزق، نوار. "دور مؤسسة التعليم الثانوي في نشر الوعي البيئي". رسالة ماجستير. قسم علم الاجتماع.جامعة منتوري ، قسنطينة. الجزائر، 2009.

137. خنيش، سنوسي." الإدارة البيئية في النظرية والتطبيق:دراسة حالة الجزائر" . رسالة ماجستير.جامعة الجزائر، 1997

138. زردومي، أحمد. "دور المؤسسات الاجتماعية في تعزيز الوعي البيئي بالسلوك البيئي المذعن". أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه. قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا. جامعة الجزائر، 2007

139. شتوي، خالد. "برامج التربية البيئية في التلفزيون الجزائري". رسالة ماجستير. جامعة بن يوسف بن خدة. الجزائر. 2006 .

140. عبد المنعم، محمد، و درويش، المرزوقي. " فاعلية برنامج أنشطة بيئية صفية ولا صفية على تنمية المهارات والقيم البيئية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بدولة الإمارات". أطروحة دكتوراه في العلوم البيئية. جامعة عين شمس. مصر. 2006

141. عدوان، أحمد زكي. "تقويم مناهج الجغرافيا في ضوء أهداف التربية البيئية للصف العاشر من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية". رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية . غزة. 2009

142. العربي، فرحاتي." التجديد التربوي". رسالة ماجستير. علوم التربية. جامعة الجزائر. 1990جامعة بسكرة. 2006/2005

143. العلياني، سعد هاشم محمد. "نحو متطور إسلامي للتربية البيئية". رسالة ماجستير. جامعة أم القرى.السعودية. 1431.

144. العلياني، محمد و هاشم، سعد. " نحو منظور إسلامي للتربية البيئية"، رسالة ماجستير في التربية الإسلامية المقارنة. قسم التربية الإسلامية. جامعة أم القرى، . السعودية، 1417 هـ

145. قاضي، فائزة و فلاح، سميرة فلاح. "دور المدرسة في المحافظة على البيئة، مذكرة لنيل شهادة أستاذ التعليم الثانوي". المدرسة العليا للأساتذة. الجزائر. 2004/2003

146. القحطاني، سعد. "واقع التربية البيئية في مقررات العلوم لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية". رسالة ماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس.جامعة أم القرى.السعودية.1430.

147. محمد باشماخ، شادية. "دراسة تحليلية لأهداف مقترحة لتدريس المواد الاجتماعية ومدى تحققها بالتعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية".رسالة ماجستير.جامعة ام القرى. 1406 هـ

148. مرابط، أحلام. "واقع المنظومة التربوية الجزائرية". رسالة ماجستير. قسم علم الاجتماع.جامعة بسكرة.

149. نشوان، تيسير." برنامج مفتوح في التربية البيئية من خلال مناهج العلوم لطلاب المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة. رسالة دكتوراه. كلية التربية الحكومية. غز. فلسطين. 2000.

150. وناس، يحي." الآليات القانونية لحماية البيئة في الجزائر".أطروحة دكتوراه في القانون.جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان.الجزائر، 2007.

المجلات والدوريات:

151. أبو زهرة، محمد." تقويم كتب التربية الدينية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء قيم التربية البيئية الواجب توافرها في تلك الكتب". مجلة البحث التربوي.المجلد3.العدد2. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية(2004).

152. أسعد جمعة، عارف . "واقع المفاهيم التربوية البيئية في مناهج التربية الإسلامية دراسة في محافظة دمشق". مجلة جامعة دمشق، المجلد 27 . (العدد الثالث والرابع، 2011)

153. إلياس، أسماء و الجوهر، بوبشيت."دراسة تحليلية لمحتوى كتب القراءة والمحفوظات للمرحلة الابتدائية العليا في مجال التربية البيئية في المملكة العربية السعودية".مجلة للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. السعودية: جامعة أم القرى.المجلد 14.العدد1، .(جانفي 2002).

154. باحمي، الصغير." التربية البيئية في مناهجنا الدراسية".مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية.م4 .العدد1.طرابلس:الهيئة القومية للبحث العلمي (1998).

