الجمهوريـــــــــــة الجزائريـــــــــــة الديمقراطيـــــــة الشعبيـــــــة
جامعـــــــة محمـــــد خيضـــــــر –بسـكـــــــرة–
كلية العلــوم الإنسانيــة والاجتماعيــة
قسم العلــوم الاجتماعيــة
شعبة علم الاجتماع

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل: .....

عنوان الأطروحة

التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة

– دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع التنمية.

إعداد الطالبة:
فتيحـــــة طويل

إشراف الأستاذ الدكتور:
علــي غربـــــــي

أعضاء لجنة المناقشة

تاريخ المناقشة: .....

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
الطاهر ابراهيمي	أستاذ	رئيسا	بسكرة
علي غربي	أستاذ	مشرفا ومقررا	قسنطينية2
رابح كعباش	أستاذ	عضوا مناقشا	قسنطينية2
رشيد زوزو	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	بسكرة
مليكة عرعور	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	بسكرة
حسين لوشن	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	باتنة

السنة الجامعية 2013/2012

فيما يجب حقا على الإنسان التماسه
في علاقته بالطبيعة، ليست الهيمنة الكاملة
عليها، بل طريقة وأسلوب في العيش المستمد
من أخلاقية المحافظة على البيئة
والتفاهم مع شيء كان قبلنا
وسوف يستمر بعدنا.

ريتشارد ويفر

شكـــــــــر و تقديـــــــر

بعد الشكر والحمد لله رب العالمين، حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانة، على ما أحاطني به من رعاية وتوفيق دائمين، ولما وهبني من أستاذ فاضل أكرم، فخليق بي أن أنسب الفضل إلى أهله، وأن أقدم خالص شكري وموفور امتناني، لكل من كان له يد في إنجاز هذا العمل المتواضع من قريب أو من بعيد، دون أن أنسب إليهم أيا من أخطائي في هذا العمل.

فأتقدم بوافر الشكر والعرفان لأستاذي المشرف الدكتور **"علي غربي"** الذي منحني الثقة في النفس وأنار لي مسالك البحث، وذلل لي كل صعب ويسر كل عسير، وأرشدني إلى كل ما هو نافع، فكان نعم المشرف ونعم الأب، فأقدم له احترمي وتقديري، وأطلب منه أن لا يجعل هذا العمل آخره بل أوله.

شكر خاص لمن كنت أكتب بجهدهم وأقع في فلكهم، لكل الفاعلين داخل بناء أسرتي كل بدوره الفعال.

ومن الإخلاص أن لا أنسى أستاذي ومشرفي السابق، ومعلمي الأول في النظرية السوسيولوجية **"دبلة عبد العالي "** الذي أسهمت آراؤه السديدة في توجيه البحث، فأقدم له شكري وعرفاني بالجميل حتى في مواقف صمته.

كما أشكر الأستاذ الدكتور **"جابر نصر الدين"** الذي أجاب عن كثير من استفساراتي بصدر رحب وعلم وافر، وعلمني كيف أكون أستاذة في الجامعة.

وكلمة شكر مفعمة بالتقدير، والاعتراف بالفضل والجميل، والعطاء الدائم دون مقابل، أسجلها في حق الأساتذة: **عصمان بوبكر، فريجة احمد، لحمر عبد الحميد، علية سماح.** فجزاهم الله عني خير الجزاء.

كما أشكر الصديقة الأستاذة **"زرفة بولقواس"** لمشاركتها في تعزيز أفكاري ودعمها الدائم ولإسهامها في تحسين مصداقية التحليل الإحصائي.

أشكر كل الأساتذة الذين تقدموا باعتراضات نافعة، وملاحظات دقيقة، وأخص بالذكر: **بلوم محمد، رملي بوزيد، سعاد سراي، بن الصغير زكريا، رابحي اسماعيل، سليماني صباح، بومعراف** ... وكل الفاعليـــن المحكمين لهـــــــذه الدراسة.

أشكر الأستاذ الدكتور: **"قيـــــرة اسماعيل"** لاقتراحاته القيمة، ومتابعته في المراحل الأولى لهذه الدراسة في جامعة سكيكدة.

كما أشكر الأستاذ الدكتور **"محمد الحوراني"** لجلسات النقاش القيمة والمفيدة حول النظرية السوسيولوجية، من جامعة اليرموك الأردن.

أشكر الصديقة **"فيروز عيسي"** لمساهمتها في التصحيح اللغوي لهذه الأطروحة، والصديقة **"سهام مقراني"** لتذليلها العديد من الصعوبات في مديرية التربية بمدينة بسكرة.

أشكر السيد **"رياض"** لصبره في كتابة هذه المذكرة وإخراجها بهذا الشكل.

أشكر جميع الأساتذة والعاملون في مؤسسات التعليم المتوسط مجال هذه الدراسة، الذين قدموا لي يد المساعدة والعون.

فتيحة.

الإهـــــــــداء

إلى روح أمي رحمها الله.. عسى ربي أن يتقبل ولو القدر القليل من هذا العمل، ويجعله في ميزان حسناتها، وعملها الذي لا ينقطع بعد وفاتها إن شاء الله.

إلى والدي حفظه الله وأدام عليه الصحة والعافية.

إلى زوجة أخي "يمينة" أمي الثانيـــــــــــــــــــــــة.

فهـــــــــــــرس المحتويـــــــــــات

الموضوع **الصفحة**

تشكر.

فهرس المحتويات.

فهرس الجـــــداول والأشكال.

مقدمة ..... **أ–و**

الفصل الأول: مـــوضـــوع الدراســـــــــة

أولا: إشكالية الدراسة 09

ثانيا: أسباب اختيار الدراسة 12

ثالثا: أهداف الدراسة. 13

رابعا: أهمية الدراسة 13

خامسا:. تحديد مفاهيم الدراسة 14

سادسا: الدراسات السابقة 30

الفصل الثاني: التربية البيئيـــة وأهميتها في حماية البيئة

أولا: نشأة التربيـــــة البيئيـــة وتطورهـــــا 44

ثانيا: حتمية التربيـــة البيئيـــة وأهميتهـــــــا 55

رابعا : فلسفة التربيـــة البيئيـــة وأهدافهـــــا 64

الفصل الثالث: تطور التنمية المستدامة ومتطلباتها.

أولا: نشأة التنميـــــة المستدامـــــة وتطورهـــا 73

ثانيا: مبادئ التنميـــة المستدامـــــــة وأهدافها 97

ثالثا: متطلبات التنميـــة المستدامـــة ومعوقاتها 102

الفصـــل الرابـــــــــــع: العلاقة بين التربية البيئية والتنمية المستدامة

أولا: التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة و مصادر إشتقاقـــها 114
ثانيا: منطلقات الحاجة لمفاهيم مجالات التربية البيئية و مصادر إشتقاقها 122
ثالثا: العمليـــات التفاعليـــة العلائقيـــــة للتربيـــــة البيئيـــــة 129

الفصل الخامس: المقاربات النظرية للتربية البيئية والتنمية المستدامة

أولا: المقاربات النظرية للتربية البيئيـــة 148
ثانيا: أوجه التقارب والاستفادة من المقاربات النظرية للتربية البيئية مع الدراسة الراهنة 158
ثالثا: المقاربات النظرية للتنمية المستدامة 160
رابعا: أوجه التقارب والاستفادة من المقاربات النظرية للتنمية المستدامة مع الدراسة الراهنة 172
خامسا: الإطـــار النظـــري للدراســـــة 173

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة.

أولا: فرضيـــات الدراســـــة 183
ثانيا: مجـــالات الدراســـــــة 185
ثالثا: عينـــــــة الدراســـــة 188
رابعا: المنهج المتبع في الدراســة 196
خامسا:أدوات جمـــع البيانـــات 199
سادسا:أساليب المعالجة الإحصائية 210

الفصل السابع: التوجيهات القيمية لمفاهيم مجالات التنمية المستدامة

أولا: التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الاجتماعي للتنمية المستدامة على ضوء تحليل المضمون 215
ثانيا: النتائج الجزئية للتوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الاجتماعي للتنمية المستدامة 240

ثالثا: التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال البيئي للتنمية المستدامة على ضوء تحليل المضمون 245
رابعا: النتائج الجزئية للتوجيهات القيمية لمفاهيم المجال البيئي للتنمية المستدامة 263
خامسا:التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الاقتصادي للتنمية المستدامة على ضوء تحليل المضمون 266
سادسا: النتائج الجزئية للتوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الإقتصادي للتنمية المستدامة 279
سابعا:التوجيهات القيمية لمفاهيم مجالات التنمية المستدامة على ضوء قائمة مفاهيم التنمية المستدامة. 281

الفصل الثامن: منطلقات الحاجة لمفاهيم مجالات التربية البيئية

أولا: منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال المعرفي للتربية البيئية على ضوء تحليل المضمون 290
ثانيا: النتائج الجزئية لمنطلقات الحاجة لمفاهيم المجال المعرفي للتربية البيئية 309
ثالثا: منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال الوجداني للتربية البيئية على ضوء تحليل المضمون 311
رابعا: النتائج الجزئية لمنطلقات الحاجة لمفاهيم المجال الوجداني للتربية البيئية 319
خامسا: منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال المهاري للتربية البيئية على ضوء تحليل المضمون 322
سادسا: النتائج الجزئية لمنطلقات الحاجة لمفاهيم المجال المهاري للتربية البيئية 331
سابعا:منطلقات الحاجة لمفاهيم مجالات التربية البيئية على ضوء قائمة مفاهيم التربية البيئية 333

الفصل التاسع: العمليات التفاعلية العلائقية الصفية و اللاصفية وتوقعات الدور

أولا: العمليات التفاعلية العلائقية الصفية على ضوء تحليل بيانات المقابلة رقم (01) 339
ثانيا: النتائج الجزئية لتحليل بيانات المقابلة رقم (01) حول العمليات التفاعلية العلائقية الصفية 349
ثالثا:العمليات التفاعلية العلائقية اللاصفية وسط النوادي على ضوء تحليل بيانات المقابلة رقم (02) 350
رابعا: النتائج الجزئية لتحليل بيانات المقابلة رقم (02) حول العمليات التفاعلية العلائقية اللاصفية 362
خامسا: توقعات أدوار التلاميذ من خلال قياس الاختبارالمعرفي لمجالات التنمية المستدامة 363
سادسا: النتائج الجزئية لتحليل بيانات قياس الاختبار المعرفي لمجالات التنمية المستدامة ضمن توقعات أدوار تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط 390

الفصل العاشر: معالجة ومناقشة نتائج الدراسة

أولا: نتائـــــج البحث على ضوء الدراســـــة النظريـــة 392
ثانيا: نتائـــــج البحث على ضوء الدراســـــة الميدانيـــة 393
ثالثا: نتائج البحث على ضوء الإطار النظري للوظيفية الجديدة 396

خاتمة 413
المراجع 417
الملاحق 442
ملخص الدراسة 471

فهر س الجداول:

رقـــم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	المعلومات المتوفرة بشأن التحولات الديمقراطية و الاستدامة المتعلقة بالصـــحة في الجزائر .	118
02	عرض الإطار النظري المعتمد في هذه الدراسة.	180
03	يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	194
04	يبين توزيع أفراد العينة حسب السن.	195
05	يوضح توزيع التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الاجتماعي في كتب الجغرافيا والتربية المدنية للتعليم المتوسط.	212
06	يوضح توزيع التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال البيئي(الطبيعي) في كتب الجغرافيا والتربية المدنية للتعليم المتوسط.	242
07	يوضح توزيع التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الاقتصادي في كتب الجغرافيا والتربية المدنية للتعليم المتوسط.	264
08	مجموعة المفاهيم الواردة لكل مجال من مجالات التنمية المستدامة على مستوى الكتب الثمانية والنسب المئوية لورود مفاهيم كل مجال في ضوء القائمة.	280
09	يوضح توزيع منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال المعرفي في كتب الجغرافيا والتربية المدنية للتعليم المتوسط.	287
10	يوضح توزيع منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال الوجداني في كتب الجغرافيا والتربية المدنية للتعليم المتوسط.	310
11	يوضح توزيع منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال المهاري في كتب الجغرافيا والتربية المدنية للتعليم المتوسط.	320
12	مجموعة المفاهيم الواردة لكل مجال من مجالات التربية البيئية على مستوى الكتب الثمانية والنسب المئوية لورود مفاهيم كل مجال في ضوء القائمة.	332
13	يوضح إجابات التلاميذ حول فقرات (أسئلة) الاختبـــار المعرفـــي ذات الصـــلة بالمجال البيئي (الطبيعي).	363
14	توزيع فقرات الاختبار المعرفي وفقا لمستويات معرفة المبحوثين فـــي المجـــال البيئي(الطبيعي).	371

15	يوضح إجابات التلاميذ حول فقرات (أسئلة) الاختبار المعرفي ذات الصلة بالمجال الاجتماعي.	372
16	توزيع فقرات أسئلة الاختبار وفقا لمستويات معرفة المبحوثين في المجال الاجتماعي	381
17	يوضح إجابات التلاميذ حول فقرات (أسئلة) الاختبار المعرفي ذات الصلة بالمجال الاقتصادي.	382
18	توزيع فقرات الاختبار المعرفي وفقا لمستويات معرفة المبحوثين في المجال الاقتصادي.	387
19	يوضح مجالات التنمية المستدامة وفقا لنتائج الاختبار المعرفي.	388
20	توزيع المبحوثين وفقا لمستويات معرفتهم للتنمية المستدامة.	389

فهرس الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح خصائص الفرد (المتعلم) للتوافق مع البيئة و التنمية المستدامة.	18
02	يوضح مجالات التنمية المستدامة التي تتفاعل مع خصائص المتعلم.	23
03	يوضح علاقة التفاعل المتبادل بين جوانب تربية المتعلم وجوانب التنمية المستدامة.	24
04	يوضح مفاهيم الدراسة.	29
05	يوضح استراتيجية التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة.	62

مقـــــدمـــة

مقدمة:

يدل استقراء الواقع عن ظهور استنتاجات؛ تصف وتحلل العديد من المخاطر البيئية ، التي تشكل أحد معالم مجتمع المخاطر على حد تعبير **أولريش بيك** ، و تظهرفي خضوع موارالبيئة للنضوب والاستغلال ، مؤ□ة لمزيد من التدهور البيئي في المستقبل بحسب تقارير الألفية لصحة النظم البيئية بكوكب الأرض، الذي نفذته مؤسسات الأمم المتحدة، وشارك فيه العديد من الخبراء والمتخصصين، وفي سياقها ارتفعت أصوات عديدة للتنديد بانحرافات تنموية، تكرس على نطاق واسع لا حدود له أزمة العلاقة بين الإنسان والبيئة، والتي انطلقت من الطروحات العقائدية **الهوبزية**، والمتجسدة لطموحات فكرة السيطرة **المكيافيلية**، والمصممة في برنامج شامل **لفرنسيس بيكون**، الذي يصوغ أخلاقيات جديدة تجيز استغلال الطبيعة، والتي كانت تتخيل أنها ترى طريقا طويلا مستقيما يمتد أمامها في الأفق البعيد، وقد بدا أن موارد البيئة ملكا لها، وصارت معظم المجتمعات تترقب نهاية الطريق أو نهاية المشاريع التنموية، وربما تأكد لديهم نهاية التاريخ وفقا **لفرانسيس فوكوياما**.

ولكن ماذا يوجد بعد نهاية المشاريع التنموية، التي لم تعد موثوقة ومؤكدة، بعدما أخذت في الاختفاء والاضمحلال، وأفقرت شعوبها واستنزفت ثروات بيئتها ؟ . لقد طال هذا التساؤل اليوم مفهوم التنمية المستدامة، الأكثر فاعلية وشرعية بحسب ما تصفه العديد من الشواهد **الفينومينولوجية** (الظاهراتية)، التي كان لها إسهاما في صنع وعي قصدي، بتدبر أمر استدامة ما هو متاح من موارد البيئة، لتأسيس عالم جديد ذي شروط معرفية تنموية جديدة؛ تختلف عما كان سائدا من قبل، هذا الوعي الذي تشكل مع بداية القرن الحادي والعشرين، والذي شهد مزيدا من المشروعات التنموية؛ التي تحاول تحقيق التوازن في استخدام الإمكانيات المتاحة، مع محاولة المحافظة على البيئة وحمايتها؛ وفق عملية تغيير ورؤية جديدة للتغلب على المشكلات البيئية، وتلبية حاجات الإنسان من التنمية دون إلحاق الضرر بالموارد البيئية، ولا تتعرض لتحديات الحرمان من الموارد التي تحمي وجودها وتحقق عيشها المستدام في الحاضر والمستقبل.

وهنا قد يطرح تساؤل آخرعن حقيقة التنمية المستدامة وصعوبة تطبيقها ؟، بسبب المشكلات التي يسببها عادة المنتفعون بدون مساهمة، وسط وقائع عالم اليوم المعولم والساعي للسيطرة على البيئة، والتي سوف تعمل على ممارسة الهيمنة على المسرح العالمي، من أجل إعادة إنتاج وترتيب مسلسل المصالح والمنافع، وهذه المرة باسم البيئة وحمايتها.

وهذا التساؤل له منطقه المشروع، الذي جعل الكثير من المسؤولين وصناع القرار يتمرسون خلف إجراءاتها الحقيقة، والتي تفقد جزءا كبيرا من مصداقيتها، عندما تعاد قراءة ممارستها الواقعية في إطار السياق الاجتماعي، والطبيعي، والاقتصادي، وهو منطق في رأيي "كعب أخيل"، فالتنمية المستدامة ليست مقطوعة الصلة تماما بالتراث التنموي الماضي، فهي تمثل

مفهوما مكملا وضروريا لكل ما سبقها من مفاهيم تنموية، وإن أفضل طريقة لفهمها هي أن ننظر إليها بصورة أكثر عمقا وواقعية، بدل أن ننظر إليها برؤية يوتوبية جديدة، لأن أهميتها الكبرى تكمن فيما تهيئه لنا من نقطة الانطلاق المعرفية لفهم العلاقة بين الإنسان والبيئة، وتفتح أمام العالم آفاقا جديدة لإعادة النظر ليس في طريقة التفكير في الحياة فقط، وإنما في مختلف المواقف من تلك المشاريع التنموية التي ستساهم في استنزاف موارد البيئة، ما لم يتدارك الإنسان سلوكه الخاطئ، ويعدل من منظومة أفكاره. ولكن التساؤل الواجب طرحه هنا، هو كيف يمكن تغيير النماذج العقلية للبشر، إلى أخرى ذات طبيعة أكثر شمولية، وسط عالم معولم ؟، وما هو الاتجاه الذي سيتخذ اليوم وليس غدا، من أجل الوصول إلى إستدامة الوجود البيئي ؟.

الجواب باختصار؛ هو الإعتماد على التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، كإستراتيجية تلخص رؤية تربوية، تسعى إلى إيجاد توازن بين الرخاء الإنساني الاقتصادي والتقاليد الثقافية، واستدامة الموارد الطبيعية البيئية، لتزويد الإنسان بالمعرفة والمهارة؛ للتعلم المستمر ولمساعدته في إيجاد حلول جديدة لقضاياه البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، من أجل جعل العالم صالحا لمعيشة هذا الجيل والأجيال القادمة، وتفعيل الاستدامة والعمل على أن تكون غاية؛ وليست توعية ونظريات فقط، يتم استدماجها في المناهج الدراسية التي تستوعب قضايا البيئة في مضامين الموارد التعليمية؛ وفي مختلف المراحل الدراسية، التي بدأت تلتفت إلى مشكلات البيئة في إطار الأنظمة التربوية المدرسية، لتزود الناشئة بالبصيرة البيئية المتقدمة على حد تعبير **ألفن توفلر**، وتساعدهم على فهم أفضل للجوانب الاجتماعية، والطبيعية، والاقتصادية للتنمية المستدامة.

وهذا ما أخذت به الجزائر في برامجها التعليمية للمستويات الدراسية المختلفة، على رأسها مؤسسات التعليم المتوسط مجال هذه الدراسة، وذلك في ظل التزايد المستمر لأهمية التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، إذ بات التوقف أمامها ومحاولة استقرائها وسط مؤسسات التعليم، أمرا ملحا تدعو له المخاطر البيئية؛ التي تكتسب قيمتها من منطق الوعي بالتجربة، وارتباطها والتزامها بالتعبير عن قضايا بيئية معينة، وحسن توظيفها في احتياجات الحاضر والمستقبل.

فلا غرو إذن، إذ تم اختيارالتربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة موضوعا للبحث، وخصصت مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة دراسة ميدانية لهذا الموضوع، باعتبارها وسيلة من وسائل إيقاظ الوعي البيئي المستقبلي، وتوجيهه من خلال ما تزود به ميكانزمات التنشئة الاجتماعية التلاميذ من معاني وخبرات؛ مباشرة تؤثر في حياتهم بطرق لا تحصى، وستعطيهم صلة وصل تفاعلية في الوقت الحقيقي مع البيئة، عندما يتعلمون حماية البيئة وسط مؤسساتهم التعليمية ومجتمعاتهم، الأمر الذي سينتج طاقة بشرية هامة تسكن استدامة الوجود في عظامهم، وسوف يكونون مهرة في تعزيز التعاون الخلاق بينهم، محققين ما أطلق عليه **رايت ميلز** بالخيال السوسيولوجي الذي سيدفع بيئتهم إلى الاستدامة.

وإذا ما أردنا أن نخرج بأي معنى من كل هذا المحيط بنا، فعلينا أن نجد طريقة لتنظيمه ذهنيا، بحيث يمكننا أن نبدأ بفهم ما يحدث في مؤسسات التعليم المتوسط فعلا، وهذا ما جعل موضوع البحث؛ مجالا نرى من خلاله كيف يمكن للنظرية السوسيولوجية أن تسلط الضوء على عالمها اليومي، وذلك من خلال توظيف النظرية "**الوظيفية الجديدة**"، وتكاملها في تحقيق عقلنة الظاهرة، وتبين مساهمة النظرية وقدرتها على تقديم تفسيرات مترابطة منطقيا؛ ومتماسكة على نحو واضح لموضوع الدراسة، بهدف الكشف عن إمكانية التكامل والتوليف في مستويات التحليل بعيدة المدى، ومستويات التحليل قصيرة المدى، ولتعلم النظر إلى الظاهرة السوسيولوجية من جوانبها المتعددة، وإعادة اختبار النظرية على الواقع وتحديد الوضع القائم، وفق طروحات "**جفري ألكسندر**"، و" **نيل سملسر**" و"**نيكولاس لومان**" كأهم منظرين للوظيفية الجديدة، في محاولة لتقديم الدعم التجريبي لاختبار مسلمات الوظيفية الجديدة، وفق ما تقتضيه مؤشرات الدراسة الميدانية.

بحيث ستحاول هذه الدراسة إبراز مجموعة من الفرضيات السوسيولوجية؛ بعيدة المدى وفق طروحات **بارسونز** لاختبارها في الواقع، مع الأخذ بعين الاعتبار الضمانات المنهجية؛ لاستنتاج عدد من القضايا المحددة، التي قد تتغلب على بعض نقاط الضعف في طروحات **بارسونز**، وأبرزتها الدراسة الميدانية؛ التي ستمكننا من استدماج مستويات التحليل قصيرة المدى، كالتفاعلية الرمزية، والظاهراتية، والاختيار العقلاني وعودة الفاعل، أو استدماج بعض مقولات منظور الصراع، كما تطرحه الوظيفية الجديدة ومسلماتها، وتتطابق مع مؤشرات الدراسة الميدانية ومفاهيمها الإجرائية كل في مكانه، بما يخدم الدراسة ويساعد على تقديم رؤية سوسيولوجية، حول نسق التربية البيئية ودوره في نسق التنمية المستدامة، ضمن مؤسسات التعليم المتوسط، بهدف التمكن من مشاهدة الجوانب المتنوعة لموضوع الدراسة، التي سيكشف عليها كل منظور، مما يساعد في امتلاك فهم أفضل وتفسير أعمق لموضوع الدراسة.

والبداية ستكون بمحاولة الإجابة على الفرضية الأولى والثانية، استنادا إلى مستويات التحليل بعيدة المدى التي يطرحها **بارسونز**، من خلال تحليل نسق التربية البيئية إلى مكوناتها الأساسية، ووضعه في مراحل تترابط فيه المكونات ضمن نموذج بسيط حسب ما تتناوله هذه الدراسة، لتحقيق أهدافها، إذ يتم دراستها بالاعتماد على تحليل ووصف محتوى كتب الجغرافيا والتربية المدنية من التعليم المتوسط؛ كأهم مدخلات نسق التربية البيئية، وكشف التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة ومنطلقات الحاجة لخصائص التلميذ، لبناء شخصيته ضمن مفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة؛ التي تم استدماجها في صميم محتويات كتب التعليم المتوسط، ضمن علاقات متبادلة ومتفاعلة بين أربع سنوات متكاملة، بناء على سياسة إنفتاح المدرسة على الحياة، وأيضا ضمن استراتيجية التجديد البيداغوجي، كما يبينه النسق السياسي ضمن قراراته.

وضمن عملية تحليل هذه الانساق سنعتمد على استدماج بعض مفاهيم القوة والخضوع...، من منظور الصراع، التي قد تنتج عن وجود خلل في النسق الثقافي، أو التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة، أو في نسق الشخصية ضمن منطلقات الحاجة لخصائص المتعلم المعرفية، والمهارية والوجدانية، التي تم استدماجها ضمن مفاهيم التربية البيئية، وذلك بسبب وجود تناقضات بين هذه المفاهيم لدى التلاميذ وما تتطلبه مواقف التفاعل للتنمية المستدامة.

وللتأكد من أن الفرضية الثالثة قد تحققت بصورة منهجية متكاملة، لابد من تفعيل دور أحدث الطرق وأساليب التدريس؛ التي يستخدمها معلمو تلك البرامج، كأهم العمليات التفاعلية العلائقية الصفية وغير الصفية وسط النوادي البيئية، كنسق اجتماعي حسب طروحات **بارسونز**، ضمن نسق التربية البيئية، وقياس فاعلية محتوى التربية البيئية في التحصيل المعرفي؛ للتوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة، وترتيبات الحاجة لخصائص المتعلم ضمن مفاهيم التربية البيئية، التي يتم استدماجها وفق آليات التنشئة الاجتماعية الصفية وغير الصفية، والتي ستنعكس على تحسين مستوى الأفعال والأداء لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، كأهم مخرجات نسق التربية البيئية، بحيث تتحول هذه المعارف إلى مهارات سلوكية؛ تترجم إلى واقع ملموس من خلال توقعات دور التلميذ في معالجة مشكلات البيئة واقتراح حلول لها. وهنا ستلقي المنظورات قصيرة المدى كالتفاعلية الرمزية، والظاهراتية، والاختيار العقلاني، ومنظور الصراع، الكثير من الضوء لتكمل النقائص الموجودة في العملية التفاعلية الصفية وغير الصفية، أي في النسق الاجتماعي على حد تعبير **بارسونز**.

حيث تعمل هذه الأنساق الثقافية والشخصية والنسق الاجتماعي، كأجزاء متآزرة في كل واحد، تنجز وهي مجتمعة أكثر مما تنجزه وهي تعمل بشكل منفرد في نسق التربية البيئية، التي بدورها تتفاعل وتتكامل مشكلة النسق الكلي للتنمية المستدامة، الذي سيتحقق إذا ما حققت التربية البيئية وظيفتها في التعليم المتوسط، من خلال اختبار الفرضية الرابعة بقياس الأدوار المتوقعة لتلاميذ السنة الرابعة، وتقويم تحصيلهم المعرفي كمخرجات للنسق؛ التي تبين لنا مقدار التعلم الحاصل والتعليم الذي لم يتحقق بعد، الأمر الذي يساهم في توضيح البدائل الوظيفية؛ للوصول إلى أهداف التربية البيئية، وذلك بمراجعة العوائق الوظيفية التي يمكن أن تعترض بالتعقيد لنسق التربية البيئية لتحقيق التنمية المستدامة، وهنا يظهر التكامل بين نسق العضوية والنسق الاجتماعي لبارسونز، ومستوى التحليل قصير المدى، الذي يظهر في الظاهراتية إلى ما يوازيها من عودة الفاعل، والتي ستلقي الكثير من الضوء؛ للعمل على تحقيق التوازن والتكامل في أدوار نسق التربية البيئية؛ من أجل تحقيق نسق التنمية المستدامة ضمن مؤسسات التعليم المتوسط.

وتماشيا مع طبيعة المنهج المتبع فقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى عشرة فصول متساندة وظيفيا فيما بينها، بدءا بمقدمة وذيلتها بخاتمة؛ حاولت العمل فيها لإعادة التوازن والتكامل لأدوار التربية

البيئية من أجل التنمية المستدامة، استنادا إلى آليتين حسب ما تقتضيه الوظيفية الجديدة، والمتمثلة في آلية مراجعة الذات وعودة الفاعل، والخروج بموضوع آخر لدراسة جديدة؛ تعمل على تحقيق التكامل في استراتيجية التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، وقد أعقبت كل ذلك بملحق يتناول فيه القوائم التي تم بناؤها لمختلف المفاهيم الواجب تضمنها؛ في محتوى كتب التربية المدنية والجغرافيا، ضمن مجالات التربية البيئية والتنمية المستدامة، إلى جانب قائمة بأسماء كل الفاعلين المحكمين لهذه الدراسة.

هذا وقد خصص الفصل الأول لموضوع الدراسة؛ تناول إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، ثم أسباب اختيارها ومبرراتها، وأهدافها وأهميتها، بالإضافة إلى تحديد مفاهيم الدراسة، إلى جانب عرض لبعض الدراسات السابقة.

ليستعرض الفصل الثاني استراتيجية التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، استدلالا بمختلف السياقات التاريخية التي ظهرت فيها التربية البيئية وتطورت عنها، مستنبطين أهميتها ومستقرئين لمختلف الضرورات؛ التي دعت إلى قيامها كاستراتيجية للتنمية المستدامة، إلى جانب الوعي بمختلف أطروحاتها الفلسفية التأملية وأهدافها الواقعية.

وتناول الفصل الثالث نسق التنمية المستدامة في ظل ما أقرته المواثيق والمعاهدات الدولية، وما دعا إليه الدين الإسلامي، مع استقراء لمختلف مبادئ وأهداف نسق التنمية المستدامة، الذي يحقق وظائفه بالاستناد إلى متطلبات ومستلزمات التنمية المستدامة، والتي تبين أنها تعاني من تحديات ومعوقات وظيفية أبرزها هذا الفصل.

بينما ربط الفصل الرابع العلاقة بين نسق التربية البيئية ونسق التنمية المستدامة، حيث تم فيه توضيح أهم مصادر اشتقاق مفاهيم التربية البيئية؛ التي تظهر في أهداف التربية البيئية المعرفية، والوجدانية، والمهارية، ومصادر اشتقاق التنمية المستدامة؛ التي تظهر في مجالات وأبعاد التنمية المستدامة، ومؤشراتها الاجتماعية، والبيئية، والاقتصادية، والمتكاملة في نسق العملية التفاعلية العلائقية للتربية البيئية الصفية وغير الصفية.

ليستعرض الفصل الخامس مختلف المقاربات السوسيولوجية للتراث النظري للتربية البيئية والتنمية المستدامة، ويناقش كل منظور مع متغيرات الدراسة ومواقع الاستفادة منها، ثم نستنتج الاطار النظري الذي سنتبناه في هذه الدراسة، وذلك وفق تحليل سوسيولوجي لمختلف الأدوار البنائية الفاعلة، لأجزاء التربية البيئية المترابطة مع بعضها البعض لتحقيق التنمية المستدامة، مع عرض ملخص للإطار النظري ضمن جدول؛ يربط بين الأسس النظرية المعتمدة ومختلف مؤشرات الواقع من خلال الفرضيات والتعريفات الإجرائية.

ليضع الفصل السادس إجراءات منهجية وطرق مرشدة لعرض مجالات الدراسة، والعينة وطريقة اختيارها، إلى جاذب المنهج المتبع في الدراسة ومختلف أدوات جمع البيانات، وكيفية بناءها

والتحقق من صدقها وثباتها، دون أن ننسى مختلف أساليب المعالجة الإحصائية التي اعتمدت عليها الدراسة الميدانية.

بينما يناقش الفصل السابع مختلف التوجيهات القيمية لمفاهيم مجالات التنمية المستدامة الاجتماعية، والبيئية، والاقتصادية في مضامين كتب الجغرافيا والتربية المدنية، ومقارنتها في ضوء القائمة التي تم بناؤها لمختلف التوجيهات القيمية، لمفاهيم مجالات التنمية المستدامة الواجب تضمينها في كتب التعليم المتوسط، بناء على ما تم طرحه في فرضيات الدراسة، ومفاهيمها الإجرائية والمقاربة النظرية المتبناة في هذه الدراسة.

أما الفصل الثامن فيتناول بالتحليل منطلقات الحاجة لمفاهيم مجالات التربية البيئية المعرفية، والوجدانية، والمهارية في مضامين كتب الجغرافيا والتربية المدنية، ومقارنتها في ضوء القائمة التي تم بناؤها لمختلف منطلقات الحاجة؛ لمفاهيم مجالات التربية البيئية الواجب تضمينها في كتب التعليم المتوسط، بناء على ما تم طرحه في فرضيات الدراسة، ومفاهيمها الإجرائية، والمقاربة النظرية المتبناة في هذه الدراسة.

ليركز الفصل التاسع على مختلف العمليات التفاعلية العلائقية، للتربية البيئية الصفية وغير الصفية، بناء على ما تم طرحه في فرضيات الدراسة، ومفاهيمها الإجرائية والمقاربة النظرية المتبناة في هذه الدراسة، وذلك وفق تحليل سوسيولوجي لمختلف الأدوار البنائية الفاعلة، لأجزاء التربية البيئية المترابطة مع بعضها البعض لتحقيق التنمية المستدامة.

ليتضمن الفصل العاشر والأخير معالجة ومناقشة النتائج في ضوء ما تطرحه الفصول النظرية والدراسات السابقة، والمعالجة الميدانية، والمقاربة النظرية المتبناة في هذه الدراسة، للخروج باستنتاج عام من خلال مناقشة فرضيات الدراسة، وذلك وفق تحليل سوسيولوجي يستند إلى توظيف الأطر النظرية للوظيفية الجديدة، كوسيط بين المستوى النظري ونتائج الدراسة الميدانية، وتقديم وصف عام للعلاقات المتبادلة بين أجزاء نسق التربية البيئية ودورها في تحقيق نسق التنمية المستدامة.

الفصل الأول:

موضوع الدراسة

أولا: إشكاليـــــة الدراســـــــة.

ثانيا: أسباب اختيار الدراســـــة.

ثالثا: أهـــــداف الدراســـــــة.

رابعا: أهميـــــة الدراســـــــة.

خامسا: تحديــد مفاهيم الدراسة.

سادسا: الدراســات السابقـــــة.

أولا: إشكاليـــــــــة الدراسة:

أولت الكثير من الدول خلال القرن العشرين جل اهتمامها بالمشروعات التنموية، باعتبارها الإستراتيجية التي تطور المجتمعات من حالة التخلف إلـــى حالـــة التقـــدم، فـــازدهرت المـــدارس والاتجاهات السوسيولوجية؛ التي عبرت عن إيديولوجية معينة، تتباين بين نظريات بنائية وظيفيـــة توازنية وأخرى ماركسية ثورية، تعثرت في صياغة إستراتيجية واقعية تحقـــق التنميـــة للغالبيـــة العظمى، وتنظر للتنمية نظرة طبيعية وبيئية متكاملة، حيث كان لتطبيـــق هـــذه الاتجاهـــات آثـــار ومشكلات بيئية، كالتلوث والفقر واستنزاف الموارد الطبيعية، وغيرها من المشكلات البيئية التي ما تزال قائمة إن لم تكن تفاقمت، مع اختلاف درجة تأثيرها على النظام الإيكولوجي في ظـــل ســـيادة آليات العولمة، كنتيجة لغياب الضوابط الأخلاقية والإنسانية في أساليب التنمية المطبقة، ممـــا دفـــع العديد من المؤتمرات والندوات العالمية كمؤتمر إستكهولم وجوهاسبورغ...، إلى الإقرار بضرورة التغيير، وإجراء مراجعات نظرية ونقدية شاملة لمجمل الأفكار النظرية التنموية السائدة، وإعطـــاء بديل ينظر للتنمية بمنظور بيئيي، من خلال المحافظة على مقومات الحياة على الكـــرة الأرضـــية لأجيال الحاضر والمستقبل.

لقد ظهرت التنمية المستدامة، كوسيلة ورؤية جديدة للتغلب على المشكلات البيئية، ومرحلة ترفض الحداثة بعقودها المتعثرة مع التنمية، وتدعو للعودة إلى التوافق مرة أخرى مـــع الطبيعـــة، القائمة على الخصوصية التاريخية لكل مجتمع، والتي تكتسب دلالتها الحقيقية على التقدم القائم وفق قضية أخلاقية وإنسانية إتجاه أجيال الحاضر والمستقبل. إذ تتطلـــب عصـــرا جديـــدا مـــن النمـــو الاقتصادي ينطوي على ما هو أكثر من التمويل، ساعية للتغيير في مضمون النمو مما يجعله أقـــل كثافة في استخدام الموارد البيئية، ولا تنكر أهميته وتوسعه، بل تريد له أن يكون نموا أكثر إنصافا، نموا فعالا وفي الوقت نفسه مستداما، وتوسيع خيارات الناس في الحصول على الموارد التي تكفـــل لهم مستوى معيشة كريمة، ويحصلوا على حياة أكثر رعاية وأمنا من الجريمة والعنـــف، بإتاحـــة حرية المشاركة لهم في القرارات التي تمس حياتهم وحرياتهم، وللانتفاع بقدراتهم المكتســـبة فـــي المجالات الشخصية والإنتاجية والثقافية، مع الحاجة إلى تكنولوجيا جديدة تكون أنظف وأكفأ وأقدر على إنقاذ الموارد البيئية؛ للحد من التلوث والتدهور البيئي، من أجل عدم خلق ديـــون اجتماعيـــة وبيئية للأجيال القادمة.

ولهذا طرحت التنمية المستدامة باعتبارها نهج حياة وأسلوب معيشة، ونظرية تقوم علـــى التفكير بطريقة شمولية متكاملة مرتبطة، ضمن مجموعة من العلاقات والتفاعلات بين الاعتبـــارات الاجتماعية، والأساليب الاقتصادية والتكنولوجية والبيئة الطبيعية، بحيث تؤدي إلى اشتراك السكان كافة طوعا لا كرها وبطريقة مسؤولة، مما يتطلب إيجاد وتطبيق أطر أخلاقية معينة، تقـــوم وفـــق

عملية تغير وتعديل في سلوك الإنسان، المسبب الأول لهذه المشكلات البيئية لفهم العلاقات والقوانين الناظمة للبيئة.

لذلك من الأهمية بمكان إيجاد رادع ذاتي ينبع من داخل الإنسان، وتنمية هذا الرادع الداخلي وهذه القناعة الذاتية لحماية البيئة، بتطوير القدرات وتزويد الأفراد بالخبرات والمعارف والمهارات الضرورية، وسلوكيات قوامها الإحساس بالمسؤولية إزاء البيئة بجميع جوانبها الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية . الأمر الذي يجعل التربية البيئية كأداة رئيسية لنشر المعرفة، حول المشكلات البيئية المحلية والوطنية والعالمية، وعنصرا مكملا ضمن إسهامات الجزء للكل، وأحد الاستراتيجيات لتحقيق التنمية المستدامة، كما بادرت به العديد من المؤتمرات والمنظمات كمنظمة اليونيسكو التي رفعت شعار "**التعليم من أجل التنمية المستديمة**".

حيث ترجم هذا الاهتمام بإعادة توجيه التربية بشكل متكامل وكعملية مستدامة، تبدأ من مرحلة ما قبل المدرسة؛ ثم جميع مراحل التعليم النظامي خاصة وغير النظامي، من خلال اختيار المواضيع البيئية والاجتماعية والاقتصادية المحلية والعالمية والمناسبة كنسق ثقافي، وإدخالها في المناهج والمقررات الدراسية المختلفة في كل مستوى من المستويات الدراسية، وقد تظهر كوحدة أو فصل عن البيئة في إحدى المواد الدراسية، أو برنامج متكامل للتوعية البيئية كمنهج دراسي مستقل بذاته، للتأكيد أن التربية البيئية في إطار الأنساق التربوية المدرسية، تساعد كنسق فرعي على فهم أفضل للجوانب الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية للحياة، والتأكيد على الإحساس بالمسؤولية اتجاه حالة البيئة وفق منطلقات الحاجة لخصائص المتعلم المعرفية، والوجدانية، والمهارية لبناء شخصية التلميذ، لكي يتعلم ملاحظة البيئة وحمايتها ومراقبتها؛ من خلال تقديم المعلومات المناسبة للتلاميذ، لإدراك وفهم بيئتهم الطبيعية والاجتماعية، والاقتصادية وما تحتويه مواردها، ليكتسب التلميذ القيم والاتجاهات الإيجابية، والاهتمام بترشيد سلوكهم وتنمية مهاراتهم، وتحديد علاقاتهم بالتطبيق العملي لبناء مواطن قادر على التكامل؛ مع عناصر البيئة وحمايتها تحقيقا للتنمية المستدامة.

ومن هذا المنطق سارع واضعو الإصلاح التربوي في الجزائر إلى استحداث مساقات جديدة، في السنوات الأخيرة من العقد الماضي، تناولت قضايا التربية البيئة من أجل التنمية المستدامة، كبعد أساسي يتم إدراجه في المسار الدراسي في إطار مذكرة الاتفاق الموقعة، بين وزيري التربية الوطنية وتهيئة الإقليم والبيئة، خلال العقد الماضي لتعزيز دور المؤسسات التربوية، وإقامة علاقات جديدة بين جميع الفاعلين في العمليات التفاعلية العلائقية التعليمية، لا سيما تلاميذ مختلف الأطوار الدراسية خاصة الإلزامية منها، بتعميم تطبيق التربية البيئية ضمن المنهج الدراسي، الذي يحتوي على المعرفة والقضايا والتطورات والمهارات والقيم المركزة على التنمية المستدامة، لجعل المجتمع صالح لمعيشة هذا الجيل والأجيال القادمة، لأن النجاح في إقامة مجتمعات

مستدامة، يستلزم وجود أفراد واعين لأهداف الإستدامة، ولديهم المعرفة والمهارات اللازمة، لجعلهم قادرين على المشاركة في تحقيق تلك الأهداف.

ولن يتسن تحقيق أهداف التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، إلا من خلال مواقف تعليمية مخططة بأسلوب جيد تتفاعل وتتكامل فيها مختلف الأدوار البنائية الفاعلة، لأجزاء نسق التربية البيئية المترابطة مع بعضها البعض كنسق تدريسي، ضمن نموذج بسيط تتناوله هذه الدراسة وفق النظرية الوظيفية الجديدة **لجيفري ألكسندر**؛ من خلال تحليل ووصف محتوى كتب التعليم المتوسط، كأهم مدخلات نسق التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، الذي ينبغي أن يقوم على تكامل بين تنمية منطلقات الحاجة لخصائص المتعلم المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وتنمية التوجيهات القيمية للجوانب الاجتماعية والبيئية والاقتصادية للتنمية المستدامة في المستويات المختلفة للمادة الواحدة، وكشف علاقات جديدة بين مختلف المواد الدراسية.

ولتطبيق هذه المدخلات فهي تحتاج إلى عمليات تفاعلية علائقية، وأنشطة وطرق تدريس متعددة الأغراض والأساليب، داخل الصف وخارجه وسط النوادي البيئية، لتأمين تعلم مستدام مدى الحياة لجميع فئات المجتمع، من خلال ملاحظة توقعات أدوار التلاميذ داخل وخارج مؤسساتهم التربوية، كمخرجات لنسق التربية البيئية؛ يؤدي للمساهمة في تحقيق التنمية المستدامة، إذا ما حققت التربية البيئية دورها في التعليم المتوسط كنتيجة نهائية، يمكن معرفتها بواسطة قياس التحصيل المعرفي؛ الذي حقق والذي لم يتحقق بعد، وقد يتسبب في اضطراب أو خلل في توازن نسق التربية البيئية، ودوره في تحقيق التنمية المستدامة؛ حسب ما يطرحه **بارسونز**، ولكنها لا تهدم أسسه إنما تسعى إلى التغيير في إطار التوازن، وذلك بموجب الاعتماد على الآليات التي يطرحها **جفري ألكسندر**، ضمن منظور **الوظيفية الجديدة**؛ ليكون توازنا ديناميا بصورته الواقعية، وإيجاد وظيفة متعددة الابعاد لنسق التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة؛ في مؤسسات التعليم المتوسط لمدينة بسكرة مجال هذه الدراسة .

ولقد تم التركيز على هذا الطور من التعليم؛ باعتباره يشكل الصورة الأخيرة للتعليم الإلزامي، الذي يحضر ويهيئ المتعلم إلى مواصلة الدراسة أو الاندماج في الحياة العملية، وبفضل تعميق جوانب العملية المرتبطة بإصلاح التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، وتمديد مدة التعليم من ثلاث إلى أربع سنوات؛ يتم فيها تعزيز التعليم وتوجهه لتنمية المعلومات وإثباتها، وإكساب الكفاءات للمتعلم وترقيتها إلى مستويات أعلى في جميع الجوانب. وهذا ما سنحاول الوقوف عليه وتتبعه في هذه الدراسة الميدانية، والتعرف على الدور الأساسي لنسق التربية البيئية في مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة لتحقيق التنمية المستدامة، وبهذا تتحدد مشكلة الدراسة وفق التساؤل البحثي الرئيسي التالي:

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

وتأسيسا على هذا التساؤل تطرح التساؤلات الفرعية التالية:

- هل للتوجيهات القيمية لمفاهيم مجالات التنمية المستدامة، المتضمنة في محتوى كتب التعليم المتوسط، دور في التنمية المستدامة ؟.
- هل لمنطلقات الحاجة لخصائص التلميذ ضمن مفاهيم مجالات التربية البيئية؛ التي تم تضمينها في كتب التعليم المتوسط، دور في التنمية المستدامة ؟.
- هل للطريقة التي يمارس بها نسق العمليات التفاعلية العلائقية داخل الصف وخارجه؛ وسط النوادي البيئية المدرسية، دور في التنمية المستدامة ؟.
- ما طبيعة نسق توقعات الدورعند تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط؛ والتي بإمكانها أن يكون لها دور في التنمية المستدامة ؟.

ثانيا- أسباب اختيار الدراسة: تعود أسباب اختيار هذه الدراسة إلى:

1-الأسباب الذاتية:

- الاهتمام بمواضيع البيئة والتنمية المستدامة بحكم التخصص العلمي.
- الرغبة في البحث عن طرق تفعيل إستراتيجية التربية البيئية في التعليم المتوسط اتجاه التنمية المستدامة بمنظور سوسيولوجي.

2 -الأسباب الموضوعية:

- استجابة لاهتمامات واقعية تنبع من أحد النتائج المتحصل عليها في رسالة الماجستير، وهي ظاهرة اللامبالاة التي يمارسها الأفراد والجماعات في سلوكياتهم اليومية، إزاء البيئة حتى على مستوى المتعلمين.
- حداثة الموضوع، واهتمام جميع المؤتمرات والندوات العالمية، والمحلية بتبني إستراتيجية التربية البيئية، خاصة الرسمية منها؛ كإستراتيجية لحماية البيئة وتحقيق التنمية المستدامة. ضمن أهداف عقد الأمم المتحدة للتربية من أجل التنمية المستدامة (2005- 2014)، والذي أقرته الجمعية العمومية للأمم المتحدة 2002.
- إعادة توجيه وإصلاح برامج التعليم العام؛ بإدراج التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، ضمن عدة اتفاقيات بين وزيري التربية الوطنية وتهيئة الإقليم والبيئة خلال العقد الماضي.

ثالثا- أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

- إبراز الدور الرئيسي الذي يؤديه نسق التربية البيئية في تحقيق التنمية المستدامة.
- تحليل محتوى كتب التعليم المتوسط، لمعرفة ما تتضمنه من توجيهات قيمية ومنطلقات الحاجة لمفاهيم التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، مع بناء قائمة بالمفاهيم الواجب تضمينها.
- الوقوف على مختلف العمليات التفاعلية العلائقية، وأساليب التدريس التي تساهم في تطبيق وتنفيذ محتوى التربية البيئية من أجل تحقيق التنمية المستدامة.
- قياس معارف وسلوكيات تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، كمخرجات نحو التنمية المستدامة، من خلال بناء اختبار للتحصيل المعرفي لمفاهيم التربية البيئة من أجل التنمية المستدامة، ثم التحقق من صدقه وثباته.

رابعا- أهمية الدراسة: تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال:

1 - الأهمية العلمية وتتضمن مايلي:

- تأتي أهمية البحث من خلال تناوله لإحدى الموضوعات المعاصرة والمهمة، في ظل اهتمام دول العالم على اختلاف أهدافها، التي تتطلب إيجاد وتطبيق أطر أخلاقية معينة، تقوم وفق عملية تغيير وتعديل في سلوك الإنسان المسبب الأول للمشكلات البيئية، وفق إستراتيجية التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، لإعطاء بديل ينظر للبيئة بمنظور بيئي؛ من خلال تحسين شروط الأنظمة البيئية، واتساقها مع المستقبل، ومع حاجات الحاضر على حد سواء.

- كما تكمن أهمية هذه الدراسة في مساهمتها في سد النقص، وإثراء الدراسات التحليلية والتقويمية، وذلك بتحليل وتقويم العلاقة بين التربية البيئية ومتغيرات التنمية المستدامة، وإلقاء الضوء على واقع تعليم وإعداد التلاميذ في التعليم المتوسط، وطرق استخدام الوسائل التعليمية والتقويمية وتصميم الدروس على ضوء أهداف التربية البيئية والتنمية المستدامة، التي تنعكس على مختلف سلوك وأفعال التلاميذ؛ التي تدفعها وتوجهها المعرفة البيئية المختارة، والمفاهيم التي تحدد علاقاتهم بالبيئة المحيطة بهم، وتوضح حتمية المحافظة على مصادرها، كما تزودهم بالأهداف والوسائل التي تعطي لأفعالهم معنى، بالنسبة لأنفسهم والآخرين كما يقول **بارسونز**، هذا المعنى الذي يوضح حتمية المحافظة على مصادر البيئة، وضرورة حسن استغلالها لصالح الإنسان، وحفاظا على حياته الكريمة ورفع مستوى معيشته حاضرا ومستقبلا.

- وأخيرا تأتي أهمية هذا البحث من خلال معالجته لموضوع يتسم بالأهمية والجدية؛ من منطلق ما هدفت إليه الدراسة من تحليل ووصف لمحتوى التربية البيئية، وإعداد قائمة للمفاهيم الواجب تضمينها وتقويم دورها في تحقيق التنمية المستدامة؛ لدى تلميذ السنة الرابعة من التعليم

المتوسط، حيث تعد التنمية المستدامة الهدف الأساسي للتربية البيئية، وهذا تجسيدا لجهود منظمة اليونسكو لفكرة عقد التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة (2005-2014)، وضرورة أن تنحو برامج (محتوى) التربية البيئية منحى مستداما، وبذلك يعد أول بحث على المستوى المحلي، وربما على المستوى الوطني والعربي -حسب علم الباحثة- يتناول التنمية المستدامة، ويبني أداة لقياسها أخذت بالحسبان خصوصية المتعلم ومجالات التنمية المستدامة، بأبعادها الاجتماعية والبيئية والاقتصادية.

2- **الأهمية العملية (الموضوعية) وتتضمن مايلي:**

- تضافر جهود الجهات المسؤولة في الجزائر؛ على رأسها وزارة التربية الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة، بضرورة تبني إستراتيجية التربية والبيئية، واعتبارها برنامجا تعليميا يمكن تكامله بمكونات النظام التربوي، ودعم نتائجه بهدف الوصول إلى غايات التنمية المستدامة؛ ضمن دليل المربي في التربية البيئية في التعليم المتوسط، وغيره من أطوار التعليم وإدراج العديد من المعايير والمفاهيم البيئية في محتوى كتب الدراسة؛ التي تعمل على تحسيس المتعلم بالمسؤولية في سن مبكر، ليكون مواطنا يتفاعل مع متطلبات الحفاظ على البيئة والتنمية المستدامة.

- التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، لم تدمج في مناهج التعليم العام وتعمم؛ ويتم تطبيقها في كل مؤسسات التعليم العام، إلا في الموسم الدراسي 2008-2009، ضمن اتفاقية ثالثة بين وزيري التربية الوطنية وتهيئة الإقليم والبيئة، وهذا يظهر حجم الاحتياجات الهائلة المطلوب تطبيقها، مما يوجب أن يعطي هذا الجانب الأولوية في العقود القادمة، الأمر الذي أكدته بعض الدراسات السابقة، بتدني مفاهيم التربية البيئية من أجل الاستدامة لمحتوى المواد الدراسة، إلى جانب الإجماع العالمي الذي أكد على أن الحاجة الماسة إلى برامج التربية البيئية الفعالة لا تزال قائمة، لأنه لم يتم ترجمة الكثير من الأقوال إلى أعمال ناجحة على المستوى المدرسي.

- كما قد تساهم هذه الدراسة؛ في مساعدة المهتمين بتخطيط برامج التربية البيئية على وزارة التربية الوطنية، ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة، ومؤلفي الكتب المدرسية على تدارك الفجوات والنقائص، واتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة؛ لتفعيل التربية البيئية اتجاه التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم المتوسط.

خامسا- تحديد مفاهيم الدراسة:

تحتل المفاهيم في البحوث العلمية عامة والسوسيولوجية خاصة؛ أهمية علمية كبيرة، لما تحمله من معاني ودلالات توضح الاطار النظري؛ والاجرائي للدراسة من الناحية السوسيولوجية، على اعتبار أن هناك مفاهيم ترمز إلى أكثر من معنى، مما يترتب على الباحث تحديد المفاهيم المستخدمة في دراسته، تحديدا محكما وعلميا؛ حتي يزيل الغموض أمام القارئ، ويوجه فهمه

نحوفكرة معينة. ومن مجمل ذلك؛ سيتم تحديد وتوضيح المعاني والدلالات الاجرائية للمفاهيم الأساسية للدراسة، والتي ستوجه وتضبط موضوع التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة، كما يلي:

1- **مفهوم التربية البيئية Environmental Education:**

لقد تعددت الآراء في مفهوم التربية البيئية ومعناها، باعتبار التربية البيئية مفهوما تربويا حديثا نسبيا، نتج عن تفاعل معنى التربية والبيئة، ولذلك تعددت معاني هذا المفهوم بتعدد العملية التربوية وأهدافها من جهة، ومعاني البيئة من جهة أخرى، إذ يرى البعض أن دراسة البيئة في حد ذاتها ضمان لتحقيق تربية بيئية، والبعض الآخر يرى أن التربية البيئية أشمل وأعمق؛ حيث تطور مفهوم التربية البيئية ليشمل النواحي الاقتصادية، والاجتماعية؛ بعد أن كان مقتصرا على الجوانب البيولوجية والفيزيائية، وأصبحت النظم التربوية الحديثة تضع في مناهجها مواضيع ذات مضامين لها علاقة بالبيئة، مع إعطاء الأولوية للمشكلات التي تتعلق بكيفية حماية الموارد الطبيعية، والأحياء النباتية والحيوانية، وما يتعلق بها من موضوعات، كما قد توسع وتطور الاهتمام بمفهوم التربية البيئية، نتيجة للمؤتمرات والندوات والأنشطة الدولية، والإقليمية والمحلية **(وهبي: 2003، ص52-53)**.

وسنذكر أبرز التعريفات التي تناولت مفهوم التربية البيئية، كما يلي:

1-1- **تعريفات التربية البيئية في ضوء المؤتمرات العالمية:**

- التعريف بالتربية البيئية، كما أقرته **ندوة بلغراد (ديسمبر 1975)**، التربية البيئية هي:" ذلك النمط من التربية الذي يهدف إلى تكوين جيل واقع ويهتم بالبيئة وبالمشكلات المرتبطة بها، ولديه من المعارف والقدرات العقلية، والشعور بالالتزام، ما يتيح له أن يمارس فرديا وجماعيا حل المشكلات القائمة وأن يحول بينها وبين العودة إلى الظهور" **(مطاوع: 2005، ص14)**.

يستشف من هذا التعريف أن التربية البيئية، تسعى لتكوين الفرد في جميع جوانبه وخصائصه المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وتوعيته بأهمية المشاركة في حل مشكلات البيئة ومنع حدوثها.

- كما تعرف التربية البيئية في ضوء ما جاء في **مؤتمر اليونسكو**، الذي عقد في مدينة تبلسي Tiblsi عام 1977 بأنها: "عملية إعادة توجيه، وربط مختلف فروع المعرفة والخبرات التربوية، بما ييسر الإدراك المتكامل للمشكلات، ويتيح القيام بأعمال عقلانية للمشاركة في مسؤولية تجنب المشكلات البيئية، والارتقاء بنوعية البيئة" **(قمر: 2005، ص28)**.

يؤكد هذا التعريف على دور العلاقة بين المعارف المختلفة، واكتساب الوعي البيئي الذي يؤدي إلى المشاركة في تحسين البيئة والارتقاء بها، ويتفق هذا التعريف مع سابقه في إبراز دور وأهمية التوعية البيئية؛ التي تنمي قدرات ومعارف الفرد في جميع جوانبه لحل مشكلات البيئة.

-أما **برنامج الأمم المتحدة للبيئة بباريس (1978)**، فيعرف التربية البيئة بأنها: "العملية التعليمية التي تهدف إلى تنمية وعي المواطنين بالبيئة، والمشكلات المتعلقة بها، وتزويدهم بالمعرفة والمهارات والاتجاهات، وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية إتجاه حل المشكلات المعاصرة، والعمل على منع ظهور مشكلات بيئية جديدة"(**غنايم: 2003، ص52).**

يحاول هذا التعريف؛ إبراز أهمية العملية الديداكتيكية في تشكيل الوعي البيئي، كمنطلق للتربية البيئة في حل المشكلات البيئية فرادى وجماعات، وهذا ما يتوافق إلى حد كبير مع التعريفات السابقة.

-و حسب تعريف **اليونسكو 1990** فإن التربية البيئية هي: "منهج تربوي لتكوين الوعي البيئي؛ من خلال تزويد الفرد بالمعارف والمهارات، والقيم والاتجاهات التي تنظم سلوكه، وتمكنه من التفاعل مع بيئته الاجتماعية والطبيعية فيما بينهم؛ في حمايتها وحل مشكلاتها".

يؤكد هذا التعريف على نفس الأفكار التي تناولتها التعريفات السابقة، مع إضافة لأهمية تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية، والطبيعية من خلال تنظيم سلوكه.

- في حين **تعرف المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم (1976)** التربية البيئية بأنها: "عملية تكوين المهارات والاتجاهات والقيم اللازمة؛ لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بمحطيه الحيوي، وتوضح حتمية المحافظة على مصادر البيئة، وضرورة حسن استغلالها لصالح الإنسان، والحفاظ على حياته الكريمة ورفع مستوى معيشته" **(الطائي: 2010، ص38-39).**

يؤكد هذا التعريف مرة أخرى على أهمية تكوين الفرد في جميع جوانبه المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وتحديد العلاقة بين الإنسان والبيئة للحفاظ عليها.

1-2- تعريفات التربية البيئية لعدد من الباحثين:

-تعرف التربية البيئية بأنها :"الجهود التي تبذلها الهيئآت والمؤسسات الرسمية، وغير الرسمية في توفير قدر من الوعي البيئي؛ لكافة المواطنين في مختلف الأعمار والظروف البيئية، بحيث يكون هذا الوعي إسهاما مباشرا في توجيه سلوك الأفراد نحو المحافظة على بيئاتهم الطبيعية، بشتى الوسائل التي تمكنهم من ذلك ".

في حين يعرفها **الطنطاوي** من وجهة إسلامية على أنها: "جانب من جوانب التربية الشاملة التي تستمد مبادئها من المصدرين الأساسيين للتشريع (القرآن والسنة)، والتي تهتم بتوثيق صلة الإنسان بالبيئة الطبيعية وتعميق معرفته بعناصرها، وتنظيم علاقته بهذه العناصر تنظيما دقيقا يعتمد على المبادئ المستمدة من المصادر الإسلامية".

كما تعرف التربية البيئية بأنها: "برنامج تعليمي، يهدف إلى توضيح علاقة الإنسان وتفاعله مع بيئته الطبيعية، وما فيها من موارد لتحقيق اكتساب الطلاب خبرات تعليمية؛ تتضمن الحقائق والمفاهيم والاتجاهات البيئية" **(بن فارس: 2009، ص47)**.

أما **مطاوع** فيعرف التربية البيئية بأنها: "نمط من التربية ينظم علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية والاجتماعية والنفسية، مستهدفا إكساب التلاميذ خبرة تعليمية من حقائق ومفاهيم –طريقة تفكير– اتجاه قيم خاصة بمشكلات بيئية كالتلوث والطاقة – استنزاف الموارد الطبيعية– تعرضها في وحدات مرجعية " **(مطاوع: 2005، ص29)**.

وهناك تعريف آخر للتربية البيئية يشير إلى أنها : "عملية تعليمية موجهة تسعى إلى تكوين المدركات والاتجاهات والقيم، لفهم العلاقات المعقدة بين الإنسان وبيئته الحضارية من جهة، وبيئته الطبيعية بأبعادها المختلفة من جهة أخرى، حتى يكون قادرا بنفسه وبالشراكة مع غيره، على اتخاذ القرارات نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة من أجل تحسين نوعية حياته" **(جميل: 2008، ص60)**.

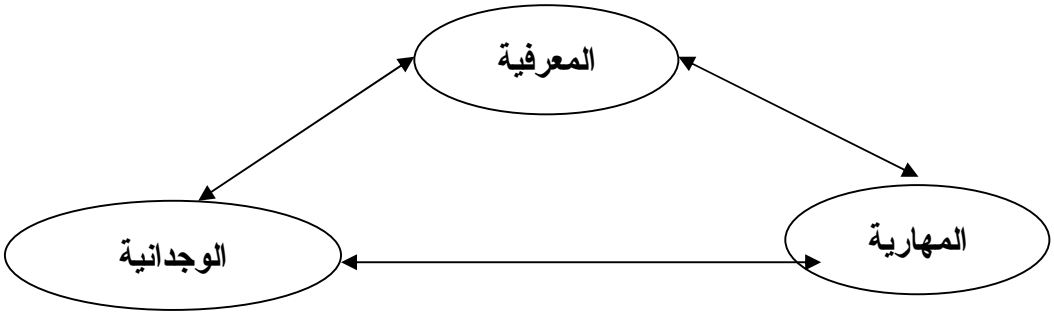
غيرأن شلبي يعرفها بأنها: "جهود تعليمية موجهة أو مقصودة، نحو تعريف وتكوين المدركات لفهم العلاقات المعقدة بين الإنسان وبيئته؛ بأبعادها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، والبيولوجية والطبيعية، حتى يكون واعيا بمشكلاتها، وقادرا على اتخاذ القرار نحو صياغتها، والإسهام في حل مشاكلها؛ من أجل تحسين نوعية الحياة لنفسه ولأسرته ولمحيطه وللعالم" **(قمر: 2005، ص29)**.

وبناء على ما تم تقديمه، يمكن القول بأنه ليس هناك تعريف موحد للتربية البيئية، بل تعاريف تختلف من مجتمع لآخر حسب طبيعة المشكلات؛ التي تتطلب التركيز عليها في برامج التعليم لكل بلد، إلا أنه يمكن القول أن معظم هذه التعاريف؛ تكاد تجمع على أن التربية البيئة تركز على:

- أن التربية البيئية جهد تعليمي وتربوي موجه لجميع قطاعات المجتمع، وجميع جوانب البيئة المختلفة الطبيعية منها والاجتماعية والاقتصادية.
- تركز التربية البيئية على تجنب المشكلات البيئية، وحل ما قد يقع منها عن طريق المشاركة الفعالة، والاستعمال الحسن لشتى الوسائل؛ التي تساهم في الحفاظ على البيئة والإنسان.
- تعمل التربية البيئية على تنمية خصائص الفرد وحاجاته المعرفية، والمهارية، والوجدانية المؤثرة في سلوكياته، والمتصلة بالتعامل الحكيم مع البيئة في جميع جوانبها .

ويمكن هنا توضيح خصائص الفرد في **الشكل رقم (01)**، كجزء من التصور الإجرائي الذي سوف نعتمد عليه لتناول موضوع الدراسة، والتي ستلتقي بأهم جوانب التنمية المستدامة، وسيتم توضيحها فيما بعد ضمن مفاهيم التنمية المستدامة.

الشكل رقم (01) : يوضح خصائص الفرد (المتعلم) لتوافق مع البيئة والتنمية المستدامة.



المصدر: بتصرف من (الجبان: 2000، ص12).

ومن هنا يمكن **الخروج بالتعريف الإجرائي للتربية البيئية** باعتبارها: جهدا تعليميا منظما؛ يسعى لإعداد تلميذ التعليم المتوسط وتكوينه، من خلال توضيح المفاهيم وتعميق المبادئ، والقيم والاتجاهات، وتنمية مهاراته لتوجيه سلوكه، للتفاعل الناجح مع البيئة الطبيعية، والاجتماعية والاقتصادية، حتى يكون واعيا بمشاكلها وقادرا على اتخاذ القرارات لحمايتها، وحل مشاكلها واستغلال مواردها، من أجل تحسين نوعية الحياة، وتلبية حاجاته وحاجات أسرته ومجتمعه وللأجيال من بعده.

2- مفهوم التنمية المستدامة Substainable development :

يعتبر مفهوم التنمية المستدامة؛ من المفاهيم التي عرفت وفهمت وطبقت بطرق مختلفة جدا، مما تسبب في درجة عالية من الغموض حول معنى المفهوم، فالبعض يرى أن التنمية المستدامة هي نموذج تنموي بديل عن النموذج الصناعي الرأسمالي، أو أسلوب لإصلاح أخطاء وتعثرات هذا النموذج في علاقته بالتنمية، والبعض يتعامل مع التنمية المستدامة كقضية إدارية وتقنية بحتة؛ للتدليل على حاجات المجتمعات الإنسانية المتقدمة والنامية إلى إدارة فنية واعية، وتخطيط جديد لاستغلال الموارد. ولكن هناك من يتعامل مع التنمية المستدامة، كرؤية أخلاقية تناسب اهتمامات وأولويات النظام العالمي الجديد **(المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أسيسكو: 2002، ص118).**

ومن الأوصاف الرائدة للتنمية المستدامة، ما جاء عن مفوضية **برند تلاند:** "التنمية المستدامة هي التنمية التي تلبي حاجات الحاضر دون المساس بحق إمكانية الأجيال في الحصول على حاجاتها كذلك " **(ماكوين: 2009، ص11).**

كما تعددت مفاهيم التنمية المستدامة بصورة كبيرة؛ باختلاف وجهات النظر الأكاديمية والفلسفية والتطبيقية، وباختلاف الترجمات العربية لمصطلح Substainable development، فقد تم ترجمتها بأنها مطردة أو أنها قابلة للإطراد، ويرى آخرون أنها قابلة للإدامة، كما يحتج البعض

على أنها مستمرة، ويرى آخرون أنها قابلة للاستمرار ومستديمة ومتواصلة، وأخيرا مستدامة **(محارب: 2011، ص170)**.

– **فعرفت التنمية المتواصلة، أو المستدامة بأنها:** "التنمية الحقيقية ذات القدرة على الاستقرار والاستمرار والتواصل، من منظور استخدامها للموارد الطبيعية، والتي يمكن أن تحدث من خلال استراتيجية تتخذ التوازن البيئي كمحور ضابط لها، ذلك التوازن الذي يمكن أن يتحقق من خلال الإطار الاجتماعي البيئي، والذي يهدف إلى رفع معيشة الأفراد من خلال النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التي تحافظ على تكامل الإطار البيئي من خلال استخدام الأساليب العلمية والعملية التي تنظم استخدام الموارد البيئية، وتعمل على تنميتها في نفس الوقت".

–كما تم تحديد **مفهوم التنمية المستدامة** بأنها : "أساليب علمية مخططة لتحقيق التوازن البيئي بين أنشطة الإنسان وجهوده، والبيئة بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، من خلال استراتيجية واضحة وحسن إدارة وتنظيم وتنمية استخدام الإنسان لموارد البيئة المتاحة، والتي يمكن إتاحتها لتحسين فرص الحياة للإنسان في المجتمع حاضرا ومستقبلا" **(السروجيي: 2009، ص212)**.

–في حين عرف المبدأ الثالث؛ الذي تقرر في **مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية**، الذي انعقد في **ريودي جانيرو عام 1992**، التنمية المستدامة بأنها:" ضرورة إنجاز الحق في التنمية، بحيث تتحقق على نحو متساوي الحاجات التنموية والبيئية لأجيال الحاضر والمستقبل، وأشار **المبدأ الرابع** الذي أقره المؤتمر إلى أنه: لكي تتحقق التنمية المستدامة؛ ينبغي أن تمثل الحماية البيئية جزءا لا يتجزأ من عملية التنمية، ولا يمكن التفكير فيها بمعزل عنها" **(دوغلاس: 2000، ص17)**.

–كما تم تعريفها بأنها: "تلك التنمية التي تهيئ لجعل الحاضر بمتطلباته الأساسية والمشروعة، دون أن تخل بقدرة المحيط الطبيعي على أن يهيئ للأجيال التالية متطلباتهم، أي استجابة التنمية لحاجات الحاضر، دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة على الوفاء بحاجاتها، وهناك من يرى أنها تنمية متكاملة، ويعتبر الجانب البشري فيها وتنميته هي أولى أهدافها، لذلك فهي تراعي الحفاظ على رأس المال البشري والقيم الاجتماعية، الاستقرار النفسي للفرد والمجتمع، حق الفرد والمجتمع في الحرية وممارسة الديمقراطية في المساواة والعدل" **(قاسم: 2007، ص157)**.

–**أما صلاح عباس فيعرف التنمية المستدامة** بأنها "صيانة واستدامة الموارد المتعددة في البيئة؛ تلبية لاحتياجات البشر الحاليين الاجتماعية والاقتصادية، وإدارتها بأرقى التكنولوجيا والعلم المتاحين، مع ضمان استمرارية الموارد لرفاهية الأجيال التالية" **(عباس: 2010، ص17)**.

