دور التربية البيئية في ترقية الوعي البيئي لدى الطفل الجزائري

امحمد زردومي
جامعة الجزائر2

ملخص:

إن انتشار السلوك السلبي إزاء البيئة يمتد من الفرد البسيط إلى السلطات العليا في البلاد، والأمثلة على ذلك كثيرة من بينها تحويل الكثير من المساحات الخضراء إلى بنايات، و صرف قنوات المياه الخاصة بالسكان أو المصانع أو المستشفيات اتجاه البحر، و حرق غازات و نفايات المصانع، إضافة إلى انتشار القمامة المتوحشة، و عدم تنظيم القمامة العمومية مثل ما هو موجود في (وادي السمار) مما يؤثر على تلوث المياه السطحية و الجوفية من جراء انتشارها، كما أنها تؤثر على الصحة العامة

فاختلال التوازن بين الإنسان الجزائري و بيئته الطبيعية وصل إلى مرحلة خطيرة تهدد مستقبل وجوده وكيانه، و تنذر بظهور أزمات و كوارث خطيرة تخل بالتوازن الطبيعي بين العناصر المكونة للبيئة من حيوان، نبات، ماء، هواء. نحاول الإجابة على مسالة الى أي مدى يساهم الوعي البيئي في تبني أساليب الوقاية على كافة المستويات؟ بدءً بالبيت (الحوادث المنزلية) إلى غاية المحيط الواسع باعتباره سلوك حضاري ينمو لدى الإنسان بمدى تعلمه، و تحقيق معنى لما تعلمه عبر آليات التنشئة الاجتماعية: الأسرة، المدرسة أو عبر الرسالة الإعلامية، و بناءً على كل ما سبق، هل نسعى المؤسسات الاجتماعية إلى تعزيز مفهوم الوعي البيئي لدى الفرد الجزائري؟

الكلمات المفتاحية: البيئة– التربية– الوعي– الطفل

مقدمة

إن هذه المشاكل تستدعي منا لأن نفكر فيما فكر فيه الغرب، وأن نبادر كما بادر هؤلاء في مؤتمر استوكهولم سنة 1972 و بلغراد سنة 1975، و مؤتمر تبيليسي عام 1977، وهو ضرورة تدعيم السلوك الإيجابي نحو البيئة، و الأمثلة على ذلك كثيرة في الولايات المتحدة الأمريكية و ألمانيا و بريطانيا و غيرها من دول العالم، فقد باشرت هذه الأخيرة بإقامة النشاطات مثل: تنظيم النزهات، الرحلات العلمية، تشغيل الأراضي، تمت هذه النشاطات من قبل الشباب و النوادي، و الأحزاب السياسية و النقابات، كما أجريت ملتقيات ومحاضرات حول المواضيع المتعلقة بالبيئة لتعزيز إدراك مشكلاتها، إضافة إلى دور وسائل الإعلام، والاكتشافات العلمية الحديثة التي ساهمت في تنظيم مهرجانات حول الأفلام البيئية، وهذا الاهتمام هو مطلب كل الهيئات العمومية التي لها علاقة بمشكلات البيئة والوعي البيئي.

1. الإشكالية

بالرغم من الجهود المبذولة من قبل الوزارة الوصية لترسيخ ثقافة بيئية لدى الناشئة، وتخصيص وزارة للبيئة و تهيئة الإقليم، و بالرغم من الحصص الإعلامية التي تبث من حين لآخر متناولة موضوع البيئة، و المحافظة على المحيط يبقى سلوك الفرد الجزائري بعيدا كل البعد عن الوعي البيئي. وتبقى المؤسسات الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، المجتمع، وسائل الإعلام، دور العبادة) عاجزة على ترسيخ أبعاد ومبادئ المحافظة على البيئة.

و من خلال إطلاعنا على الدراسات الأجنبية المتوافرة في هذا المجال لاحظنا أن علم النفس البيئي قد تحول إلى إختصاص منفرد نظرا لوعي الأوربي بضرورة إدراجه كعلم قائم بذاته و منفرد نظرا لتشعب إنعكاسات التأثيرات الناجمة عن مشكلات المحيط، و إنتشار هذه الإنعكاسات على شكل أوبئة نفسية و جسدية، و في حالة الكوارث الطبيعية و التكنولوجية العامة (زلازل، فيضانات، إنفجارات كبرى...) يحدث شلل إجتماعي عام يهدد المجتمع عامة وقيمه على وجه الخصوص. و عند ما يصل مجتمع ما إلى هذا الشلل تبدأ الحرب النفسية والمخاوف و الضغوطات تنتشر بشكل عدوى تصيب كل الأعمار و الفئات، فضلا عن غياب الوعي بالمشكلات التي تساعد على إنتشار الإشاعة و ترويج الدعاية التي يشنها أعداء هذا المجتمع (على سبيل المثال: إشاعات انتشار مرض أنفلوانزا الطيور).

فعندما تهتز القيم و تنعدم المقاييس يصبح أفراد المجتمع مستعدون لتقبل أي إيحاء يوهمهم بالمساعدة، و بإستعادة الأمان و القدرة على الفعل. و حفاظا على هذه القيم و على الروح الإنسانية التي تهدرها هذه الكوارث بمختلف أنواعها، يتعين علينا ألا نقف مكتوفي الأيدي حيال هذه الكوارث حتى تقع ثم نتحرك بعدها، بل يجب أن تكون الحركة قبلها لا بعدها، و لا بد من جعل الفرد قادرا على تحقيق التوافق بين ذاته و بين التغيرات التي تحصل في مكونات بيئته، سواء كانت هذه المكونات مادية كالكوارث التكنولوجية، أو كانت طبيعية كالكوارث الطبيعية من فيضانات و زلازل...، أو كانت بسبب مشكلة الشعور بعدم الانتماء والانعكاسات السلبية من جراء ذلك و التي تظهر جليا على البيئة.

هنا يتدخل الوعي البيئي الذي جعل الفرد يتصرف على الأساس الصحيح، إذ على الفرد أن يعرف أن الوعي عمل حسي معرفي بالدرجة الأولى، ويحصل ذلك من أفراد خبراء في هذا الميدان، حيث تكون لديهم معرفة و تجربة في مسائل البيئة و كيفية الحفاظ عليها وحمايتها، و التصرف الصحيح أثناء حدوث مشكلة فيها.

فبلادنا الجزائر تندرج ضمن البلدان الكارثية، إذ تعرضت إلى سلسلة متتالية من الكوارث الطبيعية و التكنولوجية بدءًا بزلزال 1954 الذي حدث غرب العاصمة مرورا بزلزال شلف 1980 الذي خلف وراءه العديد من الضحايا، إلى زلزال بومرداس في 21 ماي 2003 الذي خلف آلاف الضحايا والعديد من المفقودين، ناهيك عن الفيضانات مثل فيضان باب الوادي الذي حدث في 10 نوفمبر 2001.

أما فيما يخص الكوارث التكنولوجية فهي تحدث يوميا فردية و جماعية، تحدث في البيوت و في الطرقات كحوادث المرور التي تحصد الآلاف من الضحايا و الإنفجارات التي كان آخرها إنفجار عمارة بقالمة و الذي خلف 14 قتيلاً و أكثر من 40 جريح. ، و الإنفجار الذي سبقه بولاية سكيكدة الذي خلف هو الآخر 24 قتيل و الذي أحدث هلعا لدى السكان أو ما يسمى بالفوبيا الجغرافية.

إن مثل هذه الكوارث تخلف وراءها الموت و الإعاقة، التشرد و الدمار فتكون درجة تأثر الإنسان أعظم و أكثر ديمومة و ذلك بما يترتب عنها من نتائج سلبية تعود على صحة الفرد العضوية والنفسية، حيث تولد أمراضا و إضطرابات نفسية تؤثر بدورها على مسار الحياة، و كل النشاطات التي تربط الفرد بمجتمعه.

و نظرا لتفاقم كل هذه المشكلات التي تحدثها البيئة الطبيعية و التكنولوجية، و في ظل هذا التصنيف، نتساءل هل فكرنا أن تكون لدينا ثقافة بيئية تمكننا من الوقاية؟ هل نحن على دراية لما يدخره لنا الزمن، لأنه في حالة وقوعها "الكوارث بنوعيها" يجب أن نكون على علم ما يجب أن نستجيب به وكيف نتصرف خلالها، كما نتساءل إلى أي مدى يساهم الوعي البيئي في تبني أساليب الوقاية على كافة المستويات؟ بدءً بالبيت (الحوادث المنزلية) إلى غاية المحيط الواسع باعتباره سلوك حضاري ينمو لدى الإنسان بمدى تعلمه، و تحقيق معنى لما تعلمه عبر آليات التنشئة الاجتماعية: الأسرة، المدرسة أو عبر الرسالة الإعلامية، و بناءً على كل ما سبق، هل نسعى المؤسسات الاجتماعية إلى تعزيز مفهوم الوعي البيئي لدى الفرد الجزائري؟.