155. بن قرينة، حمزة ." تسيير الموارد البيئية مع الأخذ بالعامل البيئي". مجلة الباحث.عدد05. جامعة ورقلة.2007

156. بن ققة، سعاد." قيم التربية البيئية في الكتاب المدرسي: دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية المدنية للتعليم الأساسي".مجلة الحكمة، العدد الأول.(2009)

157. البنا، حمدي عبد العظيم." انقرائية كتب العلوم وعلاقتها بالمستوى اللغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية". مجلة كلية التربية. المنصورة.30(1996)

158. بوبيش، فريد و بوترعه، بلال. " تلوث البيئة الحضرية والصحة : مقاربة سوسيولوجية". مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية، 3(2014)

159. بوقحوص، أحمد خالد و المدني، علي محمد." دراسة تحليلية للمشكلات البيئية المتضمنة في الكتب الدراسية للمرحلة الابتدائية بدولة البحرين" . المجلة التربوية. المجلد 8، .العدد 30(1994).

160. جابر، نصر الدين و طويل، فتيحة ."التربية البيئية في مضامين مادة التربية المدنية للمرحلة الابتدائية :دراسة تحليلية". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.جامعة بسكرة، العدد الأول (2010).

161. حسني إبراهيم، عبد العظيم. " الأبعاد الايكولوجية للمرض تحليل سوسيولوجي لجدلية العلاقة بين الإنسان والبيئة". مجلة علوم إنسانية. 42(2009)

162. خطيب، علي. "تعلّم من أجل البيئة، لو تعلم للعيش في البيئة"، التربية. (ع 95، ديسمبر 1990). اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم:1990.

163. السماري، إبراهيم عبد الله." الإسراف في المجال البيئي وموقف الإسلام منه"، رسالة الخليج العربي. العدد 55.السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج(1999)

164. عبد الله جاسم، صالح ، ." التنور البيئي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت". مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين. المجلد الثاني.1(2001)

165. العوج، عبد الوهاب صالح." النفايات الصلبة وإعادة التدوير".مجلة الدراسات الاجتماعية.ج6.ع12(، ديسمبر 2001).جامعة العلوم والتكنولوجيا.، اليمن.

166. كتابة الدولة المكلفة بالبيئة.مجلة الجزائر والبيئة.عدد 02، 1999

167. المان، إسماعيل. " الكتاب المدرسي" . مجلة المربي.العدد 3(يناير/ فبراير 2005)، الجزائر

168. مرتجى، زكي رمزي و الرنتيسي، محمود محمد ."تقييم محتوى مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في ضوء قيم المواطنة".مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني(يونيو 2011)

169. نجوى، مصطفى."تقويم مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي في ضوء مجموعة من المحكات وأهداف كل من التربية البيئية والتربية السيكولوجية".مجلة علم النفس.العدد52. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب (1999).

170. هويدي، عبد الباسط ." الأبعاد المجتمعية في المضامين التعليمية من خلال تحليل محتوى كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط". مجلة العلوم الإنسانية. جامعة بسكرة. 22(2011)

الكتب الأجنبية:

171. antonio, Hocani ,interdis ceplinarity environmental educaction ,prospcets review, vol 3

172. Attitude Levels of Elementary Students in Science Course. The Journal of Environmental Education. Vol 1, No 1 (2010). Ajiboye, Josiah O. Silo, Nthalivi. Enhancing Botswana Children'sEnvironmental Knowledge, Attitudes and Practices through the School Civic Clubs. International Journal of Environmental and Science Education. Volume 3, Number 3, July 2008.

173. BA, Gökhan. Environmental Awareness Knowledge and Environmental.

174. barde, Jeanphilippe.economie et politiquie de le enceinvenonement,puf,2 ediction, paris, 1992

175. Barry, John . Environment and Social Theory. Second edition. London :Routledge .2007.

176. Bodzin, Alec M. Weaver, Starlin. The Inclusion of Environmental Education in ScienceTeacherEducation. London New York: Springer Dordrecht Heidelberg.2010.

177. Campbell, Todd. Erdogan, Ibrahim. Exploring science teachers' attitudes and knowledge about environmental education in three international teaching communities. International Journal of Environmental and Science Education. Volume 5_Issue 1_January 2010.