– كما تعرف **التنمية المستدامة** على أنها:" ربط الإهتمامات الاجتماعية والاقتصادية بشؤون البيئة؛ كجانب أساسي في التنمية المستدامة، وخلق هذه الروابط؛ يتطلب طريقة عميقة وطموحا في

التفكير في التربية، وهذه الطريقة تتوجه نحو التحليل الناقد عندما نركز على الإبـــداع والتجربـــة، وباختصار أنها تتطلب نظاما أخلاقيا مرتبطا بقيمة الهوية الثقافية، وحوار متعدد الثقافات" **(جميـــل: 2008، ص71)**.

ومن هذه التعاريف يمكن الخروج بهذه النقاط:

- التنمية المستدامة تنمية تتصف بالاستقرار وتمتلك عوامل الاستمرار والتواصل.
- تراعي البعد الزمني وحق الأجيال القادمة في التمتع بالموارد البيئية.
- إستراتيجية شاملة في جميع الجوانب الاجتماعية والتكنولوجية والبيئية والاقتصادية.
- الارتقاء بنوعية الحياة؛ من خلال زيادة قدرة البيئة الاجتماعية على دعم الظروف التي تخدم الإنسان، وتهيئ له الحياة الطويلة السليمة، والمعرفة الواقعية ومستوى المعيشة اللائقة.
- عملية تطوير القدرات البشرية؛ بالتعليم والتربية والتخطيط، وتغيير مطامع الإنسان ومختلف المؤسسات.

مما سبق يتضح أن مفهوم التنمية المستدامة يطرح إشكالا، طالما لا يوجد تعريف مقبول عالميا، بل توجد تعاريف تتماشى مع مختلف التخصصات وأبعاد التنمية المستدامة، مما ضاعف صعوبة إيجاد اتفاق عام حول هذا المفهوم، وقد يرجع ذلك لعدة عوامل منها:

- اختلاف أساليب تحقيق التوازن بين الإنسان والبيئة من مجتمع لآخر و من وقت لآخر.
- تباين الاستراتيجيات المتعددة والضرورية؛ التي تحدد أهداف التنمية المستدامة على المدى القريب والبعيد، وعدم وضوحها أو غيابها في بعض المجتمعات.
- تباين التخصصات التي تتناول التنمية المستدامة في اهتمامها بتحديد متطلبات؛ وكيفية تحقيق أهداف التنمية المستدامة **(علي: 2012، ص228)**.

ونتيجة لهذا الغموض حول معنى مفهوم التنمية المستدامة، فقد حاول **تقرير الموارد العالمية الذي نشر عام 1992** توضيح هذا الخلط، وذلك بإجراء مسح شامل لهذا المفهوم، واستطاع التقرير حصر عشرين تعريفا واسع التداول للتنمية المستدامة، وقد حاول التقرير توزيع هذه التعريفات إلى أربع تخصصات هي كالآتي:

– **المفاهيم الاجتماعية والإنسانية:** فاجتماعيا وإنسانيا، فإن التنمية المستدامة "تسعى إلى تحقيق الاستقرار في النمو السكاني، ووقف تدفق الأفراد إلى المدن، وذلك من خلال تطوير مستوى الخدمات الصحية والتعليمية في الأرياف، وتحقيق أكبر قدر من المشاركة الشعبية في التخطيط للتنمية". **(محارب: 2011، ص167–168)**

إن هذا المفهوم بين أن التنمية المستدامة ليست طريقة للتحليل، إنها طريقة جديدة للنظر إلى الواقع، إنها تتطلب أن تحقق مجموعة من المؤشرات أهمها:

- نقص النمو الديموغرافي.
- وقف الهجرة الداخلية والخارجية.
- تطوير المشاركة الشعبية للتخطيط للتنمية.

هذا إلى جانب العديد من مؤشرات المجال الاجتماعي للتنمية المستدامة؛ التي سنعتمد عليها في تحليل مضمون كتب الجغرافيا والتربية المدنية، والموجودة بالتفصيل في **العنصرالأول من الفصل الرابع، وفي الملحق رقم (01) .**

ولكن الاعتماد على هذا البعد والجانب من التنمية المستدامة، يؤدي إلى نتيجة غير دقيقة في تحقيق التنمية المستدامة، مما يتطلب تكامل هذا البعد مع أبعاد أخرى؛ لتحقيق التوازن بين جميع أبعاد ومجالات التنمية المستدامة.

- **المفاهيم الاقتصادية:** حيث يأخذ مفهوم التنمية المستدامة نمطين:

"- في دول الشمال الصناعي تعني: تخفيض عميق ومتواصل في استهلاك هذه الدول من الطاقة والموارد الطبيعية، وإحداث تحولات جذرية في الأنماط الحياتية السائدة، وامتناعها عن تصدير نموذجها التنموي الصناعي عالميا.

-في الدول الفقيرة والنامية تعني: توظيف الموارد من أجل رفع المستوى المعيشي للسكان الأكثر فقرا في الجنوب" **(علي: 2012، ص228-229).**

فالتنمية المستدامة وفق مفهومها الاقتصادي؛ تشير إلى رؤية جديدة للمستقبل، وليست إجابة سحرية، أنها تتطلب:

- ترشيد الاستهلاك في دول الشمال.
- امتناع تصدير النموذج الصناعي لدول الشمال.
- التخفيف من الفقر وحدوثه في دول الجنوب.
- تبني استراتيجية تنموية تحافظ على الموارد البيئية، وهذا ما سيوضحه المفهوم البيئي الآتي:

-**المفاهيم البيئية:** وتعني التنمية المستدامة بيئيا: "التنمية ذات القدرة على الاستمرار والتواصل في استخدامها للموارد الطبيعية؛ وخاصة الزراعية والحيوانية والمائية، والمحافظة على تكامل الإطار البيئي في تنظيم الموارد البيئية، والعمل على تنميتها في العالم؛ مما يؤدي إلى مضاعفة المساحات الخضراء على الأرض" **(علي: 2012، ص229).**

إن فكرة التنمية المستدامة في هذا البعد البيئي، إنما تدعم القدرة والتحكم في استمرار الموارد الطبيعية، والمحافظة عليها عند الاستخدام من خلال:

- المحافظة على الموارد المتجددة بالدرجة الأولى كالزراعة والحيوانات.
- أهمية تكامل النظام البيئي وتنميته في العالم.

- مضاعفة المساحات الخضراء على الأرض.

و لكن ما يعاب على هذا التعريف؛ أنه لا يأخذ في الحساب مشاكل التلوث، التي تتباين من بلد إلى آخر، بالإضافة إلى عدم الإشارة لأهمية استعمال الطاقة المتجددة كطاقة الشمس والرياح...، ولكن المطلع على المفهوم التقني والإداري، يجد بعض التكامل لهذا النقص، من خلال تدعيم مداخل جديدة؛ من أجل البحث عن طرق جديدة، تتميز في أهمية استخدام التكنولوجيا الأنظف، كأهم مؤشرات يوضحها المفهوم الرابع.

- **المفاهيم التقنية والإدارية:** ففي هذا البعد تعني التنمية المستدامة :" التنمية التي تنقل المجتمع إلى عصر الصناعات والتقنيات التطبيقية؛ التي تستخدم أقل قدر ممكن من الطاقة والموارد، وتتيح الحد الأدنى من الغازات والملوثات؛ التي لا تؤدي إلى رفع درجة حرارة سطح الأرض والضارة بالأزون".

والملاحظ لهذه **التعريفات الأربعة** أن لها قاسم مشترك هو أن التنمية لكي تكون مستدامة يجب:

- ألا تتجاهل الضوابط و المحددات البيئية.
- ألا تؤدي إلى دمار واستنزاف الموارد الطبيعية.
- أن تؤدي إلى تطوير الموارد البشرية (المسكن، الصحة، التعليم، أوضاع المرأة، الديمقراطية، حقوق الإنسان).
- أن تحدث تحولات في القاعدة الصناعية، كما يقول تقرير الموارد الطبيعية **(المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أسيسكو: 2002، ص119).**

الأمر الذي بين أن أهمية مفهوم التنمية المستدامة، يكمن تحديدا في العلاقات المتداخلة بين تلك الأبعاد والمجالات؛ بوصفه يحيط **بأبعاد ثلاثة** هي : **البعد الاجتماعي، والبيئي، والاقتصادي،** بدليل الإجماع المشترك في الأدبيات النظرية للتنمية المستدامة؛ الذي يركز تحليله بصفة رئيسية على الموارد البيئية، والحفاظ على مخزونات الموارد، والثروات الإنسانية والمشيدة والاجتماعية والبيئية على مدى الزمن، كما يؤكد **(محارب: 2011، ص169).**

ويتفق مع تعريف التنمية المستدامة من وجهة نظر إسلامية، الذي يشير إلى أنها :"عملية متعددة الأبعاد، تعمل على التوازن بين أبعاد التنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة، والبعد البيئي من جهة أخرى، ويهدف إلى الاستغلال الأمثل للموارد، والأنشطة البشرية القائمة عليها من منظور إسلامي، يؤكد أن الإنسان مستخلف في الأرض؛ له حق الانتفاع بمواردها دون حق ملكيتها، ويلتزم في تنميتها بأحكام القرآن والسنة النبوية الشريفة، على أن يراعي في عملية التنمية الاستجابة لحاجات الحاضر، دون إهدار حق الأجيال اللاحقة، وصولا إلى الارتفاع في الجوانب الكمية والنوعية للمادة والبشر".

و يتبين من هذا التعريف أنه يتضمن ثلاث عناصر اساسية هي:

1- عملية متعددة الأبعاد تقوم على التخطيط والتنسيق بين خطط التنمية الشاملة من جهة، وبعدها البيئي من جهة أخرى.

2- الاستعمال الأمثل للموارد من منظور إسلامي.

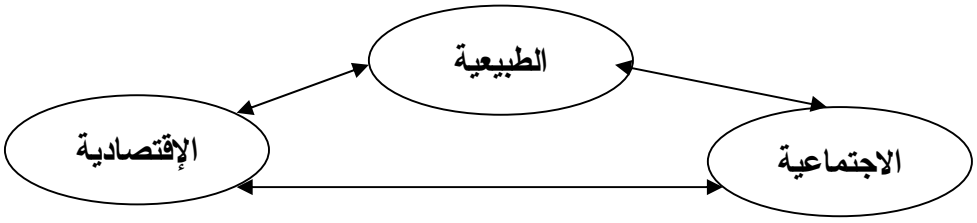
3- توفيرحق أجيال المستقبل من الموارد، والارتقاء بالجوانب الكمية والنوعية للمادة والبشر.

(المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أسيسكو: 2002، ص138-139).

ويتضح ذلك من خلال دراسة وفهم العلاقة المتبادلة بين الإنسان ونشاطاته المختلفة؛ التي تتسبب في أضرار حية للبيئة، فهي تستخدم موارد الحاضر وتستهلك موارد المستقبل، وتلوث البيئة وتزعزع استقرارها؛ بكل أنواع المخلفات التي تعد ذات خطر، قصير، وطويل الأمد على الحياة فوق ظهر هذا الكوكب، الذي ليس لنا مسكن سواه حتى الوقت الحاضر **(جميل: 2008، 74)**، ويدعم استمرارية التنمية؛ مع المحافظة على البيئة لتلبية احتياجات الحاضر، دون الإخلال بالقدرة على تلبية احتياجات المستقبل. ولتحقيق هذا الأمر فإنه لابد من العمل على تفعيل الجهد الذاتي لأفراد المجتمع، من خلال صناعة الإنسان؛ وتكوين رأس المال البشري المحافظ على البيئة والمحقق للتنمية المستدامة، وذلك بالارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم، وتشكيل اتجاهاتهم وقيمهم؛ لمساعدتهم في إيجاد حلول جديدة لقضاياهم البيئية والاجتماعية والاقتصادية، وتحفزهم لكسب رزقهم وتحسين أنماط معيشتهم، وكذا الممارسة الفاعلة في المجتمع، والعيش في نمط حياة مستدام، من خلال التعليم والتربية البيئية؛ التي تحمل تصورا للتكامل بين البيئة والاقتصاد والمجتمع، والتي تعكس المفتاح لتحرك المجتمع نحو الاستدامة.

ويتضح هذا التكامل في الشكل الآتي:

الشكل رقم (02): يوضح مجالات التنمية المستدامة التي تتفاعل مع خصائص المتعلم.



المصدر: الباحثة.

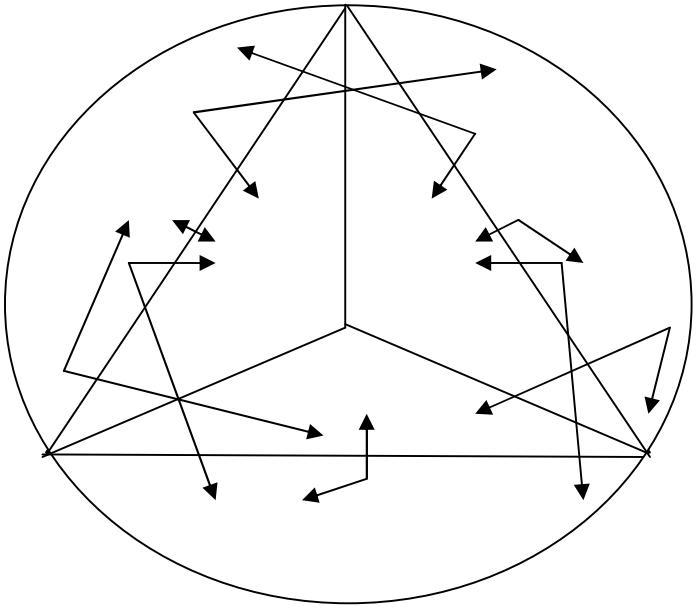
وسيظهر ذلك وفق تصور إجرائي، سوف يعتمد ليتناول في ضوئه موضوع "التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة"، بالتحليل والمعالجة نظريا وميدانيا، حيث سيجمع في نقاط تلتقي بين الجوانب والأبعاد الثلاثة للتنمية المستدامة، وبين الجوانب الثلاثة للتربية البيئية، والمتعلقة بجوانب شخصية التلميذ المعرفية والوجدانية والمهارية وتنميتها، مما يجعله قادرا على تحقيق

التنمية المستدامة، والحفاظ على البيئة في كل جوانبها الاجتماعية والبيئية والاقتصادية، وهـذا مـا يتوافق مع **الدراسة السابقة لـ (بوعبد الله: 2009).**

وبهذا نصل إلى **المفهوم الإجرائي للتنمية المستدامة** في هذه الدراسة والذي يشير إلى أنها: فعل يحسن نوعية الحياة للمجتمع الجزائري، من خلال تطوير القدرات البشرية بالمعرفة والتربية البيئية للحد من الفقر والتصحر والتلوث الطبيعي والاجتماعي...و ترشيد الاستهلاك والإنتاج في إطار قدرة تحمل الأنظمة الإيكولوجية واستمرارها للأجيال المقبلة.

ومما سبق من تحديد لمفاهيم الدراسة؛ سواء على مستوى التعريفات المجردة أو الإجرائيـة، يمكن توضيح العلاقة التفاعلية المتبادلة بين جوانب تربية التلميذ بيئيا، وجوانـب البيئـة والتنميـة المستدامة والتي تم تبويب فئات التحليل لمضامين التربية المدنية والجغرافيـا وفقهـا، والتـي تـم تجسيدها في الشكل الآتي:

الشكل رقم (03) : يوضح علاقة التفاعل المتبادل بين جوانب تربية المتعلم وجوانب التنمية المستدامة:



المصدر: بتصرف من (بوعبد الله: 2009، ص33).

3-مفهوم الدور Role:

يأخذ مفهوم الدورعدة معاني؛ حسب استعمالات كل تخصـص مـن تخصصـات العلـوم الاجتماعية، ويأخذ أهمية أساسية في التحليل السوسيولوجي باعتبـاره: "ينطـوي علـى الوظيفـة والعملية...، و يشير إلى السلوك الذي تنتظره الجماعة، ويتطلبه من فرد ذي مركز معـين فيهـا"، **(همام: 1984، ص90)**. فهوإذن "توجيه أو تفهم عضو الجماعة بالجزء الذي يلعبه فـي التنظـيم، وهذا الدور يتكون من نسق التوقعات؛ ويسمى الدور المتوقع، كما يتكون من أنماط سلوكية واضحة

يسلكها الشخص شاغل المركز، عندما يتفاعل مع مركز آخر؛ ويسمى الدور الممـــارس" **(شـــايب ذراع: 2011، ص29).**

وهنا يظهر الدوركـــ " وحدات اجتماعية تساهم في بناء المؤسسات الاجتماعية، كالمدرســـة التي تضم مجموعة من أدوار تمارس من قبـــل التلاميـــذ والمعلمـــين داخلهـــا" **(الخليـــل: 2000، ص364).**

كما يركز الدور؛ على القيام بتنظيم السلوك، وهو يصلح حسب **عاطف غيث** "كنموذج يركز حول بعض الحقوق والواجبات، ويرتبط بوضع محدد للمكانة داخل جماعة أو موقـــف اجتمـــاعي معين، ويتحدد دور الشخص في أي موقف؛ عن طريق مجموعة توقعات يعتنقها الآخرون، كمـــا يعتنقها الشخص نفسه". **(غيث: ص390-391).**

إذن كلما ظل الناس يشاركون في توقعات معينة؛ بصدق وموضوعية، كان هذا عاملا مـــن عوامل بقاء المجتمع وانتظامه، وهذا ما يشير إليه مفهـــوم الـــدور مـــن الناحيـــة السوســـيولوجية حسب"**لينتون**" الذي يرى أن الدورهو :" كل تنظيم يتضمن مجموعة من الأدوار؛ المتمـــايزة علـــى وجه التقريب، محددة من قبل المعايير التي يخضع لها الفـــاعلين الاجتمـــاعيين، ضـــمن مختلـــف الأوضاع الممكنة للتفاعل، فينفذون واجباتهم ويحصلون على حقوقهم داخـــل التنظـــيم أو الموقـــع" **(بودون : 2007، ص436-437).**

وبهذا يمكن اعتبار مفهوم الدور خطوة تحليلية أساسية؛ في نسق التربية البيئيـــة والتنميـــة المستدامة، والذي لا يقتصر على مجموعة الأفراد الفاعلين التربويين؛ الذين يستجيبون لتوقعات تقوم على الفهم المشترك، بل يستعمل على تفسير نمط التنظيم الذي يتفاعل فيه.

الأمر الذي يتطلب من الباحثة القيام بتحليل دور التوجيهـــات القيميـــة؛ لمفـــاهيم التنميـــة المستدامة التي تم استدماجها في محتوى كتب الجغرافيا والتربية المدنية، إلى جانب منطلقات الحاجة لمفاهيم التربية البيئية؛ التي سيتبناها التلميذ من خلال التنشئة الاجتماعية، ويجعلها جزء من مفهومه الذاتي، وفهم المعاني أو السمات البارزة لتفاعلهم، والتوقعات التي تحدد أدوارهم المتبادلة؛ داخـــل الصف وخارجه وسط النوادي البيئية، وقد تنسجم وتتكامل متطلبات هذه الأدوار بعضها مع بعض، أو تتصارع وتتنافر؛ بحيث لا يستطيع الفرد التوفيق بينها، مما قد ينتج أدوارا متعددة الأبعاد، وهنا تظهر الأهمية الأساسية لمفهوم الدور؛ في التحليل الماكروسوسيولوجي والميكروسوسيولوجي.

حيث ينطلق الدور كمظهر لنسق التربية البيئية؛ من أجل التنمية المستدامة، داخل مؤسسات التعليم المتوسط، متميز بمجموعة من الأنماط المتكررة، والمكتسبة في العمليات التفاعلية العلائقيـــة الصفية واللاصفية، أو ما يسميه **بارسونز بالنسق الاجتماعي**، الذي ينتج عنه توقعات لســـلوكيات مشتركة بين الفاعلين التربويين، أو ما يسميه **بارسونز بتوقعات الدور** داخل الصف وخارجه؛ وسط النوادي البيئية في العلاقات الاجتماعية التربوية، القائمة على مجموعة من المعـــايير والتوجيهـــات

القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة، أو ما يسميه **بارسونز بالنسق الثقافي**، وتتميز بمجموعة من منطلقات الحاجة لخصائص المتعلم في مفاهيم التربية البيئية، أو ما يسميه **بارسونز بنسق الشخصية**، التي تتكامل؛ لتحديد نموذج التفاعل الذي يعين الأفراد التربويين على الاشتراك في توقعات عامة، تحدد الأدوار التي تشير إلى سلوكات معينة، وعلى هذا الأساس تبنى بعض التوقعات؛ عن كيفية سلوك التلاميذ وتصرفاتهم؛ في مختلف مواقف التفاعل للتنمية المستدامة، داخل وخارج مؤسسات التعليم المتوسط.

وهذا ما ستسعى هذه الدراسة لتعمق فيه؛ وتحليله وفق مسلمات أطروحات النظرية الوظيفية الجديدة، التي ستتيح لنا وضع نموذج مفيد لأدوار التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، وتحليل الأدوار المتعددة الأبعاد؛ لأجزاء نسق التربية البيئية، لتحليل بعض المسائل ذات العلاقة بالمستويات طويلة المدى لنظرية **بارسونز**، وما تظهره من تقابل في المستويات قصيرة المدى، ومقولات الصراع ضمن الأدوار المتبادلة والمتعددة والمتصارعة.

ومن هنا يمكن الخروج **بتعريف إجرائي لمفهوم الدور**، الذي يشير في هذه الدراسة بأنه:

مجموعة الوظائف المتعددة؛ التي تظهر في مختلف النتائج والآثار المترتبة على النشاط الاجتماعي، الذي تقوم به التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة، ومنطلقات الحاجة لخصائص التلميذ في مفاهيم التربية البيئية؛ المتضمنة في كتب الجغرافيا والتربية المدنية، والتي تتكامل وتتوازن توازن دينامي؛ مع مختلف العمليات التفاعلية العلائقية الصفية واللاصفية، التي ينبثق منها توقع سلوك تلميذ السنة الرابعة؛ نحو مجالات التنمية المستدامة، وسط مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة.

ولتتبين الصورة الكلية لكيفية تحقيق التوازن في نسق التنمية المستدامة، وتكامل أجزائها مع بعضها؛ يتطلب الأمر تحديد مفهوم مجموعة الوظائف المتعددة؛ التي تقوم بها أجزاء التربية البيئية المترابطة مع بعضها البعض، والمتمثلة في التوجيهات القيمية، ومنطلقات الحاجة، والعمليات التفاعلية العلائقية؛ التي تم بها تعريف الدور إجرائيا، والتي تنتمي لمستويات التحليل بعيدة المدى ضمن مستويات النسق عند **بارسونز**، وذلك بتحديد مفهومها في هذا المقام، واعتبارها وقبولها كأدوات مساعدة للوصف؛ كما تسعى إليه الوظيفية الجديدة كاطارنظري متبنى في هذه الدراسة، وذلك من خلال صياغة فرضيات إمبريقية من أفكار وطروحات بارسونز واختبارها في الواقع.

معتمدين على ما أشار اليه بارسونز بأن الناس يستدمجون قيم المجتمع، أي أنهم يجعلون القيم الاجتماعية المتضمنة في النسق الثقافي ملكية لهم، وذلك من خلال تعلمهم من قبل فاعلين آخرين في النسق الاجتماعي ما هو متوقع منهم، بكلام آخر أنهم يتعلمون توقعات الدور Role expectation، ولذلك يعتقدون مشاركين على وجه تام في المجتمع. وهكذا تأتي القيم من النسق الثقافي وتوقعات الدور والتوقعات المعيارية المطابقة للقيم الثقافية التي يتم تعلمها في النسق

الاجتماعي، وتأتي هوية الفرد من نسق الشخصية وتأتي الأداة السوسيولوجية من العضوية السلوكية **(والاس:2011-2012، ص58-68)**.

حيث يلاحظ بارسونز؛ أن وحدة الفعل تقتضي تقييم الفعل تحليليا إلى عدة عناصر، أي أن الفعل يوجد في أنساق والأنساق التي تحتل مكانة مركزية بالنسبة للفعل هي: نسق الشخصية وهذا النسق يعكس منطلقات الحاجة، والنسق الاجتاعي ويعكس توقعات الدور، والنسق الثقافي ويعكس التوجيهات القيمية **(الحوراني:2008، ص172)**، مع العلم أن كل نسق فرعي يتفاعل ويتبادل العلاقات مع كل نسق من الأنساق الأخرى، جميعهم يرتبط في شبكة من الاعتماد المتبادل، بالرغم من أن كل منهم يبقى محتفظا بدرجة من الاستقلال، بحيث يمكن تميزه على المستوى التحليلي عن الأنساق الأخرى **(روشيه: 1981، ص104)**.

و بالتالي فإن تحديد هذه المفاهيم يعد أكثر من ضرورة.

4- النسق الثقافي Cultural system:

يعتبر مفهوم النسق الثقافي بأنه:" التوجه المعياري للفعل يعمل من خلال رموز إدراكية وتغبيرية وتقويمية" **(الحوراني: 2006، ص169)**.

كما يشير النسق الثقافي إلى: مجموعة القيم والمعايير التي تساعد على خلق التضامن والولاء، والضبط وتؤكد على أن النسق الاجتماعي يتصف بقدر من الثبات النسبي عبر الوقت **(روشيه: 1981، ص106)**.

في حين يتحدد مفهوم النسق الثقافي عند بارسونز" الذي يعتبره المعنى والنسق الرمزي هما وحدته الأساسية...، ومن أمثلة هذه الانساق الرمزية المعتقدات الدينية، واللغات والقيم الوطنية. وكما يمكن أن يتوقع فإن بارسونز يركز في هذا المستوى على القيم المشتركة" **(والاس:2011-2012، ص67)**.

وعليه فإن **التناول الاجرائي** لهذا المفهوم في هذه الدراسة: يشير إلى التوجيهات القيمية، والمتمثلة في مختلف مفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة؛ التي تم دمجها في محتوى كتب تعليم الجغرافيا والتربية المدنية، ومن خلال التنشئة الاجتماعية الصفية وغير الصفية؛ يتم استدماج هذه المفاهيم من قبل تلاميذ مؤسسات التعليم المتوسط؛ الذين يجعلون من مفاهيم التنمية المستدامة والتربية البيئية ملكية خاصة بهم، ضمن الطريقة أو العملية؛ التي يتفاعل بموجبها الأستاذ والتلاميذ، لتبين العلاقة بين النسق الثقافي والنسق الاجتماعي.

5- النسق الاجتماعي Social system:

يشير مفهوم النسق الاجتماعي إلى: " بناء العلاقات بين الفاعلين كما هي منتظمة في العملية التفاعلية، وبناء على ذلك فإن مشاركة الفاعل في علاقة تفاعلية نمطية هي الوحدة الأكثر أهمية في

النسق الاجتماعي...، الذي يعكس عملية تفاعلية علائقية تحت ظروف معينة" **(الحوراني: 2006، ص145-146)**.

كما يعرف النسق الاجتماعي بأنه: "البوتقة التي يمارس في إطارها الفرد دوره الاجتماعي ووظائفه الاجتماعية بوصفه كائنا اجتماعيا، في إطار الفرص البنائية المتاحة"**(رمزي:2003، ص230)**.

في حين يعرف رث والاس والسون وولف النسق الاجتماعي بأنه:" يتألف من جمع من الفاعلين الأفراد الذين يتفاعلون مع بعضهم في موقف يتضمن على الأقل جانبا فيزيقيا أو بيئيا، وفاعلين مدفوعين بموجب الميل إلى تحقيق أقصى حد ممكن من الإشباع، والذين تخلل علاقتهم بموقفهم وتعريفهم له رموز مشتركة مبنية ثقافيا" **(والاس:2011-2012، ص66)**.

ولذا فالنسق الاجتماعي في هذه الدراسة هو عملية تفاعلية علائقية تحت ظروف معينة، تتألف من جميع الفاعلين التربويين الذين يتفاعلون مع بعضهم داخل الصف وخارجه؛ وسط النوادي البيئية، بمؤسسات التعليم المتوسط، مدفوعين بموجب الميل إلى تحقيق أقصى حد ممكن من الإشباع، كمشاركين يتخلل علاقتهم بموقفهم وتعريفهم له؛ رموزا ومفاهيم مشتركة و منظمة توجههم نحو ما هو متوقع من أدوارهم.

6- **نسق الشخصية Personality system**:

يتحدد مفهوم نسق الشخصية على أساس مجموعة من "منطلقات الحاجة التي تمثل تنظيما للميول الحافزية؛ حسب مقتضيات النسق الاجتماعي والثقافي، وتأتي عن طريق التعليم" **(الحوراني:2006، ص196)**.

كما يشير مفهوم نسق الشخصية إلى:" مجموعة من الاستعدادات والميول التي تقود الفاعلين نحو سلوك يلائم مصالح النسق، أي نحو القابلية الاجتماعية والتضامن واستدماج المعايير، القيم والإيديولوجيات، وهذه الدافعية لا تتولد داخل النسق الاجتماعي ذاته كما عرفه بارسونز، ولكنها تأتي من مجموع أنساق شخصية الفاعلين المشاركين في النسق الاجتماعي" **(روشيه: 1981، ص107)**.

في حين يركز بارسونزتعريفه في هذا المستوى التحليلي لنسق الشخصية: " على حاجات الفرد ودوافعه واتجاهاته مثل الدافعية نحو الإشباع" **(والاس:2011-2012،ص67)**.

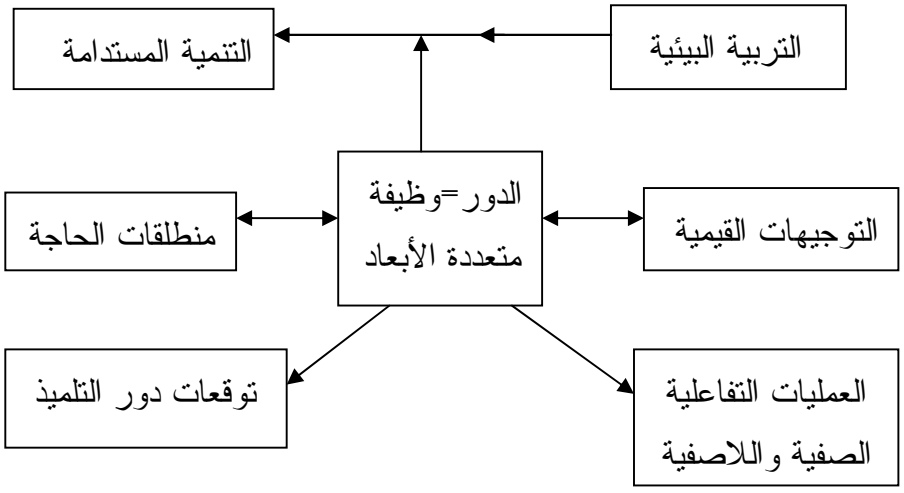
ويتضح مما سبق أن **مفهوم نسق الشخصية في هذه الدراسة:** سيعتمد على حاجيات التلاميذ ودوافعهم واتجاهاتهم، ومهاراتهم، ومعارفهم التي ينطلقون منها ضمن ترتيب معين لأهم خصائصهم التي تكون شخصيتهم، والتي تظهر في مفاهيم التربية البيئية المعرفية والوجدانية والمهارية، التي استدمجت فيها التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة، لبناء شخصية التلاميذ كفاعلين مدفوعين

بإشباع الذات، بسبب طبيعة نسق الشخصية لديهم، وتتضمن عملية الإشباع جانبا بيئيا، يضع حدودا حول الموقف الذي تتم فيه عملية التفاعل.

وهذا بذاته يمثل وظيفة المتعلم العضوية السلوكية، المرتبطة بموقف تحقيق التنمية المستدامة، الذي يتطلب ملكية براعة معينة، ومهارات جسدية لتحقيقه، والتي يحصل عليها التلميذ باستدماجه لمفاهيم التنمية المستدامة والتربية البيئية، بجعل هذه المفاهيم المتضمنة في النسق الثقافي ونسق الشخصية ملكية لهم، وذلك من خلال تعليمهم وتنشئتهم من قبل الأساتذة الفاعلين، داخل الصف وخارجه؛ وسط النوادي البيئية المدرسية في النسق الاجتماعي، وما هو متوقع منهم؛ بأنهم سيتعلمون **توقعات الدور** "التي يعتقد الشخص أن الآخرين ملزمون بآدائها نحوه في موقف معين. وهو أيضا ذلك الدور الذي يعتقد الشخص أن الآخرين يتوقعون منه القيام به. على أن هذا الدور يتطابق مع متطلبات الدور أو التوقعات الفعلية للآخرين، أو مع تحديد دوره الشخصي"(غيث:392)، وبذلك يعدون مشاركين على وجه تام في تحقيق التنمية المستدامة.

ولمزيد من التفصيل في هذه المفاهيم، **راجع الفصل الخامس ضمن الاطار النظري للدراسة.** والآن يمكن توضيح جميع مفاهيم الدراسة في الشكل الآتي:

الشكل رقم (04) : يوضح مفاهيم الدراسة.



المصدر: مناقشة علمية بين الباحثة والأستاذة بلقواس زرفة.*

***أستاذة بقسم علم الاجتماع بجامعة بسكرة.**

الدراسات السابقة:

من أجل بناء موضوع الدراسة، وإثرائه لابد من دليل يرشده؛ ابتداء من الإطار النظري مرورا بمناهج الدراسة، وقوفا عند أبرز الصعوبات التي صادفت البحوث، من أجل الوصول إلى نتائج أكثر واقعية، يمكن مقارنتها بالدراسات المشابهة؛ لمعرفة مكان وموقع الدراسات الجديدة.

لهذا سنحاول وصف بعض الدراسات السابقة؛ التي تناولت متغيرات الدراسة كل على حدا، بعدما تعذر على الباحثة الحصول على دراسات سابقة لموضوع الدراسة حسب إطلاعها، لذلك تم الاكتفاء بنماذج من تلك الدراسات السابقة، وذلك بناء على ما يثار بصورة متكررة في المناقشات، من أن أهمية الدراسات السابقة لا يكمن في عددها، وإنما في علاقتها بالبحث ومدى الاستفادة منها، مع العلم أنه تعذرعلى الباحثة الحصول على دراسات سابقة –حسب إطلاعها– في مستوى الدكتوراه خاصة بمتغير التنمية المستدامة، وتم الاكتفاء بنموذجين من الدراسات السابقة في مستوى الماجستير، لأهميتهما النظرية، ولإجرائيهما دراسة تقييمية بالجزائر، ودراسة ميدانية بمدينة بسكرة.

حيث تضمن عرض كل دراسة؛ من حيث موضوعها وأهدافها ومنهجها، وأهم النتائج ذات العلاقة بهذه الدراسة، ثم جمع وتحليل الحقائق المتشابهة بعضها مع بعض، ومناقشة صلتها وأوجه الاستفادة منها بالدراسة الحالية، لتركب منها شبكة من العلاقات بين النقائص المعرفية، في إشارة إلى القضايا التي يعالجها البحث؛ ضمن تعقيب عام لهذه الدراسات، وهذا ما سوف تجتهد الباحثة في تحقيقه من هذه الدراسات، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

1- دراسات المتغير الأول (دراسات التربية البيئية):

– **الدراسة الاولى:** بوعبد الله، لحسن، وناني نبيلة. (2009). **واقع التربية البيئة في برامجنا التعليمية– دراسة تحليل محتوى في كتب الطور الأول من التعليم الأساسي الجزائري.** سلسلة دراسات في التربية والتنمية البشرية. منشورات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.

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

وهذا للإجابة على سؤال الإشكالية الرئيسي: إلى أي مدى تتضمن كتب الطور الأول من التعليم الأساسي جوانب التربية البيئية؟.

ويتفرع السؤال الرئيسي للبحث إلى ثلاث أسئلة هي:

1- ما اتجاه المحتوى البيئي في كتب الطور الأول من التعليم الأساسي؟.

2- هل سيستجيب محتوى كتب الطور الأول من التعليم الأساسي لخصائص البيئة الجزائرية؟.

3- هل سيستجيب محتوى كتب الطور الأول من التعليم الأساسي لخصائص المتعلم؟.

حيث تعتمد هذه الدراسة للإجابة على هذه الأسئلة، على المنهج الوصفي لوصف محتوى كتب الطور الأول من التعليم الأساسي، وذلك في إطار المدخل المنظومي التي تتبناه هذه الدراسة، باعتماد على وسيلة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وكشف عن مضمون (21 كتاب) من كتب الطور الأول من التعليم الأساسي؛ في مختلف المواد الدراسية؛ كعينة لهذه الدراسة، لتصل هذه الدراسة لعرض نتائجها ضمن تساؤلاتها في مناقشة عامة.

اتضح في جملة البيانات الموجودة في هذه الدراسة، أن المحتوى البيئي في كتب الطور الأول من التعليم الأساسي، يتجه اتجاها إيجابيا نحو البيئة؛ فيما عدا عدد بسيط جدا من الأفكار السالبة؛ كنتيجة للسؤال الفرعي الأول.

اما بالنسبة للسؤال الفرعي الثاني: فمن خلال ما تم الحصول عليه من بيانات؛ اتضح أن محتوى كتب الطور الأول من التعليم الأساسي، يستجيب لخصائص البيئة الجزائرية بدرجات متفاوتة، وهو يتضمن الجانب الطبيعي للبيئة الجزائرية بالدرجة الأولى بنسبة ≈ 57%، ثم الجانب الاجتماعي للبيئة الجزائرية بالدرجة الثانية بنسبة ≈33% ،وأخيرا الجانب الاقتصادي بنسبة ≈10% .

أما بالنسبة للسؤال الفرعي الثالث: فمن خلال ما تم الحصول عليه من بيانات؛ اتضح أن محتوى كتب الطورالأول من التعليم الأساسي، سيستجيب لخصائص المتعلمين بالطور بدرجات متفاوتة، حيث يشمل الجانب المعرفي بالدرجة الأولى بنسبة ≈56%، ثم الحس حركي بالدرجة الثانية بنسبة ≈23.5 %، وأخيرا الجانب الوجداني بنسبة ≈20.5% .

وأخيرا؛ عن التساؤل الرئيسي للدراسة؛ تبين أن الجوانب البيئة تتوزع على كتب الطور الأول من التعليم الأساسي وفق منطق الحصص، حيث تمركز الجانب الاجتماعي للبيئة في كتب التربية الإسلامية، والجانب الاقتصادي يتمركز في كتب الرياضيات، بينما يتمركز الجانب الطبيعي في الكتب التربية العلمية والتكنولوجية.

وعلى الرغم أن لكل مادة خصوصياتها من الناحية الديداكتيكية، ولكن الفوارق بين نسبة تضمين كتب الطور موضوع الدراسة؛ في تضمينها لجانب من جوانب البيئة، والتي تصل في أحيان معتبره إلى فارق نسبة 100% أمر غير صحي بالنسبة للمتعلمين، فالمتعلم هو كل متكامل، عقل وجدان وجسم؛ وهو يعيش بكل تلك المكونات الثلاثة في تكاملها وتفاعلها، دون فصل وإقصاء لأي منها.

وحتى تتحقق الفعالية المنشودة للفعل التعليمي، لابد أن نعد ما نعده من خبرات تعليمية بالشكل الذي يجعلها تخاطب أقصي ما يمكن من جوانب شخصية المتعلم، أما إذا ما استرسلنا في إتباع التوزيع بطريقة الحصص، فسوف يصاب التلميذ بالدوار في حصص الرياضيات، ويصاب بالملل في حصص التربية الإسلامية، ثم يصاب بالتعب في حصص الخط والرسم.

- **الدراسة الثانية:** يخلف، نجاة. (2007/2006). **أبعاد التربية البيئية في الوسط المدرسي الجزائري**، دراسة ميدانية بمدينة قالمة، رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص خدمة اجتماعية، جامعة 8 ماي 1945 قالمة.

تهدف هذه الدراسة، لتوضيح وتبيين أن مسألة البيئة ومشكلاتها قضية ومسؤولية الجميع، وهي قضية سلوكية؛ قوامها تربية الفرد منذ صغره وتعويده؛ من خلال عملية التعليم على التعامل الجيد مع البيئة، بتوجيه الدعوة إلى تعميم مادة التربية البيئية؛ كمنهج ومقرر دراسي في جميع المراحل التعليمية، وعبر كافة القطر الوطني... محاولة الإجابة عن التساؤل المركزي لهذه الدراسة:

ما هي أبعاد التربية البيئية في الوسط المدرسي الجزائري؟.

والذي تندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

- ما هي أبعاد التربية البيئية في المقررات المدرسية؟.
- ما هي أبعاد التربية في النشاطات المدرسية؟.
- ما مدى تجاوب الوسط المدرسي مع أبعاد التربية البيئية؟.
- ما هي معوقات التربية البيئية في الوسط المدرسي الجزائري؟.
- ما هي آفاق التربية البيئية في الوسط المدرسي الجزائري؟.

وللإجابة عن هذه التساؤلات، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، لدراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بأبعاد التربية البيئية، في الوسط المدرسي الجزائري وعلاقتها الترابطية، لتقديم دراسة تحليلية تفسيرية، والخروج بتعميمات عن أبعاد التربية البيئية في الوسط المدرسي الجزائري.

كما استعانت بمنهج تحليل المضمون، للتقصي العلمي حول مستوى المواد المكتوبة، وتحويلها من صفتها الكيفية إلى صفتها الكمية، بهدف وصف وتحليل وتفسير المعنى الصريح لها؛ في الكتب المدرسية الخاصة بالطور الثاني في التعليم الأساسي، ككتب التربية المدنية وكتب دراسة الوسط وكتب التربية الإسلامية، وفق ثلاثة أبعاد هي البعد المعرفي، والبعد الوجداني، والبعد المهاري.

كما شمل المجال البشري للدراسة، مجموعة من المسؤولين في جمعية حماية البيئة لولاية قالمة، إضافة إلى مديري ومعلمي المدرستين الابتدائيتين اللتان حددتهما الباحثة في المجال المكاني للدراسة، كذلك مجموعة من تلاميذ الوسط المدرسي، قدر بحوالي 100 تلميذ والذين يمثلون عينة الدراسة، التي طبقت عليها استمارة الاستبيان، إلي جانب المقابلة والملاحظة، وقد تحصلت الباحثة على هذه النتائج:

1- إن أبعاد التربية البيئية في المقررات المدرسية للطور الثاني، جاءت بطريقة كلاسيكية إعلامية تقوم على التلقين، وتعتمد إلى التحليل في بعض الأحيان، وحاولت مساعدة التلاميذ على الإلمام بالمفاهيم البيئية، والعناصر والمكونات الأولية للبيئة الطبيعية. في

حين قدمت قدر ضئيل من المشكلات البيئية وآثارها، وبشكل جزئي بعيدا عن الجوانب الاجتماعية والثقافية للمجتمع وحاجاته المختلفة. وخلق وبلورة قيم إيجابية تسمح بترشيد علاقته وتفاعله مع عناصرها ومكوناتها في شكلها البسيط، واكتسابه المهارات الذهنية التي تسمح له بالتفكير في طرق حمايتها وصيانتها دون المهارات اليدوية.

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

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

-**الدراسةالثالثة:** باجير، عبد القادرعوض محمد. (2006). **تصميم برنامج محوسب في التربية البيئية وفق منحى النظم والتعليم الذاتي ودراسة فاعليته في اكتساب المعلمين اليمنيين المعارف والاتجاهات المتعلقة بالقضايا والمفاهيم والمشكلات**. رسالة دكتوراه في الفلسفة في المناهج والتدريس، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج محوسب في التربية البيئية، صمم وفقا لمبادئ وأسس منحى النظم والتعلم الذاتي؛ في إكساب المعلمين اليمنيين المعارف والاتجاهات المتعلقة بالقضايا والمفاهيم والمشكلات البيئية، وكانت الأسئلة الرئيسية لهذه الدراسة كالتالي:

1- ما مستوى المعارف والاتجاهات البيئية لدى المعلمين اليمنيين في أثناء الخدمة للقضايا والمفاهيم والمشكلات البيئية، مقارنة بالمعيار المقبول تربويا؟.

2- ما أثر البرنامج المصمم في التربية البيئية، والمبني وفقا لمنحى النظم والتعلم الذاتي في إكساب المعلمين اليمنيين في أثناء الخدمة؛ المعارف والاتجاهات البيئية، المتعلقة بالقضايا والمفاهيم والمشكلات البيئية؟.

3- هل يختلف مستوى المعارف والاتجاهات البيئية، لدى المعلمين اليمنيين في أثناء الخدمة باختلاف الجنس، والتخصص، والمستوى التعليمي، والخبرة؟.

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات بمدارس محافظة حضر موت (2449) معلما ومعلمة، أما عينة الدراسة فتكونت من (144) معلما ومعلمة، قسمت عشوائيا وبالتساوي إلى مجموعتين ضابطة تجريبية.

ولاختبار أثر البرنامج تم تطوير اختبار تحصيلي موضوعي، يقيس المعارف البيئية المتعلقة بثلاث مجالات فرعية: المعرفة بالمفاهيم البيئية (38) فقرة، والمعرفة بالقضايا البيئية (36) فقرة، ومجال المعرفة بالمشكلات البيئية (26) فقرة، وتم استخدام أداة أخرى عبارة عن مقياس للاتجاهات نحو البيئة، وتكون أيضا من ثلاثة مجالات فرعية تعكس اتجاهات المعلمين اليمنيين في أثناء الخدمة تجاه القضايا الثلاثة أعلاه.

وبعد التحقق من الصدق والثبات لأداتي الدراسة، تم تطبيقهما على أفراد العينة، كشفت نتائج الدراسة عن:

1- تدني المستوى العام للمعارف البيئية، والاتجاه نحو البيئة المتعلقة بالقضايا والمفاهيم والمشكلات البيئية لدى المعلمين اليمنيين، مقارنة بالعلامة المقبولة تربويا (70%).

2- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية (α=0,05) في المعارف والاتجاهات البيئية المتعلقة بالقضايا والمفاهيم والمشكلات البيئية، يعزى إلى البرنامج المحسوب المقترح في هذه الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية.

3- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية (α=0,05) في تحصيل المعلمين للمعارف والاتجاهات البيئية، يعزى إلى التخصص، والمستوى التعليمي، والخبرة، ولصالح معلمي الأقسام العلمية، والحاصلين على درجة البكالوريوس، ومن لديهم خبرة.

و اوصت الدراسة بإدراج مساق التربية البيئة؛ كمساق إجباري ضمن متطلبات الجامعة في جميع كليات الجامعات اليمنية، ومعاهد المعلمين بشكل خاص، وأن تقوم وزارة التربية والتعليم بتطعيم المناهج المدرسية بالبعد البيئي؛ في مختلف مراحل التعليم الأساسي والثانوي.

-**الدراسة الرابعة:** الخوالدة، خليل أحمد.(2006). **فاعلية برنامج تدريسي لتنمية الثقافة البيئية لمعلمي التربية المدنية في المرحلة الأساسية في الأردن.** قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات منح درجة دكتوراه فلسفة في التربية، مناهج التربية المدنية وطرق دراستها بكلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية الثقافة البيئية، لمعلمي التربية المهنية في المرحلة الأساسية في الأردن، وبيان أثره في تنمية هذه الثقافة، ولتحقيق هذا الهدف أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الثقافة البيئية لدى معلمي التربية المهنية في المرحلة الأساسية في الأردن؟.

2- هل توجد فروق في الثقافة البيئية لدى معلمي التربية المهنية في المرحلة الأساسية تعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة؟.

3- ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الثقافة البيئية، لدى معلمي التربية المهنية في المرحلة الأساسية؟.

4- ما أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الثقافة البيئية لدى معلمي التربية المهنية في المرحلة الأساسية؟.

وقد تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي التربية المهنية في مدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية، في محافظات الجنوب (الكرك، الطفيلة، معان، العقبة)، في مرحلة التعليم الأساسي، والبالغ عددهم (300) معلما ومعلمة، وقد أخذت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وبنسبة (30.5%) من مجتمع الدراسة، موزعة على مديريات التربية والتعليم في المحافظات الأربع، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (92) معلما ومعلمة، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ أعد الباحث اختبارا معرفيا لقياس درجة ومستوى الثقافة البيئية لدى أفراد عينة الدراسة، من نوع اختيار من متعدد، تألف من (60) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: المعلومات البيئية، السياسات والتشريعات والإدارة البيئية، المشكلات البيئية، الأخلاقيات والقيم البيئية.

وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، حيث بلغ معامل الثبات (0.96) وللإجابة على أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين الأحادي، وتم إجراء المقارنات البعدية باستخدام (t-test) وبعد تحليل استجابات المبحوثين خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- أظهرت نتائج الدراسة المسحية أن أعلى نسبة من المعلمين والمعلمات أفراد عينة الدراسة، هم في المستوى المعرفي المتوسط من حيث درجة امتلاكهم للثقافة البيئية.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الثقافة البيئية لدى معلمي التربية المهنية، تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة.

3- وجدت فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الثقافة البيئية، لدى معلمي التربية المهنية بين القياسين القبلي والبعدي، تعزى لأثر البرناج التدريبي.

وفي ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة، تم الخروج بالتوصيات الآتية:

1- تضمين موضوعات الثقافة البيئية في البرامج والدورات التدريبية، التي تعقد لمعلمي التربية المهنية في أثناء الخدمة.

2- الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح في إعداد وتدريب معلمي التربية المهنية، وتطويره ليواكب الحاجات التدريبية المستجدة.

3- اعتماد أداة الدراسة (الإختبار المعرفي) الذي قام الباحث ببنائه وتطويره، عند إعداد برامج تدريبية لمعلمي التربية المهنية في الجامعات وكليات المجتمع.

4- اجراء مزيد من الدراسات حول تنمية الثقافة البيئية بمجالاتها المختلفة لدى المعلمين في التخصصات الأخرى.

-**الدراسة الخامسة:** السقاف، أحمد محمد عبد الله .(1998). **مدى فاعلية تدريس برنامج مقترح للتربية البيئية في تنمية الأخلاق البيئية عند طلبة كلية التربية في جامعة عدن.** أطروحة مقدمة إلى مجلس كلية التربية (ابن رشد) في جامعة بغداد،وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية(مناهج وطرائق تدريس/جغرافية).

تهدف هذه الدراسة إلي اقتراح برنامج بديل للتربية البيئية، في مادة الجغرافيا في كلية التربية بجامعة عدن، تم بناؤه بتحديد أهدافه التعليمية ومحتواه، وأنشطته وأساليب تقويمه، وعرضه على لجان تحكيم من ذوي الاختصاصات التربوية والبيئية. والوقوف على مدى فاعليته في تنمية الأخلاق البيئة عند الدارسين، مقارنة بالبرنامج المعمول به من خلال الأداء، على أداة قياس الأخلاق البيئية التي تم بناؤها، وفق الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، والتحقق من صدقها بعرضها على المحكمين، وقياس ثباتها باستخدام الطريقة النصفية حيث وصل الثبات إلى (0.72) وجاءت الأداة في (20) فقرة بعد حذف (7) فقرات إثر نتائج التحليل بإيجاد الصعوبة والتمييز.

وتم اعتماد التصميم التجريبي (قبلي- بعدي لمجموعتين) على عينة البحث البالغة (32 طالب وطالبة) هم طلبة المستوى الأول جغرافيا بكلية التربية في حضر موت مقر عمل الباحث، وتم تقسيم العينة عشوائيا الى ضابطة وتجريبية، اذ تم تدريس البرنامج المعمول به للمجموعة الضابطة، في حين درس البرنامج المقترح للمجموعة التجريبية طيلة الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1997/1996م.

وبعد اجراء التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات ذات العلاقة (العمر، محل الميلاد، المسكن الحالي)، أجري الاختبار القبلي على أداة قياس الأخلاق البيئية للمجموعتين؛ في أول محاضرة في بداية الفصل، وأسفرت نتائج الاختبار القبلي باستخدام الاختبار التائي (t.test) لمجموعتين مستقلتين في أنه لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين عند مستوى الدلالة (0.01)، في حين أسفرت نتائج الاختبار البعدي، الذي أعطى في اخر محاضرة في الفصل؛ عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين، باستخدام الاختبار نفسه، لصالح المجموعة التجريبية التي درست البرنامج المقترح عند مستوى الدلالة (0.001).

وبناء على ما توصل إليه البحث من نتائج، تم الخروج ببعض الاستنتاجات؛ تأتي في مقدمتها أن برنامج التربية البيئية المعمول به في جامعة عدن؛ أقل ارتباطا بالتربية البيئية ومضامينها، لذا من الصعب أن يسهم ذلك البرنامج في تحقيق أهداف التربية البيئية في مساعدة الطلبة/المعلمين، لتفعيل التربية البيئية في أثناء ممارساتهم المهنية مستقبلا. لذا أوصى البحث بتوصيات كان من أبرزها اعتماد البرنامج المقترح الذي ثبت نجاحه، بدلا عن البرنامج المعمول به

عند طلبة المستوى الأول/جغرافيا بكلية التربية بجامعة عدن، كما أوصى البحث بالنظر في إمكانية تعميم البرنامج المقترح، لمختلف التخصصات الأدبية بكلية التربية كمرحلة أولى، على أن يتولى قسم المناهج بالجامعة بالتنسيق مع مركز العلوم البيئية التابع للجامعة، بدراسة إمكانية إدخال برنامج للتربية البيئية في مختلف التخصصات بكليات الجامعة، بالاستفادة من معطيات هذا البرنامج المقترح، وكذا الاستفادة من أداة قياس الأخلاق البيئية، التي تم بناؤها، في تقويم برامج التربية البيئية القائمة في الجامعات اليمنية، ودور المعلمين في اليمن، كما توصل البحث إلى جملة مقترحات بدراسات، يمكن أن تسهم في اغناء هذا الجانب وتستكمل ما أبتداه هذا البحث في هذا المجال.

مناقشـــــــــة وتقيـــــــــم:

يتبين من العرض السابق لدراسات التربية البيئية، أنها جاءت تقترح وتحلل محتوى وبرامج الكتب التعليمية، وضرورة تفعيلها وإزالة العوائق أمامها، إلى جانب تنوع وعرض واقعها القائم على مستوى البيئة الجزائرية والعربية، والوقوف على مختلف مفاهيم البيئة التي تساهم في رفع مستوى الوعي البيئي، وخلق مواطن يسلك سلوك إيجابي اتجاه البيئة، ويساهم في تحقيق التنمية المستدامة، كما تهدف إليه هذه الدراسة وتغيير سلوك الإنسان للمحافظة على البيئة وتجنب مشاكلها.

في حين لم تتطرف أي دراسة لطرائق التدريس والزمن المخصص للبرنامج، باستثناء الدراسة الأولى والثانية و الخامسة، التي كانت أقرب الدراسات التي توضيح ذلك، لأن الزمن لتدريس التربية البيئية لا يكفي، نتيجة عدم استعمال المدخل المستقل عند إدخال التربية البيئية، والاهتمام بقضايا البيئة، والاعتماد على منطق الحصص أو مدخل الدمج...، وهذا ما سنحاول في هذه الدراسة تجنبه، باستعمال دراسة شاملة تجمع أطراف العملية التعليمية.

إلى جانب إهمال هذه الدراسات لجوانب حديثة كالتنمية المستدامة؛ باستثناء الدراسة الأولى التي توحي ضمنيا عن مفاهيم للتنمية المستدامة.

في حين اهتمت هذه الدراسات؛ بتقويم وأهداف وبرامج وأداء المعلم والمتعلم، ضمن مداخل النظم والثقافة والأخلاق البيئية والجانب العقائدي، واستثماره في برامج التربية البيئية، باستثناء الدراسة الأولى التي ركزت على تحليل محتوي البرامج الدراسية وفق مدخل النظم لتحليل بياناتها ونتائجها، الأمر الذي يختلف مع هذه الدراسة الحالية؛ والتي ستتبنى النظرية الوظيفية الجديدة، إلى جانب استعمال الطرق الإحصائية، كما استعملتها أغلب هذه الدراسات.

كما تناولت الدراسة الثانية المشاركة الصفية وأداء المعلمين، باستعمال المنهج الوصفي وأداة المقابلة والاستمارة والملاحظة، للوقوف على واقع معرفة المواد المدرسية، حيث ركزت مع الدراسة الأولى على الجوانب الوجدانية والمعرفية والمهارية للتربية البيئية ضمن المواد المدرسية.

وفيما يلي؛ نتناول أوجه الاستفادة و الاتفاق والاختلاف بين هذه الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

أ- أوجه الاستفادة والاتفاق بين الدراسة الراهنة والدراسات السابقة:

- تتفق الدراسات السابقة مع هذه الدراسة من حيث هدفها؛ المتمثل في التعرف على واقع التربية البيئية ومختلف مفاهيم التربية البيئية، المتضمنة في الكتب التعليمية، وتزيد هذه الدراسة في الوصول بهذا الهدف إلى تحقيق التنمية المستدامة.
- الاهتمام المتنامي الذي حضيت به التربية البيئية والإجماع على أهميتها ودورها في تنمية البيئة والمحافظة عليها.
- التأكيد على ضرورة إدراج التربية البيئية في مضامين الخطط الدراسية في مراحل التعليم المختلفة.
- وجهت الباحثة في كيفية تطبيق مراحل البحث وفي تصميم أدوات الدراسة، وتطبيقها في ميدان جديد هو التربية البيئية من خلال:

- الإستفادة من الدراسة الأولى والثانية في إستخدام منهج تحليل المضمون، وفي إستخدام الطرق الاحصائية؛ كالنسب المئوية.
- الإستفادة من الدراسة الثانية في إستعمال المنهج الوصفي وآداة المقابلة.
- الإستفادة من الدراسة الثالثة والرابعة والخامسة عند إستعمال قياس إختبار المعارف، من خلال إعداد إختبار تحصيلي موضوعي، يقيس معارف التنمية المستدامة المتعلقة بمجالاتها الثلاثة الاجتماعية، والبيئية (الطبيعية)، والاقتصادية عند تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
- الإستفادة من الدراسة الثالثة والرابعة والخامسة، في بناء قائمة للمفاهيم والمشكلات والقضايا البيئية، التي ستؤخذ كمعيار يمكن الإحتكام إليه في تحديد مدى إحتواء الكتب المدرسية على هذه المفاهيم، حيث تم بناء قائمتين في هذه الدراسة، قائمة خاصة بمفاهيم التربية البيئية؛ تم تصنيفها وفق مجالاتها المعرفية والوجدانية والمهارية، وقائمة لمفاهيم التنمية المستدامة تم تصنيفها وفق مجالاتها الاجتماعية والبيئية والاقتصادية، كما تتفق القائمتين في إجمالهما مع ما تنادي به كثير من المؤتمرات، كمؤتمر بلغراد وتبليسي..التي أوصت بضرورة إدخال المفاهيم البيئية في برامج التعليم المختلفة، ولجميع فئات العمر .
- الإستفادة من الدراسة الثالثة والرابعة والخامسة في إستخدام الطرق الاحصائية، كالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وإستخدام طريقة التجزئة النصفية لقياس الاختبارالمعرفي؛ لإيجاد الصعوبة والتميز في فقرات وأسئلة الاختبار المعرفي.

الإستفادة من الدراسة الثالثة والرابعة والخامسة في طريقة توثيق المراجع في نهاية البحث وفق نسق APA، و هو طريقة شائعة ومعتمدة في الأبحاث المكتوبة في مجال العلوم

الاجتماعية، يتم بها توثيق المصادر في نهاية البحث، وتسمى بالـــــ APA Style وهـــو اختصار لـــ American Psychological Association

ب-أوجه الاختلاف بين الدراسة الراهنة والدراسات السابقة:

- تنوعت الدراسات السابقة؛ من حيث تناولها لعينة الدراسة، أما عينة هذه الدراسة فقد تم تحديد المادة العلمية المقصودة بالدراسة، والتي تمثلت بكتب الجغرافيا والتربية المدنية من التعليم المتوسط؛ والتي تمثل التربية النظامية، وعينة من الأساتذة وتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، لتتبع طرق وأساليب ومحتوى ما تعلموه في هذه المرحلة؛ لتحقيق التنمية المستدامة.
- يختلف الاطارالنظري الذي تم تبنيه في هذه الدراسة عن الاطار النظري للدراسات السابقة، حيث تبحث هذه الدراسة عن التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة؛ وفق ما تطرحه الوظيفية الجديدة.
- تختلف هذه الدراسة مع الدراسة الثالثة والرابعة والخامسة في عدم إستخدامها للمنهج التجريبي.

3- دراسات المتغير الثاني (دراسات التنمية المستدامة):

-**الدراسة الأولى:** زرنوح، ياسمينة. (2006/2005). **إشكالية التنمية المستدامة في الجزائر**- دراسة تقييمية- رسالة ماجستير في العلوم الاقتصادية فرع التخطيط، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.

تهدف هذه الدراسة إلى إظهار كيفية القيام بالتنمية في الدول النامية، من خلال الإجابة عن واقع استراتيجيات التنمية وتحدياتها في البلدان النامية، هذا السؤال الذي تتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما واقع استراتيجيات التنمية في البلدان النامية؟.
2- ما دور المنظمات الدولية في استراتيجيات التنمية وانعكاسات ذلك على الدول النامية؟.
3- ما هي أهداف التنمية المستدامة؟.

وللإجابة على هذه الأسئلة وضعت الفرضيات التالية:

1- لتنمية اقتصاديات الدول النامية؛ لابد من إحداث تغييرات مستمرة على مستوى عوامل عديدة، (اقتصادية، اجتماعية، سياسية) لإنجاح ذلك.
2- المنظمات الدولية لا تمد الدول النامية إلا بجزء محدود من احتياجاتها للقيام بعملية التنمية.
-3- تهدف التنمية المستدامة إلى الاهتمام بالعنصر البشري وتنمية مهاراته، إضافة إلى إعادة توزيع الثروة توزيعا عادلا، مع المحافظة على البيئة والموارد الطبيعية؛ ضمانا لمصلحة الأجيال القادمة.

وقد قسمت هذه الدراسة إلى أربعة فصول، الأول يتطرق إلى واقع سياسات التنمية في الدول النامية، وفيه سيتم التطرق إلى مختلف مميزات استراتيجيات التنمية بهذه الدول.

أما الفصل الثاني فيظهر فيه دور المنظمات الدولية في عملية التنمية وآثارها، وفي الفصل الثالث تستعرض عملية التنمية المستدامة، أهدافها وأبعادها.

أما الفصل الرابع والأخير فهو عبارة عن دراسة حالة استراتيجيات التنمية بالجزائر، ومحاولة إظهار نتائجها ضمن خاتمة خلصت فيها إلى عدة توصيات.

المنهج المستخدم: استخدمت في هذه الدراسة منهجا تاريخيا تحليليا في الجانب النظري، مع الاعتماد على المنهج الاستقرائي.

نتائج الدراسة:

- عند إرساء استراتيجيات تنمية لابد من دراسة كل عناصرها والمتمثلة في حكومة البلد المعني، الإيديولوجية أو طبيعة الإستراتيجية، القدرات أو الطاقات المحلية؛ كالادخار المحلي وكذا القدرات الخارجية، وأخيرا المحيط الدولي كالسوق العالمي.
  إضافة إلى كل ما يؤثر على الجوانب الاجتماعية، الثقافية، السياسية، الاقتصادية والأخلاقية.
- يجب على المنظمات الدولية أن توجه معوناتها للدول التي هي بحاجة إليها، وبالقدر المطلوب حسب احتياجاتها؛ مع التركيز على وضع سياسات ملائمة لهذه الدول.
- إستراتيجية التنمية المستدامة؛ لابد أن تهدف إلى تنمية وتطوير المهارات البشرية، عن طريق تحسين المستويات التعليمية؛ وكذا الصحة، إضافة إلى فرض عدالة في توزيع الثروة عن طريق آليات تضعها الدولة، كما لا ننسى ضرورة الحفاظ على البيئة والموارد المحلية، وأن تستفيد بوجه خاص من تحديد حساب رأس المال، مما يؤدي إلى زيادة استثماراتها وتحقيق نمو اقتصادي أسرع.

الدراسة الثانية- بوزغاية، باية. (2007-2008). **تلوث البيئة والتنمية بمدينة بسكرة**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستيرفي علم الاجتماع الحضري، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة.

هدفت الدراسة إلى توضيح مشكلة تلوث البيئة، الناجم عن ضغط الإنسان المبالغ فيه على الموارد البيئية، وإلقاء الضوء على السياسة التنموية التي طبقت بمدينة بسكرة وتأثيرها على البيئة، والعمل على لفت انتباه السلطات الرسمية وغيرها للمشكلات البيئية، من أجل تحقيق التنمية المستدامة المفقودة، وحصرالتدابير التي تهدف إلى الحد أو التقليل من تلوث البيئة إلى أقصى حد ممكن، من خلال الإجابة على سؤال الإشكالية: ما مدى تأثير السياسات التنموية المنتهجة على واقع البيئة بمدينة بسكرة، الذي تفرعت منه التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل تلوث البيئة ضريبة تدفعها مدينة بسكرة؟.

2- هل يعد تلوث البيئة أحد معوقات التنمية بمدينة بسكرة؟.

3- ما الاستراتيجيات البديلة للتنمية لتحقيق سلامة البيئة في مدينة بسكرة؟.

كما اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتشخيص موضوع الدراسة، إلى جانب الأدوات المنهجية كالملاحظة والمقابلة والاستمارة.

أما عينة الدراسة فقد اعتمدت على:

- عدد أفراد العينة للفئة الأولى 13 فرد من جهاز السلطات الرسمية تعمل في إطار التنمية وحماية البيئة أي بنسبة 100 من المجتمع الأصلي.
- عدد أفراد العينة للفئة الثانية 7 أفراد من مجموع السلطات غير الرسمية، التي تعمل ضمن إطار جمعيات تنشيط في مجال حماية البيئة والمحيط بالمدينة، وكذلك بعض المسؤولين بمكاتب الدراسات المعمارية والعمرانية بالمدينة، والمعتمدين من طرف مديرية البيئة بالولاية، وكذا مقدم حصة البيئة والحياة بالإذاعة المحلية بنسبة تقريبية 80.

وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها:

- يرجع التلوث البيئي، وعدم التوازن بين التنمية الحضرية وحماية البيئة، لعجز الإجراءات الحضرية في تنمية المنطقة وفق خصوصيتها الجغرافية والتاريخية واحتياجات المواطن، مما أدى إلى ظهور مشاكل بيئية تهدد سعادة الإنسان.
- إن سياسة حماية البيئة من التلوث لحد الآن لم تتمكن من الوقوف بهياكل المدينة ومحيطها، رغم ما خصص لها من إجراءات وميزانيات وأدوات عمرانية وموارد بشرية.
- هناك ملامح لإستراتيجية مستقبلية؛ تظهر في كثير من قرارات السلطة وتشريعاتها، خاصة في السلامة البيئية كالحزام الأخضر الذي سيحاط بالمدينة.

مناقشـــــــــة وتقييـــــــــــــم:

يبدو مما سبق استعراضه من الدراسات السابقة في التنمية المستدامة، أنها تناولتها من وجهات نظر مختلفة بمنهجية واضحة، مؤكدة على أهمية التنمية المستدامة في خلق التوازن في علاقة الإنسان بالبيئة، ومدى الحاجة إلى هذا النوع من التنمية وتطورها، وهذا ما تسعى إليه هذه الدراسة.

فإذا كانت الدراسة الأولى، جاءت لتقييم استراتيجيات التنمية في الجزائر، وضرورة تفعيل إستراتيجية التنمية المستدامة، التي تهدف إلى تطوير المهارات البشرية، عن طريق تحسين المستويات التعليمية والصحية، وفرض العدالة في توزيع الثروة وفق آليات تضعها الدولة، مع ضرورة الحفاظ على البيئة والموارد الطبيعية التي توفرها لعملية التنمية وعدم الإسراف فيها.

فهي تتفق مع الدراسة الثانية، بأن استراتيجيات التنمية المعمول بها في الجزائر، أهملت البعد البيئي الذي كان سبب في إحداث التلوث في البيئة، وأدى إلى إشكالية قيام التنمية المستدامة وفق منهجية وصفية، دون أن توضح الأسلوب أو الإستراتيجية التي يمكن أن تتبع لتحقيق التنمية المستدامة في الجزائر، إلا ما تطرقت إليه الدراسة الأولى وفق آليات تضعها الدولة، وهذا ما نريد الوصول إليه انطلاقا من إستراتيجية التربية البيئية النظامية، التي تظهر في سلوك فاعليها خاصة عند القيام بالمشاريع التنموية، بعدما عجزت التشريعات والقوانين في تغيير سلوك الناس.

كما ساهمت الدراستين في إثراء هذه الدراسة؛ في جانبها النظري على الرغم من اختلافها في الإطار المكاني والزماني، والعينة وتخصص علم الاقتصاد، باستثناء الدراسة الثانية التي كانت ضمن تخصص علم الاجتماع.

وفيما يلي نتناول أوجه الاستفادة أو الاتفاق والاختلاف بين هذه الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

أ- اوجه الاستفادة والاتفاق بين الدراسات الراهنة والدراسات السابقة:

- تتفق الدراسات السابقة مع هذه الدراسة، بأهمية التنمية المستدامة كإستراتجية تنموية.
- تتفق الدراسات السابقة مع هذه الدراسة، باعتمادها على فصل نظري خاص بالتنمية المستدامة.
- تتفق الدراسة الثانية مع هذه الدراسة، في استعمال المنهج الوصفي وآداة المقابلة .
- أستفادت الدراسة الحالية من العديد من المراجع العربية والأجنبية، والمؤتمرات و المنشورات حول التنمية المستدامة؛ التي تم عرضها في هذه الدراسات.

ب-أوجه الاختلاف بين الدراسة الراهنة والدراسات السابقة:

- تختلف الدراسات السابقة مع هذه الدراسة، في نوع الإستراتجية المعتمدة في تحقيق التنمية المستدامة.

-تختلف الدراسات السابقة مع هذه الدراسة، من حيث الهدف والعينة والإطار الزماني والمكاني.

الفصل الثاني:
التربية البيئيـــة وأهميتها في حماية البيئة.

أولا: نشأة التربيـــة البيئيـــــة وتطورهـــا.