الفرضيات

- مساهمة المؤسسات الاجتماعية في نشر الثقافة و المعلومة البيئية يقلص من حدة التأثر بالكوارث الطبيعية و التكنولوجية.
- وجود ثقافة بيئية يقلص من حجم المخاوف البيئية.
- وجود اهتمام الأولياء بالمحافظة على البيئة.

2. تحديد المفاهيم:

1.2 التربيـــة البيئيـــة: هـي عمليـة أساسـية يـتمكن الأشـخاص مـن خلالهـا أن يكونـوا أكثـر إدراكـا واهتماما بالبيئة و مشكلاتها، و يكتسبوا المعرفة و المهارات و التصميم على حل المشكلات، وهي تستند على تطور العلاقة بين الإنسان و البيئة، أي أنها منهج علمي يرتبط بالفعاليات التي من شأنها تعزيز و توجيه جديد للتطور البشري، و هي عملية لا تقتصر على نوع دون غيره، و إنما هي عملية تستمد من خلالها علاقة الإنسان ببيئته، و تكسبه المعرفة و الوعي والمسؤولية.

أما إجرائيا: فهي تربية الفرد، بحيث يسلك سلوكا رشيدا نحو البيئة، بالمعنى الواسع و الشامل، و يتعامل معها برفق و تحضر و بلا عقد نفسية، لكي تكون قادرة على الاستمرار في العطاء مما يوفر حياة هانئة للإنسان حاضرا و مستقبلا، أو بعبارة أخرى هي سلوك مرغوب فيه يستند إلى خلفية معرفية و وجدانية تمثل رصيدا متراكما لدى الفرد يوجه سلوكاته في الاتجاهات السليمة بوعي و بصيرة.

2.2 التنشئة الاجتماعية: يشير Halander إلى أن عملية التنشئة الاجتماعية تتمثل في أن الأفراد لا يمكن أن يصبحوا إنسانيين دون الإختلاط و الإتصال و التعامل مع الغير، و ذلك أن التعلم من خلال التفاعل الاجتماعي يفسر اكتساب السمات الإنسانية مثل: اللغة و الدين، والأخلاق، و عندما ينقاد الإنسان إلى أساليب مجتمعه فإنه يكون قد تطبع اجتماعيا، و تتم عملية التنشئة الاجتماعية خلال عملية التعلم في سنوات التكوين، و لكن التكيف مع المواقف الجديدة عملية مستمرة طوال الحياة.
أما إجرائيا: فهي العملية التي يكتسب الأفراد بواسطتها المعرفة و المهارات و الإمكانيات التي تجعلهم بصورة عامة أفرادا قادرين، كما أنها تؤدي إلى نمو الشخصية و إندماجها في المجتمع.
3.2 القيم البيئية: هي القواعد التي يحكم بها الأفراد على مدى صلاحية سلوكهم في المواقف البيئية من أجل تعامل أفضل مع البيئة مثل: قيم الجمال البيئي و الهدوء و الوفاق مع البيئة، كما تعني القيم البيئية معتقدات الأفراد و مشاعرهم نحو بيئتهم، فهي تمثل مجموعة أحكام معيارية يهدرها الفرد على مكونات البيئة و تحدد اختياراته على نحو إيجابي أو سلبي للسلوك الذي يسلكه اتجاه البيئة.
أما إجرائيا: هي الدوافع و الحركات التي تدفع الإنسان إلى التفاعل مع البيئة بحكمة و المحافظة عليها من كل سوء، فغرس القيم البيئية الإيجابية و تنميتها لدى كافة فئات البشر صغارا و كبارا هو عماد التربية البيئية، هذه الأخيرة التي من خلالها يتحقق الوعي البيئي.

4.2 الاتجاهات البيئية: هي تأهب الفرد لأن يثار بمثير في موقف معين فيتصرف تصرفا خاصا لهذا المثير إما بالمحاباة أو بالمحايدة.
أما إجرائيا: هناك اتجاهات بيئية إيجابية و أخرى سلبية، فأما الأولى فتعني بها الإحساس بالمسؤولية و المشاركة الإيجابية و التضامن فكرا و وجدانا و سلوكا مع البيئة، فالقيمة البيئية السليمة الإيجابية تؤدي إلى غرس اتجاه إيجابي نحو البيئة و بالتالي السلوك الرشيد الإيجابي، أما الثانية فنعني العكس تماما.

5.2 الكوارث الطبيعية: هي حادث عنيف " فيضانات، زلازل، أعاصير، انزلا قات..."، يخلق خسائر مادية وبشرية ضخمة، حيث يكون الحادث نتيجة لغضب الطبيعة أو بعبارة أخرى بسبب قوى الطبيعة.
أما إجرائيا: هي سلوك التلاميذ أثناء حدوث كارثة طبيعية، و بعبارة أخرى كيفية مواجهة التلميذ للكارثة الطبيعية هل بالخوف الشديد، أم بالهروب، أو باتخاذ إجراءات وقائية أم... الخ.

6.2 الكارثة التكنولوجية: هي حادث عنيف "انفجارات، حوادث مرور، حرائق... الخ.
أما إجرائيا: تعني بها السلوك الذي يتخذه التلميذ إزاء حدوث كارثة تكنولوجية، أو بعبارة أخرى هل يعي التلميذ و يدرك معنى الكارثة التكنولوجية و هل فكر أو حضر إجراءات وقائية تحسبا لوقوعها.

7.2 الوعي البيئي: هو عملية تعليمية تربوية، الهدف منها تنمية الإحساس بالمشكلات البيئية، و بذلك يكون تكوين السلوك البيئي الرشيد، و هو يستهدف الجانب المعرفي و الجانب الوجداني و الجانب السلوكي.
أما إجرائيا: هو التحسيس بالمشكلات البيئية، عن طريق اكتساب الوعي و الحس المرهف بالبيئة بمختلف جوانبها، فهو نتيجة لتربية بيئية عبر مختلف المؤسسات الاجتماعية، و نصل إلى تكوين الضمير البيئي "الوعي البيئي" بعد استهداف الجوانب الثلاثة للتلميذ "المعرفي، الوجداني، السلوكي".

8.2 الفوبيا الجغرافية: تعريف إجرائي: يقصد به أن منطقة جغرافية ما وقع فيها حدث ذو آثار مدمرة خلفت جروحا نفسية إرتسمت معها تجارب حسية مؤلمة بحيث ذكر هذا المكان يستدعي نفس المخاوف و الآلام (مثلا باب الواد، بومرداس).

3. أسباب اختيار البحث

إن كل بحث أسباب و دوافع و أغراض أختير من أجلها، فإضافة إلى الهدف العلمي الذي جعلنا نبحث في موضوع الوعي البيئي، هو جدية الموضوع و أهميته الكبيرة في علم النفس التربوي، لأنه عملية تربوية بالدرجة الأولى، فهو موضوع نادر في قسم علم النفس بصفة عامة، و بصفة خاصة من أجل الوصول إلى نتائج و معلومات علمية لتوعية التلاميذ و المسئولين و المهتمين بالبيئة بالآثار السلبية الناتجة عن سلوكاتهم الغير رشيدة التي أدت إلى تدهورها.

4. أهمية البحث

يعد هذا البحث استجابة للإهتمام المتزايد على المستوى الدولي و الإقليمي و المحلي لمجال التربية البيئية و البيئة عموما، لأن نشر الوعي البيئي يعد من أهم الأمور التربوية والتعليمية لدى أفراد المجتمع، فإضافة إلى ما يعانيه الشعب الجزائري من مشاكل مختلفة وفي كل الجوانب نجد تفاقم المشاكل البيئية و غياب الوعي البيئي، لذلك أردنا أن يكون بحثنا مرآة عاكسة للآثار السلبية البيئية، و أسباب غياب الوعي البيئي.

5. الهدف من البحث

الهدف من الدراسة هو إبراز دور الوعي البيئي في نشر ثقافة التعامل مع المشكلات البيئية، و الكوارث التكنولوجية و الطبيعية، خاصة بعد تعرض بلادنا للنوعين السابقين من الكوارث في الآونة الأخيرة بدءا بفيضانات العاشر من نوفمبر 2001، إلى زلزال 21 ماي 2003 إلى تسرب الغاز الذي فجر عمارة بقالمة في 26 ديسمبر 2004.

