

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

القيم البيئية في المدرسة الجزائرية دراسة تحليلية لمحتوى كتب القراءة للمرحلة الابتدائية

إعداد الطالب :

خيراني صالح

إشراف :

الأستاذ الدكتور دبله عبد العالي

لجنة المناقشة :

- أ.د/ زمام نور الدين : رئيسا
- أ.د/ دبله عبد العالي : مشرفاً ومقرراً
- د/ زوزو رشيد : مناقشا
- د/ براهيم الطاهر : مناقشا

السنة الجامعية : 2009/2008

فهرس المحتويات

شكر وتقدير

إهداء

مقدمة

الفصل الأول : موضوع البحث

أولاً: إشكالية البحث

ثانياً: تساؤلات البحث

ثالثاً: أهمية البحث ومبررات اختياره

رابعاً: أهداف البحث

خامساً: المفاهيم المحورية

سادساً: الدراسات السابقة

الفصل الثاني : القيم (من وجهة سوسولوجية)

1. تعريف القيم
2. أهميتها في الحياة الاجتماعية
3. خصائصها من حيث التفاعل السوسولوجي
4. مصادرها
5. تغير القيم
6. اكتساب القيم
7. النسق القيمي
8. تصنيفها
9. قياسها
10. صراع القيم

خلاصة

الفصل الثالث : البيئة والتربية البيئية

أولاً: البيئة.

1. مفهومها.
2. عناصرها
3. البيئة والنظام البيئي
4. الإنسان ودوره في البيئة
5. الإنسان في مواجهة التحديات البيئية

ثانياً: التربية البيئية.

1. مفهومها
2. أهدافها
3. كيفية بلوغ أهداف التربية البيئية
4. خصائص التربية البيئية
5. أشكال التربية البيئية

خلاصة

الفصل الرابع: المدرسة والكتاب المدرسي

أولاً: لمحة موجزة عن تطور المدرسة في

الجزائر

ثانياً: المدرسة

1. نشأة المدرسة
 2. وظائف المدرسة
- ثالثاً: الكتاب المدرسي والقراءة

1. الكتاب المدرسي
 - 1.1. تعريف
 - 1.2. شروط الكتاب المدرسي
 - 1.3. وظائف الكتاب المدرسي
2. القراءة
 - 2.1. تعريف
 - 2.2. مراحل عملية القراءة

2. 3. أنواع القراءة
2. 4. أهمية القراءة في المدرسة
2. 5. أهمية القراءة في حياة الفرد

والمجتمع
خلاصة

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية واستخلاص النتائج

- أولاً: الإجراءات المنهجية.
1. مجال التحليل.
 2. منهج الدراسة.
- ثانياً: تحليل وتفسير البيانات.
- ثالثاً: نتائج الدراسة.

خلاصة

خاتمة

قائمة المصادر والمراجع

ملاحق

مقدمة

من دلائل قدرة الله سبحانه وتعالى أن الكون الذي نعيش فيه يخضع لدورة حيوية تتصف بالدقة والتوازن، والحياة مستمرة في هذا الكون بفضل ما أودعه الله عز وجل من قدرة على التشكل والتحويلات في أشكال الطاقة من حالة إلى حالة، وفق نظام وسنتي كونية غاية في الدقة والتوازن، إلا أن ما يحدثه الإنسان في هذا الكون من تلوث واستخدام غير راشد لموارده يؤدي إلى خلل في هذا التوازن، يؤثر على النظام البيئي فيجعله عرضة للتلف أو التهديم.

لقد عبث الإنسان ببيئته، فأخل بتوازنها ولونها، نتيجة لمجموعة من الأنشطة يقوم بها ليوفر لنفسه أرغد العيش، فهو يستخدم الطاقة ويبعث بالغازات الملوثة للهواء والمواد الكيماوية التي أحدثت ثقب الأوزون الذي يحمينا من الأشعة فوق البنفسجية الضارة، كما يستخدم أنواعا من الوقود تطلق غازات حابسة للحرارة، مما يرفع درجة حرارة الأرض، كما أن التزايد الهائل لعدد سكان الأرض مع إمكانيات الأرض الزراعية المحدودة يشكل عبئا ثقيلا، دفع الإنسان إلى قطع أشجار الغابات، وإبادة أنواع كثيرة من الكائنات الحية، لتوفير الزراعة والرعي والحصول على الأخشاب، وبناء المساكن والجسور، وفتح الطرق، وراح يسحب من الأرض مواردها الخام لدفع محركات الاقتصاد العالمي، كما أن الإنسان المتحضر عامل محيطه من هواء وأرض وماء كأوعية لنفاياته الناتجة عن استهلاكه للطاقة.

فبتفاقم هذه المشكلات وبروزها أدى إلى ظهور صحوة إنسانية، تجلت في الاهتمام الكبير بمشكلات البيئة وقضاياها على المستوى العالمي.

وسجل مؤتمر ستوكهولم الدولي للبيئة عام 1972م أول ضجة تحذيرية لدوال العالم "أن حافظوا على بيئتهم من التدهور، لا ترهقوها باستنزاف خيراتها وتشويه معالمها" وجاءت التوصية رقم 96 لهذا المؤتمر، أساسا ومنطلقا للتربية البيئية، ويمكن تلخيص هذه التوصية كما يلي: "تتولى الوكالات التابعة للأمم المتحدة، ولاسيما اليونسكو، وغير من المؤسسات الدولية المعنية، بعد التشاور والاتفاق المشترك فيما بينها، اتخاذ التدابير اللازمة لوضع برنامج جامع لعدة فروع علمية للتربية البيئية داخل المدرسة وخارجها، على أن يشمل مراحل التعليم كلها ويوجّه الجميع، أطفالا وشبابا وبالغين، بهدف تعريفهم ما يمكنهم القيام به من جهود بسيطة، وفي حدود إمكانياتهم، لإدارة شؤون البيئة وحمايتها.

واستجابة لهذه المؤتمرات والتوصيات سعت الدول لتضمين مناهجها وكتبها المدرسية بمفاهيم التربية البيئية، وجعلها بعدا أساسيا من أبعاد المعرفة، وأصبح التعمق به ضرورة ملحة أكثر من أي وقت مضى.

والجزائر كدولة حاولت نشر الوعي البيئي عن طريق وسائل الإعلام المختلفة لتوعية الجماهير بالمخاطر البيئية، وضرورة اعتماد أسلوب آخر للتعامل مع البيئة، كما أنها سنت تشريعات لإدخال التربية البيئية في المناهج التربوية عن طريق تضمين مناهج بعض المواد، كالعلوم الطبيعية والاجتماعيات، ومواد اللغة العربي، معلومات بيئية لفهم مشكلات البيئة.

وهنا نؤكد أن الكتاب المدرسي يعتبر كوعاء تقدم فيه المعارف لأبنائنا، فمن المتوقع أن يكون له دور كبير وإسهام متميز في تزويد المتعلمين بعدد من المفاهيم والقيم البيئية والتي نحن بصدد استكشافها في كتب القراءة للطور الابتدائي والتي تمثل موضوع دراستنا هذه.

الفصل الأول : موضوع البحث

أولاً: إشكالية البحث

ثانياً: تساؤلات البحث

ثالثاً: أهمية البحث ومبررات اختياره

رابعاً: أهداف البحث

خامساً: المفاهيم المحورية

سادساً: الدراسات السابقة

أولاً: إشكالية البحث

تعتبر البيئة الإطار الذي يعيش فيه الإنسان ويتمثل بما فيه من تربة وماء وهواء وبما يحتوي كل منها من مكونات جمادية أو كائنات تنبض بالحياة، وبما تزدان به صفحة السماء من شمس تمدنا بالطاقة اللازمة للأحياء، وبما يتلألأ فيها من كواكب ونجوم وبما يسود هذا الإطار من شتى المظاهر من طقس ومناخ ورياح وأمطار.

لهذا يرتبط نجاح الإنسان في هذه الحياة على درجة تحكمه في هذا الإطار وتسخير ما فيه من إمكانيات تجلب ما فيه من منفعة له من عناصر وطاقت والقضاء على ما يعكر عليه صفو الحياة من مكونات هذا الإطار لذا أصبحت ضرورة إدراك الفرد والجماعة لأهمية البيئة والمحافظة على مقوماتها حتمية لامتلاك شروط التنمية المستدامة.

ومن هذا المنطلق أولت في السنوات الأخيرة مختلف دول العالم اهتماما مميزا بمتغير البيئة نظرا للحركية المتواصلة التي يشهدها العالم اليوم في مجال الإنتاج والزيادة المستمرة للاستهلاك اللاعقلاني للثروات الطبيعية التي كانت لها انعكاسات جدّ وخيمة على الإطار المعيشي والنظام الإيكولوجي، بل وعلى مستقبل البشرية بصورة أوسع فتوالت المؤتمرات من "ستوكهولم" (جوان 1972). إلى مؤتمر قمة الأرض (ريودي جانيرو 1992) والندوات للبحث في أسباب ونتائج هذا التدهور البيئي واقتراح أساليب وقائية وأخرى علاجية.

ولا شك أن نجاح أي عملية تغييرية لأنظمة وأشكال الحياة اليومية للمجتمع والتأثير إيجابا على تفاعلاته مع محيطه يبقى رهانا مرتبطا بالاستثمار الحقيقي في العنصر البشري الذي هو رأس المال الأساسي لكسب هذه التحديات، لأن الإنسان يمثل العقل الواعي والمدير للنظام البيئي، فسلامة هذا العقل الموجه يستقيم النظام ويتحقق كل هذا من خلال تعميق وعيه البيئي وحثه على الالتزام بالقيم البيئية.

ومن دون شك أنه ليس هناك من وسيلة أنجع لبلوغ ذلك من التربية والتعليم في مختلف المستويات حيث تعد المنظومة التربوية المكان الأنسب لإعداد جيل المستقبل إعدادا يكون بموجبه هو العنصر الفعال والفاعل لحماية البيئة وتحقيق التنمية المستدامة، هذا الوضع يضع المنظومة التربوية أمام مهمة جدا إستراتيجية تستوجب المساهمة في تجاوز السلوكات السلبية المضرّة بالبيئة والتي تطبع الحياة اليومية إلى سلوكات إيجابية تضع البيئة في مقدمة اهتمامات وانشغالات المجتمع.

ومن بين أهم الوسائل التعليمية التي أثبتت نجاعتها والتي تعتمد عليها المنظومة التربوية في غرس القيم لدى الناشئة، الكتاب المدرسي، والذي رغم اجتياح التكنولوجيا الحديثة جميع الميادين بما فيها التربية والتعليم، ما زال الكتاب يحافظ على مكانته كوسيلة مهمة في المساهمة في العملية التعليمية حيث يتضمن المعلومات والأفكار والمفاهيم في مقرر معين كما يحتوي أيضا مجمل القيم وكل المهارات والاتجاهات المراد بلوغها.

إن تطرقنا للكتاب المدرسي بشكل خاص يعود لاعتباره أداة مهمة تتحقق من خلاله عملية غرس القيم المختلفة وخاصة البيئة منها والتي نحن بصدد تناولها مما يجرننا إلى الوقوف على موقع هذا الكتاب ضمن استراتيجيات الاهتمام بالبيئة في إطار التنمية المستدامة خاصة وأن جزائر الألفية الثالثة تعيش تدهور بيئي حقيقي يهدد مستقبل الأجيال القادمة.

وعليه يمكننا طرح التساؤلات التالية:

1. هل تحتوي كتب القراءة للمرحلة الابتدائية على قيم بيئية؟
2. فيما تتمثل هذه القيم؟
3. هل تستجيب هذه القيم لمتطلبات المرحلة الحالية؟

ثانيا: تساؤلات البحث

تساؤلات البحث الرئيس:

إلى أي مدى تتواجد القيم البيئية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية؟

ويتفرع منه عدة تساؤلات فرعية منها:

- التساؤل الفرعي الأول:
هل يحتوي كتاب القراءة للسنة الأولى على قيم بيئية؟
- التساؤل الفرعي الثاني:
هل يحتوي كتاب القراءة للسنة الثانية على قيم بيئية؟
- التساؤل الفرعي الثالث:
هل يحتوي كتاب القراءة للسنة الرابعة على قيم بيئية؟
- التساؤل الفرعي الرابع:
هل يحتوي كتاب القراءة للسنة الرابعة على قيم بيئية؟
- التساؤل الفرعي الخامس:
هل يحتوي كتاب القراءة للسنة الخامسة على قيم بيئية؟
- التساؤل الفرعي السادس:
إلى أي حد تستجيب هذه القيم للمتطلبات المرحلية؟

ثالثا: أهمية البحث ومبررات اختياره

لكل بحث قدر من الأهمية تؤهله ليكون موضوع دراسة وتحليل وكذلك بالنسبة لدراستنا هذه فهي تنطوي على قدر من الأهمية سوف نحاول أن نوجزها فيما يلي:

1. أهمية القيم بالنسبة للمحافظة على تماسك المجتمع سيرورة نظمه بالتوازن المطلوب والذي يضمن البقاء والاستمرارية (التطور والازدهار).

2. وحدودية الدراسات التي تناولت القيم في المجتمع الجزائري فكانت هذه الدراسة محاولة متواضعة لإضافة الجديد.
3. كما تكمن أهمية الدراسة في تناولها للكتاب المدرسي الذي يعتبر ذا أهمية كبرى بالنسبة للمنظومة التربوية " .. الذي ينبغي أن يشتمل على جملة من المعارف والعلوم والقيم التي تطبع في ذهن التلميذ الذي يتمثلها ويبنى على أساسها المستقبل"⁽¹⁾. وأداة من أدوات التنشئة الاجتماعية.
" ... وأن يكون الهدف الذي يسعى إليه الكتاب المدرسي هو غرس الأفكار والقيم الإنسانية والعلمية في الناشئة"⁽²⁾.
- نفهم من هذه المقطعات أن العلاقة وطيدة بين القيم كمعطيات اجتماعية وثقافية تساهم في المحافظة على المجتمع وبين المدرسة عن طريق الكتاب المدرسي.
4. تناول الدراسة لمحتوى كتاب مدرسي موجه لفتة كبيرة من المتدرسين (المرحلة الابتدائية).

رابعاً: أهداف البحث

- لكل دراسة أهداف تسعى إلى تحقيقها والوقوف على حدودها فكذاك دراستنا حيث يمكن تلخيص أهدافها فيما يلي:
1. الوقوف على القيم البيئية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية.
 2. إضافة الجديد حيث لاحظ الباحث قلة المخزون المعرفي في هذا المجال حسب إطلاعنا.
 3. الكشف عن مدى استجابة هذه القيم للمتطلبات المرحلية بعد ملاحظة التدهور البيئي المتنامي والمهدد لحياتنا.
 4. الكشف عن مدى توظيف القيم التربوية كجانب سيكولوجي في خدمة البيئة.

(¹) المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، مشروع التقرير حول الكتاب المدرسي، الدورة الواحدة والعشرون، ديسمبر 2002، ص 62.

(²) نفس المرجع، ص 63.

خامسا: المفاهيم المحورية

البيئة:

ننطلق من المعنى اللغوي لكلمة البيئة، فالتعرف على الأصول اللغوية لهذه الكلمة، والاطلاع على التطور الذي خضعت له دلالتها تبعا لتطور المجتمع وتقدمه يعتبر جانبا مهما في تمكين المعرفة، وتوضيح الرؤية، وتوسيع الإدراك. ولبحث المعاني المختلفة للكلمة لا بد للعودة إلى المعاجم اللغوية، وفي مقدمتها "لسان العرب" لابن منظور الذي اخترنا منه الشرح الآتي:

يقال (باء- يبوؤ- بوؤا) إلى الشيء أي رجع إليه.

وتبوأ: أصلح المكان وهياه للمبيت فيه.

وبوأ المكان: حلّ به.

وبتوأ المكان: أقام فيه.

وقد أضاف صاحب المنجد في اللغة والإعلام معنى جديدا للكلمة فقال: "البيئة تعني المكان أو الوسط. ومما سبق يمكن أن نستخلص التعريف الآتي: البيئة تعني المكان أو الوسط الحسن المهيأ للنزول والاقامة والعيش، أما في العصر الحديث، ونتيجة لزيادة اهتمام الإنسان بشؤون بيئته وظهور دراسات عديدة في هذا المجال، فإن مفهوم البيئة قد تطور، وتعدى المعنى اللغوي الضيق لها، وأضحت كلمة البيئة تعني كما عرفها المعجم الصادر عن المنظمة العربية للثقافة والعلوم: "المكان الذي تتوافر فيه العوامل المناسبة لمعيشة كائن حي أو مجموعة كائنات حية".

أما المعجم الفرنسي "Larousse" فقد عرف كلمة بيئة على أنها "كل ما يحيط بكائن حي (أو أي نوع آخر) وما يحاوره من عناصر فيزيائية أو كيميائية أو بيولوجية طبيعية أو اصطناعية".

وقد أعطت المؤتمرات والاتفاقيات الدولية المرتبطة بدراسة مشكلات البيئة ومحاولة النهوض بها، هذا المصطلح دلالات أكثر عمقا وشمولية ونجمت عن ذلك عدة تعاريف للبيئة يمكن إيجازها في التعريف الآتي: "البيئة هي مجموع العناصر الطبيعية والاصطناعية التي تحيط بالكائنات الحية على سطح الأرض، وتشكل إطارا معيشيا لها، ووسطا تنمو فيه وتقيم علاقات تفاعلية فيما بينها (تأثيرا وتأثرا) ومع تلك العناصر كالهواء والماء والتربة والطاقة والمناخ والمعادن".

كما يمكن وصف البيئة بأنها: "مجموعة من الأنظمة المتشابهة لدرجة التعقيد ولا يمكن عزل مكوناتها عن بعضها البعض، حيث أنها دائمة التفاعل، مؤثرة ومتأثرة".

لقد اشتمل التعريف السابق للبيئة على عناصر طبيعية حية وأخرى غير حية، وعلى عناصر مشيدة أقامها الإنسان من خلال تفاعله مع بيئته الطبيعية، ولذلك فالبيئة الطبيعية والبيئة المشيدة تكونان وحدة متكاملة في شبكة معقدة من النظم.

القيم:

إن مفهوم القيم من المفاهيم التي حظيت باهتمام الكثير من الفلاسفة والمفكرين في مختلف التخصصات، كالتربية وعلم الاجتماع وعلم النفس والاقتصاد ولم يظهر هذا المبحث كعلم مستقل يعرف بالإكسيولوجيا⁽³⁾ إلا خلال القرن التاسع عشر، فالقيم تمثل نتاجا لاهتمامات الفرد والجماعة ونشاطاتها، فالقيم هي محصلة للتفاعل الحاصل بين الإنسان وبيئته، ومحددًا من محددات ثقافة المجتمع والسلوك الإنساني.

تعريف القيم:

أ. لغة:

القيم في أصلها اللاتيني ترجع إلى الفعل (Valeo) ومعناها أنا قوي، أنا بصحة جيدة⁽⁴⁾ بمعنى القدرة على الصمود في وجه التأثيرات الخارجية والتأثير فيها بترك معالم لهذا التأثير، أما في اللغة العربية فالقيم هي جمع القيمة بمعنى ثمن الشيء أي قدره وثمانه، كما وردت بمعنى الطريق المستقيم الذي لا زيغ فيه ولا ميل عن الحق كما ورد في قوله تعالى: «وذلك دين القيمة»⁽⁵⁾ يعني الملة المستقيمة والصراط السوي، الذي يوضح الفرق بين الحق والباطل.

ب. اصطلاحاً:

يعرفها قاموس علم الاجتماع بأنها حقائق أساسية هامة في البناء الاجتماعي، لذلك فهي تعالج من وجهة النظر السوسولوجية على أنها عناصر بنائية تشتق أساساً من التفاعل الاجتماعي، يرى "دينكن ميتشيل" القيم بأنها "حقائق تعبر عن التركيب الاجتماعي"⁽⁶⁾ أي أن القيم الاجتماعية عناصر تركيبية مشتقة من التفاعل الاجتماعي.

كما عرفها أحمد فؤاد أبو حطب: "مجموعة أحكام يصدرها الفرد على بيئته الإنسانية والاجتماعية والمادية، وهذه الأحكام هي في بعض جوانبها نتيجة تقويم الفرد أو تقديره، إلا أن في جوهرها نتاج اجتماعي استوعبه الفرد وتقبله، بحيث يستخدمها كمحكات أو مستويات أو معايير يمكن أن تُحدد إجرائياً في صورة استجابات بالقبول أو الرفض إزاء موضوعات معينة"⁽⁷⁾ فالقيم تستخدم كمعايير للقبول أو الرفض تجاه موضوعات معينة تتعلق بالإنسان وبيئته. بينما "كليد كلاكهون" فيعرف القيم بأنها "تصور واضح ومحكم أو مختلط عن الموضوع المرغوب فيه ويخص فرد أو جماعة، وتتحكم في اختيار أساليب الفعل ووسائله

⁽³⁾ فائزة أنور شكري، القيم الأخلاقية بين الفلسفة والعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2005، ص19.

⁽⁴⁾ الربيع ميمون، نظرية القيم في الفكر المعاصر بين النسبية المطلقة، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر، 1980، ص28.

⁽⁵⁾ الآية 5: سورة البيئ.

⁽⁶⁾ دينكن ميتشيل، معجم علم الاجتماع، ط2، ترجمة: إحسان محمد الحسن، دار الطليعة، بيروت، 1986، ص250.

⁽⁷⁾ عبد السلام الشيخ، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر الجامعي، جامعة طنطا، مصر، 1992، ص92.

وغاياته من بين الممكنات، وتتواءم القيمة كبناء منطقي مع الثقافة والبناء الاجتماعي⁽⁸⁾. فالقيم عند "كلايد كلاكهون" تصورات واضحة ومحكمة حول موضوع معين يرضى عنها المجتمع، تحكم سلوك أفراده وتحدد الأساليب والأفعال الواجب القيام بها، كما توضح الوسائل التي ينبغي استعمالها للوصول للغايات المرجوة وفقا للثقافة السائدة والبناء الاجتماعي.

في حين يرى "بارسونز" أن القيم "عنصر في نسق رمزي مقبول من المجتمع ويؤدي وظيفة باعتبارها معيارا أو قاعدة للاختيار بين مقابلات التوجيه المنظمة والمتيسرة للمرء في الموقف"⁽⁹⁾ ويوضح هذا التعريف أن القيمة هي مجموعة من الرموز يتفق عليها المجتمع، من أجل أداء وظيفة معينة باعتبارها وسيلة لتقويم السلوك. فالقيم الاجتماعية هي مرآة عاكسة للأسس الثقافية والاجتماعية ونمط البناء الاجتماعي السائد في أي مجتمع، فهي تعبر عن هذا المجتمع وترسم له المعالم التي ينبغي على أفراده السير على ضوئها لتحقيق غاياته وأهدافه، وعليه فهي تحظى بالقبول من طرف غالبية أفراد المجتمع، وتستمد قوتها الإلزامية من هذا القبول والرضا، فالقيم تعتبر مقياس أو معيار انتقائي، يتيح للفرد كعضو اجتماعي أن يختار بين جملة من البدائل الاجتماعية الممكنة في ظل موقف معين.

أما في ما يخص مفهوم القيم البيئية فنقصد بها مجموع القيم التي تساعد وتحت على الاهتمام بالبيئة والمحافظة عليها وحسب استغلالها أي حسن التفاعل معها أي هي مجموع القيم التي تعمل على تكوين وبث وتنمية روح الشخصية البيئية.

ومن مجموع القيم البيئية سنقتصر في بحثنا هذا على القيم الآتية:

1. التعرف.

2. الحماية.

المدرسة:

لقد حظيت المدرسة بالكثير من التعاريف حيث حاول كل تعريف ضبط مفهوم المدرسة ضبطا علميا دقيقا وذلك يرجع إلى أهمية المدرسة كمؤسسة اجتماعية قبل كونها مفهوما علميا.

حيث تعرف المدرسة: "مؤسسة عمومية اجتماعية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المدنية والاستقلال المالي، تخضع لقواعد المحاسبة والقواعد الإدارية المعمول بها في مؤسسات التعليم العمومية. تحدث بموجب مرسوم وتقوم في حدود التشريعات المدرسية بالتربية والتعليم"⁽¹⁰⁾.

ويعرفها جون ديوي كما يلي: "وحدة اجتماعية طبيعية تشبع حاجيات الطفل وتساعد على نموه نموا شاملا متكامل، فهي تهيأ المجال أمام الطفل لاكتساب خبرات جديدة وإعادة تنظيم خبراته السابقة للقيام بدوره الاجتماعي المتوقع منه في ضوء أهداف التربية المجتمعية"⁽¹¹⁾.

(8) محمد سعيد فرح، البناء الاجتماعي والشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998، ص365.

(9) نفس المرجع، ص369.

(10) عبد العالي الجسماني، علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية، ط1، الدار العربية للعلوم، 1994، ص44.

(11) الطاهر زرهوني، تنظيم وتسيير مؤسسة التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993، ص11.

ويعرفها علماء التربية على أنها أكثر من موقع فيزيقي لتلقي المعلومات فهي عبارة عن نموذج مصغر عن الحياة الاجتماعية حيث يتلقى فيها المتدرس ميكانيزمات التعامل في الجماعة وكذا المجتمع الذي ينتمي إليه⁽¹²⁾.

وتعرف المدرسة كذلك أنها: "مؤسسة اجتماعية لها رسالة خاصة بها، وتعمل على تحقيقها من خلال القائمين عليها والبرامج التي وضعت لها، والنظام المعمول به، كي تعد التلميذ إعدادًا يتلاءم مع ذكائهم وقدراتهم وشخصيتهم"⁽¹³⁾. أما عطية الأبرش فيعرفها ب: "هي معهد للتربية والتعليم، لها قوانين خاصة وأنظمة معينة، أنشأت لغرض حيوي، هو أن تقود المجتمع لكل رقي، والغرض منها تحقيق مبدأ عظيم وفكرة سامية، تلك الفكرة هي تربية كل طفل تربية حقة تجعله عضوا نافعا في المجتمع، بما تقدمه من إرشاد منظم وتعليم مستمر"⁽¹⁴⁾.

ومن التعاريف السابقة يمكننا أن نستخلص ما يلي:

1. المدرسة مؤسسة اجتماعية تحكمها قوانين إدارية.
2. المدرسة مؤسسة تربوية ذات طابع اجتماعي.
3. المدرسة مؤسسة تعليمية وتربوية.
4. المدرسة جسر تواصل بين الأجيال.

سادسا: الدراسات السابقة

الدراسة الأولى:

دراسة إيمان العربي النقيب: القيم التربوية في مسرح الطفل⁽¹⁵⁾. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور مسرح الطفل في إكساب طفل ما قبل المدرسة القيم التربوية، وذلك كهدف عام، وكهدف خاص التعرف على القيم المتضمنة، في العروض المسرحية من حيث طبيعتها، تكرارها، ومدى إسهام كل ذلك في تكوين تصور واقعي عن المحتوى القيمي المقدم في مسرح الطفل، واتبعت الدراسة جملة من الإجراءات المنهجية، فاتخذت من القيم فئة للتحليل، وتكرارات القيم أداة للقياس، واعتمدت على منهج أو أسلوب تحليل المحتوى أسلوبا للدراسة. أما عن الأساليب الإحصائية فقد استخدمت النسبة المئوية بشكل رئيسي، أما العينة فقد اشتملت على (07) عروض مسرحية تمثل في مجموعها (77.08%) مما يقدمه مسرح القاهرة للعرائس خلال موسمي (1996-1997) (1997-1998). وعن أدوات جمع البيانات فقد صممت الباحثة استبيانًا واستمارة، وقد سمي الاستبيان ب: تحديد معالم الإطار القيمي لطفل ما قبل الدراسة. وهدف إلى تحديد

(12) سميرة أحمد السيد، علم اجتماع التربية، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، 1988، ص20.

(13) عبد العالي الجسماني، مرجع سابق، ص44.

(14) محمد عطية الأبرشي، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص86.

(15) إيمان العربي النقيب، القيم التربوية في مسرح الطفل، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002.

معالم الإطار القيمي لطفل ما قبل المدرسة (5-6) سنوات، بينما أطلقت على الاستمارة اسم: استمارة تحليل المحتوى القيمي للعروض المقدمة في مسرح الطفل، وتضمنت الاستمارة محورين، التحليل على مستوى النص المسرحي، والمحور الثاني التحليل على مستوى العرض المسرحي.

وخلصت الدراسة إلى جملة من النتائج استعرضتها الباحثة مرتبة بحسب الوزن النسبي لكل قيمة، ومدى حضورها على مستوى النص، وعلى مستوى العرض المسرحي، فأشارت النتائج إلى الحضور القوي للقيم الاجتماعية وعلى رأسها قيم آداب الحديث والتعاون التي جرى التركيز عليها بشكل ملفت، أما على صعيد القيم الأخلاقية فقد جاءت قيمتي الصدق والطاعة في الصدارة بينما تم إهمال بعض القيم نسبياً قياساً إلى القيمتين السابقتين فلم يجر التركيز على قيم التسامح والأمانة.

وفي جانب القيم الجمالية خلصت الدراسة إلى أن العروض المسرحية مليئة بها، وكانت قيمة حب البيئة القيمة الأكثر تركيزاً، ثم تلتها قيم جمالية أخرى كالتذوق الجمالي والتفاؤل والسعادة، كما اهتمت العروض المسرحية بالقيم السياسية وأبرزت بعضها كالانتماء، والحوار وبالمقابل أهملت قيماً سياسية هامة أهمها احترام الملكية.

ووفقت العروض المسرحية في إبراز بعض القيم الدينية، وعلى رأسها الإيمان، إلى جانب قيم أخرى مهمة كالرفق بالحيوان والنبات بينما أهملت قيم مثل النظافة والاستئذان.

أما على صعيد القيم الاقتصادية، فقد جرى التركيز في العروض المسرحية على قيمة العمل بصفة أساسية ثم تلتها قيمة العلم وهما قيمتان مهمتان في حياة الطفل، ورأت الباحثة أن القيمتين خطوة ناجحة من القائمين على العروض المسرحية، فللقيميتين ارتباط وثيق بخصائص المرحلة الاقتصادية والاجتماعية التي يعيشها العالم أجمع وأهمها الثورة التكنولوجية الثالثة التي ترتب عنها تغيرات اجتماعية متسارعة، شملت قيم ومعايير المجتمع وحتى العلاقات الاجتماعية فيه، مما يستدعي تكوين الفرد القادر على التكيف مع خصائص هذه المرحلة، ويكون ذلك بالعمل والعلم، وبالمقابل أهملت قيم مهمة جداً مثل قيم الابتكار والإبداع وقيمة الادخار.

واختتمت الدراسة بتصور مقترح للارتقاء بمسرح الطفل تم إعداده على ضوء النتائج المتوصل إليها، ومن أهم مرتكزات هذا التصور وضع سياسة عامة لتنمية وبت القيم المجتمعية وتعميق الهوية الثقافية العربية في نفوس الأطفال في مختلف المراحل العمرية وذلك عبر تحقيق التوازن بين القيم الروحية والمادية. والتأكيد على القيم التربوية اللازمة للتعامل مع مستجدات العصر لضمان التكيف مع برامج المجتمع، والعمل على وضع سياسة إعلامية متكاملة موجهة بعناية للتعامل مع الطفل، وفي نفس الوقت إيجاد نوع من التنسيق بين مختلف وسائل الإعلام وبينها وبين وسائل التربية الأخرى.

الدراسة الثانية:

دراسة محمد عبد المجيد حزين. القيم الموجبة نحو البيئة في كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية⁽¹⁶⁾. تلخصت أهداف هذه الدراسة في محاولة الكشف عن القيم الموجبة نحو البيئة في كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية، وتبيان دور المعلم في إبراز تلك القيم عبر تسييره للدروس اليومية.

استخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، إلى جانب استخدام المنهج التجريبي، فتم توظيف الأول للكشف عن القيم الموجبة نحو البيئة في كتب الجغرافيا، بينما استخدم المنهج التجريبي للوقوف على مدى الارتباط بين القيم الموجبة كما هي في كتب الجغرافيا، والمدى الذي يصل إليه المعلم في تناوله لتلك القيم أثناء التدريس.

ولجمع البيانات اعتمد الباحث على أداتين الأولى إعداد قائمة بالقيم الموجبة نحو البيئة والتي ينبغي توافرها في كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية، وقد توزعت تلك القيم على ست محاور جاءت كالآتي:

المحور الأول: الموقع الجغرافي والمناخ، المحور الثاني: الموارد الطبيعية صيانتها واستغلالها، المحور الثالث: النشاط البشري والزراعة والرعي والثروة الحيوانية، التعدين الصناعة، المحور الرابع: التلوث البيئي، المحور الخامس: قيم جمالية، المحور السادس: السكان والبيئة.

وضمت المحاور الستة مجموع تسعة عشرة قيمة، موزعة بطريقة غير متساوية على المحاور، وحدد لكل قيمة منها فعل أو أكثر يستدل به على وجودها. أما الأداة الثانية فهي بطاقة ملاحظة لأداء المعلم (الجغرافيا) داخل الصف تتمحور بنودها حول تمكنه من حيث القيم أثناء الدرس.