ثانيا: حتمية التربيـــة البيئيـــــة وأهميتهـــا.

ثالثا: فلسفة التربيـــة البيئيـــــة وأهدافهـــا.

يقول برتراند راسل: " علينا أن نتذكر إنسانيتنا وننسى ما عداها"، ويجب أن ندرك دائما "بأن الثقافة هي حجر الزاوية في كل عمل إنساني".

أولا- نشأة التربية البيئية وتطورها:

1- مراحل نشأة التربية البيئية.

تؤكد الأدبيات المتوفرة، التي تتناول نشأة وتطور التربية البيئية، بأنها ليست حديثة العهد، وإنما لها أصولها القديمة التي تمتد عبر التاريخ، في ثقافات وأديان الشعوب، التي ألقت على عاتق الإنسان مسؤولية إستثمار البيئة، والعناية بها وعدم إساءة إستخدامها، وجعل ما بين الإنسان والطبيعة إنسجاما وألفة ومودة، كفضيلة أخلاقية تعمل على إعداد الإنسان لمواجهة الحياة في المجتمعات القديمة، وتحسين علاقته بما يحيط به، لتحقيق الحياة الكريمة له وللأجيال من بعده، وهي غاية أساسية للتربية البيئية.

هذه التصورات التي كانت سائدة ضمن النظم التعليمية القديمة، لم تكن خالية من بعض التأويلات العلمية، حيث عمل الفلاسفة والمؤرخون على تطوير تصور واقعي للبيئة، شديد الإرتباط بعوامل بشرية مباشرة، كآثار الضغط السكاني على المستوطنات البشرية؛ التي بينها أفلاطون وكذلك أرسطو، وإبن خلدون؛ الذي إعتبر أن فساد العمران نابع من ظهور عوامل سكانية، في إطار ثنائية الصراع الدائم بين البداوة / الحضارة، والتي متى وصلت إلى حدها إنقلبت إلى ضدها وأفسدت العمران. مما أدى لتغيير إدارة المدينة والتركيبة السوسيولوجية والديمغرافية وسط البيئة **(بن حفيظ:2005، 25-26).**

ونتيجة لتزايد الإهتمام بالبيئة وإنبثاق الوعي بمشكلاتها، وتطور مفهومها الذي أصبح يضم الجوانب الإقتصادية والاجتماعية والثقافية، إلى جانب الجوانب الفيزيائية والبيولوجية، لترتبط بذلك بالتربية البيئية، التي إكتسبت أهمية كبرى عند العلماء والفلاسفة، خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، والتي تم إرساء أسسها الحديثة وفق مراحل رئيسية متعاقبة، حيث ساهمت التطورات التي حدثت في كل مرحلة إلى الإنتقال إلى المرحلة التي تليها، كما هو مبين أدناه:

- المرحلة الأولية: وقد حاول خلالها كتاب كبار إيقاظ وعي العديد من الناس، ما بين عام 1860 و1890، لكي يدركوا أن الإنسان ليس كائنا وحيدا وفريدا يسمو على جميع العناصر، التي تتكون منها أنظمة الكائنات الحية وغير الحية، وإنما هو جزء لا يتجزأ من نظام الكون.
- بعد عشرين سنة من المرحلة الأولى، بدأ الترويج لفكرة الحاجة إلى صون وحماية الموارد الطبيعية من قبل العديد من الكتاب، وتم إنشاء لجنة الصون الوطنية للولايات المتحدة الأمريكية، حيث لم تعد قيمة الغابات تنحصر في منتجاتها فحسب، وإنما ينظر إليها بإعتبارها منتجعا للإستجمام والإسترخاء، وموقعا للبحوث والدراسات المختلفة في جميع الميادين.

- لتأتي مرحلة دراسة الطبيعية من 1910 إلى 1932، أو قبلها بقليل عند تأسيس الجمعية الأمريكية لدراسة الطبيعة عام 1908، وخلال هذه الفترة بذلت الجهود لتنمية فهم الطبيعة وتقدير جمالها وعظمتها وأسرارها. وتم تحضير مواد قيمة لكي يستخدمها المعلمون، ومحبوا الطبيعية كأدوات وأساليب إرشاد. وفي العام 1922 شرح الدوليوبولد مفهومه حول أخلاقيات الصون، وبين أن قبول وصياغة مبادىء أخلاقية؛ يشكل في الواقع عملية تطور إيكولوجي.
- وخلال المرحلة الأخيرة؛ وهي مرحلة التربية، تم إنشاء الجمعية المدنية للصون عام 1937 التي أعطت للعديد من الشباب فرصة معرفة قيمة الطبيعة، والقيام بالعديد من الأنشطة، كتوعية الناس بأهمية تعلم العلاقات المتبادلة، ومختلف التفاعلات بينهم وبين البيئة، وبذل الجهود لتدريب المدرسين، ونشر مواد تربوية تتعلق بصون الغابات وجميع مجالات البيئة، الأمرالذي ساهم في تطوير مرحلة المقررات الدراسية، التي بدأت تتشكل بعد الخمسينات **(لاهيري:1988، ص4–5)**.

ومع تزايد مخاطرالمشكلات البيئية في العصر الحديث، بل الكوارث التي صنعتها أيدي الإنسان طلبا للتقدم والتطور، لدرجة لم يعد بإستطاعته أن يتعرف عليها، لما حملته من مخاطرأفقدته إنسانيته قبل بيئته، وهددت حيانه في الحاضروالمستقبل، تعاظم نمو الوعي البيئي وبشكل واضح، كبداية في العديد من التحذيرات؛ نبهت إلى خطورة تزايد المبيدات الكيماوية على صحة الإنسان وبيئته، في كتاب الربيع الصامت (silent spring) لرافائيل كارسون عند نشره عام 1962، والذي أخذ يمارس دورا فعالا في حمل الحكومات على إحداث تغييرات جذرية في سياستها تجاه البيئة، كما لعب دورا حاسما في اطلاق حركات حماية البيئة، والحفاظ عليها من التلوث والاندثار، بل تعدى ذلك كله إلى قيام علم البيئةEcology، حتى صار موضوع البيئة وحمايتها ودراستها والاهتمام بها، يؤلف جزءا من الذخيرة اللغوية لدى العديد من الناس **(كارسون:2000، ص6–9)**. كما ربط "جول أرليخ" بين النمو المتعاظم للسكان، ونقص الغذاء وتدهور البيئة في كتاب القنبلة السكانية 1968. وفي نفس العام نشطت الدراسات التي تشرف عليها بعض المنظمات الدولية، كالتعاون الذي قام به المكتب الدولي للتربية مع منظمة اليونسكو، بدراسة موسعة **كدراسة جيل**، التي أكدت دور البحوث العلمية في الحفاظ على الموارد الطبيعية، لتنتقل هذه الدراسة من مرحلة الوصف إلى مرحلة التحليل البسيط، بعد إتساع العمل في مجال التربية البيئية.

2– تطورالتربية البيئية :

لقد زاد الإعتراف بالدورالذي يمكن أن تلعبه التربية البيئية، في حياة الإنسان وحماية البيئة وصيانتها بعد تزايد المشكلات البيئة، بدليل ترجمة الإهتمام الدولي بالبيئة في شكل منظمة متخصصة، تابعة للأمم المتحدة هي **(اليونيب u.n.e.p)**، حيث تم وضع برنامج تعاوني لدعم التربية البيئية وتطويرها على المستوى الدولي، بهدف تخطيط وتفعيل لبرامج التربية البيئية في

جميع الجوانب، وعلى مختلف الأصعدة، بعقد مؤتمرات واجتماعات دولية وإقليمية ومحلية، منها الاجتماع العالمي سنة 1970 الذي نظمته منظمة اليونيسكو، بالإشتراك مع الإتحاد العالمي للمحافظة على الطبيعة ومعهد فورستا، وفي هذا الاجتماع تم تعريف التربية البيئية بأنها: عبارة عن معرفة القيم وتوضيح المفاهيم التي تهدف إلى تنمية المهارات اللازمة، لفهم وتقدير العلاقات التي تربط بين الإنسان وثقافته وبيئته الطبيعية، وتعني التربية البيئة أيضا التمرس بعملية إتخاذ القرارات، ووضع القانون للسلوك بشأن المسائل المتعلقة بنوعية البيئة، وتناول الإجتماع أهداف التربية البيئية وإدخالها في برامج التعليم، لتقديم التوعية لكل الأفراد **(وهيبي:2003، ص138-139)**.

ليدرك مؤتمر روشليكون بسويسرا 1971، أن حل الأزمة تحتاج للبحث والعمل الدولي في موضوع التربية البيئية، وإدخال المفاهيم البيئية في المواد الدراسية المختلفة، وتحديد مفهوم التربية البيئية، والأسس الإقتصادية التي يقوم عليها منهاج التربية البيئية في البرامج والمناهج الدراسية، وبالتوعية البيئية والتثقيف البيئي لسائر الأفراد **(الشراح :1986، ص87)**. وفي العام نفسه عقد إجتماع عالمي في فنلندة، تناول مستقبل البيئة وبرامج التعليم العام، وإجتمع حوالي 2200 عالم، للبحث في مشاكل البيئة في مدينة مينتون الفرنسية، موجهين رسالة إلى الأمين العام للأمم المتحدة، بينوا فيها موقفهم من البيئة ومشكلاتها المعاصرة، لتعتمد كوثيقة من وثائق الأمم المتحدة أنذاك. ليؤكد بعدها دونيلا ميدوز وآخرون في كتاب حدود النمو عام 1972، بأن البشرية تواجه مأزق نتيجة تردي التوازن في كوكب الأرض، من جراء تعاضم النمو العشوائي في السكان والتصنيع **(الحلبوس:2002، ص111)**.

2-1- التربية البيئية في ضوء المؤتمرات والمنظمات العالمية:

- **مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالتربية البيئية في استكهولم 1972:**

نتيجة للعديد من المحاولات والحركات المتنامية والمتصاعدة لأنصار البيئة وحمايتها، إنعقد أول مؤتمر رسمي للأمم المتحدة في أستكهولم في السويد في الفترة ما بين 5-16 جوان عام 1972 ، تاركا أثرا في إتجاه التفكير صوب الأخذ بتوجهات جديدة في معالجة مشكلات البيئة، التي ترتكز على الأبعاد الاجتماعية والثقافية والإقتصادية، التي تحدد ما يحتاج إليه الإنسان من توجهات ووسائل فكرية وتقنية، لفهم الجوانب البيولوجية والفيزيائية، التي تشكل الأساس الطبيعي للبيئة البشرية، وإستخدامها على نحو أفضل في تلبية إحتياجاته، بفضل تفعيل دور التربية البيئية وحمايتها، بعد أن وضع تصور واضح وشامل للمخاطر البيئية الراهنة والمستقبلية، بعد إقتناع المجتمع بعدم قدرة التشريعات والإعتمادات المالية والتكنولوجية وحدها، على تحقيق الهدف المرجو منها في حماية البيئة، وذلك لإفتقارها إلى عملية تربوية ترتبط بهذه الأنشطة إرتباطا وثيقا، كما دلت

عليها التوصية رقم (96) من هذا المؤتمر، حيث كانت بمثابة الركيزة الأساسية لبرامج التربية البيئية، وإعتراف عالمي بأهميتها في حماية البيئة **(الحمد:1979، ص180-182)**، بدعوة اليونيسكو **ووكلات** الأمم المتحدة الأخرى، إلى إيجاد التدابير اللازمة لبرنامج جامع لعدة فروع علمية للتربية البيئية، داخل المدرسة وخارجها، فلا عجب لـــ (أن الله لا يغير ما بقوم حتي يغيروا من أنفسهم) **(سورة الرعد:الآية 11)**.

حيث إحتوى هذا البرنامج الإهتمام بالبيئة وحمايتها، ليتم توجيهه إلى جميع الأفراد والجماعات والمؤسسات لتحقيق مجموعة من الأهداف، تعمل على تشجيع تبادل الأفكار والمعلومات، والخبرات المتصلة بالتربية البيئية بين دول العالم وأقاليمه المختلفة، وتطوير نشاطات البحوث المؤدية إلى فهم أفضل لأهداف التربية البيئية وماداتها وأساليبها، وتنسيق هذه النشاطات، والعمل على تطوير مناهج تعليمية وبرامج في حقل التربية البيئية وتقويمها، وتدريب وإعادة تدريب القادة المسؤولين عن التربية البيئية، مثل المخططين والباحثين والإداريين التربويين، وتوفير المعونة الفنية للدولة الأعضاء، لتطوير برامج في التربية البيئية، ووضع إستراتيجية خاصة للتنمية، وتحسين البيئة وتخفيض التزايد السكاني، والحاجة الماسة لحل المشكلات المتعلقة بالفقر وسوء التغذية، والتفاوة الطبقي بين الأغنياء والفقراء، وإجراء البحوث الدولية في مجال البيئة والقضاء على الأمية والجهل بنشر التعليم البيئي.

- **ميثاق بلغراد بيوغسلافيا كإطار علمي وأخلاقي للتربية البيئية1975 :**

بعد مؤتمر أستكهولم؛ أمكن التوصل إلى وضع إطار شامل للتربية البيئية، حدد أسس العمل في مجالها، مؤكد على أن هذا المجال؛ يهدف إلى تطوير عالم يكون سكانه أكثر وعيا بالبيئة، وإهتماما بمشكلاتها، ويمتلكون من المعارف والمهارات والمواقف والإلتزام بالعمل فرادى وجماعات، ما يلزم لحل وتجنب المشكلات البيئية **(السعود:2004، ص215-216)**، بوضع مفاهيم كفيلة بتوجيه التطبيق العملي لهذه التربية توجيها جديدا، ضمن التعليم النظامي وغير النظامي، وهذا بفضل ميثاق بلغراد بيوغسلافيا، الذي يعتبر بمثابة إطار علمي للتربية البيئية وميثاق أخلاقي عالمي، وأساس لكل عمل مستقبلي في مجال التربية البيئية، حيث إنعقد في أكتوبر سنة 1975، بدعوة من اليونسكو وبالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للبيئة، محددا غايات وأهداف التربية البيئية، والتي تسعى لإعطاء الإنسان القدرة على فهم ما تتميز به البيئة، لأنه جزء لا يتجزء منها يتفاعل مع مكوناتها، وتمد الفرد بالوسائل والمفاهيم التي تمكنه من تفسير علاقة التكامل والتكافل، التي تربط بين مكونات البيئة المختلفة في الزمان والمكان، للإستخدام العقلاني لموارد البيئة، والحيطة لتلبية الإحتياجات المادية والمعنوية للإنسان في حاضره ومستقبله وللأجيال من بعده، كما تسعى إلى حل المشكلات البيئية عن طريق مساعدة الأفراد لإدراك هذه المشكلات، وإستخدام المعرفة لتفسير الظواهر

وإقتراح الحلول لمشكلاتها، بتعميق الوعي الوطني للإنسان بأهمية البيئة ومتطلبات التنمية، وضرورة الأخذ بفكرة التنمية المستدامة، والمتاحة لجميع فئات الناس لتعديل سلوكهم، بحيث يؤدي ذلك إلى إيجاد الشخصية المنضبطة ذاتيا، والتي تتصرف في البيئة بروح المسؤولية، مما يتطلب ضرورة إدخال التربية البيئية، في التعليم النظامي وغير النظامي ولجميع الأعمار، وذلك بإكسابهم المعارف والمهارات والإتجاهات المساهمة في حل قضايا البيئة **(الحمد:1979، ص188-183)**.
كما تم تحديد خصائص التربية البيئية في هذه الندوة، التي أكدت دور التربية البيئية في معالجة مشكلات البيئة وحل المتجددة منها، وهي بهذا تحتاج إلى شروط تخص مضمون التربية، وتحليل أساليبها وتقييم الطرق والوسائل الكفيلة بحلها، وإلى إشتراك الفرد في وضع الإستراتيجيات، والأنشطة الرامية إلى حل المشكلات التي تؤثر في نوعية البيئة، حيث تأخذ التربية البيئية بنهج جامع لعدة فروع علمية، والتي تتجاهل الحدود الفاصلة بين العلوم التخصصية، وبذلك تتناول المشكلات البيئية وفق نظرة شمولية، وطابع من الإستمرار والتطلع إلى المستقبل وما يتوافق مع التنمية المستدامة، كأهم الصفات والجوانب الأساسية للتربية البيئية؛ التي تستجيب لإحتياجات المجتمع.

أما المنتفعون في التربية البيئية، فقد تم تحديدهم ضمن مجموعة التربية النظامية، وتظم أطفال قبل المدرسة وطلاب مراحل التعليم العام، إضافة إلى المعلمين والإختصاصين البيئيين العاملين في التدريب أوإعادة التدريب، أما المجموعة الثانية فهي مجموعة التربية البيئية غيرالنظامية، وتشمل مختلف الفئات السكانية في كل القطاعات كالشباب والكبار والأسرة والعمال...، بما فيهم المسؤولين ممن يمكن أن يتأثر الناس بقرراتهم (**وهيبي:2003، ص 144-145**).

وكان لصدى ميثاق بلغراد، أثر كبير في تحريك العديد من الدول على المستوى القومي والمحلي، لعقد اللقاءات والندوات والمؤتمرات حول التربية البيئية، كالمؤتمر الإقليمي للتربية البيئية في برازافيل في إفريقيا الكونغوالشعبية سنة 1976، الذي ناقش توصيات مؤتمر بلغراد، ومشاكل البيئة الإفريقية، والإستراتجيات الممكنة للتربية البيئية في إفريقيا، وكان من بين توصياته، ضرورة إدخال التربية البيئية ونشر الوعي البيئي داخل المدرسة، كما تناول مؤتمر بوغوتو في كولومبيا وفي نفس السنة، المناهج الدراسية للتربية البيئية، وأكد على أهمية تبادل الخبرات بين الدول، وعلى إمتداد التقويم لتطويرها.

وفي سنة 1977 عقد مؤتمر هلسنكي للتربية البيئية في فنلندا أوربا، للعمل على إدخال التربية البيئية في المناهج التعليمية، على المستويات كافة وفي جميع برامج التعليم ما قبل المدرسة وحتى الجامعة، والتأكيد على أن التربية البيئية عملية مستمرة، وتشمل البرامج الرسمية وغير الرسمية **(الحلبوس:2002، ص115)**.

- **المؤتمر الدولي الحكومي لتطويردورالتربية البيئية في تبليسي 1977:**

تم إعلان المؤتمر الدولي الحكومي للتربية البيئية، الذي نظمته اليونسكو بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للبيئة في مدينة تبليسي بجرجيا السفياتية في الفترة من 14 – 26 أكتوبر 1977، اذ يتناول هذا المؤتمر مشكلات البيئة الرئيسية في المجتمع المعاصر، ودور التربية في مواجهة مشكلات البيئة، ومختلف إستراتيجيات تنميتها لكل الفئات السكانية، والتعاون الدولي والإقليمي لتنمية خلق بيئي وضمير بيئي، ينقض الجنس البشري من ويلات الممارسات الخاطئة في البيئة البشرية، بوضع مبادئ وتوجيهات وخطط عمل لتطوير التربية البيئية، وتوزيع نطاقها بين الجوانب العلمية والاجتماعية، لتوجيه إحتياجات التنمية وخلق الوعي البيئي، بدمج التربية البيئية في نظم التعليم النظامي وغيرالنظامي، كعملية مستمرة مدى الحياة، وربط العملية التعليمية بمواقف الحياة اليومية، وفق أسس من الدراسة العلمية التجريبية، والتأكيد على تعريف الأفراد والجماعات بطبيعة البيئة بشقيها الطبيعي والبشري، وإكتساب المهارات والمعارف والقيم والإتجاهات؛ التي تساعدها لحل المشكلات البيئية.

وكان نتيجة هذا الإهتمام بالبيئة والتربية البيئية، والإيمان بدورها في المساهمة في حل المشكلات البيئية، إذ تم إدخال التربية البيئية في المناهج التربوية في الكثير من دول العالم **(وهيبي:2003، ص51–52)**، لتعريف الأفراد والجماعات عن تفاعل وتكامل الجوانب البيولوجية، والاجتماعية والخلقية والإقتصادية والثقافية كمكونات أساسية للبيئة، وكيفية إرشاد إستغلال مواردها الأولية والحفاظ عليها، لتلبية إحتياجات الحاضر والمستقبل **(UNESCO :1978,P27)**، مما يتطلب منظور شامل من المعارف والتكنولوجيا والقيم والمهارات، التي تساعد الأفراد والجماعات على المساهمة المسؤولة والفعالة في بلورت حل المشكلات البيئية، وتنمية السلوك البيئي وتوفير الحياة الكريمة وسط البيئة **(GILLET: 1977. P18-20)**.

ولتحقيق ذلك لابد من تقوية الإتصال والتعاون بين أقاليم العالم المختلفة، وتحديد دور منظمة اليونسكو في تطوير التربية البيئية وتطبيقها، نظرا لتوافر الخبرات فيها، وتولي برنامج الأمم المتحدة للبيئة (اليونيب) دورالتنسيق بين منظمات دولية، بسب خبراته في الشؤون البيئية **(الحمد: 1979، ص244–250)**.

وبعد عشر سنوات من إنعقاد مؤتمر تبليسي، نظمت اليونسكو مع برنامج الأمم المتحدة، العديد من المؤتمرات الإقليمية والمحلية؛ التي نفذت ماجاء بتوصيات تبليسي حول التربية البيئية وتطبيقاتها، وعملت على إدخال التربية البيئية في برامج إعداد وتدريب المعلمين وفي المناهج الدراسية، على شكل المفاهيم والمعارف البيئية، ليتم وضع إستراتيجية عالمية للتربية البيئية في

مؤتمر موسكو الدولي، تتعلق بزيادة الإهتمام الدولي بالتربية البيئية وتطبيقاتها العملية، وتبادل خبراتها لحل المشكلات البيئية، وضرورة إيجاد حلقات تصل بين العلم والتربية فيما يخص بالبيئة، من خلال تطوير المناهج والمواد التعليمية المستخدمة في التعليم العام، كما جاء في مؤتمر ميونخ 1978 في المانيا الإتحادية، ومؤتمر بيرنغ 1980 بسويسرا، ومؤتمر نيوديلهي 1985 بالهند.

- **توجيه التربية والتعليم نحو التنمية المستدامة في مؤتمر قمة الأرض 1992:**

كان مؤتمر قمة الأرض؛ المنعقد بريودي جانيرو عاصمة البرازيل عام 1992، دليل واضح على مكانة قضايا البيئة والتربية البيئية، وما تتلقاه اليوم من إهتمام عالمي على أعلى المستويات، إذ أكد المؤتمر على إعادة تكييف التربية البيئية، وتوجيه التعليم نحو التنمية المستدامة، وتطوير البرامج التدريسية وتنشيطها وزيادة الوعي العام، لمختلف قطاعات الجمهور نحو البيئة وقضاياها. وفي إطار البرنامج الدولي للتربية البيئية (IEEP)، وبرعاية (UNEP) Unescce، تم عقد الندوة الدولية حول تعزيز مكانة المرأة، ووضعت مؤشرات لتعزيز قدراتها في هذا المجال، عن طريق التربية البيئية والسكانية من أجل التنمية (EPD)، في إسلام أباد- بكستان، من 4-9 ديسمبر 1994.

كما نظمت مؤسسة التراث الطبيعي النيوزيلندية؛ مضامين للقطاع التعليم العالي، ضمن مؤتمر تحت عنوان تربية من أجل الإستدامة سنة 1995، مؤكدين إلى حاجة تأثير الإستدامة في ممارسة قطاع التعليم العالي، فيما يتعلق بصنع السياسات البيئية والممارسات الإدارية المستدامة. وفي نفس السياق وتحت عنوان سياسات وممارسات، أعلن على إنعقاد مؤتمر دولي بجامعة برادفورد بالمملكة المتحدة سنة 1996، من أجل الإسهام في المبادئ والمناهج والبرامج والخبرات، التي تستخدم في التربية البيئية، ضمن النظام التربوي والمجتمع على جميع الأصعدة الدولية، وإثارت التفكير حول القضايا البيئية والإستجابات والاصلاحات التربوية، ومنهج التربية البيئية والبحوث والتخصصات المتداخلة وتدريب المعلمين، من أجل فهم أفضل لظروف الحياة والسكن والمساحات الخضراء...، في مجتمع يتميز بالرفاه الاجتماعي بمعناه الواسع، كما جاء في المؤتمر العالمي للإتحاد الدولي للسكان والتخطيط في اليابان عام1996، وإيجاد بيئة إقتصادية وسياسية وقانونية تؤدي إلى تنمية اجتماعية على كافة المستويات، وتشجيع التكامل الإجتماعي ومشاركة جميع الناس في رعاية مجتمعات تتسم بالإستقرار والأمن والعدالة، وتحقيق التكافؤ والمساواة الكاملين بين النساء والرجال، وإقرار وتعزيز ومشاركة المرء في التقدم الاجتماعي للتنمية، لتمكين جميع الناس من كسب معيشتهم بشكل مأمون ومستديم؛ من خلال عمل إنتاج المرء بحرية، والقضاء على الفقر في العالم، من خلال عمليات حاسمة على المستوى الوطني والتعاون الدولي **(الحلبوس:2002، ص 119،121)**.

والملاحظ عن هذه المؤتمرات، أنها تجتمع كلها في تفعيل دورالتربية البيئية، وأهميتها في الحفاظ على البيئة، وإعتبارها كطريقة للتربية المستديمة، وخلق وعي بيئي يكفل تحقيق التوازن، من أجل إستغلال البيئة إستغلالا واعيا وعقلانيا، لضمان حمايتها للأجيال اللاحقة، وهو ما تنادي به التنمية المستدامة، على الرغم من غياب الإطار النظري الفلسفي، الذي يرشد العملية التربوية البيئية، المنبثقة من تباين الأهداف المرسومة لها في هذه المؤتمرات، بتباين المشاكل والخاطر البيئية بين الدول المتقدمة والنامية.

- **الندوات والحلقات والمؤتمرات العربية المعنية بالتربية البيئية:**

كإستجابة طبيعية لما نادت وتنادي به المؤتمرات الدولية ومنظمة اليونسكو، تم ترجمة هذا الإهتمام بالمسائل البيئية؛ من خلال عقد العديد من الندوات والحلقات والمؤتمرات على مستوى الدول العربية، كالمنظة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، والمنظمات العربية وجمعيات ومؤسسات حماية البيئة، لتكثيف التوعية البيئية للتعليم النظامي وغير النظامي، والتسليط الضوء على القضايا والمشكلات البيئية العالمية والمحلية، وكيفية توفير الحلول الناجعة لها، بإدخال مختلف الوسائل والمواضيع البيئية، والتربية البيئية في المناهج الدراسية في جميع المراحل الدراسية، وتفعيل دور وسائل الإعلام؛ بهدف رفع الوعي البيئي عند الناس، وتنمية مهاراتهم ومعارفهم وإتجاهاتهم، لتعديل سلوكهم للوصول إلى التعامل الأمثل مع البيئة، بما يضمن حمايتها وصيانتها لأجيال الحاضرة والمستقبل.

ومن هذه المؤتمرات والندوات والحلقات، نجد مؤتمر خبراء الجغرافيا العرب، لبحث مشكلات تدريس الجغرافيا في الوطن العربي، الذي عقد في 28 ديسمبر 1998 و5جانفي 1969، وعمل على تحقيق التوازن بين دراسة البيئة المحلية والعربية وبين بيئة العالم، مركزا إهتمامه على الدراسات الحقلية في مختلف مراحل التعليم العام في المدارس والجامعات، وتأهيل المعلمين لجميع المعلومات الواقعية عن بيئة الوطن العربي **(وهيبي: 2003، ص154–155)**.

بيد أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تعد من المنظمات العربية الرائدة في مجال الإهتمام بالبيئة والتربية البيئية، حيث تبنت قرارت المؤتمرات الدولية وحاولت تطبيقها في الدول العربية، وعملت على دراسة المشكلات البيئية وكيفية معالجتها، ووضع عدد من المراجع من مختلف مراحل التعليم، لتعميق جذور التربية البيئية في سلوكهم، وعقد العديد من الحلقات و الدراسات والندوات، للإسهام في تحسين البيئة ووضع الحلول المناسبة للمشكلات التي تعاني منها، كالحلقة الدراسية عن الظروف البيئية وعلاقتها بتخطيط التنمية للدول العربية بالخرطوم بين 5 – 12– فيفري عام 1972، الذي خطط لمشروع ريادي على نطاق الوطن العربي، لإدخال التربية

البيئية بصورة تجريبية، يمكن تطبيقها في العديد من المراحل كمرحلة الدراسة الإبتدائية ثم المرحلة الإعدادية والثانوية، إلى جانب إعداد المعلمين والعمل على تطوير المناهج بصورة عامة ومناهج العلوم والدراسات الاجتماعية بصورة خاصة، ومثيرة لمسايرة ما تتوصل إليه الأبحاث في مجال البيئة، وإعداد دراسات متصلة بالتربية في مجال حماية البيئة من التلوث وإستنزاف مواردها الطبيعية، من خلال إنشاء مركز عربي لدراسات التلوث البيئي. وهذا بهدف تنمية الأنماط السلوكية السليمة عند الطلاب، التي تعاونهم على التصرف بصورة إيجابية فردية أو جماعية، لصيانة البيئة وحسن إستغلالها.

وفي نفس السنة إنعقدت ندوة التلوث بالقاهرة الألكسو بين 22و25 أفريل، لنشر الوعي العلمي بموضوع التلوث بإذاعة المحاضرات والندوات والنشرات وبكافة وسائل الإعلام، وإدماجها في المناهج الدراسية بمؤسسات التعليم العربية، وإصدار التشريعات اللازمة بشأن حماية المواطن من الملوثات، بإنشاء شبكات المجاري ومحطات معالجتها في البلاد العربية، والحد من إنشاء المصانع داخل الأراضي الزراعية، والتحكم في ضجيجها وحماية العاملين بها من أضرار الضوضاء وأخطارها، ومنع التعدي على المساحات الخضراء...، لتعديل السلوك وتكوين مهارات وإكتساب معارف، والتدريب على إحداث التغيير في الفرد والمجتمع.

أما في بغداد، فقد إنعقد مؤتمر المعلمين العرب في جانفي سنة 1974، مؤكدين على الدورالفعال للدراسة الميدانية، في تحقيق الأهداف القومية والعلمية والعملية للدراسات الاجتماعية، لكي يستطيع الطالب أن يقف على إمكانيات البيئة العربية، ومشكلاتها في إطار علمي، يعمل على تنمية عاطفة الولاء للبيئة، وإكساب المهارات المختلفة؛ مثل إستخدام الخرائط والإحصائيات، بإقامة معهد إقليمي عربي، لتكوين قادة الدراسات الميدانية، مع ضرورة توجيه الإهتمام إلى البرامج التدريسية للمعلمين أثناء الخدمة، بحيث يؤدي إلى تنميتهم مهنيا، وضرورة تدريبهم على الدراسات الميدانية **(مطاوع:2001، ص35-36)**.

ومن أجل وضع إستراتيجية عربية للتربية البيئية، تم عقد الندوة العربية للتربية البيئية بالكويت بين 21 و26 نوفمبر 1996، بمساهمة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأليكسو)، وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة (اليونيب)، ومنظمة اليونسكو، هذه الندوة التي إعتبرت نتائجها من الوثائق المهمة لدرجة أخذ بها في مؤتمر تيبليسي عام 1977 **(الشراح:1986، ص101)**. حيث توصل المجتمعون إلى منطلقات لإستراتيجية عربية، تبدأ بتطعيم مناهج التعليم بمختلف أنواعه ومراحله بالتربية البيئية، بشكل متكامل مع المقررات الدراسية المختلفة في التعليم العام، وإدخال التربية البيئية في معاهد المعلمين، وتدريبهم لإعداد مدرسي في المرحلة الأولى، وهي نفس التوصية التي خرج بها مجلس إتحاد المعلمين العرب في الكويت، منذ سنتين وتحديدا في7- 12 ديسمبر عام 1974، عند عقد حلقة الدراسة لمناقشة مشكلات تدريس المواد الاجتماعية، إلى جانب

التوصية بضرورة إدخال الدراسات البيئية الخاصة بالمواد الاجتماعية في جميع مراحل التعليم، بما يتناسب مع ضروف البيئة المحلية ومستويات الطلاب، وإعداد دليل ومراجع للمعلم تتناسب كل مرحلة من مراحل التعليم، وإقامة مركز إقليمي عربي لتخريج رواد في مجال الدراسة البيئية بالإستعانة باليونسكو، لتزويد هذا المركز في البداية بالخبراء اللازمين، والإهتمام بعلم البيئة والدراسة المحلية، وتشجيع البحوث لأقسام الجغرافيا والتاريخ بالجامعات العربية **(وهيبي:2003، ص158)**.

الأمر الذي يتوافق مع توصيات وإستراتجيات الندوة العربية للتربية البيئية، بالكويت سنة 1976 في مراحل التعليم الجامعي، الذي يعمل على إعداد هيئة تدريس لمرحلة التعليم العالي، يتخصص أفرادها في العلوم البيئية، وتوجيه البحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه داخل وخارج الوطن العربي في مجال التربية البيئية. مع ضرورة التعاون والتنسيق المحلي والقومي والدولي في حل المشكلات البيئية، وتوخي حدوث الأضرار والأخطار التي تتعرض لها البيئة، وإعداد برامج في العلوم البيئية توجه إلى المهنيين من الفئات المتخصصة، كالمهندسين والمخططين وصانعي القرار، وتفعيل دور وسائل الإعلام ونشاط الجمعيات المعنية بإمداد المواطنين في جميع الأعمار وعلى مختلف المستويات، بالقدر المناسب من التربية البيئية؛ التي لابد أن تشمل كل مجالات البيئة الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية، والتشريعية والثقافية والجمالية، مع الأخذ بعين الإعتبار برامج التنمية الشاملة في العالم العربي، والبحث في قضاياها من منظور بيئي، ومختلف الإمكانيات العربية المتاحة للتربية البيئية، والتوجه إلى الأوضاع الحالية والمستقبلية للبيئة، والبحث في قضايا البيئة بنظرة قومية وعالمية، مع مراعاة الفوارق الإقليمية، وإعداد مرجع خاص للثقافة البيئية العامة **(الحمد:1979، ص242-244)**.

وبالفعل وضعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مرجعا للتعليم البيئي العام؛ يتألف من ستة عشر بابا، يبدأ من المفاهيم الرئيسية، ثم طرق الإنتفاع بالمرجع، إلى النظام البيئي، ومصادر الثروة البيئة والتربية البيئية والصحراء، الماء، الطقس، المناخ، الطاقة، السكان والمسكن والبيئة، بعض الأنماط السلوكية والإنحرافات المرتبطة بالبيئة، التلوث البيئة، دراسات لبعض البيئات، الآثار البيئية للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية البيئية وصون البيئة. ليكون هذا المرجع عونا لواضعي البرامج في المواد الدراسية المختلفة، ومؤلفي الكتب المدرسية والمعلمين والمربيين بالوطن العربي، ليتمكنوا من إدخال المفاهيم البيئية في المواد الدراسية، وعلى إدخال الإعتبارات البيئية في النسيج التربوي والثقافي في مراحل التعليم العام، وتعميق الوعي البيئي عند التلاميذ.

أما التعليم العالي والبحث العلمي، فقد تم إعداد مرجع في العلوم البيئية من قبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، لتضعه بين أيدي أساتذة الجامعات والمعاهد العليا، يتألف من خمسة

عشر بابا، يأتي بداية بمدخل عام، و بعده باب تكامل مكونات البيئة، ثم الإنسان وحاجياته من البيئة، والأجهزة البيئية وعلاقتها بالإنسان، والمواد البيئية والسكان في الوطن العربي وعلاقته بالإنسان، ويليه الموارد البيئية والسكان والوطن العربي، ثم البداوة وتوطين البدو والآثاروالعلاقات البيئية لعمليات التنمية الزراعية، إستغلال الموارد المائية وعلاقتها بالتنمية والتوازن البيئي، المدنية كنظام بيئي، البيئة والتخطيط الصناعي، مشكلات التلوث البيئي بالمدينة، البيئة والنقل، البيئة والصحة العامة، التشريعات الخاصة بحماية البيئة، نظرة إلى المستقبل. وهذا لإدخال قدر من الثقافة البيئية في المناهج الدراسية، ورفع ثقافة الطالب البيئية، وتمكينه من ترجمة ما تعلمه على أرض الواقع، بعد أن يتولى مسؤولية التخطيط والأعمار، وتربية الأجيال القادمة تربية بيئية فعالة.

كما نجد حلقة تطوير تدريس العلوم المتكاملة في المرحلة المتوسطة، في الدول العربية التي عقدة في 2–11 ماي 1976، حيث تم تحديد مختلف الأهداف والأنشطة والهيكل العام للمناهج المقترحة لصفوف المرحلة المتوسطة، كما حدد الهيكل العام للمنهاج على أساس المداخل البيئية، كمحور للتكامل بين فروع العلوم، والإنسان والكون كعنوان للصف التاسع، والإنسان والمصادر الطبيعية، والإنسان وبيئته المباشرة، للصف الثامن والسابع على التوالي. كما تم بناء وحدات مرجعية بمراحل التعليم العام في مجالات البيئية، لمناهج الاجتماعيات للصف الرابع الابتدائي، والصف الأول المتوسط (الاعدادي) والصف الأول الثانوي لمصميي الوسائل التعليمية، ووضع برامج التدريس لمساعدة المتعلم على إكتساب الوعي البيئي، حسب إجتماع خبراء التربية البيئية في البلدان العربية في الكويت، الذي إنعقد في 7–15أفريل 1979، بالتعاون مع منظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم **(وهيبي:2003، ص161 –ص164)**

وبعد هذه الحلقة عقد العديد من الحلقات والمؤتمرات، كحلقة الدراسة الإقليمية للتربية البيئية في البحرين سنة 1981، والندوة الإقليمية في قطرسنة 1985، وندوة التربية البيئية في البحرين سنة 1986، وفي نفس السنة إنعقد مؤتمرالوزراء العربي الأول في تونس، الذي صدرعن الإعلام العربي للبيئة والتنمية، إلى جانب المؤتمر التربوي الأول في الأردن سنة 1972، والحلقة الدراسية في دول الخليج العربي سنة 1992، وفي العراق العديد من الندوات والحلقات، كالمؤتمر العلمي الأول في جامعة المأمون تحت شعاردور التربية والتعليم في الحفاظ على سلامة البيئة في الوطن العربي، ما بين 9–11 نوفمبرسنة 1996، وبعدها بسنة تم إنعقاد الندوة العلمية الأولى لحماية البيئة لهيئة المعاهد الفنية.

كما نجد العديد من المؤتمرات والندوات والحلقات في الدول العربية، التي لا تخرج عن ضرورة تضمين التربية البيئية في المناهج الدراسة، وإعداد المعلمين وإنتاج الوسائل التعليمية لتدريس التربية البيئية في التعليم النظامي وغير النظامي، مع مواصلة التفاعل بين البحث العلمي والمجتمع ضمن سياسات وخطط تربوية، تساهم في تربية الجيل الواعي وبناء تكنولوجيا السلوك الانساني،

كأسلوب ومنهج في حماية البيئة والمحافظة عليها، وغيرها من التوصيات التي عقدت قبل وبعد حلقة دراسية وإقليمية في سنة 1993 بتونس، بتنظيم مركز البيئة والتنمية في المنظمة العربية وأوروبا (CEDARE)، حول دمج القضايا البيئية في التعليم النظامي وغير النظامي. العمل على تشكيل لجنة إستشارية ضمن إطار المركز، لتخطيط وإقتراح ومراقبة أنشطة التربية البيئية ومشروعاتها، وإنشاء شبكة إقليمية للتربية البيئية مقرها المركز، ولها ممثلين بكافة الدول الأعضاء، وذلك لتبادل المعلومات وإثارة الوعي، ومساعدة الدول الأعضاء في وضع إستراتيجيات وطنية للتربية البيئية، تجمع مواد تعليمية خاصة بالتربية البيئية وتوثيقها وإنتاجها وتوزيعها، مع تنسيق الجهود مع منظمات اليونسكو والألكسو ومجلس وزراء العرب، بضرورة تظمين التربية البيئية في المناهج الدراسية، وإعداد المعلمين وإتاج وسائل تعليمية لتدريس التربية البيئية في التعليم النظامي وغير النظامي (**الحلبوس:2002 ،ص125-130**).

والملاحظ أن معظم هذه المؤتمرات والندوات العربية والأجنبية، أجمعت أن بيئتنا تعاني خطر وأزمة حقيقية، موجهة أصابع الإتهام إلى الإنسان الذي أصبح مشكلة البيئة، التي لم تستطع أنظمتها أن تستجيب لكل مطالبه، بدليل ما أحدثه بفضل قدرته على تغيير بيئته، في العقود القليلة الماضية من تغيرات ملحوظة في ميزان الطبيعة، التي تملك طاقة إحتمال محدودة، بإمكانها أن تعطي فقط في حدود إتزانها المرن، وكانت النتيجة هي تعريض مختلف الكائنات الحية، وفي مقدمتها الإنسان نفسه للخطر، الذي ثبت أنه لايمكن درؤه **(الدمرداش:1988، ص15)**، إلا بالإهتمام الحقيقي بضرورة التربية البيئية وأهميتها. فهل ستتجسد هذه الإهتمامات على أرض الواقع، أم أنها ستبقى مجرد مخططات لاغير؟، هذا ما سنكتشفه في هذه الدراسة.

ثانيا- حتمية التربية البيئية وأهميتها:

1- حتمية التربية البيئية:

إن المتتبع لتاريخ البيئة؛ يلاحظ أنها تعرضت إلى أزمات متتالية، بعضها طبيعي وبعضها الآخر يحمل بصمات إنسان اليوم، الذي يمارس إعتداءات كثيرة، تفوق من حيث طبيعتها ونطاقها ما كانت تمارسه منها الأجيال السابقة. وتلك إشكالية جديدة كل الجدة، تفرض نفسها على هذا الجيل، فآباؤنا كما يقول" **ألان تورين**" لم تكن لديهم سوى قدرة محدودة على التأثير في عالم كانوا يرونه بلا حدود، فقد أوجد الإنسان بما أحرزه من تقنية وأدوات الإنتاج المتطورة ومختلف جهود التنمية، التي غيرة العالم وخلقت بيئة جديدة لم يشهدها من قبل، ولا تنفك عن التحول والتبدل ضمن التقنية الجديدة، التي تفرض نفسها عليه، وتقضي منه جهدا دائما من التغيير والتكيف، وتظافر فقدان ا لإتصال بالطبيعة، وبيئة الحياة الكريمة والسعيدة، والقطيعة المفاجئة مع الماضي، ونبذ الأخلاق والتقاليد العريضة، التي كانت تنهض على أسس تجريبية لاتخلوا من الحكمة، على أن تثير في نفس

الإنسان الحديث مشاعر القلق والإفتقار إلى الجذور والإضطراب الدائم في الحاضر **(بيلت:1994، ص13)**، وسط عالم يتصف بصفات متناقضة؛ تشكلت بتطور وسائل المواصلات وأساليب الإتصالات بسرعة كبيرة، مع تزايد الطلب على مصادر الطاقة والإعتماد المتبادل بين القوى المختلفة، والتحالفات الجديدة التي أدت إلى إنتشار المشاكل، وعدم المساواة والصراعات التي تهدد بقاء الإنسان، على المستوى الإقليمي والثقافي والبيئي **(غنايم:2003، ص9)**.

وهي آثار لتطور لاضابط له، ونموهائل يستهدف زيادة المكاسب إلى أقصى الحدود، ويرتكز على تخطيط جزئي وقصيرالأجل...، تكون محدودة القدرة على المحافظة على التوازن الطبيعي للأنظمة البيئية، نتيجة للإستنزاف السريع لبعض الموارد، وزيادة مختلف أنواع التلوث، وغيرها من مسببات تدهور البيئة والمشكلات البيئية، الناتجة عن التصميم غير الرشيد لبرامج التنمية.

هذه المشكلات البيئية التي لا تقتصر على بلد دون آخر، لا فرق في ذلك بين البلدان الصناعية والنامية، وإن كانت هذه المشكلات قد بدأت بالظهورفي مجتمعات الإنتاج، التي أوجدت الثراء والأمان، وقد قارب ذلك الكمال في البلدان المتقدمة، حيث أهدافه الأساسية على وشك البلوغ، إن لم تكن قد بلغتها بالفعل، مخلفة وراءها إتجاه نحو تقسيم العمل، والتخزين العام للمعرفة في كل العلوم، وإستخدام تكنولوجيا متطورة، لإشباع إحتياجاته المتسارعة التطور، والتي أرتبطت بإرتقاء إستغلال الإنسان لشتى إمكانيات البيئة وطاقاتها، وتحويلها بالشكل الذي يتناسب إلى تطلعاته في حياته المعاصرة، حتى أصبحت غير قادرة على حفظ توازنها الطبيعي والاجتماعي والثقافي **(الحمد:1979، ص174)**.

إذ أصبح ما نسميه اليوم علما، لم يعد تلك الحكمة والمعرفة اللتين يتحدد بهما مجموع علاقاتنا بالطبيعة نموذج الحضارة، أنه ليس العلم وإنما هو العلم الغربي، العلم الذي يستهدف تحويل الطبيعة بقصد تملكها ولإستبدالها ببيئة مصطنعة، العلم الذي يعمل محركا للنمو، من خلال المعالجة الفكرية والتقنية للأشياء والأشخاص، كما يقول **روجيه غارودي**، ويؤكده أشد المفكرين تشاؤما بقوله: اذ كان القرن التاسع عشر قد قتل الإله، وقتل القرن العشرين الإنسان، فقد بقي على القرن الحادي والعشرين أن يقتل الطبيعة **(بيلت:1994، ص104–122)**. وكأننا نعيش اليوم في نهاية حقبة الحضارة، ونكاد ندخل في حقبة ما بعد الحضارة على حد قول "**كينث بولدنج**، بدليل تزايد مشكلات التلوث البيئي والتشويه، وإستنزاف الموارد الطبيعية المتجددة وغير المتجددة، وإرتفاع درجة الحرارة نتيجة تآكل طبقة الآزون، وإستنزاف طبقات المياه الجوفية باستمرار، وإنقراض العديد من الأنواع الحيوانية والنباتية **(غنايم:2003، ص12)** خاصة في دول العالم النامية، التي تواجه في مجال البيئة مشكلات تؤدي للتخلف، ومشكلات تنشأ عن ضعف السيطرة على التنمية، ذلك أن ظروف المعيشة السيئة، سواء من الناحية الغذائية أو الصحية وضعف إنتاجية العمل البشري بسبب المرض وسوء التغذية والفقر، وإنحصارالغابات وتناقص خصوبة التربة...، إن هي

جميعا ترتبط غالبا بعدم كفاءة وكفاية التنمية **(الحفار: ص904)**، وهذا نوع من التدهورالبيئي في الدول النامية.

هذه الدول التي تبدوا وكأنها تنظم وتدار خارج نطاق أي مشروع تنموي، دون علم أو إرادة منها إلى بلوغ أهداف لا واعية ولاشعورية، مادامت لا تستطيع أن تفاضل بين حماية البيئة، وبين الحاجة إلى التنمية، مما جعل من هذه المجتمعات شيء معادلا للوحدات الحياتية الطبيعية، أو الموجودة في مجتمعات الحيوان...، التي ستبقى الدول المتقدمة تستغلها، وفق مبدأ **داروين** القائل بصراع البقاء وبقاء الأقوى والأنسب الذي سيبرهن صحته، إذ لم يحقق الضمير الإنساني تقدما مناظرا لأساليب الحياة الاجتماعية المغايرة أو خيارات إقتصادية أخرى. ذلك لأن حماية البيئة في هذه المجتمعات، تتطلب تحقيق التنمية كشرط أساسي لازم لها، وخاصة لتلبية الإحتياجات الأساسية، لأشد الناس فقرا في الدول النامية، التي قطعت أشواطا من التخلف والتبعية، للنظم الاجتماعية والإقتصادية والثقافية والسياسية، القائمة على إديولوجيات القرن التاسع عشر، الرأسمالية الليبيرالية المركزية والإشتراكية، التي تتخلل أساليبها في التفكير والتعرف والإستجابة، التي تتحرك معها بنفس درجة اللاوعي، التي تتحرك بها في الهواء الذي نتنفسه، لأنه ينبغي تغيير جهود التنمية في العالم، التي لم تعد محل الثقة عند الفقراء، بالنظر إلى أنها ليست سوى أداة تدعم موارد العقل البشري، آداة تستخدم للخير تارة وللشر تارة، وهذا لتغير الإتجاه في المسار المتعرج، والمضطرب دائما لتاريخ الحاضر والمستقبل، وسوف يتعين تغيير العالم الذي غير.

فالأزمة البيئية الحالية هي أولا وقبل كل شيء، دعوة إلى التروي والتأمل، فلئن كانت الأديولوجيا تعيش الإنسان صدمة المستقبل في الوقت الحاضر، فهي تزيد بعض مسارات هذا المستقبل وضوحا، فهي تترك للإنسان حرية الإختيار، فهي تطرح المشكلات البيئية وعلى الإنسان أن يحلها. **(بيلت:1994، ص103، 230-237)**، فالتغيرات العميقة التي طرأت على البيئة المادية والثقافية في أقل من قرن، تواجه البشر اليوم بأوضاع جديدة تظطرهم إلى الإستجابة بإتخاذ مواقف جديدة، وإتيان تصرفات جديدة لحصر مشكلات البيئية ومنع إنتشارها **(كارسون:2000، ص10)**، ولن يتم ذلك إلا من خلال رؤية تركيبية تطورية وديناميكية، تنمي في العقلية الجماعية والفردية نهج التغيير لتحقيق التنمية، وفق مبدأ أخلاقي يحضى بقبول الجميع، ويسهم في إيجاد لغة مشتركة، وقيم وفهم متبادل للمفاهيم والحقائق البيئية، وتزويد الناس داخل وخارج المدارس، بالمعارف والمهارات والمواقف الكلية لتحسين الوضع الراهن ، ولتنمية الوعي البيئي للإنسان الهادف الذي يحل محل التصرفات المبرمجة اللاواعية، وإستخلاص بضعة أهداف جوهرية من الناحية البيئية، تحل محل النمط الإنمائي الكمي، وأنماط التنمية الإستهلاكية التي لاتهتم إلا بالجوانب المادية للحياة، وتفعيل الجوانب الروحية لدى مجتمعاتها، لتحقيق الأصول تحت بدايات الطبيعة، مع إعادة النظر

في العلاقات المعقدة والدقيقة بين الإنسان وبيئته، وبإستخدام موارد الأرض، بطريقة يمكن معها أن تنتقل إلى أناس لن يشهد العالم مولدهم بعد.

وهذا الإحساس بالمسؤولية إتجاه الأجيال المقبلة، يمثل جانبا مهما من الوعي بالمشكلات البيئية، التي تحتاج إلى وقت طويل، لتتشكل وتتبلور وتتخللها عملية نضج، وأنسنة شخصية أجيال الحاضر، لتشترك في نظام العلاقات المتبادلة المعقدة، وتتضامن مع بيئتها، وتتحمل كامل المسؤوليات التي تلقيها عليها قدرة لا تكاد تكون لها حدود، للتأثير في طبيعة يدرك اليوم حدود مواردها، ولتصنع سلوك ويتكون فيها في الوقت نفسه مستقبل المجتمع. لأنه بتكون الفرد يتطورالمجتمع، وبتكون أجيال الحاضر، تتطور أجيال المستقبل.

ذلك أن المستقبل لن يكون إمتدادا للنظم الاجتماعية والإقتصادية والسياسية، القائمة على إديولوجيات القرن التاسع عشر، إذ يتعين على مجتمع المستقبل، أن يحد من السلطة المطلقة للإقتصاد والتكنولوجيا وجهود التنمية، نظرا إلى أنها تهدد بالهبوط بالإنسان إلى مستوى المنتج – المستهلك السلبي، وذلك لصالح البيئة والأخلاق، وعالم الثقافة والتربية البيئية والبعد الروحي، لإضفاء نوعية حقيقية على الحياة، إذ يطرح البديل بوضوح "**فليب سان مارك**" عندما يكتب: ها نحن مضطرون إلى خيارات، سوف تلزم أمدا طويلا مفهوما عن الإنسان وعن مصير العالم، فهل سنفضل إقتصاد التملك أم إقتصاد التفتح؟. وهل سنبحث عن المزيد الذي يزيد من السلع، أم عن الأفضل الذي يحسن الإطار الإجتماعي والمادي للحياة ؟.أم عن الإثراء والمجاوزة ؟. هل سنبرهن على ضعف الإنسان أم على عظمته؟. هي تساؤلات عن المستقبل، والأزمة البيئية التي تترك للإنسان حرية الإختيار، وهي تطرح المشكلات وعلى الإنسان أن يحلها. هذه القدرة على الإختيارالتي ينفرد بها الإنسان، والتي تمثل إنفتاح الحرية، وتشير لتغييرالإتجاه في المسار المتعرج والمضطرب، للبيئية الطبيعية والاجتماعية والثقافية والإقتصادية، الذي يلد من الخيال والإرادة الإنسانية **(بيلت:1994، ص234،238)**، ويحاول أن يدفع ضررها، ويتجاوزأزمتها ومشاكلها بالتغلب عليها بتنمية الوعي، وتغييرالمعتقدات الثقافية والسيطرة على العلم والتقنية **(HARVEY :1977,P82.)**، وأن يحتفظ بالتوازن في أوضاع يعوزها التوازن، وإكتشاف ما في النفس البشرية من خير، كما يقول **سقراط:** "إعرف نفسك بنفسك"، ولتحقيق حرية التفكير وصفاء النفس، الذي تحمله تقاليدنا التربوية وديننا الإسلامي، وتنقص لدى المجتمعات الإستهلاكية، التي لا تهتم إلا بالجوانب المادية للحياة.

ولن يكون لهذا فائدة ومعنى، مالم ينهض على أساس مبدأ أخلاقي، يحضى بقبول الجميع، وتنمية سلوك الأفراد بما يتماشى وأهمية المصادر الطبيعية، وغيرها من مقومات البيئة في حياتهم، ولا يكون ذلك عن طريق القوانين والتشريعات، ولا النواحي العلمية والتكنولوجية وحدها، وإنما هي مسألة تربية بالدرجة الأولى، لأن الكثير من الدول حاولت مواجهة الأخطار الناجمة عن التلوث،

ومشكلة التصحر؛ التي تهدد ما يقارب ب48 كم مربع هي مساحة الاراضي العالم، مع زيادة السكان وقلة المياه الصالحة للشرب، والاستغلال السريع للموارد غير المتجددة وهدر الغابات...، وذلك باللجوء إلى الإجراءات التشريعية، وإصدار القوانين دون مساندة المناخ القوي من الرأي العام، فكانت النتائج مخيبة للآمال، لأن إصدار القوانين لا يعني التحكم آليا في الموقف، ولا يتم تهيئة هذا المناخ إلا بتحسين تنشئة الإنسان، الذي يعتبر الوسيلة والغاية في آن، ومن ثم فإن تربيته تربية بيئية سليمة تصبح أمرا ضروريا وملحا، بل وحتميا في مراحل التعليم المختلفة **(مازن: 2007، ص 13)**، وفي الكثير من المناهج الدراسية التي تستوعب قضايا البيئة في نسيج المواد التعليمية، وفي مختلف المراحل الدراسية؛ التي بدأت تلتفت إلى مشكلات البيئة، وتستوعبها في المقررات الدراسية المختلفة، على أساس الإقتناع بأن التربية البيئية في إطارالأنظمة التربوية المدرسية، تساعد على فهم أفضل للجونب الإنسانية والإجتماعية والثقافية والإقتصادية للحياة.

والتربية البيئية اليوم؛ تبدأ من مستوى رياض الأطفال، وتسير قدما حتى تغطي باقي مراحل التعليم، مدمجة في كل مستويات التدريس، حيث تتضمن المناهج الدراسية فيما تتضمنه من مواد تنبه ملكات الفضول والملاحظة والتفسيرعند المتعلم، ومختلف المعارف الأساسية عن ترابط عناصر البيئة، ووضع هذا الترابط على حياة الإنسان الاجتماعية والثقافية، كما تتضمن المناهج الدراسية أيضا الإدراك العلمي للبيئة الطبيعية، ولما فيها من وقائع ووظائف. كما تتضمن المناهج تبصيرا بالمنهج السريع في الإغتراف من الموارد الطبيعية، سواء منها ما يتجدد وما لا يتجدد. كما تم بناء وحدات مرجعية في التربية البيئية، عند إجتماع خبراء التربية البيئية العرب، الذي إنعقد بالكويت في سنة 1978، بالتعاون بين المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واللجنة الوطنية الكويتية للتربية والعلوم والثقافة، لتوجه إلى مخططي المناهج ومصممي الوسائل التعليمية، وواضعي برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي، للإسترشاد بها في إستعاب أهداف التربية البيئية في المقرارات الدراسية، حيث تم إختيار محور وطني كوحدة مرجعية للمرحلة الإبتدائية، تتكامل فيه مختلف المقرارت الدراسية في إطار أهداف التربية البيئية، التي تسعى أساسا إلى ترشيد سلوك الإنسان في البيئة. كما إختيرت الموارد الطبيعية كمحور للوحدة المرجعية في المرحلة المتوسطة، تتناول المقرارت الدراسية المختلفة، ضمنه العلاقة المتبادلة بين الإنسان وموارد البيئة المتجددة وغير المتجددة، في إطار ملامح أساسية خمسة هي:

1. تأثر حياة الإنسان بموارد البيئة المختلفة.
2. تأثر توزع الجماعات البشرية بموارد البيئة.
3. تأثر الثقافة البشرية بالموارد الطبيعية.
4. تأثير الثورة الصناعية على الموارد الطبيعية.
5. إرتباط بقاء الإنسان بحسن إستغلال الموارد الطبيعية.

أما في المرحلة الثانوية، فقد أختيرت الطاقة والإنسان كمحور للوحدة المرجعية، يتناول مختلف المقرارت الدراسية ضمنه العلاقة بين الإنسان والطاقة، وذلك في إطارتنمية إتجاهات إيجابية للطلاب نحو البيئة، وحسن إستثمار الطاقة والتغلب على المشكلات الناجمة على إستخدامها **(الحمد:1979، ص190– ص191)**.

2- أهمية التربية البيئية:

تظهر أهمية التربية البيئية في هذا الاهتمام؛ بإدماجها بمراحل التعليم المختلفة، من أجل تربية الإنسان تربية بيئية سليمة وراشدة، تثري معارفه وتشحذ مهاراته، وتجعل أهدافها تبصر أجيال الحاضروالمستقبل، بإمكانيات البيئة ودرجة تحملها، لتطبيق الفكرالإنساني حتى يمكن إكسابهم إتجاهات موجهة، شأنها المحافظة على مستوى تحمل البيئة للإنسان، وإعداد الإنسان المتفهم لبيئته والمدرك لظروفها، والواعي لما يواجهه من مشكلات وما يتهددها من أخطار، والقادر على المساهمة الإيجابية في التغلب على هذه المشكلات والحد من تلك الأخطار، وفق قيم اجتماعية وضوابط للسلوك الذي يحسن ظروف هذه البيئة، على نحو أفضل بوازع من داخل الإنسان، ويعمل على تنفيذه بتوعية منه لاعن قصر وكراهية.

وذلك بتربية الإنسان الذي يمكنه الإطلاع لحماية التشريعات والقوانين، وتنفيذها وتطويرها التي تستهدف حماية البيئة والمحافظة عليها، بما يحقق الأغراض المرجوة منها على نحو أكثر فاعلية، ولتحسين رسم السياسات ووضع الخطط واستخدام علم التكنولوجية، بما يحفظ البيئة سلامتها ويحميها من التلف. لأنه من غير المعقول أن نخطط للإفادة من مواردها الطبيعية، دون أن يصحب ذلك تخطيط إجتماعي، وإعداد ثقافي وتوجيه خلقي للناس أنفسهم، وهم الذين عمل التخطيط العلمي والتكنولوجي من أجلهم، فعلى الأجيال المقبلة إذن؛ أن تتلقى في أثناء تعليمها ما يجعلها تعين الأخطار التي يمكن أن تصيب البيئة، وتعرف وسائل حمايتها، لتقوم في مستقبل حياتها على المحافظة على البيئة، لما يتضمن الإبقاء على الحياة بصورة سليمة على سطح الارض **(الدمرداش:1988، ص58–60)**.

ولا يقتصر دوروأهمية التربية البيئية؛ على تدريس المعلومات والمعارف عن بعض المشكلات البيئية، كالتلوث وتدهور المحيط الحيوي وإستنزاف الموارد، ولكنها تواجه طموحا أكثر من ذلك، يتمثل في إيقاض الوعي الناقد للعوامل الإقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية والسياسية والأخلاقية، الكاملة في جذور المشكلات البيئية، وتنمية القيم الأخلاقية التي تحسن من طبيعة العلاقة بين الإنسان والبيئة، والتي لا تتأتي إلا بالممارسة الميدانية؛ ليتعلموا مبادئ الإيكولوجيا في الواقع، **(قمر:2004، ص55–56)**، والعمل على التركيز على أوضاع البيئة الحالية والمحتملة، مع مراعاة الإطار التاريخي لهذه الأوضاع، والربط بين الحدث البيئي ومعرفته البيئية، لتبين المهارات الكفيلة

لحل مشكلاتها، وتوضيح القيم المتعلقة بها، والربط بين النظرية والتطبيق، بحيث يكون ما يقال أو ما يدرس قريبا من الواقع، وأشتراك أفراد المجتمع فيما يحدث من تخطيط أو تنفيذ برامج البيئة.

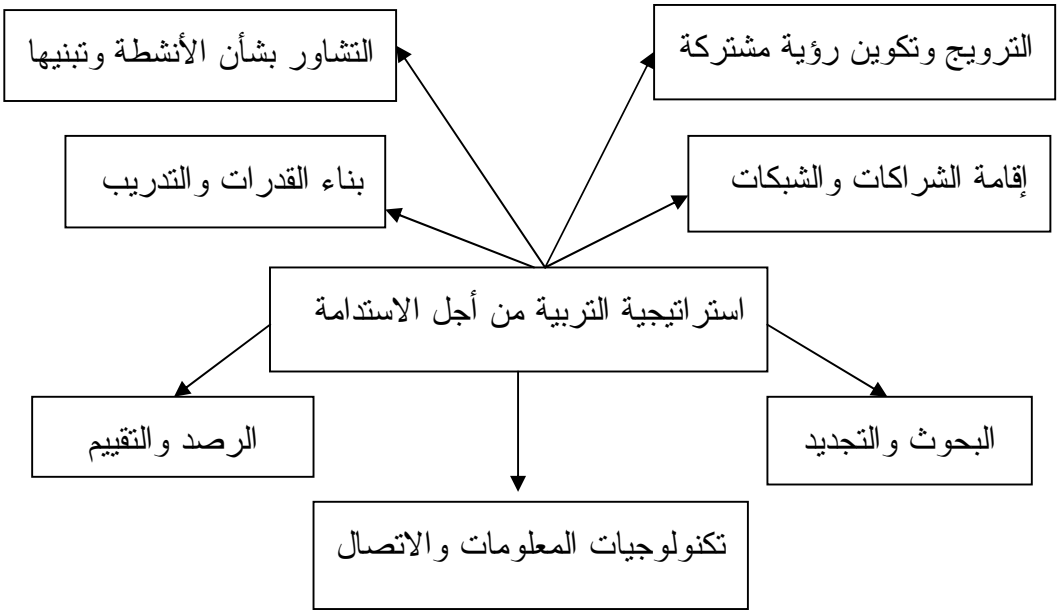
حيث يتعلم الإنسان من بيئته التي يعيش فيها أشياء كثيرة، تكون مشاعره وإستجاباته المختلفة سواء كانت سلبية أو إيجابية، وبذلك يعدل من إستجاباته للمواقف التي يتعرض لها، كما يؤكد على ذلك علماء النفس الاجتماعي. كما أنه يكتسب في حياته مزيدا من الإتجاهات التي تنموا كلما إتسعت نشاطاته، وتعددت علاقته أو مجال إدراكه، وتظل هذه الإتجاهات تدعم إلى أن تصبح قاعدة منظمة مدونة. لأن المشكلة يحددها الذين يتأثرون بها مباشرة ويعانون منها، كما يقول **فيري firy.s**، ويؤكد إبن خلدون بأن النخل المعايشة؛ تؤثر في تكوين الطبائع والصفات الاجتماعية والثقافية **(عبد اللطيف:2007، ص95، 210-219)**

ولهذا يتوجب على التربية البيئية في مدارسنا أن تتخير من عناصر البيئة، أشدها إلتصاقا بحياة التلميذ، وأكثرها تأثيرا فيهم وتناسبا مع مستوى نضجهم. كما ينبغي أن تعمل التربية البيئية على توسيع دائرة البيئة خاصة المحلية أمام التلاميذ، كلما تكشفت إستعدادتهم ونمت قدراتهم وإتسعت دائرة خبرتهم وتجاربهم. على أنه ينبغي أن تتم هذه العملية بحكمة وتدرج، وعلى أساس علمي وتخطيط مسبوق، بإدراك سمات البيئة الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، للوصول إلى التعامل الحكيم مع البيئة والإستغلال الراشد لمواردها، لما يستهدف المحافظة على الموارد من النفاذ لأطول وقت مستطاع، لتلبية الإحتياجات الأساسية لأشد الناس فقرا، وكذلك الاحتفاظ بها في حالة تسمح بإستمرار إستخدامها لمنفعة أكبر عدد ممكن.

تتميز التربية البيئية بطابع الإستمرارية والتطلع إلى المستقبل، ولأن عظمة الإنسان لا تكمن فقط في المحافظة على البيئة الطبيعية، أوإيجاد وعي وطني بأهمية البيئة بالنسبة لمتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ولكن في حرصه على تعلم أساليب الإنتاج والبناء، دون أن يهدم دعائم الحياة المستقبلية، كما يقول **ويليم دين هويلز** وهذا جوهر التنمية المستدامة. لأن فهم العلاقة المتبادلة والترابط كما يقول: "**بلاوزميله**" وإعتماد الكائنات الحية بعضها ببعض، وعلاقتها بالبيئة التي يعيش فيها، هو مفتاح الفهم الصحيح لمبدأ المحافظة على الطبيعة، لأنه يتعين قبل ممارسة الطرق السليمة لصيانة الموارد الطبيعية في البيئة، فإنه من المفيد تفهم العلاقات فيما بين الكائنات الحية وبيئتها، كما أنه من المفيد إبراز أن الإنسان هو جزء من بيئة متزنة، كما ترى "**إيفلين مورهولت**" **(الدمرداش:1988، ص63-67)**، وأن حسن تنشئة الإنسان وإعداده للقيام بمهمة صيانة البيئة داخل وخارج المدرسة، يبقى دائما العامل الأول والحاسم، الذي يتوقف عليه تحقيق الأهداف المرجوة في هذا المجال، وغيره من المجالات. لذلك تعتبر التربية البيئية إستراتيجية حتمية وضرورية، تسعى لتطوير القدرات البيئية في مجال التعليم والتوعية والإتصال البيئي، بهدف الحفاظ على عناصر البيئة والتعامل معها بعقلانية، لتحقيق تنمية مستدامة تسهم في تحسين نوعية

الحياة للمواطن والرفاه للأجيال الحاضر والمستقبل، ويمكن توضيح أهمية التربية البيئية من أجـــل التنمية المستدامة من خلال الشكل الآتي:

الشكل رقم (05) يوضح استراتيجية التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة.



المصدر: (جميل: 2008، ص78)

ولهذه الإستراتيجية ما يبررها من أسباب:

- التربية البيئية تساعد الناس على إدراك المشكلات البيئية، التي تتصف بالتعقيد لتعدد مسبباتها وتحويل آثارها، وإختلاف مواقع حدوثها وتعدد الجهات التي تتعامل معها، لذا فإن هناك حاجة لسبق كافة الجهود التربوية والإعلامية والتثقيفية، والوسائل الكفيلة لحل هذه المشكلات، والعمل على منع ظهور مشكلات جديدة، مما يتطلب الحاجة إلى تطوير أخلاقيات بيئية لدى المواطن، وتجعله قادرا على الإنسجام مع البيئة لتستمر مدى حياته، وتشمل برامج التعليم والتدريب والإعلام والتوعية، وهو الدور الذي تقوم به التربية البيئية لصيانة البيئة، وتوفير معيشة كريمة، وبيئة نظيفة ولتنمية مواردها.
- تهتم التربية البيئية بجميع نواحي البيئة، كالجوانب الاجتماعية والثقافية والإقتصادية والجمالية، ولا تختصر على الجوانب البيولوجية، لأن المشكلات البيئة القائمة هي نتاج لأنشطة الإنسان والمؤسسات العامة والخاصة، وتتصف بصفة محلية وبطابع عالمي، لذا فإن التربية البيئية تهدف إلى تعاون الجهود المحلية والعالمية، والتصدي للمشكلات البيئية الحاصلة والمتوقعة.