و مما تقدم نستنتج أن الهدف الأسمى لبحثنا هو إدخال التربية البيئية في المناهج و المقررات الدراسية في المدرسة الجزائرية، و بالتالي نغرس في أذهان التلاميذ الوعي بالمشكلات البيئية الكبرى، وأثرها المباشر على الوجود البشري و استمرار على كوكب الأرض، و في نفس الوقت تبين لنا الدور الكبير الذي تلعبه المؤسسات الاجتماعية في نشر المعلومة البيئية.

6. الوضعية السيئة للبيئة في العالم

تتضح حاجتنا الماسة إلى وجود التربية البيئية لأجل نشر الوعي البيئي بين الأفراد بصورة تطبيقية و ليست نظرية في عصرنا الحالي لأن الإنسان أساء كثيرا إلى البيئة و الدليل هو النتائج التي أسفر عنها المؤتمر الثاني للأمم المتحدة حول البيئة و التنمية عام 1992م و الذي عقد في ريو دي جانيرو في البرازيل. اجتمع ثلاثون ألف مشترك بما فيهم مئة زعيم ليواجهوا مجموعة حقائق بيئية منها:

– انخفاض أنتاج الحبوب في إفريقيا لكل فرد بمعدل 28% في السنوات الخمس و العشرين الأخيرة.

– فقدت إثيوبيا 90% من غاباتها منذ عام 1900م الأمر الذي مكن مليار طن من التربة الفوقية من الانجراف سنويا.

– تواجه حيوانات أستراليا الأصلية الانقراض، تحتاج الحياة البحرية في الخليج العربي 180 عاما كي تتخلص من عشرة ملايين برميل من النفط، التي أسكبت أثناء حرب الخليج، تعد 10% من الأنهار المنتشرة في أنحاء العالم ملوثة، كما تلتقط المحيطات 6,5 مليون طن من النفايات سنويا.

كما تتوقع الدراسات أنه بحلول عام 2025 م ستنفث البلدان النامية في الهواء أربعة أضعاف كمية ثاني أكسيد الكربون التي تنفثها الدول المتقدمة اليوم، كما أن الإنسان في دول الشمال يستهلك من المياه، و يولد من الملوثات بما يزيد عن عشرين ضعفا عن المواطن في دول الجنوب، كما تشير الإحصاءات إلى أن العالم قد خسر في عام واحد فقط حوالي 36 نوعا من الحيوانات الثدية 94 نوعا من الطيور بالإضافة إلى تعرض 311 نوعا آخر للخطر، أما الغابات فهي في تناقص مستمر بمعدل 2% سنويا نتيجة الاستنزاف و تلوث الهواء المنتج للأمطار الحمضية و كذلك التربة فإنها تتناقص باستمرار بمعدل 7% من الطبقة العليا كل عقد و ذلك بسبب الانجراف و التآكل بشكل مستمر نتيجة الإنهاك المستمر بالزراعة الكثيفة مما يؤدي إلى ملوحة التربة و تصحرها، كذلك تسوء استخدامات المياه

لممارسات خاطئة تؤدي إلى ندرة المياه عدا عن الانخفاض الطبيعي الحاصل في منسوب المياه في باطن الأرض، الأمر الذي يهدد البشرية بخطر حقيقي.

إن هذه الحقائق و الإحصاءات توضح مدى خطورة الوضع الذي وصلت إليه الأرض نتيجة سوء استخدام البيئة من قبل الإنسان و هي مظاهر خطيرة تستلزم التدخل السريع للإنقاذ.

7. الوضعية البيئوية في الجزائر

إن الجزائر بحكم موقعها الجغرافي المطل على أهم السواحل العالمية و بحكم موقعها الإستراتيجي الهام، و احتوائها على موارد طبيعية هامة، من غاز و بترول و مختلف أنواع المعادن، و احتوائها كذلك على أراضي زراعية خصبة غنية بالأملاح. و مساحة شاسعة واحتوائها على ثروة بشرية هائلة معظمها من الشباب و هي نسبة 75%، و رغم ذلك إلا أنها تعاني من تدهور كبير في البيئة البيوفيزيقية.

أما البيئة الطبيعية فهي تعاني من الزحف السكاني في المناطق الزراعية وانجراف التربة نتيجة إنهاكها بالدورات الزراعية المكثفة، كما يعاني شواطئها من التلوث الناتج عن مياه الصرف الصحي من جهة و من الاستغلال الغير واعي لشواطئها في فصل الصيف برمي الفضلات في كل مكان. زيادة عن الثروة السمكية التي هي في انقراض مستمر.

وما هو في متناولنا يعتبر الكثير منه غذاءا ساما بسبب جعل مياه البحر كمنفذ لفضلات البيوت و المصانع، أما غاباتنا فهي في تقلص مستمر بسبب عدم اهتمامنا بغرس الأشجار و نتيجة إهمالنا بسبب الحرائق التي تلتهبها طيلة فصل الصيف.

أما عن البيئة الفيزيقية فالتلوث يكاد يلتهم مختلف أقطار الجزائر، من الشمال إلى الجنوب و من الشرق إلى الغرب خصوصا المناطق الآهلة بالسكان، و بالخصوص شوارع العاصمة، فعندما تتجول في شوارعها ستذهل من تلك المناظر البشعة التي لا تصر لناظر، تجد القمامة المتوحشة منتشرة بشكل فضيع و كأنك في مكان تفريغ النفايات، إذ أصبحت هذه الأخيرة كمصدر غذاء للفئران و الصراصير و الذباب و مختلف أنواع الحشرات الأخرى تتسبب في تنقل الأمراض عبر المياه و الحيوانات، ناهيك عن المصانع المنتشرة في بعض المدن الكبرى التي تطلق هي الأخرى غازات سامة، تنجم عنها العديد من الأمراض.

فهذا ما يلاحظ في التجمعات السكانية لبعض المدن الكبرى بالجزائر منها منطقة العاصمة (رايس حميدو– المفتاح– واد السمار– الحراش...)، كذلك مدينة عنابة أين التلوث الناتج عن البقايا التي لم تخضع للمراقبة منها الغازات السامة لمركباتها الصناعية، وصلت قمة و مستوى غير مقبول مهددا الصحة السكان المحليين، و منطقة آرزيو بوهران التي خلفت مشاكل عديدة جراء المركب الصناعي التابع إلى تكرير الغاز، بالإضافة إلى مشكلة أسميدال بسكيكدة و ما ينتج عنه من تسرب المركبات الغازية

السامة، الأمر الذي زاد من حدة مشكلة التلوث بمدينة الجزائر، يظهر في إحدى البلديات الغربية لهذه المدينة و هي منطقة الرايس حميدو و التي تصنف من بين المدن أو المناظر الأكثر تلوثا بالجزائر.

للأسف هذه هي الوضعية البيئوية في الجزائر باختصار، و نظرا لهذه الوضعية المزرية إرتأينا أن نجري هذا البحث كمساهمة منا في التقليل منها و عن الحلول الكفيلة بالتقليص من أهم المشاكل الكبرى التي تعاني منها البيئة في الجزائر، و هذا ما يتطلب تضافر جهود العديد من الأطراف بدءا بالأسرة التي تساهم في تربية أبناءها على التوعية الصحية و البيئوية إلى المدرسة التي تتخذ منهاجا في مقرراتها يتضمن نشر و تكريس للوعي البيئي لدى التلاميذ وصولا إلى السلطات العليا في البلاد بتوفير المرافق الضرورية لرمي القمامة و نشر التوعية عبر وسائل الإعلام السمعية و البصرية و الصحف اليومية و الجرائد الأسبوعية عندها ستعرف الوضعية البيئوية في الجزائر طريقها إلى التحسن.