178. Conde. J , María. Sánchez, Samuel . The school curriculum and environmental education: A school environmental audit experience. International Journal of Environmental and Science Education. Volume 5 Issue 4 October 2010 .

179. Dietz, Thomas . Stern, Paul C. New Tools for nvironmental Protection: Education, Information, and Voluntary Measures. the National Academy of Sciences.2002.

180. environmental sociology in scerch of profile.paper prepared of the autumnmeeting of the section sociology and ecology of germani socity of sociology .Bremen.2001

181. gustave speth, James. m.haas ,peter. global environmental governancce.island press.washinton.covelo.london.2006.

182. johan, barry,.environment and social thery. Second edition. Routledage toyolor. Francis croupe.london.new yourk/ 2007.

183. kumar, Anil. kumar, Arnab. Environmental_Education. New Age International. 2004.

184. le-hocine me, benchikhe. Fadel,Mohammed. Le poullucents de lenvironnment urbainet la sante. Courrier du savoire. N 04. Juin.2003.

185. Marouli, Christina. Multicultural Environmental Education: Theory and Practice. Canadian Journal of Environmental Education. Vol 7, No 1 – 2002.

186. Moraig Isobel Peden. Education for Sustainable Development: Knowledge and environment in South African schooling. Southern African Journal of Environmental Education. Volume 25 (2008).

187. Mortari, Luigina .Educating to Think in Environmental Education. Southern African Journal of Environmental Education.volume 20 (2003).

188. Palmer, Joy . Neal, Philip. The handbook of environmental education. London: by Routledge. 1994.

189. Palmer, Joy A. Environmental education in the 21 st century: Theory, practice, progress and promise. London: by Routledge. 1998 .p17

190. Religion and Environmental Education. Canadian Journal of Environmental Education. Vol 11, No 1 – 2006.

191. Sanera, Michael. Environmental Education: Promise and Performance.Canadian Journal of Environmental Education. Vol 3, No 1 – 1998.

192. Sauvé, Lucie. Environmental Education Between Modernity and Postmodernity: Searching for an Integrating. Canadian Journal of Environmental Education. Vol 4, No 1 – 1999.

193. Teksoz, Gaye. Sahin, Elvan. Ertepinar, Hamide. A new vision for chemistry education students: Environmental education. International Journal of Environmental and Science Education. Volume 5 Issue 2 April 2010.

194. Thomson, jill,.new ecologicial pardigm.waikato regionnal councip.technical report centre hamilton. April 2013.

195. Weber, Estelle L. Environmental Ethics,Sustainability and Education. First Edition. the United Kingdo m in eBook format.2009.

التقارير والوثائق والمراسيم الوزارية:

196. برنامج الأمم المتحددة للبيئة. تقرير عن توقعات البيئة العالمية، البيئة من أجل التنمية. 2007. الأمم المتحددة.

197. برنامج الأمم المتحددة للبيئة.حسن الإدارة البيئية الدولية، نيويورك: برنامج الأمم المتحددة للبيئة ، 2001

198. قانون 10/03 المؤرخ في 19يوليو 2009.المتعلق بحماية البيئة في إطار التنمية المستدامة.ج ر.عدد 43. 2003

199. القانون 29/90. المتعلق بالتهيئة والتعمير، الجريدة الرسمية.عدد 52.المؤرخ في 1990/12/01.المعدل بالأمر50/04 المؤرخ في 2004/08/14

200. القانون 29/90. المتعلق بالتهيئة والتعمير، الجريدة الرسمية، عدد:52، المؤرخ في 1990/12/01، المعدل بالأمر50/04 المؤرخ في 2004/08/14

201. القانون رقم 05/85 . المتعلق بحماية الصحة وترقيتها.الجريدة الرسمية.العدد08. 1985/08/17

202. القانون رقم 08/90 المتضمن قانون البلدية. الجريدة الرسمية.عدد 15 المؤرخ في 1990/04/07

203. القانون رقم 09/90 المتضمن. قانون الولاية.الجريدة.عدد 15.المؤرخ في 1990/04/07

204. القرار المؤرخ 2002/02/6 . الجريدة الرسمية. العدد 17 . المؤرخة 2002/03/06.