- تقوم بتعديل مواقف الأفراد من البيئة، وترسيخ طرق ومناهج فكرية ومعارف جديدة، تأخذ بعين الإعتبار التنمية المستدامة، وتقييم الأثر البيئي، والمحافظة على مصادر الطبيعة المختلفة، التفاهم الدولي والسلم العالمي، النوع الاجتماعي عند إعداد إستراتيجيات البيئة وتكوين الإتجاهات والقيم نحو المحافظة على البيئة، وإكتساب سلوك إيجابي إتجاه المشكلات التي تنجم عن تفاعل الإنسان معها، مما يتطلب وعيا بيئيا تربويا، لذلك يجب تطوير الوعي البيئي، عند المواطن والتلميذ للتعامل مع البيئة وتحكمه وترشده **(قمر:2004، ص73– 74)**، ومن هنا كانت أهمية وضرورة التربية البيئية، التي لها فلسفة وأهداف محددة لتحقيق ذلك. وعلى الرغم من هذه الأهمية والحتمية للتربية البيئية، التي ظهرت منذ السبعينات من القرن العشرين في حماس كبير، وتطرقت لجميع برامج الأنشطة البشرية، وكثرة الأبواب التي طرقتها والقنوات التي تشعبت منها، فإنها تعاني من عقبات وتواجه مشكلات، تعوقها على أرض الواقع بداية من:

- عدم وجود هوية محددة للتربية البيئية من المنهاج.
- القصور الذاتي في تنظيم البناء التربوي، والعودة للإستفسار عن الأهداف الحقيقة.
- تطورت التربية البيئية على هوامش الموضوعات الدراسية، وليست من آفاق المعرفة، وذلك للحاجة إليها في فهم وتحليل المشكلات البيئية، وفي إستراتيجيات التعليم.
- تبرز أزمة هوية التربية البيئية إلى إتساع الجمهور المستهدف، الذي يمكن أو يجب أن يستفيد منها، لأن ذلك يمكن أن يؤدي إلى عدم مساواة بالفرص وفي مستوى الوعي، فالأفرد يمكن أن يدخلوا أو يخرجوا من الجمهورالمستهدف في فترات مختلفة من حياتهم، حسب تغيير تطلعاتهم وأوضاعهم الاجتماعية.
- التحدي الكبير للتربية البيئية، يكمن في تربية أوسع قطاع ممكن من الناس، على جعل إختياراتهم للأهداف والأولويات تستند إلى قرار بيئي، على أن يمر الأفراد ببرامج التعليم النظامي في فترة حياتهم، حيث يجب أن يتعرضوا على الأقل لقيم التربية البيئية وفلسفتها. **(بارك:1987، ص4–5)**.
- مشكلة حصول التربية البيئية على موقع ومكانة مرموقة في الأنظمة التعليمية، المزدحمة بالمواد الدراسية وفي البيئة التنظيمية للمؤسسات، والجدل القائم بين التربويين حول البحث عن نموذج ملائم ومعترف به للتربية البيئية.
- التحدي الحقيقي للتربية البيئية، يبرز في إيجاد نظام تعليمي يساعد المتعلم على إكتشاف القضايا المعقدة متعددة الأبعاد العقلانية، وفق أسس فلسفية للتربية البيئية تبتعد عن التلقين،

أو فرض رأي على القضايا البيئية، وإلا أتهمت بتقلب سياستها، لأنه إلى حد الآن لم تترسخ التربية البيئية في مناهج العلوم المتداخلة، أو المتكاملة لحل المشكلات البيئية.

- كثرة المواد التي تتم تدريسها في المدارس، وقلة المعلمين المؤهلين لتعليم التربية البيئية؛ وفق برامج تعليمية.
- قلة عملية التعزيز للمجتمع المحلي لتعليم التربية البيئية ومفاهيمها، ومنع وقوع المشاكل البيئية أو حلها في حالة وقوعها (**وهيبي:2003، ص62-64**).

ورغم هذه الصعوبات والمشكلات، إلا أن التربية البيئية تعتبر هي الحل في مواجهة المشكلات البيئية، وحماية البيئة في الحاضروالمستقبل، فقط لابد أن يتم إستعمالها بالحكمة والتقنين، ومزيد من الجهود الفعلية والميدانية المتعاونة من جميع الأطراف، لتنمية الإتجاهات الحقيقة وإكساب المعارف ومنافشة إطار محتوى التدريس، والتأكيد من قابلية تعلم المحتوى والتكيف أوالتطويع، ووضع ترتيبات تركيبية ومؤسسية، والتوصل إلى إيجاد أساس فلسفي معقول، يؤطر نموذج للتربية البيئية ونوع من الإتفاق حول غايات وأهداف التربية البيئية، فهل يحمل مطلب فلسفة التربية البيئية وأهدافها هذا النوع من الحكمة، لمواجهة مشكلات وصعوبات التربية البيئية ؟.

ثالثا- فلسفة التربية البيئية وأهدافها:

1- فلسفة التربية البيئية:

تعد فلسفة التربية البيئية الخارطة الفكرية، التي تتضمن نظريات المفكرين عن البيئة والعلاقة بينها وبين الإنسان، ومختلف المفاهيم الإديولوجية للبيئة وفلسفة التآزر والتكامل بين فروع المعرفة المتعددة المجالات، وإنعكاساتها على التربية البيئية والمعتقدات؛ التي تستخلص منها المبادىء الأخلاقية، والقيم البيئية التي توجه أهداف التربية البيئية، لسد الفراغ في التربية القائمة على العلم والمعرفة الصرفة، والرغبة لدى التربويين لتكوين إستجابة ملائمة لحاجات جديدة، وتكوين أنماط سلوكية تصون الحياة بمجملها في البيئة، وتحافظ عليها حاضرا ومستقبلا من أجل التنمية المستدامة.

وهذا يعد فلسفة للتربية البيئية، وسببا لتنشئة الفرد الواعي بيئيا والمنضبط دائما، للإحساس بالمسؤولية الأخلاقية دون رقابة خارجية إتجاه البيئة، وتطبيق المعارف إلى سلوك عملي عن قناعة نابعة من ذات الفرد، والإبتعاد عن الأنانية وإحداث الخلل في مكونات البيئة ونظمها (**وهيبي :2003، ص56**)، التي تعد الإنسان جزء متكامل من هذا النظام، الذي لا يستطيع الإنفصال عنه، إلى جانب البيئة الفيزيقية والثقافية التي تتضمن الإستراتيجية التنظيمية، والعمليات التكنولوجية والتنظيمات الاجتماعية والسياسية والإدارية والتشريعية، والتعليمية الخاصة بالتربية البيئية لتطوير النظام التربوي وتحسين وترشيد التربية النظامية خاصة. لأنه لاسبيل لإعادة الوفاق بين الإنسان

والبيئة، إلا بمساعدة المتعلم على إدراك المفاهيم والمبادىء، التي تولي إهتماما كبيرا لإعداد المواطنين الواعين لمشكلات البيئة، وتلبية حاجاتهم الأساسية كالغذاء والرعاية الصحية، والافادة من النفايات ومحاربة التبذير، وإعادت بناء البيئة من خلال صيانة الموارد الطبيعية، التي تدهورت على مدى قرون، تحت تأثيرات الجوانب المادية وتغليبها على القيم والأخلاق البيئية.

وهذا كله ساعد على تأسيس فلسفة التربية البيئية، التي تظهر كبرنامج تعليمي خاص بالتربية البيئية، يهدف إلى مساعدة المتعلم على إدراك بعض المفاهيم والمبادىء، التي تولي إهتماما كبيرا لإعداد المواطنين المنتبهين للمشكلات البيئية، حيث تقوم وتؤسس على عدة مفاهيم يرتكز عليها النظام التربوي، كالوجود والمعرفة والطبيعية الإنسانية، وتتضمن دراسة العلاقة بين البيئة والكائنات الحية، وتعقد النظام البيئي بمختلف عوامل التلوث والطاقة والإسكان وأشكالها. إلى جانب النمو السكاني ومعدلات المواليد والوفيات، والهجرة الداخلية والخارجية والمؤقتة والموسمية وتوزيعهم، وأثر ذلك على خطط التنمية الاجتماعية والإقتصادية، ومفاهيم الإقتصاد والتكنولوجيا، وما تتضمنه من نظريات وفلسفة النظم الإقتصادية والإنتاج وعوامله، والتكنولوجيا وأثرها في البيئة والنظم والعلاقات الاجتماعية والقرارات المتعلقة بحماية البيئة، وما تتضمنه من قوانين وتشريعات واللوائح المتعلقة بحماية البيئة والمحافظة عليها.

كما تتضمن دراسة أساليب إتخاذ القرارات وأثرها على البيئة، ودراسة مشكلات البيئة وكيفية إيجاد الحلول لها. وأخيرا مفاهيم الأخلاقيات والسلوك البيئي، وما تتضمنه من شرح المبادىء والقيم الأخلاقية، وأنماط السلوك الإيجابي الواجب إتباعها في التعامل مع مكونات النظام البيئي، هذه المفاهيم التي ترتكز على عدة أبعاد، تنظر من خلال التربية البيئية الى البيئة في كليتها الطبيعية، التي وجدت عليها والتي هي من صنع الإنسان، بجوانبها البيولوجيا والسياسية والإقتصادية، والتكنولوجية والاجتماعية والتشريعية والثقافية، وأن تتناول التربية البيئية دراسة كل قضايا التنمية من منظور بيئي، يحرس على إستثمار البيئة دون إهدار ثرواتها أوتلوثها، مركزة على الأوضاع والظرف البيئة الحاضرة والمستقبلية، آخذة التطور التاريخي في الإعتبار، كبعد زمني ومختلف الفروق الإقليمية

وهي تتناول القضايا الكبرى من وجهة نظر إيجابية عالمية، منتجة الفرصة لكي يكتسب الدارس رؤية للظروف البيئة في مناطق جغرافية متعددة، ضمن المنهج الدمجي الذي يجمع بين عدة أنظمة، بغية تدعيم مختلف المناهج الدراسية، وتطعيمها بالتربية البيئية بصورة وظيفية هادفة بدون إفتعال أو إقتحام، تبدأ من مستوى قبل الابتدائي وتستمر عبر المراحل النظامية كافة، كما تسعى أن تشمل كافة المواطنين في المراحل غير النظامية، وتفعيل دورهم في حماية البيئة والعمل على تحسينها، والمشاركة الايجابية في تجنب المشكلات والمساهمة في حلها، وإتخاذ القرارات وتقبل نتائجها في جو من التعاون المحلي والاقليمي والدولي **(غنايم :2003، ص60-63)**، كأهم الأبعاد

التي تساهم في تشكيل وتكوين إطار فلسفي في التربية البيئية، إلى جانب مجموعة من التوجهات والأسس، التي أظهرتها العديد من المؤتمرات والندوات والإتجاهات النظرية، كما مر معنا في المطالب السابقة.

يحمل التوجه الأول، النظرة الشمولية التي تناغم العلاقة الضمنية بين الإنسان وبيئته الكلية، إذ تبحث في الوجود وحقيقته الإنطولوجية، وتعتمد على نظرية المعرفة العلمية أوالابستيمولوجيا، وتهدف إلى إيجاد فلسفة القيم أو الإكسيولوجيا، وتؤكد ضمن دلالتها مكانة الإنسان والبيئة من خلال النظرة الشاملة، بجعل الإنسان خليفة الله على الأرض، وتمكينه من تطوير شخصيته من جوانبها الروحية والفكرية، والوجدانية والخلقية، والجسمية والاجتماعية، بصورة متوازنة شاملة ومتكاملة تهدف إلى تخطي المادة من جهة، ومن جهة أخرى تهذيب للذات الإنسانية في تكافؤ روحي، يؤدي إلى إستمرار الحياة من خلال إشباع حاجات الإنسان المادية والعقلية والروحية، والعمل على توفير وسائل العيش والنمو والتكاثر، وذلك من خلال الحفاظ على الموارد البيئية، ضمن بيئة شاملة الوعي والارادة والأخلاق، وكل النزاعات التي تشد إلى الخير والجمال، والتضحية والبطولة التي تبصر الإنسان بحقوقه وواجباته نحو البيئة، لتمكنه من العناية بالبيئة وصيانة مواردها، والحفاظ عليها من جوانبها الطبيعية والتاريخية والاجتماعية والإقتصادية والثقافية...، كما يدل على ذلك التوجه الروحي، الذي يدعمه ويقويه التوجه الإيماني الذي يوقظ سلوك الإنسان، ويجعله يقوم بحق الخلافة وإصلاح إعمار الأرض والحفاظ عليها، وهو ما تسعى اليه فلسفة التربية البيئية لترسيخه في نفوس الناس، وتنشئة الأطفال والتلاميذ على الأخلاق الفاضلة والقيم الإنسانية، والتعاون والسعي إلى خير المجتمع، من أجل تماسكه وقوته وتمكينه في تعمير وإصلاح البيئة.

وبهذه الدلالات للتوجهات الثلاثة لفلسفة التربية البيئية، التي تؤكد على مجموعة من الأسس لا تخرج عن نظرة الإسلام وأصوله ومبادئه، وتأكيده على مكانة الإنسان في نظام الوجود، وتأكيد تربيته وتنشئته من جميع جوانبه بصورة متوازنة، توفق بين مطالب الروح والجسم، وبين حاجاته الحاضرة والمستقبلية، بالإعتماد ذاتيا على القيم الروحية والإيمانية، التي تجعله على معرفة مسؤولة إتجاه البيئة وعلى ضميره البيئي، والإضطلاع على مهام عمله إتجاه البيئة، محقق العدالة بينه وبين البيئة ومجتمعه في الحاضر والمستقبل، وتجاوز كل ماهو ضيق وأناني ليبتعد بذلك على الحلقات الأدنى من السلم الحيواني، ليبدأ التوجه الأخلاقي عندما يتوحد الإنسان مع الطبيعة، ويقوي من خلال تربية ضمير الإنسان الذي يؤثر على سلوك الفرد والجماعة المرتبط بإحترام البيئة، وتقدير العلاقات التي تربط الإنسان بباقي مكونات النظام البيئي، ويكون منبعها ومصدرها، وهذا ما تحاول فلسفة التربية البيئية تأسيسه في برامج التعليم النظامي، وتطعيم مناهج المقررات الدراسية للمواد التعليمية المختلفة، وفي مراحل التعليم ومستوياته كافة، إلى جانب التعليم غير النظامي لتكوين وعي

بيئي لا شعوري لدى الإنسان، ينبع من ذاته بصورة عفوية تلقائية، إذ تتحول إهتماماته بالبيئة من مجرد رغبة إلى سلوك فطري وعادة، كالمأكل والمشرب والملبس، وأن تكون البيئة هي مصدر تعلم وتعليم **(الحبلوس: 2002 ، ص134-144)**.

ولن تتحقق هذه التوجهات والأسس في تعديل السلوك والإتجاه نحو البيئة، مالم يتبعه إهتمام من قبل متخذي القرارات البيئة اللازمة لحل المشكلات، ضمن منهج متكامل بين العلم والإيمان، كما يدل عليه التوجه العقلاني للتعامل الإيجابي مع البيئة، الذي يستند على المنهج العلمي في الفكر، وينطلق من مقدمات صحيحة للوصول إلى نتائج صحيحة، بهدف تفسير الظاهرة، ومن ثم توظيف التعميمات من أجل التنبؤ لما سيحدث للمستقبل، مع محاولت ضبط المتغيرات البيئية والسلوك الإنساني، والتحكم في العوامل الأساسية التي تسبب المشاكل البيئية...، لإستمرارالتفكير بالمسؤولية الكاملة نحو البيئة وإكتشاف الواقع، والوصول إلى الحقائق العلمية بتأسيس ثقافة تربوية بيئية عقلانية، وإرساء الثورة العلمية والتقنية في جميع مجالات الحياة بوصفها تطبيقا للعلم في مجال الحياة، وتوفير مقومات تطويرها وتكييفها لمطالب التنمية المستدامة **(صندوق الأمم المتحدة للسكان: ص38)**.

حيث لا تتعارض هذه الأسس أو التوجهات في فلسفة التربية البيئية، مع الفلسفة الندية التي تنادي بعلاقة إنسجام بين الإنسان والطبيعة، وإستثمارها في حدود قدرتها على التجدد والعطاء، إلا أنها لاتتفق مع الفلسفة الحتمية؛ القائلة بأن على الإنسان أن يخضع للطبيعة لأنها أقوى منه، كما أن هذه الأسس والتوجهات تختلف مع الفلسفة الإمكانية، التي تؤمن بقدرة الإنسان على إخضاع الطبيعة لإرادته **(وهيبي:2003، ص58)**، لتشكل بذلك تلك الأسس والتوجهات إطارا فلسفيا عاما للتربية البيئية، لفهم البيئة الطبيعية والاجتماعية والإقتصادية والثقافية والسياسية، وتفسيرها بما يسهل صياغة غايات وأهداف التربية البيئية وتوجيهها.

2- أهداف التربية البيئة:

لقد إرتبطت صياغة أهداف التربية البيئية، بالعديد من المشكلات البيئة المحلية والإقليمية والعالمية، وبزيادة الإهتمام والوعي بحتمية وأهمية التربية البيئية، وتطور مفهومها الذى لا بد أن ينعكس على الأهداف التربوية والتعليمية لكل مرحلة تعليمية، وعلى جميع المقررات الدراسية، لأن الأهداف التربوية الصحيحة كما يقول"**جون ديوي**" تنبع من مواقف مشكلة تثيرها مناشط الإنسان وسلوكه في البيئة، كما يمكنه من رد فعل ناتج عن تأثير الإنسان في البيئة وتأثره بها، ما يؤدي إلى إيجاد بعض التغيرات والعلاقات المعقدة والمتشابكة بين الإنسان والبيئة، وتحويل هذه الأهداف إلى أهداف إجرائية، تكون أكثر واقعية وقدرة على التلاؤم مع واقع الحياة التي يعيشها التلاميذ، ومستمدة من إديولوجية المجتمع وفلسفته وقيمه، ومسايرة لروح العصر والتقدم العلمي

والتكنولوجي، كنقطة إنطلاق يجب مراعاتها عند صياغة أهداف التربية البيئية **(غنايم :2003، ص64-65)** في أي نشاط تعليمي هادف بعد تحديدها بوضوح، لأنه تبين عدم وجود إجماع حول غايات وأهداف التربية البيئية، ونقص في توضيح دورها وإنعدام الثقة، وملاحظة أهداف وغايات محسوسة واقعية، ولم تقدم وسائل تحديدها كطرائق التدريس والكتب المدرسية في إطار تجريبي، مما يستدعي إعطاء الأولوية في إتفاق حول أهداف وغايات التربية البيئية، في جميع مساعي المؤتمرات والندوات العالمية والإقليمية والمحلية، التي وضعت مجموعة من الأهداف التربوية البيئية هي:

2-1- الأهداف العامة:

تتميز هذه الأهداف بأنها واسعة القاعدة وعامة، إلا أنها تحدد سلسلة من الإتجاهات الواضحة التي يجب على التربية البيئية أن تلاحقها. إذ أنها ترتكز حول محاور لا تبتعد في جوهرها على تنمية المعلومات والإتجاهات وغرس القيم وإكتساب المهارات، إلا أنها تحتاج إلى مهارات تربوية ودراسات وبحوث مستفيضة ومتعددة لتحقيقها، كالغاية الكبرى التي أعلن عنها "**ميثاق بلغراد**" الذي يرى أن التربية البيئية؛ تهدف إلى تطوير عالم يكون سكانه أكثر وعيا وإهتماما بالبيئة ومشكلاتها، ويمتلكون من المعارف والمهارات والإتجاهات والدوافع والإلتزام بالعمل فرادى وجماعات، ما يلزم إلى حل المشكلات القائمة وتجنب حدوث مشكلات جديدة. وأن التربية البيئية يجب أن تهدف إلى إيجاد الإتجاهات السلوكية الواعية والقيم الموجهة نحو حماية المحيط الحيوي، وتحسين نوعية الحياة والمحافظة عليها وعلى القيم الأخلاقية والتراث الثقافي والطبيعي، كما أعلن المؤتمرالدولي للتربية البيئية في تبليسي **(بارك:1987، ص10 و11)**، الذي حدد مجموعة من الأهداف العامة داخل المؤسسات العلمية وخارجها، بالعمل على إتاحة الفرصة التعليمية للأفراد والجماعات، وإكتساب المعارف والخبرات المتنوعة وفهم البيئة ومشكلاتها، ومعاونة الأفراد والجماعات على إكتساب القدرات والحس المرهف بالبيئة بمختلف جوانبها، وبالمشكلات المرتبطة بها وإكسابهم المهارات والقيم والإتجاهات، لتحديد المشكلات البيئية وجعلها ضمن المشاركة النشطة **(الجبان:2000، ص19)**.

هذا المؤتمر الذي تأثر به وليم.ب.ستاب william.b.stapp أستاذ التربية البيئية، ورئيس برنامج التربية البيئية بمدرسة الموارد الطبيعية التابعة لجامعة مستشجان بـــ و.م.أ. وحدد مجموعة من الأهداف الرئيسية للتربية البيئية، كما حددها مؤتمر بلغراد للتربية البيئية؛ فيما يلي :

- تساعد الأفراد على إكتساب فهم واضح؛ بأن الإنسان هو جزء لا يتجزأ من نظام يتألف من الإنسان والثقافة البيوفيزيقية.
- أن الإنسان له القدرة على تغيير العلاقات في هذا النظام.

- أن الهدف الإستراتيجي أو بعيد المدى للتربية البيئية، هوالحفاظ على نوعية النظام الذي يتفاعل فيه الإنسان، من خلال ثقافته مع البيئة البيوفيزيقية بشقيها الطبيعي والمصنوع، ودورها في المجتمع المعاصر، وتنميته من أجل تقدم الإنسان ورفاهيته.
- الفهم العميق والشامل للمشكلات البيئية التي تواجه الإنسان في الوقت الحاضر.
- المساهمة في حل هذه المشكلات بمشاركة جميع الأفراد والجماعات.
- إكساب المهارات اللازمة لحل المشكلات، ومهارت الإتصال ومهارات النقل والتعبير اللازم لحل هذه المشكلات البيئية، وتطوير ظروف البيئة على نحو أفضل، يهدف لتكوين الإتجاهات المناسبة إزاء البيئة؛ التي تدفع الإنسان بوازع منه إلى المشاركة في حل المشكلات البيئية، ويتطلب عملية التكوين هذه الإمتزاج بين قدرة كبيرة من المعلومات الوظيفية، وأحاسيس الأفراد ومشاعرهم، مما يولد لديهم في النهاية الرغبة والدافع الإنفعالي نحو عمل إيجابي، **(الدمرداش:1988، ص72-74)**، ليعلن بهذا هدفه العام للتربية البيئية، الذي يسعى لإعداد مواطن يعترف بجميع مكونات بيئته، وملم بمشاكلها ومزود بالعلم والإتجاهات والحوافز والإلتزام، والمهارات اللازمة للعمل الفردي والجماعي لحل المشكلات البيئية الراهنة، والحيلولة دون ظهور مشكلات جديدة.

وفي نظرة متقدمة لأهداف التربية البيئية، عرض **ويليام شنيدر** هدف عام يعمل على تطويرالمجتمع البشري لبيئته وما يكتنفها من مشكلات، والمزودة أفراده بالمعرفة والمهارات والإتجاهات، والقدرة على القيام بالعمل كفرد مستقل وفي شكل جماعي، لحل المشكلات المعاصرة ومع ظهور مشكلات أخرى. ولتحقيق هذا الهدف فهو يسعى لتركيز تدريس مجموعة من المفاهيم، تبدأ بأن الإنسان كائن مفكر لديه القدرات التعاونية على تغيير الأنظمة البيئية، وإحداث تغيرات بيئية قد تكون ضارة، كالتلوث الذي أضر بصحته وقلل من قدرة الأنظمة البيئية على رغم الحياة أو نافعة للأنظمة البيئية، كالإطلاع بالمسؤولية الخلقية لحفض توازن الأنشطة البيئية، مع أنشطته بوضع مجموعة من القيم البيئية وبرامج تدريس التربية البيئية للتلاميذ، التي تتعلق بالتفاعلات الإنسانية مع البيئة، وتوجه وتقود خطواته في الحياة والتزامه بتنمية بيئية، لخلق حياة أفضل لأجيال الحاضر والمستقبل، مع إدراك آثار المشكلات المستقبلية للبيئة، وأسلوب حلها بتنمية مهارات البحث عن الأدلة والتفكير النقدي عند التلميذ **(مطاوع:2001، ص24 -27)**.

وإنسجاما مع تلك الإعلانات والأهداف العامة المنفتحة، والمتضمنة نوعا من التحدي في العديد من المؤتمرات والندوات، التي إجتمعت على أهداف التربية البيئية، بداية بإدراك واضح بأن الإنسان جزء لا ينفصل عن نظام البيئة، وبأن الإنسان يستطيع أن يحكم العلاقات التي تربط بين مكونات هذا النظام، بزيادة القدرة على السعي إلى إيجاد التوازن، وتعزيز بين هذه المكونات الاجتماعية والإقتصادية والبيولوجية والمتفاعلة في البيئة، وزيادة الأنظمة الاجتماعية والتقنية

والطبيعية في البيئة العادية التي يتدخل فيها الإنسان، مع إدراك المشكلات البيئة التي تواجهه وطريقة حل هذه المشكلات ومسؤولية المواطنين والحكومات إيزاء ذلك، وتحسين مهارات إتخاذ القرارت حول قضايا المجتمع الحاضرة والمستقبلية، بزيادة الوعي بالعوامل البيئية وإرتباطها بصحة الإنسان وسلامته، والعمل على تحسين مهارات إتخاذ القرارات حول قضايا المجتمع في الحاضر والمستقبل **(قمر:2004، ص62)**، لمزيد من الإطلاع راجع **(بارك:1987، ص11)** .

ليفصل **عصام أنور** أهداف التربية البيئية، إلى هدفان أساسيان هما: إكتساب معرفة علمية للطالب؛ تسمح له بالمساهمة في تحقيق التنمية المستدامة، وتكوين إتجاهات إيجابية لإعداد الطالب تربويا للمشاركة المجتمعية، وإعداده كمواطن صالح وسط المجتمع **(بوعبد الله: 2009، ص19)**.

ويركز معهد اليونيسكو للتربية على هدف أساسي للتربية البيئية، يعمل على تطوير مواطنين عالمين مدركين واعين مهتمين لبيئتهم ومشكلاتها، وكيفية حلها وتجنب الوقوع في مشكلات جديدة مستقبلا، بالإعتماد على المعارف وإكتساب المهارات والمواقف والدوافع، والإلتزام بالعمل فرادى وجماعات نحو حماية البيئية حاضرا ومستقبلا. وبناء على هذا الهدف الأساسي، يمكن الخروج بمجموعة من أهداف التربية البيئية بأكثر تفسير وتحديد، تعمل على مساعدة الأفراد والجماعات في إكتساب الخبرات البيئية المتنوعة، والحصول على المعلومات الأساسية حول مفاهيم ومشكلات البيئية، وإيجاد حلول مناسبة لها بالمهارات والقيم والمبادىء ذات العلاقة بالبيئة، وإكتساب الوعي والحس البيئي، والتحفيز على المشاركة الفعالة في تحسين وتطوير وحماية البيئة **(اليونسكو: 1989، ص6)**.

2-2- الأهداف الخاصة:

لقد تم ترجمت الأهداف العامة، التي سبق ذكرها إلى أهداف خاصة للتربية البيئية، تركز على الجوانب البيولوجية والطبيعية، وما يرتبط بها من موارد متجددة وغير متجددة، ومختلف المشاكل البيئية ومواجهتما وكل ما يخص التوازن البيئي، مؤكد على فكرة التكامل للإنسان مع بيئته، وعليه أن يحسن إستغلال مواردها المتجددة وغير المتجددة وبصورة فردية وجماعية، لصيانة مصادر البيئة وحسن حمايتها في الحاضر والمستقبل، ولن يكون ذلك إلا بتنمية أنماط السلوك السليمة للإنسان، وتوعية بأهمية المصادر الطبيعية الخاصة غير المتجددة، وأن مصادرها المتجددة مرهونة بتحسين إستغلالها من قبل الإنسان، وبضرورة البحث عن مصادر أخرى متجددة للدخل القومي، مدركا أن التفاعل بين مكونات البيئة عملية مستمرة تؤدي في نهاية الأمر إلى إحتفاظ البيئة بتوازنها، وأن تفاعل الإنسان غير السليم يؤدي إلى تغيير بعض ظروف البيئة، لذلك لابد أن يعترف بضرورة ما يقوم به.

2-3- الأهداف التربوية السلوكية:

تعتبر الأهداف العامة والخاصة (الفرعية) للتربية البيئية، مصدر لإشتقاق الأهداف السلوكية والإجرائية لأي منهج تعليمي في التربية البيئية، لتحسين الوعي بالبيئة وإثارة الإهتمام بمختلف قضاياها، وتترجم في ما بعد للقيام بحماية البيئة، مما يتطلب الفعل والممارسة فرادى وجماعات في التعليم النظامي وغير النظامي، والتي ينبغي إذ ما أرادت تحقيق هذه الأهداف أن تقدم للتلاميذ المعلومات اللازمة، التي تساعدهم على فهم بيئتهم البيوفيزيقية من جهة، وأن تكسبهم إتجاهات وإهتمامات موجهة نحو تلمس الحلول للمشكلات، التي تعاني منها من جهة أخرى، وهذا ما يعبر عنه احيانا بخصائص المتعلم المعرفية والوجدانية والمهارية، والتي سيتم التفصيل فيها ضمن الفصل القادم.

وعموما يمكن القول: أن هذا الفصل تناول استراتيجية التربية البيئية كنسق جزئي يؤدي وظائف وأدوار لبناء هذه الدراسة، من خلال تكامل أجزائها الفرعية التي تعمل على توازن وتحقيق التنمية المستدامة، بتنفيذ البرامج الضرورية محليا والمناسبة ثقافيا، والتي تضع في حسابها الظروف البيئية والاقتصادية والاجتماعية، ومواجهة المشكلات البيئية وحماية البيئة في الحاضر والمستقبل، لما تحدثه من تغيير في سلوك واتجاهات الأفراد، بعد تزويدهم بالمعرفة والمهارة للتعليم المستمر، الذي يكون وثيق الصلة بالاستدامة، وذلك لمساعدتهم لإيجاد حلول جديدة لقضاياهم البيئية والاجتماعية والاقتصادية، ساعية لجعل العالم صالحا لمعيشة هذا الجيل والأجيال القادمة، فقط لابد أن يتم استعمالها بالحكمة والتقنين، ومزيد من الجهود الفعلية والميدانية المتعاونة من جميع الأطراف، لتنمية الاتجاهات الحقيقية واكتساب المعارف ومناقشة إطار محتوى التعليم، والتأكد من قابلية تعلم المحتوى والتكيف والتطويع، ووضع ترتيبات تركيبية ومؤسسية، والتوصل إلى إيجاد أساس فلسفي معقول يؤطر نموذجا للتربية البيئية؛ والمتضمن في برامج التعليم السائد، ونوع من الاتفاق حول غايات وأهداف التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة.

الفصل الثالث:

تطور التنمية المستدامة ومتطلباتها

أولا: نشأة التنمية المستدامـــــــة وتطورهـــا.

ثانيا: مبادئ التنميـــــة المستدامـــــــة وأهدافها.

ثالثا: متطلبات التنميـــــــة المستدامة ومعوقاتهـــا.

يقول **مورين هارث** :" التنمية المستدامة ليست حركة بيئية فقط ولكنها حركة مجتمع".

أولا- نشأة التنمية المستدامة وتطورها:

1- ظروف نشأة التنمية المستدامة:

كانت التنمية وستظل هي قضية العالم الأولى، القضية التي تسابقت كل المجتمعات من أجلها، لوضع خطط ومشاريع تسعى للنهوض بالبنية الاقتصادية والاجتماعية...، لرفع المستوى المعيشي للأفراد، بفضل نمو وانبثاق العديد من الإمكانيات والاتجاهات والاستراتيجيات، التي تستخدم بقصد توحيد جهود الاهالي مع السلطات العامة، لإخراج مجتمعاتها من عزلتها ولتشارك إيجابيا في تحسين مستوى الحياة وتساهم في تقدمها **(غربي: 2003، ص32)**. وتطورها للوصول إلي الخبرة والرفاهية المطلوبة، على اعتبار أن التنمية هي ذلك التغيير المخطط والمقصود بهدف تحسين المجتمعات **(DAY :1982,P75)**

الأمر الذي بينته بداية تاريخ الفكر التنموي، منذ نهاية الحرب العالمية الثانية وحتى منتصف العقد السادس من القرن العشرين، والذي ركز على النمو الاقتصادي كأحد النماذج المشهورة، والتي عكست مفهوم عملية التنمية ومحتواها في تصورات **والت روسو W.ROSTOU** ، وتفسيره لعملية التنمية الاقتصادية في المجتمعات الإنسانية ككل، من خلال خمس مراحل هي مرحلة المجتمع التقليدي، ومرحلة ما قبل الانطلاق، ومرحلة الانطلاق، ومرحلة النضج، وآخر مرحلة هي الاستهلاك الكبير، وهذا بالاعتماد على إستراتيجية التصنيع؛ كوسيلة لزيادة نمو دخل الفرد والمجتمع، ومن ثم الدخل القومي وتحقيق معدلات نمو اقتصادي مرتفع وسريع، وبعدها تمر على إستراتيجية المعونات الخارجية والتجارة؛ من خلال زيادة الصادرات.

ومع نهاية الستينات وحتى منتصف العقد السابع من القرن العشرين، أخذت التنمية بفكرة الزيادة المستمرة في النمو الاقتصادي، والتوزيع الشامل على أطراف المجتمع بأسره، من خلال تخفيض نسبة الفقراء والبطالة وسوء توزيع الدخل واللامساواة، من خلال تطبيق استراتيجيات الحاجات الأساسية، والمشاركة الشعبية في إعداد خطط التنمية وتنفيذها ومتابعتها، وتتجسد هذه المرحلة بشكل واضح في نموذج **كواردو** ، الذي حدد ثلاث أبعاد رئيسية لعملية التنمية، هي إشباع الحاجات الأساسية، واحترام الذات، وحرية الاختيار.

المرحلة الثالثة والتي تمتد بظهور التنمية الشاملة، من منتصف السبعينات إلى منتصف ثمانينات القرن العشرين، والتي تهتم بجميع جوانب المجتمع والحياة، وتصاغ أهدافها على أساس تحسين ظروف السكان العاديين، وليس من أجل زيادة معدلات النمو الاقتصادي فقط، وذلك من خلال توزيع وترتيب هذا النمو على المناطق والسكان، والعمل على معالجة كل جانب من جوانب المجتمع بشكل مستقل عن الجوانب الأخرى، ووضع الحلول لكل مشكلة على انفراد. الشيء الذي

جعل هذه الإستراتيجية غير قادرة على تحقيق الأهداف المنشودة في كثير من المجتمعات، ودفع إلى تعزيز التنمية المتكاملة التي تأخذ مختلف جوانب التنمية من أطر التكامل القطاعي والمكاني **(غنيم:2007،ص19-21)** ، لتنطوي تحتها كل السياسات والخطط والبرامج، والموازنات الموجهة إلى إحداث التغيير والإصلاح، والعديد من الإنجازات في مختلف الأوضاع والمجالات الاقتصادية والاجتماعية، على صعيد الدولة والمجتمع كـ:

- زيادة الاستهلاك بزيادة معدلات الإنتاج الزراعي والصناعي.
- تحسين في مستوى المعيشة في العالم بشكل عام، وارتفاع في نصيب الفرد من الدخل القومي عما كان من قبل.
- زيادة في معدلات العمر ونقص في معدلات وفيات الأطفال.
- زيادة نسبة المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة. **(المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أيسيسكو: 2002، ص117).**

ونتيجة لهذه الإنجازات التي زادت في تفاؤل المستقبل، ذكرت في أعمال Spengler بشكل مجمل ومفصل، وكذا أعمال wiene و Kakn، وفي كتاب **ألفن توفلر** صدمة المستقبل، وكتاب S.Cole (The global futures debate, 1967-64) **(الحفار: ص925).**

ولكن هل يمكن لهذه الإيجابياتّ؛ التي حققتها التنمية خلال العقود الماضية، أن تستمر وتزداد في ظل موارد طبيعية مستنزفة، ومخاوف بيئية قائمة تهدد منجزات البشرية ومستقبلها؟. في الواقع أن المتتبع للتنمية يجدها سعت باستمرار لتحقيق التطور والتقدم، وتحسين ظروف عيش المجتمعات البشرية، ولكن مع مرور الوقت أصبحت تسيء للبيئة، بزيادة الإنتاج إلى أقصى حد وتركيزها على تخطيط جزئي أو قصير الأجل، يكون محدود القدرة على المحافظة على توازنات النظم البيئية، كما أفضت إلى نمو غير منتظم، وإلى إنشاء مجتمعات صناعية وحضرية، تسببت في تلوث الهواء والماء، وفقدان مناطق من الأرض الزراعية الجيدة، الشيء الذي أدى إلى الزيادة الهائلة في أعداد سكان أحياء بعض المدن، ولقد أثر هذا تأثيرا عميقا على الأسس الاقتصادية والاجتماعية التي يقوم عليها المجتمع، كما أسهمت في زيادة الأمراض والجراثيم **(مصطفى: 2005، ص188)**، وفصلت بين ما هو طبيعي وما هو اجتماعي، وتم إسقاط وتجاهل البعد البيئي من حساباتها، وهو البعد الذي اتضح الآن عمق حضوره وتأثيره في مجمل مسارات التنمية والحياة. بدليل صحوة العالم مع بداية ثمانيات القرن الماضي على ضجيج العديد من المشكلات البيئية الخطيرة، والتي باتت تهدد حياة الملايين من البشر في جميع أنحاء العالم، هذا العقد الذي يسمى بالعقد الضائع بالنسبة للتنمية، إذ وصل فيه عدد كبير من الدول إلى شفا السقوط، وكان حرمان الشعوب فيها حاد أو طويل الأمد، كما تعثرت الأمم في سعيها للتخلص من المصائب التي لا مثيل لها، وقد أدت الحيرة إلى اليأس عندما تردت الثقة في تلك الأقطار بقدرتها على تحقيق التنمية،

وتباطؤ كبير في النشاط الاقتصادي في الدول الغنية، وارتفعت أسعار السلع، وانعكس كل ذلك على الدول النامية؛ التي أصبحت تدفع أكثر فأكثر مقابل ديونها، حتى فرضت عليها هيمنة الدول المتقدمة، وتحكمت في مصيرها واقتصادها ومستقبلها، بعدما أخذت تستلم أقل فأقل مقابل صادراتها من السلع والمواد الأولية.

ليظهر المأزق التنموي في تلك الدول، في حالات إنسانية واقعية تخفي معاناة أطفال ونساء وعجائز، فشلت في الحصول على حاجاتها الأساسية، وعلى الحد الأدنى من الحياة الحرة الآمنة والكريمة، وحكم عليها سلفا بالجهل والمرض والجوع والموت في بيوت من الصفيح، ليحدث خلل عميق في تلك الدول الفقيرة، وتهدد أمنها الاجتماعي وسلامتها بالخطر، بعدما عجزت حكوماتها عن تأمين الخدمات الأساسية والضرورية، وغدت منبوذة من شعوبها، ليصبح هذا الواقع المتردي جزء من التدهور البيئي والاقتصادي المتصل؛ الذي وقعت في شراكه الدول الفقيرة، ولجأت إلى الاستخدام غير العقلاني للأرض وللموارد الطبيعية الأخرى **(عبد الله: 1993، ص86- 90)**. الأمر الذي يؤكده تقرير لجنة الجنوب بقوله أن الدمار الذي لحق بالبيئة حتى الآن، إنما سببه بالدرجة الأولى التنمية الاقتصادية في الشمال، ومن جهة أخرى فإن الخطر الأكبر على البيئة في الجنوب، لا يتأتى من التنمية فيها بل من الافتقار إليها. فالفقر هو في صلب التردي البيئي في الأقطار الفقيرة، حيث تؤدي ضرورات البقاء والافتقار إلى التنمية، إلى اللجوء كرد إلى استخدام غير عقلاني للأرض وللموارد الطبيعية الأخرى، وتعتبر هذه الأفعال وهذا الإهمال الذي يسبب أخطار جسيمة للبيئة ويضع حياة الإنسان على المحك، جرائم بيئية ترتكب ضد البيئة؛ التي تشمل جميع أنواع النباتات والحيوانات، وجرائم ضد العناصر غير الحية للبيئة؛ بما في ذلك الطقس والتربة **(Valadbigi : 2010, P543)**.

هذا نتيجة طبيعية للتقدم التكنولوجي والصناعي الهائل، الذي أحرزته مشاريع التنمية دون أدنى وعي بيئي، عند استخدامها الواسع للطاقة والموارد الطبيعية والبشرية، الأمر الذي أدى إلى الضغط على البيئة بمختلف مكوناتها، منوهة إلى حدوث العديد من التحديات البيئية الخطيرة، التي تهدد بقاء الإنسان ورفاهيته في الحاضر والمستقبل **(دعبس: ص533)** بزيادة حركة التصحر بإهمال الزراعة والسهول، وتوالت الفيضانات المدمرة بسبب قطع الغابات في الجبال، وأغرقت الموارد المائية الطبيعية بالفضلات البشرية والصناعية، واستخدمت الموارد الكيماوية بصورة عشوائية، تسربت السموم إلى باطن الأرض، فتضاءلت الثروة السمكية، كما أسهم نفث النفايات الغازية في الجو في زيادة تلوث الهواء وتحوله إلى أمطار حارقة، وتأثير ذلك على نفسية الإنسان المعاصر، ومعاناته من الإحساس بالانقطاع عن الطبيعة الأم، وخوفه من الأخطار التي تكمن في البيئة، والشعور بالاغتراب في عالم فقد رغبته في الدفاع عن حقه في الوجود **(اللجنة العالمية للبيئة والتنمية: 1989، ص7-8)**.

الأمر الذي أكده **ليستر براون** في تقريره السنوي عن حالة العالم، مؤكدا أن كل منظومة حية على الأرض تتدهور بسبب الطلب المتزايد على المواد الهيدروكربونية hydrocarbon، التي تصدر غازات احتراقها إلى الغلاف الجوي. إلى جانب حادثة تشرنوبل الذرية التي عرفت العالم أن الهواء ليس ملكا لأحد، وما نتج عنها من تغيير المناخ وانحسار طبقة الأزون، كما وفرت الموارد التي استخرجت واستخلصت والتي جرى توزيعها بشكل غير عادل، ما يقارب 20% من سكان الأرض جوعا ومحرومون بشكل دائم، في حين أن نسبة 20% أخرى في الشمال إلى حد كبير تسيطر على 80% من ثروة العالم وتستهلكها **(زيمرمان: 2006، ص181)**، كما تستغل فقر بعض الدول النامية في دفع النفايات السامة نظير ترضية مادية متواضعة، مع العلم أن الأخطار الناجمة عن هذه السياسة؛ لن يقتصر على الدول النامية على المدى الطويل، وإنما يشمل العالم بأسره **(دعبس: ص546)**. لأن الاستغلال والملكية الخاصة في الإطار البيئي هو تدمير للأرض، وتكاليف هذا التدمير خاصة التلوث البيئي الذي يتقاسمه الجميع دائما، أما الربح الخالص فلا مقاسمة فيه أبدا، كما يقول كافير رايلي **(رايلي: 1985، ص161)**، بعدما استحوذ عليه الدول المصنعة، والتي تتحمل قسط من المسؤولية في حدوث هذه التغيرات من جراء صناعاتها الضخمة، التي بإفرازاتها المختلفة تحدث خللا في التوازن الجو، الشيء الذي يؤدي إلى ارتفاع معدل حرارة الكرة الأرضية، غير أن الدول النامية ستكون أكثر عرضة لعواقب التغيرات البيئية، لعدم توفرها على الإمكانات والوسائل على المستوى الوقائي والمستوى العلاجي معا **(المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، اسيسكو: 2002، ص60)**.

فقد أصبح واضحا للعيان؛ أن تلك التنمية التي سعت لتحقيق التطور والتقدم وتحسين أساليب حياة الأفراد والمجتمعات، قد نمت على حساب القاعدة الأساسية للموارد الطبيعية في المجال البيئي، وبدأت بوادر انهيار وتدهور قاعدة الموارد الأساسية وتلوث الهواء والماء، وفقدان مناطق من الأرض الزراعية الجيدة، وتعرضها للتصحر ونقص الثروة السمكية، وثقب طبقة الأزون والاحتباس الحراري، واكتظاظ المدن وازدياد الإقبال على التوطن والحضر، وصارت الحياة أكثر عرضة للمشاكل والأمراض الجديدة والآلام الاجتماعية **(توفيق: 1992، ص13)**، التي ليس لها نفس التأثير عند الشعوب الغنية المهتمة بتطوير وضعها الصحي وإطار عيشها والرفاهية، والتكاثر والموت ضمن ظروف صحية جيدة، مقارنة بالدول الفقيرة المجبرة على تأمين حاجاتها الأساسية من ظروف بيئية محفوفة بالمخاطر، مما يفسر إلى حد ما الفشل المتنامي للمؤتمرات الدولية المتعلقة بإدارة مجالات المستقبل **(درمنباخ: 2003، ص89)**، في ظل فقر مدقع، ونمو سكاني متزايد، وبحث دائم عن السلم والأمن وسط الدول النامية، التي تعاني مشاكل تؤثر سلبا على البيئة، باتساع رقعة الأحياء الفقيرة حول المدن الكبيرة، وازدياد الضغط على قاعدة الموارد الطبيعية...، لتقف معلنة عن الإحباط والانتكاس أحيانا كثيرة من جهود التنمية المبذولة في هذه الدول النامية **(الكفوي:**

2008، ص13)، إضافة إلى العلاقات السياسية الاقتصادية والتاريخية من قبيل الاستعمار الاستيطاني والإمبريالية، والإبادة العرقية والقضاء على الشعوب، وتكوين القيم والمثل الثقافية، والأهداف والخطط التي تبعثها حكومات هذه الدول، والهيئات والشركات الجنسية والوطنية والنخب المحلية، التي خلقت نوع من العنصرية البيئية، وجعلت الجماعات الفقيرة وحقوقها في الأرض، والموارد والصحة والحماية البيئية والحياة الكريمة ومستقبلها، هي أمور وأشياء يمكن التصرف بها، بحجة الأمن القومي والوطني والطاقة والدين....

هذا الإطار الثقافي والاجتماعي؛ الذي عرض الشعوب الفقيرة لأوضاع بيئية خطيرة ومتدهورة، ساهمت في الإساءة للبيئة واحتياجات الإنسان في الحاضر والمستقبل، كسياسات التنمية التي غيرت الوضع في منطقة الاشانكا Ashanunka بالأمازون التابعة لبيرو، وأدخلتها ضمن دائرة الاقتصاد العالمي ببرامج تنموية اقتصادية طويلة الأمد، وأنشئت وحدة خاصة اسمها ONERN بدعم مالي من وكالة الولايات المتحدة للتنمية الدولية، أو الوكالة الأمريكية للاتحاد الدولي (USAID)، لتقييم الموارد الطبيعية في المنطقة وصياغة مقترحات مفصلة للتنمية، جعلت بيرو دولة تابعة فقيرة، لأن البرنامج كان مجرد توسيع مشاريع نحو الشرق لاقتصاد السوق، أخذ الآن في افتقار الهنود القاطنين في الغابات الاستوائية، وهدد نظامهم البيئي بالقضاء على العديد من الغابات المطرية الإقليمية، ليتعرض بقاؤهم المستقبلي؛ بعدما كانوا يستفيدون من الزراعة والصيد وإنتاج الأعلاف في هذه المناطق، وجعلت مصيرهم متوقف على قرارات إدارية تتخذ على الصعيد العالمي **(جونستون: 1998، ص29-22، 54-56)**، إلى جانب مشروعات التنمية الواسعة النطاق، كالسد الثلاثي الذي تم بناؤه في الصين، متجاهلة حقوق واحتياجات ملايين الناس المتأثرين ببناء السد، واعتبرتهم مجموعة من الأفراد الذين تتضارب اهتماماتهم مع الاحتياجات التي حددتها الدولة للمجتمع القومي.

وفي حالات متزايدة الأعداد، تتعرض قواعد الموارد للاستهلاك من قبل الآخرين، وهي عملية تسبب تهديدا خطيرا لوسائل كسب الرزق المحلية، كما حدث على شاطئ البحيرة في باندوي Bandwe وشنتشي shinteche في شمال ملاوي، التي أرغمتها الحكومة على التوطن في أماكن جديدة، بغية إفساح المجال لتنفيذ مخطط التنمية الصناعية؛ ينطوي على إنشاء مصنع للورق، وأدى هذا النقل القصري إلى تصدع اجتماعي واقتصادي لا يستهان به، مع دفع تعويض اسمي لأولئك الذين طردوا من أراضي اعتادوا العيش فيها منذ أمد بعيد **(جونستون: 1998، ص113-170)**، إلى جانب هذا نجد **كارثة بوبال**، وحجم الوفيات والإصابات التي نجمت عنها **(الخولي: 2002، ص56)**. لتقوم التنمية في النهاية بتمزيق العديد من المجتمعات الفقيرة، وتعيد تركيبها من جديد محدثة تحولات بارزة في الأسس البيئية، التي تقوم عليها هذه المجتمعات، مؤدية بذلك إلى المزيد من التفاوت الاجتماعي والاقتصادي داخل تلك المجتمعات وخارجها، والتي تكون ضحية التدهور

البيئي قبل أن تكون فاعلة هذا التدهور، وهي مستعدة لعمل أي شيء لكي تستمر في الحياة **(درميناخ: 2003، ص122)** مادامت لا تستفيد من الموارد الموجودة والخدمات الطبيعية وغيرها، وهو ما يهدد استقرار محيط الإنسان وبيئته العامة، الأمر الذي جعل" **أنديرا غاندي**" تطلق صيحتها المشهورة، والتي نبهت إلى أن الفقر هو أكثر ملوث للبيئة، لتلفت أنظار العالم للواقع البيئي وتنادي بتبني إستراتيجية جديدة لحاجة البيئة، ومكافحة الفقر هي إستراتيجية التنمية المستدامة.

من أجل ذلك زاد عدد الناس المطالبين بتغيير جوهري ليس فقط في الأساليب التي تقوم فيها الحكومة والصناعة بعملها، بل كذلك في القوة والسلطة التي تتمتع بها الجماعات على بيئتها، وفي نهاية المطاف على مستقبلها. لأن قوة الأزمة البيئية الراهنة، تشمل من حيث خطورتها على الصعيد العالمي، كون معظم البشر يكافحون الآن من أجل البقاء في أرضيات بيئية متدهورة **(جونستون: 1998، ص308)**، مما زاد الطلب على الحس الاجتماعي في عصر البيئة، الذي لا مناص أن تلعب فيه المسؤوليات الاجتماعية والبيئية دورا أكثر أهمية، من حافز جني الأرباح تبعا للمصلحة الشخصية **(زيمرمان: 2006، ص195)**، وإلا فإن أي مورد لم يسلب حتى الآن، سينظر إليه كطردية مناسبة لوكلاء شراء الأعشاب، أو علماء جيولوجيا النفط من أوساكا أوروتردام أو بواشنطن، كما يقول "**غازي سنايدر**".

2- تطور التنمية المستدامـــــــة:

إن الحق في التحرر من الفقر والتدهور البيئي والعنصرية البيئية والجوع، والحق في التعلم والصحة والمساواة، والحق في الأمن والسلام، والحق في التطور والتنمية والمحافظة على البيئة ومواردها في الحاضر والمستقبل، كلها حقوق برزت في العقود الماضية، التي سادت فيها فكرة التنمية المستدامة **Sustainable development**، واستحوذت على اهتمام العمل التنموي-البيئي على مستوى العالم.

وحينما نتحدث عن التنمية المستدامة، فالأمر يتعلق بعملية تغيير، حيث يحوي استغلال الموارد البيئية وصياغتها وتوجيه الاستثمارات وتكيف التنمية، والتطور المؤسساتي على نحو يضمن لأجيال المستقبل؛ الحصول على إرث هو بيئة تساوي على الأقل في نوعها؛ تلك التي حصلت عليها الأجيال السابقة، ويحول دون تدهورها أو انحسارها **(فارس: 1999، ص14)**، مع الأخذ بسياسات التوقعات والوقاية الأكثر فعالية اقتصاديا في تحقيق التنمية الملائمة للبيئة، دون إهمال التعامل مع المشكلات البيئية المباشرة، مع العمل على وضع أهداف سياسات البيئة والتنمية النابعة من الحاجة إلى التنمية القابلة للاستمرار، معتمدة على فلسفة تغطي فيها:

- حق الحياة بمستوى لائق في إطار تنمية حقيقية لإنسان الحاضر والمستقبل.
- ليس من حق الإنسان في المجتمع؛ استنزاف الموارد المجتمعية لصالح التنمية في الحاضر لتحقيق التوازن البيئي واستمرار التنمية في المستقبل.

- يجب التركيز على التنمية البشرية في المجتمع، كمدخل أساسي وضروري لإحداث التنمية المستدامة، باعتبار الإنسان أهم موارد وثروات المجتمع، له قدرة على تنظيم استخدامات الموارد البيئية وتنميتها في الحاضر والمستقبل **(السروجي: 2009، ص214)**.

لتحدث بهذا التنمية المستدامة؛ فكرا جديدا وثوريا في الأدبيات التنموية الجديدة، إذ أنه وللمرة الأولى دمج ما بين الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية في تعريف واحد عند صياغتها للمرة الأولى في تقرير مستقبلنا المشترك "Our common future"، الذي صدر عن اللجنة العالمية للتنمية والبيئية UN commision foR Envirnment and development، برئاسة رئيسة وزراء النرويج السابقة جروهارلم بورنتلاند Brunatland report عام 1987، لتصبح التنمية المستدامة علامة خاصة في السياسات البيئية والتنموية منذ التسعينات من القرن الماضي، كتنمية تفي باحتياجات الجيل الحاضر، دون أن تقلل من قدرة الأجيال القادمة على أن تفي بحاجاتها **(وردم: 2003، ص185)**، كما أن لجنة Brundtland، قد حددت مجموعة من متطلبات التنمية المستدامة هي:

- نظام اجتماعي قادر على التوترات الناشئة عن التطور غير المتجانس.
- نظام سياسي يضمن إشراك المواطن الفعال في عملية صناعة القرار.
- نظام إنتاجي يحترم الالتزام بالمحافظة على القاعدة البيئية للتطوير.
- نظام نقي قادر باستمرار على البحث عن الحلول الجديدة.
- نظام اقتصادي قادر على الإنتاج والمعرفة البيئية بالاعتماد على قاعدة مستديمة من الثقة بالنفس.
- نظام دولي يتبنى الأنماط المستديمة للتجارة والتمويل **(عبد الرحمان عبد الهادي محمد: http://site.iugaza.edu.ps/amohamed/files/2010/02/sus_urb_ch_1.pdf 26/01/2009)**

هذه المتطلبات التي وضعت لتحقيق مجموعة من الأهداف الحيوية لسياسات البيئة والتنمية أهمها:

- تغير نوعية النمو، أي العمل على تحقيق النمو الاقتصادي القائم على أساس السياسات؛ التي تديم وتوسع قاعدة الموارد البيئية الطبيعية، ورقابة النشاطات المدمرة بيئيا والعمل على إدامة الموارد.
- إعادة تكييف التكنولوجيا وإدارة الحظر.
- دمج البيئة والاقتصاد في صنع القرار.
- الحفاظ على قاعدة الموارد وتعزيزها.
- ضمان مستوى مستدام من السكان.

ولكي تتحقق هذه الأهداف أكدت اللجنة؛ أنه يجب أن تكون هناك تغيرات في السلوكيات و الإجراءات المؤسساتية، فضلا عن القوانين وعلى كل المستويات، ولقد لاحظت اللجنة أن التغيرات في القوانين لوحدها لا تكون كافية لحماية المصالح المشتركة **(الشرابي: 2005، ص24)**، بدليل أن أول تشريع بيئي صدر عام 1906 من قبل الملك **أدوارد الأول** ملك أنجلترا خاص بالهواء، يقضي بمنع حرق الفحم، ورغم هذا زادت عملية حرق الفحم وتلوث الهواء أكثر وأكثر **(Aldern: 1973, P29)**، مما يستدعي حماية أكبر تتطلب معرفة أفراد المجتمع، وتربيتهم بيئيا للمشاركة في القرارات حول البيئة والموارد.

وإذا كانت التنمية المستدامة كمفهوم يسعى من خلال لجنة Brundlland، إلى حماية البيئة والوفاء باحتياجات الحاضر والمستقبل، فإن لهذا المفهوم جذور فكرية تمتد إلى أواخر عام 1700 في كتابات مالتوس، ضمن إشارات تدور حول ضرورة الأخذ في الاعتبار البعد الزمني لعملية التنمية، وهو أحد أبعاد مفهوم التنمية المستدامة؛ الذي جمع بين بعدين أساسيين هما: التنمية كعملية للتغيير، والاستدامة كبعد زمني، حيث برزت خطورة تزايد السكان في صورة متوالية هندسية، في حين نمو الغذاء في صورة متوالية حسابية على نحو يهدد مسار عملية التنمية **(الخواجة: 2006، ص414)**، ولكن كان الألماني HaMs carl von carlowilZ أول من استعمل مفهوم الاستدامة عام 1712 ، ثم استعملها بعده العلماء البريطانيون والفرنسيون في علم الغابات sustainIble yold forostry مشيرين إلى أن الاستمرار في قطع الأشجار الغابات، سيؤدي في النهاية إلى عدم وجود غابات لقطع الأشجار. ولكن المتتبع لجوهر هذه الدعوات والأفكار يجدها ظهرت قبل ذلك بكثير في تعاليم الدين الإسلامي، الذي اشتمل على الكثير من الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة، التي تعكس بشكل مباشر وغير مباشر دلالات الاستدامة بأبعادها المختلفة.

2-1- التنمية المستدامة من منظور الإسلام:

تتمتع البيئة وحمايتها في الإسلام، بالأمن الشامل الذي يحفظ فطرتها وبقائها، كما أشار إلى ذلك القرآن الكريم من خلال العديد من آياته الكريمة، قبل أن يتوصل إلى ذلك العديد من العلماء والمفكرين، والفلاسفة البيئيين المعاصرين من أفكار ومفاهيم، سواء تعلقت بـــ:

- مفاهيم شمولية البيئة وما يقابلها من وحدة الكون، في قوله تعالى: ((الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الأَرْضَ فِرَاشاً وَالسَّمَاء بِنَاء وَأَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقاً لَّكُمْ)). **(سورة البقرة، الآية 22)** وقوله تعالى: ((نَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِن مَّاء فَأَحْيَا بِهِ الأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخِّرِ بَيْنَ السَّمَاء وَالأَرْضِ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ)). **(سورة البقرة، الآية 164)**.

- ومفهوم محدودية الموارد الذي يقابله مبدأ المقدرة في قوله تعالى((وَأَنزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَـاءً بِقَدَرٍ فَأَسْكَنَّاهُ فِي الأَرْضِ وَإِنَّا عَلَى ذَهَابٍ بِهِ لَقَادِرُونَ)). **(سورة المؤمنون الآية18)** وقوله تعالى((وَإِن مِّن شَيْءٍ إِلاَّ عِندَنَا خَزَائِنُهُ وَمَا نُنَزِّلُهُ إِلاَّ بِقَدَرٍ مَّعْلُومٍ)). **(سورة الجدر، الآية 2).**
- ومفهوم تنوع الحياة بقابلية مبدأ تنوع الخلق، كما جاء في قوله تعالى ((وَهُوَ الَّذِيَ أَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِراً نُّخْرِجُ مِنْهُ حَبّاً مُّتَرَاكِباً وَمِـنَ النَّخْلِ مِن طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّاتٍ مِّنْ أَعْنَابٍ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهاً وَغَيْـرَ مُتَشَـابِهٍ انظُرُواْ إِلِى ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ إِنَّ فِي ذَلِكُمْ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ)). **(سورة الأنعام، الآيـة 99)**، وقوله تعالى((سُبْحَانَ الَّذِي خَلَقَ الأَزْوَاجَ كُلَّهَا مِمَّا تُنبِتُ الأَرْضُ وَمِنْ أَنفُسِهِمْ وَمِمَّا لا يَعْلَمُونَ)). **(سورة يس، الآية 36)**
- ومفهوم الغائية وما يقابلها من مبدأ التسبيح، في قوله تعالى: ((وَمَا خَلَقْنَا السَّـمَاء وَالأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا بَاطِلاً)). **(سورة ص، الآية27)** وقوله تعالى: ((يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَـارِ وَيُـولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لأَجَلٍ مُّسَمًّى)). **(سورة فاطر، الآية 13)** وقوله تعالى: ((تُسَبِّحُ لَهُ السَّمَاوَاتُ السَّبْعُ وَالأَرْضُ وَمَن فِيهِنَّ وَإِن مِّن شَيْءٍ إِلاَّ يُسَبِّحُ بِحَمْدَهِ وَلَـكِن لاَّ تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ إِنَّهُ كَانَ حَلِيماً غَفُوراً)).(**سورة الإسراء، الآية 44).**
- ومفهوم حماية البيئة وتقابله مبدأ حراسة الأرض، في قوله تعالى: ((ثُمَّ جَعَلْنَاكُمْ خَلاَئِفَ فِي الأَرْضِ مِن بَعْدِهِم لِنَنظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُونَ)). **(سورة يونس، الآية14)**. وقوله تعـالى:((وَلاَ تُفْسِدُواْ فِي الأَرْضِ بَعْدَ إِصْلاَحِهَا)). **(سورة الأعراف، الآيـة85)**، وقولـه تعـالى: **((**وَلاَ تُسْرِفُواْ إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ**)). (سورة الأنعام، الآية 141)**، وقوله تعالى:((يَا بَنِـي آدَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وكُلُواْ وَاشْرَبُواْ وَلاَ تُسْرِفُواْ إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ)). **(سـورة الأعراف، الآية 31).**
- إلى جانب إدارة الموارد واستغلالها برشد وعقلانية، حيث يعد مبدأ الاعتدال والوسطية أحد المبادئ الرئيسية؛ التي يقوم عليها سلوك الإنسان المسلم، وذلك استجابة لقوله تعـالى: ((وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَاماً)) **(سورة الفرقان، الآية67).** وقولـه تعـالى: ((وَلاَ تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلاَ تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُوماً مَّحْسُوراً)). **(سورة الإسراء، الآية29).**
- استغلال الموارد وفق أسس العدل والمساواة، وفي ذلك قول الله تعالى:((كُلُواْ مِن ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَآتُواْ حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ)). **(سورة الأنعام، الآية 1).** وقوله تعالى: ((كُلُوا مِن طَيِّبَـاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَلا تَطْغَوْا فِيهِ فَيَحِلَّ عَلَيْكُمْ غَضَبِي وَمَن يَحْلِلْ عَلَيْهِ غَضَبِي فَقَدْ هَوَى)). **(سورة طه، الآية 81)**، وفي الحديث الشريف قوله صلى الله عليه وسلم: "من معه فضـل ظهـر

فليعد له على من لا ظهر له، ومن كان له فضل زاد فليعد به على من لا زاد له" سنن أبي داود.

- التجديد والتعويض البيئي والنظر للمستقبل على أنه حاضر الغد، في قوله صلى الله عليه وسلم: "لا يغرس مسلما غرسا ولا زرعا فيأكل منه إنسان ولا دابة ولا شيء إلا كانت له صدقة" صحيح مسلم. وفي قوله تعالى: ((يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَلْتَنظُرْ نَفْسٌ مَّا قَدَّمَتْ لِغَدٍ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ)). **(سورة الحشر، الآية 18)، (غنيم:2007، ص92-93).**

هذه بعض المبادئ التي تم استنباطها من الذكر الحكيم، والتي يمكن أن تكون أساسا لتنمية مستدامة ذات توجه إسلامي،((وإن في ذلك لذكر لمن كان له قلب وألقي السمع وهو شهيد))، **(سورة ق، الآية 37).** هذا التوجه الإسلامي الذي يرى أن التنمية المستدامة هي عملية متعددة الأبعاد، تعمل على التوازن بين أبعاد التنمية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، هادفة إلى الاستغلال الأمثل للموارد والأنشطة البشرية القائمة عليها من منظور إسلامي، مؤكد أن الإنسان مستخلف في الأرض له حق الانتفاع بمواردها دون ملكيتها، ويلتزم في تنميتها بأحكام القرآن والسنة النبوية الشريفة، على أن يراعي في عملية التنمية استجابة لحاجات الحاضر؛ دون إهدار حق الأجيال اللاحقة، وصولا إلى الارتفاع بالجوانب الكمية والنوعية للمادة.. **(المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم: 2002، ص9).**

وضمن هذه القواعد الإسلامية؛ تتحدد مجموعة من الإجراءات والتدابير اللازمة لحماية البيئة والمحافظة عليها، فيما يلي:

- تقع مسؤولية حماية البيئة ومواردها، والمحافظة عليها وتنميتها على كل فرد مسلم، وعلى ولاة الأمور والمؤسسات الإدارية والبلدية، بمقتضى المسؤولية المناطة بهم، وملزمين به كواجب ديني بالعمل على وقاية الضرر وعلاجه.
- الإسهام في تحسين الموارد الطبيعية، والكائنات الحية بجميع أنواعها، وحمايتها والمحافظة عليها، وزراعة الأرض وإصلاح التربة...، لتعمير الأرض وتنمية عناصرها ومظاهرها.
- من حق كل فرد أن ينتفع منها بقدر حاجته، دون أن يبطل حق انتفاع الآخرين، وبقدر الحاجة هنا كما وكيفا، لأن ملكية هذه العناصر البيئية هي حق مشترك بين أفراد المجتمع.
- إن بعض التصرفات قد تحقق بعض المصالح، ولكنها تجلب مفاسد أشد أو مماثلة، والقاعدة تقول: درء المفاسد مقدم على جلب المصالح، لأن أول درجات جلب المصالح هو درء المفاسد.
- التوعية والتربية الدينية الإسلامية، التي تدعو الأفراد بمختلف الوسائل وعلى جميع المستويات، إلى الالتزام بالآداب الإسلامية في التعامل مع الطبيعة والبيئة ومواردها،

استهلاكا واستثمارا وانتفاعا، وتنمية دون تبذير وإسراف وعدم إتلاف مواردها وتلويثها بدون وجه مشروع، لتجسيد التربية البيئية في الإسلام، والتي تسعى إلى:

- تنمية الوعي البيئي لدى الفرد، بإمداده بالرؤية الصحيحة النابعة من آفاق المعرفة الشاملة للكون والحياة والإنسان، والعلاقات القائمة بين الإنسان والبيئة، لمساعدة الإنسان على إنضاج استعداداته لتحقيق دوره المطلوب على الأرض، وتمكين من تسخير البيئة ومكوناتها طبقا لمنهج الإسلام، حتى لا يقف أمامها عاجزا ولا حائرا.
- تنمية جميع جوانب النمو الإنساني بطريقة متوازنة، مما يؤدي إلى توجيه سلوكيات الإنسان إلى المثل الأعلى، الذي يحمي تصرفاته من ممارسة أي عمل يسيء إلى المجتمع والبيئة الطبيعية من حوله.
- تدريب الإنسان على قبول التغيير؛ الذي يمنح الإرادة الإنسانية المؤمنة فرصتها في مواجهة المشكلات، والحث على العمل والمثابرة، وإعطاء الأهمية للعلاقات الإنسانية؛ التي تمثل قاعدة موضوعية للسلوك العملي واستخدام الموارد **(السابع : 2004، ص68-82)**.

وبهذه الإجراءات، ينظر الإسلام للكون كوحدة واحدة، ويتأثر بعضه بعض، ويعمل في مجموعة كنظام واحد، كل شيء فيه مخلوق بقدر، كما سخر الله البيئة الطبيعية للإنسان وأمره باستغلالها، لإعمار الأرض على ألا يفسد فيها. إلى جانب العديد من الأسس الاقتصادية التي أرساها الإسلام، وخاصة فريضة الزكاة والتكافل الأسري والاجتماعي، وتحريم الربا ومنع الاحتكار والإسراف والتبذير، وعدم قتل كل الأحياء بما في ذلك الحشرات، إلا بالقدر الذي يدرأ ضررها عنه ويشجع غرس الأشجار، وحث الرسول صلى الله عليه وسلم الناس على إماطة الأذى عن الطريق، وأمر بالمحافظة على الموارد مهما كثرت، بالإضافة إلى قاعدة لا ضرر ولا ضرار، كلها عوامل تؤدي إلى المحافظة على البيئة وتمنع تلوثها وهدرها واختلال توازنها **(عبد الله: 2000، ص 346)**، من خلال التوعية وتغيير الاتجاهات، وإحلال سلوكيات جديدة قائمة على الوعي الديني، والتنشئة الاجتماعية السليمة، والقدوة الحسنة أمام النشء، في المنزل والمدرسة والنادي، وغير ذلك من المؤسسات التربوية والإعلامية والدينية والسياسة المختلفة، بالإضافة إلى تنمية روح المحافظة على البيئة، وتغرس قيم تحمل المسؤولية على حسم قضايا التلوث ومشكلاته **(طاحون: 2002، ص524)**.

وعموما نقول: أن الوعي بأبعاد البيئة والمحافظة عليها، كان ولا يزال من أهم الأمور التي يوليها الإسلام عناية خاصة، وتحمل الإنسان مسؤولية ذلك، وقد جاءت هذه التوجهات في زمن لم تكن مشكلات البيئة قد تفاقمت إلى هذا الحد المعروف عليه الآن، والتي تكشف عن وجود خلل في العلاقة بين الإنسان والبيئة، نتيجة غياب الوعي البيئي والتربية وتجاهلها توجهات الإسلام، التي تسعى أن تحكم سلوكيات وتصرفات الإفراد والجماعات اتجاه البيئة. فالإنسان المعاصر بسلوكياته

غير الإسلامية اتجاه البيئة، يعتبر مسؤولا مسؤولية كاملة عن ما أصاب العلاقة بين الإنسان والبيئة، من تدهور واستنزاف لموارد البيئة، الأمر الذي يؤكده أحد علماء الغرب فروم بقوله: أن علاقة الناس بالطبيعة اتسمت بالعداء الأكيد، فنحن من ثروات الطبيعة، ظروف وجود تجعلنا جزءا منها، وموهبة العقل تجعلنا نتفوق ونعلو عليها، ومن ثم فقد حاولنا أن نحمل مضلة وجودنا بنبذ رؤية الخلاص، المتمثلة في الانسجام بين الجنس البشري والطبيعة، واتجهنا نحو إخضاعها وقهرها وتحويلها إلى تحقيق أغراضنا **(السابع: 2004، ص113)**.

هذه النتيجة؛ يرجعها M.de Dussau إلى التطور الصناعي الذي تنقصه الرؤية والهدف، وأوجد الطموح الفردي إشباعا دائما في السلع الاستهلاكية، كما لا يعتبر الخصائص مثل حجم أكبر وكمية وسرعة وكفاءة أكثر خصائص موجهة نحو هدف، لكنها أصبحت مجرد وسائل إلى الهدف، وقد أنشأ التطور الصناعي هدفا في ذاته لمدة طويلة، وضحى بالرجال والطبيعة من أجله بدون تفكير **(الحفار: 1985، ص509)**، منطلقا من خلفية ثقافية غربية من تعاليم دينية يهودية ومسيحية ينشأ عليها الإنسان، ففي أحد آيات تعاليم سفر التكوين للإصلاح الأول، يحثهم الرب بعد إعطائه بركاته على أن يثمروا ويكثروا ويملؤوا الأرض، ويخضعوها ويسلطوا على سمك البحر وطير السماء، وكل حيوان دب على وجه الأرض **(رايلي: 1985، ص251)**، ليحول هذه الاتجاهات والتعاليم، أبو العلم الحديث "**فرانسيس بيكون**"، إلى برنامج شامل، يصوغ من خلاله أخلاقيات جديدة تجيز استغلال الطبيعة، من خلال الحفر المتواصل في منجم المعرفة البشرية، مؤكد موافقته على كل حقيقة تؤدي بالإنسان إلى الطبيعة وأبنائها جميعا، لكي تجبرها على خدمته وعلى أن تصبح عبدا له، قائلا أنه "يجب أن نأخذ الطبيعة من ناصيتها وتعرى، لأننا لا نملك الحق في توقع أن تستسلم الطبيعة لنا" **(زيمرمان: 2006، ص38-40)**.