وضمت بطاقة الملاحظة ما مجموعه خمس وعشرون بنود موزعة بدورها غير متساوية على المحاور الست السالفة الذكر، وطبقت على عشر مدارس ثانوية. أما عن وحدات التحليل فقد اتخذ الباحث كل من الفكرة والصورة والشكل أو الرسم أو الخريطة وحدات للتحليل.

وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن القيم الموجبة نحو البيئة في كتب الجغرافيا لم تكن متساوية الحضور بين صفوف التعليم الثانوي الثلاث، وأن هناك عدم توافق بين عناوين الكتب وبين ما ينبغي أن تحويه من قيم موجبة نحو البيئة، كما سجلت الدراسة الغياب التام لبعض القيم والتي يفترض أن تكون أساسية في كتب أو مقررات الجغرافيا، كما هو الحال في كتابي الصف الثاني والثالث ثانوي، حيث خلا الكتابين تماما من قيمة المحافظة على نظافة البيئة والإحساس بالمسؤولية اتجاهها، وقيمة تقدير المخاطر التي تترتب على إساءة الإنسان للبيئة.

أما بطاقة الملاحظة لأداء معلم الجغرافيا، فقد رصدت فرقا كبيرا بين ما تحويه الكتب المدرسية من قيم موجبة نحو البيئة وبين ما يظهر أثناء التدريس من طرف المعلم، وهو ما عزى بالباحث أن يقترح إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب معلم الجغرافيا.

(16) محمد عبد المجيد حزين، "القيم الموجبة نحو البيئة في كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية العامة، بجمهورية مصر العربية، مجلة دراسات تربوية"، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، العدد، 66.

ليخلص في الأخير إلى نتيجة صاغها في شكل ملاحظة رأى أنها تنطبق على محتوى كتب الجغرافيا في حد ذاتها، وعلى أداء المعلم أيضا، وهي الاهتمام والتركيز على الجانب المعرفي التحصيلي، وإهمال البعد القيمي، إلى جانب النتيجة العامة للبحث ككل وهي أن الاهتمام بالقيم الموجبة نحو البيئة لا يزال دون المستوى المأمول.

الدراسة الثالثة:

دراسة خلف نصار الهيتي. القيم السائدة في صحافة الأطفال العراقية (العراق) (17).

كما يتضح من العنوان، فقد كانت الدراسة موجهة نحو المادة الصحفية، وبالتحديد نحو صحافة الأطفال، هدفت الدراسة إلى رصد القيم التي تبثها صحافة الأطفال في العراق، وترتيب تلك القيم والوقوف على التغييرات القيمية التي حصلت عليها خلال سنوات إصدارها.

وفي سبيل تحقيق هذا الهدف اتبع الباحث جملة من الاجراءات المنهجية، وبداية بعينة البحث، حيث حددت العينة بكل من مجلة (مجلتي) وجريدة (المزمارة)، اللتين تصدران عن رئاسة تحرير مجلتي والمزمارة، التابعة لوزارة الثقافة والفنون العراقية وبرر الباحث هذا الاختيار، بأن المجلتين أوسع واجهة لصحافة الأطفال بالعراق، وكذا صدورهما بصورة منتظمة، فالأولى شهرية والثانية أسبوعية، واختار الباحث ثلاث سنوات صدور، بداية الصدور، سنة صدور وسطى، وسنة أخيرة، تشتمل العينة (809) صفحة هي عينة البحث النهائية.

أما على صعيد المنهج فقد استخدم الباحث منهج تحليل المضمون. أما وحدة التحليل المعتمدة فقد كانت الفكرة *thème*، مبررا ذلك باقترابها -أي الفكرة- من أسلوب الكتابة ومحتواه، زيادة على توافقها مع الدراسات التي تبحث في القيم واعتمد في ذات الوقت على التكرار كوحدة لتعداد ظهور أصناف القيم، كما تجدر الإشارة إلى أن الباحث قد استخدم مجموعة من الطرق الإحصائية على مدار البحث، من بينها اختبار مربع كاي 2×2 الخاص باختبار دلالة الفروق بين التكرار، من أجل التعرف على دلالة الفروق بين تكرار قيمة من القيم في سنة وتكرارها في أخرى.

واستخدم معامل ارتباط سبيرمان للرتب لغرض إيجاد العلاقة بين ما بث من قيم بشكل صريح وما بث بشكل ضمني.

كما استخدم النسبة التائية لكاندل *Kendel* لمعرفة دلالة قيمة معامل ارتباط سبيرمان للرتب.

أما النتائج المتوصل إليها، فقد أظهرت أن هناك ستة عشرة (16) قيمة، جرى التركيز عليها، خلص الباحث إلى تسميتها بالقيم السائدة في صحافة الأطفال العراقية، هذه القيم هي: المعرفة، حب الناس، الجمال، الخبرات الجديدة، حرية الوطن، العمل، الوحدة العربية، الاندماج بالجماعة، النزكاء، الإرادة، الوطنية، النشاط، التعبير الذاتي المبدع، الملكية الاشتراكية، الحرص والانتباه، الصحة.

كما أظهرت النتائج كذلك أن مجموعة القيم الوطنية القومية هي المجموعة الوحيدة التي كانت جميع قيمها من ضمن القيم السائدة، بينما كانت مجموعة القيم

(17) خلف نصار الهيتي، القيم السائدة في صحافة الأطفال العراقية، منشورات وزارة الثقافة والفنون، العراق، دت.

الأخلاقية هي المجموعة الوحيدة التي لم تظهر أي قيمة من قيمها ضمن القيم السائدة. أما عن التغيرات القيمة الحاصلة على مستوى الصحف فقد أظهرت النتائج أن ثلاثة عشرة قيمة قد تغير التأكيد عليها عبر الزمن، (زيادة ونقصاناً). فالقيم التي زاد التأكيد عليها الوحدة العربية، الضمان الاقتصادي، الملكية الاشتراكية، المعرفة، الأثارة، بينما قل التأكيد على قيم حب الناس، النشاط، الكرم، العطاء، الطعام، الدين، قواعد السلوك، التقدير، وعزى الباحث تقليل التأكيد على هذه القيم بأنها ليست ذات علاقة مباشرة بما يجابه المجتمع من مشكلات سياسية واقتصادية واجتماعية ملحة. أما السلم القيمي فلم يحصل فيه تغيير جذري خلال سنوات صدور الصحف لأنه:

- حسب الباحث ليس من المتوقع أن يحصل تغيير كبير الحجم في مثل هذه الفترة القصيرة من الزمن.

عموماً ومن خلال استنتاج الدراسات الثلاث التي تم عرضها يمكننا الوقوف على عدد من الملاحظات:

1. أن الأسلوب الإحصائي ضرورة ملحة وآلية لا يمكن الاستغناء عنها في بحوث تحليل المضمون، إذ لم تخل دراسة من الثلاث من أسلوب إحصائي أو أكثر.
2. الارتباط الوثيق بين الظروف الاجتماعية والاقتصادية السائدة وبين النسق القيمي سواء المتصور منه أو الواقعي.
3. أن القيم حاضرة على كل المستويات وتشمل كل المجالات، وهو ما يعكس أهميتها كمعطى هام في التركيب الاجتماعي، وذلك ما يفسر تناول الموضوع في الدراسات الثلاث (صحافة مكتوبة، كتب مدرسية، مسرح).

الفصل الثاني: القيم (من وجهة نظر سوسيولوجية)

11. تعريف القيم

12. أهميتها في الحياة

الاجتماعية

13. خصائصها من حيث التفاعل السوسيولوجي

14. مصادرها

15. تغير القيم

16. اكتساب القيم

النسق القيمي	17.
تصنيفها	18.
قياس القيم	19.
صراع القيم	20.
خلاصة	

1. تعريف القيم:

تعتبر القيم من المفاهيم التي نالت وحظيت بالكثير من الاهتمام من طرف المفكرين والفلاسفة في مختلف التخصصات وهذا لكونها محور تقاطع بين الكثير من العلوم والاختصاصات (علم الاجتماع، الفلسفة، علم النفس، الاقتصاد، الدين، الخ).

1. لغة: "تعود في أصلها اللاتيني إلى الفعل المصرف (Valeo) والذي معناه أنا قوي، أنا في صحة جيدة وهو معنى يتضمن فكرة الفعالية والتأثير والملائمة"⁽¹⁸⁾.

2. اصطلاحاً: عرفها قاموس علم الاجتماع بأنها حقائق أساسية هامة في البناء الاجتماعي لذلك فهي تعالج من وجهة النظر السوسولوجية على أنها عناصر بنائية تشتق أساساً من التفاعل الاجتماعي⁽¹⁹⁾.

ويرى دينكن ميتشيل القيم أنها "حقائق تعبر عن التركيب الاجتماعي"⁽²⁰⁾. أي أن القيم الاجتماعية عناصر تركيبية مشتقة من التفاعل الاجتماعي. والملاحظ أن للقيم عدة تعريفات تختلف فيما بينها حسب المجال الذي تستخدم فيه أو تنتمي إليه وتبعاً لنوع القيم ذاتها (اجتماعية، دينية... الخ).

حيث يرى الكثير من علماء الاجتماع أن الفضل في إدخال هذا المفهوم إلى علم الاجتماع يعود إلى "وليام توماس" و"فلوريان زتانيكي" في مؤلفهما "الفلاح البولندي" 1918، حيث أصبح علماء الاجتماع يستخدمون مفهوم القيم بصفة متزايدة ولتصبح القيم بعد ذلك واحدة من أهم الموضوعات في علم الاجتماع وقد عرف كل من توماس وزتانيكي القيم على أنها: "أي شيء يحمل معنى لأعضاء

⁽¹⁸⁾ الربيع ميمون، نظرية القيم في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1980، ص28.

⁽¹⁹⁾ فاروق مداس، قاموس مصطلحات علم الاجتماع، دار مدني، الجزائر، 2000، ص280.

⁽²⁰⁾ دينكن ميتشيل، معجم علم الاجتماع، ط2، ترجمة احسان محمد حسن، دار الطليعة، بيروت، 1986، ص250.

جماعة ما بحيث يصبح هذا المعنى موضوعاً ودافقاً قوياً يوجه نشاط هؤلاء الأعضاء" (21).

وقد ذهب بعض علماء الاجتماع إلى تعريف القيمة على أنها قرار أو حكم يتحدد على أساسه سلوك الفرد أو الجماعة إزاء موضوع ما ويتم ذلك بناءً على نظام معقد من المعايير والمبادئ. وهذا معناه أن القيمة ليست تفضيلاً شخصياً أو ذاتياً، بل تفضيلاً له ما يبرره في ضوء المعايير الاجتماعية العامة، حيث ترى دوركايم أن قيمة الأشياء تكمن فيما تحققه من نتائج أو آثار وليس في الموضوعات بحد ذاتها، وأن الذات الجمعية هي التحكم في كل ذلك، فما نطلق عليه شيء ذو قيمة هو في الحقيقة الشيء المقبول من طرف الذات الجمعية (22).

في حين يرى "كلود كلاكهون" أن القيم تمثل تصوراً صريحاً أو ضمناً تميز الفرد أو الجماعة ويحدد ما هو مرغوب فيه (23).

أما علماء النفس فيعرفون القيم على أنها أحكام فكرية وانفعالية يشترك فيها أشخاص بحيث تعمل تلك التنظيمات في توجيه دوافع الأفراد ورغباتهم في الحياة الاجتماعية الكبرى لخدمة أهداف محدودة تسعى لتحقيقها تلك الفئة. فالقيم هي مبادئ وآراء منظمة تسعى لخدمة هدف مشترك بين أفراد جماعة معينة (24). فهي تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية مهمة نحو الأشياء أو الأشخاص، أو المعاني، سواء كان التفضيل الناشئ عن هذه التقديرات متفاوتة صريحاً أو ضمناً، ويمكن تصور هذه التقديرات على أساس أنها امتداد يبدأ بالتقبل ويمر بالتوقف وينتهي بالرفض. ويجمع علماء على أن القيم ما هي إلا تجمع لمجموعة من الاتجاهات تتسم بالانساق مع بعضها البعض (25).

ويتضمن مفهوم القيمة بالمعنى النفسي تركيزه على قيم الفرد ومحدداتها المختلفة، كما يتضمن هذا المفهوم ثلاثة مقومات معرفية بوصفها أحكاماً عقلية، ومقوماً انفعالياً، من حيث امتدادها بين القبول والرفض لموضوع معين، ومقوماً نزوعياً، من حيث تحريكها للفرد في اتجاه معين وتوجيه سلوكه الشخصي.

وبناءً على المفهوم النفسي للقيم ميز العلماء بين القيم الوسائلية والغائية وبين القيم الملزمة والتفضيلية والمثالية وبين القيم العامة والخاصة.

أما المفهوم الديني للقيم فيتضمن التأكيد على أنها مجموعة الصفات السلوكية العقائدية والأخلاقية، التي توجه السلوك وهي التي تضع نسيج الشخصية وتطبعها بطابعها، وتبنى القيم الدينية على تصور محدد للكون والخالق، وللإنسان والعقل والعلم والمعرفة. وبناءً على المفهوم الديني للقيم ذكر الباحثون عدداً منها مثل: قيم الإيمان والتقوى، والتعبد والحق والحرية والمسؤولية (26).

(21) كمال التابعي، الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم والتنمية، ط1، دار المعارف، القاهرة، 1985، ص20

(22) محمد سعيد فرج، البناء الاجتماعي والشخصية، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، دت، ص364، 365.

(23) كمال التابعي، مرجع سابق، ص37.

(24) عبد الحميد محمد الهاشمي، المرشد في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص120.

(25) شعبان على حسين السيسي، علم النفس أسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2002، ص193، 194.

(26) محمود السعيد عثمان، القيم الدينية لدى طلاب جامعة الأزهر وبعض الجامعات الأخرى، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1989، ص122.

ويتضح مما سبق، تعدد تعريفات القيم واختلافها إلا أن التعريف الذي يمكن أن نستخلصه منها هو أنها: "صفة يكتسبها شيء أو موضوع ما، في سياق تفاعل الإنسان مع الشيء أو الموضوع" أو هي لفظ نطقه ليبدل على عملية تقويم يقوم بها الإنسان، وتنتهي بإصدار حكم على شيء أو موضوع أو موقف ما، أو هي القرار الذي يصدره الإنسان لأمر ما، بناء على دستور من المبادئ أو المعايير. ويلاحظ على هذا التعريف أنه تعريف إجرائي، أي قابل للملاحظة، فهو صفة ملحوظة، أو كلمة نطق بها، أو حكم يتخذه الفرد أو قرار يصدره ويتضمن التعريف أن القيمة معيارية الطابع لأنها تقوم على أساس دستور من المبادئ أو المعايير.

1. أهميتها:

إن للقيم أهمية كبرى في حياة الأفراد والمجتمعات فهي التي تحدد معالم الإيديولوجية أو الفلسفة العامة للمجتمع فالقيم السائدة في المجتمع الليبرالي تختلف عن القيم السائدة في المجتمع المحافظ. والقيم السائدة في المجتمع الديني تختلف عن القيم السائدة في المجتمع العلماني، لأن القيم انعكاس للطريقة التي يفكر بها أبناء المجتمع، أو الثقافة المشتركة الواحدة.

وتعد القيم من المعالم المميزة للثقافات الفرعية داخل المجتمع الواحد، فالقيم التي تسود بين سكان الريف تختلف في بعض منها عن القيم التي تسود سكان المجتمعات الحضرية، كما تختلف القيم التي تنتشر بين المراهقين عن تلك بين الشباب والشيوخ. فالقيم هي التي توجه سلوك أبناء الثقافة الفرعية وأحكامهم، فتحدد لهم ما هو مرغوب وما هو مرفوض بل تشكل الغايات المثلى التي يسعى أبناء هذه الثقافة إلى تحقيقها⁽²⁷⁾.

وللقيم أهميتها التربوية لأنها مصدر لتشكيل السلوك، فهي المعايير التي يستخدمها كل من التلميذ والمعلم في الحكم على السلوك السوي وغير السوي. وقد كشفت الدراسات عن أهمية القيم في خلق البيئة التربوية المناسبة، التي تحقق المزيد من فهم التلاميذ واستيعابهم، ومن التفاعل بين التلميذ والمعلم. فزيادة التقبل من جانب المعلم لتلاميذه، يترتب عليه زيادة اهتمام التلاميذ بالعمل المدرسي، وزيادة استيعابهم وكفاءتهم في التحصيل الدراسي. كما تظهر أهمية القيم في علاقتها بالأسلوب الذي يتبعه المعلم، مع التلاميذ أو الطلاب في عملية التدريس. فنسق القيم الذي يتبناه المعلم بوصفه مصدراً لعملية التفاعل مع التلاميذ يؤثر في مستوى أدائه⁽²⁸⁾.

أما في مجال التوجيه التربوي والمهني، فللقيم دور مهم، فالمستقبل المهني للفرد لا يعتمد فقط على استعداده للعمل، وإنما على المجتمع الذي يعيش فيه ويعمل، والتوجهات السائدة في هذا المجتمع. فالنظام الاجتماعي الذي تسمح قيمه المهنية بالانتقال من مستوى اقتصادي اجتماعي إلى مستوى آخر، يختلف مثلاً من ناحية أثره في التوجيه التربوي أو المهني، عن النظام الذي يفرض على الأبناء العمل في

(27) حامد زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، 1977، ص90

(28) فؤاد أبو حطب، العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه، المجلة الاجتماعية،

المركز القومي للبحوث الجنائية والاجتماعية، يناير 1974، ص58

مهن الآباء نفسها. كما أن المجتمع الذي يشترط شروطاً لا تتعلق بقدرات الفرد وميوله للالتحاق بعمل ما، يؤثر في التوجيه المهني لأفراده. وبناء على النظرة الاجتماعية للعمل (الفني أو الأكاديمي... الخ)، يتجه الأفراد إلى نوع التعليم المرغوب فيه من المجتمع بدرجة أكبر.

ويتجه الفرد للمهنة التي تشبع احتياجاته وقيمه، كما يختار الدراسة التي تؤهله للالتحاق بهذه المهنة والعمل فيها والاستمرار والنجاح في أدائها. فثمة علاقة مثلاً بين القيمة الاجتماعية ودراسة الخدمة الاجتماعية والإرشاد النفسي، ثم العمل كأخصائي اجتماعي، أو في مجال الإرشاد النفسي، أو في مجال التمريض⁽²⁹⁾.

وللقيم أهميتها في تحقيق الصحة النفسية للأفراد، فهي من عوامل الوقاية من الأمراض النفسية، فالقيم المرتبطة بذات الإنسان تشكل وجهة نظره للحياة وطريقة تعامله مع الواقع الاجتماعي، ومن ثم تحقيق التكيف النفسي. كما أن القيم تحدد معايير الحلال والحرام، وما هو جائز أو مرفوض في المجتمع، تشكل سلوك الفرد وتعامله الاجتماعي، ما يؤثر في توافقه النفسي، ويؤدي الصراع القيمي، أو عدم اتساق القيم لدى الفرد، إلى حدوث اضطرابات في الشخصية وسوء في التوافق الاجتماعي ((فالمرضى النفسيين يظهرون اتجاهات متضادة أو معاكساً للقيم الدينية)). لهذا يكون تعديل القيم واحداً من وسائل العلاج النفسي.

ويعتمد نمو الضمير عند الطفل على معايير الوالدين وقيمتهم. ويؤدي تعارض القيم داخل الأسرة إلى اضطراب عمليات التطبيع الاجتماعي وتنشئة الأبناء، فتنشأ شخصياتهم مضطربة بشكل يعوق مستقبلهم.

وإذا كان الشعور المتوازن بالسعادة أو الرضا دالة للصحة للأفراد، فإن للقيم دورها في تحقيق تلك السعادة، فالقيم المرتبطة بالتفائل تكون ذات علاقة إيجابية بالسعادة، وكذلك ترتبط القيم التي تؤكد على التفاعل الاجتماعي البناء بالسعادة ارتباطاً عالياً. والقيم الدينية إسهامها العالي في شعور الفرد بالسعادة والرضا، فالملتزمون دينياً يرتفع لديهم معنى الحياة، أي شعور الفرد بالحب والسعادة والعلاقة الطيبة مع الآخرين⁽³⁰⁾.

2. خصائصها:

إن القيم من الموضوعات البالغة الأهمية والتي تمتد في عمق الفكر الإنساني، ولا زالت لها بالغ الأثر، فالإنسان ككائن اجتماعي يتخذ من القيم معياراً يزن به حقيقة مشاعره ورغباته واهتماماته وميوله وحاجاته وأفعاله، وذلك على ضوء ثقافته والبناء الاجتماعي الذي ينتمي إليه، فالقيم مصدر من أهم المحددات الهامة للسلوك الإنساني المرتبطة باهتمامات الفرد والجماعة فهي مفهوم اجتماعي له علاقة بتصورات الجماعات والشعوب تجاه موضوع معين، فهي تشكل جزءاً من ثقافة الفرد والمجتمع وتتميز بثلاث أبعاد أساسية ممثلة في الجانب المعرفي والوجداني والأدائي⁽³¹⁾ كما تلعب القيم دوراً بارزاً في التأثير على الفرد في اختيار

(29) عطية محمود هنا، التوجيه التربوي والمهني، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1959، ص123.

(30) عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء القيم، دراسة نفسية، عالم المعرفة، (160)، الكويت، 1992، ص160.

(31) سامي ملح، سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، كلية العلوم التربوية، القاهرة، 2001،

مهنته وكل أعماله على المدى البعيد، ويمكننا أن نحدد جملة من السمات التي تتميز بها القيم في النقاط التالية⁽³²⁾:

● **نسبية القيم:** يقصد بنسبية القيم أن معناها لا يتحدد ولا يتضح عند النظر إليها في ذاتها مجردة عن كل شيء، بل لا بد من النظر إليها خلال الوسط الذي تنشأ فيه، ذلك فالحكم عليها ليس حكما مطلقا بل حكما ظرفيا وموقفيا، وذلك بنسبتها إلى المعايير التي يفضلها المجتمع في زمن معين وبارجاعها إلى الظروف المحيطة بثقافة القوم. والنسبية قد تكون زمانية، تختلف من وقت لآخر، أو مكانية تختلف من مجتمع لآخر، أو شخصية تختلف من فرد لآخر.

● **ثبات القيم:** توصف القيم بأنها أبداً في التغيير من الاتجاهات والرغبات والميول بهذا فإن ثباتها يكون نسبياً. وتزداد نسبية ثباتها لتوجهها نحو أهداف معينة قابلة للتغيير، ولأنها لا تعكس فقط حاجاتنا الخاصة، بل تعكس، أيضاً ما يثبت أو ما يعاقب عليه المجتمع، في فترة معينة.

● **معيارية القيم:** ترجع طبيعة القيم المعيارية إلى أنها تتضمن إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات لأمر ما، بناء على دستور من المبادئ أو المعايير الاجتماعية السائدة، في مجتمع ما في فترة معينة.

● **القيم مفاهيم مجردة:** تتضح الطبيعة المجردة للقيم في أنها لا تقاس مباشرة، بل تقاس بطريقة غير مباشرة، فالقيمة لا تقاس مباشرة بل يستدل عليها من مجموع استجابات الفرد إزاء موضوع معين، فالتدين كقيمة لا تقاس مباشرة، بل بسؤال الفرد عن تصرفاته في بعض المواقف (كالصيام في يوم حار، ومساعدة المرضى، وإغاثة الملهوف في موقف خطر... الخ)⁽³³⁾.

● **القيم تتضمن الاختيار والتفضيل:** تتضمن القيم الاختيار والتفضيل لكل ما هو مرغوب فيه، على أساس عقلي أو اجتماعي أو خلقي أو ديني. وكثيراً ما يتضمن الاختيار والتفضيل توتراً وصراعاً بين ما يرغب فيه الإنسان وما ينبغي أن يكون عليه الحال في نظر الجماعة.

● **القيم تسلسلية أو ترتيبية:** تترتب القيم لدى كل فرد ترتيباً هرمياً، يعرف بالسلم أو الإطار أو النسق القيمي. وعلى قيمة هذا النسق تكون القيمة الغالبة على سلوك الفرد، فالتاجر تكون قيمه الاقتصادية على قمة هرم قيمه، والمحامي تكون القيمة النظرية على قمة هرمه القيمي، ورجل الدين تكون القيمة الدينية على قمة هرمه الديني.

ويحاول كل فرد أن يحقق قيمه جميعاً، ولكني إذا حدث تعارض بينهما، فإنه يخضع بعضها للبعض الآخر وفقاً لترتيب خاص به. والقيم في ترتيبها لا تكون ثابتة، بل تتبادل المراكز فيما بينها تبعاً لظروف الفرد.

● **القيم محصلة للخبرات والممارسات الاجتماعية:** تكتسب القيم أثناء عملية التطبيع أو التنشئة الاجتماعية. فالقيم بوصفها معيارية تتأثر بالمستويات المختلفة، التي يكونها الفرد نتيجة احتكاكه بمواقف اجتماعية، ونتيجة لخضوعه لعملية التعلم والتعليم في البيئة التي يعيش فيها.

⁽³²⁾ نفس المرجع ، ص169.

⁽³³⁾ صلاح الرفاعي، منظومة القيم، 20mn :20/05/2007.14 :http://www.Almugtarib.com.

ولهذه الخاصية انعكاسها على إلزامية القيم لسلوك أعضاء مجتمع معين، في زمن معين.

- **القيم مثالية:** يكتسب الفرد قيمه الاجتماعية بفضل عملية التنشئة الاجتماعية وتتعرض نتيجة للتفاعل الاجتماعي، الحاصل بين أفراد المجتمع مما يضيف على بعض القيم أهمية أكبر وتعو مثالية ينظر لها بالاهتمام والتقدير.
- **القيم ذات طبيعة تقويمية:** تتضمن القيمة عملية تقويم يقوم بها الإنسان، وتنتهي بإصدار حكم على شيء أو موضوع أو موقف ما، أو اتخاذ قرار بشأن تفضيل، أو انتقاء لسلوك معين، إزاء ذلك الشيء أو الموضوع أو الموقف.

3. مصادر ها:

يذهب أغلبية الفلاسفة والمفكرين أن الفرد يستمد قيمة من عدة مصادر لا من مصدر واحد ويذهبون في ذلك إلى ذكر: التنشئة الاجتماعية، التعاليم الدينية الخبرات اليومية الجماعات المرجعية، المؤسسات التربوية وسائل الإعلام... الخ. وهم في ذلك يتشبعون بالقيم من هذه المصادر عن طريق القدوة والإقناع، والقوانين والأفكار المنبثقة من الأصول الثقافية والدينية وضمير الفرد⁽³⁴⁾، وهي آليات تمثل في مجموعها طرق اكتساب القيم وتبنيها.

وسنحاول التركيز على بعضها بإيجاز وذلك لأهميتها.

أ. **الأسرة:** تعتبر الأسرة الحاضنة الأولى للطفل والتي تتكفل برعايته أن تتوفر لديه عناصر الاندماج في المحيط الخارجي، وخلال فترة الحضانة تمد الأسرة الطفل بمبادئ وأخلاق وعادات معينة فتتشكل عند الطفل معالم هويته وعقله ووجدانه ومشاعره⁽³⁵⁾، حيث دلت البحوث العلمية أن هناك علاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سمات الشخصية وما... الأفراد من قيم، ويبقى أن نشير إلى أن مقدار حصول الأبناء على هذه القيم يتوقف على نسبة ومقدار الرعاية التي يحضى بها الطفل داخل الأسرة حيث يقول فؤاد حيدر: "فتبني الطفل لقيم ومعايير الوالدين يعتمد على مقدار الدفء والرعاية والاهتمام، فالضمير (الأنا الأعلى) يتضمن عملية توحد الطفل مع والديه كما هو الصبي مع الأب وكما هي البنات مع الأم"⁽³⁶⁾.

وتؤكد دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية نفس الفكرة، فقد كشفت هذه الدراسة التي أجريت على مجموعتين مختلفتين تقطنان بأمريكا وهما الإيطاليون الجنوبيون واليهود، أن اليهود أكثر دافعية للإنجاز من الإيطاليين والسبب في ذلك يعود إلى النسق القيمي العائلي، ففي حين تركز العائلات الإيطالية على الثروة والملكية والتضامن العائلي، تجتمع العائلات اليهودية إلى التركيز على التعليم والامتداد خارج العائلة وتنمية الذات والقدرة على معالجة المواقف الخارجية،

⁽³⁴⁾ شعبان علي حسين السيسي، مرجع سابق، ص196.

⁽³⁵⁾ أحمد عبد العظيم محمد، أصول الفكر الإداري في الإسلام، مكتبة وهبة، مصر، 1994، ص29.

⁽³⁶⁾ فؤاد حيدر، علم النفس الاجتماعي، دراسات نظرية وتطبيقية، دار الفكر العربي، الإسكندرية، دبت، ص100.

وكانت نتيجة ذلك حراك اجتماعي في الوسط اليهودي وتوقع في الوسط الايطالي⁽³⁷⁾.

ب. المدرسة: تعد المدرسة المزرعة الأولى التي يتعلم فيها الطفل القواعد ويدركها ويتفهم معانيها وأهميتها في بناء المجتمع، فالمدرسة تساهم في تشكيل لغة وخلق ودين ونمط سلوك الطفل⁽³⁸⁾، ويشتمل تأثير المدرسة في الطفل جميع عناصرها الأساسية، فلا يقتصر على المعلم وحده، أو الإدارة وحدها إلا أن الدراسات بينت أن محتوى البرامج والمقررات تعد أكثر العوامل المدرسية أهمية في اكتساب التلاميذ الخبرات والقيم، وإلى جانب ذلك نجد تأثير المدرسين، إذ وجد كذلك أن الطفل أو التلميذ يلتقط قيم المدرس من خلال تعبيره الصريح عنها قولاً وفعلاً داخل حجرات الدراسة وخارجها⁽³⁹⁾.

كما كشفت دراسة تتبعية لمجموعة من الطالبات الجامعيات عن دور الجامعة في خلق أو توجيه تلك الطالبات توجهات قيمية معينة، حيث اكتسبن بعد إنهن الدراسة وممارستن للحياة العامة قيم التحرر والايجابية وهي قيم لم تكن موجودة لديهن عند التحاقهن بالجامعة⁽⁴⁰⁾.

ج. التعاليم الدينية: تعد التعاليم الدينية مصدر مهما من مصادر القيم حيث أن الوجود الإنساني فوق هذه الأرض يفسر في غالبية تفسيرات دينيا وخلافته في الأرض وتكليفه بالأمانة حيث كانت القيم الدينية هي المحرك الأساسي والدافع لازدهار الكثير من الشعوب والابتعاد عن هذه القيم كان سبب اندثارها وخير مثال على ذلك الدين الإسلامي.

فأحكام الشريعة الإسلامية ومعاييرها ومبادئها هي التي تجدد المرغوب فيه حالاً طيباً وتأمراً به والمرغوب عنه حراماً خبيثاً وتنتهي عنه.

د. وسائل الإعلام: لقد أصبحت وسائل الإعلام اليوم شريكا أساسيا في عملية التنشئة الاجتماعية، فقد خلقت ثورة المعلوماتية خارطة جديدة، وأضافت إلى الساحة الثقافية معطيات مستحدثة لعل أبرزها العولمة وما تمثله من اختراق للقيم المحلية، وإلى غير ذلك من التأثيرات، وهي في خضم كل ذلك تقدم مضامين قيمية معينة، وبالتالي فهي تساهم في خلق أو غرس القيم، ولعل التلفزيون أحد أكثر وسائل الإعلام تأثيراً. ويختزل رأي "فولر" فيه تلك الأهمية عندما أطلق عليه اسم "الأب الثالث"⁽⁴¹⁾ إلى جانب الدور المتنامي للإنترنت.

أما عن اكتساب القيم فإن "روكيتش" يشير إلى أن هذه العملية تخضع لمرحلة عمر الفرد حيث يتبنى الفرد قيمة معينة يلي ذلك إعادة توزيع هذه القيمة وإعطائها وزناً معيناً، ثم اتساع مجال العمل بها ضمن البناء الاجتماعي العام للقيم، ثم ارتفاع معايير هذه القيمة في ظل وجود أهداف معينة وما تحققه من أهداف لتبنيها⁽⁴²⁾، إلا أن الثابت هو أن القيم تأخذ شكل التلقين في مرحلة ما، وهي مرحلة الطفولة فتلقن القيم للإنسان أثناء تعامله مع والديه، ثم يأخذ في التعبير عنها من خلال أحاديثه وتصرفاته.

(37) ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، ط2، مؤسسة الخليج العربي، السعودية، 1986، ص65.

(38) أحمد عبد العظيم محمد، مرجع سابق، ص29.

(39) ضياء زاهر، مرجع سابق، ص71.

(40) ضياء زاهر، مرجع سابق، ص72.

(41) ضياء زاهر، مرجع سابق، ص73.

(42) عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق، ص375.

ولذلك فإن اكتساب القيم يبدأ بالأطوار المتقدمة من حياة الإنسان، أي مع بداية تعلمه وفي هذه المرحلة تقع على الوالدين مسؤولية تلقين قيم المجتمع الذي ينتمي إليه وأهدافه⁽⁴³⁾ كما يذهب "روكيتش" إلى التأكيد بأن عدد القيم يزداد مع امتداد العمر، مما ينسحب على شكل تجمعات القيم لدى الفرد، وتسمى هذه العملية بالانتظام في النسق القيمي⁽⁴⁴⁾.