8. أسباب تدني وضعية البيئة بالجزائر

أ- أسباب أسرية:

تعتبر الأسرة الخلية الأولى التي ينشأ في كنفها الطفل، فهي التي تربيه و ترعاه إلى أن يشتد عوده، و بالتالي فهي التي تغرس فيه العادات الحسنة أو القبيحة، و بما أن الأسرة الجزائرية عايشت وضعية الاستعمار لعقدة كبيرة من الزمن قاربت القرن و النصف فأغلبها كان يقطن في الأحياء القزديرية في مدن نائية و في أرياف معزولة لا تحتوي على أبسط ضروريات الحياة، إذا فالأجداد و الآباء لم يكن لديهم اهتمام بالمحيط الذي يعيشون فيه بقدر اهتمامهم بتربية الأغنام و غرس الزرع، من أجل الحصول على لقمة العيش و ما يصدر عنهم من فضلات يرمونها هنا و هناك دون وعي، فالمهم عندهم هو الإطار الذي يعيشون فيه فقط، لذلك فآباؤنا تلقوا تربية تقليدية خالية من الوعي و الاهتمام بالبيئة الخارجية، و بعد خروج الاستعمار من الجزائر أصبح همهم الوحيد هو الحصول على المبيت و العمل، لذلك تلقينا تربية سلبية عن البيئة، فكل أسرة جزائرية تهتم فقط بتنظيف و ترتيب و تجميل الإطار الذي تعيش فيه فكل أب يطلي فقط بيتة من الداخل بألوان باهية بينما عندما تمر على الأحياء التي يعيش فيها تجدها ملطخة بالأوساخ و الفضلات مرمية هنا و هناك، و الأم تنظف بيتها جيدا إنما أمام البيت تجد الفضلات منتشرة و الذباب يحوم حولها، فكيف للطفل الذي يعيش في كنف هذه الأسرة يسلك سلوكا حسنا إزاء بيئته، لأنه يقتدي بآداب أوليائه و يعيش تحت سلطة أسرته، فإن وجدها واعية مهتمة بالنظافة و رفع الفضلات من الطريق و المساهمة في حملات تنظيف الأحياء، فعل ذلك و إلا فنجده متهاونا ملوثا لحيه مساهما في نشر القمامة في أرجائه.

لذلك فالتوعية البيئية لا بد أن تنطلق من الأسرة لتجد سبيلها إلى التحسن و التنمية في المدرسة.

ب- أسباب ناجمة عن عدم اهتمام النشاط المدرسي بالتربية البيئية:

يعد النشاط المدرسي من أهم مقومات العملية التربوية التي تسهم في تربية النشء تربية متكاملة في جميع مراحل الدراسة المختلفة سواء كان نشاطا مصاحبا للمقررات الدراسية أم نشاطا متمما له، و هو ما يطلق عليه النشاط الحر. إذ باستطاعة المعلمين تنظيم حملات أو زيارات ميدانية إلى الطبيعة باصطحاب التلاميذ للتعرف على بعض الظواهر التي تحدث في البيئة لتوعيتهم بما يجب فعله إزاءها و الامتناع عن بعض السلوكات المضادة لها، كاصطحابهم إلى حديقة لغرس بعض الأشجار و تكرير بعض الزيارات لسقيها و متابعة مراحل نموها.

إن مثل هذه النشاطات تعد وسيلة و حافزا لإثراء المنهج و إضفاء الحيوية عليه، و ذلك عن طريق تعامل المتعلمين مع البيئة و إدراكهم لمكوناتها المختلفة من طبيعية إلى مصادر إنسانية و مادية بهدف اكتسابهم الخبرات الأولية التي تؤدي إلى تنمية معارفهم و قيمهم و اتجاهاتهم بطريقة مباشرة. و هذا ما لا نجده في النشاط المدرسي في بلادنا إذ يقتصر فقط على بعض الدروس النظرية التي لا تجلب انتباه المتعلم إلى استيعابها و لا تحفزه إلى تطبيقها على أرض الواقع إنما يحفظها عن ظهر قلب ثم يضعها على ورقة الامتحان ثم ينساها بمجرد مغادرته لحجرة الامتحان.

* إذ يؤكد سانفورد أن النشاطات المصاحبة للعملية التربوية تعمل على ترسيخ المفاهيم و إدراكها أثناء عملية التعلم خاصة أن بعض الموضوعات و المفاهيم و الحقائق لا يمكن أن تقدم للمتعلمين إلا من خلال النشاطات لتتضح الفكرة لديهم و تغرس الاهتمام عندهم.

ربط المتعلمين ببيئتهم و محيطهم و التفاعل مع البيئة و المحيط.

فمن خلال الرسم مثلا و هو أحد ألوان النشاط المدرسي يتجاوز المتعلم جدران مدرسته ليقف متأملا إحدى الظواهر أو المواقف الحياتية أو البيئية ليترجمها على لوحته كما رآها و أحسها، كوقوفه أمام منظر جميل أمام منطقة تكسوها الأعشاب الخضراء، و الزهور الأقحوانية، و تحوم حولها فراشات بيضاء، هذا المنظر يجعل الطفل يلقي بأحاسيسه البريئة فوق اللوحة المائية التي يرسمها فتشع روحه الطاهرة بذاك الجمال الخلاق فتغرس في روحه و عقله حب الطبيعة النقية و بنفس الوسائل يأخذ هذا الطفل أو التلميذ إلى مكان ملوث تنتشر في أرجائه الفضلات و تحوم حولها مختلف أنواع الحشرات من صراصير و ذباب و فئران، فتجعل هذا الطفل يرسم لوحة معبرة عن هذا المنظر الشنيع فيعبر بأحاسيسه عما شاهد ثم تجعله يقارن من المنظرين و يبدي رأيه فيهما دون تحفظ، و بذاك نكون قد غرسنا في هذا الطفل حب النقاء و الجمال و نفرناه من الوسخ و التلوث، تلكم أهم الوسائل التي عن طريقها يتوعى الطفل و يكتسب السلوكات الإيجابية التي ينبغي أن يسلكها مع بيئته و بذاك نكون قد استهدفنا جانبه المهاري و جانبه الوجداني.

و يكون بذلك قد مارس التعبير الفني كنشاط إيجابي مع البيئة يحاوره و تحاوره و من ثم تتوطد العلاقة بينهما و في ذلك تربية للطفل على حب البيئة و الطبيعة و هذا نجده للأسف في نشاطاتنا

الدراسية إذ يمارس الطفل الرسم في القسم، معبرا عن لوحات جافة لا معنى لها و بالتالي يكون هدف المعلم هو الرسم فقط مهما كان موضوعه.

هذا عن الرسم أما المقررات الأخرى التي من المفروض أن تحتوي مضامينها على مواضيع تتعلق بالبيئة كالجغرافيا و دراسة الوسط و باقي المواد الاجتماعية فهي عبارة عن مواضيع جافة تحشو ذاكرة التلميذ بمعلومات جافة غير قابلة للإشارة فهي لا تجلب انتباه التلميذ إنما تنفره منها و إن استيعابها فقط لأجل الامتحانات فقط.

و عند إطلاعنا على مذكرة تقييم برامج من التعليم الأساسي و الثانوي التي أصدرت في مارس من عام 1999 من قبل المعهد الوطني للبحث في التربية، و عند تصفح نتائج تقييم برنامج العلوم الطبيعية من مرحلة التعليم الأساسي إلى الثانوي نجد أنه من نقاط الضعف أن محتويات المقررات غير محفزة للمتعلم بمعنى أنها لا تجلب اهتمامه، و المفاهيم المتخذة من نماذج (الإطعام، التنفس، التناسل و الصور التركيبية)، التي تتكرر في كثير من مستويات التعليم تدل على أن:

صياغة المفهوم ضيقة الألفاظ المستعملة ليست دائما مناسبة المفاهيم المقدمة لا تناسب دائما عمر المتعلم، يصعب فهم المتعلم بسبب نقص الإمكانيات، عدم وجود نشاطات تطبيقية و لا زيارات ميدانية، هناك خلط في استعمال المصطلحات العلمية، درجة الانسجام على مستوى القدرات و الكفاءات ضعيف (خاصة في الطورين 1 و 2).

الفهرس مختصر، و لا يفصل بين مختلف المواد أو الشعب أو المستويات الدراسية.

غياب الدعائم البيداغوجية و التعليمية، وجود فجوة بين الأقسام النظرية و التجريبية إذ لا تصاحب التجارب الدروس باستمرار بسبب عدد التلاميذ، عدم شغور المخبر، غياب دليل التجريب.

و بذلك تكون محتويات هذه الكتب غير قادرة على توصيل الفكرة للمتعلم عن المحيط الذي يعيش فيه لأنها لا تتفق و ميولهم و اتجاهاتهم، و لا تهيئ لهم المناخ المناسب للتعرف على البيئة و الكائنات الحيوية التي تعيش فيها، و لا تتيح لهم الفرصة لإجراء تجارب ميدانية يتعرضون من خلالها على كيفية التفاعل بين كائناتها الحية.

لنأخذ مثال على برنامج العلوم الطبيعية للسنة الأولى ثانوي شعبة علوم طبيعية، نجد في محتوى المقرر الدراسي درس حول التربة، آفاق التربة، نشأة التربة و الكائنات الحية في التربة و نجد حتى مقطع طولي للتربة يوضح مكوناتها و أهم طبقاتها و هذا نظرا طبعا.