وهكذا يتشكل التصور الغربي اتجاه البيئة واستغلالها، لصالح الإنسان صاحب الحضارة التكنولوجية المنفصلة عن الطبيعة، والتي كرست أزمة العلاقة بين الإنسان والبيئة، وجعلت الإنسان يعيش في جو من عدم الثقة، بل مناخ يسوده عدم الأمن والخوف المتزايدين، ولم يعد يعتقد في وعد كثر إعلانه؛ مفاده التحول إلى سلاح عالمي وخير، فالقواعد الأساسية للتطور الصناعي التي هي الآن موقع التساؤل، والتي تحدد الممارسة الحالية، هي المنافسة والجري وراء أقصى ربح **(الحفار: 1985، ص508)**. الذي زاد من تدهور واستنزاف الموارد البيئية، والتي لم تقتصر على هذا فقط، بل اشتملت على تأثير المناخ النفسي الذي يعيشه المجتمع المعاصر، والذي يعاني فيه الإنسان من الإحساس بالانقطاع عن الطبيعة الأم، وخوفه من الأخطار التي تكمن في أحشائها، والشعور بالاغتراب الروحي في عالم فقد رغبته في الدفاع عن نفسه. **(اللجنة العالمية للبيئة والتنمية: 1989، ص8)**.

ولعل دعوة الإسلام إلى حسن تعامل الإنسان مع بيئته، لواحدة من شمولية هذا الدين الـــذي دعا إلى كل خير، ونهى عن كل شر، فما يجب حقا على الإنسان التماسه في علاقة مع الطبيعـــة، ليست الهيمنة الكاملة عليها كما تدعو الثقافة الغربية، بل الطريقة والأسلوب في العيش المستمد من أخلاقيات المحافظة على البيئة، والتفاهم مع شيء كان قبلنا وسوف يســتمر بعــدنا، كمـــا يقـــول" **ريتشارد ويفر**".

2-2-التنمية المستدامة في ضوء المؤتمرات والمنظمات العالمية.

إن المفهوم الحديث للتنمية؛ ظهر بعد الحرب العالمية الثانية، عند محاولات إعادة صـــياغة معنى النمو الاقتصادي، ليصبح الاهتمام أكثر بالعلاقة المبنية بين التطـــور الاقتصـــادي وجـــودة المعيشة. كما ازداد الاهتمام بمفهوم الاستدامة في ستينيات القرن الماضي، مع ظهـــور الحركـــات البيئية، وظهور كتب تتبنى المفهوم ككتاب Silent spring لـــ Rachel carson، الذي ظهر عـــام 1962، أو كتاب sustainabale urbanplanning عام 1968 لـــــ Pual Ehilich، كمـــا نظمـــت منظمة اليونسكو عام 1968، أول مؤتمر دولي حكومي مخلص للبيئة والتنمية معـــا، وعـــن ذلـــك المؤتمر نشأ برنامجها المعروف "الإنسان والمحيط الحيوي **(الطائي: 2010، ص197)**. وفي عـــام 1974 نشر تقرير بعنوان حدود النمو Limitsto growth انتقد أنماط الاقتصـــاد القائمـــة، وتنبـــأ بمشاكل كثيرة ستواجه البشرية بسبب استنزاف مصادر الأرض، ليتم عام 1975 إنشاء منظمـــات ومؤسسات كمؤسسة World Watch Institute ، التي تسعى للتنبيه إلى مخاطر التزايـــد الســـريع لسكان الأرض، واستنزافهم الهائل لمصادرها، **(عبد الرحمان عبد الهادي محمد: http://site.iugaza.edu.ps/amohamed/files/2010/02/sus_urb_ch_1.pdf 26/01/2009)**

ثم اكتملت مرحلة هامة في المسار بعقد مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة البشرية في أستكهولم عام 1972.

- **مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة في استكهولم 1972:**

الفكرة التي كانت سائدة عند كثير من متخذي القرار في العالم، حتى بداية السبعينات أنـــه بإمكان، إما تحقيق نمو اقتصادي أو تحسين نوعية البيئة، أما الربط بينهما فهو نوع من الخيال، إلي أن أصدر مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة البشرية، الذي انعقد في الفتـــرة مـــن 5-17 جـــوان 1972، مبادئ مشتركة ترشد شعوب العالم لمجال البيئة البشرية، ضمن مفهوم التنمية المســـتدامة التي تلبي احتياجات الحاضر دون الإخلال بقدرة الأجيال المقبلة على تلبية احتياجاتها، على أساس الإدارة الحكيمة للموارد المتاحة، والقدرات البيئية وإصلاح البيئة، التي تعرضت ســـابقا للتـــدهور وسوء الاستخدام **(الوادعي، ص106)**.

هذا المؤتمر الذي أقر فيه عدة قوانين وتشريعات، واتفق على أن يعتبر يوم انعقاده يوم عالمي للبيئة، وأعلن المنظمون فيه أن الحفاظ على البيئة يعد واجبا على الحكومة والشعوب والجمعيات الحكومية والأهلية من:

(http://arabic.bayat.org.lb/monasabat/huzayran/bia.htm)، مركزين على قضايا البيئة المرتبطة بالبيئة الصناعية، والنمو المتسرع لمعدلات الاستهلاك في الدول المتقدمة، مهملين قضايا الدول النامية وخصوصا حاجاتها إلى اقتصاديات أكثر استقرارا، والعمل على تحسين البيئة فيها. إلا أن الحاجة إلى الربط بين أهداف البيئة والتنمية أصبحت أكثر وضوحا، ولفت الانتباه إلى القيود التي تفرض على النمو، نتيجة النقص في الموارد الطبيعية، مثل الثروات المعدنية ومصادر الطاقة **(الخواجة: 2006، ص414)** والموارد الطبيعية للأرض، بما فيها الهواء والمياه والتربة والحيوانات والنباتات، وبالأخص العينات النموذجية من النظم الإيكولوجية الطبيعية، وذلك عن طريق التخطيط والإدارة الجيدة بالصورة المناسبة، واستغلال الموارد غير المتجددة للأرض، على نحو يصونها ويحافظ عليها مع البيئة البشرية، وتحسنها من أجل الأجيال الحالية والمستقبلية. وإشراكهم مع الدول والمنظمات في حماية البيئة بأبعادها الكاملة، والتصدي لآثارها غير الملائمة **(الوداعي، ص107)**، كما اعتمد على مقاربة متكاملة ومؤسسية، حيث يعمل على تحقيق الأهداف الثلاثة المتمثلة في التنمية الاقتصادية والعدالة الاجتماعية والحذر البيئي، من خلال التدخل في المجالات التالية:

- التحكم في استعمال الموارد.
- كشف تقنيات تطبيقية تتحكم في إنتاج النفايات وفي استعمال الملوثات.
- حصر معقول لموضع النشاطات الاقتصادية.
- أساليب الاستهلاك مع العوائق البيئية والاجتماعية، أي اختيار الأفضلية للحاجات على حساب الطلب **(وردم: 2003، ص186)**.

وبهذا يكون مؤتمر ستوكهولم، أول إنجاز حقيقي لوضع أسس النظام البيئي العالمي، حيث انبثق عنه برنامج الأمم المتحدة للبيئة (اليونيب UNEP)، باعتباره الضمير البيئي للأمم المتحدة، والذي يعمل على توفير القيادة وتشجيع الشراكة في الاهتمام بالبيئة، وتطوير سبيل المعرفة العلمية الصحيحة حول البيئة العالمية، من خلال تهيئة المناخ لظهور حلول مبتكرة، كإدارة عدد من المشكلات البيئية المعقدة على نطاق واسع جدا بالمستوى المحلي، ثم الإقليمي فالعالمي، مع توفير القيادة وتشجيع الشراكة في الاهتمام بالبيئة، والتمكن من تحسين نوعية الحياة دون الإضرار بحياة الأجيال القادمة **(الوداعي: ص108)**.

وفي عام 1976 تم وضع تقرير شامل حول إعادة صياغة النظام العالمي، تحت عنوان Rio:Reshaping the International ovder، يهدف إلى تناول موضوع إزالة الظلم الواضح

والمتواصل في نظام العلاقات الدولية بين الدول والشعوب، بغية إنشاء نظام دولي جديد يصبح فيه حق، في حياة لائقة ومريحة لأجيال الحاضر والمستقبل، **(الخواجة: 2006،ص 415)**.

وبفضل الجهود التي بذلها المجتمعون في استكهولم، لإيجاد صيغة جديدة لمعالجة القضايا البيئية العالمية، ثم انعقاد اجتماع في مونتفيديو لمسؤولين حكوميين كبار وخبراء في القانون الدولي، في الفترة من 28 أكتوبر إلى 6 نوفمبر 1981، لوضع برنامج عالمي وإقليمي ومحلي لمراجعة قوانين البيئة وتطويرها، وبعد ثلاث اجتماعات صدر خلال سنوات 1983-1985 برنامج مونتفيديو للتطوير والمراجعة الدولية للتعاون البيئي، وحدد ثلاث مجالات ثم المصادقة عليها من قبل مجلس إدارة برنامج الأمم المتحدة للبيئة في ماي 1985، وأن تؤخذ بعين الاعتبار عند وضع الدول اتفاقاتها عن البيئة وهذه المجالات هي:

- التلوث البحري.
- التحكم في نقل النفايات الخطرة والتخلص منها.
- حماية طبقة الأزون **(الوداعي، ص109)**.

كما تم التركيز على ضرورة تدعيم العدالة في توفير الموارد الضرورية للتنمية، على المستوى الدولي وداخل الاقتصاديات المختلفة، في تقرير صدر عن الأمم المتحدة حول الإشراف العالمي لعام 2000 على أهمية التنمية المستدامة عام 1990، وفي نفس العام أعدت منظمة التعاون الاقتصادي والبيئة دراسة تحت عنوان: On intergration envirnment and economics تبين أن التنمية المستدامة تتمثل في بلورة أعمق للعلاقة بين النشاط الاقتصادي والحفاظ على الموارد البيئية، أي على الشراكة ما بين البيئة والاقتصاد **(الخواجة: 2006، ص417)**. ليتم تحديد مكانة وارتباط الاقتصاد وحماية البيئة في التنمية المستدامة في وثيقة الأجندة، وإعلان مؤتمر قمة الأرض 1992.

- **مؤتمر الأمم المتحدة حول البيئة والتنمية "قمة الأرض 1992":**

بعد عشرين سنة من انعقاد مؤتمر استكهولم، وما تمخض عنه من قرارات برعاية برنامج الأمم المتحدة للبيئة، إلا أن هذه القرارات لم تعد قادرة على الحد من التدهور البيئي الذي زادت خطورته في العالم، لذا تمت الدعوة لانعقاد مؤتمر الأمم المتحدة حول البيئة والتنمية" قمة الأرض في 14 جوان عام 1992، الذي عمل على نقل الوعي البيئي العالمي في مرحلة التركيز على الظواهر البيئية، إلى مرحلة البحث عن العوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية المسؤولة عن خلق الأزمات البيئية، واستمرار التلوث والاستنزاف المتزايد الذي تتعرض له البيئة، بهدف وضع أسس بيئية عالمية للتعاون بين الدول النامية والدول المتقدمة، من منطلق المصالح المشتركة لحماية مستقبل الأرض، مسفرا على مجموعة من الاتفاقيات أهمها:

- **الأجندة 21 وهي:** خطة عمل من شأنها أن تجيب بصفة متتالية للأهداف، فيما يخص البيئة والتنمية في القرن الحادي والعشرون، حيث تجمع فيها سلسلة من الموضوعات تنظم في أربعين فصلا ومائة وخمسة عشر مجالا من مجالات العمل، يمثل كل منها بعدا هاما من أبعاد إستراتيجية لفترة انتقالية شاملة، للأعمال التي يلزم القيام بها لحماية البيئة والتنمية البشرية بشكل متكامل. كما تتضمن حوافز وتدابير محددة، لتضيق الثغرة بين الأمم الغنية والفقيرة، ودفع عجلة اقتصاديات هذه الأخيرة، والقضاء على مشكلة الفقر وتخفيض استخدام الموارد الطبيعية للأرض وضبط معدلات الزيادة السكانية التي تهدد تنمية الموارد والبيئة معا، وتوفير مختلف الوسائل التي تدعم دور الفاعلين في المجتمع، للوصول إلى التنمية المستدامة **(رزنوخ: 2006/2005، ص 23-24)**. ولعل أهم عامل محدد لتحقيق التنمية المستدامة، والذي ركزت عليه الأجندة (21) هو التربية البيئية وزيادة فعالية الوعي، وتفعيل التدريب بوضع مجموعة من المبادئ أهمها:
- بذل جهود ملموسة لتأكيد حصول جميع الشعوب على التعلم الأساسي، لما لا يقل عن 80% من الفتيات والفتيان.
- تقليل معدلات الأمية بين الكبار وخصوصا النساء، وتنفيذ توصيات المؤتمر العالمي التعليم للجميع الذي عقد في تايلاند عام 1990، مع دمج مفاهيم البيئة والتنمية في المراحل المتقدمة من الدراسة، مع التركيز على مناقشة المشاكل البيئية على المستوى المحلي، وتشجيع التلاميذ والجامعيين على الدراسات التي لها علاقة بالبيئة والتنمية.
- تأسيس هيئة وطنية، تمثل جميع المهتمين في مجال البيئة والتنمية، لإعطاء النصح والإرشاد في مجال التربية. **(أبو شريحة، ص127-128)**.

ورغم ما جاءت به الأجندة 21 وصلاحية مبادئ المؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية كما كانت في سنة 1992، غير أن تقرير الأمين العام يؤكد أن هناك فجوة في تنفيذ بنودها يظهر في أربعة مجالات هي:

- افتقار السياسات والبرامج المعتمدة على الصعيد الوطني والدولي على اتخاذ قرارات بشأن نهج متكامل إزاء التنمية المستدامة، التي من المفروض تعكس الصلة التي لا تنفصل بين البيئة والتنمية، وتخدم الأهداف الاقتصادية والاجتماعية والثقافي معا.
- لم يطرأ تغيرات رئيسية منذ مؤتمر ريو على الأنماط غير المستدامة للاستهلاك والإنتاج التي تتعرض لخطر النظام الطبيعي لدعم الحياة.
- غياب الاتساق والتماسك في برامج وسياسات في مجالات المال والتجارة والاستثمار والتكنولوجيا والتنمية المستدامة، هذه المجالات التي لا تزال مجزأة إلى أقسام، وتحركها

الاعتبارات قصيرة الأجل أكثر من أن تحكمها الاعتبارات طويلة الأجل، للاستخدام المستدام لموارد الطبيعة في عالم آخذ في العولمة.

- تراجع المساعدات الإنسانية الرسمية بحدث أعباء الديون من الخيارات المتاحة للجدول النامية، واتسمت التدفقات الموجهة للاستمرار الخاص بالتغلب ولم تستفد منها سوى بلدان وقطاعات قليلة، ولم تتحسن آليات نقل التكنولوجيا ولا تنفيذ جدول أعمال القرن21، نتيجة لافتقار للموارد المائية **(وردم: 2003، ص198-199)**.
- إعلان ريو حول البيئة والتنمية الذي أقر برنامج جدول أعمال القرن الحادي والعشرين، الذي يعتبر برنامج عمل عالميا شاملا وواسع النطاق، وافق عليها المجتمع الدولي من أجل المحافظة على البيئة وتحقيق التنمية المستدامة، كما احتوى هذا الإعلان على مجموعة مبادئ لحقوق وواجبات الدول في هذا المجال، كمبدأ الملوث يدفع الثمن، ومبدأ الوقائي، إلى جانب أهمية التصدي لمسألة الفقر على المستوى العالمي، وضرورة تغيير الأنماط الاستهلاكية.
- اتفاقية متعلقة بالتغير المناخي التي تم تنفيذها بتاريخ 21 مارس 1994، و اتفاقية التنوع البيولوجي والتي نفذت بتاريخ 29 ديسمبر 1993، رغم صعوبة إنشاء الاتفاقيات التي تشمل عدة مواضيع مختلفة ومتداخلة النواحي القانونية والسياسية فيما يخص هذين الاتفاقيتين اللتين سيستا لدرجة عالية، وصوحبت بصراعات دبلوماسية كثيرة خلال المفاوضات **(الوداعي، ص111)**.

حيث تمت المصادقة عليها من قبل العديد من الدول بما فيها دول المغرب العربي، حيث جاءت اللجنة الوطنية منذ عام 1988 لحماية البيئة، هادفة إلى ضمان الاستمرارية في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتنسيق الجهود الوطنية في هذا المجال. كما قامت على الصعيد العالمي اللجنة الوطنية للتنمية المستدامة، في عام 1995 بتبني العمل الوطني للبيئة والتنمية المستدامة لجدول أعمال القرن21، بهدف تحديد الإجراءات والتدابير التي ينبغي أن يتخذها كل قطاع إنمائي، لضمان إدماج الانشغالات المتعلقة بالبيئة المستدامة في أواخر عام 1994، بدعم مالي من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، بهدف تزويد السلطات العامة بأداة لمراقبة حالة البيئة والقيود التي تتعرض لها الموارد الطبيعية، وضمان متابعة مؤشرات التنمية المستدامة.

أما **الجزائر** فقد وضعت خلال السنوات الخمس الأخيرة آليات مؤسسية وقانونية ومالية، لضمان إدماج البيئة والتنمية في عملية اتخاذ القرار، كتابة الدولة للبيئة ومديرية عامة تتمتع بالاستقلال المالي والسلطة العامة، والمجلس الأعلى للبيئة والتنمية المستدامة، وهو مؤسسة ذات طبيعة إستراتيجية يترأسها رئيس الحكومة والمجلس الاقتصادي والاجتماعي الوطني. وضمن تطبيق جدول أعمال القرن21 تعرضت الجزائر إلى صعوبات تمويلية ومشاكل ذات صلة بالتمكن

من التكنولوجيا وغياب أنظمة الإعلام الناجعة، التي أدت إلى الحد من مجهوداتها في تطبيق جدول أعمال القرن21، بالرغم من محاولتها لإنجاز العديد من الأعمال المهمة، كمحاربة الفقر، الحماية والارتقاء بالوقاية الصحية، السيطرة على التحولات الديمقراطية، إدماج في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالبيئة، وتحسين المستوطنات البشرية.

أما المغرب فوضعت برنامج للتنمية المستدامة، وشرع في هذا السياق بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESC)، دراسة حول وضع إستراتيجية وطنية لحماية البيئة والتنمية المستدامة (SNPFDR) بهدف إدماج الانشغالات المتعلقة بحماية البيئة في قضايا الخاصة بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلد، وقد حددت الإستراتيجية أربع حالات للعمل البيئي هي: الماء، الهواء، النقابات الصحة والتربية، كما أعادت تنظيم الأجهزة الملكية لحماية وتحسين البيئة كمجلس الوطني للبيئة، وشاركت بالاتفاقية الدولية للوقاية من التلوث بواسطة السفن، واتفاقية حماية طبقة الأزون وغيرها. **(الأمم المتحدة اللجنة الاقتصادية لإفريقيا: 2001، ص4-6).**

إضافة إلى هذا، أوصت قمة الأرض بعقد ندوة عالمية حول الدول الصغيرة التي تقع في الجزر والتي هي في طريق النمو، وإعداد اتفاقية حول منع التصحر والمصادقة على اتفاق حول التخطيط فيما يخص حراسة الأسماك، وهذا لتحقيق التنمية المستدامة. وبعد خمس سنوات من انعقاد قمة الأرض، عقدت الجمعية العامة دورة استثنائية حول تطبيق الأحندة(21)، مؤكدة أولوية تنفيذ ما جاء في هذه الأخيرة أكثر من أي وقت مضى، رغم ما أبرزه الدول الأعضاء من اختلاف حول كيفيات تمويل التنمية المستدامة على الصعيد الدولي، كما أعطت توصيات حول عدد من الإجراءات لهذا الغرض، كالمصادقة على أهداف الرامية إلى التقليص من إطلاق الغازات الحابسة للحرارة التي تؤدي إلى التغير المناخي، والعمل على نمو نحو أنماط مستدام للإنتاج والتوزيع واستخدام الطاقة، والتركيز على التخفيف من الفقر كشرط أساسي للتنمية المستدامة **(زرنوخ: 2006/2005، ص24-25)**. وبعد ريو وتحديدا في عام 1996 ناقش وزراء الإسكان العرب في قمة المدن، الإعلان العربي حول التنمية المستدامة للمستوطنات البشرية الذي عقد في إسطنبول ،واحتوى على عدة مبادئ ومنطلقات عامة راجعها في **(دعبس: 2005، ص296).**

وهذا كله لتحقيق التنمية المستدامة، هذا المفهوم الذي شاع منذ مؤتمر الأرض، وزال عنه اللبس والغموض بعد إجراء مسح شامل له، وثم حصر عشرين تعريف ثم توزيعها إلى أربع مجموعات تم ذكرها في عنصر تحديد مفهوم التنمية المستدامة، وتم الاطلاع عليها من:

http://www.isesco.org.ma/pub/arabic/tanmoust/p5.htm ، باعتبار أن مفهوم التنمية المستدامة أصبح يتردد في كل مناسبة، حتى أصبح مصطلح المستدامة يطلق على كثير من الأنشطة التنموية مثل الزراعة المستدامة، والسياحة المستدامة، والعمارة المستدامة، وغيرها من

الأنشطة التي تسعى للتواصل والاستمرارية، والتي لا تعني نمو اقتصادي على حساب الموارد الطبيعية، كما أنها لا تعني نمو اقتصادي على حساب التنمية الاقتصادية والاجتماعية وحماية البيئة، وأنه إذا كان الإنسان هو محور التنمية، وهو المستفيد منها فإن ذلك يعني حقه في بيئة نظيفة صحية له ولأولاده ولأحفاده، ولن يتأتى ذلك إلا بالتنمية المستدامة المتوافقة مع البيئة **(عبد الجليل: ص11-12)**.

فالتنمية المستدامة إذن؛ هي العملية التي توضع في إطارها السياسات الاقتصادية والمالية والتجارية والزراعية والصناعية، وسياسات الطاقة على نحو ينتج تنمية لها أثر باق على النواحي الاقتصادية والاجتماعية والبيئية المناسبة، مما يتطلب المشاركة الإيجابية لجميع أعضاء المجتمع، لتوفير احتياجاتهم الحاضرة والمستقبلية **(صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة اليونفيم: 2002، ص4)** لأنها ليست حركة بيئة فقط بل حركة مجتمع، كما يقول مورين هارت، تسعى لتلبية احتياجات الحاضر دون المساس بتلبية احتياجات الخاصة للأجيال المستقبل **(Barrlmus,:1994, P65)**.

- **القمة العالمية للتنمية المستدامة بجوهانسبورغ 2002:**

أثناء التحضير للقمة العالمية للتنمية المستدامة، قام مجلس الوزراء العرب المسؤولين عن شؤون البيئة (CAMRE)، بالتعاون مع الهيئات الإقليمية المعنية الأخرى مثل برنامج الأمم المتحدة للبيئة (UNEP)، واللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (ESCWA)، بإصدار أبو ظبي عن منظور الفعاليات العربية البيئية عام 2001، ومبادرة التنمية المستدامة في المنطقة العربية عام 2002، الذي تناول متطلبات وأولويات دفع وتحقيق التنمية المستدامة في المنطقة، كما أكد على أهمية الأنماط غير المستدامة المتبعة في إنتاج واستهلاك الطاقة، وتطوير سياسات اقتصادية بيئية لقطاع الطاقة **(برنامج الأمم المتحدة للبيئة: ص2)**. كما أدرج موضوع مشاركة العالم الإسلامي في الأنشطة الدولية التي ترعاها الأمم المتحدة في مجال حماية البيئة، وبناء أسس التنمية المستدامة بفضل جهود المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة خلال عام 2001، بإعلان أبو ظبي حول مستقبل العمل البيئي في الوطن العربي، وإعلان الرباط حول فرض الاستثمار من أجل التنمية المستدامة، وإعلان طهران حول الأديان والحضارات والتنمية البيئية، ومقررات منتدى عمان الدولي للبيئة والتنمية المستدامة، ضمن جدول أعمال الدورة 28 للمؤتمر الإسلامي لوزارة الخارجية التي عقدت في باماكو في جمهورية مالي عام 2001، وأصدر المؤتمر قرارا بتكليف المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، بالدعوة إلى عقد المؤتمر الإسلامي الأول لوزراء البيئة في جدة عام 2002، واستقر على مجموعة من النتائج أهمها:

- تقرير عن جهود تسبق التحضير للقمة العالمية الثانية حول التنمية المستدامة وتنفيذ الأجندة21.

- تقرير عن جهود الايسيسكو في مجال التربية البيئية والصحية والسكانية، وتصورها المستقبلي في مجال تدبير الموارد المالية في العالم الإسلامي.
- دراسة عن البيئة والتنمية المستدامة من منظور القيم الإسلامية وخصوصيات العالم الإسلامي، مع إعطاء رؤية إسلامية للتنمية المستدامة في الدول الإسلامية.
- وضع إطار عام لبرنامج العمل الإسلامي للتنمية المستدامة وإعلانها إسلاميا **(المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أيسيسكو: 2002، ص7-8).**

هذه الدراسات والتقارير؛ التي قدمت إلى مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة، الذي انعقد في شهر أوت 2002 في جوهانسبورغ، و الذي وفر فرصة أخرى للمجتمع الدولي لوضع برنامج محدد قابلة للتطبيق نحو التنمية المستدامة، وذلك من خلال اتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ تعهدات والتزامات الدول وتعزيز التعاون الدولي، للتصدي للتحديات التي تواجهها دول العالم، وخاصة الدول النامية **(الاتحاد البرلماني العربي: Fil+e://E/archiv/20%20faycal/internet 2001 Bac/nouveau%20dossier/vep4/2081%.08/09/2003)**

حيث بادرت منظمة اليونسكو من جديد، وأكدت إرادتها في المضي قدما في ترجمة جدول أعمال القرن الحادي والعشرين إلى واقع ملموس، مع التركيز على مبادئ ريو لتحقيق التنمية المستدامة، التي تركز على حماية البيئة والتنمية الاجتماعية والاقتصادية، كما اتسمت بالشراكة العالمية للتعليم العالي من أجل التنمية المستدامة، ومبادئ التربية من أجل مستقبل مستدام مع ميثاق الأرض وشراكة البرنامج الطبيعي المتعلق بتعليم سكان الريف **(الطائي: 2010، ص198).**

كما أن قمة جوهانسبورغ؛ هدفت إلى تعزيز الوعي الجماعي على أعلى مستوى سياسي بالتنمية المستدامة، من خلال ما تم إنجازه وكذلك المجالات التي تستلزم بذل مزيد من الجهود من أجل تنفيذ الأجندة21، والنتائج الأخرى لمؤتمر الأمم المتحدة حول البيئة والتنمية، ومناقشة التحديات والفرص الجديدة، ومن المتوقع أن يسفرهذا عن إلتزام سياسي ودعم جديد للتنمية المستدامة، ينسجم مع مبدأ المسؤوليات المشتركة والمتباينة **(المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، اسيسكو: 2002، ص9).** كما حددت أهداف جديدة للتصدي للمشاكل البيئية، بالعمل عل تقليص نسبة أولئك الذين لا يتمتعون بالمرافق الصحية الأساسية إلى النصف، والمحافظة على الأرصدة السمكية ما أمكن لحلول عام 2015، وإنتاج واستخدام الموارد الكيميائية؛ التي لا تضر بالبيئة بحلول عام 2020 ، كما حددت آليات تنفيذ الاتفاقيات البيئية متعددة الأطراف: Implcmentation of MEAS ، والتي تكون عبر التشريعات الوطنية والضوابط التنظيمية والقانونية من طرف الدولة، الطرف الخاص بالاتجار والتداول والعقوبات الرادعة، وذلك لممثلي الجهات المعنية من تحقيق الامتثال لتلك الاتفاقية. وإذا ما أخفقت الدولة من تحقيق الامتثال،، فإنها تتعرض لإجراءات تحددها الاتفاقية، ويفرضها مؤتمر الأطراف بموجب قرارات يتم اعتمادها ضد الدولة غير الممثلة إما لمساعدتها

للعودة إلى الامتثال بتوفير حوافز ونظم للتنفيذ الذاتي ،أو لإجبارها على تحقيقه **(الوداعي: ص112-113)**. هذه القمة التي تم التأكيد فيها على أن البشر هم محل اهتمام التنمية المستدامة، الأمر الذي أكدت عليه لجنة حقوق الإنسان؛ للمفوضية العليا للأمم المتحدة في توصياتها لسنة 2003، حيث أكدت على العلاقة الموجودة بين حقوق الإنسان والبيئة والتنمية المستدامة **(الشدادي: 2008، ص4)**.

بالإضافة إلى ذلك؛ وتفعيلا لتوصيات مؤتمر القمة العالمية للتنمية المستدامة، ثم تنظيم اجتماع لوزراء الطاقة والبيئة العرب بأبو ظبي في 2003 لتكريس الالتزام السياسي، كما أعادة الدورة الحادية عشر للجنة التنمية المستدامة السابعة للأمم المتحدة والمنعقدة في 2003، لتأكيد على تخفيف وطأة الفقر وتغيير أنماط الإنتاج والاستهلاك غير المستدامة، وحماية الموارد الطبيعية وإدارتها بأساليب مستدامة، سوف تظل من القضايا الأساسية خلال عقد جوهانسبورغ (2002-2010)، كما دعت الدول الأعضاء إلى وضع استراتيجيات وبرامج وطنية لتحقيق التنمية المستدامة في القطاعات المختلفة، كما طالبت اللجنة هيئات الأمم المتحدة والمنظمات الإقليمية المعنية بدعم ومساندة جهود الدول المختلفة المتعلقة بالتنمية المستدامة، حيث تم التركيز على الطاقة كموضوع رئيسي لدورة اللجنة عام 2006 ،الذي تضمن برنامج تقييم التقدم المحرز في المجالات المتعلقة بالطاقة من أجل التنمية المستدامة، إلى جانب التغير المناخي والتلوث الهواء و...، أما دورة 2007 فتضمن البرنامج حول وضع السياسات المستقبلية المتعلقة بذلك **(برنامج الأمم المتحدة للبيئة: ص2-3)**.

كما نجد أن عقد جوهانسبورغ قد وسع وعزز فهم التنمية المستدامة، وأكد على أنها عنصر أساسي في قاعة الاجتماعات العالمية، كما أكد فكرة إنشاء صندوق تضامن عالمي لاستئصال الفقر، وقدم دفعة جديدة للعمل الدولي الهادف إلى مكافحة الفقر، وتوفير الماء والصحة العامة والإنتاج والاستهلاك المستديمين، والتنمية المستدامة في إفريقيا وبلدان النامية الجزرية، ووسائل تنفيذ هذه الالتزامات والإطار المؤسسي الخاص بالتنمية المستدامة، كما وسعت قائمة التحديات التي تواجه التنمية المستدامة، إلى جانب ذكر الجوع والمرض، وسوء التغذية، وانتشار الأمراض المعدية، والتي زاد عليها الاحتلال الأجنبي، وعدم التسامح والدعوة إلى كراهية المنتمين إلى جماعات عرقية أوعنصرية أو دينية، وكراهية الأجانب وغيرها من القضايا التي تناولها عقد مؤتمر جوهانسبورغ، الذي صعد بقضية التنمية المستدامة، ليجعلها محورا لمؤتمر دولي حافلا؛ ضم الآلاف من ممثلي الحكومات والمنظمات غير الحكومية.

بيد أن التقدم الذي أحرزه هذا العقد، كان أقل بكثير من الآمال التي انطلقت في مؤتمر ريو، حيث لم تنفذ معظم الالتزامات التي أعلنت سنة 1992، ولم تضف جديدا يذكر في تعريف مفهوم التنمية المستدامة، هذا المفهوم الذي يفتقد إلى أساس نظري واضح وتطور واقعي لكيفية

إنجاز التنمية المستدامة على أرض الواقع، والخلاف حول تقويم الموارد لتقدير الاستثمارات التعويضية، وتصميم الحوافز للتشجيع على التنمية المستدامة، ونتائج اختبار معدل الفائدة، وتصميم أنظمة المحاسبة لتقويم التنمية الاقتصادية بمعايير التنمية المستدامة، وغيرها من الانتقادات التي وضعت التنمية المستدامة في إشكالية على مستوى الفهم والتطبيق **(السيد: 2006، ص384-388)**.

2-3- إشكالية تطور التنمية المستدامة:

ضمن هذا الغموض في طرح التنمية المستدامة، يعرب "لوك فيري" عن رأيه بقوله: أعرف أن هذا المصطلح، أي التنمية المستدامة هو واجب؛ ولكن أجد أنه من السخف أيضا، أو بالأحرى الغموض بحيث أن لا يقول شيئا، فهو مصطلح تافه البرهان ومتناقص، فهو أكثر سحرا من معنى **(Mehta:2009, P4)**. وما يؤكد هذا القول الجدل الواسع الذي دار حول وسائل ضمان استقرار الأجيال القادمة، الذي جاء في التعريف الغامض "**البر وتد نلاند**" حول مفهوم التنمية المستدامة، والتباين الواضح في كيفية تنفيذها والتي تدعو إلى تبني التركيز الضيق على الاقتصاد أو الإنتاج تارة، وإلى استيعاب واسع للثقافة والبيئة تارة أخرى، فضلا عن أن هذا التعريف قد اعتبر منحازا إلى نموذج إرشادي تنموي محدد يتمركز حول الإنسان، ولذلك رفض وانتقد من قبل كثير من الكتاب المفكرين الذين نظروا إلى "إلان ريو" الذي تبنى هذا التعريف بريبة وشك، لأن الهدف الأساسي الذي يرمز للمفهوم، والذي يدعو لمواجهة الاستغلال المؤذي بيئيا للموارد الطبيعية، كان غائبا في مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية (UNCED).

هذا التعريف الذي ركز على إضافة كلمة "والتنمية" في صياغة المبدأ الثاني من إعلان ريو، قد تسبب في تهميش السياسات التنموية، وعندما وضع كلمة الإنسانية في قلب الاهتمام بالتنمية المستدامة في المبدأ الأول في إعلان ريو، يجعل العناصر البيئية والموارد والكائنات الحية خاضعة لهيمنة الإنسان القادر على الإبقاء باحتياجاته، إلا أن تلك الاحتياجات يمكن أن تفهم بطريقة مختلفة، نتيجة الوهم المضلل الذي نشأ من خلال الاعتقاد في التقدم والتنمية وخرافة التطور الإنساني، والتنامي المفرط لنشاطاته في استغلال واستهلاك موارد الطبيعة، الأمر الذي أكده رسل Russell بأننا نستهلك الآن في سنة واحدة، أكثر ما استهلكه الإنسان في كل الفترة الممتدة منذ ميلاد المسيح، وحتى فجر الثورة الصناعية. **(عبد الله بن جمعان الغامدي: http://www.kanitakji.com/filos/env/2009.doc.**

مما تطلب تغييرا في النشاطات الاستهلاكية، ضمن نظام محدد بعناية يمكن من خلاله التحقق من عدم فرض أي أعباء إضافية؛ على النسق الحيوي للأرض وللأجيال القادمة، مما جعل "**جون تايلور**" يقدم إرشادات بيئية عملية من التعاليم الدينية اليهودية والمسيحية، للتقليل من الاستهلاك غير الضروري عند المجتمع الغربي الذي لا يفي بالحاجات، ويحافظ على الموارد البيئية باسم الأخلاق

البيئية **(دوغلاس:2000، ص20)**. مما يفسر التوازن الدقيق الذي تم التوصل إليه في مؤتمر استكهولم، بين حق استخدام الموارد الطبيعية والمسؤولية في حماية البيئة.

أضف إلى ذلك؛ فإن العنصر المهم الذي تناولته جميع تعريفات التنمية المستدامة، والمتمثل في العدالة والمساواة البيئية على الصعيد الوطني والدولي، وتحليل طرق جديدة ومبتكرة لتقييم السياسات الدولية، للوصول إلى نظام عالمي أكثر عدلا، تعالج فيه قضايا العدالة الاجتماعية ومخاوف بشأن عدم المساواة **(Mehta: 2009, P11)** بين الأجيال البشرية التي لم تأت بعد، والتي تتجاهل مصالحها التحليلات الاقتصادية المألوفة وقوى السوق التي لا تراعي المستقبل، كما لا يمكن التكهن بقيم الأجيال المقبلة وأفضليتها وثقافتها، وأيضا العدالة لمن يعيشون اليوم ولا يجدون فرصا مساوية للحصول على الموارد الطبيعية، أو على الخيارات الاقتصادية والاجتماعية. الأمر الذي يمثل تضارب بين هذين النوعين من العدالة، إذ يمكن حل قضايا البيئة في البلدان النامية دون تخفيف من وطأة الفقر، مما يتطلب إعادة توزيع الثورة أو الدخل داخل البلدان وبين الدول النامية والمتقدمة، إلى جانب الحد من الاستهلاك الحالي لتدبير الاستثمارات التي تستنزف الموارد اللازمة للمستقبل **(الإمام: 2006، ص359)**.

وهذا ما يسميه الكثير من المهتمين بالتنمية المستدامة، بالتناقض البيئي Environnemental paradosey ، أي تناقض بين ما هو مطلوب من الأرض وبين ما يمكن للأرض أن تقدمه، هذا التناقض الذي ينتج عن علاقات القوة بين الدول وداخلها، التي تضيع المعاني والإيديولوجيا واللغة التي يستخدمها الناس، والتي تنظر للتنمية المستدامة بطريقة براغماتية، والتي تحد وتوجه العقل الإنساني والحكومية لاستجابات فعالة، لتعزيز العدالة الاجتماعية والسلامة البيئية والانخراط فيهما، ولمحاولة لإزالة جزءا من التوتر في العلاقة المتداخلة بين الحضارة و بيئتها، لا على أنها وسيلة لتحقيق توازن استراتيجي بين الطبيعة والمجتمع، بل هي وسيلة للتلاعب بها وبالصراعات الداخلية ضمن تفسيراتها وأطروحاتها، لدعم أو دحض مختلف نتائج السياسة التي تقوم على الاعتبارات الاقتصادية أكثر منها اجتماعية أو بيئية، وهذا ما تؤكده "**سليفي بروتيل**" بقولها: أن أفكار التنمية المستدامة ما هي إلا ذريعة يختفي وراءها إرادة الدول الرأسمالية في عرقلة التنمية في البلدان العالم الثالث، التي لن تتحقق فيها فوائد التنمية المستدامة **(Mehti:2009 ,p5)**، بدليل ما قام به الرئيس بوش من سحب وعده الذي قطعه في حملته الانتخابية بعد مرور أقل من شهرين على اعتلائه المنصب، بتولي الوكالة الأمريكية لحماية البيئة بتنظيم أربعة ملوثات بما فيها ثاني أكسيد الكربون، وذلك تحت ضغوط قوية من جانب الجمهوريين المحافظين ومجموعات الصناعة. **(فروليك: 2002، ص30)**. لأن الدول الصناعية الغنية لا تعرف شيئا عن الاستدامة في الوقت الذي لا يعرف فيه غالبية دول العالم الأخرى شيئا عن التنمية، كما يقول دوغلاس موستيشت D.Muschett **(دوغلاس:2000، ص12)**.

ورغم هذه الأطروحات المتنوعة للتنمية المستدامة، وما خلقته من تعدد التغيرات ووجهات النظر حول التعريف الأفضل وطريقة الربط بين القضايا البيئية والاقتصادية والاجتماعية، إلا أنه يمكن النظر إلى تلك الظاهرة كمؤشر إيجابي في إبراز قضية التنمية المستدامة، لتحتل الصدارة في النقاش العام، على أن يكون هناك فهما مشتركا للشيء المراد استدامته، إلى جانب العمل على تحقيق التوازن بين مناطق الشمال والجنوب، وبين الكائنات الحية وبين الأجيال لتحقيق الراحة والمنفعة لأكثر نسبة من الناس للحصول على ضروریاتها، دون السماح للتنمية الاقتصادية أن تجرى على حساب النظام البيئي، أو عن طريق التسيب في نطاق واسع لانتهاك البيئة وتدميرها. وفي الوقت نفسه ضرورة الحفاظ على البيئة، هذه البيئة التي لا يجب أن تعيق التطورات الاقتصادية **(Mehta: 2009,P9-12)**، لأن التنمية المستدامة ليست حركة بيئية فقط، لكنها حركة مجتمع كما يقول **مورين هارث**، ولهذا نوافق الغامدي عندما يقول: أن أحد أفضل التعريفات العملية الملائمة للاستدامة تسعى إلى تحقيق الحد الأعلى من الكفاءة الاقتصادية للنشاط الإنساني، ضمن حدود ما هو متاح من الموارد المتجددة وقدرة الأنساق الحيوية الطبيعية على استيعابه، مع ربطها باحتياجات الجيل الحالي وللأجيال القادمة، وعلى أن تكون تلك الاحتياجات مما لا يلحق تهديدا جديا بالعمليات الطبيعية والمادية والكيميائية والحيوية، أي أن هناك قيدا مزدوجا على التنمية المستدامة، جانب يرتبط بأداء العمليات الطبيعية، وجانب يتعلق بالإبقاء بالاحتياجات الموضوعية، فضلا عن الاحتياجات الإنسانية الحالية والمستقبلية كلما كان ذلك ممكنا، ولن يتحقق هذا إلا بالعمل على تعظيم إنتاجية الموارد وتقليص العبء الذي تتحمله، البيئة سواء من حيث الموارد أو الطاقة، من: **(عبد الله بن جمعان الغامدي: http://www.kanitakji.com/filos/env/2009.doc.**

كما يعتقد أن أحد المكونات الهامة للتنمية المستدامة في الأمد القصير، تتجلى في شكل الجهود المبذولة لتحديد وتدعيم استراتيجيات تنمية المكسب المزدوج، القادر على خلق دعم عام وخاص وسياسي أكثر من السياسات التي توضع لمجرد كبح التنمية، إلى جانب الفائدة الفورية حينما يكون في حالة صراع مع المتغيرات التي تحدث في التكنولوجيا والنظام الاقتصادي والتفكير والسلوك، هذه الإستراتيجية التي تعمل على تحقيق كل من أهداف التنمية إلى جانب أهداف البيئة **(دوغلاس:2000، ص42-43)**، الأمر الذي ساهم في تحقيق التنمية المستدامة المطلوبة، والتي تسعى لتقدم جميع البشر وعلى امتداد المستقبل البعيد، أي أنها ليست هدفا للدول النامية فقط، وإنما للدول الصناعية أيضا، تفي باحتياجات الحاضر وبالذات احتياجات الفقراء. وفكرة القيود التي تعرضها التكنولوجيا والتنظيم الاجتماعي على قدرة البيئة على توفير احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على توفير احتياجاتها، مع مراعاة مستويات الاستهلاك، الشيء الذي يتطلب انتشار القيم التي تشجع على ذلك ولا يتجاوز حدود الممكن بيئيا، ضمن نظام إنتاج يحترم الالتزام بالحفاظ على توازن القاعدة البيئية لهذه التنمية، مما يعني تنظيم التفاعلات بين الاعتبارات

الاجتماعية والأساليب التكنولوجية والبيئية، والتي تعد من المتطلبات الأساسية للتنمية التي تبقى القاعدة البيئية في حالة توازن مستدام، **(الخولي: 1999، ص44-46)** يتطلب شروط معينة لتحقيقه يمكن ترتيبها حسب أولويتها وأهميتها على النحو التالي:

- التوافق بين التنمية البشرية والسيطرة على معدل النمو السكاني، في ظل التجديد المرشد الذي يربط المتغيرات السكانية بالتطورات التنموية.
- استخدام الموارد الطبيعية المتجددة على أسس إنتاجية مستدامة، ضمن أطراف اقتصادية واجتماعية وثقافية تواكب روح العصر. الأمر الذي تترتب عليه إعادة صياغة الأسس الإنتاجية المعتمدة ضمن هذه الأطر.
- استهلاك الموارد غير المتجددة بمعدلات لا تتجاوز معدلات استحداث مصادر طبيعية صناعية بديلة.
- العمل على تجاوز كفاية التطوير الثقافي وفاعلية بمعدل زيادة المدخلات (الإنفاق) بما لا يتعارض مع الجانب البيئي لمفهوم الاستدامة ويقبله المجتمع.
- إدخال مفهوم الاهتلاك رصيد الأصول الثانية للموارد المتجددة في حسابات الناتج القومي، ذلك الاهتلاك الذي يقابل معدل تآكل الجانبين الكمي والكيفي لهذه الموارد **(فارس: 1999، ص15)**.

وبهذا يمكن القول أنها تنمية متكاملة وشاملة ومتوازنة ومتواصلة، لا تنخفض فيها المنافع والاستهلاك، وتكون فيها الموارد بشكل يحفظ حاجات المستقبل، ولا تنخفض فيها أسهم رأس المال الطبيعي، وتكون فيها إدارة الموارد بشكل يحافظ على نتاج خدمات هذه الموارد، وتلبي بأقل تقدير شروط استقرار النظام الرئيسي ومرونته بمرور الزمن، مما يجعلها تعمل بتناغم. **(ذنون: 2005، ص24-25)**.

ثانيا- مبادئ التنمية المستدامة وأهدافها:

1- المبادئ الأساسية للتنمية المستدامة:

يمكن إجمال المبادئ الأساسية للتنمية المستدامة التي بدورها تشكل المقومات السياسية والاجتماعية والأخلاقية والبيئية. لإرسائها وتأمين فعاليتها كما يلي:

-**التوازن بين التنمية والبيئة:** حيث ترتكز التنمية المستدامة على تفهم العلاقة المتكاملة والمستمرة بين التنمية والبيئة، لإشباع احتياجات السكان من ناحية، ومراعاة الاعتبارات البيئية من ناحية أخرى، فموارد الأراضي كافية لمواجهة حاجات كل الكائنات الحية، إذا ما أديرت بكفاءة وحكمة ووزعت بين الأجيال الحاضر والمستقبل، بطريقة عادلة وهو ما يعرف بالاستدامة.

*- **التخطيط:** ترتكز التنمية المستدامة على التخطيط السليم، المبني على البيانات التي توازن بين الاحتياجات الحقيقية للسكان، وبين الإمكانيات المجتمعية المتاحة، والاستفادة الواعية من هذه الإمكانيات البشرية والمادية التي يمكن إنتاجها في ضوء أولويات يتفق عليها، وتراعي التوازن بين مصلحة الفرد والمجتمع على حد سواء، الذي يتحقق بعملية تقويم المشروعات وبرامج التنمية المستدامة، بهدف التعرف على نواحي الضعف والعمل على تلافيها، ونواحي القوة والعمل على تنميتها، على أن تنجز هذه العملية في كافة مراحل التخطيط والتنفيذ والمتابعة، مستخدمين في ذلك أسلوب النظم الفرعية وتكاملها بهدف المحافظة على حياة المجتمع، من خلال الاهتمام بجميع جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، بشكل يضفي في النهاية إلى ضمان توازن النظام الكوني لكل، دون أن تؤثر فيها بشكل سلبي، لأن المشكلات البيئية مرتبطة بأنماط التنمية الاقتصادية، وبالسياسات الزراعية المطبقة في كثير من دول العالم هي المسؤولة المباشرة عن تدهور التربية، واجتثاث الغابات التي تؤدي إلى سرعة تدفق المياه السطحية والمطر الحمضي، إلى تدمير الغابات والمسطحات المائية وبالذات المغلقة. **(غنيم: 2007، ص30-31).**

* - **المشاركة الشعبية:** تعتمد التنمية المستدامة على مشاركة جميع أفراد المجتمع فيها، لأنها تسعى لتنمية الناس من خلال الاستثمار في قدرات البشر، وتوسيع نطاق الخيارات المتاحة لهم سواء في التعليم أو الصحة أو المهارات، حتى يمكنهم العمل على نحو منتج وخلاق، والتنمية من أجل الناس والتي يكفل توزع ثمار النمو الاقتصادي الذي يحقق توزيع واسع النطاق وعادل، والتنمية بواسطة الناس أي إعطاء لكل امرئ فرصة للمشاركة فيها، بكفالة الحصول على عمالة منتجة ومأجورة **(العجمي: 1992، ص23).** ولقد تم التركيز في الآونة الأخيرة على أهمية المشاركة في تخطيط المشروعات التنموية لسببين أساسين هما:

-تقوية المجتمع المدني والاقتصاد الوطني، من خلال تمكين المجتمعات والمنظمات من القدرة على التفاوض مع المؤسسات البيروقراطية، والتأثير عليها في وضع السياسات العامة، ومراجعة كل القرارات التي تتخذها الحكومة نحوهم.

-تقوية فعالة واستمرارية البرامج التنموية **(صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة:2002، ص13)،** من خلال تمكين الناس في وضع القرارات والآليات، أو التأثير عليها في مختلف مراحل التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم، والاستفادة من الموارد المحلية، مما يعني أن التنمية المستدامة تبدأ من الأسفل dévelopement frome belon، وذلك من أجل زيادة حسن الانتماء لدى هؤلاء الأفراد بالشكل الذي يمكنه من مشاركة فاعلة في عملية التنمية، ولن يكون ذلك إلا بالتعلم والتربية والتوعية والتدريب... لإعداد المواطنين للمشاركة الجادة في تنمية مجتمعهم.

* -**حسن الإدارة والمساءلة:** أي خضوع أهل الحكم والإدارة إلى المبادئ الثقافية والمحاسبة والحوار والرقابة والمسؤولية، من أجل تجنب الفساد والمحسوبية، وجميع العوامل الأخرى التي من

شأنها أن تشكل عقبة في طريق التنمية المستدامة، كما تعمل على تغيير المعرفة والمهارات وتوزيع السلطة على كل الأفراد والمجموعات، وبذلك تتحقق العدالة الاجتماعية.

-**التضامن:** بين الفئات الاجتماعية داخل المجتمع وبين المجتمعات الأخرى، وبين أجيال الحاضر والمستقبل للتنمية المستدامة، وذلك من خلال الحفاظ على البيئة والموارد الطبيعية، وعدم تراكم مديونية على كاهل الأجيال اللاحقة، وكذلك تأمين الحصص العادلة من النمو لكافة الفئات الاجتماعية **(السالم: 2008، ص33).**

* -**العدالة الاجتماعية:** ترتكز التنمية على مبدأ المساواة الاجتماعية بين الأجيال والتي تتضمن بدورها ثلاث مبادئ رئيسية هي:

- على كل جيل صون التنوع الطبيعي والحضاري لقاعدة المصادر، حتى لا يحد من فرص الأجيال القادمة.

- من حق كل جيل أن يرث أرضا مماثلة للأرض التي عاش عليها أسلافه، على أن يحافظوا على نوعية الأرض، بحيث يتركها في حالة مماثلة لتلك التي تسلمها.

- على كل جيل أن يقدم المساواة لأفراده ويحترم حقوقهم في العيش، كما كان الحال في الأجيال الماضية **(العجمي: 1992، ص23).**

وذلك من أجل التمتع بموارد الأرض في ظل عدالة توزيع التكاليف والعوائد بين طبقات المجتمع، بما لا يخل بحياة الفقراء وقدرتهم على تلبية احتياجاتهم الأساسية، أو ينقص من حقوق الأغنياء، وإنما يكون التوزيع في إطار من التكامل والحرص على بذل المزيد من الجهد مع مكافأة المجدين ومعاقبة المقصرين، وعدم استغلال الآخرين كالأفراد أو الجماعات من قبل طبقات معينة في المجتمع، وتأمين الفرص المساوية وإلغاء الاستثناءات بالعدالة في توزيع الموارد، والثروات والخدمات التعليمية والصحية بين مختلف أطراف المجتمع، لأن أفراد الجنس البشري يملكون البيئة الطبيعية والثقافية للأرض بالاشتراك مع غيرهم من أعضاء الجيل الحالي والأجيال الأخرى السابقة والمقبلة، فكل جيل يعتبر أمينا على كوكب الأرض للأجيال المقبلة، ومستفيدا من وكالة الأجيال السابقة له، وبهذا فإن اعتبار مبادئ العدالة بين الأجيال مجموعة من الحقوق والواجبات بين الأجيال التي يجب أن تضاف إلى حقوق الإنسان في الدولة القائمة حاليا**(توفيق: 1992، ص23).**

-**سياسة الوعي البيئي والتنسيق والتعاون:** إذا أردنا الوصول إلى تنمية متواصلة، علينا بالالتزام بأخلاقيات البيئة الطبيعية والاجتماعية وتنميتها من قبل المجتمع والدولة، والدعوة لها ومعاقبة المنحرف عنها، بتنمية وعي الأفراد واتجاهاتهم الإيجابية وسلوكهم الاجتماعي نحو الحفاظ على البيئة، وترشيد الاستهلاك ومراعاة المصالح العامة قبل الخاصة، عن طريق التربية البيئية ونشر القيم الجمالية والإنسانية، ونشر القيم الأخلاقية والإنسانية التي يمكن تعلمها من المدارس وتطوير المهارات وقدرات التواصل والتفكير الناقد، وكذلك المهارات الاجتماعية اللازمة على تطبيق

المعرفة في الواقع واستكشاف موضوعات بيئية على جميع المستويات المحلية والدولية لتحقيق التنمية المستدامة **(Reinfried: 2009,p 231)**، وذلك من خلال تقرير التدريب كعنصر ضروري، على أن تتوافق هذه التدريبات العامة والمتخصصة مع مستوى الوعي البيئي، واعتماد الأفراد على المشاركة الشعبية وتنمية الديمقراطية، لتفعيل التنمية المستدامة على أرض الواقع **(valadbigi :2010,P547)** والتنسيق بين المؤسسات والسلطات الحكومية المحلية المختلفة والدولية، للوصول إلى سياسات واتفاقيات تؤدي إلى تحقيق التنمية المستدامة **(توفيق: 1992، ص25)**.

هذه التنمية المستدامة التي تتكون من ثلاث عناصر مهمة هي: ثروة بشرية وثروة مالية تستخدم التكنولوجيا الحديثة، وثروة طبيعية تتفاعل فيما بينها مشكلة التنمية التي تعود على الإنسان بالرفاهية والارتقاء بمستوى الحياة، وأي خلل في إحدى هذه المكونات الثلاث لم تعد هناك تنمية،لأنه لو زاد المال اليوم واستنزفت الطبيعة فسوف ينقص المال غدا، مما يستلزم تنسيق قدرات وكفاءة عالية لقيادة هذه العناصر الثلاث (**السروجي: 2009، ص214-215**) والتي تتضمن:

-الثروة البشرية: بما أن الإنسان هو الغاية والوسيلة من تطوير الموارد غير البشرية، فإن تنميته تعتبر ركيزة أساسية تؤدي إلى مزيد من المنفعة التي يمكنه الحصول عليها من موارده غير البشرية، وذلك من خلال رفع كفاءة الموارد البشرية وإنتاجيتها وأن تستمر قدرتها، سواء بالتعليم أو الغذاء الكافي والمتوازن ،والتدريب والإرشاد والخبرة، والرعاية الصحية والاجتماعية **(عبد الله: 2000، ص151)**. لكي يتسنى للإنسان أداء دوره الكامل في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لمجتمعه، من خلال مشاركته مشاركة كاملة في الجهد التنموي وفي تخطيط الهياكل الملائمة لاتخاذ القرارات، مما يساعد على تحقيق التنمية المستدامة التي لا تكون تنمية حقيقية إلا إذا اشتركت احتياجات التنمية لكل فرد وإتاحة الفرص للجميع، وهو ما يتطلب توزيع ناتج النمو الاقتصادي توزيعا عادلا يعم الجميع **(الحوارنة: 2009، ص54)**.

-سياسات استخدامات الموارد والطاقة: إعطاء قيمة للموارد التي تشكل القاعدة الأساسية التي تستند إليها الحياة، ولطالما تم استخدامها على أنها مصادر مجانية كالهواء والماء والتربية والتنوعات الوراثية خاصة بين الأحياء البرية، وإتباع إستراتيجية في استخدامها بما يسمح باستهلاكها بمعدلات لا تفوق معدلات تجددها، بما يحفظها من النضوب ويترك للأجيال القادمة فرصة التمتع بها كمورد، هو ملك لجميع الأجيال، والعمل على إيجاد بدائل لها وضبط معدلات استهلاكها، لتوفير التكنولوجيا الملائمة والبدء بمعالجة مشاكل نضوب الموارد والإجهاد البيئي، والآثار الناجمة عنها في الوطن العربي.

-سياسات العلم والتكنولوجيا: يتم استخدام قاعدة العلم والمعرفة وتراكماتها في إنشاء تكنولوجيا جديدة، تعمل على تخفيف الضغط على استهلاك الموارد الطبيعية، وزيادة كفاءة استخدامها وتقليل

كميات الطاقة المستخدمة في الإنتاج، مع مراعاة الآثار طويلة المدى للاستخدامات التكنولوجيا الجديدة، وكذا مراعاة التدخل المدروس في المنظومات الإيكولوجية والبيئية، واستخدام الهندسة الوراثية في تغيير الصفات والوظائف الحيوية للكائنات الحية، عن طريق التكنولوجيا التي استطاع بواسطتها العلماء أن يفصلوا الجين الخاص بمادة التوماتين Thoumatin وهي مادة موجودة في فاكهة إحدى النباتات الإفريقية تعادل حلاوتها السكر مائة ألف مرة، وأن ينتجوها معمليا بكميات تجارية في معامل بكتيرية، ولنا أن نتصور حجم هذه الزراعة العلمية المعملية على إنتاج قصب السكر والبنجر في مختلف أنحاء العالم، وأثر ذلك على العمالة الموجودة في المزارع، وعلى الأرض التي كانت تستغل في هذا الشأن. **(منظمة الإيسيسكو: http://www.isesco.org.ma/pub/ARARC/tanmoust/p5.htm.**

2- أهداف التنمية المستدامة:

تسعى التنمية المستدامة من خلال محتوياتها إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تحقيق نوعية حياة أفضل للسكان من خلال التركيز على العلاقات في نشاطات السكان والبيئة، وتعامل مع النظم البيئية ومحتواها على أساس حياة الإنسان، و ذلك عن طريق مقاييس الحفاظ على نوعية البيئة والإصلاح، وتهيئة وتنفيذ بعض المشروعات والبرامج التنموية على جميع الأصعدة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، مع التركيز على نوعية التنمية وشكل تحقيق العدالة في استغلال الموارد البيئية، ومراعاة حقوق الأفراد والجماعات على الإشباع المناسب لاحتياجاتهم في الحاضر والمستقبل.

- تحقيق نمو اقتصادي تقني بحيث يحافظ على الرأسمال الطبيعي الذي يشمل الموارد الطبيعية والبيئة، وهذا بدوره يتطلب مؤسسات وبنا تحتية وإدارة ملائمة للمخاطر والتقلبات، لتؤكد المساواة في تقاسم الثروات بين الأجيال المتعاقبة وبين الجيل نفسه من **(منتدى شبكة طلبة جزائر للتنمية المستدامة www.ejtemay.com/show thread.php.**

-توفير وتنشيط فرص الشراكة العالمية، من أجل التنمية والمشاركة الشعبية والحكومية والقطاع الخاص، في تفعيل التعليم والتدريب والتوعية والتقييم والاتجاهات البيئية، لتحفيز الإبداع **(توفيق: 1992، ص24-25)**، والبحث عن أساليب تفكير جديدة وتوظيف المعرفة، وإطلاق الطاقات البشرية وتنميتها وإرساء مفهوم المواطنة البيئية، لحماية البيئة مما يتهددها من مشاكل وأخطار.

-تحليل الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والإدارية والبيئية، كرؤية شمولية وتكاملية انطلاقا من وحدة البيئة الكلية، وترابط نظمها الفرعية وتجنب الارتجال والانفعال والأنانية في التعامل مع الموارد والطاقات المتاحة. **(الغامدي: 2006، ص98).**

-المساهمة في تنمية الموارد البيئية الحالية، واستخدامها وتوظيفها بشكل عقلاني ورشيد، دون السراف والتبذير، من خلال صيانتها وعدم إهدارها واكتشاف موارد جديدة **(العجوز: 1996، ص168)**.

-توظيف التكنولوجيا الحديثة، بما يخدم أهداف المجتمع من خلال نوعية السكان بأهمية التقسيمات المختلفة في مجال التنمية، وكيفية استخدام الجديد منها في تحسين حياة المجتمع وتحقيق أهدافه، دون أن ينجم عن ذلك مخاطر بيئية أو يتم السيطرة عليها.

- إحداث تغيير مستمر ومناسب في حاجات المجتمع، بطريقة تتلاءم مع إمكاناته وأولوياته، لتحقيق التوازن الذي يعمل على تفعيل التنمية الاقتصادية، والتمكن من السيطرة على جميع المشكلات البيئية، ووضع الحلول المناسبة لها. **(غنيم: 2007، ص28-29)**.

-تحقيق السلام والأمن على أسس عادلة، وإزالة بؤر التوتر وأسلحة الدمار الشامل، والحد من الفقر والبطالة، وتحقيق المواءمة بين معدلات النمو السكاني والموارد البيئية المتاحة.

-تطوير القطاعات الإنتاجية وتكاملها على المستوى المحلي والوطني والإقليمي، وإتباع نظم الإدارة البيئية المتكاملة وأساليب الإنتاج الأنظف وتحسين الكفاءة الإنتاجية، لرفع القدرة التنافسية للمنتجات الوطنية، وتعزيز التنبؤ بالحوادث الصناعية والكوارث الطبيعية والاستعداد لها. **(الاتحاد البرلماني العربي** من: **file//E:/arciv20%20fayal/internet/bac/nouveau%20dossier/rep1/2088.8/09/2003**

ثالثا- متطلبات التنمية المستدامة ومعوقاتها:

1 - متطلبات التنمية المستدامة:

- الحاجة إلى تغير في الفكر الإنمائي، وتطبيق استراتيجيات التنمية المتوافقة مع البيئة، من أجل استدامة الموارد وزيادة مستويات التنمية البشرية، كحاجة ضرورية في عالم متغير؛ بفعل ثورة الاتصالات والتقنيات الحديثة في عصر العولمة، التي تؤثر على اقتصاديات وثقافات الشعوب المختلفة، ونتيجة لزيادة وعي الإنسان بالبيئة كنظام مغلق بدأ بالتدهور من إسرافه وتدخلاته الجائرة **(مصطفى:2006، ص443)**. مما توجب إدخال مفهوم التنمية المستدامة في جدول أعمال جميع دول العالم، في ضوء استراتيجيات محددة ومستقبلية لطبيعة الأدوار والمسؤوليات والواجبات، وحقوق الدول ضمن عدالة توزيع الموارد على المستوى العالمي، وعدم استغلال الفقراء والضعفاء، وعدم إذلالهم وممارسة الضغط والقهر عليهم، وتعميق الفجوة التكنولوجية والابتكارية بينهم، وتشجيع الدول الفقيرة على رفع إمكانياتها المادية والتقنية وبيئة الإبداع المحيطة في هذه الدول على المدى الزمني البعيد والقريب، مع المحافظة على ديناميكية تكوين الموارد الطبيعية وتعددها **(دعبس:2005، ص300)**، مما يتطلب بناء خطط واستراتيجيات تحقق أهداف التنمية على المدى

الزمني البعيد والقريب، مع المحافظة على ديناميكية تكوين هذه الموارد البيئيـــة، ومراعـــاة عـــدم الإسراف في استخدامها واستنزافها من أجل استمرارها وتواصلها، الأمر الذي يتطلب سن تشريعات ملزمة تنفذ على الصعيد الوطني والإقليمي والعالمي، للوصول إلى التوازن البيئي الذي لن يكتمـــل إلا بـــ:

– تنمية القدرات البشرية في المجتمع القادر على تقبل استخدام التكنولوجيا المناســـبة للواقـــع المجتمعي، وإلى تنظيم توجيه استخدام مواردها المجتمعية الأخرى، لتحقيق ديناميكيـــة بـــين بنـــاء الموارد ولطبيعة في المجتمع وأنشطة وجهود الموارد البشرية **(البيروني:2008، ص217–218)**، التي هي بحاجة إلى البرامج التربوية و الثقافية، ونشر القيم والوعي الذي يرتقي بمســـتوى فكـــر الإنسان، ويحافظ على موارد البيئة المتاحة، ويعدل من موقفه السلبي من البيئة والمـــوارد، ومـــن أنماطه الاستهلاكية لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل، وضرورة استغلال الإمكانيات والموارد المحلية المتاحة، والنهوض بالصناعات التقليدية في البيئات الفقيرة، وفتح الأسواق أمامها وبناءهـــا عمرانيا وثقافيا، لتلبية احتياجاتها على مستوى المسكن والصحة، ومستوى البيئة وأوضاع المـــرأة والطفولة والشباب، وحقوق الإنسان والديمقراطية، دون إخلال لمصالح المجمـــوع فـــي الحاضـــر والمستقبل **(دعبس:ص526)**.

– تقوية النظم السياسية، لأن الإرادة السياسية هي ما ينقصنا للتغلـــب علـــى التغييـــر المنـــاخي **(فروليك:2002، ص25)**، ولضمان إشراك المواطن في عملية صناعة القرار والنظم الاقتصـــادية القادرة على الإنتاج والمعرفـــة التقنية، بالاعتماد على قاعـــدة مستديمـــة مـــن الثقـــة بالنفس، وعلى نظام قادر على حل التوترات الناشئة عن التطوير غير المتجانس، وتفعيل نظام تقني قـــادر باستمرار على البحث عن الحلول الجديـــدة، ضمـــن نظام دولي يتبنى الأنماط المستديمة للتجارة والتمول من: **(عبد الرحمان عبد الهادي محمد**

http://site.iugaza.edu.ps/amohamed/files/2010/02/sus_urb_ch_1.pdf

– وتطبيق الأساليب الإدارية والمؤسساتية في المجتمع الأكثر كفاءة وفعالية، في صنع وتوجيـــه السياسات والبرامج الاجتماعية والموارد البشرية للتفاعل مع الموارد الطبيعية، وذلك من خلال دعم وتشجيع المشاركة الشعبية والجهود غير الحكومية والمنظمات الأهلية، لمتابعة الخطـــط التنمويـــة وتنفيذها وتقويمها لضمان تنمية مستدامة **(السروجي: 2009، ص218)**.

هذه متطلبات التنمية المستدامة بصورة عامة، أما متطلبات التنمية المستدامة في الدول العربية فهي:

– السلام والأمن، كخطوة أولى وأساسية لاستقرار المنطقة وتعزيز مسار التنمية المســـتدامة، بالمساعدة الدولية في إنهاء الاختلال الإسرائيلي للأراضي العربية، وتحقيق السلام الشامل، والعمل على حث المجتمع الدولي على تحديد مفهوم الإرهاب، وضرورة التأكد على أن مقاومة الاحتلال لا

تعتبر إرهابا بل عمل شرعي وفقا لميثاق الأمم المتحدة، والعمل على إدانة الدول التي تسبب في تدهور البيئة أثناء الحروب، وتحمل الدول التي تزرع الألغام تكاليف إزالتها، والدول التي تستخدم اليورانيوم وتلك الأسلحة النووية.

-القضاء على الفقر بدعم الدول المتقدمة كما دعت إليه الأمم المتحدة، وأكدت عليه مقررات ريو بشأن زيادة المساعدات الرسمية لتصبح 0.7% من الناتج المحلي الإجمالي، بمساعدة مؤسسات التمويل الدولية المبذولة من قبل الدول العربية والدول النامية، وكافة منظمات الأمم المتحدة والمجتمع المدني، لإيجاد المناخ والآليات الدولية الملائمة للقضاء على الفقر، وتطوير برامج المساعدات، وتشجيع القروض الميسرة ،والتأكد من رفع الحصار والعقوبات الاقتصادية على الدول العربية المفروضة عليها، لأنه يؤدي إلى مزيد من التدهور في مستوى معيشة الطبقات الفقيرة.

-التخفيف من عبء الديون عن طريق إيجاد معايير معينة، والاستفادة من زيادة الموارد في تمويل مشاريع التنمية المستدامة، وخاصة الموجه للحد من الفقر والحفاظ على البيئة.

-التأكيد على أن تعمل منظمة التجارة الدولية العالمية على تحقيق ما أنشئت من أجله، لصالح الدول الأعضاء من الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، وتحرير التجارة أو فتح الأسواق لتعزيز قدرات الدول النامية والعربية على النفاذ إلى هذه الأسواق، لتوزيع الصادرات وتحسين جودة وكفاءة منتجها، واستخدام تقنيات الإنتاج الأنظف، وعدم إقحام المعايير البيئية والمهنية في المفوضات، وتركها للجهات المعنية المختصة الأخرى.

-مواجهة آثار العولمة التي قد تحد من إمكانية تحقيق التنمية المستدامة، والاستفادة مما تقدمه العولمة من فرص تؤدي إلى مستوى أعلى من الإنتاجية والمعيشة الكريمة لشعوب الدول النامية والعربية، لوضع ضوابط لضمان تدفق وتشجيع الاستثمار الأجنبي المباشر، وحرية انتقال البشرية والتقنيات، وتدفق الأموال والمنتجات والخدمات، بما يتفق والأولويات والاحتياجات الإقليمية والمحلية.

- دعم القدرات في مجال البحوث ونقل التكنولوجيا، بما يناسب ظروفها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، وامتلاك التقنيات الحديثة خاصة في مجال تطوير البرامج، وتعزيز القدرات المتصلة بالأولويات البحثية في كل منطقة، وتقديم الدعم إلى القطاع الخاص لمساندة التحول إلى وسائل الإنتاج الأنظف، لزيادة قدرة الدول العربية والنامية في تنفيذ التزاماتها، طبقا للاتفاقيات الدولية المعنية بالبيئة والاستغلال الرشيد لمصادرها، وتعزيز مفهوم السياحة البيئية، والعمل على تطوير تقنيات ذات كفاءة عالية في استخدام الموارد وتسيير توفرها، وتغيير من أنماط الاستهلاك غير المستدامة للدول المتقدمة التي تؤدي إلى نضوب موارد العالم وتدهور البيئة، بتسيير إتاحة التقنيات المعلوماتية والاتصالات الحديثة التي تفتح آفاقا جديدة، لترشيد استخدام الموارد للدول النامية والعربية.