4. تغير القيم:

إن التغير في القيم عملية أساسية ترافق التغير في هيكلية المجتمع، وتعني تغير في تسلسل القيم داخل النسق القيمي، كذلك تغير مضمون القيمة ومعناها وتوجهاتها، فالنسبية تغير تسلسل القيم داخل نسقها، فإننا نجد أن القيمة ترتفع وتنخفض وتعلو وتنزل وتتبادل المراتب فيما بينها، إلا أنها تختلف في سرعة التغير فبعضها يتغير ببطء. مثل القيم الروحية والخلقية وبعضها يتغير بسرعة كالقيم المرتبطة بالمال والملبس (القيم المادية)⁽⁴⁵⁾.

ويؤكد "موردوخ" أن عملية التغير الثقافي (والقيم جزء منها) يمكن أن تكون على شكل تغيرات طفيفة في العادات الموجودة (التقليدية). هذه التغيرات تبدأ محدودة الحجم لكن مع تراكماتها عبر الزمن تأخذ في الاتساع شيئاً فشيئاً، ثم تبدأ ثمار هذا الاتساع بالظهور من خلال تحويل السلوكيات القديمة إلى شكل جديد. حيث أنه لو كانت القيم دواما معلقا لأصبح التغير على المستويين الاجتماعي والشخصي مستحيلا.

والقيم ليست واحدة في جميع المجتمعات البشرية أو عامة وإنما هي نسبية تختلف باختلاف الجماعات الإنسانية ومحدداتها الثقافية والدينية، والقول بنسبية القيم لا يعني أنها تختلف باختلاف الثقافات فحسب، بل يعني أيضا أنها تختلف باختلاف الثقافة الواحدة. وفي المجتمع الواحد باختلاف ثقافته الفرعية وباختلاف الطبقات الاجتماعية والجماعات المهنية، وهذه النسبة المكانية تتبعها نسبة زمانية أيضا أي أنها تتغير وتتبدل بما يطرأ على نظم المجتمع من تطور وتغير عبر الزمن. فالقيم ظاهرة دينامية متطورة، لذلك لا بد من النظر إليها من خلال الوسط الذي نشأ فيه والحكم عليها حكما موقفيا، وذلك بنسبتها إلى المعايير التي يضعها المجتمع في زمن معين، وبارجاعها إلى الظروف المحيطة بثقافة المجتمع⁽⁴⁶⁾.

إن النظرة للقيم تتغير باختلاف الزمان والمكان، فبالنسبة للزمان مثلا فقد كان عمل المرأة سلوكا غير مقبول أما الآن فقد تغير وأصبح خروج المرأة ومشاركتها الرجل في شتى مجالات الحياة قيما مقبولة ومحبذة⁽⁴⁷⁾.

ويرى "حليم بركات" بصورة غير مبشرة عندما يقول بارتباط القيم بنمط المعيشة ويقصد به النمط الريفي والبدوي، أو الحضري، ففي حين تسود في البدو

(43) محمد سعيد فرج، مرجع سابق، ص 379، 380.

(44) عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق، ص 375.

(45) فوزية نياح، القيم والعادات الاجتماعية، مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية، ط2، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1980، ص 28.

(46) يوسف عبد الفتاح محمد، الفروق في القيم بين المواطنين والوافدين من الجنسين في دولة الإمارات العربية، قراءات في علم النفس، المجلد الخامس، 1990، ص 58.

(47) خليل ميخائيل معوض، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2000، ص 244.

القيم العصبية والحرية الفردية والضيافة، تسود في المدينة قيم الربح والكسب المادي والرفاهية والاستهلاك⁽⁴⁸⁾.

ومن هذا كله نستنتج أن التغيير في القيم يأخذ أشكالاً وصوراً متعددة منها:
1. اكتساب القيم أو التخلي عنها مثل اكتساب الأطفال لقيم مجتمعهم. فعند فترة مراهقتهم يتخلون عن بعض قيمهم المرتبطة بالصدقة، ليكتسبوا قيماً جديدة.
2. إعادة توزيع القيمة كأن تبدأ القيمة لدى عدد قليل من الأفراد ثم تنتشر أفقياً، أي مكانياً، وتنتقل رأسياً، أي زمانياً. فقادة الثورات يتبنون مجموعة من القيم التي ينشرونها بين أتباعهم، ثم في مجتمعاتهم، ثم تنتقل هذه القيم من جيل لآخر.
3. التأكيد على شأن القيمة أو التقليل من شأنها، كالتأكيد على القيم الدينية والإقلال من شأن القيم العلمانية أو عكس ذلك.

4. تغيير النسق القيمي وإعادة تدرجه فمع نمو الفرد يزداد عدد القيم التي يتبناها في نسقه القيمي، ولكن عند انضمام قيم جديدة إلى النسق القيمي السائدة، يحدث نوع من إعادة الترتيب أو التوزيع لهذه القيم، حسب أهميتها للفرد.
5. تغيير طرق تحقيق القيم، فكسب "المال" كقيمه قد يتغير من الحلال أو العكس، وتحقيق "الحرية" كقيمة قد ينتقل من الدعوة إلى الهجوم، وإلى العدوان، أو الجهاد.

6. تتغير القيم ارتقائياً عند الانتقال من الطفولة المبكرة وحتى نهاية العمر، فمع نمو الفرد تزداد المعايير التي يحتكم إليها وضوحاً وكفاءة في تحديد قيمه، كما يتغير مفهوم المرغوب عنه. وبمعنى ارتقاء القيم منتقلاً من العينية إلى التجريد، ومن البساطة إلى التركيب، ومن الخصوصية إلى العمومية، ومن الوسيلة إلى الغاية. ويكون ارتقاء القيم محصلة للتفاعل بين الفرد بسماته ومحدداته الخاصة، وبين الإطار الحضاري الذي يعيش فيه⁽⁴⁹⁾.

5. اكتساب القيم:

لما كانت القيم مكتسبة، فإن التعلم والتعليم هما الطريق لتحقيق ذلك ويتسم التعلم بعدة وسائل وأساليب، منها ما هو مباشر ومنها ما هو غير مباشر.

1. القدوة: فالوالد قدوة لأبنائه، والمعلم قدوة لتلاميذه، ورئيس العمل قدوة لموظفيه، وكلما كانت القدوة صادقة في سلوكها، منسقة في أقوالها وأفعالها، متشابهة في ثقافتها مع الآخرين، ومتسمة بالصدق والثقة، كلما ساعد ذلك في انتقال القيم وإكسابها للآخرين.

2. تقديم الحقائق الموضوعية التي تتناسب في مستواها وطريقة تقديمها للآخرين. فالحقائق تزيد المتلقي فهماً ومعرفة. ومن ثم، وعياً واقتناعاً بموضوع القيمة وقدرة على تفسيره، وتؤدي الحقائق المدعمة بالأمثال إلى تغيير الجانب الوجداني، ما ييسر قبول القيمة والعمل بها.

3. ربط التصرف بالنتيجة أو السلوك بالآثار المترتبة عليه. فأسلوب الوعظ لتعليم القيم لا يأتي بالنتائج المنتظرة منه في ذاته ولكن إذا تدعم الوعظ مع ربط

(48) حلیم بركات، المجتمع العربي المعاصر، بحث استطلاعي اجتماعي، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1985، ص325.

(49) منجي الزبيدي، الشباب ومنظومة القيم في عالم متغير،

التصرف أو السلوك بالنتائج المترتبة عليه، ساعد ذلك على اكتساب القيم وزيادة تقبلها.

4. استخدام المناقشات الجماعية يبسر تبني القيم، لأن المناقشة تتضمن جانباً معرفياً، كما تتضمن إيجابية ومشاركة الأفراد في اتخاذ القرار، ما يبسر تبنيهم للقيم ودفاعهم عنها. لذلك تتضمن المناقشات ممارسة الجماعة للضغوط على أعضائها المخالفين للقيمة، حتى ينصاعوا لما اتفقوا عليه⁽⁵⁰⁾.

5. يؤدي التعلم المباشر للقيم دوره الكبير في اكتسابها. ومن أمثلة ذلك تدريس الدين والأخلاق بالمدارس، وتنفيذ المشروعات المرتبطة بالقيم مثل العطف على الفقراء والمحتاجين، زيارة المرضى... الخ.

6. يساعد التقييم والنقد الذاتي لسلوك الفرد، في فهمه لقيمه وآثارها في التعامل مع الآخرين وفي تحقيقه لأهدافه. وكلما كان التقييم الذاتي أميناً ومخلّفاً، أسهم في إكساب القيمة ونموها وتعديلها أو تثبيتها.

6. النسق القيمي:

من خصائص القيم أنها تترتب فيما بينها لدى الفرد أو لدى المجتمع، ويطلق على هذا الترتيب النسق القيمي. ويقصد به أنه نموذج منظم ومتكامل من التصورات والمفاهيم الدينامية الصريحة أو الضمنية، تحدد ما هو مقبول وما هو مرفوض أي أن مجموعة القيم المتسائدة بنائياً والمتباينة وظيفياً، في داخل إطار ينظمها ويشملها ويرسم لها تدرجاً خاصاً. ويتخذ هذا التدرج شكلاً هرمياً تكون على قمته القيمة الغالبة، على سلوك الفرد أو الجماعة⁽⁵¹⁾.

ويؤدي نسق القيم مجموعة من الوظائف، أهمها:

1. للمجتمع:

• تزويد أعضاء المجتمع بمعنى الحياة وبالهدف الذي يجمعهم من أجل البقاء، كما أن التكامل الأخلاقي في جماعة معينة يكون محكوماً بالقدر الذي يتبنى به جميع أعضاء الجماعة مجموعة من القيم، على النحو الذي تصبح به حياة هذه الجماعة منظمة.

• ربط أجزاء الثقافة ونظمها بعضها ببعض حتى تبدو متناسقة كما تحمل على إعطاء هذه النظم أساساً عقلياً يستمر في ذهن أعضاء المجتمع المتمين إلى هذه الثقافة أو تلك.

• وجود تشابه أخلاقي بين أعضاء مجتمع معين، نظراً لالتزامهم بالقيم السائدة أو الغالبة في مجتمعهم.

• يحدد النسق القيمي لكل مجتمع مشكلاته الاجتماعية، ذلك أن المشكلة لا يكون لها كيان مستقل من دون تعريفها عن طريق القيمة. ولن تكون الجريمة كذلك إلا إذا أقرتها قيم الفرد والجماعة.

⁽⁵⁰⁾ عبد العزيز السماتي، هل تنهار القيم ،

2. للفرد:

• يصعب النسق القيمي كل فرد بصبغته الخاصة. فالشخص الذي يحب المال يسعى بكل جهده للحصول عليه، ويكون "حب المال" قيمة عنده غالبية على سلوكه. وقد يكون الكرم أو الكراهة من قيمه أيضا، ولكنها تحتل مرتبة دنيا.

• تعد أنساق القيم مستويات يعتمد عليها الأشخاص في الاحتفاظ بالتقدير الذاتي لأنفسهم، بصفة مستمرة بين أقرانهم وزملائهم. كما تساعد الفرد على إجراء وإصدار تبريرات معينة، لتأمين حياته والدفاع عن ذاته.

• يؤدي النسق القيمي إلى توافق الشخصي النفسي والاجتماعي. فكل مرحلة عمرية نسق من القيم تتميز به عن غيرها من المراحل، طبقا للخصائص المعرفية والوجدانية والسلوكية لها. ويؤدي هذا النسق في حالة توازنه، إلى تحقيق توافق الفرد مع القواعد والمعايير الاجتماعية والأخلاقية السائدة في المجتمع.

والنسق القيمي للأفراد والمجتمعات ليس ثابتا، بل يتغير تبعا لما يمر به المجتمع من ظروف وأحداث، فالحروب والأزمات تغير النسق القيمي للمجتمعات، وكذلك يؤدي احتكاك الثقافات إلى دخول قيم جديدة على المجتمعات، ما يؤدي إلى تغير النسق القيمي لتلك المجتمعات.

ويتشكل النسق القيمي للأفراد تبعا لمراحل نموهم، ولما يمرون به من ظروف وأحداث ويشمل ذلك، مستوى التعليم ونوعه، ونوع الجنس، والإطار الثقافي العام، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، ودرجة التدين ونوع المعتقد.

7. تصنيفها:

إذا كان من الصعوبة أن نعطي تعريفا علميا محددًا لمفهوم القيمة فنفس الصعوبة نواجهها في تحديد تصنيف معين للقيم، حيث يقول كلاكهون: "ونحن حتى الآن لم نستطع أن نكتشف تصنيفا شاملا للقيم، فقد فرق جوليتلي بين القيم الرئيسية والقيم العلمية، وتحدث بين ل. لويس عن أربعة نماذج للقيم: الغائية والخارجية والكامنة والوسيلية وكتبت "جماعة كورنل" عن القيم الثابتة والقيم العملية، ووصف بيرري القيم في ضوء الاهتمامات مثل: الايجابية والسلبية...".

تصنيف كلاكهون KLAKHAN، تصنيف دالك DALK، تصنيف موريس MORRIS، تصنيف سبر نجر SPRINGER، تصنيف وايت WHITE، وسوف نحاول أن نقدم أكثر التصنيفات شيوعا.

أ. **تصنيف سبر نجر**: وقد قام سبر نجر بتصنيف القيم على أساس محتواها وهي: القيمة النظرية، السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية، الجمالية، الدينية.

1. **القيمة النظرية أو العملية**: ويتحدد مفهومها في ميل الإنسان إلى اكتشاف حقيقة الأشياء والظواهر ولذلك فهو يتخذ منحى معرفيا من العالم المحيط به.

2. **القيمة الاقتصادية أو الاستقلالية**: ويتحدد مفهومها في كيفية الحصول على الثروة وتنميتها عن طريق الإنتاج والتسويق، والاستهلاك واستثمار الأموال ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بنظرة عملية، ويكونون عادة من

رجال المال والأعمال⁽⁵²⁾ أو هم أفراد عمليين على الصعيد المهني، يتسمون بحيوية التفكير في الأمور الاقتصادية والمالية.

3. القيمة السياسية أو التسلطية: يتحدد مفهومها في الحصول على القوة، ويتميز أفرادها القيادة في نواحي الحياة المختلفة سواء كانت سياسية أو عسكرية أو إدارية أو اقتصادية أو غيرها.

4. القيمة الاجتماعية أو الإنسانية: يعبر عنها ميل الفرد إلى غيره من الناس بالتعاون والمساعدة وينظر إلى غيره على أنهم غايات في صور القيم وليسو وسائل لغايات أخرى.

5. القيم الجمالية والفنية: وتتمثل في ميل الفرد إلى ما هو جميل من ناحية الكل والتوافق والتنسيق فينظر إلى العالم المحيط نظرة تقديرية، ويتميز المؤمن بهذه القيم بالميل إلى الفن والابتكار وتذوق الجمال والإبداع الفني.

6. القيمة الدينية أو الروحية: ويتجلى مفهومها من خلال ميل الفرد إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري فيرغب في معرفة تعاليم الدين في كل نواحي الحياة من خلال البحث والتعرف على أصل وغايته من الحياة ومصيره الآني والبعدي.

وقد قوبل هذا التصنيف بعدة اعتراضات حيث انتقده "ألبورت" مشيراً أن هذا التصنيف قد أهمل القيم الحسية، فضلاً عن أنه لا يسمح بوجود أفراد لا قيم لهم كالنفعيين والبوهيميين وفي ذات الوقت لا يمكن تطبيقه إلا على أفراد نالوا قسطاً من التعليم والتجربة، كما أن التصنيف لا يعني أن الأفراد يتوزعون عليه ولكن يعني أن القيم موجودة لدى كل فرد غير أنها تختلف في نظام ترتيبها من فرد لآخر قوة أو ضعفاً سواء لدى الفرد أو الجماعة⁽⁵³⁾.

ب. تصنيف ريتشو: اعتمد ريتشو في تصنيفه للقيم على عدة منظورة ولم يتقيد بمنظور واحد.

المنظور الأول: مجال القيمة:

- القيمة الشيئية: thing value: وتدور حول القيم الخاصة بالأشياء وتشمل الموجودات الطبيعية كالحركة، القوة...
- القيم البيئية: والتي تهتم بمستقبل البيئة وتطويرها والحفاظ عليها.
- القيم الذاتية: وتهتم بذات الفرد (سماته، قدراته، مواهبه، تطلعاته... الخ).

- القيم الجماعية: والتي تساهم في ربط الصلاة الجماعية وتسهل عملية التفاعل داخل المجتمع الواحد كالتعاون، الاحترام، الصدق... الخ.
- القيم المجتمعية: تهتم وتمس المجتمع كوحدة متماسكة يتكون من عدة أجزاء أو عناصر لخلق التوازن بين هذه العناصر مثل: الحقوق، الواجبات... الخ.

المنظور الثاني: موضوع القيمة:

⁽⁵²⁾ بشير معمريّة، التغير من ارتقاء القيم لدى مجموعات عمرية مختلفة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، العدد 15، جوان 2001، ص 13، 14.

⁽⁵³⁾ بشير معمريّة، مرجع سابق، ص 13.

• قيم أخلاقية: تلك التي تفرضها معايير الصواب والخطأ داخل المجتمع⁽⁵⁴⁾.

- قيم اقتصادية: تهتم بالنواحي الاقتصادية، كقيم الربح والاستثمار.
- قيم جمالية: تحدد لها طبيعة العلاقات بين العناصر المادية أو المعنوية على أساس الاتساق.
- قيم سياسية: التي ترسم الحدود السياسية كالسلطة والحرية.
- قيم دينية: تحث وتحدد الخير والشر والنافع والضار والخطأ والصواب.

• قيم عقلية: التي تنشأ نتيجة الحاجة للمعرفة وحب اكتشاف الحقيقة.

• قيم عاطفية: التي تدور حول القبول والرفض، الحب والمودة والعلاقات العاطفية بين الناس.

- قيم دينية: وتتضمن كل ماله علاقة بالنواحي الجسمية البدنية.
 - قيم مهنية: وتتضمن كل ما يتعلق بقيم العمل والمثابرة والتنافس المهني.
 - قيم اجتماعية: كل ما يمس مستقبل المجتمع والحياة الاجتماعية لأفراده.
- المنظور الثالث: وفق مجموعة من المعايير:**

• **معيار الذاتية – الموضوعية:**
الذاتية: النظر إلى القيم باعتبارها غاية فضلي.
الموضوعية: إمكانية قياس هذه القيم لدى الأفراد اعتماداً على وزن القيمة النسبي.

- **العمومية – الخصوصية:**
العمومية: شيوع القيمة على مستوى المجتمع.
- **الخصوصية:** مدى تعلق القيمة بفئة معينة من المجتمع⁽⁵⁵⁾.
- **النهائية – الوسيطة:**

التفريق بين النظر إلى القيمة باعتبارها غاية نهائية أو كونها وسيلة تؤدي إلى غاية أخرى.

- **معيار العلاقة بين مختصي القيمة والمستفيد منها:**
النظر للقيمة من حيث اتجاهها نحو استفادة الفرد أو المجتمع كلاهما.
- **معيار المضمون:**

النظر إلى القيمة من حيث كونها اجتماعية دينية.
وهناك طريقة لتصنيف القيم على أكثر من أساس:
أ/ تصنيف القيم على أساس الشدة⁽⁵⁶⁾

- قيم ملزمة وأمرية ونهاية: والتي تحدد ما ينبغي أن يكون مثل القيم الخاصة بالعلاقة بين الجنسين.
- قيم تفضيلية: وتحدد ما يفضل أن يكون مثل قيم إكرام الضيف.

⁽⁵⁴⁾ إيمان العربي النقيب، القيم التربوية في المسرح الطفل، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص 20.

⁽⁵⁵⁾ إيمان العربي النقيب، مرجع سابق، ص 22 ، 23.

⁽⁵⁶⁾ سامي ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم "الأسس النظرية والتطبيقية" كلية العلوم التربوية، القاهرة، 2001، ص168.

ب/ تصنيف القيم من حيث العمومية:

- قيم عامة: وهي القيم واسعة الانتشار في كل المجتمع بغض النظر ريفيا كان حضريا
- قيم خاصة: متعلقة بموقف خاص أو مناسبة خاصة وقد تكون خاصة بجماعة معينة أو طبقة اجتماعية بعينها، أو دور اجتماعي معين.

ج/ تصنيف القيم حسب الوضوح:

- قيم ظاهرة: وهي القيم التي يعبر عنها بالكلام مثل القيم المتعلقة بالخدمة الاجتماعية أو المصالح العامة.
- قيم ضمنية: أي يستدل على وجودها بالملاحظة للميول والاتجاهات والسلوك الاجتماعي بصفة عامة، مثل القيم المرتبطة بالسلوك الجنسي.

د/ تصنيف القيم على أساس الدوام:

- قيم دائمة نسبيا: وتتمثل في القيم التي تنتقل من جيل لآخر مثل العادات والتقاليد والأعراف.
- قيم عابرة: وهي القيم العارضة قصيرة الدوام سريعة الزوال مثل: (القيم المرتبطة بالمودة).

هـ/ التصنيف من حيث الهدف إلى:

- قيم وسائلية: والتي تعتبر وسائل لتحقيق غايات أسمى مثل الترقى.
- قيم غائية: والتي تعبر عن غايات في حد ذاتها، مثل حب البقاء.

ج. تصنيف وايت: يتضمن هذا التصنيف ثمانى مجموعات من القيم، وهي

حسب بعض التعديلات التي طالتها:

1. مجموعة القيم الاجتماعية: لترابط الاجتماعي، حب الناس، حب الأسرة، التعاون، التسامح.
2. مجموعة القيم الأخلاقية: الصدق، العدالة، الدين والعدالة.
3. مجموعة القيم القومية- الوطنية: حرية الوطن واستقلاله، الوحدة..
4. مجموعة القيم الجسمانية: الطعام، الرحمة، النشاط، الصحة، الرفاهية...
5. مجموعة القيم الترويحية: التسلية والعب، الإثارة، الجمال، المرح...
6. مجموعة قيم تكامل الشخصية: التكيف والأمن الانفعالي، السعادة، التحصيل والنجاح، اعتبارات الذات، السيطرة، القوة، التصميم.
7. مجموعة القيم المعرفية- الثقافية: الثقافة، الفهم، الذكاء.
8. مجموعة القيم العملية – الاقتصادية: العمل، الضمان الاقتصادي..⁽⁵⁷⁾

8. قياس القيم:

تستخدم في عملية قياس القيم عدة طرق تهدف إلى دراسة القيم دراسة علمية ومن أهم الطرق المستعملة في هذا المجال والتي تعددت من الملاحظة المنظمة والمقابلة الشخصية إلى تحليل المضمون والاستبيان.

1. الملاحظة أو المشاهدة المنظمة:

⁽⁵⁷⁾ محمد الدويج، أهداف التربية ومنظومة القيم، دار الفكر، الدار البيضاء، المغرب، 1990، ص159، 160.

وفيها يحاول الباحث التعرف على سلوك المبحوثين في غفلة عنهم، حيث يلاحظ الباحث سلوكيات عينية البحث دون علمهم، وهذه العملية أكثر ملائمة عند الأطفال حيث يكون التعبير اللفظي ليس في متناول الجميع، ولعل من إيجابيات هذه الطريقة تحديد السلوك دون نزييف، فملاحظة تصرف الأطفال بدقة أكثر نتيجة للتصرف العفوي، الصادر في مثل هذه الحالات وبتكرار هذه المشاهدات في حجرة الدراسة وفناء المدرسة تمكن من الحصول على نتائج باهرة. ويشير هوكس⁽⁵⁸⁾ "HAWKES" في دراسته للقيم الشخصية الملاحظة تعتبر عاملاً مساعداً إلى جانب طرق القياس الأخرى في دراستنا للقيم.

2. المقابلة الشخصية:

وهي مجموعة من الأسئلة أو من وحدات الحديث، توجه من شخص لشخص آخر بغرض الحصول على معلومات حول سلوك هذا الشخص وتلعب دوراً مهماً في قياس القيم لدى الأفراد، فقد استخدمت بوسائل شتى من طرف الباحثين في مجال قياس القيم، ومن أهم الأعمال التي طبقت فيها هذه الطريقة ما قامت به الباحثة⁽⁵⁹⁾ "نانسى أيزنبرج" في دراستها عن الأحكام الأخلاقية والتي تشمل على نوع من الصراع بين حاجتين أو قيمتين ويطلب من الطفل أن يختار الحل المناسب من خلال وجهة نظره.

3. تحليل المضمون:

استخدم هذا الأسلوب للكشف عن القيم من خلال تحليل مضمون الوسائل، سواء كانت مكتوبة أو مسموعة أو مرئية. ويعتبر "رالف وايت" سنة 1974 من أوائل من استخدم تحليل المضمون، كما استخدم في العديد من الدراسات الحضارية للمقارنة بين القيم لدى كل من طلبة مصر وأمريكا، كما استخدمه العديد من الباحثين في تحديد دور مجالات الأطفال في تحية جملة من القيم الاجتماعية. حيث تمت دراسة مقارنة بين مجلتي "سمير وميكي" للفترة الممتدة من (1974، 1979) للوقوف عن القيم الإيجابية والسلبية التي تجملها للأطفال المصريين وقادت الدراسة إلى أن هناك قيم إيجابية ممثلة في الاحترام والصدقة والاندماج والتسامح كما تم تسجيل من القيم السلبية كالإهمال والخمول وعدم الولاء للوطن والظلم والبخل.

4. الاستخبارات (الاستبيان):

من أكثر الطرق المستخدمة في قياس القيم وهناك العديد من الفئات المستخدمة في هذا المجال وسنعرض لفئتين أساسيتين:

الفئة الأولى: وتشمل أسئلة اختيارية من البدائل ومنها:

● استخبارات البورت

وفيونون وانزن: ويعتبر من أوائل الاستخبارات في قياس القيم ويهدف إلى قياس جملة من القيم النظرية والاجتماعية والسياسية والجمالية والدينية والاقتصادية ويتضمن هذا القياس جزأين:

الأول: مجموعة من البنود يجيب عليها المفحوص من خلال اختيار بديل من بدائل.

الثاني: مجموعة من البنود يجيب عليها المفحوص من خلال الاختيار بديل من بين أربعة بدائل.

⁽⁵⁸⁾ عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق، ص 58.

⁽⁵⁹⁾ نفس المرجع، ص 59.

● مقياس القيم

الفارقة: وأعدده "برنس" "R.Prince" ويقوم على أساس تصنيف القيم إلى صنفين قيم تقليدية وقيم عصرية ويتكون من 64 بندا يشمل كل منها على عبارتين وعلى المجيب أن يختار واحدة، إحداهما تمثل القيم التقليدية (كالقيم الأخلاقية) والأخرى تمثل القيم العصرية (كالاهتمام بالحاضر والصدقة والسعادة)⁽⁶⁰⁾.

الفئة الثانية: وهي الاستخبارات التي تقيس القيم من خلال ترتيب الفرد لعدة بنود أو البدائل المقدمة حسب أهميتها بالنسبة له ومنها:

● مقياس دراسة

الاختيارات: ويتضمن ثلاث مشكلات رئيسية يرفق بكل منها ثمانية حلول مفتوحة، ويطلب من الفرد ترتيب هذه الحلول حسب أهميتها من وجهة نظره ويفيد الاختبار في تحديد جملة من القيم مثل الدين والصدقة والخدمة الاجتماعية.

● مقياس القيم

الشخصية: أعدده "هوكس" "HAWKES" من 90 بندا لقياس 10 قيم هي (القيم الجمالية، الاسترخاء، الراحة، الصداقة، الإثارة، الحياة الأسرية، الحرية البدنية، السيطرة أو التحكم، التقدم الشخصي، الاعتراف أو التقدير من قبل الآخرين).⁽⁶¹⁾

بنود المقياس إلى 30 مجموعة يضم كل منها 03 بنود لقياس 03 قيم من القيم الـ10، ويطلب من الفرد ترتيبها حسب الأهمية من وجهة نظره طبعاً.

● مقياس قيم العمل:

أعدده "سوبر" "SUPER" لقياس 15 قيمة، ويضم هذا القياس 18 مجموعة تحتوي كل منها أربعة قيم مختلفة (الإبداع، الأمن، المكانة الاجتماعية، العلاقة مع الآخرين).

● مسح القيم

"روكيش" "ROKEOCH": ويتضمن جزأين الأول لقياس القيم الغائية (الحكمة، احترام الذات، الحرية، السعادة،... الخ) وتتكون من 18 قيمة والثانية لقياس القيم الوسيالية (الطموح، المرح، النظافة، الأمانة، الشجاعة... الخ) وتتكون من 18 قيمة ويطلب من الفرد ترتيبها من 01 إلى 18 حسب الأهمية وبشكل مستقل عن الآخر.

9. صراع القيم:

إن القيم بطبيعتها متغيرة لكن بسرعات متفاوتة التغير نتيجة صراع بين القيم بسبب عدم انتظامها الكامل سواء كانت قيم سائدة أو متغيرة، وكذلك عدم التجانس بين مكونات القيمة الواحدة مما يؤدي إلى إحساس الفرد بالصراع⁽⁶²⁾.

⁽⁶⁰⁾ عبد اللطيف محمد خليفة ، مرجع سابق، ص 64.

⁽⁶¹⁾ نفس المرجع، نفس الصفحة.

⁽⁶²⁾ محمد سعيد فرج، مرجع سابق، ص 378.

ويدل مفهوم الصراع القيمي على وجود عدم اتساق وانسجام داخل نسق القيم ينتج عن تباينها وتضادها، وهو يعني كذلك حالة تكون فيها القيم متعارضة ومتضاربة في نسقتها⁽⁶³⁾، فقد تتعارض وتتصارع قيم الآباء وقيم الأبناء، حيث أن جيل الأبناء غير جيل الآباء، كما قد يعتنق الآباء قيما قديمة قد لا تتفق مع القيم الجديدة التي يعتنقها الأبناء، كما قد يحدث صراع في المجتمع بين القيم الدينية السائدة وقيم دينية جديدة تظهر تدعو إلى التحرر المفرط أو الانحلال⁽⁶⁴⁾.

وإحساس أعضاء المجتمع بالصراع بين القيم ظاهرة طبيعية قلما يخلو منها مجتمع ما في فترات التغيير نتيجة عدم توحيد الأفراد بالقيم توحدا كاملا، ويؤثر صراع القيم في سلوك الشخص في الموقف وعدم استقراره على نمط ثابت من السلوك، بل إن هذا الصراع بين القيم أمر لا مفر منه في المجتمع المتغير وخطوة لإعادة تكوين قيم جديدة محكمة يتوحد بها المرء توحدا كاملا⁽⁶⁵⁾.

وهناك عدة عوامل تؤدي إلى صراعات قيمية داخل نسق القيم بعضها من تخطيط الإنسان كعمليات التنشئة الاجتماعية وبعضها يأتي تلقائيا كالتحولات الاجتماعية والإيديولوجية داخل المجتمع.

يمكن أن يتجلى الصراع القيمي من خلال عديد المظاهر في المجتمع لعل أبرزها تجليا: الثورات وحركات الإصلاح، فالثورة عبارة عن تجسيد واقعي لصراع القيم يأخذ طابع العنف، يتصل اتصالا مباشرا بالوضع القيمي للمجتمع ويعبر عن رفضه لنسق قيمي داخليا أو خارجيا، فقد ذهب "هازارد" إلى أن الثورة هي التغيير النهائي للقيم الأساسية للمجتمع، وعندما تحدث "سوروكين" عن التغييرات ذهب إلى أن التغييرات تأتي في فترات انتقالية بالنسبة للقيم الثقافية الهامة⁽⁶⁶⁾.

إن التباين والتضاد والتدافع بين أنساق القيم من السنن الاجتماعية وثيقة الاتصال بحركة أي مجتمع من المجتمعات، لكن تلك الظواهر تختلف في درجتها وحدتها كما تختلف في مجالاتها ومضامينها، وحين يمس التضاد والتناقض الأسس والدعائم التي تشد المجتمع إلى الحد الأدنى من التواصل والتماسك، وحين تصل درجة حرارة ذلك التنافر والتعارض إلى ما يتجاوز درجة العاقبة الاجتماعية تبدأ بوادر الأزمة.

وفي هذا المناخ لا تصبح المسألة مجرد مشكلات يمكن التوصل إلى حلول لها، بل تعدو معضلة يصعب تناولها وتتعد سبل معالجتها⁽⁶⁷⁾.

أما الحركات الإصلاحية فتعبر عن صراع القيم من خلال إحساس أفرادها بعدم الرضى عن النسق القيمي القائم أو الحالي، وبالتالي حدوث نوع من الاحتلال

(63) السيد الشحات أحمد حسن، الصراع القيمي لدى الشباب ومواجهته من منظور التربية الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987، ص 81، 82.

(64) خليل ميخائيل معوض، مرجع سابق، ص 244.

(65) محمد سعيد فرج، مرجع سابق، ص 378.

(66) نادية عمر الجولاني، التغيير الاجتماعي، مدخل لنظرية الوظيفة لتحليل التغيير، مؤسسة شباب الجامعة، 1993، ص 104.