لكن لا نجد عنصر حول علاقة الإنسان بالتربة، بمعنى كيف يمكننا أن نفيد التربة كي تعطينا إنتاج أكثر، كيف نبتعد عن تلويث التربة، كيف نغرس الأشجار لتزيد من خصوبة التربة، كيف للفلاح أن لا ينهك التربة بالزراعات المكثفة، كل هذه العناصر تعتبر مهملة من قبل مقرراتنا الدراسية:

حتى فيما يخص بعض المواد الاجتماعية ككتب القراءة بإمكانها أن نتناول بعض المواضيع حول البيئة و كيفية التفاعل الإيجابي معها. و مقررات التربية الإسلامية بإمكانها أن تتناول بعض

الأحاديث النبوية حول فضل غرس الأشجار و حول نظافة البيئة، و نظافة الجسد، و حتى المواد العلمية كالفيزياء، و الرياضيات، و الكيمياء، و الجغرافيا بإمكانها أن تقيس الجانب السلوكي أو المهاري من التلميذ مثل توضيح كيفية رسم البيانات و الحصول على بعض المواقع الجغرافية عن طريق رسم الخرائط، و الحصول على نسب كمية برسم الدوائر النسبية و الجداول البيانية، و من هنا تتضح حاجتنا الماسة إلى وجود التربية البيئية في مقرراتنا الدراسية لتحقيق الهدف الأسمى من الحياة و هو التجانس الكامل بين الحياة الطبيعية و الحياة البشرية.

و بالتالي نعطي للحياة معناها الحضاري، إذ أنه من مسلمات اليوم أن حياتنا كانت كما ستبقى على الدوام إنسان و بيئة، الإنسان يستمر بالبيئة و البيئة تعطي الإنسان مصادر الحياة، و كلما أحسن إليها أعطته أكثر و أحسنت إليه و كلما أساء إليها أجحدت في حقه.

8. عيوب تدريس المواد الحاملة للمضامين البيئية

عيوب تدريس دراسة الوسط (العلوم الطبيعية): كثيرا ما يدرس التلميذ هذه المعلومات دون إدراك الترابط و الاتصال فيما بينها، كما تقدم المعلومات للتلميذ فيستوعبها عن طريق الحفظ الآلي، بدون إدراكه لمعانيها السليمة و بالتالي لا يتوفر لديه الفهم السليم لها و لا القدرة على استخدامها و سيكون منتهى هذه المعلومات النسيان.

و من عيوبها أيضا إعطاء المعلومات منفصلة عن بعضها البعض، و بالتالي لا يدرك التلميذ هذه المعلومات و العلاقات فيما بينها. كما أن هذه الأخيرة تهمل إلى حد كبير تنمية المهارات والإتجاهات التفكير العلمي السليم لدى الطفل و استخدامه أساليب حل المشكلات و تنمية الميول العلمية، و تكوين ميول أخرى، و تنمية التذوق و التقدير في مجال تعلم العلوم.

إن المقررات الدراسية في هذه المادة تهتم بالجانب النظري إذ يتعلم التلميذ حشدا من المعلومات النظرية دون أن يطبقها على أرض الواقع، إذ لا يقوم بزيارات ميدانية تجعله يدرك و يلاحظ و يطبق المعلومات التي درسها، إذا سيكون نهاية هذه المعلومة هو الإهمال و النسيان، إذ أن الاحتكاك بالواقع يجعل من التلميذ يستقصي المعلومات و الخبرات العلمية عن طريق الملاحظة و التجارب و فرض الفروض للمشاكل البيئية، و إيجاد الحلول الملائمة لها، و هذا مما يساعد التلميذ على اكتساب خبرات علمية و مهارات فكرية و يدوية تساعده في التحصيل و الاستيعاب الجيد للمعلومة في هذه المادة وحسن تطبيقها.

إن المقررات الدراسية لهذه المادة لا تحقق الغاية المرجوة منها و هي اكتساب التلاميذ مفاهيم أساسية حول الكائنات الحية و البيئية:

- جعل التلميذ يدرك التأثيرات المتبادلة بين الكائنات الحية و البيئة التي يعيش فيها.
- إبراز التأثيرات التي يحدثها الإنسان على النبات و الحيوان و البيئة.

- التفاعل الإيجابي بين الإنسان و البيئة التي يعيش فيها.
- محاولة معرفة أسباب بعض المشاكل البيئية و المساهمة في التقليل منها.
- محاربة السلوكات الخاطئة نحو البيئة و المساهمة في الحملات التوعوية في إطار برامج تعليمية تثقيفية في المدرسة و خارجها لتحسين علاقة الإنسان مع البيئة التي عيش بها.

ومن بين عيوب تدريس هذه المادة أيضا أنها لا تستهدف هذه المجالات عند تعلمها: المجال المعرفي للمعلومات (Cognitif)، المجال الوجداني أو العاطفي (الاتجاهات و الميول) (Affectif)، المجال الوجداني (المهارات و المواقف و السلوك) (Psychomoteur).

خلو هذه المقررات من المعلومات الأساسية المتعلقة بالبيئة و التي تؤدي إلى تكوين مفاهيم و اتجاهات تتعلق بالبيئة إنما تقتصر على التفاصيل التشريحية و التركيبية عند دراسة الكائنات الحية دون الاهتمام بدراسة هذه الكائنات كعوامل في البيئة تؤثر و تتأثر.

و من خلال إطلاعنا على رسالة الماجستير المتعلقة بتحليل محتوى كتب دراسة الوسط للطور الثاني من التعليم الأساسي في الجزائر وفقا لمعايير و أهداف التربية، حصلنا على النتائج التالية:

– أن منهج دراسة الوسط لا يرقى بالتلميذ إلى اكتساب مفاهيم بيئية في العديد من المستويات التي جاء بها "بلوم" في المجال المعرفي و عددها ستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، و التقويم).

– كتب دراسة الوسط لم ترتقي في تأليفها إلى مستوى الجودة في التأليف و عليه فهي عاجزة عن تحقيق الهدف البيئي و حتى الهدف التربوي، و بالتالي فهي بعيدة جدا عن المعايير و المواصفات التي كان يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تأليف الكتاب المدرسي الخاص يأتي نشاط تربوي و علمي.

– هذه الكتب لم توضع على أساس علمي موضوعي و دراسة ميدانية سابقة للتعرف على نوع التلاميذ المستهدفين و حاجاتهم و مشكلاتهم و خصوصا البيئية التي تناسب مرحلة نموهم، كما أنها لا تراعي ميولهم و رغباتهم، كما أنها لا تراعي مستوى نضج التلميذ و لا تزوده بالمهارات اللازمة التي تجعل منه مواطنا مسئولا في بيئته.

– و لا نجد أيضا في هذه الكتب وسائل الإيضاح من صور و رسومات فهذه الوسائل تقرب فهم المادة وتوضح مجرداتها و تجعلها في متناول أكبر عدد ممكن من التلاميذ، كما تحفز تفكيرهم و تنمي إدراكهم، أما الصور التي نجدها فأغلبها صور جامدة مأخوذة عن كتب أخرى بالأبيض و الأسود أو رسوم تخطيطية باليد، لا تعبر عن المفهوم بالقدر اللازم و لا تثير في التلميذ فضوله و لا تحفز تفكيره و لا تغريه لمجرد الإطلاع عليها.

– أظهرت نتائج التحليل لكتاب دراسة الوسط للسنة السادسة من الطور الثاني للتعليم الأساسي عن توفر عدد كاف من المفاهيم البيئية في المجالات الثلاثة المعرفية السلوكية و الوجدانية ففي المجال المعرفي كشفت الدراسة عن توافر (16) مفهوما بيئيا من أصل (37) مفهوما بيئيا بنسبة تصل إلى 33,24% وتوفر مفهوم واحد (01) فقط في المجال الوجداني من أصل 17 مفهوما بيئيا بنسبة 3,88% أما المجال

السلوكي أو النفس الحركي كما سمته الباحثة فيحتوي على مفهومين (02) فقط من أصل (15) مفهوما بيئيا بنسبة 13,33%.

لذلك فالكثير من هذه المفاهيم نجدها متناثرة و مكررة في مختلف المواضيع التي احتوتها، فمثلا عند الحديث عن الأسرة الحيوانية (الحيوانات و صغارها) في كتاب السنة الرابعة نجده مكررا في كتاب السنة الخامسة تحت عنوان "المحافظة على استمرارية الحياة" و في كتاب السنة السادسة نجده مكررا تحت عنوان "الروابط الموجودة بين كائنين حيين أو الحياة العائلية الحيوانية في جماعة".