– مساعدة الدول العربية والنامية على وضع وتنفيذ سياسة سكانية ونمو حضري متكامل، وإستراتيجية صحية وبيئية بوضع برامج للحد من تدهور البيئة والموارد الطبيعية، والعمل على إدارتها بشكل مستدام، مع الحث على الدول الصناعية من تغير أنماط الاستهلاك المدمرة للبيئة.

– توفير الدعم المعنوي والمادي، للمساعدة في صناعة وحماية وتنمية التراث الحضاري والطبيعي للمنظمة، لتحقيق التوجه الذي تسعى الأمم المتحدة إلى ترسيخه، والمتمثل في تشجيع الحوار لإيجاد توافق دولي بين الحضارات والأديان **(الاتحاد البرلماني العربي:** file://E:/aeciv%20%20fayal/al/internet/bac/nouveau%20dossier/rep4/2081-08/09/2003

وقد وضعت هذه التوصيات لتزاوج مجموعة من الملاحظات عن طريق التعامل مع قضايا الاستدامة في العالم العربي :

- –يوجد خطاب واحد حول التنمية المستقبلية، مع ضعف القدرة على توليد وصياغة إطار ورؤية للتنمية المستدامة، بحيث تراعي التكامل ما بين السياسات المائية والزراعية والطاقة.
- –ضعف القدرات المحلية وتدني مستواها في توليد وبناء معرفة لها هوية وطبيعة عربية تنقد وتضيف إلى الجدل الدائر حول الاستدامة.
- –سيطرة نظام السوق على النظام الاقتصادي، الذي لا يعطي فكرة صادقة عن الحقيقة البيئية والاجتماعية، ولا يمكن رسم معالم مستقبل مستدام بدون معرفة مكونات الحياة الطبيعية وعلاقتها بالتنمية المستدامة.

وبناء على ذلك تم تحديد الأهداف الاستدامة في العالم العربي التالية:

- نشر معرفة محلية للمنطقة العربية حول العلاقة الجدلية بين البيئة والتنمية، وتحديد سبر غور مسألة مستقبل التنمية العربية، في ضوء أزمة الماء والغذاء والطاقة، وفي غياب اقتصاد ومجتمع المعرفة، والحضور المتواضع للمجمع المدني ومؤسسات البحث العلمي والشباب.
- توثيق الحكم العربية في مجال التنمية الطبيعية، ونقلها إلى الصعيد العالمي بلغات مختلفة إلى العالم، حتى تصنع لنفس تواجد مؤثر في قضايا البيئة العالمية.
- العمل على إنشاء منبر دوري لمناقشة قضايا الاستدامة في العالم العربي. **(الاتحاد الدولي لحماية الطبيعة: 2008، ص3–4).**

ويمكن القول بقدر كبير من الثقة، بأن الفرق الأساسي بين الدول المتقدمة اقتصاديا والدول النامية، هو ارتفاع إنتاجية وكفاءة الموارد البشرية، وخير دليل اليابان أقل الدول امتلاكا للموارد الطبيعية وأكثرها اعتمادا على مواردها البشرية، هذه الموارد التي تحتاج في تنميتها الغذاء الكافي والمتوازن، والتعليم والتدريب والإرشاد والخبرة والرعاية الصحية والرعاية الاجتماعية **(عبد الله:2000، ص151).**

2 – معوقات التنمية المستدامـــــــــــة:

رغم التقدم الكبير الذي حدث في الفترة التي أعقبت إعلان ريو في مجال العمـــل البيئـــي، ومسيرة التنمية المستدامة في الدول، إلا أن هناك بعض التحديات و المعوقات التي واجهت العديـــد من الدول، لا سيما الدول النامية والعربية في تبني خطط وبرامج التنمية المستدامة، ومن أبرز هذه التحديات و العقبات نجد:

– الفقر وانعدام الحيلة، والتعرض للمعاناة والخوف، وانخفاض الدخل والاستهلاك، وضـــعف الإنجاز في مجالات التعليم والصحة والتغذية والإسكان، وغيرها من مجالات التنمية التي تحـــدث نتيجة توزيع المكاسب العالمية غير المتكافئة بين الدول الغنية والفقيرة، حيث يقدر متوســـط دخـــل الفرد في أغنى 20 بلدا في العالم، ما يعادل 37 مثلا لمتوسط الدخل لأفقر 20 بلد في العالم، هـــذه البلدان التي تفتقر كذلك للحرية وتمكين المرأة وحقول المعرفة، وضعف الإنتاجية والقدرة التنافسية والإبتكارية، وما ينتج عنها من معضلات صحية واجتماعية، والأزمات النفسية والأخلاقيـــة علـــى المجتمع، واستنزاف المـــوارد الطبيعيـــة واســـتعمالها العشـــوائي مـــن: **(منظمـــة الإيسيســـكو: http://www.isesco.org.ma/pub/ararc/tanmoust/p5.htm**، دون التفكير في المدى البعيد، المهم التفكير في قوته اليومي الذي يمثل له أكبر التحديات، بدليل أن نصف سكان العالم يعيشون في فقر، ويكافحون بشق الأنفس لتحقيق أجر لا يتجاوز دولارين أو أقل في اليـــوم، ومعظـــم هـــؤلاء يعيشون في البلدان النامية، وتقطن الغالبية منهم في المناطق الريفية معتمدين على الزراعة، ويقطن العدد الأكبر من الفقراء في آسيا، ولكن شدة الفقر التي تعيش مدى الدخول في خط الفقر هي الأكبر في إفريقيا، وخاصة في جنوب الصحراء منها في أي منطقة أخرى. وللقضاء على هذا الفقر المدقع والحد منه تؤكد تقارير الأمم المتحدة على أن هدف المجتمع الدولي، هو تخفيف نسبة الناس الـــذين يعيشون في فقر إلى النصف بحلول عام 2015، وتوفير إمكانية الحصول على الخدمات الصـــحية **(أبو شعالة:2001، ص404–405).**

–الديون وخدماتها التي تشكل عبئا على اقتصاد معظم الدول النامية، وتحـــول دون نجـــاح خطط التنمية المستدامة، وتؤثر سلبا في مجتمعاتها ومجتمعات العالم ككل، بدليل مـــا حـــدث فـــي الستينات، عندما كان هناك فائض في البنوك التجارية التي منحت قروض بشروط ميســـرة للـــدول النامية الغنية بالموارد الطبيعية والمصدرة للنفط، ولأسباب متعددة انخفضت صادرات الدول النامية من الموارد الأولية، وأعقبه انخفاض معدلات نمو الناتج المحلي الإجمالي الذي تبعه انخفاض فـــي الأجور الحقيقية، وارتفاع معدلات البطالة واتساع رقعة الفقر، الأمر الذي انعكس على البيئة وزاد من تدهورها. **(اللجنة العالمية للبيئة والتنمية:1989، ص122–123)**. ممـــا يتطلـــب التضـــامن للتغلب على هذه الصعوبات عامة للإنسانية في الحاضر والمستقبل من مخاطرها وتأثيراتها السلبية **(منظمة الأيسيسكو http://www.isesco.org.ma/pub/arabic/c/tanmoust/P8.htm.**

-الحروب وما خلفته من مشكلة الألغام، وانعدام الاستقرار وغياب الأمن والسلام، وعدم تمكين المجتمع الدولي من معالجة القضية الفلسطينية والأراضي العربية المحتلة، على أساس من العدالة وفي إطار القرارات الدولية ذات العلاقة، إلى جانب النزاعات حول الموارد المائية المشتركة وحرب الخليج، وما خلفته من دمار بيئي كبير... الأمر الذي أدى إلى عرقلة مسيرة التنمية المستدامة، باستنزاف موارد البيئة ومآسي إنسانية كثيرة، عملت على نزوح اللاجئين والمتضررين ينهشهم المرض والجوع والفقر.

- زيادة النمو السكاني وخاصة في مدن الدول النامية والعربية، وعدم مواءمتها مع الموارد الطبيعية المتوفرة، زيادة على استمرار الهجرة من الأرياف إلى المناطق الحضرية، وانتشار ظاهرة المناطق العشوائية، وتفاقم الضغوط على الأنظمة الإيكولوجية، وعلى المرافق والخدمات الحضرية، وتلوث الهواء وتراكم النفايات.

-ظاهرة الجفاف والتصحر وندرة الأراضي الصالحة لاستغلال النشاطات الزراعية التي تعانيها الكثير من الدول خاصة العربية، نتيجة الظروف المناخية القاسية، كانخفاض معدلات الأمطار وارتفاع درجات الحرارة ومعدلات التبخر، والنقص الحاد في الموارد المائية وتلويثها.

-ضعف الكفاءة البشرية القادرة على التعامل مع التقنيات المعرفية والتكنولوجية، والاستفادة من الأبحاث المتقدمة في هذا المجال، وتأخر المؤسسات التعليمية والبحثية، لا سيما في الدول العربية على مواكبة التقدم العلمي والتقني في العالم، حيث تحتل المراتب الأخيرة في العالم في عدد من المؤشرات ،كالإنفاق على البحث العلمي، وعدد براءات الاختراع وحقوق التصنيع، إلى جانب حداثة تجربة المجتمع المدني، وعدم مشاركته الفعالة في وضع استراتيجيات وبرامج التنمية المستدامة **(الغامدي:2006، ص18)**.

- الأوضاع الاقتصادية المتدنية في دول العالم النامية، نتيجة انخفاض متوسط دخل الفرد، وضعف رأس المال المتاح للاستثمار في النهوض بقطاعات الإنتاج، وانتشار البطالة، وانخفاض مساهمة قطاع الصناعة في الناتج المحلي الإجمالي، والتبعية الاقتصادية والاعتماد على سلعة واحدة لتصديرها، واستثمار الأموال في الدول المتقدمة، حيث تقدر أموال الدول العربية المستثمرة في الخارج ما لا يقل عن 800 مليار دولار، الأمر الذي ينعكس على قدرات الدول في الالتزام بمسؤولياتها اتجاه التنمية العالمية المستدامة، من:

.(http://www.isesco.org.ma/pub/arabic/c/tanmoust/P8.htm)

-الإرهاب الذي أصبح أكثر انتشارا وتدمير صعوبة في المجتمع، وعلاقته بالجريمة العالمية المنظمة وبثه عن طريق الإنترنيت، إلى جانب الأسلحة الكيماوية وفيروسات الكومبيوتر وحروب الشعوب المستعمرة ضد مستعمريها، والجريمة المنظمة ذات المؤسسات العالمية التي تمتلك موارد

كبيرة من الأموال، عن طريق المخدرات وبيع الأعضاء البشرية والأسلحة، وغش المعلومات والاحتيال على البنوك.

- المنازعات الدينية والعرقية والتي تظهر كقضية كبرى من قضايا النزاع المسلح، حيث تذكر وكالة لأمم المتحدة للاجئين أن هناك شخصا واحدا من بين كل 18 شخصا في العالم، إما لاجئ أو بغير مكانة بسبب النزاعات الدينية و العرقية، وأن العديد من الجماعات في العالم تشعر باضطهاد والعزل، بسبب تغيير التكنولوجيا والسياسة وعلاقات المجتمع، والهجرة ونجاح بعض الحركات الانفصالية وعودة العادات القديمة، ونجاح المتطرفين في شد انتباه وسائل الإعلام عن طريق العنف.

-التزايد المستمر للأمراض كالطاعون في الهند، وفيروس الإيبولا في إفريقيا، والسل الذي يقاوم العقاقير في الولايات المتحدة، ومرض الإيدز... نتيجة زيادة الحضر وتكدس السكان والفقر، والتوسع في استخدام المضادات الحيوية، الأمر الذي يهدد الأمن القومي باسم الإرهاب البيولوجي **(طلبة: 1999، ص21-31)**.

-نقص في نوعية التعليم والوعي والبحث العلمي، ونقل التكنولوجيا في دول العالم النامية، ومنها الدول العربية التي تقوم بإحضار الخبراء من الخارج، في حين لديها قدرات تعليمية وبحثية كبيرة تهاجر إلى الدول الغربية.

-إن مستوى الاستهلاك في هذه الدول أعلى من مستوى الإنتاج، فهم منتجو لثروات دولية ولكنهم مستهلكون للفائض بطريقة غير مستدامة **(الاتحاد الدولي لحماية الطبيعة: 2008، ص9)**.

- العولمة وما تسببه من ضغوطات وتأثيرات اقتصادية وتجارية واستثمارية وثقافية، تزيد من أضرار ومشاكل البيئة التي تؤدي إلى زيادة الفجوة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية بين البلدان المتقدمة والبلدان النامية، بل إلى تفاقم الفقر الجماعي الذي يزيد من التحديات البيئية والأزمة داخل المجتمع، والدول النامية وفي أسواقها المحلية وعلى الصعيد الدولي، نتيجة الاختلافات الهيكلية الناتجة عن الصياغة، وضعف أفاق النمو الاقتصادي لها، والتوحيد المشترك للخصائص الثقافية لجميع المجتمعات غير المترابطة، مع موجة جديدة من إعادة عمار العالمين لتصبح دول العالم النامية على هامش هذا العالم، مما يزيد الطلب على هذه الموارد البيئية نتيجة الفقر والتفاوت بين الدول، وبالتالي المزيد من تدهور البيئة التي تنشأ من ليبرالية العالم الجديد، لتصبح أمر وأقوى وأشد تأثير مما كانت عليه في الماضي. **(valadbgi:2010, P544)**، فالعولمة حين ترفع من معايير الإنتاج العالمية تجعل المعايير البيئية متضمنة بصورة كبيرة في أسواق السلع، مما يؤدي إلى ضعف القدرات التنافسية لبعض القطاعات والصناعات، نتيجة الممارسات والسياسات التجارية غير العادلة، كما أن خفض المعايير البيئية قد يؤدي إلى سباق نحو الأسفل **(الخواجة: 2006، ص421)**.

ومن خلال هذا العرض لمختلف التحديات التي تعترض التنمية المستدامة، خاصة في الدول النامية والعربية، مما يتطلب وضع أنماط وأدوات ووسائل ممكنة لتحقيق التنمية المستدامة، ومواجهة التحديات القائمة والمستجدة من خلال هذه القيم والمسؤوليات المشتركة في منهج الاستدامة:

- ضرورة مراعاة الأنماط المجتمعية المحلية ضمن إطار الأنسجة التاريخية والثقافية للدول النامية، عند الاستفادة من الخبرات والتجارب العالمية، والنماذج والأطر المستوردة دون أخذها كلها، وعدم الاعتماد الكامل على القروض أو المعونات المشروطة عند وضع استراتيجيات التنمية.
- العمل على تشجيع زيادة حجم مدخرات الناس وتنويعها، بما يتناسب مع مختلف ظروف المجتمع ،عن طريق استثمار تلك المدخرات في العديد من المشروعات الضخمة، التي تقلل من حدة البطالة وترفع من مستوى المعيشة، وتنمي اتجاهات عامة نحو الادخار المحلي، وزيادة الدخل والناتج القومي في النهاية.
- عدم التوسع في تصدير الموارد الخام فقط، وضرورة تنويع الصادرات وزيادة أحجامها وخلق ميزة تنافسية للسلع المصدرة دوليا، مما يفتح أسواق متعددة أمام المنتج بعد رفع مستوى الجودة، والإقلال من حجم الواردات والاعتماد على المنتج المحلي بصورة كبيرة، الأمر الذي يساعد على إعادة التوازن لميزان المدفوعات، والذي يشكل دعامة حقيقية للتنمية المستدامة.
- تحفيز طاقات المجتمع للتطوير والتغيير، وأخذ مكانة المتلقي للابتكارات والتكنولوجيا من الدول المتقدمة، من خلال زيادة الموارد المخصصة للأبحاث العلمية، وتشجيع الباحثين على مجاراة الاتجاهات العالمية، والعمل ضمن ميادين حقيقية تخلق على المدى القصير والمتوسط والبعيد الأمد إمكانيات ابتكارية، وزيادة برامج التدريب المستمر والمتواصل والتحويلي، من خلال النهوض بالخدمات التعليمية وتعضيدها، والارتفاع بمستوى الأداء المهني للمعلم وتنمية المهارات وقدرة الطلاب وتفعيلها وعودة المدرسة لدورها التربوي والتعليمي.
- العدالة في توزيع الخدمات المختلفة، لمختلف الفئات العمرية ورفع كفاءة الخدمات الصحية في المستشفيات العامة، وتوفيرها من أجل المحافظة على الموارد البشرية، وتفعيل طاقاتها من أجل التنمية المستدامة.
- عدم الاعتماد الكلي على المدينة في سد احتياجاتها، والاستعانة بالمكانة الإنتاجية للقرية، وتشجيع الصناعات البيئية المعتمدة بصورة كلية على الموارد البيئية المحلية، وترشيد

الاستهلاك لتلك الموارد والعمل على تنميتها وصيانتها والمحافظة عليها وإدارتها بصورة علمية، حفاظا على استمرارها للأجيال الحاضر والمستقبل.

- مواجهة مشكلة التضخم السكاني، عن طريق تنظيم وتحديد النسل خصوصا في المجتمعات المحلية، ومحاولة التغلب على كافة العادات والتقاليد السلبية التي تساعد على زيادة النسل، وتعميق مشكلة الزيادة السكانية التي تبلغ كل إنجازات التنمية، وبالتالي تمثل تحديا مستمرا ضد التقدم والتطور **(دعبس: 2005، ص309-311)**.
- التعليم والتربية البيئية أداة للاستدامة، وذلك من خلال التركيز على دور التربية البيئية في المؤسسات النظامية وغير النظامية، وقدرتها على تغيير اتجاهات الناس، بجعل المعلومات والمعرفة الخاصة بالاستدامة تخترق المجتمعات النامية والعربية، من خلال قصص نجاح ونماذج إيجابية، تتضمن الزيادة والارتباط بالمشاكل والتحديات المحلية، ووجود حوافز معرفية تساهم في تغيير الممارسات المختلفة بالبيئة **(الاتحاد الدولي لحماية الطبيعة: 2008، ص18)**. من خلال دمج برامج البيئة في مراحل التعليم النظامي، خاصة **التعليم المتوسط** التي تعتبر بداية تكوين الاتجاهات والقيم البيئية حتى يتلاءم مع حاجات ومشكلات البيئة المحلية والإقليمية والعالمية، وتطبيق أساليب التنمية المستدامة التي تعتمد بالدرجة الأولى على تغيير أنماط سلوك الإنسان، من خلال التربية والتوعية البيئية التي تعتبر عامل محدد لتحقيق التنمية المستدامة، والمشاركة الفعالة للمجتمعات في صنع القرارات **(أبو شريحة: ص123)**، لحماية البيئة ومواجهة المشكلات البيئية، هذه المواجهة التي ينبغي أن تبدأ بالإنسان نفسه باعتباره العنصر الفاعل في البيئة والمستفيد الأول منها، وهو المسبب المباشر في مشاكلها، وإن إعداده البيئي الطيب يمكنه من المحافظة على بيئته ،وإدراك العلاقة المتبادلة والمتشابكة بين عناصرها المختلفة **(طاحون: 2002، ص90)**.

حيث تم استخدام الأموال العامة في السنوات الأخيرة لاستئجار أخصائي في التربية البيئية في منطقة جزر العذراء Virgin islands التابعة للولايات المتحدة، حيث يشمل عمله على تلبية المدارس الرسمية والتعليم العام، وكذلك توفير تدريب في الصف وفرص عمل في فيلق الشباب للحفاظ على البيئة مثل ترميم المواطن، والرقابة البيئية الرامية إلى الالتزام بشروط تنمية المناطق الساحلية **(جونستون: 1998، ص269)**، لأن التربية البيئية تعتمد على إيقاظ الوعي الاقتصادي، أي على التربية البيئية أن تعطي اهتماما ناقدا للعوامل الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية والسياسية والأخلاقية، التي توجد في جذور مشاكل البيئة وحلولها، إلى جانب تنمية قيم أخلاقية جديدة للتحرر، ولتعديل شروط العلاقة بين الإنسان والطبيعة التي تطورت خلال تاريخ رجل الصناعة في نصف الكرة الغربي، مع محاولة تجنب أي خلل في هذين الجانبين، وإلا سينزل بالتربية البيئية إلى مستوى الممارسة

البيداغوجية الإخبارية محضة، تعمل على تدريب الأطفال على عدم إساءة استخدام النباتات، وتدريب الكبار على عدم إلقاء النفايات، وتدريب رجال الصناعة على تحقيق ربح كبير من التكنولوجيا بواسطة الاستثمارات المناسبة، وتخطي المشاكل التي هي أساس للخلق والإبداع في عالم هو ملوث من قبل، وقد أخذ يصبح غير صالح للعيش **(الحفار: 1985، ص497)**.

ولذلك علينا أن نجابه الحقيقة القائلة "إن شيئا خطيرا ما قد يحدث لعالمنا" **(العجمي:1992، ص27)**. وذلك من خلال رؤية عالمية جديدة تسعى لإجراء تغيير جذري في الاتجاهات والقيم، كما يقول ستيفرز، وتم نشره في كتاب الربيع الصامت لـ رايتشل كرسون عام 1962 الذي دعم الحركة البيئية التي صنعت علم البيئة، وجعلت منه جزءا من مفردات كل الناس، ورغم أنه كان استجابة عاطفية، إلا أنه ترك انطباعات وسع من الأزمة البيئية التي تعامل معها، فكان يحتوي على مقاطع يتعلق بطلاب المدارس بفضل اختيار ما يمثلها وتقيمها كمقالات للقراءة في تدريس اللغة والعلوم الأخرى، وباعتقادي في تدريس التربية البيئية التي ستنجح بهذه الطريقة لأن الصغار يكونون عادة مدافعين لما يقرؤون، خصوصا إذا كان مقطع القراءة دعوة للخير. وذلك بتحديد الأفكار التي سترشدنا إلى تطوير التربية البيئية وممارستها في المجتمع، على أن يمتلك معلمي البيئة الوعي الثقافي لقيم مجتمعهم ومكوناتها، لتقدم التربية البيئية في المدارس وبين العامة، وأن تحرص دائما على إعادة صياغة توجهاتها ومضمونها وأساليبها، وباستقاء معارف الأفراد والجماعات، مع تطويعها للأوضاع الجديدة باستمرار، وذلك لخلق مجتمع يمكن لأطفالنا أن يفخروا به، وفيه يستمتع أجيال المستقبل، مع اعتماد التنمية المستدامة منهجا وأسلوبا، لاسيما إذا اتفقنا على إعادة صياغة القرارات الاقتصادية بموجب القوانين البيئية **(الطائي: 2010، ص195، 210)** التي تشرف عليها الدولة مباشرة إلى جانب التعليم والتربية البيئية كمنهج يعدل السلوك البيئي في كل المراحل التعليم النظامي وغير النظامي **(غلام: 2003، ص80)** لتحقيق التنمية المستدامة. فهل يمكن دفع الأفراد نحو سلوك يهدف إلى تحقيق التنمية المستدامة؟، و هذا ما سنحاول اكتشافه في الفصول القادمة من هذه الدراسة.

وكخلاصة نقول: أن هذا الفصل أكد أن التنمية المستدامة كنسق اجتماعي، يعترف بالعلاقات بين الحاجات الإنسانية في الحاضر؛ دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة على الوفاء بحاجياتها، وبين البيئة الطبيعية، وهي علاقة طويلة المدى جديدة ومتجددة بين الناس ومعيشتهم، وهي التي يمكن أن تضع الإنسان في المقدمة؛ لما دعا إليها الدين الإسلامي قبل أي مؤتمرأومنظمة عالمية، ومرتبطة بتوجيهات قيمية صيغت وفق أهداف عقلية، ونظريات التعاطف والعدالة والمشاركة

العالمية التي يحياها الناس، والعمليات التفاعلية التي يدرك بها الناس علاقتهم بـــالآخرين، ولكنهـــا دعوة للتفكير المتكامل المرتبط بالنظم الواقعية للحياة اليومية، والاهتمامات الاجتماعيـــة المرتبطـــة بشؤون البيئة الطبيعية، وتتطلب من دول العالم خطوات جذرية لمواجهة المشكلات المرتبطة عـــن الاستهلاك والإنتاج وما يترتب عليها، وأن تعمل على تنمية المساواة والتخفيف من حـــدة الفقـــر، وتعزيز العدالة والديمقراطية والمشاركة الشعبية، وأن تتبنى استراتيجيات تنموية تستفيد منها كـــل فئات المجتمع، وأن تواجه المشكلات البيئية الخطيرة كمعوقات للتنمية المستدامة على أرض الواقع، التي تتطلب لتكاملها قدرات على التكيف والتوافق من خلال نسق أخلاقي، يستطيع بأجزائه التكيف مع التحولات التي تظهر على الحياة اليومية، ويعمل وفق دور الجزء في الكـــل، أي دور التربيـــة البيئية في تحقيق التنمية المستدامة، وهذا ما سنحاول توضيحه في الفصل القادم.

الفصـــل الرابـــع:
العلاقة بين التربية البيئية والتنمية المستدامة.

أولا: التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة و مصادر اشتقاقها.

ثانيا: منطلقات الحاجة لمفاهيم مجالات التربية البيئية ومصادر اشتقاقها.

ثالثا: العمليات التفاعلية العلائقية التعليمية للتربية البيئية.

يقول **ليستر براون Lester Brown** : " إننا بحاجة إلى بوصلة أخلاقية تقودنا إلى القرن الواحد والعشرين، بوصلة أساسها المبادئ المستديمة لتلبية الاحتياجات الإنسانية ".

أولا: التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة و مصادر اشتقاقها:

تتميز وظيفة التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة، كجزء لنسق التربية البيئية؛ من أجل التنمية المستدامة، داخل مؤسسات التعليم المتوسط، بمجموعة من المعايير و الأنساق الرمزية، أو ما يسميه **بارسونز بالنسق الثقافي**، والمتمثلة في مفاهيم التنمية المستدامة؛ التي تم دمجها في محتوى كتب تعليم الجغرافيا والتربية المدنية، ومن خلال التنشئة الاجتماعية الصفية وغير الصفية؛ يتم استدماج هذه المفاهيم من قبل تلاميذ مؤسسات التعليم المتوسط؛ الذين يجعلون من مفاهيم التنمية المستدامة، والتربية البيئية ملكية خاصة بهم، ضمن الطريقة أو العملية؛ التي يتفاعل بموجبها الأستاذ والتلاميذ، لتبيين العلاقة بين النسق الثقافي والنسق الاجتماعي. ولهذه التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة مصادر يتم إشتقاقها منها، أهمها:

1- مجالات (أبعاد) التنمية المستدامة:

يرى كثير من المتخصصين والباحثين؛ أن التنمية المستدامة بعدما أصبحت متداولة ومتعددة الاستخدامات ومتنوعة المعاني، وغنية بالمكونات والأبعاد الاقتصادية والاجتماعية، والبيئية المترابطة والمتداخلة والمتفاعلة والمتوازنة، لتحقيق إستدامة التنمية كرؤية أخلاقية، تناسب اهتمامات وأولويات النظام العالمي الجديد الذي لا يزال قيد التشكيل، والذي يترتب حاليا جدول أعماله، وكذلك كأسلوب لإصلاح أخطاء وتغيرات النماذج التنموية الغربية السابقة في علاقتها بالبيئة، بجميع جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والطبيعية، كإطار مرجعي جديد، يتزامن بروزه مع بروز مرحلة ما بعد الحداثة، وكقضية إدارية بيئية واعية، وتخطيط جديد لاستغلال الموارد الطبيعية، لتحقيق حاجات الإنسان في الحاضر والمستقبل **(عبد الله: 1993، ص95)**.

هذه الأبعاد التي يمكن التعبير عنها من خلال مفهوم مخزون رأس المال، الذي يمثل كل معطيات ومقدورات المجتمع من خلال:

- رأس المال الطبيعي Natural capital: ويشمل النظم البيئية والموارد الطبيعية.
- رأس المال الإنتاجي Produced capital ويضم الأصول المادية القادرة على إنتاج السلع والخدمات مما يتطلب وجود:
- رأس المالي المالي Financial capital: ويقصد به رأس المال النقدي الذي يحتاج لإدارته وتسييره.

- رأس المال البشري Humani capital: ويعني القدرات الإنتاجية للأفراد، سواء الموروثة أو المكتسبة عن طريق الثقافة الاجتماعية السائدة، بكل قيمها وعاداتها وتقاليدها، والتي تمثل رأس المال الاجتماعي social capital **(أبو زيط: 2005، ص69-70)**، هذا المفهوم الذي يعكس محتوى ومكونات أبعاد التنمية المستدامة، التي يمكن التمييز بينها فيما يلي:

1-1- البعد الاجتماعي:

فكرة التنمية المستدامة من وجهة نظر اجتماعية، تندرج تحت ما يعرف بالبعد الإنساني، الذي يجعل من النمو وسيلة للالتحام الاجتماعي، ولعملية التطوير في الاختيار السياسي؛ الذي يركز على تخفيف الفقر والبطالة، وتوسيع العدالة الاجتماعية بين أجيال الحاضر، وبينهم وبين أجيال المستقبل **(الزعبي: 2008، ص153)**. هذا البعد الذي يرتكز على المكونات البشرية، والعلاقات بين الأفراد والجماعات والمؤسسات، وما تنسبهم به من جهود تعاونية أو يطرحه من احتياجات وضغوطات على النظم الاقتصادية والسياسية والأمنية، أو ما تحدثه من إشكاليات تحتاج لتوسيع نطاق قدرات الإنسان وتوظيفها أفضل توظيف في جميع الميادين، الأمر الذي يتطلب من المجتمع إيجاد استراتيجيات لها ضمن هذه العناصر والمرتكزات مثل:

- الحكم الرشيد؛ المتمثل بتنميط السياسات والقواعد، ومدى الشراكة بين القطاعات الرئيسية كالحكومة والقطاع الخاص والمجتمع المدني، وقد أطلق عليه Good gouvernance **(الغامدي: 2006، ص11)**، ومشاركة السكان في مختلف مراحل الاختيارات السياسية، وعلى جميع المنتجات الإقليمية والدولية، ومعالجة بين نماذج التنمية بإتباع وسائل أكثر فاعلية من التشريعات، لتحقيق أهداف صيانة البيئة ضمن مشروع ديمقراطي **(بشاينية: 2004، ص43)**.
- توعية الأفراد والجماعات؛ وتنميتهم بزيادة المعارف والمهارات، من خلال التعليم والتربية البيئية التي تهدف إلى وضع نظام جديد للقيم، وإيضاح القيم السائدة إيضاحا منهجيا في مختلف مراحل العملية التربوية كافة، بإعداد الإنسان الإعداد البيئي الصحيح الذي يجعله قادرا على المحافظة على البيئة، التي تقوده إلى اكتساب قوة الإرادة اللازمة، لإنقاذ ما يراه مناسبا من البيئة، وكيفية التعامل معها ومع مختلف أنماط الاستهلاك وأشكال الحياة الاجتماعية **(الطائي : 2010، ص412-414)**، لتحقيق الاستقرار في النمو السكاني، ووقف تدفق الأفراد على المدن، وذلك من خلال توفير الرعاية الصحية داخل الخدمات الطبية، وتقليل استيراد الأدوية والاعتماد على الذات، وتطوير مستوى الخدمات التعليمية في جميع المناطق لا سيما الريفية، وتحقيق قدر من المشاركة الشعبية في التخطيط للتنمية **(قاسم: 2007، ص158)**.

- تحقيق العدالة الاجتماعية بين الناس، والأخذ بيد الفئات المحرومة والمستضعفة وتحقيق تنمية مستقلة لها، تتفق مع أوضاعها وخصوصيتها وسياستها، لأن فقر هذه الفئات يشكل عائق في توزيع الدخل والثروة، والتفاوت الطبقي الذي أدى إلى التدهور البيئي، وكذلك العدالة بين الأجيال الراهنة والمستقبلية، للاستفادة من الموارد الطبيعية الموجودة في المجتمع، ورفع مستوى معيشتها دون الإضرار بالموارد البيئية **(مصطفى: 2005، ص208-2009)**.

1-2- **البعد البيئي:**

زاد الاعتماد في العقود التي ظهرت فيها المشكلات البيئية، بضرورة الحافظ على البيئة والاستخدام الأمثل الذي يسهم في بقاء الحياة البشرية والحيوانية والنباتية، والحيلولة دون استنزافها أو تلوثها وتحقيق التوازن البيئي على أساس مستديم، والتنبؤ لما قد يحدث للنظم الإيكولوجية من جراء التنمية للاحتياط والوقاية، وضرورة القضاء على الفقر وتحسين مستوى الدخل، ليس فقط من منظور العدالة الاجتماعية، وإنما من منظور حماية البيئة، ولتحقيق ذلك لابد من الاهتمام بالعناصر التالية:

- الثروات والمواد المكتشفة والمخزونة من الطاقة بأنواعها، وبمختلف مصادرها الناضبة والقابلة للتعدد، إلى جانب التنوع البيولوجي؛ والممثل في البشر والنباتات والحيوانات، والمشكلة البيئة كالتخلص من النفايات بكل أنواعها والتدهور البيئي للسواحل، ومشكلة التلوث الذي تتعرض له البيئة بكل مكوناتها، وعلى الأخص المياه والهواء والأراضي، وكل ما يحيط بالإنسان من فضاء خارجي، ومن منبهات سمعية وبصرية تؤدي إلى اختلال التوازن على نوعية الحياة **(الغامدي: 2006، ص10-11)**.
- اختيار تكنولوجيا أنظف وأكفأ لا تسبب الأضرار للبيئة، أو تخفيف منها إلى أقصى حد، وتقوم على استخدام البدائل الممكنة؛ التي تعتمد على الموارد المتعددة والدائمة، والترشيد في استهلاك الموارد غير الدائمة، وإعادة استخدام الفضلات المقاومة المتكاملة للآفات، وإنتاج الغذاء وحفظه وتوفير المياه الصالحة للشرب، والصناعات المقللة للتلوث البيئة، ومكافحة الكوارث البيئية، الأمر الذي يمكن من تلبية احتياجات الناس، وتحسين أساليب حياتهم لاسيما في الدول النامية؛ التي تحتاج إلى تطور تكنولوجيا ملائمة لطبيعتها وإمكانياتها **(مصطفى : 2005، ص196)**.

1-3- **البعد الاقتصادي:**

ويراد منه تلبية الحاجات والمتطلبات المادية للإنسان، وتحسين مستوى الرفاهية له؛ عن طريق نصيب الفرد من السلع والخدمات الضرورية، وعن طريق توفير الاستقرار والتنظيم والمعرفة ورأس المال، وزيادة معدلات النمو في العمليات الإنتاجية، وبالتالي زيادة نصيب الفرد

من السلع والخدمات الضرورية، مع العمل على تغيير أنماط الاستهلاك التي تهدد التنوع البيولوجي، وذلك عبر تحسين مستوى الاستغلال الكفء وإحداث تغيير جذري في أسلوب الحياة، ورفع مستوى الكفاءة والفعالية للأفراد والمؤسسات المعنية بتنفيذ البرامج التنموية، مع التأكد على عدم تصدير الضغوط البيئية إلى الدول الفقيرة **(الترابي: 2005، ص26)**، لأن البعد الاقتصادي في التنمية المستدامة، يحدد الانعكاسات الراهنة والمقبلة للاقتصاد على البيئة، ويطرح مسألة اختيار وتمويل وتحسين التقسيمات الصناعية في مجال توظيف الموارد الطبيعية **(الزغبي: 2008، ص153)**.

2- **مؤشرات التنمية المستدامة:**

مما سبق يتبين أن التنمية المستدامة هي تنمية بأبعاد ثلاث : الاجتماعي والبيئي والاقتصادي، وعند قياس استدامة التنمية لابد من تطوير مؤشرات تغطي هذه الجوانب الثلاث، ويتيح لمتخذي القرارات التنموية أن يعرفوا ما إذا كانوا في الطريق الصحيح، من خلال دلالات على ظواهر وأوضاع معيشية يدركها المرء بالمشاهدة والمتابعةن لمسألة من المسائل التي تستدعي انتباهه؛ من خلال المعايشة والمراقبة لها، على أن تكون واضحة ودقيقة وممثلة ومتكاملة فيما بينها، وقيمة المؤشر متناسبة مع مستوى مجال التنمية المستدامة، والموازنة بين مختلف أبعادها وبين الناحية النوعية والكمية عند اختيار المؤشر لتسهيل جميع البيانات واستخدامها في الدراسات العلمية **(الجوارنة : 2009، ص47-49)**.

وقد وافقت لجنة التنمية المستدامة للإدارة الشؤون الاقتصادية، والاجتماعية للأمم المتحدة في دورتها الثانية عام 1995، على برنامج عمل بشأن مؤشرات التنمية المستدامة، يحتوي على قائمة مكونة من 134 مؤشر للتنمية المستدامة، نشرت عام 1966 في وثيقة تعرف باسم الكتاب الأزرق، سميت بمؤشرات الضغط والحالة والاستجابة،pressure-state-réponse inaicators، لأنها تميز بين مؤشرات الضغط البيئية كالنشاطات الإنسانية، التلوث... ومؤشرات تقييم الحالة الراهنة كنوعية الهواء والمياه والتربة، والمؤشرات القابلة للتطبيق فيما يتعلق بالأمن الغذائي والتنمية المستدامة، لتغطي بذلك جميع الجوانب الاجتماعية والاقتصادية، والبيئية والمؤسسية للتنمية المستدامة **(الأمم المتحدة اللجنة الاقتصادية لإفريقيا: 2001، ص7-8)**.

حيث تتمحور هذه المؤشرات على مجموعة من القضايا التالية : المساواة الاجتماعية، الصحة العامة العلم، النوع الاجتماعي، الاستهلاك وأنماط الإنتاج، الأمن والسكن، والسكان، البحار والمحيطات والمناطق الساحلية، الغلاف الجوي والأراضي، المياه، التغذية، التنوع الحيوي والنقل والطاقة والنفايات الصلبة والخطرة، الزراعة، التكنولوجيا الحيوية، التصحر والجفاف، التجارة والغابات والسياحة والقوانين والتشريعات وللأطر المؤسسية **(وردم: 2003، ص211)**، مع العلم أن

كل مؤشر من هذه المؤشرات، مبين في بطاقة منهجية مفصلة تبين التعريف ومناهج الحسابن ومعايير اختيار المؤشر من طرف منظمة الأمم المتحدة، وقد طلب من البلدان أن تختار من بين هذه المؤشرات، تلك التي تتوافق مع أولوياتها الوطنية وأهدافها وغايتها. حيث قامت الجزائر بوضع بيانات ومعلومات حول التنمية المستدامة على المستوى الوطني، كما هي مبينة في الجدول التالي، حيث مثلت المعلومات المتوفرة بشأن التحولات الديمقراطية والاستدامة، والمتعلقة بالصحة في الجزائر ضمن الجدول الآتي:

الجدول رقم(01): المعلومات المتوفرة بشأن التحولات الديمقراطية و الاستدامة المتعلقة بالصحة في الجزائر:

البلد	جيدة	بعض البيانات الجيدة ولكنها ناقصة	هزيلة
الجزائر	-محاربة الفقر *تغيير أنماط الاستهلاك *مستوطنات بشرية *التخطيط والإدارة المتكاملة للموارد الأرضية *محاربة إزالة الغابات *محاربة التصحر والجفاف *الإستقلال المستدام للأجيال *دعم التنمية الزراعية والريفية المستدامة *البيوتكنولوجيا *المحيطات والبحار *المناطق الساحلية ومواردها البيولوجية *نفايات خطرة *التربية والتوعية العامة والتدريب	-إدماج الإشكالية البيئية والتنمية في عملية اتخاذ القرارات *حماية الجو *الحفاظ على التنوع البيولوجي *الموارد المائية *الموارد الكيماوية السامة *المزارعون *الموارد والآليات المالية *التكنولوجيا والتعاون وبناء القدرات *العلم في خدمة التنمية المستدامة *التعاون الدولي من أجل بناء القدرات *الصكوك القانونية الدولية *الإعلام من أجل اتخاذ القرارات	*التعاون والتجارة الدوليتان *الحفاظ على التنوع البيولوجي *المزارعون . *الترتيبات المؤسسة الدولية

المصدر: الأمم المتحدة اللجنة الاقتصادية لإفريقيا: 2001، ص10-11.

وفيما يلي سنعتمد على شرح مفصل يتم في صياغة تطبيق المؤشرات من منظور الأبعاد السابقة للتنمية المستدامة:

2-1- المؤشرات الاجتماعية:

- التخفيف من أوضاع الفقر وحدوثه، ويقاس عن طريق نسبة السكان الذين يعيشون تحت خط فقر الدخل، ونصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، ونسبة السكان العاطلين عن العمل من السكان في سن العمل.
- الصحة العامة ونوعية الحياة وتقاس بحالة التغذية، ومعدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة والوفيات النفاسية، إلى جانب نسبة السكان الذين لا يحصلون على مياه مأمونة، وخدمات

صحية وصرف صحي، مع مراعاة عدد الأطباء والممرضين للمواطنين، لاسيما الأطفال البالغين من العمر سنة واحدة ومحصنون تحصينا كاملا.

- التعليم؛ ويراعي فيه معدل معرفة القراءة والكتابة بين البالغين، ومقدار الإنفاق على مراحل التعليم المختلفة، كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي أو الناتج القومي الإجمالي **(مصطفى: 2006، ص454-455)**.
- الأوضاع الديمقراطية بدعم برامج تنظيم الأسرة، خاصة في الدول التي تتميز بمعدلات نمو سكاني سريعة جدا، بهدف الحفاظ على البيئة والتوعية والتربية، والالتزام من خلال تخفيض النمو السكاني، الذي يتوافق مع معدلات التنمية والقدرات البيئية.
- دعم دور المرأة في التنمية المستدامة؛ باعتبارها محور التنمية، وهي ضحية في ذات الوقت وإن كانت متهمة بعداء البيئة **(قاسم: 2007، ص159)**.
- السكن الذي يقاس بمؤشر نسبة مساحات السقوف في الأبنية لكل شخص، الذي يرتبط مع الازدحام والبناء المركز، لا سيما في المدن الكبرى؛ التي تتأثر شروط الحياة في مستوطناتها بالوضع الاقتصادي، ونسبة نمو السكان والفقر والبطالة والجريمة، وسوء التخطيط والهجرة، ونسبة المشردين الذين لا يجدون مأوى ملائم لحقوقهم الإنسانية في العيش في مسكن آمن ومريح ومستقل.
- الأمن؛ ويقاس من خلال عدد الجرائم المرتكبة لكل 100 ألف شخص من سكان الدولة، كالجرائم ضد الأطفال والمرأة، وجرائم المخدرات والاستغلال الجنسي، والإرهاب وغيرها مما يقع في بنود الأمن الاجتماعي.
- المساواة الاجتماعية، كأحد أهم القضايا الاجتماعية في التنمية المستدامة، لأنها تعكس درجة كبيرة لنوعية الحياة والمشاركة العامة، والحصول على فرص الحياة، وترتبط بالعدالة والشمولية في توزيع الموارد، وإتاحة الفرص وإيجاد القرارات، وتقاس بجميع تلك القضايا السابقة، إلى جانب المساواة في النوع الاجتماعي، من خلال حساب معدل أجر المرأة مقارنة بمعدل أجر الرجل **(وردم: 2003، ص211-213)**.

2-2- المؤشرات البيئية:

- الغلاف الجوي الذي يندرج ضمن إطاره التغير المناخي وثقب الآزرون ونوعية الهواء، التي لها تأثيرات مباشرة على صحة الإنسان، واستقرار وتوازن وتأثيرات غير قابلة للانعكاس والتراجع، نتيجة استخدام الإنسان للفحم الحجري، ومصادر الطاقة الملوثة وإشعاعات ثاني أكسيد الكربون، والعديد من المركبات والموارد الملوثة الأخرى من المصانع ووسائل النقل، وللغلاف الجوي ثلاث مؤشرات هي:

- التغير المناخي، ويتم قياسه من خلال تحديد انبعاث ثاني أكسيد الكربون.

- نوعية الهواء؛ ويتم قياسها من خلال تركيز ملوثات الهواء في المحيط وسط المناطق الجغرافية.
- ترقق طبقة الأزون، ويتم قياسه من خلال استهلاك المواد المستنزفة للآزون.

- ضرورة استخدام منهج متكامل للإدارة الأنظمة البيئية والأراضي، تأخذ بعين الاعتبار قدرة الأراضي على تزويد عملية التنمية بالموارد وعدم استنزافها، والعمل على حماية الأراضي من التلوث والتدهور والتصحر، وغيرها من أشكال التأثيرات على الموارد، ولاستخدام الأراضي مؤشرات أهمها:

- التصحر الذي يتم قياسه من خلال حساب نسبة الأراضي المتأثرة بالتصحر، مقارنة بمساحة الأراضي الكلية.
- الزراعة؛ التي يتم قياسها بمساحة الأراضي المزروعة مقارنة بالمساحة الكلية، واستخدام المبيدات والمخصبات الزراعية.
- الغابات؛ ويتم قياسها بمساحة الغابات مقارنة بالمساحة الكلية للأرض، وكذلك معدلات قطع الغابات.
- البحار والمحيطات والمناطق الساحلية؛ التي يتم قياسها من خلال مؤشرات:
- المناطق الساحلية؛ التي تقاس بتركيز الطحالب في المياه الساحلية، ونسبة السكان الذين يعيشون في المناطق الساحلية.
- مصادر الأسماك؛ ويقاس بوزن الصيد السنوي للأنواع التجارية الرئيسية.

- المياه العذبة: والتي تمثل عصب الحياة الرئيسي، والعنصر الأكثر أهمية للتنمية، وتعتبر من أكثر الموارد الطبيعية تعرضا للاستنزاف والتلوث، ويتم قياس التنمية المستدامة من خلالها ضمن مؤشر نوعية المياه، حيث يراعي تركيز الأكسجين المذاب عضويا ونسبة البكتيريا الموجودة في المياه، أما كمية المياه فتقاس من خلال حساب نسبة كمية المياه السطحية والجوفية، التي يتم ضخها واستنزافها سنويا مقارنة بكمية المياه الكلية.
- التنوع البيولوجي: ويتم قياسه من مؤشر الأنواع؛ ويتم قياسها بحساب نسبة الكائنات الحية المهددة بالانقراض، أما المؤشر الثاني فهو الأنظمة البيئية؛ التي يتم حسابها بنسبة مساحة المناطق المحمية مقارنة بالمساحة الكلية، وكذلك مساحة الأنظمة البيئية الحساسة **(وردم: 2003، ص214-218)**. حيث يمكن تحقيق التنمية المستدامة من خلال إنشاء المحميات الطبيعية الحيوية واسعة الإنشاء، واستخدام الأشجار القائمة واستغلالها بطرق متنوعة، مع مراقبتها باستمرار وإجراء الدراسات والبحوث البيولوجية ودعم التربية البيئة، والدعوة للعمارة الخضراء، والحد من استنزاف الموارد الطبيعية المتجددة وغير المتجددة، وتنظم

استخدامها فيما بينها لمصلحة أجيال الحاضر والمستقبل، وتعمل على تحقيق التوازن البيئي؛ معيار الضبط للتحقيق التنمية المستدامة **(قاسم: 2007، ص160)**.

2-3- المؤشرات الاقتصادية:

- **البيئة الاقتصادية:** من أولويات قياس التنمية المستدامة؛ العمل على تطوير مؤشرات اقتصادية مستدامة، لها علاقة مباشرة بالتنمية، وتعكس طبيعة تأثيرات السياسات الاقتصادية على الموارد الطبيعية، إلى جانب ما تساهم به التحديات التي تضعها التجارة العالمية، وزيادة معدلات الاستهلاك التي تعطي إحساسا لنمو اقتصادي كبير، ولكنه في الواقع يخفي حقيقة التدهور البيئي والاجتماعي، إلي نسبة السياسات الاقتصادية الرأسمالية، لذلك يتم وضع هذه المؤشرات التي تعتمد على:

- الأداء الاقتصادي، الذي يتم قياسه من خلال معدل الدخل القومي للفرد، ونسبة الاستثمار في معدل الدخل القومي.
- التجارة، ويمكن قياسها بالميزات التجاري ما بين السلع والخدمات.
- الحالة المالية، والتي تراعي عند قياس قيمة الدين مقابل الناتج القومي الإجمالي، وكذا نسبة المساعدات التنموية الخارجية، التي تم تقديمها والحصول عليها مقارنة بالناتج القومي المحلي.

- أنماط الإنتاج والاستهلاك كأهم قضية اقتصادية في التنمية المستدامة؛ التي تم تحديد مؤشراتها من خلال:

- إستهلاك المادة، التي تقاس بمدى كثافة استخدام المادة لكل الموارد الخام الطبيعية في الإنتاج.
- النقل والمواصلات؛ ويتم قياسها بالمسافة التي تم قطعا مستوى كل فرد مقارنة بنوع المواصلات **(وردم: 2003، ص218-219)**.

- الطاقة؛ وتقاس عن طريق الكثافة الطاقية، وتحدد من خلال العلاقة بين استهلاك الطاقة النهائية وبين الناتج المحلي الإجمالي، وهذا بهدف إبراز فاعلية أنظمة إنتاج الطاقة **(الأمم المتحدة اللجنة الاقتصادية لإفريقيا: 2001، ص14)**.
- إنتاج وإدارة النفايات، وتقاس من خلال الردم الصحي، الحرق وإعادة التدوير النفايات، مع اتخاذ إجراءات تكفل تحقيق التنمية المستدامة، بتقليل حجم هذه النفايات وفرض ضرائب عليها، وتشجيع ودعم الاستثمارات في هذا المجال **(قاسم: 2007، ص160)**.

والنتيجة التي يمكن الخروج بها من هذه المؤشرات، أنها تختلف من مكان لآخر ومن فترة زمنية لأخرى، نتيجة وفرة البيانات المطلوبة أو البيانات التي يمكن جمعها، إلى جانب اختلاف أهداف التنمية المستدامة في حد ذاتها، ولكنها تمتاز بالمرونة كإحدى مميزات عملية قياس التنمية

المستدامة بأبعادها المختلفة، مما يساعد المؤسسات التخطيطية والتنبؤية على تطوير قوائم المؤشرات الجيدة، مما يلائم ظروفها ومعطياتها المحلية، الأمر الذي يساهم في فكرة تطبيق التنمية المستدامة، لا سيما في المدارس التي تشكل إحدى المؤسسات المهمة، التي يجب أن تنطلق منها هذه التنمية؛ التي تصف على أنها تنمية من الأسفل development from below **(أبو زيط: 2005، ص84)**.

ثانيا- منطلقات الحاجة لمفاهيم مجالات التربية البيئية ومصادر اشتقاقها:

تسعى كل مؤسسة تربوية إلى تحقيق الأهداف العامة، التي تنطلق منها العملية التربوية، بشكل مباشر أو غير مباشر كلي أو جزئي، باعتبار الأهداف هي التي تحدد قيمة العمل وتوجهه، حيث يمثل الهدف التعليمي؛ التغيير المراد استخدامه في خصائص المتعلم في سلوكه أو فكره أو وجدانه، باعتبار ذلك السلوك أو الفعل هو النتاج العلمي المتوقع أن يظهره المتعلم، بعد مروره بالخبرات التعليمية التي يوفرها الأستاذ، بمعنى آخر هي عبارات تصف ما يتوقع أن يتعلمه التلميذ، من خلال الموقف التعليمي التعلمي الذي ينظمه الأستاذ **(المعايطة: 2000، ص22)**. حيث تتضمن فعلا سلوكيا إجرائيا يمثل ناتجا تعلميا محدد،ا يمكن ملاحظته وقياسه ويصف سلوك المتعلم، حيث تتضمن الأهداف التعليمية مجالات رئيسية تغطي جوانب متعددة من شخصية التلميذ، فهي لا تقتصر على الجوانب المعرفية (العقلية) كالتذكر والفهم والتحليل فقط، بل تتعدى ذلك إلى الجوانب الوجدانية لتشمل القيم والاتجاهات والمشاعر والميول، والجوانب النفس حركية المهارية كالقدرات الحركية والمهارات اليدوية، ويمكن تصنيف مجالات هذه الأهداف إلى ثلاث مجالات متداخلة ومكملة لبعضها البعض **(العثوم: 2008، ص44)**، لبناء نسق الشخصية للمتعلم في مجال التربية البيئية وهي:

1- المجال المعرفي Cognitive Domain :

ترتكز الأهداف المعرفية على اكتساب المتعلم المعلومات والمعارف والخبرات المعرفية، التي تساعد على تطوير قدراته العقلية، وتعد هذه الأهداف من أحسن الأهداف التعليمية؛ التي يحاولون تحقيقها في العملية التعليمية، وقد تعددت التطبيقات المعرفية في هذا المجال، مثل تصنيف **جانيه** وتصنيف **حروتلاند**، ولكن يعد تصنيف **بلوم** من أكثرها شهرة واستخداما في المجال التربوي، ويصنف بلوم هذه الأهداف إلى ستة مستويات مرتبة بشكل هرمي، من أدنى مستوى إلى اعلاه مستوى **(العثوم: 2008، ص44)**، كما يلي:

- **مستوى المعرفة Knowledge :** يشير هذا المستوى إلى تذكر الحقائق والمعلومات والأفكار، والنظريات التي سبق تعلمها واسترجاعها، ومن الأفعال السلوكية التي تصف هذا المستوى نجد: يعرف -يحدد -يسمي -يعدد -يذكر -يحفظ -يرتب...

- **مستوى الفهم (الاستيعاب) Comprehension** : ويهتم هذا المستوى بإدراك معنى المادة التي يتم دراستها واستيعاب وفهم معناها الحقيقي من شكل لآخر، من خلال الترجمة والتفسير والاستنتاج أو استعمال المعلومات الناقصة، هذه الجوانب التي يمثلها مستوى الفهم والاستيعاب موجودة بالتفصيل الدقيق موضحة عند **(أبو جادو: 2000، 289-290)**، ومن أفعال التي تصاغ في هذه المستوى نجد: يشرح، يترجم، يوضح، يفسر، يستنتج، يحول، يناقش، يصوغ، يلخص...
- **مستوى التطبيق Application** : يسعى هذا المستوى إلى استخدام المتعلم وتطبيق ما تعلمه من معرفة في مواقف جديدة، وغير مألوفة وبطريقة سليمة (من معارف ونظريات ومعلومات وقوانين)، ومن الأفعال التي تصف هذا المستوى، نجد: تطبق، تحل، تحسب، توظف، ترسم، تمثل، تنظم...
- **مستوى التحليل Analysis** : وهو تحليل المادة التعليمية إلى عناصرها الأساسية، ويتضمن تحليل العناصر والعلاقات والمبادئ، ومن أفعال التي تصف هذا المستوى نجد : يقارن، يحلل، يرتب، يفرق، يحسب، يصف، يستخلص، يميز...
- **مستوى التركيب Synthesis** : ويشير هذا المستوى إلى القدرة على التعامل مع العناصر والأجزاء، وإدراك العلاقات بينها وربطها معا لتكون حركتها جديدة ذات معنى، والأفعال التي تصاغ في هذا المستوى هي: يصمم، يجمع، ينظم، يرتب، يؤلف، يقترح، يشكل، يضع خطة، يرى...
- **مستوى التقويم Evaluation**: وهو القدرة على تقدير قيمة الأفكار أو الأعمال، وإصدار أحكام أو نوعية في ضوء معيار معين، ومن الأفعال السلوكية نجد : يتحقق، يقيم، يبرهن، يقدر، يقيد، يدعم، يتنبأ، يصحح، يدعم... **(القرارعة 2009، ص95-96)**.

ويتجسد هذا المجال بمستوياته في التربية البيئية، من خلال توفير المعلومات التي ينبغي أن يدركها الأفراد والجماعات، لفهم النظام البيئي ومكوناته، وفهم البيئة المحيطة بالمتعلم، وكل ما تحويه من موارد وما تتعرض له من مشكلات.

2-2- المجال الوجداني (الانفعالي أو العاطفي) Affective domain:

يتضمن هذا المجال؛ الأهداف الوجدانية التي تنمي الجوانب الانفعالية والأخلاقية، والاجتماعية لدى المتعلم، من خلال التركيز على تنمية الاتجاهات والقيم والعادات الصالحة، والميول والاهتمامات الجيدة، والمشاعر والانفعالات الإيجابية وضبطها وتوجيهها بطريقة فعالة، لكي تصبح جزء من شخصية المتعلم، مع العلم أنها تتميز بالعمومية وصعوبة الصياغة بشكل محدد، وكذلك صعوبة قياسها والتحكم في مدى تحققها، لذلك نجد أن المعلمين يتجاهلون هذا النوع

من الأهداف، ونجدهم يركزون أكثر على الأهداف المعرفية، ويعد تصنيف **كراتول** عام 1964 من أكثرها شهرة، والذي صنف مستويات المجال الوجداني إلى خمسة مستويات **(العثوم: 2008، ص45)** هي:

- **مستوى الاستقبال Receiving :** يمثل هذا المستوى الحد الأدنى من مستوى إنتاج للمجال الوجداني، حيث يشير إلى وعي الفرد وإحساسه بوجود شيء ما في البيئة المحيطة به، سواء كان مادة علمية أو موضوعا أو فكرة....، فيبينه له أو يلتفت إليه دون أن يعني ذلك أنه يتأثر به أو يتخذ منه أي موقف محدد، وينقسم هذا المستوى إلى مرحلة الوعي، والرغبة في الاستقبال، وضبط الانتباه، والأفعال التي تبدأ بها هذا المستوى هي : يصغي، ينتبه، يسأل، يستخدم، يطلب معلومات، يجيب، يستقبل، يصغي، يصف، يعرف...
- **مستوى الاستجابة Responding :** يلعب في هذا المستوى المتعلم دورا نشطا وفاعلا، أكثر من الدور الذي أظهره في المستوى السابق، يصدر عنه هنا ما يشير إلى موقف محدد إزاء الأشياء، والمثيرات والظواهر المحيطة به، حيث لا يكتفي بالاهتمام والانتباه، ويضمن مرحلة قبول الاستجابة، ومرحلة الرغبة في الاستجابة، والرضا في الاستجابة كمرحلة ثالثة، ومن الأفعال التي تصاغ في هذا لمجال نجد : يعرض، يقرأ، يعاون، يقرر، يشارك، يتابع، يساهم، يتقبل... **(أبو جادو: 2000، ص299-301).**
- **مستوى التقييم Valuing :** يتناول هذا المستوى القيمة أو التقدير، الذي يعطيه المعلم للظواهر أو المثيرات أو أنماط السلوك أو المادة التعليمية، حيث تشير عملية التقييم إلى الاتجاهات والاعتقادات التي يتبناها المتعلم، وتكون كدرجة كافية من الاتساق والثبات في مواقفه واستجاباته إزاء بعض الموضوعات القريبة من بعضها، مما يجعلنا نستنتج أن لديه قيمة معينة، وينقسم إلى مرحلة تقبل القيمة، ومرحلة تفضيل القيمة، ومرحلة الالتزام بالقيمة، ومن الأفعال التي تصاغ في هذا المجال نجد : يحاول، يساهم، يصنع، يتابع، يقترح، يدعم، يبادر **(نشواتي: 2003، ص83).**
- **مستوى التنظيم Organization :** وينصب الاهتمام في هذه القيمة على تجميع عدد من القيم، وإعادة تنظيمها في منظومة قيمية معينة، وحل التناقضات فيما بينها، ويكون التركيز هنا على المقارنة بين القيم والوصول إلى تركيب جديد، حيث يصل المتعلم إلى درجة من النضج يمكنه من اختيار نظام خاص به، ويساعده في مواجهته الصراعات مع التغلب عليها، ومن الأفعال التي تصاغ في هذا المستوى نجد : يدعم، ينظم، يقترح، يقارن، يؤثر، يرتب، يتقبل... **(المعايطة: 2000، ص31)**، مع العلم أن هذا المستوى ينقسم إلى مرحلة تكوين مفهوم القيمة، ومرحلة تنظيم المنظومة القيمية، موجودة بالشرح المفصل في **(نشواتي: 2003، ص84).**

- **مستوى التميز Raterising :** يعرف المتعلم في هذه الفئة أن لديه نظاما قيميا معينا، يحكم سلوكه لفترة كافية ليطور نمطا حياتيا، ولذلك يكون سلوكه ثابتا ومعمما، ويمكن التنبؤ به بعد أن يصل إلى قمة النضوج والاتزان الانفعالي وتكامل الشخصية، ومن الأفعال التي تصاغ في هذا المستوى نجد: يؤثر، يستخدم، يبني، يستبعد، يطور، يتحقق من، يقترح، يسأل، أن يمارس... **(المعايطة: 2000، ص38)**، وينقسم هذا المستوى بدوره إلى مرحلة التهيؤ المعمم Generalized set، ومرحلة الوسم Characterization، كما شرحه بالتفصيل **(نشواتي: 2003، ص85)**.

هذا المجال الإنفعالي (الوجداني)، الذي يوجب التربية البيئية بجميع مستوياته أن تطور المواقف والاتجاهات والاهتمامات، وأوجه التقديروالاستمتاع بالتفاعل بين البيئة وتذوق جمالها، والرضى بتوازنها والشعور بالحاجة للتحسين العلاقات البيئية، والرغبة في التوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات البيئية، التي ينبغي أن يكتسبها الأفراد والجماعات، لترشيد سلوكهم إزاء بيئتهم **(الدمرداش:1988، ص75-76)**.

2-2- المجال النفسي حركي (المهاري) Psychomotor domain:

يشمل هذا المجال الأهداف التي تتعلق بتكوين مهارات حركية عند المتعلم، ويقتضي فيه أن يسلك سلوكا فيه تأدية حركات واستخدام عضلات، أي أن هذا المجال يركز على المهارات التي تتطلب استخدام وتناسق عضلات الجسم، مثل الأنشطة لأداء أي عمل، كما أن إتقان المهارات يعتمد إلى حد كبير على نفسية المتعلم، ودوافعه وميوله واتجاهاته، ولذلك فإنه لا يمكن فصل هذا المجال عن المجالين السابقين أو عزله عنها، ويتضح ذلك عندما يمارس المتعلم مهارات معينة، فلا شك أن تلك الممارسة من حيث نوعها ومستواها وكذلك درجة تمكن المتعلم منها، تعتمد إلى حد بعيد على مدى الترابط في علاقاته بينها وبين نواحي وجدانية ومعرفية، وعلى ذلك فإنه يمكننا القول أن إتقان المتعلم لأي مهارة حركية، يعتمد على إتقانه للمادة التعليمية النظرية؛ التي سبق له وأن تعلمها، وكذلك نوع التدريب الذي تلقاه، ومدى ميله له أو اقتناعه به أو شعوره بالحاجة إلى هذا التدريب، الذي يؤدي إلى تلك المهارة، لذلك يقال أن الإنسان لا يمكن اعتباره ناجحا في عملية إلا إذا أحبه.

وخلاصة القول أن المهارة في جميع الأحوال وإن كانت لها جوانب عضلية، إلا أن لها جوانب أخرى معرفية ترتبط أشد الارتباط بالنواحي الوجدانية، ولذلك يسمى هذا المجال بالمجال النفسي حركي **www.tarbige.chmiti.com/news.php?action=vew2id=7**، ويعد تصنيف **سمبسون** من التصنيفات الهامة ووجد به سبعة مستويات هي:

- **الإدراك Perception :** وهو أدنى مستوى؛ يتم فيه تشغيل أعضاء الحس بعد إثارتها بالمثيرات المحتملة، والتركيز على المثيرات ذات العلاقة بالسلوك الحركي المرغوب فيه،

ومن الأفعال التي يمكن أن تصاغ في هذا المستوى نجد : يختار، يتعرف علـــى، يحـــدد، يفرق.

- **التهيؤ Set أو الميل Tendency:** يهتم هـــذا المســـتوى بالاســـتعداد العقلـــي والجســـمي والانفعالي للمتعلم، للبدء بالقيام بالسلوك الحركي، ومن الأفعال التي تصاغ في هذا المستوى نجد: يرغب، يظهر، يحرك، يميل، يوضح، يتقدم، يبدي...
- **الاستجابة الموجهة Guided response** : يتوقع من المتعلم أن يكون قادرا على المحاولة للقيام بالسلوك الحركي، المرغوب فيه في هذا المستوى أو قادرا على تقليده، ومن أفعـــال هذا المستوى نجد : يؤدي، يجعل، يفحص، يجهز، يحاول، يعيد، يقيس، ينظم.
- **الآلية Mechanizm:** ويتطلب هذا المستوى من المتعلم أن يقوم بأداء المهارة الحركيـــة، التي تتصف بالتعقيد، وكأنها شيء عادي بالنسبة له؛ وذلك نتيجة لتكراره القيام بها، ممـــا يولد له نوعا من الثقة، ومن أفعال هذا المستوى نجد : يقرأ، يكتب، يرسم بدقة، يلون، يتقن، يستخدم... وبنفس الأفعال التي تصاغ في هذا المستوى، تصاغ فـــي مســـتوى **الاســـتجابة المعقدة (أبو جادو: 2000، 307-308).**
- **الاستجابة المعقدة Complex Response** : ينجز المتعلم الحركات المعقدة وبدرجة عالية من الدقة والكفاءة، وسرعة فائقة وبأقل درجة من الجهد والوقت دون خوف أو فشل. ومن الأفعال هذا المستوى نجد: يقرأ، يكتب، يرسم بدقة، يلون، يتقن، يستخدم...
- **التكيـــف Adaptation** : يتم فيه إعادة تشكيل السلوك الحركي، بمـــا ينتســـب الأوضـــاع والمواقف المستجدة، مع ما يتطلبه هذا السلوك من دقة، عن طريق الإضافة أو التجديد التي تقدمها الخبرة العميقة للتلميذ، ومستوى إتقانه الشديد للمهارة، ومن الأفعال التي تصاغ فـــي هذا السلوك نجد : يعدل، يطبق، يكيف، يلائم، يغبر، ينوع...
- **الابداع Creativity:** يقوم المتعلم في هذا المستوى؛ بتطوير سلوك حركي يظهـــر فيـــه الإبداع والابتكار...، وفق ما يتطلبه الموقف أو المشكلة بدرجة عالية من الإتقان للمهـــارة، والعمل المبدع والثقة لدرجة لم يصل أحد لها من قبله، ومن الأفعال التي تصاغ فـــي هـــذا المستوى نجد: يبتكر، يكتشف، يبني، يحفظ، يطور، يبدع، يؤلف، يقترح.. **(منسي: 2000، ص200).**

أما فيما يخص إستخدام المجال المهاري في التربية لبيئية، فيشمل مهارات الفنية واللغوية المناسبة، والتخطيط البيئي والترابط بين العوامل والمشكلات البيئية، وتقويم معايير الاستخدام، والتأكد من صدق المعلومات، والبحث عن مصادرها وكيفية استخدامها، واستخدام تقنيات الجمع وأخذ العينات والوصف والقياس والملاحظة، والإستخدام الفعال للخواص وتكوين النموذج والبيانات وتفسيرها وتسجيلها، وصياغة العمليات الإجرائية والتجريبية، مع تحديد

المشكلات وتحليل العلاقات الزمانية والمكانية للوصول إلى التنبؤ والإنتاج، بهدف إكسابها للأفراد والجماعات، ليتمكنوا من التعامل الفعال مع بيئتهم **(الدمرداش:1988، ص75-76)** و لمزيد من الاطلاع راجع **(روث: 1998، ص146-149)**.

أما عن مضمون مجالات التربية البيئية، فإنه يختلف من مرحلة تعليمية لأخرى، ويندرج وفقا للفئة العمرية المستهدفة ولخصائص التلاميذ، التي تعتبر من أهم العوامل التي تقرر فاعلية التعليم، وذلك كون المتعلمين يختلفون عن بعضهم البعض في مستوى قدراتهم العقلية والحركية والجسمية والنفسية، كما أنهم يختلفون أيضا في قيمهم واتجاهاتهم وميولهم وسماتهم الشخصية، لذلك على واضعي التصاميم التعليمية أن ينتبهوا نحو ما يسمى بنماذج المقرر، والتي يستطيع فيها الطلاب أن يتابعوا بجدية ونشاط الكثير من تعلمهم، وفي سرعة سيرهم وتقدمهم ضمن برامجهم الخاصة. كما أنه من المفضل أن يشارك هؤلاء الطلبة في اختيارهم تجارب وخبرات تعلمهم، والمراد التعلمية التي سوف يدرسونها **(منسي: 2000، ص21)**، وعليه فقد وضعت وزارة تهيئة الإقليم ووزارة التربية الوطنية في الجزائر، مجموعة من الأهداف الإجرائية في الأطوار التعليمية الثلاثة :

*** التعليم الإبتدائي :**

المجالات المعرفية وتتحدد في :

- أن يكتسب المتعلم معارف متنوعة عن البيئة التي يعيش فيه.
- يعرف المتعلم مقومات الثروة الطبيعية في بيئته، وطرق ووسائل وترشيد استغلاله لها، ومقومات التوازن الطبيعي في بيئته.
- يحدد المتعلم المشكلات التي تتعرض لها البيئة وما يهددها من أخطار، على أن يتكون لدى المتعلم وعي بيئي يسمح له بترشيد استغلال بيئته.
- أن يدرك حجم المشكلات والأخطار التي تتعرض لها البيئة، وطرق وأوجه العلاج الممكنة.

المجالات الوجدانية:

- يقدر التعلم الجهود التي تبذل من أجل صيانة البيئة والمحافظة عليها وتحسينها، ويحترم العلاقات التي تربط الكائنات الحية بالبيئة، ولا يسيء إلى توازنها الطبيعي.
- و يلتزم بالمشاركة الفعالة في حماية البيئة وترقيتها.

المجالات المهارية فهي تسعى إلى :

- أن يلاحظ التلميذ الظواهر الطبيعية لبيئته ويفسرها.
- و يقترح الحلول المناسبة للمشكلات البيئية في حدود إمكاناته، ويشارك مع الآخرين في حلها بالوسائل المتاحة.
- ويتخذ القرارات والمبادرات المناسبة للحد من التعدي على البيئة ومن الإساءة اليها.