205. لجنة السكان والحاجات الاجتماعية . المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي . الجانب الاقتصادي والاجتماعي . مشروع التقرير حول الكتاب المدرسي . الدورة 21 ديسمبر 2002

206. المجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحددة. لجنة التنمية المستدامة.إعلان ريو بشأن البيئة والتنمية التطبيق والتنفيذ. الدورة الخامس. فيفري. لجنة التنمية المستدامة ، 1997

207. مرسوم 119/77 المؤرخ في 15أوت 1977. ينهي مهام اللجنة الوطنية للبيئة.ج.ر.ع:64.المؤرخة في 1977

208. المرسوم التنفيذي 60/96 المؤرخ في 1996/01/27 .المتضمن إحداث مفتشية للبيئة على مستوى الولاية.الجريدة الرسمية. العدد 7 . 1996/01/28.

209. مرسوم تنفيذي رقم 09/01 المؤرخ في 07 يناير2001، يتضمن تنظيم الإدارة المركزية في وزارة تهيئة الإقليم والبيئة، ج.ر.عدد:43، سنة 2003

210. مرسوم تنفيذي رقم 09/01 المؤرخ في 07 يناير2001، يتضمن تنظيم الإدارة المركزية في وزارة تهيئة الإقليم والبيئة.ج.ر.عدد:43، 2003

211. مرسوم تنفيذي رقم 247/94 المؤرخ في 10أغشت 1994م. يحدد صلاحيات وزير الداخلية والجماعات المحلية والبيئة والإصلاح الإداري.ج ر.عدد53 1994

212. مرسوم رقم 156/74 مؤرخ في 12 يوليو 1974م. يتضمن إحداث لجنة وطنية للبيئة.ج.ر.ع:59.المؤرخة في 1974/07/21

213. المرسوم رقم 156/74. المتضمن إنشاء المجلس الوطني للبيئة.الجريدة الرسمية.عدد59. 1974/07/23

214. مرسوم رقم 175/80. يتضمن تنظيم وتكوين الحكومة.ج.ر.عدد:1980/03

215. مرسوم رقم 12/84 مؤرخ في 22يناير 1984. يتضمن تنظيم وتشكيل الحكومة.ج.ر.عدد:04، 1984

216. مرسوم رقم 126/84 المؤرخ في 19 ماي 1984. يحدد إختصاصات وزير الري والبيئة والغابات.ج ر.عدد 21 المؤرخة في 1984/05/22

217. مرسوم رقم 231/85 المؤرخ في 1985/08/25 يحدد شروط تنظيم التدخلات والإسعافات وتنفيذها عند وقوع الكوارث.1985

218. المرسوم رقم 03/87. المتعلق بالتهيئة العمرانية.الجريدة الرسمية.عدد05 . 1987/11/27

219. مرسوم رئاسي رقم 01/96 المؤرخ في 05 جانفي 1996م.المتعلق بكتابة الدولة للبيئة.ج ر.عدد 01، 1996

220. مرسوم رئاسي رقم 01/96 المؤرخ في 05 جانفي 1996م.المتعلق بكتابة الدولة للبيئة.ج ر.عدد 01، 1996

221. هيئة الأمم المتحدة.تقرير مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة جوهانسبورغ 2002 نيويورك: هيئة الأمم المتحدة ، 2002.

222. هيئة الأمم المتحددة. الوثيقة السياسية لإعلان جوهانسبورغ. نيويورك: هيئة الأمم المتحددة ، 2002.

223. وزارة الاعلام والثقافة. الميثاق الوطني . الجزائر: وزارة الأعلام والثقافة ، 1979.