و عند الحديث عن التكيف نجد هذا المفهوم مكررا في كتاب السنة الخامسة في الدرس (25) تحت عنوان "الوسط الحي و ترابط الكائنات الحية" (تكيف الكائنات الحية مع الوسط الحيوي)، ونجده في كتاب السنة السادسة في الدرسين (06) و (07) على التوالي تحت عنوان "تكيف الحيوانات مع وسطها، تكيف الحشرات" كما له علاقة بالدرس (18) "العلاقة بين الوسط و الكائن الحي".

أما عن كتاب السنة الرابعة فنفس العناوين تتكرر فأثناء الحديث عن الفقريات في الدرس (42) "كيف أميز بين الفقريات" في كتاب السنة الرابعة نجد إعادة تكرارها في كتاب السادسة في الدرسين (12) و (13) على التوالي "تصنيف الفقريات 1-2"، و عند الحديث عن المنتجون و المستهلكون نجده في كتاب السنة الرابعة يتكلم عنه في الدرسين (40) و (41) تحت عنوان "الكائنات الحية آكلة و مأكولة" ونجده في كتاب السنة الخامسة في الدرس (24) تحت عنوان "مفهوم سلسلة الترابط الغذائي لدى الكائنات الحية"، كما نجده في كتاب السنة السادسة في الدرسين (19) و (20) تحت عنوان المنتجون والمستهلكون في الكائنات الحية و"التوازن الطبيعي و دور السلاسل الغذائية فيه".

و الملاحظ في هذه الكتب، أنها تستعمل كل من مفهوم التكيف و الترابط بنفس المعنى، كل هذه العناوين الرئيسية و العناوين الفرعية أو الجانبية و تنوعها للمفهوم الواحد جعل المعلمين و المعلمات يتحدثون عن التلاعب في العناوين دون إعطاء القدر الكافي للمحتوى من العمق و الفائدة. كما أن معظمها لم يقصد من ورائها الجوانب العلمية و الفيزيولوجية و التركيبية لأجزاء الحيوانات و النباتات أو المادة دون ربطها ببيئة التلميذ التي يعيش فيها و الأنشطة التي يمكنه القيام بها في بيئته، علما بأنه كان بالإمكان توظيف هذه المفاهيم العلمية توظيفا بيئيا لا يفقدها مضمونها العملي، فمثلا عند الحديث عن مفهوم "سلسلة الترابط الغذائي لدى الكائنات الحية" و إعادة صياغتها تحت عناوين مختلفة يتبين لنا عدم ربط هذا الموضوع بأهمية الحفاظ على هذه السلسلة الغذائية و فائدتها في المحافظة على التوازن البيئي، و كذلك الشأن بالنسبة لعملية التكيف فهو يتكلم عن التحولات التي طرأت على الحيوانات و النباتات دون ربطها بالبيئة لإظهار الفائدة و الأهمية من هذه التحولات و هذا التنوع في النبات و الحيوان و دورها في الحفاظ على التوازن.

و عند تناول موضوع "التنفس" نجده يتكلم عن كيفية حدوث التنفس أو آلية التنفس دون ربطها بالفائدة التي تعود على الكائنات الحية من جراء هذه العملية، والأسباب التي تعرقل هذه العملية من

ملوثات غازية للجو أو الهواء، و تسبب مخاطر وأضرار للكائن الحي، و بالتالي إخلال التوازن البيئي، وعند تناول موضوع "النباتات و الحيوانات" يتبين لنا عدم ربط هذا الموضوع بأهميته، و الفائدة الاقتصادية و البيئية التي تعود على الوطن، بينما نجد المحتوى يركز على الجوانب الفيزيولوجية و الوظيفية لهذه النباتات و الحيوانات من حيث أو الأولى تصنع الغذاء بنفسها مستمدة ذلك من الماء وثاني أكسيد الكربون بمساعدة ضوء الشمس (منتجة)، بينما الثانية مستهلكة (تستهلك النباتات).

هذا بالإضافة إلى إظهار تركيبها الفيزيولوجي و عملية التغذية و التنفس و التنقل أو ما يعرف بالعمليات الحيوية.

و عند الحديث عن الموارد المتجددة (التربة، النبات، و الحيوان)، و الموارد المتجددة مثل التربة، النبات و الحيوان و الموارد غير المتجددة (المعادن) لا يظهر الربط بين هذه الموارد و كيفية الحفاظ عليها و حسن استغلالها و المخاطر الناجمة عن نقصه.

فمثلا لتبيان دور الحياة عند الحيوان و النبات عرضت (10) دروس في حين نجد كتاب السنة السادسة يتمتع بشيء من التوازن في تقديم الموضوعات، (11) درسا للوسط البيولوجي و (11) درسا للوسط الفيزيائي و التكنولوجي، و هذه الأخيرة ليست لها علاقة مباشرة بالمواضيع البيئية.

و عموما كل المفاهيم البيئية التي تضمنتها الكتب الثلاثة المفحوصة كانت تندرج تحت المجال المعرفي و قلما تتوفر في المجالين الوجداني (العاطفي) و السلوكي، و قد يرجع السبب إلى أن لجنة البرنامج و المناهج و لجنة تأليف الكتب المدرسية الخاصة بدراسة الوسط تركز بشكل كبير على الجوانب المعرفية متناسية الجوانب الوجدانية و السلوكية، و هذا ما لا يتفق مع أهداف التدريس الفعال لأن ما يقدم للتلاميذ ليس جانبا معرفيا فقط و إنما محتوى يتضمن من المفاهيم و المبادئ و التعميمات من تطبيقات يقوم بها التلاميذ في نشاط يحقق لهم الممارسة و الحركة و يكسبهم اتجاهات و مواقف.

و من هنا يمكن القول أن المواضيع الممنوحة في محتوى كتب دراسة الوسط الخاصة بهذا الطور من التعليم الأساسي لا تستهدف المجالات الثلاثة المعرفي، العاطفي (الوجداني)، و السلوكي، وبذلك نقول أنها بعيدة عن ميدان التربية البيئية و لا تساهم في الرفع من مستوى المعلومات البيئية لدى التلاميذ و إكسابهم اتجاهات بيئية جديدة.

9. الأساليب التربوية اللازمة لتكريس الوعي البيئي عند التلميذ

على المنظومة التربوية أن تخلق علاقة إيجابية بين الطفل و بيئته من خلال تضمينها لبرامج تربوية في كل مراحل التعليم العام، و ذلك بتلوين كل البرامج باللون البيئي، و بذلك تستهدف الأبعاد الثلاث للتربية البيئية، و هي البعد المعرفي، البعد الوجداني و البعد السلوكي. والأبعاد الواجب استهدافها لتحقيق الوعي البيئي لدى التلميذ:

– **البعد المهاري:** نقصد بالبعد المهاري هو السلوكات التي ينبغي أن يسلكها الفرد إزاء بيئته من خلال مشاركته في حل بعض المشكلات البيئية، كالمساهمة في حملة التشجير أو تنظيف الأحياء أو القيام ببحوث، أو حضوره لندوات و محاضرات، و مشاركته في ندوات خاصة بالبيئة، و بعد أن نكسب الطفل البعد المهاري فينبغي أن يكون قادرا على:

- ملاحظة الظواهر الطبيعية و البشرية في بيئته و تفسيرها.
- تحليل المشاكل البيئية و وضع الخطط لمعالجتها، أو على الأقل المساهمة في ذلك، اتخاذ القرارات و المبادرات المناسبة للحد من التعدي على البيئة و الإشارة إليها، حسن الاتصال و التواصل مع الآخرين بجميع المسائل المتاحة.
- مشاركة الآخرين في حل المشكلات و اتخاذ القرارات المتعلقة بالبيئة.

– **البعد المعرفي:** نقصد بالبعد المعرفي هو إطلاع التلميذ و معرفته ببيئته الطبيعية و وعيه بما يحدث من تغيرات و تطورات، و معرفته بالثروات الطبيعية و البشرية التي تحتوي عليها، و من أهم السلوكات التي تظهر نمو البعد المعرفي لدى التلميذ مقدرته على:

* معرفة و إدراك و وعي العلاقات القائمة بينه و بين بيئته الطبيعية و السكنية (اجتماعية، اقتصادية، ثقافية، و عالمية).