*** التعليم المتوسط:**

المجالات المهارية:

- قدرة التلميذ على إستعمال بعض الأدوات والتجهيزات ذات العلاقة بحماية البيئة المحلية.
- ممارسة أبجديات المحافظة على البيئة كغرس الأشجار، إنشاء المساحات الخضراء، حماية النباتات، تنظيف المحيط، صرف النفايات، الوقاية والسلامة من الحوادث.
- التزويد ببعض التقنيات لإنجاز وسائل بسيطة للمحافظة على البيئة المحلية.
- حل مشكلة بيئية (تشخيص –تصور خطة ومنهجية عمل – اقتحام الحلول الناجعة).

المجالات المعرفية:

- إدراك كلي وشامل لأبعاد ومفاهيم البيئة الطبيعة والإيكولوجية والفيزيائية والجمالية والإجتماعية...
- والتحكم في العناصر البيئية وتوظيفها في البيئة المحلية، وهي ماء – هواء – طبيعة – طاقة – نفايات – صخب – ضجيج – ومعرفة تامة بشروط نظافة و صحة وجمال المحيط للبيئة المحلية.
- والإطلاع على المشاكل البيئية المطروحة على المستوى كوكب الارض.

المجالات الوجدانية:

- لتترسخ عند التلميذ إتجاهات يبدي من خلالها ميول وإهتمامات بيئية كنشاطات فنية، تجميل المحيط ونظافة الحي.
- روح النقد في مقاومة السلوكات السلبية؛ التي تساهم في تدهور البيئة وتحمل المسؤولية.
- وأهمية البيئة السياحية والعمل على تجسيد السياسة الوطنية في هذا المجال.
- روح المبادرة للإنخراط في الجمعيات ونواد بيئية، والمشاركة في التظاهرات والنشاطات والمسابقات البيئية، وتقدير وإحترام جهود الآخرين.
- والإنفتاح على التحديات العالمية الكبرى في المجال البيئي، والمساهمة في حلها في إطارالمواطنة العالمية.

*** التعليم الثانوي:**

من خلال المجالات التي وضعتها منظمة الأمم المتحدة للثقافة والعلوم سنة 1978، والتي تسعى لمساعدة الأفراد والجماعات على اكتساب الوعي والشعور بالبيئة ومشكلاتها، وفهم ومعرفة أساسية للبيئة ومشكلاتها، والمسؤولية البشرية في ظهور هذه المشكلات، واكتساب المهارات والمواقف والقيم الاجتماعية، والمشاعر القوية والدوافع للمشاركة الإيجابية قصد صون وحماية البيئة، والمشاركة الإيجابية على كافة المستويات في العمل نحو حل المشكلات البيئية.

كما تم تحديد مجموعة من الأهداف الخاصة بالمربي، تحددت في المجال الوجداني بتنمية إدراكه الحسي والإنفعالي والمعرفي البيئي، والشعور بالمسؤولية والتضامن مع البيئة الطبيعية

والإنسانية، وإمتلاك روح النقد والقدرة على الإختيار والإبداع، جعل المتعلمين في وضعية تسمح لهم بالحيوية والنشاط، والمساهمة في إثارة تساؤلات المتعلمين، والسماح بإبداء الفرضيات والتحقق منها والتشجيع على العمل الجماعي...، هذا المجال الذي يتحقق بالمجال المعرفي، من خلال التحكم في المعالم العلمية والإقتصادية والتقنية والثقافية والرمزية حول محور الماء، والتحكم في التشعب والتعقد وإدراك إشكالية الماء بصورة عامة ومحليا، والقدرة على إبراز التصورات الأولية للمتعلمين حول الماء، وتقييم إستيعاب المتعلمين للموضوع...،عن طريق العمل الميداني والإتصال المباشر، و المشاركة في العمل الجماعي، وإمتلاك قدرات الملاحظة و التحليل والإستدلال المنطقي، للمساعدة في عملية التركيب والعرض وتبادل النتائج...، كأهم ما جاء في المجال المهاري **(وزارة التربية الوطنية ووزارة تهيئة الأقليم والبيئة: 2003/2002، ص6-7،28)**.

وسواء أكانت هذه الأهداف مستقلة أم متداخلة مع أهداف تدريس مواد تعليمية أخرى، إلا أنها ترتكز حول محاور لا تبتعد في جوهرها عن تنمية المعلومات والإتجاهات وغرس القيم، بمساعدة المتعلمين على فهم بيئتهم بكل جوانبها، والتعرف على مقوماتها وخصائصها المعقدة، نتيجة للتفاعل بين عناصرها المتعددة، والعمل على تنمية الاتجاهات وغرس القيم البيئية، وتحسيسهم بدور البيئة وعلاقتها المباشرة بتخطيط وتنفيذ وتسيير المشروعات التنموية، وكيفية المحافظة على الطبيعية وإستثمار مواردها، و تنمية روح التعاون والمسؤولية بين الأفراد والجماعات، في تحديد المشكلات البيئية والتفكير في الحلول الملائمة لها، وإكتسابهم المهارات والخبرات الأساسية التي تجعلهم إيجابيين بالتعامل مع بيئتهم، وتختلف وسائل تحقيق هذه الأهداف في مدارس التعليم من مجتمع إلى آخر، حسب مكانة التربية البيئية في المنهج المدرسي **(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: 1988، ص157)**.

ثالثا- العمليات التفاعلية العلائقية التعليمية للتربية البيئية:

تعتبر العملية التفاعلية العلائقية محور نشاط وتفاعل الجماعات الاجتماعية التربوية في مؤسسات التعليم المتوسط، حيث تقوم على عدد من العناصر الأساسية، كالعنصر البشري والذي يشير إلى الأستاذ والتلميذ وعنصر الإدارة وعنصر الطريقة التربوية المتبعة في التدريس والمحتوى والـ تقويم، إلى جانب مواقف التي تحدث فيها هذه العملية سواء داخل الصف أو خارجه وسط النوادي البيئية **(الجولاني: 1997، ص69)**.

رفعت اليونسكو شعار التعليم البيئي للجميع، لأن دراسة البيئة تستحق الاعتراف بها، باعتبارها المنسق الدائم لجميع المناهج، لتفعيل التربية البيئية كعملية تعليمية تسعى النظم التربوية لتنميتها لدى الأفراد، وإدراجها ضمن مناهج التعليم النظامي، المعد لتنشئة الجيل في مرحلة معينة من عمره، وفق خطة مرسومة لتحقيق أهداف منشودة ضمن سياسة تربوية مخططة مسبقا،

كاستجابة للاعتبارات الإيكولوجية، التي أبرزها المنادون بصون البيئة منذ عقد السبعينات، **(اليونسكو: 1989 ص10)** لضمان تنمية مستدامة لا يمكن أن تتحقق دون تعزيز المناهج التربوية، وتحديدها وفق أهداف التربية البيئية في مناهج التعليم، ومختلف الإستراتيجيات وخطط التنظيم في إدراج المشكلات البيئية ومفاهيمها، فضلا عن مجالات تطبيقها في المناهج التعليمية، والبرامج الدراسية ومجالات الأنشطة الصفية **(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:2005، ص13)**.

ليكتسب المتعلم المعرفة والقيم والمهارات والاتجاهات، لفهم العلاقة بين الإنسان والبيئة وتنمية وعيه بها، وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية اتجاه حل المشكلات المعاصرة، والعمل على منع ظهورها من جديد، واتخاذ القرارات البناءة إزاء حماية البيئة، فهي تعليم وتربية من البيئة وبالبيئة ومن أجل البيئة، تنطلق من الوقائع وأهميتها، لأن الخطوة الأهم في مستوى الممارسات التربوية مع التطورات الإيكولوجية، يمكن أن يتمحور ضمن الاتجاه العالمي الجديد للتنمية المستدامة، في مفهوم بناء القدرات وتكوين العنصر البشري المطلوب لتحقيقها.

من أجل ذلك اعتبرت التربية البيئية ركيزة أساسية في العملية التعليمية، ليتم دمجها في جميع البرامج الدراسية وفي شتى مراحل التعليم، وفق طريقة التوزيع اللولبي أوالحلزوني، التي تمكن من نمو جوانب التعليم من التربية البيئية، بين مختلف مراحل التعليم ومختلف الصفوف داخل المرحلة الواحدة، ومؤداه أن تتردد نفس جوانب التعليم المرغوب فيها في مجال معين في المنهج من صف إلى آخر، بحيث تزداد نموا وتعمقا بإستمرار، وانتقال المتعلم من صف لآخر ومن مرحلة إلى أخرى، على أن ينتهي نمو بعض هذه الجوانب في المرحلة الإبتدائية أو في بعض صفوفها. كما لا يصح ألا يبدأ نمو بعضها الآخرإلا بعد إنتهاء هذه المرحلة مثلا، مع مراعاة جوانب الإستمرار والتتابع والتكامل في التنظيم الرأسي والأفقي، لتوزيع جوانب التعليم الخاصة بالتربية البيئية، حيث يقصد بإستمرار العلاقة الرأسية لعناصر المنهج الأساسية، على أن يتكرر جانب تعليمي معين من صف إلى صف ومن مرحلة لأخرى، ولكن على نفس المستوى من المعالجة، بحيث قد لا يحدث نموا أو تعمقا في تناوله. في حين يتصل التتابع كمعيار للتنظيم باستمرار، بتكرار جوانب التعلم المختلفة عبر المراحل والصفوف، مع نمو هذه الجوانب والتعمق في تناولها بإرتقاء نضج المتعلم، وتزايد خبراته، بشرط أن يكون كل خبرة تالية مبنية على الخبرة السابقة عليها، وتؤدي في الوقت ذاته إلى الخبر اللاحقة بها، مما يحقق الإتصال الوظيفي الذي يؤدي في النهاية إلى تكوين جوانب تعلم ذات معنى أشمل وأعمق بالنسبة للمتعلم.

أما التكامل فيختص بتنظيم العلاقة الأفقية بين جوانب التعلم المختلفة، التي يمكن أن تتضمنها المناهج الدراسية المختلفة في الصفوف المتشابهة، وذلك وفق طريقة تساعد المتعلم على إستيعاب تلك الجوانب بشمول وإتساق، كضرورة التنسيق والتكامل بين الوسائل والأساليب، التي يمكن بواسطتها أن تسهم المناهج الدراسية المختلفة، في تنمية وإكتساب إتجاهات معينة لدى

المتعلمين، إزاء البيئة التي يعيشون فيها، وإعتبارهذه الإتجاهات جوانب ترتبط بالسلوك الكلي للمتعلم **(الدمرداش:1988، ص107-109)**.

وذلك بوضع مكونات العملية التعليمية من الأهداف والمحتوى والأساليب، والمواد التعليمية والأنشطة والتقويم، ضمن الإستراتيجيات الهادفة إلى دمج التربية البيئية في نظام التعليم النظامي، مع ضرورة أن تبذل الهيئات الإدارية والفنية المكلفة بتخطيط التربية على الصعيد المحلي والوطني والإقليمي، جهودا متزايدة لتحليل الإحتياجات الوطنية والمحلية، وتحديد طبيعة أنشطة التعليم العام، والتدريب اللازم وتعزيز الموارد البشرية، لتتمكن التربية أن تأخذ في حساباتها على نحو أفضل الخصائص البيئية لكل بلد **(مازن: 2007، ص287)**، من خلال عرض مكونات العملية التعليمية لنظام التربية البيئية كما يلي:

3-1- أهداف التربية البيئية:

فيما يتعلق بالأهداف؛ فيجب أن تحدد الإستراتجيات المتصلة بفهم مشكلات البيئة وتحليلها.. والتي لها علاقة **بخصائص المتعلم**؛ التي تعتبرمن أهم العوامل التي تقر فاعلية التعلم، كما أن المتعلم يعد محور العملية التعليمية التي تنشد تحقيق الأهداف المرتبطة به، ومعروف أن المتعلمين يختلفون عن بعضهم البعض في مستوى قدراتهم العقلية والحركية، وصفاتهم الجسمية، كما أنهم يختلفون في قيمهم واتجاهاتهم وتكامل شخصياتهم...، وهذه كلها عوامل تلعب دورا مهما في فاعلية التعلم، إن فاعلية التعلم والتعليم تتأثر بدرجة كفاءة وقيم ومعرفة واتجاهات وميول شخصية المعلم **(أبو جادو: 2000، ص 98)**، كما تم تحديده ضمن منطلقات الحاجة لمجالات التربية البيئية.

3-2- محتوى برامج التربية البيئية:

قد أصبح الحوار حول إختيار موضوعات دراسية، تتناول علاقة الإنسان بكوكب الأرض، وأثره فيه وعلاقته بما يحيط به من مكونات طبيعية ومشيدة، بما في ذلك العلاقات الخاصة بالطاقة والسكان والتلوث، والمواد المتاحة للإستنزاف والمحافظة، والمردود الإقتصادي والتخطيط الريفي والحضري للبيئة البشرية كلها، مع تركيز برامج التربية البيئية على مواد تعليمية في إطار مناسب، لتطوير محاور أساسية وبناءة في التربية البيئية تستمر مدى الحياة **(بارك:1987، ص 13-14)**، في مراحل التعليم النظامي وغير النظامي، وقيامه على مبدأ الوحدة والشمول، وتوظيف المحتوى الخاص بكل مجال دراسي، لتكوين نظرة كلية ومتوازنة للبيئة في كل جوانبها الفيزيقية والبيولوجية، والإيكولوجية والاقتصادية والتكنولوجية، والاجتماعية والتشريعية، والثقافية والجمالية، وأخذها بعين الإعتبارفي كل خطط التنمية، مع توثيق الإرتباط بين الناس وبيئتهم، والمشاركة الفعالة لحماية البيئة وحل المشكلات البيئية القائمة على المستويات المحلية والقومية والعالمية، وتجنب أي مشكلات

أخرى محتملة، لتمكين المتعلمين من أن يكون لهم دور في تخطيط خبراتهم التعليمية، وإتاحة الفرصة لهم في صنع القرارات وتحمل نتائجها **(الدمرداش:1988، ص118–119)**.

من أجل ذلك إتجه التفكير اليوم إلى إدخال التربية البيئية في التعليم النظامي، وفقا لمداخل مختلفة، **كالمدخل المفاهيمي** الذى يعمل على تفكيك وتحليل المفهوم إلى عدة أجزاء، تتداخل فيها المواقف والحقائق؛ التي تتصل بأحد المفاهيم البيئية الأكثر تناولا، كالتلوث والإستنزاف...

كما نجد **المدخل الإجتماعي**؛ الذي يهدف لإبراز العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة، مع إتاحة الفرصة للمتعلمين للممراسة والتدريب على كيفية إتخاذ القرارات، بالنسبة إلى الحياة اليومية ومستقبل المجتمع، مما يساهم في إعداد المتعلمين للأدوار المستقبلية، وقد ظهر هذا المدخل بعد تفاقم التحديات البيئية، وإطلاق الإنسان لصيحات فزع للموارد البيئية وطلب حد أقصى من الإستنزاف **(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:2005، ص37)**.

إلى جانب هذه المداخل؛ يوجد **المدخل الإندماجي** الذي يهتم بتضمين مواضيع بيئية مختلفة في جميع مواد المناهج الدراسية، أو ربط الموضوع بقضايا بيئية من منطلق التكامل للنظام البيئي بين هذه المناهج، وتعتمد على جمهور المعلمين والمشرفين التربويين في طريقة التعلم والتعليم. أما **مدخل الوحدات الدراسية**، ففيه يتم إدخال وحدة دراسية أو فصل عن البيئة في إحدى المواد الدراسية الموجودة، أو توجيهه بمنهاج مادة دراسية بأكمله بيئيا، كتضمين وحدة بيئية في كتاب ما، مع العلم أن هذا المدخل يشمل بتوجيه مادة دراسية بأكمله توجيها بيئيا **(جمعة:2009، ص57)**.

أما **المدخل المستقل**؛ فتشكل فيه التربية البيئية برنامجا بيئيا متكاملا، بصفته منهجا مستقلا بذاته مثله مثل أي مادة تعليمية أخرى. وعلى الرغم من أنه يناسب تعليم التربية البيئية في أثناء الخدمة والتعلم الجامعي، مع مدخل الوحدات الدراسية **(الجبان:2000، ص126)**، إلا أن جل بلدان العالم تفضل المدخل الإندماجي، من منطلق أن التربية البيئية تعد نظام متداخل الموضوعات نسبة إلى طبيعتها المركزية، وإحتوائها على مبادئ ومفاهيم وإتجاهات ومهارات تستمد مقوماتها من مختلف المواد الدراسية، كالعلوم والحساب والجغرافيا، وتهدف إلى إكتشاف العلاقات المتداخلة بين الإنسان والبيئة وتشابكها والمشكلات البيئية، لمساعدة الإنسان على إتخاذ القرارات المناسبة، للحفاظ على البيئة وتحقيق التنمية المستدامة **(مطاوع:2001، ص463)**.

إذ يرى التربويون أن تقوم التربية البيئية بدور الأداة الفعالة، للتنسيق بين المستويات المختلفة للمادة الواحدة من جهة، وأن تحقق علاقات جديدة وروابط متينة بين مختلف المواد من جهة أخرى. ذلك أن كثرة وتنوع المواضيع المتصلة بالبيئة والتنمية المستدامة، تجعل من التربية البيئية مبحثا لا يرتبط بفرع واحد من فروع المعرفة، الأمر الذي يحول دون قيامها كمدخل مستقل يضاف إلى سائر المواد الدراسية، والذي يشكل عبئا شديدا إلى البرامج المثقلة أصلا، وفي هذا

السياق قيل إن دراسة البيئة تستحق الإعتراف بها، بإعتبارها المنسق الدائم للمناهج المفتتة (**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:2005 ص15**).

وهذا التفضيل؛ لا يعني رفض المداخل الأخرى في الإدخال العملي للتربية البيئية، في المناهج الدراسية في المراحل التعليمية المتتابعة، بل يتضح أن لكل مدخل من هذه المداخل؛ المراحل التعليمية التي تناسبه، ومن الأحسن أن يستمر البحث عن مداخل أساسية ومحددة، أو إدماج هذه المداخل فيما بينها، للتنوع في تكوين المتعلم وسير مسار التبليغ لكي تحقق التربية البيئية فعاليته،ا عند تبني مدخل محدد لمدة طويلة ؟. وأيا كان المدخل الذي يتبع في تنظيم وتقديم محتويات البرامج التعليمية، في مجال التربية البيئية التي تقف على مجموعة من المبادئ الموجهة لدراسة البيئة في شقيها الطبيعي والبشري، والتي تشمل جوانب الطبيعية والاجتماعية والسياسية، والإقتصادية والثقافية والتشريعية والجمالية، وأن تكون التربية البيئية عملية مستمرة مدى الحياة، شاملة لمختلف مراحل التعليم النظامي وغير النظامي، و تتناول قضايا البيئة الكبرى من منظور عالمي، مع الأخذ بالحسبان الفروق الإقليمية، وأن تركز على الأوضاع الحالية والمستقبلية للبيئة، والتعاون المحلي والإقليمي والدولي لمواجهة مشكلات البيئة، في إطار عملية التنمية من المنظور البيئي (**الدمرداش:1988، ص110،145**).

3-4- طرائق وأساليب تدريس التربية البيئية:

لمسايرة تطور مجالات البيئة والتنمية المستدامة، تحتاج التربية البيئية إلى مزيد من الدعم والتحسين، وذلك بالاعتماد على طرائق وأساليب مختلفة لتحقيق أهداف التربية البيئية، وإستدخال موضوعاتها في البرامج التعليمية، وينبغي أن يكون إختيار هذه الطرائق وتحديدها في ضوء مستوى الطلاب ونوعيتهم، والمرحلة التعليمية والهدف أو النتيجة المنشودة، إلى جانب طبيعة المادة البيئية ونوع المنهج الذي يتبع في تنظيم هذه المادة الدراسية، والإمكانيات المادية والبشرية والفنية المتاحة، لمن يقومون بتدريس المادة أو المقرر الدراسي، وغيرها من الإعتبارات التي ينبغي مراعاتها عند تحديد طريقة أو وسيلة التدريس، لموضوع أو مقرر التربية البيئية، والتي تحتوي على مجموعة من الطرائق تستخدم في تدريسها أهمها:

- **طريقة الإستقصاء والرحلات الميدانية:**

تعتبر هذه الطريقة من أكثر الطرق المستخدمة في تدريس موضوعات التربية البيئية، عن طريق تحصيل المحتوى الأكاديمي للمادة الدراسية مع بناء الفكر، بتطوير قواه المنطقية العاقلة، وبناء الطالب الذي سيكون محور العملية التعليمية، من حيث ثقته وشعوره بالإنجازوإحترامه لذاته، وزيادة مستوى طموحه وإتجاهاته وإهتماماته البيئية، عن طريق إتاحة الفرصة أمامهم لممارسة العمليات العقلية، وعمليات التعلم والإستكشاف والإستقصاء العلمي بأنفسهم، من خلال الزيارات

والرحلات الميدانية، والتعرف على البيئة ومشكلاتها، والوصول إلى الإرتقاء بها من خلال فهم وصناعة القرارات المتخصصة والمناسبة لحل المشكلات البيئية التي يعيش فيها، من أجل تحسين البيئة بواسطة المادة المدرسية.

- **طريقة المشروعات :**

يقوم المتعلم بمجموعة من المشروعات، أو الأنشطة الهادفة لتحقيق أهداف معينة، بعد تكليفه بكتابة تقارير عن مشروعات بيئية محددة، تبدأ من إختيار المشروع إلى تخطيطه؛ ثم مرحلة تنفيذه وأخيرا تقويمه، ويمكن أن تكون هذه الطريقة قصيرة المدى أسبوع أو شهر، أو طويلة المدى تأخذ فصل دراسي أو أكثر، يكتسب فيها التلميذ معارف و مهارات وإتجاهات وقيم، فضلا عن أنه يتعلم كيف يخطط وكيف يفكر، فيما قد تعترضه من مشكلات التي ربما ستحل بطريقة المناقشة، أو أسلوب الحوارالمفتوح بين المعلم والطلبة، أو بين الطلبة أنفسهم بإشراف المعلم وتوجيه الحوار وطرح الأسئلة لإستفزاز تفكير الطلبة، وإثارة إهتمامهم وميولهم نحو المشكلة، وذلك من أجل تنظيم خبرات الطلبة في التربية البيئية وموضوعاتها.

- **طريقة اللعب:**

تعتبر طريقة اللعب من الأنشطة الهامة والمفيدة، المستخدمة في تدريس البيئة في صفوف المراحل الدراسية الأولى من التعليم، ويتعرف من خلالها التلاميذ عن التربية البيئية وموضوعاتها، من خلال التربية الزراعية والفنية، والتعاون والعمل في مجموعات من خلال التربية الرياضية، أو من خلال تصميم نموذج لحديقة الحيوانات أو غابة أو قرية، بإستخدام خامات البيئة المحلية كالطين والخشب.. **(فريحات: 2010، ص57-67).**

- **طريقة دراسة القضايا البيئية:**

تساعد هذه الطريقة التلاميذ على فهم عناصر القضية البيئية، وأسباب ظهورها وأساليب الصيانة الواجب إتخاذها، على أن ترتبط القضية بحياة الطلاب اليومية، ويتبع أسلوب المناقشة في معالجة القضية المختارة، ثم عرض مضمون القضية بشكل منظم يمكن الطلاب من تفهم تنوع مكونات البيئة، وإدراك العلاقات المتبادلة بينها، هذه الطريقة التي ترتبط بطريقة إتاحة الفرصة للمشاركة في الأنشطة البيئية، كالقيام بحملات النظافة أو إعداد مجلات حائطية للمدرسة، أو إستغلال مناسبة يوم البيئة وإبرام مسابقات حول موضوعات بيئية، وغرس الأشجار وزراعة قطعة من الأرض، وتربية بعض الحيوانات الأليفة، والإتصال بمتخصص بالتربية البيئية؛ التي تساعد التلاميذ على إكتساب المعلومات المتعلقة بالبيئة، وتنمية المهارات اليدوية ومهارات التفكير الإبداعي، كالملاحظة والقياس والتنظيم والتصنيف، وتكسبهم مواقف وقيم كتقدير توازن البيئة وإحترامها وتقدير الجهود المبذولة لخدمة البيئة.

- **طريقة المحاكاة والتقليد العملي:**

تعتبر طريقة المحاكاة والتقليد العملي، عملية حقيقية أو تمثيل الأدوار بشكل عفوي تلقائي عن موقف بيئي محلي ما، أو يضعوا أنفسهم مكان أولئك المسؤولين عن الموقف البيئي، ليفصح الطلاب عن مشكلاتهم العاطفية والاجتماعية، ويعبرون عن آرائهم نحو القضايا البيئية متفاعلين مع المشكلة البيئية، كما يمكن أن يتعلم التلميذ الأخلاق البيئية، عن طريق القصة كشكل من أشكال العرض الحي، يقدم بواسطته المعلومات الحقيقية عن ظاهرة معينة **(الجبان:2000، ص135-139)**.

- **طريقة حل المشكلات:**

طريقة حل المشكلات، طريقة جيدة في تدريس التربية البيئية، بإعتبارها الطريقة العملية التي تثير إهتمام التلميذ، وتدفعه إلى التفكير وإجراء التجارب للوصول إلى النتائج وإقتراح الحلول، بداية من مواجهة المشكلة والشعور بوجودها، والتفاعل معها بطريقة بناءة في التفكير، وبشكل إيجابي في العملية التعليمية التي تساعد على إختيار المشكلة، حسب قدرات التلميذ وأن تكون قابلة للحل، ثم يتم تحديد المشكلة والبحث عن ماهيتها، وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالمشكلة، والإستفادة من الخبرات القديمة حولها، ليتم إقتراح الطرق المناسبة لحل المشكلة، ووضع الفروض لاختبارها، والإختيار المناسب بين أساليب تطبيقها، ليتم عرضها وتقويمها بغية الوصول إلى النتائج وتحليلها، مع محاولة تقديم حلول بسيطة لمشكلة الدراسة **(جاد:2004، ص212-214)**.

- **طريقة التجارب العملية:**

تعمل هذه الطريقة على تطوير مهارات التفكير العلمي، والملاحظة الدقيقة وقياس وجمع وتنظيم البيانات للخروج بقوانين وأحكام عامة، كما تسمح للطلاب بفرض التعلم والمشاركة في حل المشكلات البيئية، وإتخاذ القرارات البيئية وتنمية الإتجاهات العلمية والمهارات اليدوية، وإستخدام الأجهزة وجمع العينات وحفظها، وإحترام الجهود التي تبذل للمحافظة على البيئة، وتعود الطالب على العمل الفردي والجماعي في مجموعة صغيرة، وذلك من خلال إجراء تجارب عملية عديدة يجربها الطلاب في المخابر المدرسية وفي البيئة المباشرة، كقياس الهواء ومكوناته وشدة الضوضاء، ودراسة دور النبات في الحفاظ على التربة ومنع إنجرافها **(وهيبي:2003، ص83)**.

- **الطريقة السلبية أوالإيجابية:**

تظهر هذه الطريقة عند قيام المدرس على سبيل المثال، بتقديم محاضرة للطلبة عن المصادر الطبيعية فقط، وهي طريقة سلبية لإثارة إنتباه التلميذ، في حين قيام الطلبة تحت إشراف المدرس وبتوجيه منه، في إعداد دراسة ميدانية عن تلوث الحي تعتبر طريقة إيجابية **(مطاوع:1986، ص139-140)**

ويرى صبري الدمرداش أن أحسن الطرق والأساليب التربوية الحديثة، التي تتطلبها التربية البيئية في عملية التعليم والتعلم، لا تخرج عن التعلم الجماعي بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين فيما بينهم، بالإعتماد على المناقشة الفعالة حول الموضوعات البيئية، والتعليم الجماعي الذي يعمل فيه المعلمون معا كفريق متكامل ومتفاهم، ويتشاور في الأهداف ووسائل التنفيذ، وتوزيع الوظائف وأساليب المتابعة، والتقويم بقصد لقاءات دورية منظمة، ضمن مشاركة فعالة بين أعضاء الفريق، وأخيرا التمركز حول المتعلم؛ بمراعاة ميوله وإهتماماته وقدراته وإستعداداته، وتنظيمهم في مجموعات عمل **(الدمرداش: 1988، ص114-115)**.

3-5- **الفاعلون التربويون:**

تعتبر مؤسسات التعليم المتوسط فاعلة واضحة في عملية تعيين الأدوار، وتعليمها للأفراد المجتمع بحد تعبير بارسونز، حيث يتم من خلال هذه المؤسسات تدريب الأفراد ليكونوا مهيئين دافعيا وفنيا لتأدية أدوار الراشدين **(الجولاني: 1997، ص210)**، ويقوم بهذه العملية العنصر البشري المتمثل في:

- **المعلـــــــم:**

يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية، وعليه يتوقف نجاحها وبلوغ غاياتها، وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم، فالمباني الجيدة والمناهج المدرسية والمعدات الكافية، تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوفر المعلم الصالح، لأن وجود هذا المعلم خاصة المعلم المدرب يعوض بدراسته وحنكته الشيء الكثير، مما ينقص المدرسة في هذه النواحي. مع العلم أن المعلم لا يقوم بوظيفته بصورة ملائمة إلا إذا توفرت فيه بعض الخصائص الجسمية، كسلامة صحته وأن يكون خالي من العيوب والعاهات؛ التي تجعله يقصر في أداء واجبه، كالصم والتأتأة وأن يكون نظيفا ومنظما، إلى جانب الخصائص العقلية كالذكاء والإلمام بالمعارف الخاصة بالمادة والتلاميذ، وقواعد التدريس وكثرة الاطلاع، إلى جانب الخصائص الخلقية من الصبر والتحمل والعطف، واللين مع التلاميذ والاحترام **(الرشدان: 2008، ص217-221)**.

حيث يكون دور المدرس محدد على أسس هي:

- أن يغرسوا روح الجماعة ومسؤولياتهم لدى التلاميذ.
- تمكين التلاميذ من التعرف على الأهداف المجتمعية والقيم السائدة، ولذلك فإن دور المدرس يكون في العمل على إعادة تنشئة التلاميذ، وتزويدهم بالخبرة المتعلقة بالاهتمامات المجتمعية.
- تنمية وتعميق المهارات التي يحتاجها المجتمع لدى التلاميذ ليؤدي وظيفته، والتي تساعد التلاميذ على أن يعيشوا في المجتمع **(الجولاني: 1997، ص204)**.

ولن يتحقق ذلك إلا بعد تدريب مقصود **للمعلم**، في مرحلة إعداده للتدريس في مجال التربية البيئية بصورة فعالة، مع إقامة دورات وندوات ومؤتمرات، وزيارة خبراء التربية البيئية والتشاور معهم، لإعادة تأهيل المعلمين في مجال التربية البيئية، وكل ما يستجد في هذا المجال من وسائل وأساليب **(الدمرداش:1988، ص 117)**، ضمن ثلاثة جوانب هي الإعداد التخصصي الأكاديمي ويمثل 35% من إجمالي وقت البرنامج والإعداد المهني التربوي الذي يمثل حوالي 20% من إجمالي وقت البرنامج وأخيرا الإعداد الثقافي العام ويمثل حوالي 45% من إجمالي وقت البرنامج حسب المعادلات العالمية **(مطاوع: 2001، ص453)**.

وهذا الإلمام بالأساس الإيكولوجي، بعد تحليل المعلم لمبادئ وآليات التوازن البيئي، والإضطراب الذي يؤثر في الطموحات البيئية، ويهتم بفهم النظريات الإقتصادية المرتبطة بالتنمية، وبعض المشكلات الاقتصادية الناجمة عن النظام العالمي الجديد، ودراسة علاقات التداخل والتشابك التي تنشأ بين الإنسان وإستغلاله لبيئته، والتفاعل مع النظام الإجتماعي والسياسي والثقافي والإقتصادي، لتوجيه التربية نحو التنمية المستدامة التي تعالج الكفايات التربوية للأساس الاجتماعي النفسي، أي تأثير الإتجاهات والمرافق على سلوك الأفراد والجماعات، وتعلم مهارات التربية البيئية ومشكلات البيئة، والعمل على حلها لتكوين إطارمرجعي للقيم البيئية، وتأدية المدرسة وضائفها نحو التنمية المستدامة، مع الإستفادة من مقترحات نتائج رسائل الماجستير والدكتوراه **(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:2005، ص43-44)**.

ثم يأتي للعمل على مناقشة الخطط ومشكلات الموضوع البيئي مع زملائه المعلمين ومع التلاميذ كلما أمكن ذلك، والتنظيم في مجموعات عمل مع مراعاة قدراتهم وإهتماماتهم، وتنظيم زيارات حقلية في أماكن قريبة من المدرسة، مع الإشارة إلى المصادر الطبيعية وطرق صيانتها وحسن إستغلالها، وتوضيح أن جميع مظاهر النشاط البشري لها جذورها المتأصلة في المصادر الطبيعية والتي تعتمد عليها، مع إبراز الوقائع التاريخية لسوء إستغلالها وما يترتب عليها من آثار اجتماعية، وتأكيد الصلة المستمرة في جميع المجهودات محليا وقوميا وعالميا **(قمر: 2004، ص265-267)**.

- **التلميـــــذ:**

يشكل تلميذ التعليم المتوسط؛ عنصر أساسي من عناصر العملية التفاعلية العلائقية الصفية واللاصفية، لأن التلميذ محورها الأساسي؛ على اعتبار أن كل عناصر العملية التعليمية التفاعلية العلائقية، تهدف إلى الوصول إلى نموذج التلميذ الذي يفضله المجتمع، وتحقق التنمية المستدامة ويسعى لحماية البيئة، حيث يصنف التلاميذ لمستويات عمرية أو جماعات حسب النوع الجنس ونوع التعليم، والإعداد الذي يقتضيه المجتمع، والطبيعة التفاعلية بين المدرس والتلاميذ، ومدى مراعاة المدرس للظروف الاجتماعية والاقتصادية، ولخصائص التلميذ المعرفية والوجدانية والمهارية،

(الجولاني: 1997، ص70) داخل الصف وخارجه وسط النوادي البيئية، وكل هذه الأمور تؤثر في العملية التفاعلية العلائقية الصفية واللاصفية، كما سيتم الوقوف عليها في الفصول القادمة .

- **جماعة الإدارة:**

تشمل مؤسسات التعليم المتوسط على جماعات الإدارة، كوحدة أساسية تعمل على التماسك الوظيفي لنسق التربية البيئية، حيث تخضع في علاقتها وتفاعلها لإجراءات التنظيم الرسمي، وفق مسؤولياتها الوظيفية مع باقي الجماعات التربوية، التي يحددها النسق الاجتماعي داخل مؤسسات التعليم المتوسط. ولذلك فإن التفاعل بين هذه الجماعات، يمر على أساس تقدير كل جماعة من تلك الجماعات لمسؤوليتها ومسؤولية الجماعات الأخرى، أي لدورها ودور الجماعات الأخرى في نطاق المؤسسة التعليمية، كما قد تعمل جماعة الإدارة بالدور التنفيذي التفتيشي السلطي البيورقراطي، التي تعمل في ضوء اعتقاد مؤداه؛ أن هناك إجابة صحيحة واحدة في التعليم لا يعرفها سوى المدراء والمسؤولين، وقد يؤدي هذا تدريجيا إلى افتقاد الثقة في المرؤوسين.

الأمر الذي استلزم وجود قوة بوليسية من المفتشين، تقوم بقمع كل مظاهر التعددية والتنوع في الآراء والاجتهادات والبدائل، معتقدين أن عملية التفتيش كتقويم عقلاني وموضوعي للأداء البيروقراطي، يترتب عليه بالضرورة أن تتجلى مفردات العلاج في نظم إسداء المشورة والدعم، طالما أن سبب وجودها هو تحويل فشل مؤسسات التعليم في تحقيق أهدافها إلى نجاح، وهذا هو محل اهتمامها الأساسي، والجانب العلاجي تقوية مناخ الشك الذي يكتنف عملية التفتيش، والتي تفترض ضمنا أن العاملين في المؤسسات التعليمية، لديهم رغبة لخداع النظام البيروقراطي **(باركر:2007 ص41 -71)**.

وهذه الإدوار التي تقوم بها جماعة الإدارة، ستساعدنا في فهم السلوك البشري وطبيعة التفاعل الاجتماعي، بين الأفراد والجماعات في علاقاتهم بطبيعة الدورالأكاديمي لتلك الجماعات، وطبيعة دورها في البناء الاجتماعي، لنسق التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، داخل مؤسسات التعليم المتوسط، وتوقعات الجماعات لأدوار بعضها، وطبيعة الدور في حد ذاته وأثره على تفاعل الجماعات وعملية التعلم، ولذلك فإن عملية التفاعل الاجتماعي بين الجماعات التربوية، تتأثر بعملية التعليم وتكيف الجماعات، والطابع المستمر لكل جماعة بين الجماعات**(الجولاني: 1997، ص66-67)** في نسق التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة.

3-6- مواقف العمليات التفاعلية الصفية واللاصفية وسط النوادي:

لقد أدرجت التربية من أجل التنمية المستدامة في المسار المدرسي، قصد إثـــراء مجـــالات الموارد التعليمية، وإقامة إطار جديد لنشر المعرفة الصفية واللاصفية، ضمن الإصلاحات الشـــاملة التي شرع فيها قطاع التربية الوطنية في الجزائر، بهدف تطوير المنظومة التربوية **(وزارة التربية**

الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة: 2004، ص2)، والعمل على أن تتجاوز المؤسسات التربوية النظرة التقليدية المنعزلة، والمتعلقة بمحيطها والمنفصلة عن برامج المجتمع، وذلك من خلال الانفتاح على المحيط الاجتماعي والاقتصادي والبيئي للمؤسسات التربوية، وتؤمن بمبادئ التربية الموجهة نحو الاستدامة، ويقتضي ذلك البحث والتعلم الذاتي والتعلم من البيئة وعن البيئة ومن أجل البيئة، وممارسة مفهوم الإيقاظ نحو القضايا الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، ودراستها والتعرف على أبعادها الشمولية، وتحديد دور لما يمكن أن تساهم به مؤسسات التعليم المتوسط في إيجاد حلول لها، من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية بخاصة، وتتوج هذه الأنشطة من خلال ممارسة مفهوم التفتح، أي جعل المحيط الذي يجاور مؤسسات التعليم المتوسط والمجتمع موضوعا للتربية، وهدم الاستقرار بين مؤسسات التعليم المتوسط والمجتمع، فتصبح قضايا المجتمع حاضره ومستقبله شاغلا أساسيا من شواغل منهج مؤسسات التعليم المتوسط، وبذلك يتاح للمتعلم التفاعل مع الوسط الطبيعي والحضاري له **(جميل: 2008، ص79)** .

ولاشك أن طبيعة أنماط التفاعل الاجتماعي؛ بين الجماعات داخل نسق التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، يحدد مستوى التماسك الاجتماعي، إلى جانب أنها تتأثر بطبيعة كل جماعة والخصائص المميزة لها، وحدود مسؤولياتها بالنسبة للعملية التفاعلية العلائقية داخل الصف وخارجه، والتي تعتبر عن المواقف والموضوعات الأساسية للعملية الاتصال، والتي تتأثر بدورها بمدى التكيف السلوكي لكل جماعة داخل النسق الاجتماعي، لمؤسسات التعليم المتوسط سواء داخل الصف أو خارجه؛ وسط النوادي البيئية، التي بها نستطيع فهم وتحليل طبيعة العملية التفاعلية العلائقية، والعوامل المؤثرة عليها، وعلى مردوداتها بالنسبة لأهداف التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، والتي تحتاج منا لمعرفتها **(الجولاني: 1997، ص67)**.

3-6-1- العلاقات التفاعلية بين المدرس والتلميذ داخل الصف:

في ضوء الأدوار المحددة لكل من المدرس والتلميذ، في العملية التفاعلية العلائقية داخل الصف، والتي تنهض على أن المدرسين لهم وضع طبيعي على تلاميذهم، بسبب خبرتهم وثقافتهم الوضعية بالنسبة للتلاميذ، وبذلك فهم يؤثرون على تلاميذهم داخل الصف، وما يحدث فيه من تفاعل وفق مجموعة السلوكات والتصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي (الرمزي)، وغير اللفظي الرمزي بين المعلم والتلميذ، كأهم أطراف العملية التدريسية داخل الصف أو حجرة الدرس، والتي يمكن ملاحظتها وقياسها **(جابر: 2004، ص14)**، و حيث يشير التفاعل اللفظي في غرفة الصف إلى الكلام بين المعلم وتلاميذه، وما يوافق ذلك من أفعال وتلميحات واستجابات، مما يؤدي إلى توفير المناخ التربوي الملائم، أما بالنسبة للتفاعل الصفي غير اللفظي، فيشير إلى مجمل الرسائل والمعاني والتلميحات، التي تتم دون استخدام الألفاظ، ويشير **(هاريسون) Harisson** إلى أن نسبة

65% من المعاني الاجتماعية؛ التي تتم أثناء التواصل المباشر تحصل عن طريق غير لفظي **(جعنيني: 2009، ص286)**.

هذا التفاعل الصفي الذي يعتبره **بارسونز** ويقر بضرورة أن ينظر إلى الفصل الدراسي على أنه مجتمع مصغر، يتم من خلاله تدريب الأفراد لتصبح قادرة على القيام بأدوار البالغين في المستقبل، من خلال وظيفة التنشئة الاجتماعية التي تتم في وسطه، وتعمل على نقل قيم المجتمع إلى الجيل الجديد، وبهذا يضمن استمرار المعايير والقيم، وكذا التوازن المستمر والسيطرة على المهارات، واكتساب الأفراد الاتجاهات التي يحتاجونها، للقيام بدورهم في حماية البيئة وتحقيق التنمية المستدامة في المجتمع **(أحمد: 1997، ص132-133)**. ولمزيد من الاطلاع على مفهوم التفاعل الصفي وخصائصه ومكوناته وأنماطه والعوامل المؤثرة فيه وأساليب تحسينه، راجع **(جابر: 2009، ص37-57)**، ولمزيد من الاطلاع راجع **(جعنيني: 2009، ص283-286)**.

هذه العلاقة التي يحكمها الرجوع لنسق التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، الذي يحدده النسق السياسي والاقتصادي، إلى جانب أدوار كل من المدرس والتلميذ، طبقا لنسق التوجيهات القيمية لمفاهيم مجالات التربية البيئية والتنمية المستدامة، الواجب تضمنها في محتوى كتب التعليم المتوسط **(الجولاني: 1997، ص206)**، والتي تفعل العملية التفاعلية العلائقية الصفية، وتتمكن مع منظور **التفاعلية الرمزية**، لتحليل المواقف الاجتماعية وعمليات الاتصال الرمزي، وغير الرمزي الذي يعمل على تنظيم السلوك الفردي والجمعي داخل الصف، وتساعدنا على تفسير السلوك الدراسي وانعكاساته على عمليات التنشئة الاجتماعية، وعلى التحصيل الدراسي ومستويات الاستيعاب ودرجات الذكاء، والتوجيهات القيمية، ومنطلقات الحاجة في مجالات التربية البيئية والتنمية المستدامة، والفئات العمرية ونوعية الحياة المدرسية، ومجموعة العوامل الداخلية التي تشكل أنماط السلوك، والثقافات العامة والفرعية داخل المدرسة، ونوعية مهاراتهم التعليمية والتدريبية في مجال التربية البيئية والتنمية المستدامة، إلى جانب تأثير العوامل الخارجية؛ التي تحيط بهذه المؤسسات، والتلاميذ والقائمين على العملية التفاعلية، مثل المدرس والإدارة والمدرسة والمجتمع المحلي...، والغرض من استدماج التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم المتوسط **(عبد الرحمان: ص288-290)**، وهذا ما ستبينه الدراسة الميدانية في الفصول القادمة.

3-6-2- العلاقة التفاعلية بين المدرس والتلميذ خارج الصف؛ وسط النوادي البيئية:

أما بالنسبة للتفاعل اللاصفي وسط النوادي البيئية، فإن العلاقات بين أستاذ النادي والتلميذ وسط النوادي البيئية المدرسية، تكون شبيهة بتلك التي تم مناقشتها داخل الصف، بيد أنها تختلف في أن علاقة أستاذ النادي بالتلاميذ تنهض على الشراكة، ولا يكون فيها الأستاذ مسيطر على التلميذ، بل مسير لمعارف التلميذ الذي يتعلم من خبراته وتجاربه وسط النوادي البيئية، التي تعمل على اكتشاف

قدرات التلاميذ مبكرا، والعمل على توجيهها وتنمية دافعيتهم للعمل والإجادة في الأداء، مؤكد معنى **بارسونز** على دور المدرس في المساعدة على إدراك ومعرفة طبيعة قدراته وتوجهه لحسن استغلالها، لقيام التلاميذ بأدوارهم نحو التنمية المستدامة **(أحمد: 1997، ص134)** وسط العمل الجماعي داخل النوادي البيئية، كما توضحه النظرية الشخصانية والعمل الجماعي، كميدان من ميادين تفاعل التلميذ في الحياة اليومية، التي تسيطر عليها مجموعة من القيم والافتراضات والمعاني والرموز، التي توجه سلوك التلميذ وتفاعله اليومي، وتشكل اتجاهاتهم وتفاعلاتهم اليومية وتواصلاتهم مع الذوات الأخرى، كما تراه **الفينومينولوجيا** كنوع من الإتفاق أو الإجماع، وبين الذوات أي بين وعي الأفراد بحيث ينطوي على قدر من الموضوعية، حيث تتجه الفينومينولوجيا إلى دراسة الحياة اليومية وعلاقات التفاعل بين الأفراد، من جهة نظرة الأفراد أنفسهم وتقييمهم للموقف الاجتماعي الذي يتم داخله التفاعل.

فالفينومينولوجيا مدخل يهتم بوصف وتحليل الموضوعات، كما تبدوا في وعي الأفراد وصفا مباشرا، يساعد على إدراك جوهرها وإدراك حقيقتها، فهي توجه الاهتمام للفاعلين أنفسهم وللمعاني التي يصفها الأفراد على واقعهم، ويحاولون وصفها وتكوينها داخل خبراتهم، حيث تهتم الفينومينولوجيا بالقضايا المحددة النطاق، وتركز بصورة مباشرة على الأداء الداخلي للمدارس ذاتها، ودراسة التفاعل داخل النوادي البيئية، وذلك بالرجوع إلى المجتمع الأكبر، وذلك في ضوء تنظيم المعرفة في النوادي المدرسية، وعلاقتها بطبيعة وتوزيع القوة في المجتمع **(أحمد: 1997، ص172-177)**

هذه النوادي البيئية؛ التي وضعتها الدولة الجزائرية كبدائيل وظيفية، ووسيلة من أهم الوسائل البيداوغوجية، حيث تحتوي الحقيبة البيداغوجية للنادي الأخضر، وهي ضرورية للتنمية مشـــاريع الأعمال التربوية حول البيئة في المؤسسات المدرسية على دليل منشط النادي الأخضـــر، بطاقـــات بيداغوجية للمعلم، الميثاق المدرسي البيئي، كتاب للمنخرط، التي من خلالها يستطيع التلميذ أن يغير وينمي مهاراته بالعمل لمصلحة البيئة، لأن النادي الأخضر سوف يساعد التلميذ؛ وكذلك المعلم على ربط العلاقة بين ما يتعلمه في المدرسة ، وبين قدرته على تجسيده في شكل أعمال وأنشطة يقومـــان بها في الميدان، حيث تتمركز الأنشطة المقترحة على مستوى النادي الأخضر للمرحلة الإكماليـــة، على العمل الجماعي المثمن بتعليم التلاميذ كيفية التكفل بذاتهم وتسييرها بأنفسهم، فهم قادرون على إنجاز صحيفة، والقيام بالتحقيقات وتنظيم المعارض، فهو يساعد التلميذ على اكتساب التربية البيئية، بفضل النشاط ضمن الأفواج في شكل مخبر للتربية البيئية، وذلك بهدف:

-إكتساب المعرفة؛ من خلال مساعدة المتعلم على معرفة محيطه المباشر، والأعمال التي يجب أن يقوم بها لمصلحة البيئة، و تنمية كفاءة الفضول لدى المتعلم، وتعلمه طبيعة البيئة المعقدة وجوانبها المتداخلة التي يعيش ضمنها.

-اكتساب المعرفة الفعلية؛ من خلال تشجيع روح المبادرة لدى المتعلم، ومساعدته على إدراك الحقائق البيئية والطبيعية، وأن يتعلم كيف يقوم بالأعمال والأنشطة للحفاظ على البيئة، مع تشجيع التلميذ على أن يصبح المتعامل الذي لا يمكن الاستغناء عنه في الوسط الذي يعيش فيه.

-اكتساب المعارف السلوكية؛ من خلال مساعدة التلاميذ على تبادل المعارف والتجارب فيما بينهم وفيما بين النوادي الخضراء، و جعل المتعاملين في الوسط المدرسي يسهمون إسهاما نشيطا في الحفاظ على البيئة **(وزارة التربية الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة: 2004، ص13-15)**.

مع العلم أن المعلم في الجزائر قد زود بأدلة للمربي، جمعت في مصنف واحد بحيث يستطيع أن يرجع إليه المعلم ويقوم بإجراء تشاور فيما بين المواد في مختلف مراحل التعلم حيث يحتوي كل دليل على أربعة فصول

- الفصل الأول: هو جزء مدخلي حيث تم فيه تلخيص المفاهيم التحديات والرهانات المتعلقة بالتربية البيئية.
- الفصل الثاني: صنف الواضع الراهن والمنهجية المطبقة في المناهج الحالية.
- الفصل الثالث: يشير إلى المسعى الواجب اتباعه ضمن طرائق التدريس التربية البيئية.
- الفصل الرابع: تم فيه اقتراح مذكرات تقنية محورية (الماء، النفايات، النار، الزلزال).

ومن أجل تكملة للعتاد؛ تم تصور كراس التلميذ ليساعده على امتلاك المعارف، بفضل منهجية متحكم فيها، كما تساعد المتعلم بفضل وضوحها على فهم الأنشطة المتعددة **(وزارة التربية الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة: 2007، ص1-2)** داخل النوادي البيئية.

هذه النوادي البيئية التي يتم إنشاؤها داخل المدرسة، بمبادرة من قبل مدير المدرسة أومعلم أومجموعة من التلاميذ...، يتخذون القرارات لتحضير وتنظيم اجتماع لإنشاء النادي، يشرف عليه مدير المؤسسة ويدون في محضر، ثم العمل على تشكيل فريق للتنشيط مع منسق واحد، يقوم الفريق أيضا بمهمة تنظيم النادي الأخضر.

مع العلم أن فعالية ودوام النادي الأخضر، ترتكز على جدية تشكيل وتركيب الفريق الذي يتكون من مؤطر وتلاميذ ...، و يقود هذه النوادي الخضراء منسق يساعد منشط أو عدة منشطين، حسب عدد المنخرطين ونمط الأنشطة، ويمكن أن يكون المنشط أستاذ في أي مادة من المواد الدراسية، فقط يكون مهتما بالبيئة وقادرا على تقديم معرفة علمية ومعلومات ضرورية لفهم الأوضاع، ويقوم بمساعدة الفوج على التقدم بفضل المناقشة والاتصال بين التلاميذ والمنشطين، كما ينبغي أن يستجيب هذا الفريق إلى مقاييس لازمة وضرورية، تدور حول الالتزام الكلي للمنشطين والمنخرطين؛ كالتلاميذ الذين يساهمون في تطوير التربية البيئية و التحسيس بالمشاكل البيئية، مهمتهم العمل الجماعي في حماية المحيط والمحافظة على الموارد الطبيعية، وتشكيل النادي مع

سن التلاميذ ابتداء من السنة الرابعة (الطور الثاني)، ويتطور مع سن التلاميذ واقتناعهم من الطور الثالث إلى الثانوية.

كما تعتبرعملية توفير الوسائل اللازمة، والمحل أوالمكان المناسب للقاءات والانشطة بين التلاميذ والمؤطرين، عنصرا أساسيا ولازما عند إنشاء النوادي، وتتوقف أبعاد موقع المكان على طبيعية النشاطات والأجهزة والوسائل المستعملة من جهة، وعلى عدد المنخرطين الذي ينشطون فيه من جهة أخرى، ويتم تهيئته بالتشاور وموافقة وإسهام كل أفراد النادي.

حيث لا تقتصر نشاطات النادي على ما يجري داخل المحل، بل تكون أيضا خارجه في غالب الأحيان، وذلك من خلال التفكير في تحضير جدول أو لافتة إعلام، موجهة لكل أسرة المؤسسة المدرسية بمدخل النادي، وتجميل داخل وخارج النادي، وتخصيص قطعة أرض بقرب النادي لإجراء تجارب تربوية صغيرة قدر الإمكان، ويمكن الاستعانة بالأدوات المتوفرة في المؤسسة أو اللجوء إلى شركاء آخرين في حالة القيام بأعمال بسيطة كـ:

- الإحتفال مع النادي الخضر في الأيام الاحتفالية الوطنية والدولية الخاصة بالمحيط، هي مناسبات مثالية من أجل دعم نشاطات النادي في التربية البيئية.
- برمجت يوم تحسيسي والإعلام عن المحيط بواسطة أفلام وثائقية مهمة، أو يوما مفتوحا على أنشطة النادي أو معرضا فور الدخول المدرسي.
- تقام تظاهرة عن المحيط في نهاية السنة، قد تتخذ شكل ألعاب أو زيارة حديقة حيوانات، أو متحف أو القيام بحملة تشجير أو التحقيقات البيئية أو...، فقط على هذه الأنشطة أن تنطلق من واقع المجتمع المحلي الذي تحيط به، وعند انتهاء السنة يمكن أن تقدم حصيلة سنوية لمدير المؤسسة والشركاء الماليين كالمنظمات غير الحكومية و جمعيات أولياء التلاميذ، مفتشية البيئة، الحظائر الوطنية...، وتنشر في جريدة النادي الأخضر.

وعموما نقول: أن تنشيط النادي الأخضر، معناه العمل من أجل تربية بيئية ضمن مشاريع ملموسة، مرسخة في المحل. معناه أيضا؛ الدفع إلى القيام بأعمال يومية تترتب عنها سلوكيات مسؤولة لمواطنين يهتمون ويعتنون بالجوانب البيئية. من خلال"العمل معا" و "التعلم مع الآخرين" **(وزارة التربية الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة: 2004، ص20-63).**

3-7- عملية التقويم لبرامج التربية البيئية:

لتصبح عملية التعليم والتعلم فعالة، لابد من إجراء عملية التقويم لبرامج التربية البيئية في المدارس، والتي تشمل تقييم المنهج من ناحية الغايات والمضمون والمواد، بطرح موضوعات في المنهج المدرسي، ذات الصلة الوثيقة بحاجات المتعلم وإهتماماته وميوله، مع التركيز على القيم والاتجاهات والأنماط السلوكية الإيجابية، وقواعد الأمن والسلامة والمرور والنظافة والصحة،

ويركز المنهج الدراسي على الثقة بالنفس ونبذ الخوف والقلق، والتمييز بين أدوار الجنسين في الحياة اليومية، وبما أن غايات ومضمون التربية البيئية يغطي المجالات المهارية والعاطفية، علاوة على المجال المعرفي، فهي بحاجة لأدوات وتقنيات مناسبة لتقييم التأثير التعليمي على تعلم الطلاب، فيما يخص إلتزامهم ومواقفهم وحساباتهم ومشاركتهم، ومهاراتهم في حل المشكلات والقضايا البيئية، بهدف تنظيم الإستراتيجيات والأساليب والطرق التعليمية، التي يتم بها تبليغ المحتوى التعليمي والأهداف، والعمل على المساعدة في تقويم وتشخيص الصعوبات التي يواجهها، ضمن نشاط مستمر يعتمد على التغذية الراجعة، لتنظيم أساليب التعليم المنسجمة مع حاجات الطلاب، أو ما يسمى بالتقويم البنائي.

كما يتضمن الاهتمام بأهداف البرنامج والإستراتجيات المستخدمة من أجل تحقيقها، والمفاهيم التي تم إدماجها والوحدات الدراسية التي تم إعدادها، وعمليات التعلم وما تنطوي عليه من تفاعل محتمل بين المدرس والمتعلم، وتفاعل المتعلم مع المادة التعليمية، وتفاعل المتعلم مع نفسه، ليقع قبل تنفيذ البرنامج، لقياس معارف واتجاهات من سيطبق عليهم البرنامج ويشتركون في تنفيذه، وهذا للوصول في النهاية إلى تقويم نتائج التعليم، المتعلقة بإنجازات الطلاب المتصلة بأهداف التربية البيئية، إلى جانب تقويم النتائج النهائية للبرامج في جوانبه المعرفية والوجدانية والمهارية، وتطوير تعليمها من خلال إستخدام العديد من الأدوات التي تبين التأثير التعليمي **(الجبان:2000،ص143-144)** ولمزيد من الأطلاع راجع **(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:2005، ص43)**.

بالإضافة إلى الإختبارات الشفهية والكتابية التقليدية، ينبغي أيضا إستخدام مجموعة من أدوات وأساليب التقييم الجديدة، كتقنيات الملاحظة وإختبارات درجة الوعي، والعلامات وأوراق ردود الفعل، والتقويم الذاتي المستمر، ومقاييس المواقف والإتجاهات، وكتابة التقارير وإنخراطهم في العمل، ومقدرتهم على تغيير الممارسات المضرة بالبيئة في وسطهم المحلي **(اليونسكو:1989 ص108-109)**، للوقوف على نقاط القوة والضعف لطلاب في مدى تحقيقهم لأهداف التربية البيئية، ومدى فاعلية المناهج والمواد التعليمية في تعليم التربية البيئية، وهذا بغية تعزيز السلوكيات الإيجابية، ووضع الخطط لمواجهة المشكلات والسلوكيات السلبية، وإتخاذ ما يلزم من تطوير وتحسين في المناهج، والكتب المدرسية فيما يتعلق بالتربية البيئية، لتستفيد من هذه النتائج إدارة المدرسة ومديرية التربية، والجهات المسؤولة عن إعداد المعلمين وتدريبهم، وجهات حماية البيئة والهيئات الإعلامية والصحة المدرسية **(الجبان:2000، ص150-151)**.

ولإجراء عملية التقويم؛ لبرامج التربية البيئية في مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة، سنعتمد على وسيلة من وسائل قياس المعرفة بهدف **تقييم أداء Assessing performance** معارف التلميذ ومهاراته، بعد فعل التعلم وسط العملية التفاعلية الصفية وغير الصفية؛ وسط النوادي البيئية، التي تعمل على تغيير في سلوك التلميذ، وهو تغيير ثابت نسبيا عبر الزمن، ولذلك

وبعد أن أتيح التلاميذ فرصا بعرض وتنقية معرفتهم، يمكن أن يتم تقسيمها بطريقة رسمية، ويتم تنفيذ هذه الخطوة من خلال اختيارات للوحدات أو الفصول الدراسية والمشاريع، والحقائب التعليمية وأداء المهارات وما إلى ذلك **(العثوم : 2008،ص152)**، وهذه الوسيلة التي سنعتمد عليها تظهر في:

- **الاختبارات الموضوعية Objevtive tests:**

تعتبر الإمتحانات الموضوعة ثمرة من ثمار التطور الذي طرأ على الامتحانات التحريرية، ولقد أطلق عليها العالم **دوز Dois** صفة الموضوعية، لأنها تخرج من رأي المصحح، ولا تتخلل فيها ذاتيته، وتتناسب مع جميع الطلبة من ناحية الفروق الفردية، وتحقق جميع الأهداف التي وضعت من أجلها، ومن أسئلة الامتحانات الموضوعية التي سنعتمد عليها في هذه الدراسة تتمثل في:

أسئلة الاختيار من متعدد: يتكون هذا النوع من جزئين الأول يسمى بقاعدة السؤال، والثاني يطلق عليها بدائل الإجابة، وعلى الطالب أن يختار من بدائل الإجابة الصحيحة، وهذا النوع يتضمن عدة أنماط نذكر منها:

- نمط أسئلة تكون إجابتها واضحة.
- نمط أسئلة تكون إجابتها متداخلة وبحاجة إلى دقة في الإجابة.
- نمط أسئلة تكون جميع الإجابات صحيحة، إلا أن واحدة تعد اصح الإجابات وأدقها.
- ونمط أسئلة إجابة بدائلها خاطئة إلا واحدة صحيحة **(جابر: 2009، ص120-121)**، وهذا الذي سيعتمد عليه في هذه الدراسة.

- **مزايا الاختبارات الموضوعية:**

1- توفر الفرصة أمام اختبار عينة أوسع من الأسئلة أكثر مما تتيحه الاختبارات المقالية.

2- يمكن الإجابة عنها في الوقت المخصص للدرس

3- اتساع عينة الأسئلة يزيد من معامل ثبات الاختبار.

4-يمكن تصحيحه بسهولة وسرعة يدويا أو بواسطة الكمبيوتر.

5- لا تؤثر خبرات المصحح في عملية التصحيح.

6- يمكن استخدامها في قياس درجات متفاوتة من المعرفة والفهم.

عيوب الاختبارات الموضوعية:

1- بناؤها أمر شاق حتى على الشخص المدرب على ذلك.

2- من الصعب استخدامها في قياس الوظائف العقلية العليا **(ابو جادو: 2000،ص462)**.

وكخلاصة لهذا الفصل نقول: أنه ساهم بدوره في بلورة وظـــائف وأدوار إيجابيـــة، تهـــتم بالجوانب الدينامية التي تؤديها أجزاء التربية البيئية، ضمن اعتمادها المتبادل لتكامل النسق الكلـــي للتنمية المستدامة، وتثبيته واتساق نطاقه وتقويته؛ من خلال البحث فـــي الوظـــائف التـــي تؤديهـــا التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة، ضمن أبعاد ومؤشرات التنمية المستدامة إلـــى جانـــب مختلف ترتيبات الحاجة لخصائص التلميذ والمتجسدة في الأهداف التعليمية المعرفيـــة والمهاريـــة والوجدانية، التي ستظهر ضمن مفاهيم التربية البيئية؛ التـــي تـــم اســـتدماجها ضـــمن محتويـــات أومضامين التربية المدنية والجغرافيا، وما يترتب عليها من نتائج ضمن العملية التفاعلية العلائقيـــة داخل الصف وخارجه؛ وسط النوادي البيئية كنسق اجتماعي، الذي يمثل جزء منه على المســـتوى النظري لاختباره بدقة على مستوى الدراسة الميدانية، وهذا ما ســـنحاول الوقـــوف عليـــه ضـــمن الفصـــــــــــــــــــــــــــــــول القادمـــة.

الفصل الخامس:

المقاربات النظرية للتربية البيئية والتنمية المستدامة.

أولا: المقاربات النظرية للتربيـــة البيئيـــــة.

ثانيا: أوجه التقارب والاستفادة من المقاربات النظرية للتربية البيئية مع الدراسة الراهنة.

ثالثا: المقاربات النظرية للتنمية المستدامـــة.

رابعا: أوجه التقارب والاستفادة من المقاربات النظرية للتنمية المستدامة مع الدراسة الراهنة.

خامسا:الإطار النـــظـــــري للـــدراســـــــة.

يقول **بارسونز:** "إن العلم لا يمكن أن يختصر إلى مجرد تراكمات للمعطيات، بل عليه أن ينطلق من أسئلة، عليه أن يستند إلى إطار نظري يضفي معنى على المعطيات الواقعية".

أولا- المقاربات النظـــرية للتربـــية البيئـــية:

لقد اتسعت دائرة اهتمام علم الاجتماع، وظهرت له عدة فروع، تحاول علاج وتفسير العديد من الظواهر الاجتماعية، التي أفرزها التقدم الاقتصادي والاجتماعي، وما أحدثه من صعوبة للحياة. ولعل دراسة العلاقة بين الإنسان والبيئة؛ من أكثر قضايا هذا العصر؛ التي يسعى علم الاجتماع البيئة كأحد فروع علم الاجتماع؛ لدراستها وتقديم التفسيرات الناجعة، خلال الربع الأخير من القرن الماضي، مستعينا بمناهج ونظريات علم الاجتماع، وبالدروس التي انطوى عليها تاريخ العلاقة بين الإنسان والبيئة، خاصة عندما فتح كتاب " **تشارلز داروين CH. Darwin**" عن أصل الأنواع؛ المجال لبحث علاقة الكائن الحي بالوسط الذي يعيش فيه، ليصل "**ارنست هيكل Ernest Haeckel** " لمفهوم يعبر عن تكيف الكائن الحي؛ مع الوسط الذي يعيش فيه، ويهتم بدراسة علاقات الكائنات الحية بالبيئة التي توجد بها؛ أطلق عليه "**إيكولوجي Ecologie** "، معتبرا أن الحياة هي نضال مستمر للكائنات الحية، بهدف التوافق والتكيف مع البيئة، والحفاظ على بقاء النوع في بيئة محدودة ودائمة التغيير.

كما تحدث أفلاطون وأرسطو؛ في مرحلة الفكر الاجتماعي، عن العلاقة بين حجم السكان المناسب للمدينة والدولة، في حين أرجع ابن خلدون في مقدمته، كثير من الظواهر الاجتماعية الموجودة في المغرب والسودان ومصر، إلى عوامل إيكولوجية بالمفهوم الحديث، كأثر الهواء باختلاف البشر، وعند مقارنته بلين أحوال الحضر والبدو في اختلاف الأجيال، والذي يرجع لتفاوتهم في المعاش.

وفي العصر الحديث؛ حاول "**مونتسكيو Montesquieu** " في كتابه "**روح القوانين**"، أن يخضع السلوك البشري للضوابط البيئية الطبيعية، حيث أشار إلى العلاقة بين النظم والتشريعات، وبين طابع المؤثرات الجغرافية؛ بخاصة طابع المناخ، وأن فهم المؤثرات الجغرافية، يمكن من فهم السمات المختلفة والمميزة لشعوب العالم، كما يمكن من تحديد القوانين والتنظيمات المناسبة؛ لكل نمط من أنماط التربية المتنوعة. كما نظر "**هربرت سبنسر**"؛ إلى الكائن الحي والمجتمع؛ على أساس التفاعل بين كل منهما، والبيئة التي يوجد فيها.

ومع بداية القرن العشرين؛ نجد اتفاقا بين علماء الاجتماع الذين تغيرت رؤيتهم للمجتمع، بعد تأكيدهم على المدخل الإيكولوجي في دراسة المجتمع، كالعالم "**ليستر وارد Lester Ward**"، الذي ميز بين النسق الاجتماعي في النشأة، والتطور التلقائي للبناءات والوظائف الاجتماعية، وبين العمل الإصلاحي والمقصود، والواعي في ظل التوجه الإيكولوجي. والعالم "**روبرت بارك Park**" الذي

اكسب مجموعة من المفاهيم السوسيولوجية معاني إيكولوجية، كالتفاعل الاجتماعي والاتصال والعملية الاجتماعية للصراع، وغيره من علماء الاجتماع؛ "**كبرجس وماكينزى**"...، الذين كان لهم الإسهام المبكر في المعرفة الإيكولوجية في دراسة المجتمع، محددين جوانب إيكولوجية كدراسة للعلاقات المكانية والزمنية للكائنات الإنسانية، تلك العلاقات التي تحددها قوى البيئة الاقتصادية والتوزيعية والتوافقية (**الضبع: 2004، ص7-12**).

الأمر الذي أكده "**كاتون و دانلاب**" في بحثهما المنشور عام 1979، واعتبرا الايكولوجيا البشرية الجديدة؛ هي التي ترتكزعلى التفاعل بين البيئة الفيزيقية والتنظيم الاجتماعي والسلوك، وأدخلا موضوعات البيئة المغطاة والكوارث، وتقديم الآثار الاجتماعية في مجال البحث في علم الاجتماع البيئي. وفي نفس المجال؛ حدد" **بيتل Bu ITL**" عام 1987 مجموعة من الموضوعات؛ كالايكولوجيا البشرية الجديدة، والاتجاهات والقيم والسلوكيات البيئية، ومختلف الحركات البيئية، والعمل على تقويم المخاطرالتكنولوجية، إلى جانب الاعتماد على الاقتصاد السياسي والسياسات البيئية (**محمد الصغير: 1999، ص258-259**)، بهدف البحث في علم الاجتماع البيئة، هذا العلم الذي يأخذ من تراث علم الاجتماع الفكري والإيديولوجي، نماذج سوسيولوجية تربوية متعددة وحاكمة، تقترب من التربية البيئية، وتتناول العلاقة بين الإنسان والبيئة، والتأثيرات المتبادلة وموقفها من الطبيعة، و نظامها الإيكولوجي ونظام إعالة الحياة كـــ:

1-مقاربات البنائية الوظيفية:

تقوم البنائية الوظيفية؛ كمقاربة نظرية على تصور نسقي للمجتمع، حيث تعد البيئة نسقا وظيفته إمداد مقومات الحياة الأساسية، المتكونة بفعل الاتزان القائم بين المكونات الحية وغير الحية، وبين العلاقات الوظيفية عند المخلوقات الحية، وبين الطبيعة و أدائها لهذه الوظائف، ضمن مجموعة من الضرورات الوظيفية؛ التي ينبغي القيام بها في البيئة، والتكيف معها ومن أجلها، لكي تستمر بالعطاء ولا تهدد استمرارها وتوازنها، فهي تسعى إلى المحافظة على نمط الحياة الاجتماعية، من خلال اتجاهات معرفية مشتركة، وتوزيع الأدوار والتكيف مع البيئة، من خلال المعايير والضوابط المنظمة للسلوك، والتنشئة الاجتماعية، وتحقيق أهداف المجتمع، ووجود التكامل الاجتماعي.

حيث يقدم "**ماكس فيبر**" نظرة للبيئة يقر فيها؛ بضرورة الترشيد خلال المشروعات الاقتصادية والإنتاج للجماهير، فهو هنا يشجع على حماية موارد البيئة من الاستنزاف، الذي يؤدي إليه الاستخدام غير الرشيد لها، كما يدعو إلى ضرورة أن يكون الإنتاج يهدف إلى تحسين جودة حياة المواطنين، وليس الإضرار بها. ومن خلال أفكار"**بارسونز**" التي تضمنتها نظريته؛ يعتبر البيئة نسقا يسعى إلى تحقيق حالة من التوازن، عن طريق التفاعلات المتوائمة الحادثة من قبل الفاعلين، ومن خلال وظائف التكيف وتحقيق الهدف، والتكامل والحفاظ على النمط الذي يقوم به النسق، دون

استنزاف مضر به، وتمثل المشكلات البيئية، كالتصنيع والتقدم التكنولوجي، وعمليات التوزيع والاستهلاك عن الخلل الوظيفي الذي يفقد النسق توازنه واستقراره، ويستنفذ جزءا من موارده لإعادة التوازن **(حلمي: ص179-181)**.