224. وزارة التربية الوطنية. النشرة الرسمية للتربية الوطنية. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008

225. وزارة التربية الوطنية. النشرة الرسمية للتربية الوطنية. النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية.الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. 2005

226. وزارة التربية الوطنية. سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي و الاكمالي. المنهاج المدرسي. الجزائر:مطبوعات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية،

227. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. الجزائر:الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. جوان 2011

228. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. جوان 2011

229. وزارة التربية الوطنية. مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. جوان 2004. الجزائر: وزارة التربية الوطنية

230. وزارة التربية الوطنية. وضعية قطاع التربية مسح (1962-1998). 1998.الجزائر:ديوان المطبوعات المدرسية

231. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج. المرجعية العامة للمناهج معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08- 04 المؤرّخ في 23 يناير 2008 . الجزائر: وزارة التربية الوطنية. مارس 2009

232. وزارة التعليم الابتدائي والثانوي ، مرسوم رقم 67/76 المتضمن مجانية التربية والتكوين . الجريدة الرسمية . 1976/04/16 ، الجزائر : وزارة التعليم الابتدائي والثانوي.

233. وزارة تهيئة الإقليم والبيئة. تقرير حول حالة ومستقبل البيئة في الجزائر.2000. الجزائر: وزارة تهيئة الإقليم والبيئة.

234. اليونسكو. التربية البيئية نموذج للإعداد ما قبل الخدمة لمعلمي ومشرفي العلوم الاجتماعية في المدارس الثانوية. اليونسكو: قسم تعليم العلوم والتعليم التقني والبيئي. سلسلة رقم 06

235. اليونسكو. التربية البيئية نهج للتدريب أثناء الخدمة لمعلمي ومشرفي المدارس الابتدائية. اليونسكو: قسم تعليم العلوم والتعليم التقني والبيئي، سلسلة رقم 06

236. اليونسكو. التربية البيئية: عملية وضع منهج دراسي لتدريب المعلمين قبل الخدمة.اليونسكو: قسم تعليم العلوم والتعليم الثقافي والديني. سلسلة رقم 26

237. اليونسكو. التربية في مواجهة مشكلات البيئة، أعمال المؤتمر الدولي الحكومي للتربية البيئية. باريس: اليونسكو، 1976

238. اليونسكو.اتجاهات التربية البيئية منذ مؤتمر تبليسي (التقرير الأول المسح عالمي). اليونسكو: قسم تعليم العلوم والتعليم التقني والبيئي. سلسلة رقم 01. 1995

المؤتمرات:

239. رشاد، مصطفى. "صور المجلات والكتيبات والرسوم التوضيحية كوسائل للتربية عن طريق الفن". المؤتمر العلمي السادس، الجزء الثالث. كلية التربية الفنية. جامعة حلوان.1999

240. صعب، نجيب .البيئة في وسائل الإعلام العربي. الملتقى الإعلامي العربي الأول للبيئة والتنمية المستدامة، القاهرة، 28-2006/11/30

الملاحق

الملحق 01

أداة تحليل المحتوى

المحور	العناصر/ المجال	المجال المفاهيمي	
		التكرار	النسبة
النظام البيئي	1. تعريف البيئة		
	2. المشكلات البيئية		
	3. التوازن البيئي		
	4. علاقة الإنسان ببيئته		
	5. مكونات النظام البيئي		
	6. أنواع البيئات		
المجموع			
مشكلات التلوث البيئي	7. تلوث الهواء		
	8. تلوث الماء		
	9. تلوث التربة		
	10. التلوث والتسمم الغذائي		
	11. التلوث السمعي		
	12. التلوث البصري		
	13. الصحة العامة		
	14. النفايات والقمامة		
المجموع			

استعمال الموارد الطبيعية	**الموارد الدائمة**		
	15. استخدامات الطاقة		
	16. استخدامات الهواء		
	17. استخدامات الماء		
	الموارد المتجددة		
	18. استنزاف الأحياء الحيوانية		
	19. استنزاف الأحياء النباتية		
	20. استنزاف التربة		
	الموارد غير المتجددة		
	21. استخدامات الفحم		
	22. استخدامات الغاز الطبيعي		
	23. استخدامات النفط		
	24. استخدامات المعادن		
	المجموع		
حماية البيئة	25. مكافحة التلوث البيئي		
	26. المحافظة على جمال البيئة		
	27. المشاركة في الأنشطة البيئية		
	28. تدوير النفايات		
	29. ترشيد استخدام المبيدات الحشرية		
	30. ترشيد استخدام الأسمدة الكيماوية		
	31. مكافحة التصحر		