(67) حامد عمار، دراسات في التربية والثقافة، الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، مكتبة الدار العربية للكتاب، الأردن، 1996، ص 12.

بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون من القيم، وبناءا عليه تسعى الجماعات من هذا النوع إلى محاولة تغيير الوضع⁽⁶⁸⁾.

كما يمكن أن يظهر الصراع القيمي أيضا في عملية الهجرة أيا كان نوعها داخلية أو خارجية، ففي الهجرة يبدو صراع القيم واضحا عند انتقال الفرد إلى مجتمع أجنبي يخالفه العادات والتقاليد وطرق التفكير، وكلما كان المكان المهاجر إليه أكثر اختلافا عن البلد الأم زاد صراع القيم حدة⁽⁶⁹⁾.

يصاحب كذلك صراع القيم عملية التحديث خاصة في المجتمعات النامية، إذ أن محاولتها تعويض التخلف يعني التغيير المادي لظروفها واتجاهاتهم ونظرتهم للحياة، فالفرد في هذه المجتمعات النامية يعيش موجهها بالتقاليد والأعراف، الشيء الذي يجعل حدوث بين قيم يربي عليها وقيم تحل فجأة عليه⁽⁷⁰⁾.

بينما يبرر البعض نشوء الصراع القيمي بتمايز القواعد الثقافية كما فعل نور الدين طوالي في تفسيره لتكون الصراع القيمي في البلدان المغاربية، إذ رأى أن القواعد الثقافية في هذه البلدان تختلف عن مثيلاتها الأجنبية التي تكتسي طابعا مغريا ومشوقا في الوقت الذي يجري فيه الحط من القيم والثقافة الأصلية التي تكاد تختزل في خاصية الفولكلور والتعصب، وهو وضع يخلق حالة من التعارض والصراع بين قيم التقليد والعصرنة، ويفض في الأخير إلى دخول الأفراد في علاقات لاشعورية مع ثقافتهم وقيمهم، ويؤدي في المحصلة النهائية إلى تشكل اضطرابات اجتماعية (العزلة والهامشية في الثقافة والتي تتخذ لنفسها سلوكيات مثل الأعمال المتطرفة)⁽⁷¹⁾.

خلاصة:

حاولنا في هذا الفصل معالجة قضية القيم التي تعتبر جانب مهم جدا ويشغل حيزا كبيرا في بحثنا حيث بذلنا جهدنا للإحاطة بكل ما ينم بالصلة للقيم عموما وقد تم ذلك من خلال عشرة عناصر حيث خصصنا العنصر الأول لماهية القيم حيث حاولنا أن نجمع كل ما يمكننا في ما يخص تعريف القيم. أما العنصر الثاني فخصصناه لأهميتها حيث وضحنا الدور الذي تلعبه القيم في عملية الضبط الاجتماعي. بينما عرض العنصر الثالث خصائص القيم حيث كتبنا أنها تمتد في عمق الفكر الإنساني وأنها تمتاز ببعض الخصائص (كالنسبة، الثبات، المعيارية... الخ). أما في العنصر الرابع فتطرقتنا لمصادرها وذكرنا بتعددتها واختلافها في ما أوضح العنصر الخامس عملية تغير القيم والتي تعتبر عملية أساسية ترافق التغير في هيكلية المجتمع وتعني تغير في تسلسل القيم داخل النسق القيمي. أما العنصر السادس فقد استعرض كيفية اكتساب القيم عن طريق التعلم والتعليم باستعمال عدة وسائل منها المباشرة وغير مباشرة. أما العنصر السابع فاهتم بشرح عملية ترتيب القيم لدى الفرد أو المجتمع أو ما يعرف بالنسق القيمي. وحاولنا من خلال العنصر الثامن تصنيف القيم حي حاولنا عرض أهم التصانيف شيوعا. ثم استعرضنا أهم أدوات قياس القيم للتعامل معها

⁽⁶⁸⁾ نادية عمر الجولاني، مرجع سابق، ص 104.

⁽⁶⁹⁾ السيد الشحات أحمد حسن، مرجع سابق، ص 104.

⁽⁷⁰⁾ مرجع سابق، ص 104

⁽⁷¹⁾ نور الدين طوالي، صراع القيم في حالة التغير الاجتماعي السريع، حوليات الجزائر رقم 01، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1987، ص 8، ص 10.

ميدانيا وذلك من خلال العنصر التاسع أما في الأخير أي في العنصر العاشر حاولنا عرض صراع القيم وحاولنا تبيان تداعيات هذا الصراع على الكيان المجتمعي والفردى على حد السواء.

الفصل الثالث : البيئة والتربية البيئية

أولاً: البيئة

6. مفهومها.

7. عناصرها.

8. البيئة والنظام البيئي.

9. الإنسان ودوره في البيئة

10. الإنسان في مواجهة التحديات البيئية

ثانياً: التربية البيئية

1. مفهومها

2. أهدافها

3. كيفية بلوغ أهداف التربية البيئية

4. خصائص التربية البيئية

5. أشكال التربية البيئية

خلاصة

أولاً: البيئة.

1. مفهومها:

أصبح مصطلح البيئة Environment شائع الاستخدام في الأوساط العلمية، والمشجع أن استخدامه أخذ يتواجد عند عامة الناس يوماً بعد آخر. وفي ضوء ذلك نجد للبيئة تعاريف عديدة ومختلفة باختلاف علاقة الإنسان بالبيئة، فالمدرسة بيئة، والجامعة بيئة والمصنع بيئة والمؤسسة بيئة والمجتمع بيئة، والوطن بيئة والعالم كله بيئة ويمكن النظر إلى البيئة من خلال النشاطات البشرية المختلفة كأن نقول البيئة الزراعية أو الصناعية أو الثقافية أو الصحية أو الاجتماعية أو السياسية أو الروحية.

أما البيئة في اللغة فهي اسم مشتق من الفعل الماضي باء وبوأ مضارعه بيوء. وتشير معاجم اللغة العربية إلى أن هذا الفعل قد استخدم في أكثر من معنى، ولكن أشهر هذه المعاني هو ما كان في أصله يرجع إلى الفعل باء ومضارعه يتبوأ، بمعنى نزل وأقام وقد جاء في المعجم الوجيز بوأ فلانا منزلاً بمعنى أنزله، وبوأ المنزل بمعنى أعده، وتبوأ فلان المكان أي نزله وأقام فيه، وتبوات منزلاً أي نزلته، وبوات الرجل منزلاً أي هيأته ومكنت له فيه. والبيئة تعني في اللغة المنزل وهي ما يحيط بالفرد أو المجتمع ويؤثر فيهما⁽⁷²⁾.

وقد استعمل أصل كلمة البيئة من القرآن الكريم في عشرة مواقع وهي:

1. قال تعالى: (وَكَذَلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِي الْأَرْضِ يَتَّبُوا مِنْهَا حَيْثُ يَشَاءُ نُصِيبُ بِرَحْمَتِنَا مَنْ نَشَاءُ وَلَا نُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ) سورة يوسف الآية 56، أي ينزل من بلادها حيث يشاء.

2. وقال تعالى في سورة الأعراف الآية 74: (وَبَوَّأَكُمْ فِي الْأَرْضِ تَتَّخِذُونَ مِنْ سُهُولِهَا قُصُورًا)، أي جعل الأرض منزلاً لكم.

3. وقال تعالى: (وَقَالُوا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي صَدَقْنَا وَعَدَّهُ وَأَوْثَقْنَا الْأَرْضَ نَتَّبِعُ مِنَ الْجَنَّةِ حَيْثُ نَشَاءُ ..) سورة الزمر الآية 74 أي ينزل كل واحد منا في مكان يريده من الجنة.

4. وقال تعالى: (وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَنُبَوِّئَنَّهُمْ مِنَ الْجَنَّةِ غُرَفًا ..) سورة العنكبوت الآية 58، أي لننزلهم من الجنة أعاليها وهو الفردوس.

5. وفي سورة الحشر الآية 09 يقول تعالى: ({ وَالَّذِينَ تَبَوَّؤُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ ..) ن أي أنهم اتخذوا المدينة والإيمان مباءة.

6. وفي سورة يونس الآية 87 قال تعالى: (وَأَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى وَأَخِيهِ أَنْ تَبَوَّءَا لِقَوْمِكُمْ بِمِصْرَ بُيُوتًا)، أي اتخذوا لقومكما منزلاً تسكنون فيها.

7. وقال تعالى في سورة آل عمران الآية 121: (وَإِذْ غَدَوْتَ مِنْ أَهْلِكَ تُبَوِّئُ الْمُؤْمِنِينَ مَقَاعِدَ لِلْقِتَالِ ..)، أي تنزلهم وتهيئ لهم مقاعدهم وأماكنهم في الحرب.

8. وقال تعالى في سورة النحل الآية 41: (وَالَّذِينَ هَاجَرُوا فِي اللَّهِ مِنْ بَعْدِ مَا ظَلَمُوا لَنُبَوِّئَنَّهُمْ فِي الدُّنْيَا حَسَنَةً وَلَآجِرُ الْآخِرَةِ أَكْبَرُ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ)، أي لننزلهم في الدنيا منزلة حسنة وهي الغلبة على من ظلمهم.

9. وقال تعالى في سورة الحج الآية 26: (وَإِذْ بَوَّأْنَا لِإِبْرَاهِيمَ مَكَانَ الْبَيْتِ أَنْ لَا تُشْرِكْ بِي شَيْئًا وَطَهِّرْ بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ وَالْقَائِمِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ)، أي أذكر وقت جعلنا مكان البيت مباءة له عليه السلام أي مرجعاً يرجع إليه للعمارة والعبادة.

10. وقال تعالى في سورة يونس الآية 93: (وَلَقَدْ بَوَّأْنَا بَنِي إِسْرَائِيلَ مُبَوَّأً صِدْقٍ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ فَمَا اخْتَلَفُوا حَتَّى جَاءَهُمُ الْعِلْمُ)، أي أسكنهم وأنزلهم بعد أن أنجاهم وأهلك أعداءهم منزلاً صالحاً مرضياً مباركاً.

ونفهم من هذه الآيات الكريمة هو معنى النزول بمكان الإقامة فيه.

كما أكدت السنة النبوية المطهرة هذا المعنى إذ يقول الرسول (ص) في الحديث الشريف: "من يكذب عليّ متعمداً فليتبوأ مقعداً من النار"⁽⁷³⁾.

(72) راتب السعود، الإنسان والبيئة - دراسة في التربية البيئية - دار الحامد، عمان، 2004، ص 16.

(73) راتب السعود، الإنسان والبيئة، مرجع سابق، ص 17.

2. عناصرها

يمكن تقسيم البيئة وفق توصيات مؤتمر ستوكهولم إلى ثلاثة عناصر

هي :

- 1. البيئة الطبيعية :** وتتكون من 04 نظم مترابطة ارتباطا وثيقا هي :
الغلاف الجوي ، الغلاف المائي ، اليابسة، المحيط الجوي بما تشمله هذه الأنظمة من ماء وهواء وتربة و معادن، ومصادر للطاقة بالإضافة إلى النباتات والحيوانات وهذه جميعا تمثل الموارد التي أتاحتها الله سبحانه وتعالى للإنسان كي يحصل منها على مقومات حياته من غذاء وكساء ودواء ومأوى .
- 2. البيئة البيولوجية:** وتشمل الإنسان "الفرد" وأسرته ومجتمعه، وكذلك الكائنات الحية في المحيط الحيوي وتعد البيئة البيولوجية جزءا من البيئة الطبيعية.
- 3. البيئة الاجتماعية:** ويقصد بالبيئة الاجتماعية ذلك الإطار من العلاقات الذي يحدد ماهية علاقة الإنسان مع غيره ذلك الإطار من العلاقات الذي هو الأساس في تنظيم الجماعات سواء بين أفرادها بعضهم ببعض في بيئة ما ، أو بين جماعات متباينة أو متشابهة معا وحضارة في بيئات متباعدة، وتؤلف أنماط تلك العلاقات ما يعرف بالنظم الاجتماعية ، واستحدث الإنسان خلال رحلة حياته الطويلة بيئة حضارية لكي تساعده في حياته فعمر الأرض واخترق الأجواء لغزو الفضاء.
وعناصر البيئة الحضارية للإنسان تتحدد في جانبين رئيسيين هما:

أولا : الجانب المادي : كل ما استطاع الإنسان أن يصنعه كالمسكن والملبس ووسائل النقل والأدوات والأجهزة التي يستخدمها في حياته اليومية.
ثانيا : الجانب غير المادي : فيشمل عقائد الإنسان وعاداته وتقاليده وأفكاره وثقافته وكل ما ينطوي عليه نفس الإنسان من قيم وآداب وعلوم تلقائية كانت أم مكتسبة.

وإذا كانت البيئة هي الإطار الذي يعيش فيه الإنسان ويحصل منه على مقومات حياته من غذاء وكساء ويمارس فيه علاقاته مع أقرانه من بني البشر، فإن أول ما يجب على الإنسان تحقيقه حفاظا على هذه الحياة، أن يفهم البيئة فهما صحيحا بكل عناصرها ومقوماتها وتفاعلاتها المتبادلة ، ثم أن يقوم بعمل جماعي جاد لحمايتها وتحسينها وأن يسعى للحصول على رزقه وأن يمارس علاقاته دون إتلاف أو إفساد.

3. البيئة والنظام البيئي:

يطلق العلماء لفظ البيئة على مجموع الظروف والعوامل الخارجية التي تعيش فيها الكائنات الحية وتؤثر في العمليات الحيوية التي تقوم بها ويقصد بالنظام البيئي أية مساحة من الطبيعة وما تحويه من كائنات حية ومواد حية في تفاعلها مع بعضها البعض ومع الظروف البيئية وما تولده من تبادل بين الأجزاء الحية وغير الحية ومن أمثلة النظم البيئية الغابة والنهر والبحيرة والبحر، وواضح من هذا التعريف أنه يأخذ في الاعتبار كل الكائنات الحية التي يتكون منها المجتمع البيئي (البدائيات ، والطلائعيات والتوالي النباتية والحيوانية، وكذلك كل العناصر البيئية غير الحية لتركيب التربة ، الرياح ، طول النهار، الرطوبة ، التلوث ،.....الخ)

ويأخذ الإنسان – كأحد كائنات النظام البيئي – مكانة خاصة نظرا لتطوره الفكري والنفسي، فهو المسيطر – إلى حد ملموس – على النظام البيئي وعلى حسن تصرف وتتوقف المحافظة على النظام البيئي وعدم استنزافه.

خصائص النظام البيئي: ويتكون كل نظام بيئي مما يأتي
1. كائنات غير حية: وهي المواد الأساسية غير العضوية والعضوية في

البيئة.

2. كائنات حية: وتنقسم إلى قسمين رئيسيين:

أ. كائنات حية ذاتية التغذية: وهي الكائنات الحية التي تستطيع بناء غذائها بنفسها من مواد عضوية بسيطة بوساطة عمليات البناء الضوئي (النباتات الحية الأخرى بمختلف أنواعها كما تقوم هذه الكائنات باستهلاك كميات كبيرة من ثاني أكسيد الكربون خلال عملية التركيب الضوئي وتقوم بإخراج الأكسجين في الهواء).

ب. كائنات حية غير ذاتية التغذية: وهي الكائنات التي لا تستطيع تكوين غذائها بنفسها وتضم الكائنات المستهلكة، والكائنات المحللة، فأكلات الحشائش مثل الحشرات التي تتغذى على الأعشاب كائنات مستهلكة تعتمد على ما صنعه النبات وتحوله في أجسامها إلى مواد مختلفة تبني بها أنسجتها وأجسامها، وتسمى مثل هذه الكائنات المستهلك الأول لأنها تعتمد مباشرة على النبات، والحيوانات التي تتغذى على هذه الحشرات كائنات مستهلكة أيضا ولكنها تسمى "المستهلك الثاني" لأنها تعتمد على المواد الغذائية المكونة لأجسام الحشرات والتي نشأت بدورها من أصل نباتي، أما الكائنات المحللة فهي تعتمد في التغذية الذاتية على تفكك بقايا الكائنات النباتية والحيوانية وتحولها إلى مركبات بسيطة تستفيد منها ومن أمثلتها: البكتيريا، الفطريات وبعض الكائنات المترمة.

4. الإنسان ودوره في البيئة:

يعتبر الإنسان أهم عامل حيوي في إحداث التغيير البيئي والإخلال الطبيعي البيولوجي، فمنذ وجوده وهو يتعامل مع مكونات البيئة، وكلما توالى الأعوام ازداد تحكما وسلطانا في البيئة، وخاصة بعد أن يسر له التقدم العلمي والتكنولوجي مزيدا من فرص إحداث التغيير في البيئة وفقا لازدياد حاجته إلى الغذاء والكساء.

وهكذا قطع الإنسان أشجار الغابات وحول أرضها إلى مزارع ومصانع، وأفرط في استهلاك المراعي بالرعي المكثف، ولجأ إلى استخدام الأسمدة الكيماوية والمبيدات بمختلف أنواعها، وهذه كلها عوامل فعالة في الإخلال بتوازن النظم البيئية، ينعكس أثرها في نهاية المطاف على حياة الإنسان كما يتضح مما يلي:

الغابات: الغابة نظام بيئي شديد الصلة بالإنسان وتشمل الغابات ما يقرب 28% من القارات ولذلك فإن تدهورها أو إزالتها يحدث انعكاسات خطيرة في النظام البيئي وخصوصا في التوازن المطلوب بين نسبتي الأكسجين وثاني أكسيد الكربون في الهواء.

المراعي: يؤدي الاستخدام السيئ للمراعي إلى تدهور النبات الطبيعي، الذي يرافقه تدهور في التربة والمناخ فإذا تتابع التدهور تعرت التربة وأصبحت عرضة للانحراف.

النظم الزراعية والزراعة غير المتوازنة: قام الإنسان بتحويل الغابات الطبيعية إلى أراض زراعية فاستعاض عن النظم البيئية الطبيعية بأجهزة اصطناعية، استعاض عن السلاسل الغذائية وعن العلاقات المتبادلة بين الكائنات والمواد

المميزة للنظم البيئية بنمط آخر من العلاقات بين المحصول الزراعي والبيئة المحيط به ، فاستخدام الأسمدة والمبيدات الحشرية للوصول إلى هذا الهدف ، وأكبر خطأ ارتكبه الإنسان في تفهمه لاستثمار الأرض زراعياً هو اعتقاده بأنه يستطيع استبدال العلاقات الطبيعية المعقدة الموجودة بين العوامل البيئية النباتات بعوامل اصطناعية مبسطة ، فعارض بذلك القوانين المنظمة للطبيعة ، وهذا ما جعل النظم الزراعية مرهقة وسريعة العطب⁽⁷⁴⁾.

النباتات والحيوانات البرية : أدى تدهور الغطاء النباتي والصيد غير المنتظم إلى تعرض عدد كبير والحيوانات البرية إلى الانقراض، أخل بالتوازن البيئي.

أثر التصنيع والتكنولوجيا الحديثة على البيئة:

إن للتصنيع والتكنولوجيا الحديثة آثاراً سيئة في البيئة، فإطلاق الأبخرة والغازات وإلقاء النفايات أدى إلى اضطراب السلاسل الغذائية ، وانعكس ذلك على الإنسان الذي أفسدت الصناعة بيئته وجعلته في بعض الأحيان غير ملائمة لحياته كما يتضح مما يلي:

تلوث المحيط المائي: إن للنظم البيئية المائية علاقات مباشرة وغير مباشرة بحياة الإنسان ، فمياها التي تتبخر تسقط في شكل أمطار ضرورية للحياة على اليابسة ، ومدخراتها من المادة الحية النباتية والحيوانية تعتبر مدخرات غذائية للإنسانية جمعاء في المستقبل ، كما أن ثرواتها المعدنية ذات أهمية بالغة.

تلوث الجو: تتعدد مصادر الجو، ويمكن القول أنها تشمل المصانع ووسائل النقل والانفجارات الذرية والفضلات المشعة ، كما تتعدد هذه المصادر وتزداد أعدادها يوماً بعد يوم، زمن أمثلتها الكلور، أول ثاني أكسيد الكبريت، أكسيد النيتروجين، أملاح الحديد والزنك والرصاص وبعض المركبات العضوية والعناصر المشعة. وإذا زادت نسبة هذه الملوثات عن حد معين في الجو أصبح لها تأثيرات واضحة على الإنسان وعلى كائنات البيئة.

تلوث التربة: تتلوث التربة نتيجة استعمال وإلقاء الفضلات الصناعية، وينعكس ذلك الكائنات الحية في التربة، وبالتالي على خصوبتها وعلى النبات والحيوان ، مما ينعكس أثره على الإنسان في نهاية المطاف.

5. الإنسان في مواجهة التحديات البيئية

الإنسان أحد الكائنات الحية التي تعيش على الأرض ، وهو يحتاج إلى الأكسجين لتنفسه للقيام بعملياته الحيوية ، وكما يحتاج إلى مورد مستمر من الطاقة التي يستخلصها من غذائه العضوي الذي لا يستطيع الحصول عليه إلا من كائنات أخرى نباتية وحيوانية ، وتحتاج أيضاً إلى الماء الصالح للشرب لجزء هام يمكنه من الاستمرار في الحياة.

وتعتمد استمرارية حياته بصورة واضحة على إيجاد حلول عاجلة للعديد من المشكلات البيئية الرئيسية التي من أبرزها مشكلات يمكن تلخيصها فيما يلي:

⁽⁷⁴⁾ ليث حازم قميص ، البيئة و مفهومها وعلاقتها بالإنسان - <http://www.wildlife-pal.org/environment.htm>.07/12/2008.13:15mn

1. كيفية الوصول إلى مصادر كافية للغذاء لتوفير الطاقة لأعداده المتزايدة.

2. كيفية التخلص من حجم فضلاته المتزايدة وتحسين الوسائل التي يجب التوصل إليها للتخلص من نفاياته المتعددة ، وخاصة النفايات غير القابلة للتحلل.

3. كيفية التوصل إلى المعدل المناسب للنمو السكاني، حتى يكون هناك توازن بين عدد السكان والوسط البيئي.

ومن الثابت أن مصير الإنسان ، مرتبط بالتوازنات البيولوجية وبالسلاسل الغذائية التي تحتويها النظم البيئية، وان أي إخلال بهذه التوازنات والسلاسل ينعكس مباشرة على حياة الإنسان ولهذا فان الإنسان يكمن في المحافظة على سلامة النظم البيئية التي يؤمن له حياة أفضل، ونذكر فيما يلي وسائل تحقيق ذلك:

1. الإدارة الجيدة للغابات: تبقى الغابات على إنتاجيتها ومميزاتها.
2. الإدارة الجيدة للمراعي: من الضروري الطبيعية ومنع تدهورها وبذلك يوضع نظام .

3. الإدارة الجيدة للأراضي الزراعية: تستهدف الإدارة الحكيمة للأراضي الزراعية الحصول الزراعية الحصول على أفضل عائد كما ونوعا مع المحافظة على خصوبة التربة وعلى التوازنات البيولوجية الضرورية لسلامة النظم الزراعية ويمكن تحقيق ذلك :

أ. تعدد المحاصيل في دورة زراعية متوازنة .

ب. تخصيص الأراضي الزراعية.

ج. تحسين التربة بإضافة المادة العضوية

د. مكافحة انجراف التربة.

4. مكافحة تلوث البيئة : نظرا لأهمية تلوث البيئة بالنسبة لكل فان من الواجب تشجيع البحوث العلمية بمكافحة التلوث بشتى أشكاله.

5. التعاون البناء بين القائمين على المشروعات وعلماء البيئة: إن أي مشروع تقوم به يجب أن نأخذ بعين الاعتبار احترام الطبيعة ، ولهذا يجب أن يدرس كل مشروع يستهدف استثمار البيئة بواسطة المختصين وفريق من الباحثين في الفروع الأساسية التي تهتم بدراسة البيئة الطبيعية، حتى يقرروا مع التغييرات المتوقع خصوصها عندما يتم المشروع ، فيعملوا معا على التخفيف من التأثيرات السلبية المحتملة، ويجب أن تظل الصلة لابين المختصين والباحثين قائمة لمعالجة ما قد يظهر من مشكلات جديدة⁽⁷⁵⁾.

6. تنمية الوعي البيئي : تحتاج البشرية إلى أخلاق اجتماعية عصرية ترتبط باحترام البيئة ، ولا يمكن أن نصل إلى هذه الأخلاق إلا بعد توعية حيوية توضع للإنسان مدى ارتباطه بالبيئة وتعلمه أن حقوقه في البيئة يقابلها دائما واجبات نحو البيئة، فليست هنالك حقوق دون واجبات.

وأخيرا مما تقدم يتبين أن هناك علاقة اعتمادية داخلية بين الإنسان وبيئته فهو يتأثر ويؤثر عليها وعليه يبدو جليا أن مصلحة الإنسان الفرد أو الجماعة في تواجده ضمن بيئة سليمة لكي يستمر في حياة صحيحة سليمة⁽⁷⁶⁾.

ثانيا : التربية البيئية

1. مفهومها:

عرفت جامعة أليوني الأمريكية التربية البيئية environmental education بأنها نمط من التربية بهدف إلى معرفة القيم وتوضيح المفاهيم وتنمية المهارات اللازمة لفهم وتقديم العلاقات التي تربط بين الإنسان وثقافته وبيئته البيوفيزيائية . كما أنها تعني التمرس على اتخاذ القرارات ووضع قانون للسلوك بشأن المسائل المتعلقة بنوعية البيئة.

وعرفها القانون العام للولايات المتحدة بأنها عملية تعليمية تعني بالعلاقات بين الإنسان والطبيعة، وتشمل السكن والتلوث، وتعدد السكان والتلوث، وتوزيع الموارد، واستنزافها، وصونه، والنقل، والتكنولوجيا، والتخطيط الحضري والريفي مع البيئة البشرية الكلية.

وتعرف التربية البيئية بأنها:

التعلم من أجل فهم وتقدير النظم البيئية بكليتها، والعمل معها

وتعزيزها.

التعلم للتبصر بالصورة الكلية المحيطة بمشكلة بيئية بعينها من نشأتها ومنظورها واقتصادها وثقافتها والعمليات الطبيعية التي تسببها والحلول المقترحة عليه.

أنها تعلم كيفية إدارة وتحسين العلاقات في الإنسان وبيئته بشمولية وتعزيز. وهي تعلم استخدام التقنيات الحديثة وزيادة إنتاجيتها، وتجنب المخاطر البيئية وإزالة العطب البيئي القائم، واتخاذ القرارات البيئية العقلانية⁽⁷⁷⁾.

عملية تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدرجات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات التي تربط الإنسان وحضارته بمحيطه الحيوي الفيزيقي والمحافظة على مصادر البيئة.

والتربية هي عملية بناء وتنمية للاتجاهات والمفاهيم والمهارات والقدرات عند الأفراد في اتجاه معين لتحقيق أهداف مرجوة. والتربية بذلك تكون بمثابة استثمار للموارد البشرية يعطي مردودا ديناميكيا في الحياة الأفراد وتنمية المجتمعات. وفي هذا المفهوم للتربية فان التربية هي عملية تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدرجات لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بالبيئة التي يحيا بها، وتوضيح حتمية المحافظة على موارد البيئة ضرورة حسن استغلالها لصالح الإنسان، وحفاظا على حياته الكريمة ، ورفع مستويات معيشتة⁽⁷⁸⁾.

⁽⁷⁶⁾ محمد خليصي الحربي، الأخلاق الاجتماعية العصرية، <http://www.aawsat.com>.

20/05/2008.15:30mn

⁽⁷⁷⁾ سكينه بن عامر، أهداف ومبادئ التربية البيئية، <http://www.beety.tu>. 20/05/2008.20:30mn

⁽⁷⁸⁾ رشيد محمد ومحمد سعيد صباريني، البيئة ومشكلاتها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1979، ص142.

أما التربية البيئية فهي باختصار الجانب من التربية الذي يساعد الناس على العيش بنجاح على كوكب الأرض، وهو ما يعرف بالمنحى البيئي للتربية، كما تعرف التربية على أنها تعلم كيفية وإدارة وتحسين العلاقات بين الإنسان وبيئته بشمولية وتعزيز. وتعني التربية أيضا تعلم كيفية استخدام التقنيات الحديثة وزيادة إنتاجها، وتجنب المخاطر البيئية، وإزالة العطب البيئي القائم، واتخاذ القرارات البيئية العقلانية⁽⁷⁹⁾.

وتعد التربية البيئية اتجاها وفكرا وفلسفة، هدفها تسليح الإنسان في شتى أرجاء العالم بـ (خلق بيئي) أو (ضمير بيئي) يحدد سلوكه وهو يتعامل مع البيئة في مجال مجالاتها... "الخلق البيئي" يجب أن يكون العامل المؤثر في اتخاذ القرارات البيئية مهما كان مستواها. بناء مدينة، أو إنشاء جسر، أو شق طريق، أو بناء سد، أو إقامة مصنع، أو اصطياد سمك في النهر، أو التخلص من القمامة المنزلية، أو التنزه على شاطئ البحر أو في حديقة عامة... وحتى القرارات الأكبر على المستوى السياسي والاقتصادي يجب أن يحسب حسابا للبيئة في إطارها العالمي لأن المصالح البشرية واحدة، ومستقبل الجنس البشري واحد... "الخلق البيئي" معناه أن يعي الإنسان الوحدة والتكامل البيئي في عالمنا المعاصر، حيث يمكن أن تترتب على القرارات التي تتخذها البلاد المختلفة، وعلى مناهج سلوكها، آثار على النطاق الدولي.. الخلق البيئي أو الضمير الذي تهدف التربية إلى إيجاد أو تنمية عند كل إنسان في المجتمع العالمي، يعني أن يتكيف الإنسان من أجل البيئة، لا أن يستمر في تكييف حماية البيئة⁽⁸⁰⁾.

وتسعى التربية البيئية إلى إعداد الأفراد ليكونوا متوافقين مع بيئتهم، وتتمثل ذلك في تعليم الفرد كي يكون قادرا على القراءة والكتابة literate وفهم الأرقام، واستعمالها numerate وفهم نظم البيئة الطبيعية المعقدة التي هو جزء منها، واستخدامها بمسؤولية وتعزيز escalate. ويعتبر الشرط الأخير من خصائص الإنسان المربي educated الهدف الأساسي للتربية التي تسعى إلى إعداد الفرد الإنساني للعيش الأمن في كوكب الأرض ومن هنا تتضح العلاقة الوثيقة بين التربية، والبيئة، والتي أفرزت مجالا تربويا له أصوله ومبرراته وفلسفته وأهدافه ومحتواه ومستلزماته تعليمه وتقويمه، ألا وهو التربية البيئية environmental education⁽⁸¹⁾.

إلى ذلك يضيف بان التربية البيئية تسعى إلى إيجاد وعي وطني بأهمية البيئة بالنسبة لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بحيث تؤدي إلى إشراك السكان كافة طوعا لا كرها، وبطريقة مسؤولة وفعالة، ففي صياغة القرارات التي تمس نوعية بكافة مكوناتها. وتهدف التربية البيئية أخيرا إلى إيجاد وعي على أهمية التكامل البيئي في العالم المعاصر⁽⁸²⁾.

يجب التفريق بين التثقيف البيئي والتوعية البيئية. فالأول غير الثاني. وإذا كان الوعي البيئي يندرج في سياق حملات الإرشاد السريعة، فالتثقيف أو

(79) Meadows, D. Harvesting one hundred fold, yley concepts and case studies in environmental education, nairopi UNEP, 1989.

(80) رشيد محمد ومحمد سعيد صباريني، البيئة ومشكلاتها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1979، ص194.

(81) راتب السعود، الإنسان والبيئة.

(82) رشيد محمد ومحمد سعيد صباريني، البيئة ومشكلاتها، ص143.

التربية هي احد علوم البيئة المتعددة العناوين والمراحل والذي يقتضي له برامج متخصصة ضمن جداول زمنية يشارك فيها الجميع بدون استثناء كل من نطاق عمله وطموحاته⁽⁸³⁾.

2. أهداف التربية البيئية :

مع أن التربية البيئية ليست حديثة العهد ، بيد أنه منذ عهد قريب بدأ الاهتمام بدمج البيئة صراحة في عملية التعليم ، ولكن بإعطاء الأولويات والعناية بالمشكلات التي تتعلق بحماية الموارد الطبيعية والحياة النباتية والحيوانية ، أو ما يتصل بهما من موضوعات⁽⁸⁴⁾.

إن الأهداف أو الأسس أو المنطلقات للتربية البيئية، عديدة، وتشمل ما يلي :

بما أن المشكلات البيئية تتسم بالتعقيد، فينبغي أن تواجه بمجالات المعرفة المختلفة ويتعين النظر للمشكلات، ويقتنع بها وبخطورتها. فالتربية البيئية تكون أكثر تأثيراً في الأفراد عندما توضح لهم السلوك الظاهر للناس تجاه البيئة يعتمد على المعارف والقيم التي يمتلكونها⁽⁸⁵⁾.