* معرفة الثروات الطبيعية في بيئته و سبل المحافظة عليها و عدم استنزافها، معرفة المشاكل التي تعانيها بيئته و الأخطار التي تهددها و اقتراح الحلول المناسبة لها، معرفة مقومات التوازن الطبيعي في بيئته.

– **البعد الوجداني:** نقصد بالبعد الوجداني هو تكوين اتجاهات و قيم إيجابية نحو البيئة من خلال القيام بسلوكات تفيد البيئة و لا تسبق إليها من خلال استغلال مواردها بعقلانية، مثلا عدم تبذير المياه و ترك الحنفيات مفتوحة بدون حاجة إليها، الاستعداد الكلي للعمل على حل المشكلات القائمة في بيئته.

- احترام العلاقات التي تربط بين الكائنات الحية بالبيئة.
- عدم الإساءة إلى التوازن الطبيعي الموجود فيها، الاهتمام بتطوير نمط الحياة لجميع الناس في الحاضر و المستقبل و كذلك بالنسبة إلى المجموعات النباتية و الحيوانية.
- التمتع بالشعور بالمسئولية الفردية تجاه البيئة ليس على المستوى المحلي فقط بل على المستوى العالمي كذلك.

– الهدف من الدراسة الميدانية:

يعتبر البحث العلمي تجربة للتحري و لاكتشاف أسباب الظواهر و محاولة إيجاد الحلول، فهو يعتمد على الدراسة الميدانية لأنها ضرورة تدعم الجانب النظري و تثريه، بحيث توصلنا من خلالها لاختبار صدق أو عدم صدق فرضياته و الخروج ببعض الاقتراحات.

10. منهجية الدراسة

1.10 المنهج المتبع

المنهج هو أساس أي بحث علمي، و هو يساعد على التحكم في مراحل البحث، و يختار المنهج حسب موضوع الدراسة، و لهذا فقد اعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفي التحليلي، و هو "وصف ما هو كائن و تفسيره، وهو يهتم بتحديد الظروف و العلاقات التي توجد في الواقع، كما يهتم أيضا بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة و التعرف على المعتقدات و الاتجاهات و الآراء عند الأفراد و الجماعات". حيث قمنا بوصف و تحليل بعض السلوكات الصادرة من الأفراد إزاء البيئة البيوفيزيقية، و هي سلوكات قائمة في الحاضر و نابعة من الأفراد بوعي أو بغير وعي كاستجابة لمواقف المؤسسات الاجتماعية بما فيها الأسرة، المدرسة، المجتمع، و أردنا بذلك محاولة تشخيص هذه السلوكات و الكشف عن جوانبها فهذا المنهج يحلل و يفسر و يقارن بهدف التوصل إلى نتائج تثري بها الرصيد المعرفي و تحض بالذكر هما التربية البيئية و الوعي البيئي، لأنه علم فتي و نتمنى أن نضيف و لو القليل إلى ثرائه، و بذلك نفيد طلبة علم النفس و علوم التربية بهذا البحث، و ندفعهم إلى المزيد من البحوث في هذا المجال، و لهذا فالمنهج الوصفي التحليلي هو الأنسب لنوع دراستنا، إذ نحن بصدد وصف دور الوعي البيئي في التحسيس بالمشكلات البيئية.

2.10 تقنية البحث

ارتكز العمل التطبيقي لهذه الدراسة على الاستمارة و التي تعرف على أنها: "الوسيلة العلمية التي تساعد الباحث على جمع الحقائق و المعلومات من المبحوث خلال عملية مقابلة".

و قد طبقنا استبيانين، يتكون الأول من 58 سؤال كلها مغلقة، و قد قسمنا الاستبيان على ست محاور.

المحور الأول: يتكون من 14 سؤال للتعرف على مدى وعي التلميذ بأهمية الماء.

المحور الثاني: يتكون من 19 سؤال للتعرف على مدى وعي التلميذ بأهمية النظافة و الصحة.

المحور الثالث: يتكون من ثلاثة أسئلة للتعرف على مدى وعي التلميذ بأهمية تهوئة و إضاءة البيت.

المحور الرابع: يتكون من 9 أسئلة و هي تهدف إلى التعرف على مدى حرص التلميذ على نظافة البيت.

المحور الخامس: يتكون من 8 أسئلة و هي تهدف إلى التعرف على مدى إدراك التلاميذ للمخاطر والحوادث المنزلية.

المحور السادس: يتكون من 05 أسئلة للتعرف على مدى حرص التلاميذ على الوقاية من الحوادث الكهرومنزلية و ضوضاء البيت.

أما استبيان الثاني فيتكون من 43 سؤال كلها مغلقة، وقد قسمنا الاستبيان إلى خمسة محاور.

المحور الأول: حول البيئة البيئية ويتكون من تسعة أسئلة، وهو مكمل للاستبيان الأول.

المحور الثاني: حول الشارع، ويتكون من10 أسئلة، معرفة هل يقوم الشارع بدوره في نشر الوعي البيئي.

المحور الثالث: حول المدرسة، ويتكون من 10 أسئلة، لمعرفة مدى مساهمة المدرسة في ترقية الوعي البيئي.

المحور الرابع: حول المجتمع، ويتكون من خمسة أسئلة، للتعرف على مساهمة المجتمع في نظافة البيئة وإدراك مشكلاتها.

المحور الخامس: حول المخاطر الطبيعية والتكنولوجية ويتكون من 6 أسئلة، لمعرفة مدى وعي التلاميذ بهذه المخاطر.

والهدف من هذا الاستبيان هو معرفة مدى الوعي البيئي الذي تقوم بنشره المؤسسات الاجتماعية.

أما الهدف من الاستبيان الأول هو معرفة هل التلاميذ واعون بيئيا داخل مجالهم العائلي أي داخل الأسرة، هذه الأخيرة التي تعتبر اللبنة التي يقوم عليها المجتمع.

3.10 الوسيلة الإحصائية المستعملة لتحليل النتائج

لقد استعملنا النسبة المئوية لتحليل نتائج الاستبيانين ، كونهما الملائمة لأسئلة الاستبيان المغلقة، والمعادلة المعمول بها هي كالتالي:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات}}{\text{عدد أفراد العينة}} \times 100$$

4.10 مكان وزمان إجراء البحث

تم إجراء الجانب الميداني لهذا البحث في الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2005/2004، وذلك بثانوية محمد بن يوسف ولد التركي ببوسماعيل ولاية تيبازة، وقد تم اختيار هذه الثانوية لقربها من مقر السكن العائلي.

5.10 عينة البحث

لقد تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية، وقد طبقنا الاستبيانين على عينتين من ثانوية واحدة، فعينة الاستبيان الأول تتكون من 90 تلميذ وتلميذة من مختلف الشعب العلمية والأدبية الموجودة بالثانوية، أما عينة الاستبيان الثاني فتتكون من 50 تلميذ وتلميذة من مختلف الشعب الأدبية والعلمية بالثانوية، وقد وقع اختيارنا على تلاميذ السنة الثانية ثانوي، لأن تلاميذ النهائي مقبلون على شهادة البكالوريا ولم نشأ إزعاجهم أما تلاميذ السنة الأولى فهم أقل خبرة.

11. نتائج الدراسة

إن الدراسة الميدانية هي من بين الخطوات المنهجية التي بفضلها يتمكن الباحث من الوصول إلى التعرف على الميدان الذي يجري فيه البحث، وصياغة فكرة أولية على كيفية العمل واختيار التقنية المناسبة للدراسة.

فقد قمنا في بداية الأمر بزيارة الثانوية ، وبعد قبولنا من طرف المديرة، والموافقة على إمكانية تطبيق الاستبيانين على التلاميذ، قمنا بتوزيع الاستبيان الأول على التلاميذ وشرحنا لهم كيفية الإجابة، وبعد ملء الاستمارات قمنا بجمعها، وبعد أيام عدنا لتطبيق الاستبيان الثاني متبعين نفس الطريقة.