	32. ترشيد استهلاك الماء		
	33. ترشيد استهلاك الكهرباء والغاز		
	34. جهود العلماء في حماية البيئة		
	35. دور الإسلام في الحفاظ على البيئة		
	36. الحفاظ على الغابات والحدائق والمساحات الخضراء		
	37. الحفاظ على نظافة الشاطئ		
	38.الحفاظ على النظافة		
المجموع			
المجموع الكلي			

الملحق 02

قائمة بالأساتذة المحكمين

الرقم	الإسم واللقب	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
01	عبد الباسط هويدي	أستاذ محاضر (أ)	علم الإجتماع	جامعة حمه لخضر الوادي
02	شوقي ممادي	أستاذ محاضر (أ)	علوم التربية	جامعة حمه لخضر الوادي
03	الأزهر ضيف	أستاذ محاضر(ب)	علم الإجتماع	جامعة حمه لخضر الوادي
04	النوي بالطاهر	أستاذ محاضر (ب)	علوم التربية	جامعة حمه لخضر الوادي

ملخص الدراسة:

إن تزايد حجم المشكلات البيئية في العالم اليوم استدعى مزيدا من الاهتمام بهذه البيئة وبذل الجهود الفردية والجماعية من أجل حمايتها والحفاظ على توازنها، وكان من أبرز المساعي التي انتهجتها الدول والحكومات هو زيادة الاهتمام بالتربية البيئية وذلك بإدراج قضايا وموضوعات البيئة في المناهج التعليمية المدرسية حتى يتم تلقين قيم الحفاظ على البيئة في نفوس النشء منذ الصغر، وهذا ما أهتم به أيضا المشرع المدرسي في الجزائر حيث ضمن المناهج التعليمية في مختلف الأطوار موضوعات وقضايا تتعلق بالبيئة حرصا منه على تلقين قيم المحافظة على البيئة ورعايتها للأجيال المستقبلية.

وتعتبر مادة التربية المدنية واحدة من تلك المواد التعليمية التي سعى من خلالها المشرع المدرسي إلى تكوين الفرد تكوينا لأن يكون قادرا على التفاعل الإيجابي مع محيطه الاجتماعي والبيئي وتكريس السلوك البيئي السليم، وهذا ما تستهدف هذه الدراسة تسليط الضوء عليه منطلقة من تساؤل رئيسي مفاده:

ما هي قضايا البيئة التي يشتمل عليها كتاب التربية المدنية للطور الإبتدائي في المدرسة الجزائرية؟

ويتفرع على هذا التساؤل أربعة تساؤلات فرعية هي :

6. ما هي صورة النظام البيئي في كتاب التربية المدنية للطور الإبتدائي في المدرسة الجزائرية؟
7. ما هي مشكلات التلوث البيئي التي يتضمنها كتاب التربية المدنية في المدرسة الجزائرية ؟
8. ما هي أشكال استعمال الموارد البيئية الطبيعية في كتاب التربية المدنية للطور الإبتدائي في المدرسة الجزائرية ؟
9. ما هو المحتوى المتعلق بحماية البيئة في كتاب التربية المدنية في الطور الإبتدائي في المدرسة الجزائرية؟

واعتمدت الدراسة على المنهج ولقد أختار الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام تحليل المضمون(المحتوى) حيث قام بتحليل محتوى كتب التربية المدنية في الطور

الإبتدائي في المدرسة الجزائرية معتمدا في ذلك على صنافة لتحليل محتوى هذه الكتب تضمنت هذه الصنافة 38 قضية بيئية .

وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج تمثلت في ما يلي :

- صورة النظام البيئي في كتب التربية المدنية في المرحلة الإبتدائية في المدرسة الجزائرية كانت صورة إيجابية، حيث تنوعت الموضوعات والقضايا المتعلقة بالنظام البيئي التي تناولتها هذه الكتب المدرسية، مثل مكونات النظام البيئي، علاقة الإنسان ببيئته، أنواع البيئات، ومن ثم فإن كتب التربية المدنية في المدرسة الجزائرية تمكن التلميذ من التعرف على مختلف عناصر وأجزاء النظام البيئي الذي يعيش فيه.