وكان ميثاق بلغراد، الذي تمخض عن الندوة الدولية التي عقدت في العاصمة اليوغسلافية في تشرين الأول – أكتوبر 1975، قد شرح غايات وأهداف التربية البيئية كونها تهدف إلى تمكين الإنسان من فهم ما تتميز به البيئة من طبيعة معقدة نتيجة للتفاعل بين جوانبها والفيزيائية والاجتماعية والثقافية... ولا بد لها بالتالي من أن تزود الفرد والمجتمعات بالوسائل اللازمة لتفسير علاقة التكافل التي تربط هذه العناصر المختلفة في المكان والزمان بما يسهل توائهم مع البيئة ويساعد على استخدام موارد العالم بمزيد من التدبير والحيلة لتلبية احتياجات الإنسان المختلفة في حاضره ومستقبله ، وينبغي للتربية البيئية كذلك أن تسهم في خلق وعي وطني بأهمية البيئة لجهود التنمية ، كما ينبغي لها أن تساعد على إشراك الناس بجميع مستوياتهم وبطريقة مسؤولة وفاعلة في صياغة القرارات التي تنطوي على المساس بنوعية بيئتهم بمكوناتهم المختلفة، وفي مراقبة تنفيذها.. ولهذه الغاية ينبغي للتربية أن تتكفل بنشر المعلومات عن مشروعات إنمائية بديلة لا تترتب عليها آثار ضارة بالبيئة، إلى جانب الدعوة إلى انتهاج طرائق للحياة تسمح بإرساء علاقات متناسقة معها⁽⁸⁶⁾.

ومن غايات التربية البيئية أيضاً تكوين وعي واضح بالتكامل البيئي في عالمنا المعاصر حيث انه يمكن أ، تترتب على القرارات التي تتخذها البلدان المختلفة وعلى مناهج سلوكها آثار على النطاق الدولي.

ومن ثمة دور بالغ الأهمية التربية البيئية من هذه الناحية ستمثل في تنمية روح المسؤولية والتضامن بين بلاد العالم بصرف النظر عن مستوى تقدم كل منها ، لتكون أساساً لنظام يكفل حماية البيئة البشرية وتطويرها وتحسينها.

إن بلوغ هذه الغايات إنما يفترض نكف العملية التربوية بنشر معارف وقيم وكفايات ومناهج سلوك من شأنها أن تساعد على فهم مشكلات البيئة وحلها....

⁽⁸³⁾ بشير محمد عربيات، أيمن سليمان مزاهرة، التربية البيئية، دار المناهج، عمان، 2004، ص13.

⁽⁸⁴⁾ نفس المرجع، الصفحة نفسها.

⁽⁸⁵⁾ نفس المرجع، ص19.

⁽⁸⁶⁾ صلاح عبد المحسن عجاج، التربية البيئية، 16:40mn. 15/08/2008. <http://www.agag.com>.

فبالنسبة للمعارف يتعين على التعليم أن يوفر الوسائل اللازمة وبدرجات متفاوتة في تعميقها وخصوصياتها تبع لتباين جماهير المتعلمين لإدراك وهم العلاقة القائمة بين مختلف العوامل البيولوجية والفيزيائية والاجتماعية والاقتصادية التي تتحكم من خلال تأثيرها المتداخلة في الزمان والمكان.

وإذ يقصد من هذه المعارف أن تسفر عن تطوير مناهج السلوك وأنشطته مواثية لحماية البيئة وتحسينها ، فمن الضروري أن يتم تحصيلها قدر الإمكان عن طريق وضع البيئات الخاصة موضع الملاحظ والدراسة والتجربة العلمية...

وفيما يتعلق بالقيم ينبغي للتربية البيئية أن تطور مواقف ملائمة لتحسين نوعية البيئة، فلا سبيل إلى إحداث تغيير حقيقي في سلوك الناس اتجاه البيئة إلا إذا أمكن لغالبية الأفراد في مجتمع معين أن يعتنقوا، عن إرادة حرة ووعي، قيم أكثر ايجابية، تصبح أساسا لانضباط ذاتي. ولهذه الغاية ينبغي للتربية البيئية أن تسعى إلى توضيح وتنسيق ما لدى الأفراد والمجتمعات من اهتمامات وقيم أخلاقية وجمالية واقتصادية بقدر ما لها من تأثير على البيئة...

أما عن الكفايات العلمية ، فإن الهدف هو تزويد أفراد المجتمع، أي مجتمع بمجموعة بالغة التنوع من الكفايات العلمية والتقنية ، تسمح بإجراء أنشطة رشيدة في مجال البيئة ، وذلك عن طريق الاستعانة بأساليب متعددة تتفاوت في درجة تعقيدها . والمقصود بوجه عام هو إتاحة الفرصة في كافة مراحل التعليم المدرسي وغير المدرسي لاكتساب الكفايات اللازمة للحصول على المعارف التي تتوافر في البيئة، والتي تسمح بالمشاركة في إعداد حلول قابلة للتطبيق على المشكلات الخاصة بالبيئة وتحليلها وتقييمها، وذلك لان القيام بصورة مباشرة ومحدودة بأنشطة ترمي إلى حماية البيئة وتحسينها هو خير وسيلة لتنمية هذه الكفايات.

وتشكل هذه الأهداف كلها عملية تربوية موحدة، حيث لا طائل يرجى من أنشطة ترمي كثيرا نهج جديد شامل تجاه البيئة⁽⁸⁷⁾.

وتشير إلى أن أهداف التربية البيئية حددت بما يلي⁽⁸⁸⁾:

أ. تعزيز الوعي والاهتمام بترابط المسائل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية (الايكولوجيا) في المناطق المدنية والريفية .

ب. إتاحة الفرصة لكل شخص لاكتساب المعرفة والقيم والمواقف وروح الالتزام والمهارات الضرورية لحماية البيئة وتحسينها.

ج. أنماط جديدة من السلوك تجاه البيئة تجاه لدى البيئة لدى الأفراد والجماعات والمجتمع ككل ، وكما تمت الدعوة إلى استرشاد التربية البيئية بالمبادئ التالية:

1. البيئة وحدة متكاملة بجوانبها الطبيعية والتي صنعها الإنسان، وكذلك بجوانبها التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والأخلاقية والجمالية.
2. التربية البيئية عملية متواصلة مدى الحياة تبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة وتستمر في جميع المراحل التربوية النظامية وغير النظامية.

⁽⁸⁷⁾ الميثاق ورد كملحق في كتاب "البيئة ومشكلاتها، للأستاذين رشيد الحمد ومحمد صباريني، الكويت، 1979.

⁽⁸⁸⁾ غازي أبو الشقراء، في الإنسان والبيئة في لبنان، منشورات اللجنة الوطنية اللبنانية للتربية والعلوم والعلوم والثقافة (يونيسكو).

3. الأخذ بمنهج جامع بين فروع المعرفة يستعين بالمضمون الخاص لكل فرع منها لتيسير التوصل إلى نظرة شمولية متوازنة.
4. التعرف إلى القضايا البيئية الكبرى من منظور محلي وقومي وإقليمي ودولي.

5. التركيز على الأوضاع البيئية الخالية والمحتملة مع مراعاة الإطار التاريخي لهذه الأوضاع.

6. تعزيز التعاون على الصعيد المحلي والقومي والإقليمي والدولي في تلاقي المشكلات البيئية والإسهام بحل هذه المشكلات.

7. أن تؤخذ صراحة بعين الاعتبار الجوانب البيئية في مخططات التنمية والتطوير.

8. الربط بين الحس البيئي ومعرفة البيئة والمهارات الكفيلة بحل مشكلاتها وتوضيح القيم المتعلقة بها في كل مرحلة من مراحل العمر.

9. مساعدة الدارسين على اكتشاف أعراض المشكلات وأسبابها الحقيقية.

10. التأكد على تشعب المشكلات ومن ثم ضرورة تنمية الفكر النقدي والمهارات الكفيلة بحل المشكلات⁽⁸⁹⁾.

11. استخدام بيئات متنوعة للتعليم، ومجموعة كبيرة من النماذج التربوية في التعلم والتعليم، مع التأكد على الأنشطة العلمية والتجارب المباشرة. على الرغم من أن للتربية البيئية أصولها القديمة إلا أنها اكتسبت أهمية خاصة منذ السبعينيات من القرن 20 نتيجة وعي بالمشكلات البيئية الكبرى التي تؤثر بعمق في نوعية الحياة البشرية، وتهدد مستقبل الأجيال، مثل الانفجار السكاني، والتلوث، واستنزاف الموارد الطبيعية، إذا انطلقت التربية من اعتراف مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة البشرية، الذي عقد في ستوكهولم بالسويد عام 1972، بدور التربية كركن من أركان المحافظة على البيئة، فأصدر المؤتمر التوصية 96 التي دعت اليونسكو خاصة، ووكالات الأمم المتحدة الأخرى عامة، إلى اتخاذ التدابير اللازمة لبرنامج جامع لعقد فروع علمية للتربية البيئية في المدرسة وخارجها، من حيث الاهتمام بالبيئة وحمايتها، ويوجه إلى جميع قطاعات السكان. وكانت هذه التوصية أساساً ومنطلقاً ومبدءاً هادياً استندت إليه اليونسكو في تحديد الأهداف الخمسة التالية للبرنامج الدولي للتربية البيئية الذي ترعاه بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة، وهي:

1. تشجيع تطوير نشاطات البحوث المؤدية إلى فهم أفضل الأهداف التربوية وأساليبها وتنسيق هذه النشاطات.

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

3. تشجيع تطوير مناهج وبرامج في حقل التربية البيئية وتقويمها

4. تشجيع وتدريب وإعادة تدريب وإعادة تدريب القادة المسؤولين عن التربية البدنية، مثل المخططين والباحثين والإداريين والتربويين.

⁽⁸⁹⁾ جوزف مغيزل، رئيس الجمعية اللبنانية لحقوق الإنسان، مقدمة كتاب "البيئة وحقوق الإنسان".

5. توفير المعونة الفنية للدول الأعضاء لتطوير برامج في التربية البيئية⁽⁹⁰⁾.

3. كيف السبيل لبلوغ أهداف التربية البيئية

إن بلوغ هذه الأهداف يتطلب عملية تربوية تستطيع:
تأمين المعرفة الخاصة بالعلاقات بين مختلف العوامل البيولوجية والفيزيائية والاجتماعية التي تتحكم في البيئة ، من خلال أثارها المتداخلة ، تكون قادرة على تطوير مناهج للسلوك واستحداث نشاطات مناسبة ، من خلال الملاحظة والدراسة والتجريب وصيانة البيئة.

تطوير مواقف ملائمة لتحسين نوعية البيئة عن طريق إحداث تغيير حقيقي في سلوك الناس اتجاه بيئتهم ، بحيث يؤدي ذلك إلى إيجاد الشخصية المنضبطة ذاتيا والتي تتصرف في البيئة .

تطوير مواقف ملائمة لتحسين نوعية البيئة عن طريق إحداث تغيير حقيقي في سلوك الناس اتجاه بيئتهم ، بحيث يؤدي ذلك إلى إيجاد الشخصية المنضبطة ذاتيا والتي تتصرف في البيئة بروح المسؤولية.

الاستعانة بأساليب شتى لتزويد الناس بمجموعة من الكفايات العلمية والتقنية التي تسمح بإجراء أنشطه رشيدة في البيئة. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق إتاحة الفرصة في كافة مراحل التعليم (النظامي وغير النظامي) لاكتساب الكفايات القادرة على كسب المعارف المتوفرة عن البيئة، تكون قادرة بالفعل لإسهام في وضع حلول قابلة للتطبيق لمشكلات البيئة⁽⁹¹⁾.

البعد التربوي:

يعتبر البعد التربوي educational dimension من أبعاد مشكلة التلوث البيئي التي لها أهمية كبيرة ، وذلك من خلال نشر الوعي البيئي المتمركز على أخلاقيات البيئة educational ethics تدعو الجميع لضرورة الانتماء إلى هذه القرية الكونية بايجابية وتفاؤل ، وان نقطة انطلاق الاهتمام في هذا الجانب بدأت من مؤتمر ستوكهولم والذي عقد خلال الفترة ما بين 5-16 حزيران ، يونيو 1972 تحت عنوان "عام واحد فقط " حيث المؤتمر إن الإنسان صنيع بيئته وصانعها في ان واحد . وأن بين المجتمع و البيئة علاقة وثيقة، فهي معيله الطبيعي الذي يوفر له فرصة للنمو الفكري والاجتماعي والروحي.

وتهدف التربية البيئية كمفهوم إلى بناء المواطن الايجابي الواعي بمشكلات البيئة ، وتنمية الوعي بأهمية البيئة ، وتنمية القيم الاجتماعية ، ودراسة المشكلات البيئية ، وتحليلها ، من خلال منطوق القيم، وتنمية المهارات الأزمنة لفهم وتقدير العلاقات التي تربط بين الإنسان وبيئته البيوفيزيائية. وتهدف أيضا تنمية أخلاق بيئته تسعى إيجاد التوازن البيئي ورفع مستوى المعيشة للقراد ، وتنمية مفهوم جماهيري أساسي للعلاقات الإنسانية والتفاعلات البيئية ككل ، بالإضافة إلى تزويد المواطنين بمعلومات دقيقة وحديثة عن البيئة ومشكلاتها بهدف معاونتهم على اتخاذ

⁽⁹⁰⁾ رشيد الحمد ومحمد سعيد صباريني، البيئة ومشكلاتها

⁽⁹¹⁾ رشيد الحمد ومحمد سعيد صباريني، البيئة ومشكلاتها

القرارات السليمة لأسلوب التعايش مع البيئة وتوعية المجتمع ، وبأن من حق كل مواطن اتخاذ القرارات بشأن المشكلات البيئية⁽⁹²⁾.

ويقع على عاتق التربية البيئية مسؤوليات ضخمة لتحقيق التعاون بين الدول لتوفير حياة كريمة لكل البشر، عن طريق الاستغلال العلمي للموارد المتاحة ، وتوجيه الاهتمام إلى المشكلات البيئية المعاصرة ، وضرورة دراسة المشكلات الناجمة عن التغيرات التكنولوجية التي أحدثها الإنسان وكانت لها آثار سيئة على الأنظمة البيئية كالتلوث. وتتمثل مسؤولية التربية أيضا في دراسة المشكلات البيئية وتحليلها من خلال منظور شامل وجامع لفرع المعرفة يتيح لها على النحو سليم . كما دعت ندوة بلغراد عام 1975 إلى أهمية التربية البيئية التي تهدف إلى تكوين جيل واع مهتم بالبيئة وبالمشكلات المرتبطة بها، ولديه المعارف والقدرات العقلية ، والشعور بالالتزام ، بما يتيح له أن يمارس فرديا أو جماعيا ، حل المشكلات القائمة. ومن هنا فإن التربية أصبحت بعدا مهما من أبعاد حل مشكلة التلوث البيئي من خلال غرسها لأخلاقيات بيئية عند الأفراد.

والتربية البيئية المتركرة على وعي بيئي كبير وأخلاق بيئية رفيعة ، كفيلة في أن تسهم في الحد من التلوث وتدهور الحياة ، بالإضافة إلى دور العقيدة التربوية في غرس القيم الإيمانية والسلوكيات الايجابية للتعامل مع البيئة.

4. خصائص التربية وسماتها وأشكالها

تمتاز التربية البيئية بجملة من السمات من أبرزها التالي:

- التربية البيئية تتجه عادة إلى حل مشكلات محدودة للبيئة البشرية عن طريق مساعدة الناس على إدراك هذه المشكلات.
- التربية البيئية تسعى لتوضيح المشكلات البيئية المعقدة وتؤمن تضافر أنواع المعرفة اللازمة لتفسيرها.
- التربية البيئية تأخذ بمنهج جامع لعدة فروع علمية في تناول مشكلات البيئة.

• التربية البيئية تحرص على نفتح على المجتمع المحلي إيمانا منها بان الأفراد لا يولون اهتمام لنوعية البيئة ولا يتحركون لصيانتها أو لتحسينه بجدية وإصرار إلا في غمار الحياة اليومية لمجتمعهم.

• التربية البيئية تسعى بحكم طبيعتها ووظيفتها لتوجه شتى قطاعات المجتمع إلى بذل جهودها بما تملك من وسائل لفهم البيئة وترشيد إدارتها وتحسينها، وهي بذلك تأخذ بفكرة التربية الشاملة المستديمة والمتاحة بجميع الناس⁽⁹³⁾.

• التربية البيئية تعد استجابة لازمة البيئة التي تواجه البشرية، وهي تتناول حالات واقعية.توجب المشاركة في دراستها . وتأخذ أهداف التربية البيئية بالمنحى التداخلي . والتربية البيئية ذات طابع ملئ في توجهاتها. وتضمن الفعل في تعاملها مع المشكلات البيئية ، وتستخدم بشقيها الطبيعي الصناعي، وسطا للتعلم وتبحث عن البدائل في دراسة الخالات لبيئية .

⁽⁹²⁾ صلاح عبد السميع عبد الرزاق، التربية البيئية في الاسلام، <http://www.khayma.com>.

03/06/2008.20:30mn

⁽⁹³⁾ رشيد الحمد ومحمد سعيد صباريني، البيئة ومشكلاتها، عالم المعرفة.

وتسعى إلى تبني المدخل القيمي الذي يعني تلازم بناء أنماط سلوكية تساعد بالمحافظة على البيئة. وتهتم بأسس الاختيار بين بدائل الحالات البيئية ، وتهدف التربية البيئية إلى تطوير مهارات حل المشكلات البيئية.

وهي جهد لا ينبغي أن يترك للتربويين لوحدهم، بل هو جهد مجتمعي تشترك في تحقيقه كافة الجهود الرسمية منها. والتربية البيئية ليست فكرا نظريا، ولا وجهات نظر بل هي علم تطبيقي يتجلى بالفعل والممارسة⁽⁹⁴⁾.

وكان ميثاق بلغراد في عام 1975 قد أشار إلى أن السعي إلى تحقيق الغايات والأهداف التي عرضناها يضيف على عملية التعلم خصائص معينة ، ويتطلب توافر شروط معينة فيها ، سواء في ما يتعلق بتصميم مضمون التربية وتنظيمه، أو بأساليب التعليم والتعلم وطريقة تنظيم هذه العملية . وقد تكون أهم سمة لهذه التربية هي كونها تتجه إلى حل مشكلات محدودة للبيئة الإنسانية، فهدفها مساعدة الناس أيا كانت الفئة التي ينتمون إليها وأيا كان مستواهم، على إدراك المشكلات التي تقف حائلا دونما فيه خيرهم كأفراد وجماعات، وتحليل أسبابها، وتقييم الطرق والوسائل الكفيلة بحلها. وهي تهدف كذلك إشراك الفرد في وضع تحديد اجتماعي للاستراتيجيات والأنشطة الرامية إلى حل المشكلات التي تؤثر على نوعية البيئة . وإذا كانت توجد اليوم مشكلات بيئية كثيرة ، فمرد ذلك في جانب منه، إلى أن قلة ضئيلة من الناس كانوا قد اعدوا لتبني مشكلات تتسم بالتحديد التعقيد . فضلا عن إيجاد حلول فاعلة ذلها. وقد أساء التعليم التقليدي، بإفراطه في التجديد وعدم التناسق، إعداد الأفراد لمواجهة ما يطرأ على واقعهم من تعقيدات متغيرة، في حين أن التربية التي تتخذ من مشكلات بيئية محدودة محورا لها، تتطالب، على العكس، تضافر المعارف بشتى جوانبها لتفسير الظواهر الواقعة المعقدة. ومع ذلك تبرز سمة أخرى من سماتها الأساسية ، وهي كونها تأخذ بمنهج جامعي لعدة فروع علمية في تناول مشكلات البيئية.

والواقع أن يحسن لفهم هذه المشكلات على نحو سليم أن تكون على البيئة، من وجوه الترابط القائمة بين الظواهر والأوضاع السائدة، والتي كان أتباع نهج يعتم على فرع واحد من فروع العلوم، سينحو إلى تجزئتها. فالنهج الجامع لعدة فروع علمية يتجاهل الحدود الفاصلة بين العلوم التخصصية ، ويعني بإعطاء نظرة أكثر شمولاً وابتعد عن التبسط للمشكلات الماثلة، إذ انه لا يتمثل في البدء بوضع العلوم المختلفة جنبا إلى جنب، ولكن في فهم العملية فهما شاملا قبل التطرق إلى تحليل إحدى المشكلات الخاصة وخلقها...على أن التوصل إلى تربية جامعة لعدة فروع علمية بصورة حقة يشكل مطلبا صعبا. ينبغي أن نسعى إلى تحقيقه تدريجيا... ويفترض لذلك أن تقوم اتصالات ميسرة بين المعلمين بفضل ما يتلقاه المختصون من تدريب جديد ووضع نظام ملائم للتعليم يأخذ باعتباره الروابط الفكرية والمنهجية بين الفروع العلم على اختلافها وتدعو الحاجة إلى وضع تعليم يستجيب للاحتياجات الاجتماعية استجابة فاعلة للتنويه بإحدى الخصائص الرئيسة الأخرى للتربية البيئية وهي انفتاحه على المجتمع المحلي المعين. فليس يفترض في التربية التي تهدف إلى حل مشكلات بيئية محددة ، أن تعمل على تنمية المعارف المهارات وحسب ، بل وان تعمل أيضا ، وبوجه اخص، على تطوير عرف محلي يمارس في بيئات محددة

(94) بشير محمد عريبات وأيمن سليمان مزاهرة، التربية البيئية.

، ومن التحقق أن الأفراد والجماعات لا يولون اهتمامهم لنوعية البيئية، ولا يتحركون لحمايتها أو تحسينها بعزم وإصرار إلا في غمار الحياة اليومية لمجتمعهم المحلي ، وحين يواجهون ما يتعرض سبيلهم من مشكلاتها ... ولهذا النهج الجماعي أهمية لأنه من الجلي أن كثيرا مما يسمى بالمشكلات الوطنية لا يعدو كونه حصيلة مشكلات فردية وان كانت مشتركة بين عدة مجتمعات محلية في وقت واحد. وإذا أمكن حل مشكلات معينة تخص اخذ المجتمعات المحلية فإننا نكون قد قطعنا بذلك في الوقت نفسه، شوطا صوب تحسين نوعية البيئة لصالح مجتمع أوسع نطاقا مثل القطر أو المنطقة ، ويتطلب ذلك تحسين نوعية البيئة من ناحية أخرى ، توفر الإدارة السياسية اللازمة ونهوض شتى قطاعات المجتمع ببذل جهود لدعمها بكفايات وبما تملكه من وسائل متعددة ذلك إن التضافر الحقيقي بين قدرات المعرفة وغيرها من العاصر مثل القيم ، والنظرة الجمالية ، والمهارات العملية في إطار الجهود المنسقة ومشاركة الأفراد داخل مختلف الجماعات والمرافق التي يتكون منها المجتمع المحلي ، سيؤدي إلى تفهم البيئة وترشيد إدارتها وتحسينها.

وهناك في النهاية، جانب آخر، من الجوانب الأساسية للتربية البيئية، وهو ما تتميز به طابع الاستمرارية والتطلع إلى المستقبل. فحتى وقت قريب من تاريخ الإنسانية كان التغيير في الإطار الاجتماعي والثقافي والطبيعي للحياة يحدث ببطء وكان من الميسور في الظروف كهذه أن يتعلم أبناء الأجيال الجديدة قيم من أن هذا التراث الثقافي سيكون كافيا لضمان تلاؤمهم مع المجتمع.. ومنذ الثورة الصناعية وخلال النصف الثاني من القرن 20 بوجه اخص تعرض هذا الإطار لهزة عنيفة ، فقد أدى التقدم الباهر الذي أحرزته المعارف العلمية وتطبيقاته التكنولوجية ، إلى مضاعفة سيطرة الإنسان على بيئة ، وتزداد سرعة التغيرات التي تعرضت لها . وفي يومنا هذا تتغير البيئية الطبيعية والمبنية في مختلف جوانبها ، بسرعة بالغة، مما يسفر عن ظهور نظم اقتصادية واجتماعية وثقافية جديدة دون انقطاع ، وأصبحت المعارف والتقنيات للمرة الأولى في تاريخ الإنسان خلال فترة تقل عن عمر الفرد..... إذ لا مناص لتربية تهدف إلى حل مشكلات البيئة من أن تتسم في هذا السياق بطابع الاستمرار. ولكي لا تتخلف المعارف التي يكتسبها الناس ضمانا لاستمرار فاعلية الأنشطة الجارية يتعين على التربية البيئية أن تحرص دائما على إعادة صياغة توجهاتها ومضمونها وأساليبها ، وان تعني في ذات الوقت بان تكون المعارف المتاحة لمختلف الفئات مستوفية بصورة دائمة مع تطويعها للأوضاع الجديدة باستمرار .. وهي تندرج بهذه الصفة في إطار التربية المستديمة⁽⁹⁵⁾.

5. أشكال التربية البيئية:

من أهم الأسس التي تركز إليها التربية البيئية هي الاستمرارية ، بمعنى أن تكون التربية البيئية عملية مستمرة مدى الحياة ، تبدأ من بواكير الطفولة ، من خلال برامج التربية النظامية ، وغير النظامية. وعليه فليس ثمة جمهور محدد مستهدف في التربية البيئية ، بل العكس فان هذا الجمهور يشمل الناس كافة بغض النظر عن العمر أو الجنس أو العرق أو غير ذلك انه جمهور متنوع متغير على الدوام . ومن اجل ذلك كان لا بد من مواجهة التعليم ، ولا من خلال مؤسسة واحدة

(95) الغايات والأهداف المذكورة مأخوذة عن ميثاق بلغراد الذي ورد كملحق في كتاب "البيئة ومشكلاتها" رشيد الحمد ومحمد سعيد صباريني، عالم المعرفة، الكويت، 1979.

من مؤسسات المجتمع ، بل من أشكال التعليم الرئيسيين : التعليم النظامي (الرسمي) والتعليم غير النظامي (غير رسمي) ، وعبر مؤسسات المجتمع كافة.

تبدأ التربية البيئية اليوم من مستوى رياض الأطفال ، وتسير قدما حتى تغطي باقي مراحل التعليم ، ولما كانت التربية في مفهومها الأساسي ، وفي تطبيقها ، تجمع بين شتى فروع العلم ، فإنها تدمج البرامج الدراسية المختلفة على كل مستوى من مستويات التدريس . ففي مراحل التعليم العم تتضمن المناهج الدراسية ،ى فيما تتضمنه مواد تثير عند الناشئة ملكات الفضول ، والملاحظة، والتفسير ، وتتضمن أيضا المعارف الأساسية عن ترابط جميع عناصر البيئة ، ووقع هذا الترابط على حياة الإنسان الاجتماعية والثقافية.. وتتضمن المناهج الدراسية أيضا الإدراك العلمي للبيئة الطبيعية ولما لها من وقائع ووظائف . كما تتضمن المناهج تبصيرا بالمنهج السليم في الاعتراف من الموارد الطبيعية سواء فيها ما يتجدد وما لا يتجدد.. والموارد التي لا تتجدد يكون لها بلا شك أهمية خاصة⁽⁹⁶⁾.

لقد بدأ التعليم النظامي (المدرسي) يلتفت إلى مشكلات البيئة ويستوعبها في القرارات الدراسية المختلفة على أساس الاقتناع بان التربية البيئية في إطار الأنظمة التربوية المدرسية تساعد على فهم أفضل الجوانب الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية للحياة..

يقسم برامج التربية البيئية النظامية (التعليم النظامي) إلى 04 مؤسسات رئيسية وهي: رياض الأطفال والمدارس (مؤسسات التعليم العام)، والجامعات، وكليات المجتمع (مؤسسات التعليم العالي) . على أن المدارس والجامعات تمثل العمود الفقري في التعليم النظامي ، بسبب ضخامة جمهورها ، وطول فترتها الزمنية ، قياسانا برياض الأطفال ومؤسسات التعليم المتوسط.

أما برامج التربية البيئية غير النظامية (التعليم غير النظامي) ، والبعض يطلق على التربية البيئية في التعليم غير النظامي (غير الرسمي " الإعلام البيئي " أو "الثقافة البيئية" أو النوعية البيئية ، فإنها تتم من خلال مؤسسات المجتمع كافة ، كالأسر ، والنوادي والجمعيات ، والهيئات، والمتاحف ، والمعارض ، ودور العبادة ، ووسائل الإعلام ، والمنظمات غير الحكومية، وغيرها . ونظرا لشدة تأثيرها وخطورة برامجها وطول مدة تأثيرها الزمنية ، فان الأسرة ، ودور العبادة، ووسائل الإعلام ، تشكل هي الأخرى العمود الفقري لمؤسسات التعليم البيئي غير النظامي⁽⁹⁷⁾.

⁽⁹⁶⁾ رشيد الحمد ومحمد سعيد صباريني، البيئة ومشكلاتها.

⁽⁹⁷⁾ راتب السعود، الإنسان والبيئة "دراسة في التربية البيئية".

خلاصة:

عالج هذا الفصل نقطة في البناء البحثي وذلك عبر محورين رئيسيين ، الأول ماهية البيئة والثاني التربية البيئية وهو يبحث في طبيعة العلاقة بينهما ولقد كان المحور الأول محاولة للإلمام والإحاطة بكل ما يتعلق بحديثات البيئة رغم اتساع وتفرع مضامينها واختلافها أيضا وقد تم ذلك من خلال خمسة عناصر حاولنا من خلالها استكشاف مغاور هذا المفهوم فقدم العنصر الأول تعريف لمفهوم البيئة فيما ذهب العنصر الثاني إلى التعريف بعناصرها (البيئة الطبيعية ، البيولوجية والاجتماعية) أما العنصر الثالث فاهتم بالتعريف بالنظام البيئي الذي يعتبر الإنسان الفاعل الرئيس فيه ، في العنصر الرابع حاولنا التعرض لدور الإنسان أي هذا الفاعل الرئيس في النظام البيئي تأثيرا وتأثرا . وفي الأخير استعرضنا أهم التحديات البيئية التي تواجه الإنسان والتي عليه التعامل معها وإيجاد الحلول لمشاكلها.

أما المحور الثاني من الفصل فلا يقل أهمية عن الأقل حيث حاولنا من خلاله التطرق لمفهوم التربية البيئية كمفهوم جديد يتنامى كل يوم بتنامي الصناعة وتزايد معرفة الإنسان بآثار مخلفاتها على البيئة و بالأضرار الناجمة عن الناجمة عن الإخلال بالتوازن البيئي التي تهدد حياته. وذلك من خلال خمسة عناصر حيث ذهبنا في الأول إلى تحديد مفهومها وفي الثاني إلى التعرض للأهداف أما الثالث فاهتم بذكر أهم الخطوات لبلوغ هذه الأهداف أما العنصر الرابع فلسترع أهم الخصائص التي تميز التربية البيئية و في العنصر الأخير استعرضنا أهم أشكال التربية البيئية .

الفصل الرابع: المدرسة والكتاب المدرسي

أولا: لمحة موجزة عن تطور المدرسة في الجزائر

ثانيا: المدرسة

3.نشأة المدرسة

4.وظائف المدرسة

ثالثا: الكتاب المدرسي والقراءة

1. الكتاب المدرسي

1.1. تعريف

1.2. شروط الكتاب المدرسي

1.3. وظائف الكتاب المدرسي

2. القراءة

2.1. تعريف

2.2. مراحل عملية القراءة

2.3. أنواع القراءة

2.4. أهمية القراءة في المدرسة

2.5. أهمية القراءة في حياة الفرد والمجتمع

خلاصة

أولاً: لمحة موجزة عن تطور المدرسة في الجزائر:

ليست المدارس الحديثة وبرامجها في الجزائر وليدة الأمس القريب، أو عملاً من أعمال "التحضير الفرنسي" للجزائريين كما يدعي، بل إن للمؤسسات التربوية الجزائرية تاريخ طويل، انتقلت عبره من الكتاتيب البدائية والوحيدة الصف إلى الجامعات الكبرى المتطورة.

2. المؤسسات التربوية ما قبل الاستعمار:

لم تكن هناك وزارات مختصة بالتعليم خلال هذه المرحلة، فالتعليم كان مسؤولية جماعية يتعاون الكل لإنشاء المساجد والكتاتيب، ومن أهم مؤسسات هذه المرحلة:

■ المساجد: تكون كبيرة تسيبياً، لذلك غالباً ما تكون في المدن وفي أماكن التجمعات السكنية الكبيرة والمتوسطة، حيث يتقن البناءون في بنائها وزخرفتها، ويطلق عليها اسم "الجوامع" في الجزائر العاصمة.

■ الكتاتيب: وهي غالباً ما تتكون من حجرة واحدة أو اثنتين وهدفها الأساسي تحفيظ القرآن الكريم، ولصغر حجمها فهي تنتشر في القرى والمناطق النائية.

■ الزوايا: انتشرت خاصة في العهد العثماني نتيجة للتخلف والإستبداد الممارس من طرف الحكام وظهور ظاهرة التصوف، فإذا اشتهر أحد الناس بالورع والتقوى وشيء من العلم أسس له مكان لاستقبال الزوار والطلاب، فيغدق عليه

المحسنون بعطاءاتهم وهكذا يشتهر المركز بزاوية "اسم صاحبها" حتى بعد موته كزاوية سيدي علي بن عمر بطولقة، ولها عدة مهمات منها قراءة القرآن، الندوات العلمية، الصلاة وتقوم مقام مؤسسات الدراسة الثانوية، ينتقل إليها طلاب العلم والفقهاء.