12. مناقشة النتائج

انطلاقا من الفرضية الأولى في بحثنا هذا و المتعلقة بوجود الاهتمام من قبل التلاميذ بأهمية العناية بالمحيط و لتحقيق هذه الفرضية أو نفيها وجب علينا تحليل النتائج المحصل عليها في التطبيق الأول الخاص بالتلاميذ للأسئلة ذات الدلالة الإحصائية و المرفقة بالجداول رقم 3، 4، 5، 8، 9، و نبدأ بأول عبارة و هي الاهتمام بالنباتات و الزهور الموجودة في البيت حيث نجد نسبة 80% من التلاميذ يولون اهتماما كبيرا بالنباتات و الزهور، في حين نجد نسبة 20% لا يبالون أبدا و عليه يمكن القول أن هناك اهتمام كبير من طرف التلاميذ بالمغروسات، إذن هذا البند يساهم في تحقيق الفرضية الجزئية

الأولى و نتجه إلى ثاني عبارة و هي الاهتمام بالحي السكني حيث نلاحظ نسبة 79% من التلاميذ يهتمون بنظافة الحي في حين نجد نسبة 21% لا يبالون أبدا بما يعني أن هناك وعي بأهمية العناية بالمحيط و بذلك يساهم هذا السؤال في تحقيق نفس الفرضية السابقة و بالنسبة للسؤال الموالي و المتعلق بالعناية بالمساحات الخضراء الموجودة في الأحياء السكنية نلاحظ أن أغلبية التلاميذ و المقدرة نسبتهم بـ 56% يهتمون بالمساحات الخضراء في حين تنفي نسبة 44% قيامها بأدنى خدمة لخدمة هذه الأخيرة و علية يمكن القول أن هناك اهتمام غير دائم بهذه المساحات الخضراء و يرجع ذلك إلى عدة عوامل أخرى يمكن أن تحول دون ذلك مثل عدم وجود هذه المساحات بالأحياء و خاصة تلك الواقعة في المدن الكبرى، إضافة إلى أن هذه المساحات لابد أن تكون العناية بها من طرف عمال البلدية، و منه يمكن القول أيضا أن هذا السؤال ساهم في خدمة الفرضية الأولى. و فيما يخص الجدول المتعلق بجمع الفضلات الموجودة في سلم العمارة فإن نسبة 78% من التلاميذ يولون اهتماما بنظافة العمارة أما نسبة 22% فلا تهتم مطلقا و هنا يمكن التأكيد على أن هناك اهتمام من قبل التلاميذ بنظافة الموقع السكني و النتائج السالفة الذكر تؤكد ذلك ما يعني مساهمة هذا السؤال في تحقيق فرضيتنا الجزئية الأولى. و من خلال نتائج السؤال الخاص بوجود تسربات المياه في الحي فإن نسبة 66% تنفي وجود أي تسربات، في حين تؤكد نسبة 40% على وجودها و بمقارنة النسبتين يمكن القول أن هناك اهتمام من قبل التلاميذ بوجوب المحافظة على المياه الصالحة و الضرورية لحياة الإنسان و كل الكائنات الحية و بالتالي المحافظة على البيئة و كنتيجة لكل ما سبق من تحليل ساهم في خدمة فرضيتنا نقر أن الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت.

و انطلاقا من الفرضية الثانية في بحثنا حول مساهمة البرامج البيئية في تحسين اتجاهات التلاميذ نحو البيئة و المحيط اقتضى الأمر تحليل نتائج المقارنة بين التطبيقين الموجهين للتلاميذ للأسئلة ذات الدلالة الإحصائية و المتمثلة ف الجداول رقم 3، 5، 6، 7، 8، 9، مع العلم بأن التطبيق الثاني جاء بعد عملية التحسيس و التوعية التي قمنا بها لمعرفة مدى التغيير الحاصل في سلوكات التلاميذ تجاه محيطهم، و لتحقيق هذه الفرضية أو نفيها وجب تقديم مجمل التحليلات الخاصة بنتائج المقارنة و نبدأ بأول عبارة و هي الاهتمام بالنباتات و الزهور الموجودة في البيت حيث نلاحظ أن في التطبيق الأول نسبة الاهتمام

كانت 80% و في التطبيق الثاني 83% ما يعني أن هناك ارتفاع طفيف في درجة الاهتمام بالمزروعات بين التطبيقين، نفس الشيء بالنسبة للاعتناء بالمساحات الخضراء حيث سجلنا نسبة 56% في التطبيق الأول و 63% في التطبيق الثاني، هذا يعني أن درجة الاهتمام بالمساحات الخضراء بين التطبيقين قد زادت بعد عملية التوعية، و هنا نقوم بتأجيل السؤال الموالي لنختم به تحليلنا لهذه النتائج، و نواصل فيما يخص الاهتمام بنظافة العمارة حيث نجد نسبة 78% في التطبيق الأول مقابل 81% في التطبيق الثاني و هذا التغيير الطفيف نحو الحسن يساهم في تحقيق فرضيتنا.

و فيما يتعلق تسربات المياه في الحي فقد سجلنا نسبة 60% في التطبيق الأول مقابل 62%% في التطبيق الثاني و هو تغيير طفيف أيضا يساهم نوعا ما في تحقيق فرضيتنا، و آخر سؤال يتعلق برأي التلاميذ حول سبب معاناة البيئة إذ أن أكبر النسب في التطبيق الأول ترجع السبب إلى تهاون المصالح المعنية و في التطبيق الثاني أرجعت السبب إلى نقص التحسيس و التوعية بما يعني أن التلميذ قد أدرك أن عملية التحسيس و التوعية بأهمية البيئة هو العلاج الشافي لكل ما تعاني منه البيئة خاصة الإنسان.

و باعتبار أن الحصة الإعلامية الخاصة بالتوعية و التربية البيئية التي قمنا بها مع التلاميذ دامت ساعة واحدة لكل قسم و كانت النتائج التي تحصلنا عليها و الخاصة بدرجة الاهتمام قد زادت من تطبيق لآخر فإن عملية التوعية هذه قد أتت بمفعولها و لو أن العملية استمرت أطول مدة و أكثر تنظيما لتحصلنا على نتائج أحسن. و أخيرا يمكننا القول أن للبرامج البيئية دور في تحسين اتجاهات التلاميذ نحو البيئة و بهذا نتمكن من تحقيق هذه الفرضية أيضا.

أما فيما يخص الفرضية الثالثة حول اهتمام الأولياء بالمحافظة على البيئة و لتحقيق هذه الفرضية أو نفيها استلزم الأمر إجراء استبيان خاص بالأولياء لمعرفة مدى وعيهم بأهمية البيئة و المحافظة عليها، و بمجرد النظر إلى النتائج الخاصة بهذا التطبيق فإننا نجد وعيا و اهتماما كبيرا بالبيئة حيث أن أغلب النسب تبين ذلك، كما نسجل أن أغلبية الأولياء يعطون دروسا حول البيئة لأبنائهم باعتبارها واجب وطني و خدمة تقدم لحماية الفرد، وعليه فإنه يمكن القول أن هذه النظرية قد تحققت هي أيضا.

و بما أن الفرضيات الثلاث قد تحققت هذا يقودنا إلى تحقيق الفرضية العامة والمتعلقة بأن لمناهج التربية البيئية أهمية قصوى في تعديل اتجاهات و سلوك التلاميذ نحو البيئة و المحيط.

المراجع

أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد، التربية البيئية واجب و مسؤولية، عالم الكتب، الطبعة الأولى، 1999.

تحليل محتوى كتب دراسة الوسط للطور الثاني من التعليم الأساسي في الجزائر وفقا لمعايير و أهداف التربية البيئية، سنة 2002، رسالة ماجستير.

جريدة الخبر، يومية مستقلة، الإثنين 27 ديسمبر 2004.

ربيع مبارك، مخاوف الأطفال و علاقتها بالوسط الاجتماعي، المملكة المغربية، جامعة محمد الخامس، منشورات كلية الأدب و العلوم الإنسانية، الرباط، سلسلة رسائل و أطروحات رقم 95.

عبد الرحمان عيسوي، مشكلات الطفولة و المراهقة، دار العلوم العربية، طبعة الأولى، بيروت، سنة 1993.

عبد اللطيف إبراهيم، المناهج أسسها و تنظيماتها و تقويم آثارها، مكتبة مصر، القاهرة، الطبعة 7، 1990

غريب سيد أحمد و آخرون، البيئة و المجتمع، دار المعرفة الجامعية، بدون طبعة، سنة 1997.

كاظم أحمد خيري:" تدريس العلوم"، دار المعارف العربية، بدون طبعة، مصر، 1985

محمد علي محمد، علم الإجتماع و المنهج العلمي، دار النهظة العربية، الطبعة1، 1982.

محمد لبيب النجيعي، محمد منير مربي، البحث التربوي أصوله و مناهجه، بدون طبعة، القاهرة، 1983.

مذكرة تقييم برامج التعليم الأساسي و الثانوي، المعهد الوطني للبحث في التربية، مارس، 1999.

مناهج العلوم و دراسة الوسط، المديرية الفرعية للبرامج و المناهج.

مهني محمد إبراهيم غنايم، التربية و قضايا البيئة و الوعي البيئي، الدار العالمية للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، 2003.