- كتب التربية المدنية للطور الإبتدائي في المدرسة الجزائرية، تضمنت الكثير من الموضوعات ذات الصلة بمشكلات التلوث البيئي، ماعدا مشكلة تلوث التربة التي لم يولها المشرع المدرسي في الجزائر حيزا من كتب التربية المدنية ماعدا كتاب السنة الثانية الذي تضمن إشارة ضعيفة لهذا المشكلة البيئية.

- كتب التربية المدنية في المرحلة الإبتدائية في المدرسة الجزائرية قد تضمنت العديد من أشكال استخدام الموارد البيئية الطبيعية، مثل استخدامات الطاقة واستخدامات الماء واستخدامات الغاز الطبيعي والنفط، إضافة إلى استنزاف الأحياء النباتية والحيوانية والتربة، وكان تناول كل تلك الموضوعات بنسبة ضعيفة.

- كتب التربية المدنية في الطور الإبتدائي في المدرسة الجزائرية قد تضمنت العديد من الموضوعات المتعلقة بحماية البيئة وبنسب مختلفة من كتاب لآخر، وتمثلت هذه الموضوعات في : مكافحة التلوث البيئي، المحافظة على جمال البيئة، المشاركة في الأنشطة البيئية، تدوير النفايات، ومكافحة التصحر، ترشيد استهلاك الماء والكهرباء والغاز، وجهود العلماء في حماية البيئة، والحفاظ على الغابات والحدائق والمساحات الخضراء والحفاظ على نظافة الشاطئ، والحفاظ على النظافة العامة.

Summary of the Study:

The increasing size of the environmental problems in the world today require more attention to this environment and more individual and collective efforts to protect and preserve the balance, and It was the most prominent efforts pursued by the state and government is to increase attention to environmental education and the inclusion of issues and topics of environment in the school curricula so as indoctrination of environmental conservation values in the hearts of young people from an early age, This is also what care about it the school legislator in Algeria; where many of the topics and issues related to the environment of the educational curriculum in the various phases included. Keen to indoctrination environmental conservation values and care for future generations.

The material civic education is one of those educational materials through which tried the school legislator to the formation of the individual configuration to be able to interact positively with social and environmental surroundings and to devote the proper environmental behavior, and this is what this study aimed at highlighting the flying of a key question that:

What are the environmental issues included in the book of civic education in the primary phase of the Algerian school?

Branching to this question four sub-questions are:

1. What is the image of the ecosystem in the book of civic education in the primary phase of the Algerian school?

2. What are the environmental pollution problems contained in the book of civic education in the Algerian school?

3. What are the forms of the use of natural environmental resources in the book of civic education in the primary phase of the Algerian school?

4. What is the content concerning the protection of Environment in the book of civic education in the primary phase in the Algerian school?

Researcher chose descriptive analytical approach in this study using content analysis (content), where he analyzes the content of books Civic Education in Primary stage in Algerian schools using content analysis tool, which included 38 environmental issue.

The study found a number of results was the following:

- Picture ecosystem in the books of civic education in the primary school in the Algerian school was a positive image, where varied topics and issues related to the ecosystem addressed by these textbooks, such as ecosystem components, Man's relationship to its environment, the types of environments, so it has concluded that books of civic education in Algerian schools to give students the ability to recognize the various elements and parts of the ecosystem in which they live.

- books of civic education for the primary stage of the Algerian school, which included a lot of topics relevant to the problems of environmental pollution, But educational legislator in Algeria did not give the problem of soil pollution space in the books of civic education except the book of second year, which included a weak signal to this environmental problem.

- books of civic education at the primary school in the Algerian Contained many forms of use of natural and environmental resources, Such as energy use and water use and uses of natural gas and oil, as well as the depletion of animals, plants and soil, and the presence of all these issues by weak.

- books in of civic education Primary stage in the Algerian school has included a number of topics related to environmental protection in different proportions from a book to another, These topics represented in: combating environmental pollution, preserve the beauty of the environment, participate in environmental activities, waste recycling, and combating desertification, rationalizing the consumption of water, electricity and gas, and the efforts of scientists in environmental protection, and preservation of forests, parks and green spaces and maintain the cleanliness of the beaches, and hygiene General.