■ الرابطات: وتشبه الزوايا في وظائفها الاجتماعية والثقافية، إلا أنها تكون قريبة من مواقع الأعداء ويقوم المرابطون بها بدورهم في الجهاد إلى جانب المهام الأخرى من تعليم وفقه وحفظ للقرآن.

■ المدارس: لم تكن المدارس كما تعرفها اليوم والمختصة بالتعليم في مرحلة المختلفة، كما أن هناك اختلاف بين المؤرخين في تحديد عدد المدارس بدقة، وذلك نتيجة لعدم استقلالها كمؤسسات مستقلة تحت اسم مدرسة، بل كانت إما كتابا أو تابعة لمسجد أو زاوية.

ولم تتكون في هذه الفترة من الزمن جامعة في الجزائر كما هو الحال بالنسبة للأزهر بمصر والزيتونة بتونس، لقد كان الجامع الكبير للعاصمة نواة للجامعة الجزائرية بمركزه وكثرة حلقاته الدراسية، ولم يكن التعليم في هذه الحقبة من الزمن ينتهي بشهادات، وإنما كان يختم بإجازة شفوية من عند الأستاذ وتعبير صريح عن رضاه.

3. المؤسسات التربوية في عهد الاستعمار الفرنسي:

لقد كان التعليم بمؤسساته المختلفة مزدهراً نسبياً قبل دخول الاستعمار نتيجة لضخامة الأوقاف المخصصة له، وذلك باعتراف الفرنسيين أنفسهم، ومن أولى الخطوات التي قام بها الاستعمار الفرنسي الاستيلاء على أملاك الأوقاف التي تمول الخدمات الثقافية والدينية والاجتماعية للمسلمين حيث أصدر كلوزال (clauzel) الحاكم العسكري الفرنسي قراراً يوم 07 ديسمبر 1830 -بهذا الشأن- وكانت نتائجه جد سلبية على نشاط التعليم الذي كان يعتمد على الأوقاف في نفقاته، كما استشهد كثير من علماء الدين وتشتت شملهم وهاجر غالبيتهم من بقي على قيد الحياة إلى المشرق العربي وإلى تونس وتركيا. كما حول المستعمر الفرنسي عدد من المساجد الكبيرة إلى كنائس للمسيحيين مثلما هو الحال بالنسبة لجامع "كتشاوة" بالعاصمة، والمدرسة والزوايا التابعة للجامع الكبير حولت إلى حمام فرنسي، وهكذا عملت فرنسا على القضاء على التعليم في الجزائر معتمدة التجهيل والتفقير بهدف الفرنسة والتنصير. لقد كانت أول مدرسة فرنسية لتعليم أبناء الأهالي الجزائريين، هي المدرسة الفرنسية الإسلامية 1836 بمدينة الجزائر، ثم تلتها بعد ذلك مدارس في أهم المدن التي تخضع للسلطة الفرنسية، حتى بلغ تلاميذ هذه المدارس بعد 20 سنة من الاحتلال سنة (1850) 646 تلميذ جزائري فقط.

أما الكتابات القرآنية والمساجد والزوايا فقد استمرت في دورها التعليمي واعتبرت كالدرع الواقى من ضربات الاستعمار الهدامة وارتبط اسمها باسم جمعية العلماء المسلمين بزعامة "عبد الحميد بن باديس" وقد عملت هذه الجمعية على بناء مدارس لمحاربة الجهل والامية في مختلف أنحاء الجزائر رغم التحرشات والإفترافات الفرنسية لها، وقد آمن ابن باديس وصحبه أن العمل الأول لمقاومة

الاحتلال الفرنسي هو التعليم والعودة بالإسلام إلى منابعه الأولى ومقاومة الزيف والخرافات ومحاربة الفرق الصوفية الضالة التي عانت الاستعمار. لكن فرنسا لخطر هذه الجمعية فعطلت المدارس وزجت بالمدرسين في السجون وأعطت تعليمات لمراقبة علمائها.

حيث أنها عملت ومنذ أن وطأت أقدامها أرض الجزائر سنة 1830 على القضاء على منابع الثقافة الإسلامية، فأغلقت نحو ألف مدرسة ابتدائية وثانوية كانت تضم أكثر من 150 ألف طالب ووضعت قيودا لفتح المدارس واقتصرتها على حفظ القرآن فقط لا غير مع عدم التعرض لتفسير القرآن التي تدعو إلى الجهاد والتحرر وعدم دراسة تاريخ الجزائر وتحريم المواد الرياضية والعلمية حتى المدارس المفتوحة للجزائريين فقد كان مضمونها يختلف عن مضمون المدارس التي كان يدرس بها الفرنسيين فالسنة الأولى من التعليم الابتدائي والخاصة بالأهالي كان يتعلم فيها مبادئ اللغة الفرنسية، ولا يتم تسجيلهم إلا بعد السنة السادسة، فضلا عن ذلك كان التعليم يتصف بالتباين من منطقة إلى أخرى، والفوارق كانت موجودة بين نسب البنات والبنين أما أبواب مدارس الحضانة ورياض الأطفال فكانت مسدودة في وجوه الأطفال الجزائريين ولا يقبل بها إلا الفرنسيون.

وقد وصل الحد إلى منع التلميذ الجزائري من التلطف في القسم أو حتى في فناء المدرسة بعبارة غير فرنسية وإجباره على حفظ التاريخ الفرنسي وهو تاريخ غريب عنه وعن أجداده وذلك بقصد عزله عن محيطه الطبيعي وتشويه انتمائه التاريخي والحضاري. وتتلخص المراحل التعليمية فيما يلي:

- مرحلة التعليم الابتدائي: تمتد على مدى 8 سنوات، سنتين منها فرصة للإعادة (6-14 سنة) ويرشح التلاميذ الذين تجاوز سنهم 14 سنة إلى شهادة التعليم الابتدائي (CEP).
- مرحلة التعليم التكميلي: ويدوم 04 سنوات في نهايتها تجاز الدراسة بشهادة الأهلية والتي تمكن حاملها الالتحاق بشعب دراسية أخرى أو مسابقات كمسابقة الدخول إلى مدارس إعداد المعلمين.
- مرحلة التعليم الثانوي: يدوم ثلاث سنوات وغالبا لا يصل إليه إلا القليل من الجزائريين.

4. التعليم ومؤسساته في عهد الاستقلال:

كان التعليم في سنة 1962 في حالة يرثى لها كجل القطاعات حيث كانت نسبة المتمدرسين تقارب 20% من مجموع التلاميذ الذين بلغوا سن الدراسة فقد كانت مهمة المدرسة تتلخص في تكوين ما يحتاجه الاستعمار ابان الحقبة الاستعمارية وقد كان أول دخول مدرسي في شهر أكتوبر سنة 1962 اتخذت وزارة التربية قراراً يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع (07) ساعات في الأسبوع وقد تم توظيف 3452 معلما للعربية و16450 للغة الفرنسية منهم عدد كبير من الممرنين قصد سد الفراغ المدهش الذي أحدثه رحيل أكثر من 10.000 معلم فرنسي غادروا الجزائر بصفة جماعية.

وقد ورثت الجزائر قلقة هياكل الاستقبال وقلّة الإطارات ومشكلة سيطرة اللغة الفرنسية وانحصار التعليم على مناطق وطبقات دون أخرى وقد عمدت السلطة الجزائرية على اتخاذ إجراءات مختلفو فورية منها تلك التي اتخذتها اللجنة الوطنية

التي عقدت أول اجتماع لها في 15 ديسمبر 1962 حيث اتخذت عدة قرارات منها –
الجزارة- ديمقراطية التعليم- التعريب- التكوين العلمي والتكنولوجي.
واستمر تطبيق مجموع الاجراءات السنة تلو الأخرى ففي أكتوبر 1967
طبق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية ابتدائي تعريبا كاملا تدرس كل المواد
المبرجمة باللغة العربية وحدها بتوقيت 20 ساعة أسبوعياً.
ويمكن تلخيص النظام التربوي الجزائري في فترتين:

■ الفترة الأولى: (1962- 1976)

وهي فترة انتقالية كان يسودها العديد من النقائص فاقتصرت على إدخال
تحولات تدريجية تمهيد لتأسيس نظام تربوي يساير متطلبات التنمية ومن أولويات
هذه الفترة:

- تعميم التعليم بإقامة منشآت تعليمية وتوسيعها للمناطق النائية.
 - جزارة اطرار التعليم (أي ازالة آثار العناصر الدخيلة الوافدة من المجتمعات والثقافات التي لا تمت بصلة للمجتمع الجزائري، كما يعني جزارة نظام التعليم ومناهجه والبعد عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى، جزارة الإطارات غايتها الاعتماد على أبناء الوطن من أهل الاختصاص لتحقيق الكفاءة التعليمية.
 - تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي.
 - التقريب التدريجي للتعليم.
- وقد أدت هذه التدابير إلى ارتفاع نسبة المتدرسين الذين بلغوا سني الدراسة إذ قفزت من 20% إبان الدخول المدرسي الأول إلى 70% في نهاية هذه المرحلة.

■ الفترة الثانية: (1976- 2002)

بدأت بصدور أمر 35-76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والذي اهتم بتنظيم التربية والتكوين في الجزائر وأدخلت إصلاحات على النظام لتتماشى مع التحولات الاقتصادية والاجتماعية كما كرس الطابع الإلزامي ومجانية التعليم وتأمينه لمدة 9 سنوات وقد بدأ في تطبيق وتعميم أحكام هذا الأمر ابتداء من السنة الدراسية 81/80 (المدرسة الأساسية).

وبعد هذه الفترة تعالت الأصوات لإصلاح المنظومة التربوية خاصة بعد الإصلاحات السياسية التي عرفتها الجزائر حيث شرع في هذه الإصلاحات منذ سنة 2002 حيث تم:

- تنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي 2003/2004 وقد تم تغيير محتويات بعض الكتب لنفس السنة 2004/2005 (كالتربية الإسلامية).
- تنصيب السنة الثانية من التعليم الابتدائي 2004/2005 أضيفت إليها اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى، استعمال الترميز العلمي والمصطلحات العلمية واستعمال الوسائل التعبيرية (العربية والفرنسية).
- تنصيب السنة أولى متوسط في إطار الإصلاح التدريجي والتربوي (نظام الأربع سنوات) ابتداء من الموسم الدراسي 2003/2004 وظهور اللغة الأمازيغية باعتبارها لغة وطنية.

أما التعليم الثانوي فعرف تعديلات في هيكلته في سنة 2006/205 أما التعليم العالي فقد عرف تعديلات على ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية والتوجيهات المتضمنة في مخطط تطبيق الإصلاحات الذي صودق عليه في مجلس الوزراء يوم 20 أبريل 2002 حيث سطرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كهدف استراتيجي لمرحلة 2004/2013 إعداد ووضع أرضية لإصلاح شامل للتعليم العالي () بحيث يمثل بنية التعليم العالي المستلهمة من البنيات المعمول بها في البلدان الأنجلوسكسونية، والمععمة في البلدان المصنعة، تتمثل هذه البنية حول ثلاثة أطوار للتكوين يتوج كل منها بشهادة جامعية.

- الطور الأول بكالوريا + ثلاث سنوات، يتوج بليسانس (أكاديمية مهنية).
- الطور الثاني بكالوريا + خمس سنوات، يتوج بماجستير (أكاديمية مهنية).
- الطور الثالث بكالوريا + ثمان سنوات يتوج بدكتوراه.

ثانيا: المدرسة

1. نشأة المدرسة:

قبل الخوض في مباحث متقدمة، يجب من باب الالتزام بالمنهجية الوقوف عند نقطة مهمة وهي نشأة المدرسة وتطورها، فالمدرسة كما نراها اليوم ليست هي مدرسة العصور القديمة، كما أنها ليست مدرسة الألف الأول الميلادي، بل ليست مدرسة بداية القرن العشرين.

إن معرفة التطور التاريخي للمدرسة ضرورة ملحة، إذ أن مثل هذه المعرفة من شأنها أن تضعنا أمام تصورات الفكر الإنساني للعملية التعليمية بشكل عام، وتكشف عن التوجهات المجتمعية السائدة نحوها في كل مجتمع، وإن كان

الهدف النهائي للتعرض لهذه النقطة في البحث هدفا ذو علاقة بصلب الدراسة وهو ربط المدرسة كمؤسسة مجتمعية بتطلعات المجتمع التنموية على اختلاف مستوياتها. لقد كانت البساطة الشديدة ميزة الحياة البشرية في بدايتها فكان تعلم الأطفال تقليديا أو يعتمد على المحاكاة، وهو ما يسمى التقليد غير الواعي لسلوك الآخرين، ومع احراز بعض التطور في الحياة الإنسانية أصبح تحديد ما يجب ان يتعلمه الصغار ضرورة تقع على عاتق الكبار، وذلك كي يتسنى للطفل أن ينخرط في مجتمع الكبار، فانتقل بذلك التقليد من تقليد غير واعي إلى تقليد واع مقصود، لكن مع زيادة تعقد الحياة عجز الكبار عن القيام بتلك المهمة وحدهم، وهنا برزت الحاجة إلى أشخاص متفرغين كلية لعملية تعليم الصغار وفق طبيعة وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه⁽⁹⁸⁾.

هكذا ظهرت مؤسسة أخرى تساعد في تربية الطفل وتنقل إليه التراث وتكيفه مع الحياة الجديدة وتعلمه العادات والتقاليد والقيم التي يرضى عنها مجتمعه، وبالتالي ظهرت المدرسة كمؤسسة تنشئية تقاسم الأسرة مهامها التربوية⁽⁹⁹⁾. يكشف التاريخ أن النشأة الأولى للمدرسة كانت في الحضارات القديمة الفرعونية، والهندية والصينية والبابلية...

فلقد أنشأ الفراعنة مثلا عددا كبيرا من المدارس في كل من منف وهوليو بوليس، وسائس وغيرها. وكانت هذه المدارس تسعى لتلبية احتياجات الدولة من الكوادر الفنية لإدارة مؤسساتها المختلفة⁽¹⁰⁰⁾، وفي حضارة الإغريق والرومان كانت المسائل الحربية تستأثر باهتمام المدارس كالتربية الجسمية وما يتعلق بالأعمال العسكرية⁽¹⁰¹⁾.

كما اهتم المسلمون منذ ظهور الإسلام بإنشاء ما يعرف بالجامع المدارس تأسيا بالنبي صلى الله عليه وسلم، فظهرت العديد من المدارس في البصرة والكوفة، وبلاد الشام والقيروان وقرطبة وغيرها، وقد أنشأت الدولة الأموية ما عرف بمدارس نظام الملك والتي كانت تخرج احتياجات الدولة من الكوادر الفنية، ولقد كانت هذه المدارس النواة الأساسية لإنشاء جامعات عربية إسلامية مثل جامعة المستنصرية⁽¹⁰²⁾.

أما في العصر الحديث، ومع بداية ظهور التصنيع والمجتمع الصناعي الحديث: "لم تعد الوظيفة الاجتماعية للمدرسة مقتصرة على إعداد متعلمين لممارسة متطلبات المجتمع بل تعدت ذلك إلى مقابلة الاحتياجات ومواجهة المشكلات الاجتماعية التي تؤثر على الطلاب وفاعلية التعليم، وأيضا على الحياة المدرسية والمجتمع كذلك"⁽¹⁰³⁾.

إن استنتاج هذا العرض الموجز عن التطور التاريخي للمدرسة يكشف عن خصوصية الواقع والقضايا في كل مرحلة تاريخية، كما يكشف في الوقت نفسه

⁽⁹⁸⁾ محمود أبو زيد ابراهيم، المضمون الاجتماعي للمناهج، ط2، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1986، ص15، 16.

⁽⁹⁹⁾ صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض، 2000، ص105.

⁽¹⁰⁰⁾ عبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2001، ص31.

⁽¹⁰¹⁾ عدلي سليمان، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص8.

⁽¹⁰²⁾ عبد الله محمد عبد الرحمن، مرجع سابق، ص31.

⁽¹⁰³⁾ عدلي سليمان، مرجع سابق، ص9.

عن مدى ارتباط وتأثر المدرسة بالمجتمع على اعتبارها نسق فرعي منه يتأثر به ويؤثر فيه.

وما يؤيد هذا القول اختلاف طبيعة دور المدرسة من عصر لآخر فخلال العصور القديمة والوسطى ارتبط دور المدرسة بطبيعة اهتمام الدولة بنوعية الكوادر المتعلمة ودورها في تسيير شؤون المجتمع، ولعب الدين في هذه الحقبة دورا موجهها للعملية التعليمية ككل، أما في العصور الوسطى المسيحية فقد كرس اهتمامها بطبقة الأغنياء، فكان التعليم والتوظيف حكرا على هذه الطبقة، بينما ميز التعقيد المدارس الحديثة، وتلك نتيجة طبيعية لتعقد الحياة وظهور التصنيع وتشعب الحياة الحضرية فكان الطلب متزايدا على الكفاءات في جميع التخصصات التعليمية كما ميز هذه المرحلة المهمة ظهور التشريعات الخاصة بالمدارس والتعليم، وكذا المقررات العلمية المتخصصة.

2. وظائف المدرسة:

بداية يجب أن نتفق حول نقطة أساسية وهي أنه لا يمكننا الولوج إلى تحديد وظائف المدرسة إلا بعد تحديد موقعها من البناء الاجتماعي، وتحديد ماهية الوصف السوسولوجي الذي يتناسب معها.

وفي هذا الإطار يميل أغلب السوسولوجيين إلى توصيف المدرسة كتنظيم اجتماعي، ويعرف علماء الاجتماع التنظيم الاجتماعي بأنه: "مجموعة من الأفراد والزمير بينها شبكة من العلاقات المتبادلة التي تحمل التزامات وحقوقا وتأثيرا متبادلا، بحيث يتكون من هذه المجموعة (الكل) يضمها جميعا، ويكون آلية لها خاصة بها، وهي الصفات التي لا توجد في الأفراد أو الزمير الداخليين عليها"⁽¹⁰⁴⁾. لقد أظهرت المحطة السابقة من البحث كيف أن المدرسة هي انعكاس للمجتمع واحتياجاته، تلك الاحتياجات التي تفرضها خصوصية المرحلة التاريخية ودرجة التطور العام، وهو ما يعني أن وظائف المدرسة ستحمل حتما بصمة هذين العاملين (خصوصية المرحلة التاريخية ودرجة التطور العام).

إن ما سنأتي على تفصيله من وظائف للمدرسة هو فصل صوري لغرض التوضيح، ذلك أن تلك الوظائف متضمنة في العملية التدريسية التي لا تخضع لهذه التجزيئية التي سيتم عرضها بها.

يحدد "ميسجراف" وظائف المدرسة في خمسة أساسية هي كالتالي⁽¹⁰⁵⁾:

6. نقل ثقافة المجتمع.
7. الوظائف السياسية: إمداد المجتمع بالقادة السياسيين.
8. الوظيفة الاقتصادية: إمداد المجتمع بالقوى العاملة المتعلمة (كما وكيفا).
9. الانتقاء الاجتماعي: وتشمل اختيار الأطفال من مختلف الفئات والمستويات المتبادلة من حيث القدرات، وتكوين فئات الأطفال والمستويات المتناسبة من حيث القدرات، وتكوين فئات الأطفال، تدريب الأفراد وتعليمهم.
10. تزويد المجتمع بالمبدعين والمجددين.

⁽¹⁰⁴⁾ إبراهيم مدكور، معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975.

⁽¹⁰⁵⁾ عبد الله محمد عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 38، 39.

وعموما فإنه يمكننا حصر وظائف المدرسة في ثلاث وظائف كبرى نستعرضها كالآتي:

1. نقل التراث الثقافي:

حيث تقوم المدرسة بنقل ثقافة المجتمع إلى الجيل الحالي، وداخل هذه الوظيفة نجد مجموعة من العمليات أو الوظائف الفرعية وهي:
أ. التبسيط الثقافي: عبر تجزئة الثقافة إلى مواد دراسية مختلفة ثم تقسيم كل مادة، وتوزيعها على السنوات الدراسية المختلفة، ثم ترتيب مقرر كل عام في تسلسل وتدرج وذلك يسهل استيعابه.
ب. التطهير الثقافي: ويعني انتقاء الأجود من الثقافة وتقديمه للأجيال الصاعدة.

ج. التوازن الثقافي: عبر إيجاد تناسق بين عناصر الحياة الثقافية لكل الطبقات الاجتماعية لكل الطبقات الاجتماعية.

د. التكامل الثقافي: أي تنسيق المؤثرات الخارجية التي يتعرض لها الناشئ بحيث يتم توجيه سلوكه الاجتماعي توجيهها سليماً⁽¹⁰⁶⁾.

2. التنشئة المعرفية والعلمية:

عبر تنمية مهارات التفكير العلمي والميول المهنية⁽¹⁰⁷⁾، وإثارة القدرة على النقد العقلاني في الابتكار والاختراع إذ تقوم المدرسة بتنمية ملكات وطاقات الفرد وتحريها⁽¹⁰⁸⁾.

3. الإسهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية:

من خلال تزويد المجتمع بالقوى والقيادات القادرة على التعامل مع متطلبات التنمية⁽¹⁰⁹⁾.

إن جملة ما تم عرضه من وظائف للمدرسة، يوحي بأهمية هذه المؤسسة، تلك الأهمية التي تصل لدرجة الخطورة، إذ كثيراً ما استخدمت المدرسة في المشاريع القومية والتوجهات والصراعات الإيديولوجية، فلقد أقحمت واعتمدت بعض الدول على المدرسة كإحدى المؤسسات الرئيسية في التحول إلى نظام اجتماعي جديد أو غرس صور مجتمعية مختلفة، والأمثلة على ذلك كثيرة، كألمانيا النازية، وتركيا العلمانية، وفرنسا الاستعمارية... الخ.

ثانياً: الكتاب المدرسي والقراءة

1. الكتاب المدرسي:

1.1. تعريف:

تتضمن عملية تحقيق الأهداف التعليمية بصفة عامة وعملية التدريس بصفة خاصة الاستعانة بوسائل محددة تعين على القيام بهذه العملية على أكمل وجه،

⁽¹⁰⁶⁾ فخري حسين زيان، التدريس، أهدافه، أسسه وأساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتاب، القاهرة، دت، ص117، 118.

⁽¹⁰⁷⁾ سعيد محمد محمد السعيد، تدريس العلوم في التعليم العام، ط1، دار النشر العلمي، جامعة الملك سعود، السعودية، دت، ص55.

⁽¹⁰⁸⁾ حسين عبد الحميد رشوان، التربية والمجتمع، دراسة في علم اجتماع التربية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 2002، ص82.

⁽¹⁰⁹⁾ عدلي سليمان، مرجع سابق، ص17.

وبأقرب السبل إلى ذهن المتعلم لضمان الفهم الجيد لمحتوى المادة التعليمية، والكتاب المدرسي إحدى 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⁽¹¹⁰⁾.

ويعرف الكتاب المدرسي بأنه الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي، والمعلم الذي يرشد المعلم إلى الطريقة التي يستطيع بها إنجاز 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⁽¹¹¹⁾، لذلك فهو جدير بالأطمئنان إليه، فواضعو الكتاب المدرسي هم عادة من المختصين في التربية والمادة العلمية⁽¹¹²⁾.

بينما يقدم البعض تعريفا للكتاب المدرسي يستند إلى أهمية محتواه أو ما يقدمه من مادة، فيعرفوه بأنه: "ركيزة أساسية للمدرس في العملية التعليمية، فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها، ويتضمن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين، كما يتضمن أيضا القيم والمهارات والاتجاهات الهامة المراد توصيلها إلى جميع التلاميذ"⁽¹¹³⁾.

كما عرف الكتاب المدرسي في ضوء عناصره وأهدافه كالتالي: "هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج، ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما. وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج"⁽¹¹⁴⁾.

2.1. شروط الكتاب المدرسي:

نظرا لخطورة وأهمية الكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية أساسية فإنه يخضع في إخراجها إلى عملية ضبط دقيق، وفق جملة من المعايير، تتدرج من المعايير العامة، وهي تلك التي تعني بالكتاب كوحدة وكهدف، وصولا إلى المعايير الخاصة وهي التي تختص بالجانب التقني كاللغة وطبيعة المادة العلمية... الخ، ومن جملة تلك المعايير:

1. أن يكون مساهما في تربية التلميذ وتعليمه.
2. أن يكون مساهما في فهم العالم من حوله ويعده للحياة العملية⁽¹¹⁵⁾.
3. أن تكون لغته سليمة واضحة المعنى تتلاءم ومستوى التلميذ.
4. أن تكون المادة العلمية صحيحة، حديثة مشروحة بإيفاء، وتتضمن التدرج بالأمثلة، وأن تكون مربوطة بباقي المواد الدراسية وبالحياة المجتمعية.
5. أن يكون الكتاب المدرسي غنيا بالوسائل التوضيحية (الصور، الخرائط، الرسومات التوضيحية البيانية...).

⁽¹¹⁰⁾ عدلي سليمان، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص8.

⁽¹¹¹⁾ أبو فتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، دبت، ص37.

⁽¹¹²⁾ فكري حسن ريان، مرجع سابق، ص237.

⁽¹¹³⁾ أحمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ط3، دار النهضة العربية، القاهرة، 1986، ص211.

⁽¹¹⁴⁾ محمد محمود الحيلة، توفيق أحمد مرعي، مناهج التربية، مفاهيمها وعناصرها وأسسها، وعملياتها، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2000، ص35.

⁽¹¹⁵⁾ أحمد نور عمر، الكتاب المدرسي، دار المريخ للنشر، السعودية، 1980، ص27.

6. أن يحترم التدرج في عرض الموضوع، أي الانتقال من الإطار العام إلى التفاصيل، ثم الانتهاء بخلاصة تتضمن مغزى الدرس ككل.
7. أن يكون محترماً للمواصفات المتعارف عليها (الحجم، نوع الورق، حجم الخط والكتابة، والخلو من الأخطاء المطبعية، وجمال الألوان...) (116).

1.3. وظائف الكتاب المدرسي:

اعتبار لمركز الصدارة الذي يشغله الكتاب المدرسي بين الوسائل التعليمية، فإنه يضطلع بعدد الوظائف، والتي هي في حقيقة الأمر انعكاس للأهمية البالغة التي تكتسبها هذه الوسيلة التعليمية وسنعرض فيما يلي لتلك الوظائف تباعاً:

1. يمثل المقرر الدراسي تمثيلاً معتمداً من الجهة الرسمية المشرفة على التعليم (117).

2. يعتبر المصدر الرئيسي للتلميذ في متابعة الموضوعات المقررة.
3. يعتبر المرشد للمعلم في بناء الدروس، وتحديد الطريقة التي يمكن أن يستخدمها في التدريس، مما يؤثر بشكل مباشر على أداء العمل.
4. يساعد التلميذ على المعرفة وتبسيط الحقائق (118).
5. مساندة نظم الامتحانات السائدة، فيساعد التلميذ في الإجابة على الأسئلة التي يمتحن فيها (119).

والى جانب هذه الوظائف المحورية يرى بعض المختصين في هذا المجال أن الكتاب المدرسي ينمي مهارات القراءة الفاحصة والتفكير النافذ، زيادة على ما يضمنه من وسائل تعليمية مرتبطة بالمادة موضوع الدراسة (120).

إن هذه الوظائف لا تنتهي عند حدود الوظائف البيداغوجية المباشرة، بل إن تلك المساحة المعتبرة من الأهمية البيداغوجية تقابلها أهمية أكبر على الصعيد التربوي والثقافي مما يعني إمكانية استغلالها تربوياً وثقافياً لتحقيق أكثر من هدف.

2. القراءة:

2.1. تعريف:

"تكاد تركز أهداف المدرسة في عمليتين أساسيتين متكاملتين ومتداخلتين هما عملية التعليم (أي إكساب النشء القدرة على القراءة والكتابة، وإحاطته بالمعارف العامة والمتخصصة، وبكيفية البحث العلمي ومناهجه، وبطرق التفكير الموضوعي المنظم) وعملية التربية (أي تربية النشء جسمياً ونفسياً واجتماعياً)" (121).

بإمعان النظر في هذه الفقرة سنرى أن أولى أهداف العملية التعليمية إكساب النشء القدرة على القراءة، وهذا يعكس أهمية القراءة ليس فقط في العملية التعليمية بل على صعيد الحياة الاجتماعية ككل.

(116) فكري زيان، مرجع سابق، ص 37، 38.

(117) مرجع نفسه، ص 236.

(118) خيرى على إبراهيم، المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1996، ص 160.

(119) هشام عليان وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، ط3، دار الفكر، عمان، الأردن، 1999، ص 249.

(120) فكري حسن زيان، مرجع سابق، ص 237.

(121) المدرسة والتثقيف، دنت، مرجع سابق.

جاء في المعجم الوسيط: "القراءة حسن تصور المعنى وجودة استعداد
الذهن للاستنباط"⁽¹²²⁾.

وهو تعريف مقتضب جدا لا يتسع لتشعب المفهوم، ولا يوفيه حقه من
الناحية العلمية، لذلك فقد قدمت بشأن هذا المفهوم تعاريف كثيرة، منها ما يتناول
القراءة بوصفها مهارة، ومنها ما يتناولها بوصفها عملية عقلية... الخ.
ومن جملة التعاريف التي تتناول القراءة بوصفها عملية عقلية نجد الآتي:
"هي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه،
وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، كما تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية وهذه
المعاني"⁽¹²³⁾.

ويضيف حسن شحاتة: "إنها أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل
المشكلات، وهي نشاط فكري متكامل يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة ما، ثم يأخذ في
القراءة لحل هذه المشكلة، ويقوم في أثناء ذلك بجميع الاستجابات التي يتطلبها حل
هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير"⁽¹²⁴⁾.

ومن التعاريف التي تركز على القراءة بوصفها مهارة نجد الآتي:
"القراءة مهارة تهدف إلى التعلم والى تحصيل المعلومات والأفكار، والتعلم
الجديد يؤدي إلى تعديل في السلوك، والقراءة الجيدة والكاملة تؤدي إلى تعديل سلوك
القارئ وفي عاداته وفي مثله العليا وأفكاره"⁽¹²⁵⁾.

وفي نفس الإطار يصوغ مصطفى عشوي تعريفه للقراءة كما يلي:
"القراءة عملية تمييز الرموز المكتوبة (الحروف، الكلمات، الجمل)،
ومعرفتها بالعين، ثم فهم المعاني التي ينطوي عليها عند سماعها، وربطها في ذهن
الطفل بمدلولاتها منذ البداية، فتثير في نفسه انفعالات متنوعة كالسرور أو النفور،
الانزعاج أو الإعجاب أو الاحترام، فهي تهدف إلى تحصيل المعلومات والأفكار،
والتعلم الجديد يؤدي إلى تعديل في السلوك"⁽¹²⁶⁾.

إلا أننا قمنا بعملية حوصلة لجميع تلك التعريفات، واستنباط المشترك بينها
لنصل إلى أن القراءة هي: مهارة عقلية، تأخذ صبغة العملية، هدفها الأساس نقل
خبرات العالم الخارجي إلى الذات القارئة، ويتم خلال هذه العملية الانتقال بالصورة
المجسدة في رموز كتابية إلى مدلولات ذات معاني لها مقابلات في ذهن القارئ،
العالم الخارجي تشمل الأحاسيس (الفرح، الحزن، الإعجاب...)، الأحكام (الخير،
الشر، العدل، القيم...) وكذلك التجارب.

ومن شأن القراءة كعملية أن تؤثر في أبسط درجات تأثيرها في انفعالات
القارئ، وفي سلوكه في أشد درجات التأثير.

2.2. مراحل عملية القراءة:

سواء كانت القراءة عملية عقلية، أو مهارة فإن ذلك يدل على أنها عملية
تبتعد عن البساطة، وتقترب إلى الشمول، كونها توظف أكثر من جهاز على مستوى

⁽¹²²⁾ المعجم الوسيط، ج2، ط3، بيروت.

⁽¹²³⁾ فهيم مصطفى محمد، أحمد عبد أحمد، الطفل ومشكلات القراءة، ط4، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،
2000، ص55.

⁽¹²⁴⁾ حسن شحاتة، القراءة، ط2، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1986، ص7.

⁽¹²⁵⁾ بلقيس عوض وآخرون، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، ط4، دار الشعب، بيروت، دبت،
ص186.

⁽¹²⁶⁾ مصطفى عشوي، المدرسة الجزائرية إلى أين؟، دار الأمة، الجزائر، دبت، ص186.

الجسم الإنساني، فهي وكما رأينا سابقاً، تتعاضد فيها حاستي البصر والسمع، زيادة على القوى الانفعالية والعقلية.

وعموماً فإن القراءة تمر بثلاث مراحل أساسية هي:

المرحلة الأولى: ويمكن أن نسميها مرحلة الإدراك البصري وفيها يرى القارئ ما أمامه من كلمات، وهنا تبرز أهمية حاسة البصر، ومدى تشابكها بالجهاز العصبي⁽¹²⁷⁾.

المرحلة الثانية: ويمكن أن تتخذ لها تسمية التجسيد الصوتي، وفيها ينتقل القارئ من مرحلة الإدراك البصري إلى تحويل ذلك الإدراك إلى صوت مسموع أو ذو مستوى سمعي وفي هذه المرحلة يتم: "ربط الكلمة بمدلولها، فتظهر لنا صفة العقلنة هما من خلال التكامل بين أداة التكلم وحاسة السمع"⁽¹²⁸⁾.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة متقدمة ترتبط بالقراءة كمهارة، لأنها يمكن أن لا تتوافر عند مبتدئي القراءة من التلاميذ نظراً لارتباطها بالنقد، فهذه المرحلة تتعدى الاستبصار والانفعال والتأثر، إلى نقد المادة المقروءة في حد ذاتها بناء على ما يتوافر للقارئ من زاد أو خلفية، تتبلور لتأخذ شكل معايير عملية وموضوعية كالخبرة الإنسانية والحقائق العلمية والتشريعات الإلهية والواقع الموضوعي⁽¹²⁹⁾.

وعليه يتحدد موقف القارئ من المادة المقروءة بما يلي:

التعديل في سلوكه إذا كان التأثير إيجابياً، أو الانصراف عن قراءة النص تماماً إذا كان التأثير سلبياً، ويمكن أن يبلغ التأثير السلبي حداً متطرفاً عندما يعزف القارئ عن قراءة جميع نصوص الكاتب بسبب عدم التوافق⁽¹³⁰⁾.

2.3. أنواع القراءة:

يقسم المهتمون بأمور القراءة أنواع القراءة إلى نوعين:

أ. من حيث الغرض.

ب. من حيث الشكل.

وكلا النوعين ينقسم بدوره إلى نوعين آخرين:

أ. من حيث الغرض:

1. قراءة الدراسة والاطلاع: هذا النوع من القراءة هدفه تحصيل المعلومات وحل المشكلات.

2. قراءة الترفيه: وهي قراءة للتسلية والاستمتاع.

ب. من حيث الشكل:

1. القراءة الجهرية: التي يقرأ فيها للآخرين باستخدام جهاز النطق.

2. القراءة الصامتة: التي يقرأ فيها القارئ لنفسه بعينه فقط⁽¹³¹⁾.

على حين تذهب بعض التقسيمات، إلى تقسيم القراءة من ثلاث زوايا، تنطوي كل زاوية منها على أكثر من نوع.

• الزاوية الأولى: من حيث الشكل:

⁽¹²⁷⁾ فهيم مصطفى محمد، مرجع سابق، ص 27.

⁽¹²⁸⁾ حسن راضي وآخرون، طرق تعليم الأطفال القراءة الكتابية، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1989، ص 11.

⁽¹²⁹⁾ علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص 112.

⁽¹³⁰⁾ حسين راضي وآخرون، مرجع سابق، ص 12.

⁽¹³¹⁾ بلقيس عوض وآخرون، مرجع سابق، ص 191، 192.

أ. القراءة الصامتة: "يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت"⁽¹³²⁾.
ب. القراءة الجهرية: "وهي العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة، متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معان"⁽¹³³⁾.

• الزاوية الثانية: من حيث استعداد القارئ ذهنياً:

وتنقسم إلى ثلاثة أنواع:

أ. قراءة الدرس: هدفها زيادة التحصيل في الدرس بالمعارف المختلفة.
ب. قراءة الترفيه: ترتبط بالعرض الترويحي وملاً وقت الفراغ.
ج. قراءة بحثية خاصة: تتعلق بالرغبة في التحصيل الذاتي بنية تكوين الخلفية الثقافية⁽¹³⁴⁾.

الزاوية الثالثة: من حيث الغرض:

أ. القراءة السريعة: يستخدم هذا النوع من القراءة عادة الباحثة المتعجلين⁽¹³⁵⁾، ويمكن أن يدخل في نطاق هذا النوع التفحص السريع للعناوين والفهارس...

ب. قراءة محورية: وهي التي تنصب حول محور أو موضوع معين، من أجل تكوين فكرة عنه "وتتماز هذه القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق وكذلك بالفهم في الأماكن الأخرى"⁽¹³⁶⁾.

ج. قراءة تجميعية: أو قراءة جمع المعلومات، وفيها يطلع القارئ على عدد من المصادر ثم يقوم بتبويبها وتصنيفها حسب درجة احتياجه لها.

د. القراءة النقدية: يمكن القول أن هذا النوع هو أصعب وواع القراءة لأنه يحتاج درجة من القوة العقلية للارتقاء إلى مستوى النقد حيث يقوم القارئ فيه، بتناول أفكار غيره بالتحليل والتشريح والوقوف على مواطن القوة والضعف فيها، لذلك فإنه لا يصل إلى هذا المستوى من القراءة: "إلا من حظي بقدر كبير من الثقافة والموهبة"⁽¹³⁷⁾.

2. 4. أهمية القراءة في المدرسة:

"ولعل أهم كتاب في المدرسة هو كتاب القراءة لما له من أثر عميق في نفوس التلاميذ، وفي تعلقهم بالمطالعة، لذلك وجب أن يكون هذا الكتاب ممتعاً ومثيراً، يثير فيهم الرغبة في الاطلاع والمعرفة، ويتمى عندهم العواطف النبيلة أكثر مما يكسبهم المعارف المتنوعة"⁽¹³⁸⁾.

⁽¹³²⁾ هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، الدار العلمية الدولية، عمان، الأردن، 2000، ص18

⁽¹³³⁾ عبد الفتاح حسن البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ط1، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 2002، ص94.

⁽¹³⁴⁾ علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص120.

⁽¹³⁵⁾ علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص121.

⁽¹³⁶⁾ حسن راضي وآخرون، مرجع سابق، ص20.

⁽¹³⁷⁾ عبد الفتاح البجة، مرجع سابق، ص93.

⁽¹³⁸⁾ بلقيس عوض وآخرون، مرجع سابق، ص171.

تلقي هذه الفقرة الضوء على الدور البارز والأهمية البالغة لدور القراءة في حياة التلميذ، وعلى الأخص في الطورين الأولين من حياته الدراسية، وذلك مهما كانت طبيعة القراءة الممارسة ومهم كانت صفتها (القراءة كمهارة يكتسبها التلميذ، أو كمادة تعليمية قائمة بذاتها).

ففي كل الحالات تبقى القراءة أداة للتحصيل الدراسي، والارتباط بينهما مرتفع، فكلما تمكن التلميذ من القراءة يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي، ويؤدي إلى التخلف الدراسي، بل وأكثر من ذلك إلى اضطرابات نفسية وانفعالية، كل ذلك جعل مخططي المناهج، يفردون للقراءة مساحة زمنية معتبرة في المنهج، وفي منهج تعليم اللغة بالذات⁽¹³⁹⁾.

وعموما فقد حاول المهتمون بهذا الجانب، ضبط وتحديد أهداف القراءة في جملة من النقاط والأهداف التي رأوها أساسية وملمة بمتطلبات العملية البيداغوجية في هذه المرحلة، وربطوها بالخصائص العقلية والنفسية والانفعالية لتلميذ هذا الطور.

وهي الأهداف التالية⁽¹⁴⁰⁾:

1. تنمية الثروة اللغوية بما يلائم مرحلة النمو التي يشهدها التلميذ.
2. تعزيز النطق الصحيح للكلمات وربطها بالمعاني من خلال القراءة الجهرية.

3. تدريب التلميذ على القراءة الصامتة مع السرعة والفهم وتثبيت المقدرة على الاستنباط واستخلاص الأحكام تماشيا مع نموه العقلي واللغوي في هذه المرحلة.

4. تنمية ميول التلميذ نحو المطالعة الحرة.

5. أهمية القراءة في حياة الفرد والمجتمع:

لقد ظلت القراءة لفترة طويلة جدا من حياة المجتمعات رديفة للعلم والانفتاح والتقدم، ونحسبها لا تزال كذلك، وأصدق دليل على ذلك أن المنظمات والهيئات المحلية والعالمية على اختلافها تجعل من القراءة أحد أهم مقاييس النماء الاقتصادي والاجتماعي للمجتمعات. "فالقراءة من مجالات النشاط اللغوي المتميزة في حياة الفرد والجماعة باعتبارها أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بما أنتجه العقل البشري، وهي وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي"⁽¹⁴¹⁾.

فعلى الصعيد الفردي تضطلع القراءة بإعداد الفرد علميا كما تساعد على التكيف الشخصي والاجتماعي، وتيسر عملية فهم ما يريد المجتمع ترسيخه من أنماط سلوكية مرغوبة، كما أنها تثير روح النقد، وتوفد في الفرد ما يسمى بالانتساب إلى عالم الثقافة.

كل هذا زيادة على المهام الضرورية كتتمية الخبرات وتثبيتها، وفتح أبواب الثقافة العامة أمام الأفراد، وإشباع روح حب الاستطلاع لديهم من أجل معرفة أنفسهم وما يحيط بهم من عالم الطبيعة والحيوان وما حدث ويحدث في أزمنة

⁽¹³⁹⁾ حسن شحاتة، مرجع سابق، ص9.

⁽¹⁴⁰⁾ بلقيس عوض وآخرون، مرجع سابق، ص118.

⁽¹⁴¹⁾ حسن شحاتة، مرجع سابق، ص8.

وأمكنة مختلفة، وكل هذا من شأنه أن يزيد خبرة الفرد ويصفي ذهنه⁽¹⁴²⁾، ويهيئه لما يمكن أن يعترض سبيله من مشاكل.

كما تساعد القراءة الفرد على الرقي في السم الاجتماعي من خلال تفضيل المجتمع للقارئ ذو الاطلاع الواسع على الجامد الذي لا يقرأ، إيماناً منه بأن الأول سيقدم إسهاماً واضح الأثر في حل مشاكل مجتمعه انطلاقاً من وعيه بما يحدث داخل هذا المجتمع وامتلاكه القدرة على تحليلها ونقدها⁽¹⁴³⁾.

هذا ولا تقل أهمية القراءة بالنسبة للمجتمع عنها بالنسبة للفرد، فالمجتمعات تعتمد في إدراك التنمية المنشودة على قدرات أفرادها في التحصيل المعرفي والنشاط الفكري كما لا تزال القراءة من أهم وسائل تحصيل الثقافة والمعرفة والمتعة على الرغم من اكتساح القنوات التلفزية والإذاعية، وباقي الوسائل السمعية البصرية. وشبكة الانترنت وغيرها للمجال المعرفي والتعليمي إذ تبقى القراءة تنفرد بخاصية القدرة على اختيار المادة إلى جانب السهولة في ذلك وهو ما يفتقد نسبياً في غيرها⁽¹⁴⁴⁾.

وعلى الصعيد الوظيفي لا يمكن أن تستقيم الحياة الوظيفية دون ممارسة فعل القراءة فمختلف المصالح والأقسام تؤدي خدماتها بممارسة هذا الفعل، كما تؤدي القراءة وظيفة غاية في الأهمية من الناحية السوسولوجية وهي الوحدة المجتمعية، من خلال تقريب المسافات بين ما يجوب من فكر بين عناصر المجتمع الواحد، وأثر ذلك في خلق التقارب والتفاهم⁽¹⁴⁵⁾.

وفوق كل هذا تبقى القراءة أداة الشعوب الفعالة في التواصل والاحتكاك، وما يحققه ذلك من تقارب بين شعوب العالم وما يخلقه من تلاحم فكري وحضاري يخدم الأهداف الإنسانية الكبرى، فبواسطة القراءة يكون في وسع الإنسان العربي مثلاً أن يطلع على طبيعة دولة كالصين ويتعرف على عاداتها والسائد فيها من ديانات وثقافات فرعية والعكس صحيح.

⁽¹⁴²⁾ مرجع نفسه، ص 26-29.

⁽¹⁴³⁾ حسن راضي عبد الرحمن وآخرون، مرجع سابق، ص 95.

⁽¹⁴⁴⁾ حسن شحاتة، مرجع سابق، ص 9.

⁽¹⁴⁵⁾ حسن راضي عبد الرحمن وآخرون، مرجع سابق، ص 16.

خلاصة

وفي هذا الفصل حاولنا في البداية ولو بصفة موجزة التعرض لأهم المراحل التاريخية التي مرت بها المدرسة الجزائرية، بداية من العهد العثماني، ثم خلال الاستعمار ثم انتقلنا لأهم المراحل والميزات التي تخص كل مرحلة بعد الاستقلال بداية من 1962 إلى غاية يومنا هذا ثم بهد ذلك، انتقلنا إلى الحديث عن المدرسة كمؤسسة اجتماعية لها عدة أدوار تقوم بها وتساهم من خلالها في عملية التنشئة الاجتماعية.

ثم تطرقنا بعد ذلك إلى الكتاب المدرسي الذي يعد أحد الأدوات الهامة في العملية التعليمية فهو الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي وهو أيضا ركيزة أساسية للمدرس حيث يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها حيث عرّجنا أيضا على كيفية إخراجها ووظائفه.

وفي الأخير تطرقنا للقراءة، حيث أنها عملية عقلية يتم عن طريقها فك الرموز التي يتلقاها القارئ، عن طريق الحقل المرئي وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، كما تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، ثم انتقلنا بعد ذلك إلى شرح أنواعها وأهميتها داخل المدرسة وفي حياة الفرد والمجتمع.

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية واستخلاص النتائج

أولا: الإجراءات المنهجية.

6. مجال التحليل.

7. منهج الدراسة.

ثانيا: تحليل وتفسير البيانات.

ثالثا: نتائج الدراسة.

خلاصة

أولاً: الإجراءات المنهجية. 1. مجال التحليل.

"تعرف المعاينة على أنها مجموعة من العمليات تسمح بانتقاء مجموعة فرعية من مجتمع البحث بهدف تكوين عينة"⁽¹⁴⁶⁾ لذلك فإن عملية تحديدها تعتبر إحدى أبرز المراحل الأساسية والهامة في مرحلة البحث العلمي بالإضافة إلى ذلك فهي جزء لا يتجزأ من المجتمع الأصلي حي تتوافر فيها جميع خصائصه وشروطه، والهدف الأساسي من اختيارها هو الوصول إلى نتائج يمكن تعميمها على بقية المجتمع غير المبحوث أما فيما يخص موضوع دراستنا فقد قمنا بعملية حصر لجميع النصوص المتواجدة ضمن المحاور المكونة لمضمون كتب القراءة بالطور الابتدائي من السنة الأولى إلى السنة الخامسة والتي تحتوي على قيم بيئية وهذا ما يوضحه الجدولين التاليين:

النسبة المئوية	التكرار	عدد المحاور الكتب
17.77%	02	كتاب السنة الأولى
19.23%	02	كتاب السنة الثانية
21%	03	كتاب السنة الثالثة
20.60%	03	كتاب السنة الرابعة
21.40%	04	كتاب السنة الخامسة
100%	14	المجموع

من خلال استنطاقنا للبيانات الإحصائية للجدول رقم (1) تبين أن كتاب القراءة للسنة الخامسة يحتوي على أكبر عدد من المحاور المتضمنة للنصوص الخاصة بالقيم البيئية والمقررة بنسبة (21.40%) ثم يليه كتاب السنة الثالثة بنسبة (21%) ثم كتاب السنة الرابعة بنسبة (20.60%) ثم كتاب السنة الثانية بنسبة (19.23%) وأخيراً كتاب السنة الأولى بنسبة (17.77%) من مجموع المحاور. جدول رقم (2) يوضح عدد النصوص المتضمنة للقيم البيئية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية.

النسبة المئوية	التكرار	عدد المحاور الكتب
----------------	---------	----------------------

⁽¹⁴⁶⁾ موريس أنجري، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصة، الجزائر، 2004، ص301.

20.66%	08	كتاب السنة الأولى
16.66%	05	كتاب السنة الثانية
23.33%	07	كتاب السنة الثالثة
19.75%	07	كتاب السنة الرابعة
19.60%	06	كتاب السنة الخامسة
100%	33	المجموع

من خلال استنطاقنا للبيانات الإحصائية للجدول رقم (2) يتضح أن كتاب القراءة للسنة الثالثة يحتوي على أكبر عدد من النصوص، بنسبة مقدرة بـ(23.33%) ثم يليه كتاب السنة الأولى بنسبة (20.66%) وبعده كتاب السنة الرابعة بنسبة (19.75%) ثم يليه كتاب السنة الخامسة بنسبة (19.75%) وأخيرا كتاب السنة الثانية بنسبة (16.66%) من مجموع النصوص التي تتضمنها كتب القراءة للمرحلة الابتدائية.

2. منهج الدراسة.

لإنجاز أي بحث علمي يستعين الباحثون على اختلاف توجهاتهم واختصاصاتهم في دراساتهم وبحوثهم بالمنهج العلمية وذلك بغية الوصول إلى نتائج علمية موضوعية ودقيقة نتيجة الملاحظة بأقصى حد من الموضوعية الممكنة وفي هذا الصدد يعرف المنهج بأنه: "الطريق أو الأسلوب الذي يسلكه الباحث العلمي، في تقصيه الحقائق العلمية في أي فرع من فروع المعرفة، وفي أي ميدان من ميادين العلوم النظرية أو العلمية"⁽¹⁴⁷⁾ ويتحدد اختيار المنهج العلمي الملائم بما تقتضيه طبيعة البحث وأهدافه. وفي دراستنا هذه "القيم البيئية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية" من السنة الأولى إلى السنة الخامسة، استخدمنا منهج تحليل المضمون وفي هذا السياق عرفه محمد عبد الحميد "بأنه مجموعة من الخطوات المنهجية، التي تسعى إلى اكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى أو العلاقات الارتباطية بهذه المعاني، من خلال البحث الكمي الموضوعي والمنظم للسمات الظاهرة في هذا المحتوى"⁽¹⁴⁸⁾. في حين يرى "لازويل" أن تحليل المضمون "تحليل يستهدف الوصف الدقيق لما يقال عن موضوع معين في وقت معين"⁽¹⁴⁹⁾.

ويتم استخدام هذا المنهج بغية بلوغ الهدف المنشود في الدراسة أي الإجابة على تساؤلات الدراسة، حيث استخدمنا النص كوحدة السياق من خلال قراءة محتوى كتب القراءة، ثم استخرجنا جميع النصوص المتضمنة للقيم البيئية وتماشيا مع ما تتطلبه الدراسة اعتمدنا على وحدة الموضوع "التي يمكن أن تكون جملة أو

⁽¹⁴⁷⁾ غازي غناية، منهجية البحث العلمي عند المسلمين، دار البحث للطباعة والنشر، قسنطينة، الجزائر، 1985، ص92.

⁽¹⁴⁸⁾ محمد عبد الحميد، تحليل المضمون في بحوث الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ت، ص16.

⁽¹⁴⁹⁾ محمد عبد الحميد، المرجع نفسه، ص16.

عبارة موجودة تتضمن الفكرة الأساسية التي يدور حولها موضوع التحليل لتؤكد مفهومها أو فكرة أو اتجاهها أو قيما معينة"⁽¹⁵⁰⁾.

ثانيا: تحليل وتفسير البيانات.

تعتبر مضامين الكتب المدرسية مرآة عاكسة لثقافة وتوجهات المجتمع فهي التي تسعى إلى تحقيق طموحاته وأهدافه، المتجسدة في النموذج الإنساني المستهدف من خلال غرس وتعزيز القيم التي تخدم الأهداف التي تساعد في الوصول إلى الغاية المنشودة، وذلك من خلال تطرقها للمعضلات والمشكلات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والبيئية، ويتجلى ذلك في احتوائها على عدد من المحاور والوحدات التي تندرج ضمنها العديد من المواضيع التي تحمل في طياتها جملة من القيم المختلفة، سواء تعلق الأمر بالقيم السياسية أو الاجتماعية أو الجمالية أو التربوية... الخ

ويعتبر التزايد السكاني والرغبة في زيادة الإنتاج والاستهلاك سعيا وراء إشباع الحاجيات، دفع بالإنسان نحو الاستغلال المفرط للبيئة حيث أن قلة الوعي البيئي نتج عن سلوكيات خاطئة اتجهت إليها، والتي أصبحت منذ منتصف القرن الماضي تشكل معضلة تحمل في طياتها الكثير من الخطر على الكائنات الحية وتهدد التوازن الأيكولوجي، مما أدى بالضرورة إلى السعي نحو الاهتمام بهذا الجانب وإعطائه القدر اللازم لمجابهة الخطر وقاية قبل العلاج بشتى الوسائل المتاحة. حيث أصبح الاهتمام بالمعضلات البيئية مدار اهتمام جميع الدول لما قد يترتب عن إهمال هذا الجانب من عواقب وخيمة ولأن سن القوانين ورغم صرامتها لا تعد وسيلة كافية لوحدها. فكانت الحاجة لتظافر الجهود بكل الوسائل ضرورة ملحة، ولأن الكتاب المدرسي كوسيلة لما بالغ الأثر في غرس قيم البيئة في أوساط الناشئة، عقدت المؤتمرات والندوات والأيام الدراسية على كافة الأصعدة المحلية والدولية لبحث كل الأمم على ضرورة إدراج التربية البيئية ضمن المناهج الدراسية لأنها تجسد جملة من القيم البيئية والتي عرفها في (1975) "أنها النمط من التربية الذي يهدف إلى تكوين جيل واع ومهتم بالبيئة والمشكلات المرتبطة بها، ولديه من المعارف والقدرات العقلية والشعور بالالتزام مما يتيح له أن يمارس فرديا وجماعيا حل المشكلات القائمة، وأن يحمل بينها وبين العودة إلى الظهور"⁽¹⁵¹⁾.

وفي هذا السياق وانطلاقا من توجهات تساؤلات الدراسة، قمنا بتفريغ بيانات كتب القراءة للمرحلة الابتدائية من السنة الأولى إلى غاية السنة الخامسة ثم بتبويبها فتحصلنا على جملة القيم البيئية وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (1) يوضح القيم البيئية في كتب القراءة

⁽¹⁵⁰⁾ العجيلي سرگز وعباد امطير، البحث العلمي وأساليبه وتقنياته، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ليبيا، 2002، ص130.

⁽¹⁵¹⁾ إبراهيم عصمت مطاوع، التجديد التربوي أوراق عربية وعالمية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997، ص14.

القيم	كتاب السنة الأولى		كتاب السنة الثانية		كتاب السنة الثالثة		كتاب السنة الرابعة		كتاب السنة الخامسة		المجموع
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
قيمة التعرف على البيئة	09	38.15	8	33.56	11	47.72	06	28.83	06	25.20	40
قيمة حماية البيئة	05	9.60	22	54.71	10	27.18	04	9.30	07	11.87	48
المجموع	14		30		21		10		13		

وفيما يلي تحليل كل قيمة على حدا ضمن الكتب الخمسة.

1. قيمة التعرف على مكونات البيئة وأهميتها:

جدول رقم (2) بوضع قيمة التعرف على مكونات البيئة وأهميتها.

القيم	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		السنة الخامسة		الكتب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
قيمة التعرف على مكونات البيئة وأهميتها	09	38.15	8	33.56	11	47.72	06	28.83	06	25.20	

يعرف "زيد عبدا المقصود" البيئة لا البيئة بمفهومها العام هي الوسط أو المجال المكاني الذي يعيش فيه الإنسان، مؤثرا ومتأثرا وهذا الوسط قد يتسع ليشمل منطقة كبيرة جدا أو قد يضيق ليكون منطقة صغيرة جداً وقد لا يتحدى رقعة البيت الذي يسكن فيه"⁽¹⁵²⁾.

وتنقسم البيئة إلى قسمين⁽¹⁵³⁾:

البيئة الطبيعية: وهي الأرض وما عليها من الماء والهواء والنباتات والحيوانات إضافة إلى التربة والمعادن ومصادر الطاقة.

البيئة المشيدة: وتشمل المباني والتجهيزات والمزارع والمشاريع والصناعة والطرق والمواصلات والمطارات والمباني.

وانطلاقاً من قيم التعرف على البيئة ومكوناتها وأهميتها، ومن خلال استنتاجنا للبيانات الإحصائية للجدول رقم (2) نجد أن مضمون كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي يحتوي على أكبر نسبة والمقدرة بـ(47.72) من مجموع قيم التعرف على مكونات البيئة وأهميتها، حيث يعرف التلميذ بأن البيئة عبارة عن المدينة والمناظر الطبيعية، فالمدينة بما تشمل عليه من عمارات عالية للسكن ومرافق مختلفة بهدف تلبية حاجات المجتمع والمؤسسات العامة والطرق مختلفة بهدف تلبية

⁽¹⁵²⁾ راتب السعود، مرجع سابق، 2004، ص18.

⁽¹⁵³⁾ راتب السعود، مرجع نفسه، ص20.

	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	قيمة التعرف على مشكلات البيئة وأسبابها
	51	50	25	30	15	20	11					

إن رغبة الإنسان منذ بدء الخليقة على وجه المعمورة، هو السعي لتغيير نمط حياته نحو الأفضل، سعياً لتلبية حاجاته دون أن يعبأ بمن حوله من العناصر البيئية المختلفة، بل كان ينظر لهذه البيئية كمعين لا ينفي، مما نتج عنه العديد من المشكلات البيئية ذات العلاقة بأفعال وسلوكيات الإنسان، مما دفع بالعديد من الباحثين والعلماء للتحذير من الخطر الداهم.

ولعل أبرز ما يشير إلى ذلك التقرير الذي قدم للرئيس الأمريكي "أيزنهاور" في 16 نوفمبر 1960 وجاء في إحدى فقراته "ضرورة توجيه الاهتمام نحو مكافحة التلوث الهوائي والمائي لما لهذا التلوث من آثار ضارة على صحة الإنسان"⁽¹⁵⁴⁾. المشكلة البيئية هي كل تغيير في عنصر من عناصر البيئة كميًا كان أو كيفيًا من الممكن أن يسبب خللاً في التوازن البيئي "أي تغير كمي أو كيفي يلحق بأحد الموارد الطبيعية مما يؤثر على المنظومة البيئية ويغير من خصائصها، أو يخل بتوازنها بدرجة تؤثر تأثيراً غير مرغوب فيه على الأحياء التي تعيش في البيئة وفي مقدمتها الإنسان"⁽¹⁵⁵⁾.

كثيراً البيانات الإحصائية للجدول رقم (3) أن كتاب السنة الخامسة ابتدائي يحتوي أكبر نسبة والمقدرة بـ(50%) من مجموع قيم التعرف على مشكلات البيئة وأسبابها، حيث كان جل الاهتمام في هذه المرحلة هي تنمية الجانب المعرفي للتلميذ وتزويده بقدر كاف من المعلومات والمفاهيم الخاصة بهذا الجانب، أي الإطلاع على أهم المشكلات البيئية التي سببها ويسببها الإنسان جراء أفعاله، وهذا ما أشارت إليه إحدى توصيات مؤتمر تبليسي كوريا عام (1977) حيث جاء فيها "ضرورة دراسة المشكلات البيئية الناجمة عن التغيرات التكنولوجية التي أحدثها الإنسان، وكانت لها آثار سيئة على الأنظمة البيئية كالتلوث"⁽¹⁵⁶⁾.

ومن أبرز المشكلات البيئية التي تعرض لها كتاب القراءة للسنة الخامسة:

■ التلوث بالقمامة:

يقصد به الفضلات الناتجة عن كل نشاط يقوم به الإنسان ومن أسبابه ما

يلي:

- النفايات الطبيعية أو الهامدة.
- نفايات المصانع.
- نفايات المؤسسات الاجتماعية.
- تحويل الشواطئ إلى مفرغات عمومية.

⁽¹⁵⁴⁾ إبراهيم عصمت مطاوع، التجديد التربوي، مرجع سابق، ص530.

⁽¹⁵⁵⁾ نظمية سرحان، منهاج الخدمة الاجتماعية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005، ص22.

⁽¹⁵⁶⁾ إبراهيم عصمت مطاوع، التربية البيئية، مرجع سابق، ص39.

- تشوه المناظر الطبيعية ببقايا العلب الكرتونية والأكياس السوداء بالأماكن العمومية أو في الحدائق العامة.

■ تلوث المياه:

ونعني به وجود مواد دخيلة على المياه الطبيعية حيث تؤثر على خواصها، ويؤدي استعمالها إلى عواقب وخيمة على صحة الكائنات الحية ومن مصادر تلوث المياه ما يلي:

- مياه الصرف الصحي المتسربة من المنازل والمصانع.
- الزيوت والمواد البترولية المتسربة من السقي مما يسبب تلوث مياه البحر هذا الوضع ينعكس سلبا على الكائنات الحية البحرية وبالتالي القضاء عليها تدريجيا حيث تشير الكثير من الدراسات الحديثة التي أجريت على الأوساط البحرية المختلفة عن اختفاء الكثير من الكائنات البحرية والتي كانت موجودة فيما مضى وكمثال على هذه الكوارث ما حدث في "كايتون" عامي (1967-1989)⁽¹⁵⁷⁾.

■ تلوث الهواء:

يعتبر الهواء عنصر أساسي لحياة جميع الكائنات الحية وبدوره يتعرض للتلوث المتزايد خاصة في المدن الكبرى حيث تتمركز الصناعات الكبرى والمراكز التجارية والموانئ ومن العوامل المساعدة على تلوثه ما يلي:

النفائات الغازية المنبعثة من محركات السيارات ومداخن المصانع المشبعة بثاني أكسيد الكربون (CO_2).

الحرائق التي تعمل على زيادة ثاني أكسيد الكربون وانخفاض نسبة الأوكسجين (O_2).

الروائح المنبعثة عن المفرغات العمومية جراء تكديسها وتعفنها وعدم معالجتها.

إضافة إلى هذه المشكلات التي تعتبر مشكلات رئيسية هناك أيضا بعض مشاكل تلوث المحيط والتي تعتبر ثانوية مقارنة بالأولى منها قلة الوعي التي ينتج عنها الاعتداء على المساحات الخضراء عن طريق قطع شجيراتها وأزهارها ونفس الشيء بالنسبة لأطراف الطرق.

أما كتاب السنة الرابعة فالنسبة مقدرة (30%) من مجموع قيم التعرف على مشكلات البيئة وأسبابها حيث ركز على نوعين من المشكلات الأولى طبيعية ناتجة عن عناصر البيئة ذاتها دون تدخل الإنسان مثل الزلازل والبراكين والفيضانات والعواصف الرملية والبحرية حيث تخلف هذه الكوارث خسائر مادية وبشرية كبيرة، أما النوع الثاني فيتمثل في المشكلات الناتجة عن أفعال الإنسان كنتيجة لنقص الوعي البيئي لديه والمتمثلة في الحرائق وما ينجر عنها من آثار سلبية على الغطاء النباتي والنظام الايكولوجي بصفة عامة، مما يؤثر على مكونات البيئة أي حدوث خلل بيئي بمعنى اختلال في التوازن البيئي. كما تطرق مضمون الكتاب لحوادث المرور كاصطدام عربات القطارات والحافلات والسيارات بالإضافة إلى التلوث بالقمامة الذي رد أسبابه إلى ما يلي:

⁽¹⁵⁷⁾ عبد القادر رزيق المخادمي، التلوث البيئي ومخاطره وتحديات المستقبل، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006، ص83.

- غياب التنظيم المحكم للبلدية في وضع قواعد صارمة لرمي القمامة.
 - عدم احترام المواطن لأوقات طرح القمامة.
 - الكتابات العشوائية والغير أخلاقية والمنتشرة على الجدران.
- أما كتاب السنة الثالثة فقد بلغت النسبة (20%) حيث تعرض لبعض المشكلات البيئية كتلوث المحيط واستعان ببعض مظاهر التلوث لتجسيد ذلك منها انتشار القمامة في الأماكن العمومية وظهور البرك المائية بعد سقوط الأمطار وكيفية معالجتها بطرق بسيطة قدمت على شكل إرشادات موجهة لمرحلة عمرية معينة.
- أما فيما يتعلق بمضمون كتابي السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي لم يتطرقا لقيم التعرف على مشكلات البيئة وأسبابها واكتفيا فقط بالقيم الخاصة بالتعرف على مكونات البيئة في هذه المرحلة العمرية.

3. قيمة حماية البيئة ومكوناتها:

جدول رقم (4) يوضح قيم الحماية وحل المشكلات.

المجموع	كتاب السنة الخامسة		كتاب السنة الرابعة		كتاب السنة الثالثة		كتاب السنة الثانية		كتاب السنة الأولى		الكتب	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
40	16.66	03	22.22	04	38	11	37.5	13				المحافظة
48	25.32	04	16.89	5	24.13	07	20.37	24	80	04		النظافة
	38.88	07	16.66	04	12.5	08	12.5	08	20	01		الاحترام
	26.11	14	35.15	13	47.37	26	55.17	45	5.28	05		المجموع

للحج من المشكلات البيئية والوقوف في وجهها ومنعها من الانتشار كمرحلة أولى والقضاء عليها بعد ذلك كان لا بد من حماية البيئة من خلال إيجاد علاقة متوازنة بين الإنسان وبيئته والتي هي في الآونة الأخيرة أصبحت الشغل الشاغل لكل المجتمعات فمن مؤتمر ستوكهولم عام (1972) إلى غاية قمة طوكيو سنة (2004) مرورا بقمة الأرض في ريودي جانيرو عام (1992) كل هذه القمم ركزت على ضرورة وضع آليات وسبل كفيلة بالمحافظة على البيئة وعناصرها ولتحقيق هذا الهدف كان الإجماع على ضرورة الرفع من درجة الوعي البيئي لدى الأفراد والمجتمعات، لأنه من دون ثقافة بيئية وفهم صحيح لأسس العلاقة بين الكائنات الحية وعلى رأسها الإنسان والعناصر البيئية ونظمها لا يمكن بأي حال من الأحوال الوصول إلى الغايات المنشودة.

وانطلاقا من استنتاجنا للبيانات الإحصائية للجدول رقم (4) نجد أن مضمون كتاب السنة الثانية يتضمن أكبر نسبة والمقدرة بـ(55.17%) من مجموع

قيم الحماية، حيث يندرج ضمنها العديد من القيم الفردية نجد في مقدمتها المحافظة بنسبة (37.5%) من مجموع قيم الحماية ضمن كتاب السنة الثانية من خلال تزويد التلميذ بمجموعة من المؤشرات العاكسة بصورة هذه القيمة (المحافظة) من بينها الحفاظ على نظام البيت باعتباره أول مؤسسة للتنشئة الاجتماعية، لتلقين الفرد مبادئ المحافظة على البيئة بهدف غرس قيم ايجابية لدى التلميذ، ثم تليها المحافظة على المدرسة باعتبارها مؤسسة للتربية والتعليم يتلقى فيها النشء أصناف العلم والمعرفة وتسعى لتكوين فرد مسؤول ويتمتع بوعي بيئي كاف يجسده على شكل مجموعة من السلوكيات الحميدة كالابتعاد عن فعل كل ما يمكن أن يؤدي إلى تلوث محيط المدرسة ومرافقها من أقسام ومكتبة ومطعم والاهتمام بالمساحات الخضراء بالحفاظ عليها، بمشاركة جميع المؤسسات الاجتماعية الأخرى وخاصة البلدية بما يمكن أن تقدم من دعم مادي وبشري، كما تطرق لأهمية الشجرة في تزيين المحيط وحماية التربة من خطر الانجراف والتصحر، والبحث على غرسها بتنظيم حملات التشجير والمحافظة على الغطاء النباتي، وهذا ما دعت إليه اتفاقية حماية التنوع البيولوجي التي تحث على "المحافظة على الغطاء الأخضر والغابات والتربة والحشرات التي تعيش في بيئتها والحيوانات بكل أنواعها، خوفاً عليها من الانقراض"⁽¹⁵⁸⁾ بالإضافة للمحافظة على الماء باعتباره أساس الحياة بتجنب كل ما يلوثه ثم تأتي قيمة النظافة بنسبة (20.37%) حيث تسعى إلى إبراز أهمية النظافة بدءاً من الجسم ثم الثياب فالبيت ثم الحي ثم المدرسة والمحيط بشكل عام، بعدم رمي الفضلات والأوراق على الأرض هذا من جهة، ومن جهة أخرى عدم الكتابة على الطاولات وجدران المدرسة والحرص على توفير محيط ملائم لحياة صحية، لا يمكن أن يتأتى إلا بالمحافظة والتي تعتبر النظافة وتأمين شروطها من أهم عوامل حماية البيئة.

أما قيمة الاحترام فقد جاءت بنسبة (12.5%) مجسدة ضرورة احترام البيئة بمختلف مكوناتها، من خلال إبراز ما تمدنا به من ثروات طبيعية وعناصر أساسية لحياتنا، كالهواء والماء ومختلف العناصر الغذائية الضرورية، فمن خلال إبراز هذا الدور الهام نعزز قيمة ضرورة الاحترام والتقدير لهذه البيئة واحترامها.

أما مضمون كتاب القراءة لمستوى الثالثة ابتدائي فكانت قيم حماية البيئة مقدرة بـ (47.37%) من مجموع قيم الحماية، حيث تنفرع عنها قيم جزئية للمساهمة في حماية البيئة وعناصرها من التدهور، وفي مقدمة هذه القيم الجزئية قيمة المحافظة بنسبة (38%) ويظهر ذلك من خلال مكافحة الحرائق، سواء تعلق الأمر بالغابات أو المحاصيل الزراعية أو المباني أو المصانع، وذلك من خلال الحرص على جملة من الإرشادات الأساسية مثل المراقبة المستمرة بالصيانة والتجديد لقرورات الإطفاء وكل أجهزة الوقاية من الحرائق المستعملة في المؤسسات، ثم المحافظة على الماء من خلال ترشيد استهلاكه عن طريق تعزيز السلوكيات الايجابية خدمة لهذا الهدف، فالنسبة للطاقة الكهربائية يتجلى ذلك في إطفاء المصابيح في الطرقات والأقسام والأروقة ودورة المياه في الأوقات الخارجة عن نطاق الدوام وضرورة إصلاحها عند كل عطب يلحق بها.

أما فيما يخص المحافظة على المياه فتتمثل في إصلاح القنوات التي أصابها العطب سواء تعلق ذلك بقنوات توزيع المياه الرئيسية، في الشوارع أو على

(158) فتحي دردار، البيئة في مواجهة التلوث، دار الأمل، الجزائر، 2003، ص16.

مستوى المنازل وهذا من أجل المحافظة على الثروة المائية من الضياع ومحاربة التبذير.

ثم نسجل قيمة النظافة بنسبة (24.13%) حيث تم التركيز على هذه القيمة لما لها من دور أساسي في الحفاظ على البيئة الصحية من أخطار الأوساخ ما تسببه من تلوث للمحيط وقد ركز في هذه القيمة على الجانب المرتبط ببحث الإسلام الناس على أهمية النظافة ودورها في الحياة وترغيبه لهم في أي عمل يقومون به في هذا المجال، كماطمة الأذى عن طريق وحذر من كل عمل يمكن أن يؤدي إلى تلويث المصادر الطبيعية، كالمياه والأماكن العامة ورتب عنه جزاءات دنيوية وأخروية. كما جاءت قيمة الحث على احترام البيئة ومكوناتها ممثلة في قواعد حفظ الصحة والنظام والامتناع عن تناول المواد التي تضر بصحتهم وتسيء إلى نظافة مؤسستهم وكانت بنسبة (12.5%).

في حين نجد كتاب السنة الرابعة يحتوي على نسبة مقدره بـ (35.15%) من مجموع قيم الحماية خلال السنوات الأربعة، موزعة على مجموعة من القيم الفرعية تحنل قيمة المحافظة النصيب الأوفر بنسبة (22.22%) تمثلت في جملة من الأفكار التي تهدف إلى تنمية حب الطبيعة وتعزيز احترامها لما لها من دور أساسي في حياتنا. ويتجلى ذلك من خلال جملة من النشاطات الواجب القيام بها تعبيراً عن الاحترام لهذه الطبيعة من خلال تجميل المحيط وصيانتها من خلال:

- تسوية الطرقات وتوفير الإنارة العمومية لتجنب حوادث المرور.
 - دفن قنوات الصرف الصحي بعيداً عن قنوات المياه الصالحة للشرب ومنابع المياه الطبيعية.
 - حرق النفايات في أماكن بعيدة عن المحيط العمراني للمحافظة على جمال المحيط وحتى تستمر الحياة لا بد من المحافظة على البيئة ونظافتها، لما للنظافة من دور أساسي في الصحة العامة فالنظافة شرط أساسي للصحة، حيث تجسدت في مضمون كتاب السنة الرابعة بنسبة (16.89%) حيث هذه الأخيرة تسعى إلى الحرص على نظافة الأماكن التي تتردد عليها كالمساحات العامة والأسواق والمرافق المختلفة.
- أما قيمة الاحترام فكانت مقدره (16.66%) على اعتبار أن البيئة مسؤولية الجميع لذا لا بد من تضافر الجهود من خلال المشاركة في حماية البيئة وذلك عن طريق احترامها واحترام مكوناتها ومعاملتها على أساس الحب والتقدير والاحترام وقد تم تجسيد ذلك عن طريق بعض الإرشادات كاحترام الشجرة (الاحتفال بيوم الشجرة)، التعرف عن الكثير من أنواع الأزهار وذلك لغرس حبها لدى الناشئة ومن أحب شيئاً احترمه.

أما في ما يخص كتاب السنة الخامسة فيحتل المرتبة الرابعة بنسبة مقدره بـ (26.11%) من مجموع قيم الحماية حيث يندرج ضمنها العديد من القيم الفرعية في مقدمتها الاحترام بنسبة (38.89%) حيث أن المرحلة العمرية لتلميذ السنة الخامسة قد مكنته من اكتساب رصيد معرفي بيئي لا بأس به يسمح له بمعرفة أهمية البيئة وأهمية كل عنصر من عناصرها سواء الطبيعية أو المشيدة وأنه لا يستطيع العيش بدون بيئة نظيفة. وهذا الرصيد بالضرورة سيدفعه لاحترام هذه البيئة والتي تمثل وسطه الذي يعيش فيه ولم يبقى سوى تعلم بعض تقنيات احترام هذه البيئة

كمعرفة كيفية التخلص من النفايات عن طريق فرزها حيث أن هناك مواد يمكن إعادة تصنيعها كالنفايات المعدنية والبلاستيكية والأخرى يجب ردمها في حفر عميقة.

- احترام الشجرة لما لها من فوائد فهي الغذاء والأثاث والظل والأكسجين الذي نتنفسه.

- احترام قواعد البناء (عدم القيام بالبناءات الفوضوية).

- احترام قواعد السير في الطريق سواء راجلا أو راكبا.

- التمتع بالثقافة البيئية اللازمة.

ثم تأتي قيمة النظافة في المرتبة الثانية بنسبة مقدرة بـ (25.23%) وتتجسد في حث التلميذ على نظافة محيطه كنظافة الجسم والثياب والماء الشروب والمنزل... الخ ثم تأتي في المرتبة الثالثة قيمة المحافظة بنسبة (16.66%) وتتجسد في حث على المحافظة على العديد من العناصر المكونة للبيئة مثل الماء وعدم تبذيره وتلويثه، المحافظة على الغابات عن طريق حمايتها من الحرائق ومن عمليات القطع الغير منظم... الخ

تتجسد أيضا في الكثير من الإرشادات للمحافظة على نظافة المحيط كعدم رمي الأوساخ عشوائيا داخل القسم أو المدرسة أو الحي أو عدم الاهتمام بنظافة الشارع أو العمارة التي يسكن بها... الخ.

في حين أن مضمون كتاب السنة الأولى يسجل نسبة (4.31%) من مجموع قيم الحماية مجسدة في قيمتين، أولهما قيمة المحافظة بنسبة (80%) باعتبار أن البيئة وعناصرها كنز ثمين لا بد من المحافظة عليه، ولقد جسدها الكتاب في العبارات التالية:

- الماء أساس الحياة لذلك أحافظ عليه.

- أحب الغابة وأحافظ على نظافتها.

- أحمي الغابة من الحرائق.

- أحب الشاطئ وأحافظ على نظافته.

ثم تليها قيمة النظافة بنسبة (20%) حيث يبين مضمون الكتاب أهمية النظافة ودورها في المحافظة على صحة الإنسان حيث استعمل بعض العبارات الدالة على ذلك منها:

- أغسل أسناني بالفرشاة قبل النوم.

- أغسل يدي قبل وبعد الأكل.

- أغسل وجهي كل صباح.

- أغسل جسمي بالماء والصابون كل أسبوع.

ثالثا: نتائج الدراسة.

انطلاقا من تساؤلات الدراسة والتي فرضت علينا ضرورة إتباع منهج تحليل مضمون، وبعد تفريغ وتبويب بيانات ومضامين كتب القراءة للمرحلة الابتدائية من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ثم تحليلها وتفسيرها حيث تمكنا من استخلاص جملة من النتائج منها:

أن كتب القراءة تمثل امتداد لخط الإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية حيث تتميز نصوصه بالتنوع والانفتاح الذي يسمح للتلميذ من اكتساب جملة من القيم والعادات والثقافات المختلفة وتوفر له إضافة إلى ذلك أبعادا جمالية وأدبية.

وما يهنا هنا هو اكتشاف القيم البيئية المحتواة بين طيات هاته الكتب حيث وبعد الدراسة اكتشفنا وجود قيم بيئية متنوعة ومختلفة ثم تجسيدها بنسب مختلفة ومفاهيم متباينة تصب في مجملها في إطار يرى أن البيئة نوعان الأولى طبيعية والثانية مشيدة من طرف الإنسان حيث سجلنا أكبر نسبة من حيث التعرف على مكونات البيئة من كتاب السنة الثالثة حيث تقدر النسبة بـ (47.72%) ثم يليه كتاب السنة الأولى بنسبة (38.15%) ثم يليه كتاب السنة الثانية بنسبة (33.56%) بعده يأتي كتاب السنة الرابعة بنسبة (28.83%) وأخيرا كتاب السنة الخامسة بنسبة تقدر بـ (26.20%) وقد اتفقت الكتب الخمسة على أن البيئة هي عبارة مدينة ومناظر طبيعية، حيث هذه الأخيرة تشمل على المساحات الخضراء الغابات، الجبال، الحقول، الصحراء بينما المدينة تشمل على عمارات ومرافق مختلفة ومؤسسات عامة، إضافة إلى الطرقات والآثار.

أما القيمة الثانية والتي لاحظناها من خلال بحثنا في مضامين كتب القراءة فهي قيمة التعرف على مشكلات البيئة وأسبابها حيث تم تجسيدها بأكبر نسبة في كتاب السنة الخامسة (50%) حيث تم حصر هذه المشكلات في الجانب الذي نتج عن سلوكيات الإنسان السلبية نتيجة قلة الوعي البيئي ومن أهم هذه السلوكيات:

- **التلوث بالقمامة:** وأسبابه النفايات الطبيعية ونفايات المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية، الأكياس البلاستيكية التي أصبحت تشوه واجهات مدننا.

- **تلوث الهواء:** وأسبابه (النفايات الغازية، الدخان، مخلفات عوادم السيارات).

- **مشكلات أخرى:** متمثلة في الاعتداء على المساحات الخضراء وحافات الطرق إضافة إلى تجويف الشواطئ باستعمال رمالها في عمليات البناء.

في حين جاءت قيمة التعرف على مشكلات البيئة وأسبابها في مضمون كتاب السنة الرابعة بنسبة (30%) حيث سجلنا أن هناك نوعان من المشكلات البيئية الأولى طبيعية كالزلازل والبراكين والأعاصير والعواصف والثانية ناتجة عن سلوكيات الإنسان الخاطئة كالحرائق والتلوث والري الغير المنظم واستخراج المعادن... الخ

أما كتاب السنة الثالثة فكانت (20%) ولم يختلف كثيرا في تعريف المشكلات البيئية وأسبابها عن كتاب السنة الرابعة أما فيما يخص كتاب السنة الأولى والثانية فلم يتطرقا لمشكلات البيئة.

مما سبق نلاحظ حرص الكتب على التدرج في المستوى المفاهيمي بحيث تم تأجيل المشكلات البيئية للسنة الثالثة والرابعة والخامسة بالتدرج وتم التركيز في السنة الأولى والثانية على قيمة التعرف على مكونات البيئة وهذا ما يتماشى مع القدرات العقلية للتلاميذ في هذه المرحلة.

أما القيمة الثالثة والتي اكتشفناها من خلال دراستنا هذه فهي قيمة الحماية والمتفحص لنسب مضامين كتب القراءة للطور الابتدائي يلاحظ أم محتوى كتاب السنة الثانية يأتي في المقدمة بنسبة (55.17%) من مجموع قيم الحماية في جميع الكتب، موزعة على قيم جزئية وفي مقدمتها قيمة المحافظة بنسبة (37.5%) مجسدة في مجموعة من المؤشرات من بينها المحافظة على نظافة البيت وكذلك المدرسة والمساحات الخضراء، إضافة إلى المحافظة على الماء ثم تليها قيمتي النظافة بنسبة

(20.37%) حيث تتجلى في الحرص على نظافة الأماكن التي يتردد عليها الفرد بعدم رمي الفضلات على الأرض، وتجنب الكتابة على الطاولات وجدران المدرسة، في حين جاءت قيمة الاحترام بنسبة (12.5%) من خلال استعمال سلة المهملات لرمي الفضلات كسلوك ينم عن احترام نظافة القسم.

أما كتاب السنة الثالثة فجاء في المرتبة الثانية حيث جاءت نسبة قيم الحماية مقررة بـ(47.37%) موزعة على قيم فرعية منها وعلى رأسها قيمة المحافظة بنسبة (38%) من مجموع قيم الحماية ضمن محتوى كتاب السنة الثالثة، مجسدة في مكافحة الحرائق ومراقبة أجهزة الإطفاء المستعملة في المؤسسات بالإضافة إلى المحافظة على الثروات الطبيعية، بما فيها الماء والكهرباء ثم تليها قيمة النظافة بنسبة (24.13%) مجسدة في ما دعا إليه الإسلام الناس إلى حب النظافة والحرص عليها وربطها بالايمان وجاءت قيمة الاحترام بنسبة (12.5%) مركزة على الدعوة إلى احترام قواعد حفظ الصحة والنظافة.

في حين أن مضمون كتاب السنة الرابعة يحتوي على نسبة (35.15%) من مجموع قيم الحماية من مضامين كتب القراءة، حيث تسجل في مقدمتها قيمة المحافظة بنسبة (22.22%) حيث أبرز الكتاب دور البلدية في حماية البيئة من خلال إنشاء المساحات الخضراء والمحافظة عليها وتنظيف المحيط، ثم تليها قيمة النظافة بنسبة (16.89%) ثم قيمة الاحترام بنسبة (16.66%).

أما كتاب السنة الخامسة فقد بلغت نسبة قيمة الحماية (26.11%) مجزأة إلى قيم نسبية منها قيمة الاحترام بنسبة (38.88%) والتي نالت الحظ الأوفر لأن التلميذ في مرحلة عمرية تسمح له بإدراك أهمية المحيط الذي يعيش فيه ودور كل عنصر فيه واحترامه لهذه العناصر معناه قيام توازن طبيعي يمكنه من العيش والتمتع بمكونات بيئته. ثم قيمة النظافة بنسبة (25.32%) مجسدة في نظافة المحيط والمعنى هنا هو القوية أو المدينة أي بصفة أوسع وأخيرا قيمة المحافظة بنسبة (16.66%).

أما كتاب السنة الأولى فقد قدرت النسبة بـ(5.28%) من مجموع قيم الحماية مجسدة في قيمتين فرعيتين هما النظافة بنسبة (80%) مجسدة في نظافة الجسم (غسل الجسم، قص الشعر، قص الأظافر، نظافة الثياب... الخ) ثم تليها قيمة الاحترام بنسبة (20%) مجسدة في بعض العبارات:

- أحب مدرستي.
- أحب الشجرة.
- أحافظ على الماء.
- أحترم نظافة الحي.

خلاصة

مما سبق يمكننا القول أن كتب القراءة للطور الابتدائي تحتوي على قيم بيئية بنسب متفاوتة تم شرحها سابقا منها قيم التعرف على البيئة ومكوناتها وقد خص بها المشرع الجزائري السنة الأولى والثانية لما تتميز به هذه المرحلة العمرية من حب للاكتشاف والخروج من دائرة الأسرة والتوسع لمعرفة المحيط ومكوناته وأهميتها والتي تم تحديدها مسبقا وهي عبارة عن بيئة طبيعية وأخرى مشيدة تتمثل في المدينة وما تحتويه من عمارات وطرق ومباني ومصانع وحدائق وأشجار وغيابات... الخ.

كما نجد أيضا في محتوى الكتب قيم تخص التعرف على مشكلات البيئة وقد خص بها المشرع السنوات الرابعة والخامسة وذلك لأن تلاميذ هذه الأقسام لهم من المكتسبات والمدرجات والمعارف ما يؤهلهم لمعرفة ما يهدد حياتهم ويمثل خطرا على بيئتهم مثل التلوث بأنواعه ويهدف المشرع في هذه المرحلة إلى تنمية الحس البيئي لدى التلاميذ لأنهم رجال الغد.

كما لاحظنا أيضا وجود قيم بيئية مختلفة ومتنوعة الأهداف كالحماية والتي تتدرج تحتها عدة قيم فرعية منها المحافظة، النظافة، الاحترام وقد حرص المشرع على غرسها في الناشئة بجرعات متفاوتة ووفقا للفوارق العمرية. لكن رغم كل هذا الزاد المعرفي نرى أنه من الضرورة زيادة غرس القيم البيئية في الناشئة لأن الرهان صعب والمعطيات تنبئ بحدوث كوارث في القريب العاجل فدرهم وقاية خير من مليون علاج.

خاتمة

يجب علينا الاحتياط والحذر في تسيير كل الكائنات الحية وكل الموارد الطبيعية. لهذا الشرط فقط يمكن الحفاظ على الثروات التي تمنحنا إياها الطبيعة، والتي ليس لها ثمن، حتى يرثها أحفادنا. لقد وصل الإنسان في تعامله مع البيئة إلى مرحلة جد خطيرة تنذر بعواقب وخيمة مما أدى بالمفكرين والعلماء والمهتمين بالشأن البيئي إلى دق ناقوس الخطر وهذا منذ بداية العقد الأخير من القرن الماضي حيث ازداد الاهتمام برفع مستوى الوعي البيئي لدى الأفراد والجماعات، نظرا لما تمثله درجة الوعي هذه من آثار على مستقبل البيئة في القريب والبعيد على حد سواء، ولهذا تسعى الأمم لإدراج القيم البيئية ضمن مقرراتها ومناهجها الدراسية كقيم واجب تنميتها وترسيخها في أوساط التلاميذ كحب الطبيعة والعمل على حمايتها من كل الأخطار ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق تزويد التلاميذ بجملة من المعارف حول أهمية البيئة لحياة الكائنات الحية عموما والإنسان خصوصا، وكذلك لا بد من تشخيص لأهم المشكلات البيئية التي تهدد سلامة المحيط البيئي، والبحث في الأسباب والنتائج والحلول الممكنة لوقاية البيئة مما قد تتعرض له جراء النشاطات السلبية للإنسان، خصوصا على مستوى الوسط الحيوي الذي ينتمي إليه.

والمدرسة كمؤسسة منوط بها المساهمة في التنشئة الاجتماعية للأفراد بما تمتلكه من وسائل وإمكانات، تساهم بشكل أساسي في العملية من خلال المناهج الدراسية الموجهة لتربية وتكوين أفراد المجتمع ويعتبر الكتاب المدرسي أحد أهم هذه الأدوات في نشر هذه القيم وكتاب القراءة أو اللغة العربية يضطلع بنقل جملة من المعارف والقيم الخاصة بالبيئة، مستهدفا تلاميذ المرحلة الابتدائية وهذا ما سجلناه في معرض دراستنا حيث فيما يخص القيم النظرية المتعلقة بالتعرف على مكونات البيئة وأهميتها لحياة الكائنات الحية نسجل أن كتاب القراءة ركز في المراحل الأولى لحياة التلميذ المدرسية أي السنة الأولى والثانية والثالثة على قيم التعرف على مكونات البيئة وأهميتها في حين تم التركيز على قيم التعرف على المشكلات البيئية وأسبابها في السنة الرابعة والخامسة تماشيا مع تطور النمو العقلي للتلاميذ في هذه المرحلة في حين غطت كتب القراءة ضرورة تنمية قيم حماية البيئة على كامل السنوات الخمسة موزعة على قيم فرعية كالمحافظة والنظافة والاحترام.

لكن رغم ما سبق الإشارة إليه من وجود قيم بيئية وبنسب تخدم الأهداف التربوية المسطرة خلال المرحلة الابتدائية، فالمتصفح لواقع البيئة عندنا ودرجة الوعي البيئي لدى طلاب المدارس خصوصا ومن هم خارج مقاعد الدراسة عموما يلاحظ ضعف الوعي البيئي لدى الكثير حيث يتجلى ذلك في بعض السلوكات التي تضر بالبيئة مثل رمي القمامة أمام أبواب العمارات، التفتن في قطع الأشجار والتي تكلف الدولة الكثير من الأموال من أجل غرسها لتزيين المحيط، حالة اللامبالاة التي تنتسم بها الغالبية المطلقة جراء تدهور الوضع البيئي داخل التجمعات السكانية، إلقاء اللوم دائما على الدولة ممثلة في مؤسساتها كبلدية والولاية، والسؤال الذي يفرض نفسه هنا هو أين موقع الخلل؟

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم

- الآية 56 من سورة يوسف.
- الآية 74 من سورة الأعراف.
- الآية 74 من سورة الزمر.
- الآية 58 من سورة العنكبوت.
- الآية 09 من سورة الحشر.
- الآية 87 من سورة يونس.
- الآية 121 من سورة آل عمران.
- الآية 41 من سورة النحل.
- الآية 26 من سورة الحج.
- الآية 93 من سورة يونس.

ثانياً: القواميس والمعاجم

1. فاروق مداسي، قاموس مصطلحات علم الاجتماع، دار مدني، الجزائر، 2000.
2. دينكن ميتشل، معجم علم الاجتماع، ط2، ترجمة إحسان محمد حسن، دار الطليعة، بيروت، 1980.
3. إبراهيم مذكور، معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

ثالثاً: الكتب

1. الربيع ميمون، نظرية القيم في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1980.

2. كمال التابعي، الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم والتنمية، ط1، دار المعارف، القاهرة، 1985.
3. محمد سعيد فرج، البناء الاجتماعي والشخصية، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، د.ت.
4. عبد الحميد محمد الهاشمي، المرشد في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.
5. شعبان علي حسين السيبي، علم النفس أسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2002.
6. محمد السعيد عثمان، القيم الدينية لدى طلاب جامعة الأزهر وبعض الجامعات الأخرى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1989.
7. محمود أبو زيد ابراهيم، المضمون الاجتماعي للمناهج، ط2، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1986.
- 8.
9. حامد زهران، علة النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، 1977.
10. عطية محمود هنا، التوجيه التربوي والمهني، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1959.
11. عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء القيم، دراسة نفسية، عالم المعرفة، الكويت، 1992.
12. سامي ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، كلية العلوم التربوية، القاهرة، 2001.
13. صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض، 2000.
14. عبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2001.
15. فخري حسين زيان، التدريس، أهدافه، أسسه أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتاب، القاهرة، د.ت.
16. سعيد محمد محمد سعيد، تدريس العلوم في التعليم العام، ط1، دار النشر العلمي، جامعة الملك سعود، السعودية، د.ت.
17. حسين عبد الحميد رشوان، التربية والمجتمع، دراسة في علم اجتماع التربية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 2002.
18. عدلي سليمان، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.
19. أبو فتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، د.ت.
20. أحمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ط3، دار النهضة العربية، القاهرة، 1986.
21. محمد محمود الحيلة، توفيق أحمد مرعي، مناهج التربية، مفاهيمها وعناصرها وأسسها، وعملياتها، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2000.

22. خيرى على إبراهيم، المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1996.
23. هشام عليان وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، ط3، دار الفكر، عمان، الأردن، 1999.
24. فهيم مصطفى محمد، أحمد عبد أحمد، الطفل ومشكلات القراءة، ط4، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000.
25. بلقيس عوض وآخرون، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، ط4، دار الشعب، بيروت، د.ت.
26. مصطفى عشوي، المدرسة الجزائرية إلى أين؟، دار الأمة، الجزائر، د.ت.
27. حسن راضي وآخرون، طرق تعليم الأطفال القراءة الكتابة، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1989.
28. هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، الدار العلمية الدولية، عمان، الأردن، 2000.
29. عبد الفتاح حسن البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ط1، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 2002.
30. أحمد نور عمر، الكتاب المدرسي، دار المريخ للنشر، السعودية، 1980.
31. حسن شحاتة، القراءة، ط2، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1986.
32. أحمد عبد العظيم محمد، أصول الفكر الإداري في الإسلام، مكتبة وهبة، مصر، 1994.
33. فؤاد حيدر، علم النفس الاجتماعي، دراسات نظرية وتطبيقية، دار الفكر العربي، الإسكندرية، د.ت.
34. ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، ط2، مؤسسة الخليج العربي، السعودية، 1986.
35. فوزية ذياب، القيم والعادات الاجتماعية، مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية، ط2، دار النهضة العربية للنشر والطباعة، بيروت، 1980.
36. يوسف عبد الفتاح محمد، الفروق في القيم بين المواطنين والوافدين من الجنسين في دولة الإمارات العربية، قراءات في علم النفس، المجلد الخامس، 1990.
37. خليل ميخائيل معوض، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2000.
38. حلیم بركات، المجتمع العربي المعاصر، بحث استطلاعي اجتماعي، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1985.
39. محمد عماد الدين إسماعيل وإخوان، قيمنا الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1962.
40. محمد الدوريج، أهداف التربية ومنظومة القيم، دار الفكر، الدار البيضاء، المغرب، 1990.

41. السيد الشحات أحمد حسن، الصراع القيمي لدى الشباب ومواجهته من منظور التربية الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987.
42. نادية عمر الجولاني، التغيير الاجتماعي، مدخل النظرية الوظيفية لتحليل التغيير، مؤسسة باب الجامعة، 1993.
43. حامد عمار، دراسات في التربية والثقافية، الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، مكتبة الدار العربية للكتاب، الأردن، 1996.
44. نور الدين طوالي، صراع القيم في حالة التغيير الاجتماعي السريع، حوايات الجزائر رقم 01، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1987.
45. فائزة أنور شكري، القيم الأخلاقية بين الفلسفة والعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2005.
46. المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، مشروع التقرير حول الكتاب المدرسي، الدورة الواحدة والعشرون، ديسمبر 2002.
47. عبد السلام الشيخ، علم النفس الاجتماعي والشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1996.
48. عبد العالي الجسماني، علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية، ط1، الدار العربية للعلوم، 1994.
49. الطاهر زرهوني، تنظيم وتسيير مؤسسة التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993.
50. سميرة أحمد السيد، علم الاجتماع التربوية، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، 1988.
51. محمد عطية الأبرشي، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.
52. إيمان العربي النقيب، القيم التربوية في مسرح الطفل، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002.
53. خلف نصار الهيتي، القيم السائدة في صحافة الأطفال العراقية، منشورات وزارة الثقافة والفنون، العراق، د.ت.
54. راتب السعود، الإنسان والبيئة، دراسة في التربية البيئية، دار الحامد، عمان، 2004.
55. رشيد محمد ومحمد سعيد صابرين، البيئة ومشكلاتها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1979.
56. بشير محمد عريبات، أيمن سليمان مزاهرة، التربية البيئية، دار المناهج، عمان، 2004.
57. الميثاق ورد كملحق في كتاب "البيئة ومشكلاتها، للأستاذين رشيد الحمد ومحمد صابرين، الكويت، 1979.
58. أنظر: غازي أبو الشقراء، في الإنسان والبيئة في لبنان، منشورات اللجنة الوطنية اللبنانية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو).
59. المحامي جوزف مغزل، رئيس الجمعية اللبنانية لحقوق الإنسان مقدمة كتاب "البيئة وحقوق الإنسان".

رابعاً: المجالات

1. فؤاد أبو حطب، العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه، المجلة الاجتماعية، المركز القومي للبحوث البنائية والاجتماعية، يناير، 1974.
2. بشير معمري، التغير من ارتقاء القيم لدى مجموعات عمرية مختلفة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، العدد 15، جوان 2001.
3. محمد عبد المجيد حزين، القيم الموجبة نحو البيئة في كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية العامة، جمهورية مصر العربية، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، العدد 66.

خامسا: المراجع باللغة الأجنبية

1. Meadows, D. Harvesbing one hundred fold, yeley concepts and case studies in environmental education, Nairobi UNEP, 1989.

سادسا: مواقع الأنترنت

1. صلاح الرفاعي، منظومة القيم، <http://www.Almugtarib.com>. 20/05/2007. 14:20mn
2. منجي الزيدي، الشباب ومنظومة القيم في عالم متغير، <http://www.zidi-maktoobblog.com>. 12/04/2008. 00:58mn
3. عبد العزيز السماتي، هل تنهار القيم، <http://www.al-jazirah.com>. 04/06/2008. 06:34mn
4. ليث حازم قميص، البيئة ومفهومها وعلاقتها بالإنسان، <http://www.wildlife-pal-org/environment.htm>. 07/12/2008. 13:15mn
5. محمد حامد فراج، برنامج لتنمية القيم البيئية، <http://www.science educator-jeeran.com>. 10/03/2008. 11:19mn
6. محمد خليصي الحربي، الأخلاق الاجتماعية العصرية، <http://www.aawsat.com>. 20/05/2008. 15:30mn
7. سكينه بن عامر، أهداف ومبادئ التربية البيئية، <http://www.beety.tu>. 20/05/2008. 20:30mn
8. صلاح عبد المحسن عجاج، التربية البيئية، <http://www.agag.com>. 15/08/2008. 16:40mn
9. صلاح عبد السميع عبد الرزاق، التربية البيئية في الإسلام، <http://www.khayma.com>. 03/06/2008. 20:30mn

سابعاً: الرسائل العلمية

1. محمود السعيد عثمان، القيم الدينية لدى طلاب جامعة الأزهر وبعض الجامعات الأخرى، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1989.