هذا التوازن الذي يتطلب من الفرد تعديل نفسه وطرائق حياته، حتى يجد لنفسه مكانا في البيئة الاجتماعية؛ عن طريق تحسين طرق التعامل مع الأشياء، وإحداث تغيرات في النظم الاجتماعية، وفي نسق القيم، ومبادئ الأخلاق، والتربية، وإعادة تنظيم المجتمع، من خلال حسن أدائه للأدوار، وهو ما نطلق عليه التكيف، وبالتالي فإن التربية الوظيفية مطالبة بإعداد الفرد وتنشئته، لأداء الأدوار المتوقعة منه، خدمة للوظيفة العامة والبنية الاجتماعية نفسها .

وأقرب مثال على هذا الأمر نراه في **نظرية رأس المال البشري**، التي ترى بأن التربية مقابلة ومناظرة للمال، من خلال دورها في مساعدة الفرد؛ على شغل مكانة في البنية الإنتاجية للمجتمع، باعتباره يمثل عنصرا وموردا إنتاجيا له عائده الاستثماري، الذي يعود بدوره على دخل المجتمعات غير الرأسمالية، لتعظيم عوائدها الإنتاجية في مواجهة الرأسمالية.

كما تسهم نظرية" **داروين**"؛ التي ترى الصراع في سياق التوازن وسط البيئة، حيث يرى أن الكائنات الحية تمارس شتى أساليب التكيف في صراعها مع البيئة، ويتحقق نوع من التوازن الطبيعي في البيئة، فهو يعترف بالصراع؛ باعتماد الكائنات الحية في حياتها على كائنات أخرى، ولكن نسبة الفاقد من الكائنات الحية، يعوض بشكل متكافئ من محاولات الضحايا؛ زيادة معدلات التكاثر، وتبادل الاعتماد على كائنات أخرى، بحيث تصبح المحصلة في النهاية؛ شكل من أشكال التوازن. كما يمكن أن نرى هذا في كتابات "**هرندورف والفيبرية الجديدة**"، التي تعني أن التربية يجب أن تشرع لتحديد مكان مسبق للفرد، يؤدي من خلاله دور في تحقيق الوظيفة العامة للجميع، مخالفة بذلك "**ماكس فيبر**" في الفكر الاجتماعي التقليدي، الذي حول المجتمع إلى بيئة صارمة؛ تتحدد فيها أدوار الأفراد بشكل مسبق، لتربيتهم في بيئة بيروقراطية **(هلال: 2007، ص46-47)**.

كما ظهرت **نظرية أومدخل النظم** ضمن نموذج التكيف؛ كنتيجة لحتمية التطور والتغير الحضاري، الذي استدعى مختلف المؤسسات التربوية، بضرورة الأخذ بالنظرة التكاملية للأمور، التي تقوم وفق نظم خاصة، يجري التصميم والتحليل والتشخيص والتدخل في البرامج والمناهج المدرسية وتقنيات التعليم، كنظام فرعي من النظام الكلي للعملية التعليمية التعلمية، من أجل تحقيق أهدافها وحل مشكلاتها، وفق نظرة كاملة ومتكاملة للعملية التربوية، التي تعتمد على تحديد جميع العناصر أوالأجزاء في الموقف التعليمي، وتحديد العلاقات الموجودة بين كل جزء والآخر من جهة، وبين كل جزء والكل من جهة أخرى، ويتألف من مدخلات وعمليات النظام ومخرجاته، والتغذية الراجعة المرحلية والنهائية **(القلا: 1990، ص83)**، كما تعمل كأسلوب لتحليل المواقف العلمية، بهدف تحسين فاعليتها ودمجها بشكل أفضل مع بيئتها التعليمية والاجتماعية، وطريقة في التفكير

والبحث والتخطيط والتدريس، من أجل المشكلات الإنسانية المختلفة كالمشكلات البيئية، هذه الطريقة التي تعني أن الكل يتألف من مجموعة عناصر متكاملة ومتفاعلة، وتعتبر الغلاف الغازي نظاما وطرائق التدريس نظاما...، حيث تساعد نظرية النظم على كشف العلاقات الكمية والكلية، والتفاعلات ضمن النظام الذي يقوم على الكلية، والتفاعل والتكامل في العلوم الطبيعية والاجتماعية، وشموليتها في معالجة المشكلات الناتجة. بعدما تعددت الفروع العلمية في مختلف العلوم، ولأن أجزاء النظام لا تكون قابلة للفهم عند عزلها عن بعضها، بغية تكييف النظم لتحقيق أقل التكاليف وبفاعلية أكثر، كما يمكن أن تساعد في برامج التربية البيئية؛ التي تتفاعل فيها أنظمة التربية وتتكامل، لتكوين أشخاص ذوي كفاءات علمية عامة، تهتم بمشكلات النظم؛ التي تنشأ عند تحول الأجزاء إلى وحدة كاملة، تتفاعل فيها مكونات البيئة في نظام واحد، وأنظمة التربية وتكاملها في التربية البيئية **(وهيبي :2003، ص86-90)**. وللوقوف على أهم المبادئ التي يسترشد بها عند تخطيط وتحليل وتشخيص نظام يعالج قضية تربوية أو بيئية ما راجع **(القلا : 1992، ص50)**.

ومن خلال ما تطرحه هذه **الاسهامات النظرية**، نستطيع القول: أن فلسفتها التربوية تنهض على أن الإنسان يصنع حياته؛ من خلال تعديل نفسه وطرائقه في الحياة، بغية تحقيق توازن بينه وبين بيئته الطبيعية والاجتماعية، حيث تستهدف التربية في ضوء هذه الاسهامات النظرية، اكتساب الإنسان المعارف والمهارات والقيم، وتنمية الوعي الأخضر؛ الذي سينير الوعي اللامبالي، لتحقيق أعلى مراحل التوازن والتكيف بينه وبين بيئته **(domien:1998 ,p212.)**.

الامر الذي يمكننا من استعارة مفاهيم هذه الإسهامات النظرية، التي تبين نمط العلاقة بين الإنسان وبيئته، لبناء تربية بيئية؛ تهدف لتكوين المعرفة الصحيحة حول البيئة، حيث يهيمن الهدف المهني على أغراض التربية المختلفة، وتقوم في التعليم على النظرية السلوكية.

أما من حيث الأدوار فإنها توضح الأهداف، والأدوار الخاصة بالتربية من خارجها، وتؤخذ باعتبارها أمرا مسلما به، بحيث يتضمن المنهج حلولا معدة مسبقا لمشكلات البيئة، ويكون مصدر القرارات هو سلطة المعرفة؛ من خلال الخبرات التي تدور كلها حول البيئة. حيث يعتمد دورالمدرسين على السلطة الكامة في المعرفة. في حين يتحدد دور الطلاب؛ باعتبارهم متلقين لمعرفة منظمة من ناحية، ومن ناحية ثانية تتحدد العلاقة بين المعرفة والقوة، من خلال جعل المعرفة سلطة قدرية يتلقاها الطالب؛ وهي ذات أهداف شعبية شخصية بينها الخبراء، ويكون مصدر السلطة هو أنظمة تربوية؛ تقوم على مبادئ تنظيمية محددة، وعلاقات القوة داخل التنظيم التعليمي هي علاقات مدعمة.

وأخيرا يكون بناء التربية البيئية؛ من خلال النظرة إلى المجال البحثي فيها، حيث يكون بحث تطبيقي، موضعي أداتي، كمي فردي، يقوم على مبدأ الحتمية، ويصمم البحث في ضوء خطة

موضوعة مسبقا وصارمة، بحيث يكون الباحثون في التربية البيئية؛ مجرد خبراء يتعاملون مع الظاهرة من الخارج (**هلال: 2007، ص43-48**).

2-المقاربات التأملية:

تشمل المقاربات التأملية؛ على مجموعة من الإسهامات التحليلية النقدية الرمزية، المتمثلة في **الفينومونولوجيا، والاثنوموتودولوجيا، والتفاعلية الرمزية.** هذه االمقاربات التي ترى في نظريات التكيف نظريات رجعية، تجعل من التربية أداة لتحقيق انصياع الفرد للمجتمع، حيث تجمع فيما بينها فكرة التأويل من أجل الفهم، وهي رؤية تنطلق منها التربية التأويلية؛ حيث يمثل كل فرد ذاتا متمايزة منفردة، تستحق أن نقبل على فهمها ببراءة، فكل الأفراد والأشياء تحتاج منا إلى تأويل، ينبع من سياق تجارب الآخرين، ورؤيتهم لما عداهم من أشياء وأشخاص، لأن التأويل في جوهره وبساطته هو بحث عن الدلالة والمعنى، وهو أداة الإنسان للوصول إلى الفهم.

فالفينومونولوجيا تبحث عن المعرفة الحقة؛ من خلال الوصول إلى أشكال القصد، متجردين من أي أحكام وخبرات سابقة، قد تعوق تكوين أحكام تخص الآخر، مع العلم أن مثل هذا القصد يحتوي على الدلالة، كمعنوية الشيء في السياق العام، واختصاصها بأسلوب معين يحضر أمام الشعور، وما يجمع هذه الاتجاهات هو عنصر التفاعل الرمزي وإعطاء القيمة الكبيرة للفرد، وما ينطوي عليه من خصوصية تحتاج منا إلى قراءة متأنية له، عند التعامل معه في مجال التربية، بصورة عامة والتربية البيئية بصورة خاصة.

إذ تقوم التربية في **التفاعلية الرمزية؛** على مفهوم تداخل الذوات Intersubjective، الذي يبدأ من التفاعل الرمزي؛ بين الأفراد في الحياة اليومية، كاشفا عن دور ومعاني الرمز في تعبير الأفراد عن ذواتهم؛ في التفاعل اليومي مع الآخرين وسط المجتمع، كما يحاول كل فرد في التفاعل الاجتماعي أن يتحكم في تعبيراته، ساعيا في الوقت نفسه إلى احتراف انطباعات الآخرين، من أجل الوصول إلى مشاعرهم ومقاصدهم الحقيقية.

الأمر الذي يميز التربية كآلية اجتماعية، من خلال معاينة الفرد لأحداث الآخرين، أي أننا حين نربي الآخرين فعلينا أن نتعلمهم، كما تقول **الاثنوموتودولوجيا،** وهي نظرية في المنهج الاجتماعي؛ تنبذ التفاعل الكمي مع الظواهر الاجتماعية، وترى أن أساليب الاقتراب من الفرد هي كلها أساليب كيفية، مثل المقابلة والملاحظة بالمشاركة، ومن ثم تصبح المدرسة مؤسسة تعتمد على المرونة، وعلى مبادءات الأفراد وإبداعاتهم في بناء أهدافهم، سواء كان ذلك الفرد معلما أو تلميذا، دون أن يصل الأمر إلى حد الفوضى.

وفي ظل هذه الاسهامات التأملية، تحاول التربية البيئية أن تقوم من حيث أغراضها؛ على أغراض ليبرالية تقدمية، حيث تتأسس نظرية التعلم فيها على بناء الواقع، إذ ينظر للتربية البيئية

باعتبارها أنشطة في البيئة وليست حولها، أما من حيث أدوار التربية البيئية، فتشتق أهداف التربية من الخارج كنتاج حوار ومداولات، يكون فيها المدرسون منظمين للخبرات التي يكتسبها الطلاب من خلال تفاعلهم مع البيئة، وما يكتسبونه من خبرات نتيجة هذا التفاعل. وضمن هذه الخبرات البيئية وتأويل المتعلمون للبيئات المختلفة، يتم بناء المنهج والكتب المقررة، كما تشتق التربية البيئية من حيث المعرفة والقوة على خبرة الفرد؛ الذي يكون مصدرا أساسيا لمبادئ المنظمة والسلطة، مع العلم أن علاقات القوة في الميدان التربوي تكون غير محددة، وأن المعرفة تكون حديثة، نسبية مشيدة، وذاتية شخصيا. أما مجال البحث في التربية البيئية في هذا النموذج، فإنه ينهل على البحث التأويلي الذاتي، القائم على إعادة البناء الكيفي الفردي التنويري، الذي يكون مخططا مسبقا، ولكنه يستجيب للتغيرات التي تفرضها الممارسة **(هلال:2007، ص50-53)**.

3- **مقاربات الصراع:**

تستند نظرية الصراع إلى النظرة المادية للكون والمجتمع، متصورين أن حياة الإنسان منذ بداية نشأة المجتمعات الإنسانية تقوم على الإنتاج المادي، الذي يتحقق بتربية الإنسان تربية مادية إنتاجية، لأن المادة هي أساس الوجود، والإنسان مادة يهدف للتطورالذي يحقق الإنتاج؛ لإشباع حاجاته والمحافظة على المجتمع، من خلال فهم الطبيعة وإدراكها إدراكا حقيقيا، دون إضافة غريبة عليها **(الحلبوس:2002، ص84)**.

حيث يرجع أصحاب هذا النموذج المشاكل البيئية؛ لطريقة توزيع الموارد في العالم، وكيفية وصولها بأنصبة متفاوتة لكل فرد أو جماعة، وليس للكميات المتاحة من الموارد، مؤكدين أن وحدة الإنسان مع البيئة تظهر دائما مع الصناعة ومع نمو القوى الإنتاجية، التي تظهر كفاحا مستمرا بين الإنسان والطبيعة، أو بين الطبيعة والإنسان؛ الذي يفرض عليها النهاية الخاصة به، وذلك عن طريق الرأسمالية التي تطمح إلى اقتناء الثروات للصالح الخاص لا للصالح العام، عن طريق الاستخدام غير المحدود للموارد الطبيعية والموارد الخام، مما يشعر الإنسان في العالم بالاغتراب اتجاه المجتمع، ويجعله غير مبالي لمدى الاستنزاف الحاصل للموارد الطبيعية، وما يخلفه من مشكلات بيئية تواجه النسق الإيكولوجي؛ في ظل الرأسمالية المستغلة. وهذا ما يؤكده "**إنزنبرج Enzensberger**" حقيقة عن التغيير الإيكولوجي، الذي يقصد به التحطيم والتلوث البيئي، والذي يأتي فقط من خلال ما تقوم به البرجوازية، لتحقيق ظروف حياة خاصة دون النظر إلى الأضرار البيئية المصاحبة للتصنيع.

ويستعين ماركس بمبادئ الاقتصاد السياسي ليتطرق لمشكلة **التحطيم البيئي Environnemental Détérioration** المصاحبة للمجتمع الرأسمالي والمؤثرة على البيئة بشكل فعال، بحيث يرى أنه نتيجة وجود فجوة بين الدولة ومواطنيها من حيث القوة، حين تفرض على

مواطنيها استنزاف موارد البيئة لصالح فئة خاصة وحدها، لا يعنيها ما يلحق بالبيئة من تحطيم أو نفاذ لمواردها، وإنما مصالح البيئة المستغلة **(حلمي : ص175-179)**، أومن خلال التربية التي يجعلها أداة لتحقيق انصياع الفرد للمجتمع، أو انصياع الطبقات الفقيرة مسلوبة الوعي لطبقات صاحبة المنفعة في المجتمع الرأسمالي.

ومن ثم فإن التغير في هذه الايديولوجيا يعني تحرير الإنسان من الاستغلال والقهر الطبقي، حيث ينعكس هذا الإيمان بالتغيير في سياق العدالة؛ على التربية البيئية، فتصبح هي أيضا أكثر تفاؤلا وتقديرا لقيمة الإنسان، من خلال إصلاح البيئة من ناحية، والأبعاد الاجتماعية الأخرى من سياسية واقتصادية وتربوية، التي تحتاج لمعالجة منفردة من ناحية أخرى، كأن يحاول الإنسان أن يدفع ضررها، ويتجاوز أزمتها ومشاكلها بالتغلب عليها؛ بتنمية الوعي وتغيير المعتقدات الثقافية، والسيطرة على العلم والتقنية **(HARVEY:1977,P82.)**.

حيث يكشف التكوين الاجتماعي بنية المجتمع، التي تتكون من بنية تحتية تضم النسق الإيكولوجي والاقتصادي، والبنية الفوقية التي تمثل النسق التربوي والسياسي، ومحرك المجتمع في هذه الحلبة على أرض الواقع هو النسق السياسي، لأن السياسة هي العامل الفعال لإدارة العلاقة بين الفكر والواقع، وإدارة البيئة هي إدارة في سياق علاقات الإنسان بالبيئة، الأمر الذي يلقي بظلاله على التربية البيئية، فهي تشكل وفق هذه الإستراتيجية العامل الاقتصاد السياسي، عندما ترتبط بين الفقر والجهل والمرض من ناحية، وبين المشروعات الإيكولوجية المتجهة نحو التنبؤ في الفضاء الخارجي من ناحية أخرى.

وضمن هذا الطرح، تحاول التربية البيئية وضع أغراضها التي تشكلت من إطار نقدي، حيث تقوم نظرية التعليم فيها؛ على قدرة الإنسان على إعادة صياغة واقعه، لأن التربية البيئية تعمل فعلا من أجل الإنسان تحقيقا لطموحاته في هذا الوجود، ولن تتحقق هذه الطموحات بغير بيئة نظيفة ومتوازنة.

أما من حيث الأدوار التي تسعى لتحقيقها التربية البيئية في هذا المجال، يمثل دور أهداف التربية البيئية دورا نقديا، وترى باعتبارها أيقونات للإيديولوجيا. ويكون دور المدرس دورا تعاونيا؛ يشارك فيه بخبرته الطلاب في البحث عن المعرفة البيئية، لأن الطلاب مولعون بالمعرفة بشكل فعال، وهذا بفضل ما يفرضه المنهج من فرص للمتعلمين، للمشاركة في إعادة صياغة البيئة، سواء كانت مشكلات بيئية أم لا، في شكل دراسة نقدية؛ تقدم ضمن تقارير متنامية، يتكون منها محتوى المقررات.

أما من حيث المعرفة والقوة، فالقضايا البيئية تمثل المصدر الرئيسي للسلطة، والمبادئ المنظمة لها، باعتبار المعرفة قوة توالدية متنامية؛ فيها تحيين للفرص التي تقوم على التعاون، ومشتقة بطريقة ديالكتيكية من البحث والتقصي، حيث تعكس علاقات القوة؛ التحديات التي تواجه

الإنسان بشكل مستمر، وهي تحديات لا تقتصر على البيئة، وإنما يصنعها وفق طموحاته ورؤيته للعلاقة بينه وبين البيئة.

أما من حيث نظرتها للبحث البيئي، فالتربية البيئية ترى أن البحث عملية علمية اجتماعية نقدية جدلية خاصة؛ بين علاقات البنى والأفراد، التي تستهدف إعادة البناء بشكل كيفي وتعاوني، حيث ينمو تصميم البحث من خلال المشاورات بين الأطراف المشاركة في عمليات إعادة بناء البيئة **(هلال: 2007، ص65-66)**.

كما نجد العديد من المدارس؛ التي اختلفت وجهات نظرها، حول تقويم العلاقة بين الإنسان وبيئته، كـــــ:

4- المدرسة الحتمية البيئية:

لقد أولت هذه المدرسة اهتماما كبيرا للبيئة الطبيعية في مجال العلاقة بين الإنسان والبيئة، إذ ترى أن الإنسان يتواجد في بيئته؛ التي تؤثر فيه تأثيرا كبيرا وليس له خيار، وكأنه كائن سلبي اتجاه قوى الطبيعة، وما عليه إلا أن يتكيف معها ويعيش في حدودها وإمكانياتها، في ظل حركة مركزية حتمية جاذبة من البيئة إلى الكائنات الحية والمجتمعات الإنسانية، مؤكدة أن النظم الثقافية والاجتماعية تنشأ وفقا للتربية الفيزيقية والمنظومة البيئية، وأن جميع الاختلافات القائمة بين المجتمعات الإنسانية، مردها إلى الاختلافات المتباينة في الظروف البيئية والجغرافية **(قمر:2004، ص20-21)**.

وقد برزت هذه الآراء بشكل واضح في كتاب "**فرديريك راتزل Friedrich Ratzel**"، الذي نشرعام 1822 تحت عنوان "**جغرافية الإنسان**" مؤكدا أن الإنسان يعيش في بيئة تؤثر فيه تأثيرا كبيرا، وعليه أن يتكيف مع بيئته ويعيش على ما يجود بها من موارد، لتؤكد تلميذته "**آلان سميل**" على أن الإنسان ابن الطبيعة، وأن الطبيعة هي التي تطعمه وتحسن إليه أحيانا، وتعلن عليه التحدي أحيانا أخرى، وهي التي تتلاعب به وتهمس له في أذنه بحل العقد المستعصية؛ التي يكون بموجبها هذا التحدي، لدرجة أنكر "**ديمولين**" على الإنسان ما أوتي من عقل وتفكير وعلم وقدرة، تمكنه من الاستفادة من بيئته بطريقة معينة أو يتحلل من سيطرتها، ليسلب بذلك الفكر الحتمي الإنسان التفكير الإيجابي، والقدرة على تحدي المعوقات الطبيعية، ويجعل منه إنسانا مسيرا بالدرجة الأولى، تأخذ بيده الطبيعة وتبصره **(الحلبوس:2002، ص90-91)**. وهذا ما أشار إليه ابن خلدون في العصور الوسطى من خلال كتابه الشهير **مقدمة ابن خلدون**، واصفا أثر الهواء في أخلاق البشر، والمناخ في طبائع الشعوب، واختلاف البيئات في حياة سكانها...

ومن كل ذلك يبدو أن ما أقرته **المدرسة البيئية أو الحتمية**، يختلف مع المنطلقات الفلسفية للتربية البيئية؛ التي تري أن الإنسان قادرا على التخطيط للتعايش مع البيئة، وتمثل خصائص كل من الإنسان والبيئة مرتكزين لفلسفة التربية البيئية، فدراسة الأسس الاجتماعية للتربية البيئية أمر

حتمي، حيث توضح إبراز دورالعلم والتربية في تطويرعلاقة الإنسان بالبيئة وحل مشكلاتها **(الطائي :2010، ص47)**. لنستنتج أن آراء هذه المدرسة تنطبق بشكل كبير على مختلف أشكال الحياة النباتية والحيوانية، ولكنها أقل انطباعا على الحياة الإنسانية، بدليل كذلك اختلاف البيئات البشرية عن البيئات الطبيعية المتشابهة، والتي لم تفرض أنماطا بشرية متشابهة في مختلف الأزمنة، لأن الإنسان أقل الكائنات خضوعا للبيئة، وهي حقيقة واقعية؛ لما يمتلك من إرادة وقدرات، وإبداعات تحرره من تلك الحتمية، والتي زادت بزيادة تقدم العلم والتطور التكنولوجي **(رشوان: 2006، ص90-91)**.

5- المدرسة الإمكانية:

ترى هذه المدرسة التي تطورت في منتصف القرن العشرين، أن البيئة الطبيعية تقدم للإنسان عدد من الاختيارات والاحتمالات.. وبإرادته يستطيع أن يختار أو يعدل أو يغير منها حسب حاجاته، أومتطلباته وأهدافه وتقاليده، لأن الإنسان يمتلك قدرة وقوة إيجابية فعالة، قادرة على تقرير مصير البيئة، من خلال تكييفها والتحكم والسيطرة على مكوناتها، بفضل قدراته وإمكانياتها ومعارفه العلمية؛ التي يتوصل إليها الإنسان **(مطاوع:2001، ص64)**، وتظهر بصماته في التفوق والإبداع الصناعي، وإقامة السدود الضخمة والأنفاق الهائلة، والتحكم في تطور السلاسل النباتية والحيوانية، وغيرها من مظاهر تفوق وتعاظم القدرة الإنسانية؛ التي تجعل من الإنسان سيد البيئة والمسيطر عليها، وليس مجرد مخلوق سلبي غير مفكر، خاضع تماما لمؤثرات وضوابط البيئة الطبيعية، كما ترى المدرسة الحتمية.

إلا أنه في الحقيقة وحسب الواقع المعاش، يقف الإنسان في بعض الأحيان عاجزا عن مواجهة المشكلات البيئية المعاصرة، كالاحتباس الحراري وثقب طبقة الأوزون والفقر...إذ يقف مستسلما أحيانا للبيئة عاجزا عن تسخير معظم الموارد البيئية لصالحه، ولو كان الأمر كذلك لتجانست الأنشطة البشرية بين البيئات الطبيعية المتشابهة **(قمر: 2004، ص21-22)**، مما يفقد مصداقية هذه المدرسة التي وقفت متحيزة للإنسان، لتأتي المدرسة التوافقية أو الاحتمالية؛ للتوفيق بين المدرستين السابقتين.

6- المدرسة التوافقية (الاحتمالية):

جاءت هذه المدرسة للتوفيق بين آراء المدرسة الحتمية والمدرسة الإمكانية، دون تمييز لطرف على حساب طرف الآخر، وظهرت في مطلع القرن العشرين، خاصة مع تطور وظهور المنجزات الصناعية، لتصور واقع العلاقة بين الإنسان والمجتمع من ناحية، وبين البيئة من ناحية أخرى، لأن البيئات الطبيعية؛ ليست ذات تأثيرات واحدة على المجتمع والإنسان، وذلك من منطلق

اختلاف تأثير واستجابة هذه البيئات، واختلاف قدرات الإنسان وإمكاناته في استغلال موارد البيئة، فهي تؤمن بأن الاحتمالات قائمة في بعض البيئات، لكي يتعاظم الجانب الطبيعي في مواجهة سلبيات الإنسان وقدراته المحدودة، كما تنادي به المدرسة الحتمية، ويتعاظم دور الانسان في بيئات أخرى، لمواجهة تحديات ومعوقات البيئة، كما تنادي به المدرسة الإمكانية **(رشوان: 2006، ص92-93)**.

مع العلم أن هناك أربعة استجابات لتحديد العلاقة بين الإنسان وبيئته، تتباين بين الحتمية الواضحة والإمكانية المبدعة، كما صاغها المؤرخ الإنجليزي "**أرنولد توينبي Arnold Toynbee**" بداية باستجابة سلبية؛ يكون الإنسان فيها متخلفا علميا وحضاريا في بيئة حرفة الجمع والصيد البدائي، التي لا يستطيع الإنسان أن يطورها ويقف أمامها عاجزا لتمثل قمة الحتم البيئي، وعندما يؤتي الإنسان بعض المعرفة، يحاول أن يتأقلم جزئيا مع ظروف بيئته الطبيعية، كبيئة حرفة الراعي البدائي أوالمترحل وبيئته الزراعية البدائية، على الرغم من أن البيئة لا تزال صاحبة التأثير الأكبر على الإنسان، مما يدل على تأثير الحتم البيئي. وتظهر أولى درجات الإمكانية عند الاستجابة الإيجابية، التي يحاول فيها الإنسان التغلب على معوقات البيئة وتحدياتها، وتطويع عناصر البيئة الطبيعية الصالحة، وتمثلها حرفة الزراعة غير البدائية والرعي المتطور، والصيد المتطور للوفاء باحتياجاته، ليصل الإنسان إلى قمة الإمكانية عند الاستجابة الإبداعية، ليتفوق فيها الإنسان على البيئة، وتمثلها حرفة الصناعة بصيغة خاصة، باعتبار أكثرها إبراز لشخصية الإنسان وقدراته. وعلى الرغم من محاولة هذه المدرسة التوفيق بين المدرسة الحتمية والإمكانية، فهي لا تعدو تفسيرا لتاريخ علاقة الإنسان بالبيئة باختلاف البيئات، الأمر الذي يعيد للأذهان روح منطق وفلسفة الحتم مرة أخرى، مثلها في ذلك مثل الحتمية، أكثر من كونها منطلقا لبناء تلك العلاقة **(الحلبوس:2002، ص94-95)**.

7- مدرسة التفاعل:

تؤكد هذه المدرسة وجود علاقة تفاعلية بين الإنسان والبيئة، وأن هناك تأثير متبادل بين البيئة ومكوناتها، فالكائن الحي لا يتأثر بكل ما يحيط به من ظواهر كالحرارة والطاقة فحسب، بل أن البيئة هي الأخرى تتأثر بالكائن الحي عن طريق التربية المرتدة الخارجية، التي يسري تيارها إلى البيئة، وهذا ما يشير إليه الواقع؛ فإشباع احتياجات الإنسان، تتم عن طريق تحويل بعض عناصر المنظومة البيئية؛ إلى مصادر ثروة، تزيد من درجة إشباعه لاحتياجاته، إلى جانب بحثه الدائم لمعالجة العناصر المتوفرة في هذا المحيط بتقنيات جديدة لاستخدامها.

إلى جانب هذا تقدم المدرسة التفاعلية، معطيات تساعد على فهم العلاقة بين البيئة والصحة والمرض، حيث أن التفاعل بين المنظومة الطبيعية التي تقدم مجموعة من التغيرات الفيزيقية، مثل المناخ والتضاريس ودرجة الحرارة، والمنظومة الاجتماعية التي تقدم بدورها عددا من المتغيرات،

كالتعلم والثقافة والبيئة الاجتماعية والممارسات اليومية، والمنظومة التكنولوجية؛ بما تضم من تقنيات حديثة **(رشوان: 2006، ص94)**، تساعد الأفراد والجماعات على المساهمة المسؤولة، والفعالة في بلورة حل المشكلات البيئية، وتنمية السلوك البيئي وتوفير الحياة الكريمة وسط البيئة **(GILLET 1977.P1820)**، كالقدرة على استخدام مياه الشرب النقية، توفير المواصفات الصحية في المساكن مما يعزز الصحة العامة، كما يمكن أن تؤدي هذه التقنيات إلى إحداث التلوث البيئي...، هذا التفاعل الذي يؤثر بشكل أو بآخر في العوامل المهيئة للصحة أو المسببة للمرض.

وعليه يمكن القول أنه مهما اختلفت الاتجاهات النظرية التي عكست إيديولوجيات أصحابها في دراسة العلاقة بين الإنسان والبيئة، فإن ثم اتفاق بين العلماء على أهمية دراسة القضايا البيئية، والشعور بالمسؤولية اتجاه قضايا البيئة، والالتزام بالمحافظة عليها وأثر الأخلاق البيئية في حل مشكلات البيئية وتحقيق التنمية المستدامة. وعليه يمكن الخروج بمجموعة من نقاط التقارب بين هذه الإسهامات النظرية مع الدراسة الراهنة كما يلي:

ثانيا-أوجه التقارب والاستفادة من المقاربات النظرية للتربية البيئية مع الدراسة الراهنة:

- يمكن استعارة تصورهذه الإسهامات النظرية حول مفهوم **النسق**، ونعتبر التربية البيئة كنسق، ونعمل على فهمه وتحليله؛ استنادا إلى الوظائف التي تؤديها أجزاؤه المترابطة مع بعضها، لتحقيق التنمية المستدامة؛ وسط مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة.
- ولتتبين الصورة الكلية لكيفية تحقيق التوازن في نسق التنمية المستدامة، وتكامل أجزائها مع بعضها، سنعتمد على مستويات النسق الأربعة عند بارسونز، واعتبارها وقبولها كأدوات مساعدة لوصف موضوع الدراسة وفق مؤشراتها، لصياغة فرضيات إمبريقية من أفكار وأطروحات بارسونز، ونعمل على اختبارها في الواقع.
- الإعتماد على مفهوم الخلل الوظيفي، في الحالة التي يفقد نسق التربية البيئية توازنه واستقراره، ويستنفذ جزءا من أجزائه لإعادة التوازن.
- الاعتماد على بعض مفاهيم مدخل النظم، لتحليل مختلف الأدوار البنائية الفاعلة لأجزاء التربية البيئية المترابطة مع بعضها البعض، **كمدخلاتها** والمتمثلة في تحليل مضمون كتب التربية المدنية والجغرافيا، و**عمليات** التنشئة الاجتماعية الصفية واللاصفية؛ وسط النوادي البيئية المدرسية، **ومخرجاتها** والمتمثلة في تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بقياس الاختبار المعرفي لأدائهم وأدوارهم الوظيفية نحو التنمية المستدامة، والتي تكون أجزاء بنائية مترابطة في نسق التربية البيئية لتحقيق التنمية المستدامة.
- سنعتمد على إسهامات الفينومونولوجيا التي تبحث عن المعرفة الحقة؛ من خلال الوصول إلى أشكال القصد؛ التي تتكون عند تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، من خلال خبراته وتجاربه وسط النوادي البيئية.

- سنعتمد على إسهامات التفاعلية الرمزية، لتحليل دور ومعاني الرمز في تعبير الفاعلين التربويين عن ذواتهم؛ في التفاعل الاجتماعي حول التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، داخل الصف وخارجه؛ وسط مؤسسات التعليم المتوسط .
- سيتم استدماج منظور الصراع، بالاعتماد على مفاهيم القهر والاغتراب والاستلاب والقوة وتفاضلاتها، وما ينشأ عنها من تغيرات وصراعات، باعتبارها إحدى الجوانب في الواقع الاجتماعي؛ التي تتكامل مع افتراضات التكامل والتوازن، كما تقتضيه مؤشرات الدراسة وفرضياتها.
- الاعتماد على بعض المفاهيم؛ التي تم نتاولها بطريقة مباشرة وغير مباشرة في بعض الإسهامات النظرية كالقدرة على استخدام مياه الشرب النقية، توفير المواصفات الصحية في المساكن مما يعزز الصحة العامة، أثر التقنيات في إحداث التلوث البيئي، الفقر...، والتي تمثل بعض توجيهات مفاهيم مجالات التنمية المستدامة، التي تم إحتوائها في كتب الجغرافيا والتربية المدنية للتعليم المتوسط.

ثالثا- المقاربات النظرية للتنمية المستدامة:

لقد مر الفكر التنموي بتحولات كبيرة، انتقلت فيه أفكار التنمية؛ من المفهوم الذي يركز على استراتيجية التصنيع والمعونات الخارجية...، من خلال زيادة الصادرات؛ لتحقيق معدلات نمو إقتصادي سريعة و مرتفعة، ليتوسع مفهوم التنمية؛ ويشمل أبعادا اجتماعية؛ من خلال تطبيق استراتيجية الحاجات الأساسية، والمشاركة الشعبية في إعداد خطط التنمية وتنفيذها، لتزداد معدلات التنمية، وتبلغ مفهوم التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة والمتكاملة، التي تهتم بجميع جوانب المجتمع والحياة. وتعمل على تركيب النمو الاقتصادي، وتوزيعه على المناطق والسكان، ليبرز مرة أخرى تيار تنموي يدعو إلى أن تكون التنمية، منسجمة أساسا مع ثقافة المجتمع، متوافقة مع معتقداته وقيمه؛ التي لم تمد عملية التنمية بأسباب النجاح.

لتسقط معظم أدبيات التنمية السابقة، وتعيش في مأزق عميق؛ نتيجة تعثرها في صياغة استراتيجية واقعية؛ تحقق التنمية للغالبية العظمى، فكانت في كل مرة تنظر إلى التنمية نظرة اقتصادية، وأحيانا سياسية، وأخرى اجتماعية وثقافية...، ولم تنظر قط إلى التنمية نظرة طبيعية وبيئية متكاملة، إذ تعاملت معها كمجرد وسيلة لتحقيق التنمية، التي استندت لاستخدام كميات متزايدة من الموارد الخام والطاقة، و إلى أنواع من التلوث، لم يكن يحسب له حساب عند وضع أرقام تكاليف العمليات الإنتاجية.

لتؤكد مرة أخرى استراتيجيات التنمية؛ أن المشكلات البيئية ليست ناجمة فقط عن نقص في الموارد، وعجز في مخزون رأس المال الطبيعي لكوكب الأرض، بقدر ما هي محصلة لغياب الضوابط الأخلاقية والإنسانية في أساليب التنمية المطبقة، مما دفع العديد من الندوات والمؤتمرات العالمية؛ إلى الإقرار بضرورة التغيير وإجراء مراجعة فكرية، ونقدية شاملة لمجمل الأطروحات النظرية التنموية السائدة، وإعطاء بديل ينظر للتنمية بمنظور بيئي، من خلال المحافظة على مقومات الحياة على الكرة الأرضية؛ لأجيال الحاضر والمستقبل.

فظهر مفهوم التنمية المستدامة؛ الذي بين العلاقة الإيجابية بين الحفاظ على البيئة والتنمية الاقتصادية الصحيحة، التي لا تجعل رخاء الحاضر عقبة أمام الرفاه في المستقبل، وتؤكد على حقوق الإنسان وخياراته في الحاضر والمستقبل، كما ظهرت حقول معرفية جديدة؛ ضمن مفهوم ونموذج التنمية المستدامة، مما جعل طريقة علاج قضايا البيئة والتنمية تتنوع حسب المواقف والفاعلين، والقضايا والممارسات الواقعية، ليكشف عن مختلف الإيديولوجيات، والاتجاهات والمقاربات إزاء الاستدامة البيئية، حيث تخدم كل مقاربة أغراضا معيارية استراتيجية وإمبريقية، مسببة تغيرات في التصورات والمعاني، وبخاصة بالمواقف الجماعية في المجال البيئي، ولهذا السبب انقسم الفكر البيئي إلى اتجاهات معتدلة؛ تعرف بحركة **الاستدامة الضعيفة أو الضحلة**

Weak sustainability، واتجاهات ثوريـــة؛ تعـــرف بحركـــة **الاســـتدامة القويـــة: Strong sustainability**.

1- الاستدامة الضعيفة أو الضحلة (المتمركزة حول الإنسان):

يرجع أنصار الاستدامة الضـــعيفة؛ التـــي عرفـــت أيضـــا بالبيئـــة الضـــحلة Hhallow environmentalism أسباب الأزمة البيئية التي يعشها العالم، إلى جهل وجشع الممارسات الحمقاء في التعامل مع البيئة، مستبعدين أي أثرلقيم نموذج الحداثـــة ومعـــاييره ومؤسســـاته، وممارســـاته المتمركزة حول البشر، مؤكدين أن على الرأسمالية؛ أن تستوعب المشاكل البيئية بشكل أفضل، من خلال إدخال تحسينات على وكالات مراقبة البيئة، واستخدام أفضل الوسائل لتقييم المشاريع؛ لدراسة وتقدير الآثار البيئية للمقترحات والتعديلات الاقتصادية، لكي تأخذ في الاعتبار الأضرار التي قـــد تلحق بالبيئة، مع ضرورة توسيع نطاق المخزون من الموارد؛ بتطوير موارد متجددة، وإيجاد بديل للموارد غير المتجددة، وترشيد استخدام الموارد، والبحث عن حلول تكنولوجية من قبل نفاذ الموارد والتلوث مـــن: (**الغامـــدي: http://www.kanatakji.com/fight/files/env/2009.doc**)، أوأي مشكلة بيئية ستحل من خلال التقدم التقني، والخبرة العلمية في المجتمع الصناعي الحديث، ليـــتمكن الإنسان من تقليص الفجوة بين الطلب والموارد؛ من خلال التقدم في مخـــزون المـــوارد، للإبقـــاء باحتياجات المجتمع ومطالبه المتنامية.

إذ ليس هناك حاجة لتحويل أوتعديل الخطاب؛ السائد حـــول الطبيعـــة والبيئـــة، والتقـــدم الاقتصادي والتنمية، كما يرى أصحاب الاستدامة المتمركزة حول الإنسان؛ والذي ينظر للطبيعة في الغالب؛ كمورد للبشر حق الهيمنة عليه واستغلاله، فضلا عن الاعتقاد بأن التنمية الاقتصادية تعتبر معيارا شرعيا للتقدم، فقد حوّل **فرانسيس بيكون** القيود إلى إباحيات، إذ يرى أن الجنس البشـــري؛ يستطيع استرداد الهيمنة المفقودة؛ فقط عبر الحفر المتواصل في منجم المعرفـــة البشـــرية، وبهـــذه الطريقة يمكن أن تتسع الحدود الطبيعية لهيمنة الإنسان على الطبيعة، كـــي تصـــل إلـــى تخومهـــا الموعود، بفضل المفهوم الصاعد؛ عن التقدم الذي يصوغ أخلاقيات جديدة تجيز استغلال الطبيعـــة؛ عن طريق عكس مجرى التيار الرئيسي للقيم وتنوير السياسات الاقتصادية، بتبني أساليب اجتماعية جديدة سوف تعزز نوعية البيئة. إلى جانب اللامركزية والأشكال غير الإلتزاميـــة فـــي التنظـــيم، وتدوير النفايات، وأساليب الحياة البسيطة، بما فيها التقنيات اللينة غير الملوثة، وكثافة العمل بـــدلا من الطرائق الاقتصادية ذات رأس المال الكثيف، هي جميعا من الممكنات التي بدأ استكشافها للتو، يجب أن يؤسس التوزيع المستقبلي؛ للطاقة والموارد بين المجتمعات؛ وفق مبدأ التكامل بين البشرية والمنظومات البيئية، إن مثل هذه الإعادة لبناء الأوليات ربما تكون حاسمة، إذا كان للطبيعة والبشر أن ينجوا **(زيمرمان: 2006، ص40،50)**.

كما ظهرت في إرشادات عملية؛ لتخفيف من حدة النزعة الاستهلاكية السائدة في المجتمعات الصناعية، بهدف تقليل الاستهلاك غير الضروري؛ من أجل المحافظة على البيئة، والحيلولة دون استنزاف الموارد، وقد عرفت هذه الإرشادات التي قدمها "**جون تايلور**" في كتابه **Enough is enough** باسم الأخلاق البيئية **(دوغلاس:2000، ص20)**، بمعنى تطورعلاقة المتبادلة مع الطبيعة في ظل ظروف مجتمع المعلومات أو المجتمع ما بعد الصناعي، يتمثل في العملية التي تعرف بتقليص الاعتماد على الموارد المادية Dematerialization، والتي تعني الحصول على نفس النتائج، أو نتائج بقدر أقل من استهلاك الموارد المادية، من خلال تحويل المنتجات إلى خدمات لدعم وتبرير العمليات الإنتاجية الصديقة (غير الضارة) للبيئة، وتنشر التغييرات النباتية المصاحبة لها، ومن ثم يمكن القضاء على واحدة من أكبر الأزمات البيئية؛ المتمثلة في التلوث، واستعمال الطاقة البديلة كالطاقة الشمسية، وطاقة الهواء مما يساهم في تحقيق الجهود الهادفة إلى إنجاز تنمية مستدامة، من: **(الغامدي: http://www.kanatakji.com/fight/files/env/2009.doc)**.

وهذا يعني اكتساب الإنسان اتجاه المحافظة على التوازن البيئي، واتجاه حماية التربة والهواء والماء من التلوث، واتجاه نحو ترشيد الاستهلاك وحماية البيئة من الاستنزاف، من: **(الأحمدي: http://www.docs.ksu.sa/doc/articles10/2008/02/28)**. ويكون ذلك عن طريق تبني تشريعات وتغيير السياسة العامة، وتشجيع الإدارة الحكيمة للطبيعة، والتأكد من الالتزامات الخلفية نحو أجيال الحاضر والمستقبل، وذلك بزيادة تعليم وتربية الإنسان؛ للقيام بدوره في تحقيق التقدم، كما تشير إلى ذلك النظريات التي ركزت على دور الإنسان في التنمية، كالنظريات الإنسانية للتنمية والنظريات التنموية التربوية، لتبرز أهمية التربية في تكوين العقلية الجديدة وإعداد القيادة الجديدة، باعتبارها هدف لاستهلاك القوى وللإنتاج المستقبلي؛ كما يقول "**جالبرت Galbraith**"، وذلك من خلال إنماء كفاءات وطاقات ومعارف جميع الكائنات البشرية، التي تعمل أو يمكنها العمل في سبيل تنمية المجتمع من جميع النواحي، أي الرأسمال الإنساني واستثماره في تنمية المجتمع، بجميع جوانبه الاقتصادية والاجتماعية و...، كما تنطلق النظرية التنموية الشاملة للموارد الإنسانية، لأنه لا توجد مناطق غير منتجة، بل عقلية غير منتجة، وليس هناك أرض بيئية، بل أنظمة بيئية لاستغلال الأرض، ويكفي أن يبذل الناس كل ما في وسعهم من طاقات ذاتية، للعمل ليتوصلوا لتغيير الأحوال الطبيعية، كما يقول "**ماوتسي تونج**" و "**فيبر**" و "**شمبوتر**"، الذين خلصوا رغم انطلاقاتهم المنهجية المختلفة؛ إلى أن الإنسان هو الصانع الأول للتنمية، وأن الإنسان متجليا في العقلية الريادية الجديدة هو الصانع الأول للتنمية" **(دعبس: ص499-501)**،

وخلال العقود الأربعة الماضية؛ تم استيعاب الاعتبارات البيئية الأساسية بنجاح، من خلال مؤشرات كل من التنمية المستدامة والتحديث البيئي، اللذين يهيمنان على الخطاب البيئي في الوقت

الحاضر، ومع ذلك فإن حركة الاستدامة البيئية الضحلة هذه، تمثل حيزا من المنظورات المتناقضة، بل إن ما نجده في الواقع تعاقب مرحلي للفكر بين منظريها، وبرغم ما يميز هؤلاء هو أنهم لا يرون حاجة لإحداث أي تغيير جذري فيما يتعلق بالتقدم والتنمية الاقتصادية، إلا أن هناك طيفا من المواقف التي تبحث وبدرجات متفاوتة عن تنازلات اتجاه الحماية البيئية، من: **(الغامدي: http://www.kanatakji.com/fight/files/env/2009.doc.** وذلك من خلال:

1-1- **الحفاظية البيئية التقليدية:**

تؤكد الحفاظية التقليدية على أهمية القيم والممارسات والأعراف الموروثة، والتقاليد والاستمرارية الثقافية والنظام الاجتماعي، والمجتمع العضوي والتغيير الاجتماعي المتدرج، وتركز على المجتمع أكثر من الفرد، ويحاجج "**جون ر.ي.بليز**" بأن الحفاظية التقليدية الأحدث عهدا توفر أساسا قويا للمذهب البيئي، يفترق التقليديون عن التحريريين في أنهم يرفضون التركيز الاقتصادي لهؤلاء، ويشددون من ذلك عن القيم من قبل سلامة أرواحنا البشرية وحالة ثقافتنا، ويرى **بيلز** خمسة مبادئ أساسية مرشدة في الموقف التقليدي، يحددها كما يلي "رفض المادية ورفض الإيديولوجيا والبر بالطبيعة، والعقد الاجتماعي عبر الأجيال، والحصانة كفضيلة سياسة رئيسة" **(زيمرمان: 2006، ص126)**، وهناك اتجاهان يتمتعان بشعبية متزايدة ضمن أدبيات هذا الاتجاه:

- **الاتجاه الأول:** وهو الاتجاه الذي يشار إليه أحيانا بـ "**التحديث الإيكولوجي Ecological modernization"**، الذي يزعم أن الممارسات الاقتصادية الحالية، متجذرة بشكل عميق في نموذج الحداثة، ومرتبطة بالمؤسسات العلمية التقنية الحديثة، وبناء عليه فإن المؤسسات المهنية تستطيع بالفعل أن تعلم، وأن تعليمها يمكن أن يتيح تغييرا مفيدا، ومن ثم يربط هذا الاتجاه النظرة القائلة، بأن قوة السوق قد أدت في الماضي إلى التدهور البيئي، أو أنها يمكن أن تتسبب في أزمة بيئية في المستقبل، وبالرغم من أن الأزمة البيئية ليست إلا نتيجة للجهل والجشع وقلة البصيرة، وهو ما يمكن كبحه من خلال تطوير التعليم، وسن التشريعات وترشيد استخدام الموارد، من: **(الغامدي: http://www.kanatakji.com/fight/files/env/2009.doc).**

ويزعم" **بير.ل أندرسون ودنالد لي**"، بأن التوقعات بحدوث ضغوط خطيرة على السكان والموارد والبيئة غير دقيقة، لأن كل هذه التنبؤات تفشل في أن تدخل في حسابها قدرة البشر على الرد على مشكلات الندرة، من خلال تخفيض الاستهلاك وإيجاد البدائل وتحسين الإنتاجية، ولذلك فإن موقفهم قريب من وجهة النظر ذائعة الصيت للاقتصادي " **جوليان سيمون**"، الذي يحاجج بأن الموارد وإمكانات النمو غير محدودة، مطبقين بذلك المبدأ القائل "أن الخبر الأعظم يمكن حدوثه، والعدالة الأفضل يمكن الوصول إليها، عبر العقل غير المقيد لاقتصاد السوق"، ولعل أهم هذه البدائل هو تحديد حقوق الملكية المعرفية بوضوح؛ كأفضل ضمانة لصناعة القرار البيئي الأمثل، والتوزيع العقلاني للموارد، لأن المشكلات البيئية نادرا ما تنجم عن ممارسة حقوق الملكية؛ بطرق عقلانية

فردية، بل ينتج عن الممارسة اللاعقلانية اجتماعيا وإيكولوجيا، التي تغيب فيها الحقوق الملكية لموارد طبيعة معينة، مما يؤدي إلى عدم حمايتها، وينتج عنها المشكلات البيئية.

وعموما يؤكد مناصرو السوق الحرة؛ أن هذه النشاطات لا تنتهك أي حقوق، إذا ما قام بها أصحاب الملكية، لكنهم يحاجون بأن السوق تلغي بقدر ما تنمي جمهور الطلب على البضائع البيئية، بحيث سيكون من مصلحة المالكين إنتاج هذه السلع، كما يدعم مناصرو السوق الحرة فكرة تحميل الملوثين المسؤولية القانونية عن آثار أعمالهم. فضلا عن رفض إحداث تغيير جذري في مسار التطور الاقتصادي، ومطالب البشر تجاه الأرض؛ وفي هذا السياق يزعم **Dryrek** أنه يمكن النظر للتدهور البيئي كمشكلة بنائية، يمكن حلها من خلال الإلمام بكيفية تنظيم الاقتصاد، ولكن ليس بطريقة تتطلب نوعا مختلفا تماما من النظام السياسي الاقتصادي، وهذا ما يؤكد عليه المذهب البيئي الليبرالي؛ على أن النشاط الحكومي التنظيمي مهم وضروري للحيلولة دون الضرر البيئي، مع احترام حقوق الإنسان وصون العدالة، وإلى عقد اتفاقيات دولية أكثر فعالية، وأن يفرض قوانين تنظيمية ضد الشركات والصناعات العملاقة غير المستدامة **(زيمرمان: 2006، ص131-124)**.

ولذلك يحاول **اتجاه التحديث الإيكولوجي**، التوفيق بين حتميات السوق والالتزامات الإيكولوجية، ضمن شراكة تعاون فيها الحكومات والشركات وأنصار البيئة المعتدلون والعلماء، لإعادة صياغة الاقتصاد السياسي الرأسمالي، وفقا لأسس بيئية يمكن الدفاع عنها **(الغامدي: http://www.kanatakji.com/fight/files/env/2009.doc)**، وها هو **بيلز** يرى أن تطبيق المبادئ الحفاظية الممثلة؛ بالحصانة والبر، على ظواهر من قبيل الاحترازالعالمي، وخسران التنوع الحيوي، سوف يتطلب منا تخفيض استهلاكنا للطاقة على نحو كبير، وإنهاء الممارسات التي تفضي إلى انقراض الأنواع الحية، زد على ذلك أن اختلاف الاستنزاف الحفاظية، لا يتطلب فقط إدخال كلفة التلوث في الإنتاج، بل استئصال التلوث عندما تتعرض الكائنات البشرية أو الطبيعية للأذى، بسبب الاستهلاك المادي فحسب. ووفق ما يراه "**بيلز**" أن الحفاظيين التقليديين؛ إذ يسعون وراء هذه الأهداف لا يعارضون دوغماتيا التشريع البيئي الحكومي، بل يفضلون استخدام آليات السوق، بدلا من تقنيات الأمر والضبط البيروقراطي؛ من أجل الوصول إلى الحفاظ، لأن غايتهم في حماية ميراث الطبيعة من التدمير المتهور، قد يتطلب وسائل تتعارض مع تدريبهم الاجتماعي السياسي.

أضف إلى ذلك أن قضية الحصانة الحفاظية، ربما تماثل مبدأ "الوقاية" الذي طالما ناقشه باستفاضة المذهب البيئي المعاصر، ليستخلص الحفاظيين التقليديين بأن هناك حاجة إلى مزيد من الحذر والتواضع، والحصانة لدى إحداث أي تغييرات اجتماعية، هذا عدا المزيد من ذلك لدى تغيير البيئة **(زيمرمان: 2006، ص127-128)** وظهور مشاكل بيئية يعملون على الاستثمار في حلها، نتيجة إدراكهم أن معالجة مثل تلك المشاكل، يمكن أن ينتج عنه نتائج إيجابية اقتصاديا وسياسيا، أي أن

الحماية من التلوث والاستثمار في تقنيات جديدة مجدي اقتصاديا، كما أن النظر للطبيعة كمورد ثمين بدلا من مكب نفايات، يعني أن تلويث البيئة مكلف بالمعايير الاقتصادية والبيئية.

وباختصار يمكن القول أن **اتجاه التحديث الإيكولوجي**، يمثل أساسا اقتراب حداثي وتكنوقراطي للبيئة، يرى أنه يمكن إيجاد حلول تقنية ومؤسساتية للمشاكل القائمة، وأن الافتراض الأساسي لهذا الاتجاه، يتمثل في أن القيم الاقتصادية والإيكولوجية؛ هي أو يمكن أن تكون متوافقة، وعندما يتحقق مثل هذا التوافق، يتم تحويل المبادئ الإجرائية للتنمية المستدامة؛ إلى معرفة اجتماعية ومؤسساتية. ورغم محاولة اتجاه التحديث الإيكولوجي؛ في ذهابه أبعد من التنمية المستدامة، في زعمه بأن التوفيق بين البيئة والتنمية ليس فقط ممكنا، ولكنه مفيد لقطاع الأعمال أيضا، فهو يؤكد على أن المجتمع الصناعي، لن يكون بمقدوره البقاء، بل أنه يستطيع التكيف جيدا أو بشكل مثمر مع الضغوط البيئية، حيث يزعم أن التحكم المسؤول في الضغوط البيئية، يمكن أن يكون جيدا لقطاع الأعمال، فالتلوث يعكس عدم الكفاءة، وبالتالي يضيف مزيدا من التكاليف لقطاع الأعمال، وهذا ما يؤكد عليه **Hajer** على أن التحديث الإيكولوجي؛ يستخدم لغة قطاع الأعمال، ويصور التلوث البيئي لانعدام الكفاءة، بينما يعمل ضمن حدود التكلفة، والفعالية والكفاءة البيروقراطية (**الغامدي: http://www.kanatakji.com/fight/files/env/2009.doc.**)

ومع ذلك فهناك من ينتقد الافتراضات النظرية، ونتائج صنع السياسة لاتجاه التحديث الإيكولوجي، باعتباره مجرد نموذج للرأسمالية الخضراء، أو مذهب السوق الخضراء البيئي، حيث يعتقد المدافعين البارزين عن إخضرار السوق؛ على رأسهم "**هوكين**" بأن الأزمة البيئة تأتي نتيجة السوق غير المنظمة، لأن المشروعات تمتلك حاجزا اقتصاديا يدفعها لفحص النفقات، وكسب الأرباح التنافسية عن طريق إلغاء التكاليف، التي على شاكلة الضرر البيئي، ويقترح **هوكين** بديلا يتمثل في تشريع الضرائب الخضراء، التي سوف تدخل التكاليف البيئية في الأسعار، وسيكون لدى المنتجين في مثل هذه المنظومة النوع ذاته من الحوافز التي تدفعهم حاليا للإنتاج بفعالية، لكن الحوافز سوف تعمل على إنتاج بضائع أنظف وسليمة بيئيا أكثر، ومثل هذه المنظومة ستجعل الاستدامة، وفق رأي "**هوكين**" مربحة في ذات الوقت الذي تسخر فيه؛ ما يعتبره الإمكان الخلاق الهائل للسوق التنافسية، وروح المبادرة الفردية، كما ستنتج أيضا الإلغاء التدريجي للكثير؛ مما في منظومة الضرائب الحالية، مع إدخال الضرائب الخضراء خلال مدة عشرين.

وثمة عدة عناصر أخرى مهمة في منظومة إنتاج ذكية؛ **سوق هوكين الخضراء**، أحدها يتكون من عدة استراتيجيات؛ من بينها نظام لترخيص البضائع المعمرة، من قبل السيارات والأدوات المنزلية لكي يستخدمها المستهلك، مع بقاء المنتج مالكا ومسؤولا عن العواقب البيئية؛ خلال فترة حياة المنتج، ويزعم **هوكين** أنه في إطار هذه المنظومة ستكون "منتجات الخدمة مصممة؛ بحيث يسهل تفكيكها بشكل كامل؛ من أجل إعادة الاستعمال، أو إعادة التصنيع أو الإصلاح، كما يقترح صوغ

منافع عامة تحقق مصالح مشتركة عامة، وخاصة في قطاعات الموارد الطبيعية المهمة، وسوف تتلقي هذه الكيانات مستويات من العائد الاستثماري، يتناسب مع تلبيتها لحاجات المجتمع بأسلوب سليم بيئيا، وستكون حصيلة كل هذه السياسات؛ وفق رأي "**هوكين**" سوق حرة، جوهرها في مبادئ عملها، وفي الوقت عينه مستدامة إيكولوجيا في وظيفتها" **(زيمرمان: 2006، ص128-129).**

وعليه فإن **اتجاه التحديث الإيكولوجي** الذي هو "**نموذج للرأسمالية الخضراء**"، والذي تم تبنيه في كثير من الدول الصناعية المتقدمة، وضمن أجندة التنمية المستدامة؛ التي تبنتها الوكالات الدولية، يبرز الوضع القائم ونمط التصنيع الغربي، من خلال إعاقة المواقف الأكثر ثورية للاستدامة من الظهور، وعدم الاستغلال الكامل للإمكانات الثورية لمفهوم التنمية المستدامة، وترسيخ النموذج المعرفي المتمركز حول الإنسان والتقنية ،كما يؤكد على ذلك كل من **Connely and Smith**، كما يسهم هذا الاتجاه بتهميش القضايا البيئية، وإخضاعها لاعتبارات الاقتصاد أو إدارة الموارد، ففي صياغة الأجندة البيئية، استخدم التحديث الإيكولوجي لغة قطاع المال؛ التي تنظر للبيئة بمعايير نقدية، ولم يهتم بها إلا عندما تحقق عوائد اقتصادية، مثل توفير التكاليف أو تحقيق ميزة تفضيلية. وهذا التركيز حال دون أن يتضمن الاتجاه التحديث الإيكولوجي، الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية الأوسع، التي تعتبر ضرورية في التحول تجاه مزيد من الاستدامة.

كذلك ينتقد هذا الاتجاه لاستناده على معايير وقيم للتقدم تتبناها النظرية السائدة للتنمية، كقيم الحداثة والعقلانية، مما جعل الخطاب الرسمي الحالي اتجاه صنع السياسة البيئية المتبنى للتحديث الإيكولوجي، يستبعد بشكل كبير المواقف المختلفة للاستدامة؛ التي تشمل اهتماما أكبر بالحساسية الاجتماعية والثقافية، وتعزيز المشاركة السياسية وتبني استراتيجيات فرعية-إقليمية ومحلية للاستدامة ويصفها باللاعقلانية. وينتقد الاتجاه أيضا لكونه يمثل مسارا أحاديا للحداثة الإيكولوجية، مما يجعله مفضلا في أوساط التوجه الرئيسي للنظرية التنموية، الذي يعتبره بمثابة المرحلة الضرورية القادمة من العملية التطورية التحول الصناعي، وهي المرحلة التي تتسم بهيمنة العلم والتقنية الغربيين؛ فضلا عن سيادة ثقافة الاستهلاك، من: **(الغامدي: http://www.kanatakji.com/fight/files/env/2009.doc.)**

- أما **الاتجاه الثاني:** الذي يندرج ضمن أدبيات الاستدامة الضعيفة أو الضحلة، المتمركزة حول الإنسان يعرف باتجاه "**العدالة البيئية**" **"Environmental justice** وأحيانا "**بالحركة الخضراء**" وهو يمثل مظلة تستخدم لوصف المنظمات؛ التي تحاول تعزيز العدالة الاجتماعية والمساواة، نظرا لحالات عدم العدالة التوزيعية الناتجة عن السياسة البيئية، بدليل ارتباط في معظم الأحيان قضايا العدالة الاجتماعية والمساواة، والحقوق ونوعية الحياة بشكل عام، عند حدوث تدهور للبيئة في المجتمعات، وهذا ما يبين أن هناك ارتباط وثيق بين الجودة البيئية والمساواة الاجتماعية، الامر الذي جعل أنصار هذا الاتجاه يرفضون الظلم على كاهل الفئات الهامشية في المجتمع كالفقراء،

والتي حملت تبعات المخاطر البيئية في كثير من الأحيان، وفي هذا السياق يدعي أنصار هذا الاتجاه أن هناك أبعاد مرتبطة بهذه القضية هي:

- تتمتع الدول التي لديها توزيعا عادلا للدخل ومستوى من التعليم العالي، وقدرا كبيرا من الحريات المدنية والسياسية، إلى بيئة ذات جودة أعلى، مما عليه الحال في البلدان التي تسجل معدلات أقل في مجالات توزيع الدخل، والتعليم والحريات، ولا يقتصر هذا الأمر على المستوى العالمي، بل يتكرر أيضا على المستويات الإقليمية والمحلية.
- يتحمل الفقراء العبء الأكبر من تبعات المشاكل البيئية؛ من تلوث الهواء والماء، على الرغم من أنهم ليسوا المتسببين الرئيسيين في هذه المشاكل البيئية، حيث أن معظم التلوث والتدهور البيئي، ناتج عن تصرفات الدول الغنية ذات الاستهلاك المرتفع، وخاصة الجماعات الثرية فيها، والتي لها القدرة على ضمان الحصول على بيئة وصحة أفضل لهم ولأطفالهم، ونتيجة لهذا التوزيع غير العادل للمشاكل البيئية، برزت حركات العدالة البيئية، أو الحركة الخضراء في الغرب، من: **(الغامدي: http://www.kanatakji.com/fight/files/env/2009.doc.)**

ولعل أقوى هذه الحركات هي: **منظمة السلام الأخضر Green peace**، التي أصبحت أقوى جماعة ضغط على كوكب الأرض، وأصبحت في ذروة قوتها في الثمانينات وأوائل التسعينات، تحت شعار قوس قزح الذي اشتهرت به؛ كرمز لمعتقدات هذه الحركة التي تأسست في الستينات، ويبرز دورها في قول : **بيتر موريس**" إن تأثير البيئة في أواخر القرن العشرين، يوازي تأثير الاشتراكية في أواخر القرن التاسع عشر، ولمنظمة السلام الأخضراليد الطولى في تحقيق ذلك "**(فيركيد: 2002، ص77-90)**، إلى جانب التزامها بالواجب الأخلاقي في مواجهة الجرائم؛ التي ارتكبت في حق البيئة والسلام ومواجهتها؛ رافضة بذلك كل أشكال العنف كوسيلة مشروعة، أو فعالة لإحداث التغيير في العالم، وتسعى لحلول عالمية للتهديدات البيئية، وتعطي الأولوية للحملات البيئية العالمية.

إلا أن السلام الأخضر؛ لم يكن المنظمة البيئية الوحيدة؛ التي انبثقت في تلك الحقبة من الزمن، فقد تأسست في عام 1971 منظمة **أصدقاء الأرض Friends of the earth**، ولها أهداف عديدة يشترك فيها مع السلام الأخضر، مثل التغيرات المناخية وسلامة الأغذية، ويقوم بالحملات المناهضة لاستخدام الموارد الكيمائية، ذات المخاطر المجملة في الحياة اليومية والتلويث، ومختلف التأثيرات البيئية لأنظمة النقل، واستخدام الموارد فيما يتعلق بالتخلص من النفايات.

كما تشكلت **منظمة صندوق الحياة البرية الدولي** في نفس السنة، وتهتم بشكل أساسي بالحيوانات المهددة بالانقراض، والقيام بحملات لإنقاذ المحيط المعروف بأوركا ORKA، ومحاربة المتاجرة غير الشرعية بالحيوانات المهددة بالانقراض، إلى جانب موضوع التغيير المناخي، **(شايب ذراع: 2011، ص133-135)**.

- أما البعد الآخر، فيرتبط بالتنمية المستدامة، التي تبنتها الأمم المتحدة والمنظمات الدولية، منذ قمة ريو 1992، والتي تركز بدرجة أكبر على ضمان الحصول على نوعية حياة أفضل، بأسلوب عادل ومتساو، مع العيش ضمن حدود النظم الإيكولوجية الداعمة، ورغم هذه الأهمية للاستدامة لكنها غير كافية، لأن المجتمع المستدام؛ هو ذلك الذي تكون فيه القضايا الأوسع، مثل الاحتياجات الاجتماعية، والرفاه الاجتماعي، والفرص الاقتصادية مرتبطة بشكل كامل مع القيود البيئية المفروضة، من: **(الغامدي: http://www.kanatakji.com/fight/files/env/2009.doc).**

ولذلك يؤكد اتجاه العدالة البيئية؛ على قدرة النمو الاقتصادي على الاستمرار، ولكن مع التأكيد على إعادة توزيع المنافع والتكاليف بطريقة أكثر عدالة، مما يجعله وسيلة للتوفيق بين أجندة التنمية المستدامة والعدالة الاجتماعية، ويرتبط هذا بالتأكيد على ضرورة توفير قدر أكبر من العدالة، كهدف اجتماعي مرغوب وعادل جوهريا، بإدراك أنه بدون نضال المجتمع؛ من أجل قدر أكبر من المساواة الاجتماعية والاقتصادية، ضمن المجتمع وبين الدول، فإنه من غير المحتمل ضمان تحقيق هدف الوصول؛ إلى مجتمع عالمي أكثر استدامة.

وينتقد أنصار النماذج الأقوى من الاستدامة، لتجاهلها الآثار السلبية الناتجة عن حركة استدامة رأس المال البيئي على المساواة الاجتماعية، فضلا عن فشل الحركات البيئية والباحثين في مجالها؛ عن إدراك المظالم في الأنماط الحالية، للحصول على السلع البيئية من جهة، والتعرض للمخاطر البيئية من جهة أخرى، ولذلك ينظر للعدالة البيئية كوسيلة لتجاوز تلك المشاكل؛ من خلال إعادة صياغة العلاقة بين المجتمع والطبيعة، لكي لا تكون مبنية فقط على معايير اقتصادية، ولتسليط الضوء على الأبعاد الاجتماعية الهامة للأطر والمشكلات البيئية.

ويعترف أيضا هذا الموقف بالروابط المباشرة وغير المباشرة؛ بين حماية الموارد الطبيعية وصحة أفراد المجتمع، حيث يدركون أن للبيئة النظيفة أثرا إيجابيا على الصحة العامة للسكان، كما يدركون أيضا أن توزيع خدمات الموارد الطبيعية بين الشعوب لم يكن عادلا، ولذا يزعمون أن الحكومة مسؤولة عن حماية الموارد الطبيعية، بطريقة تستوعب وجهات نظر، واحتياجات الأفراد والحيوانات الأكثر عرضة للضرر، حتى يستطيع كل فرد الاستمتاع بمنافع الموارد الصحية والخدمية البيئية.

كذلك يعمل أنصار هذا الموقف؛ على إعادة تشكيل الثقافة السياسية العالمية ما بعد الحرب الباردة في علاقتها بالعولمة الاقتصادية، حيث يركز خطابهم على دور الشركات غير القومية، وسياسات الدولة النيوليبرالية في علاقتها بقضايا مثل الاحترار العالمي، وقطع الغابات وفقدان التنوع البيئي، وانقراض الكائنات الحية وتلوث الهواء والماء، ويؤكد هذا الخطاب على وجود علاقة وثيقة بين العولمة النيوليبرالية وحالة عدم المساواة؛ وبين الخطر البيئي والعدالة الاجتماعية، وذلك لأن

العولمة وسياسات تحرير التجارة المنبثقة عنها، تعمل على تسريع وتفاقم الخطر البيئي الذي يحول معظمه وبطريقة ظالمة على الفئات المهمشة الأقل استعدادا لتحمله، ولذلك أعلن أنصار هذا الاتجاه؛ عداءهم للعولمة النيوليبرالية الموجهة من قبل الأقوياء لصالح القلة، واتهموها بتهديد البيئة وتحطيم الجمعيات، واستغلال موارد العالم الثالث، والتسبب في الحروب وإضعاف الديمقراطية، من: **(الغامدي: http://www.kanatakji.com/fight/files/env/2009.doc.)**

2 - **الاستدامة القوية (المتمركزة حول البيئة):**

ينظر أنصار الاستدامة القوية المتمركزة حول البيئة؛ للأرض كمورد ناضب غير متجدد، ومن ثم يزعمون أنه ليس هناك مستقبل بيئي ممكن، إلا إذا تم تعديل جذري على جانب الطلب من المعادلة، من خلال إعادة التفكير في مواقفنا اتجاه الطبيعة، فضلا عن فكرتنا عن التقدم الاقتصادي والتنمية، متبنين فهما مختلفا للتنمية المستدامة، حيث يعتمدون إلى التأكيد على الاستدامة الإحيائية البيولوجية؛ كشرط أولي لأي تنمية، بدلا من التركيز على التأثير الإنساني على استراتيجيات التنمية، كما تعتبر التنمية المستدامة، وسيلة لتحسين الحياة الإنسانية؛ مع العيش ضمن حدود القدرة الاحتمالية للأنساق الحيوية للأرض، وتعمل على تكيف أنفسنا للحفاظ على الطبيعة المهددة بالفناء، بدلا من تكيف الأرض لتناسب احتياجاتنا، وإن تطلب الأمر حدوث ثورة في النموذج الإرشادي المهيمن، إذا ما أريد إنقاذ كوكب الأرض من الفساد البيئي.

2-1- **الإيكولوجية العميقة :** تندرج تحت حركة الاستدامة القوية عدة فروع للفلسفة البيئية، منها الإيكولوجية العميقة؛ التي تركز على نقد حركة الاستدامة المتمركزة بشريا، والتي تهتم بالتلوث واستنزاف الموارد، حيث تعتبر هذه الفلسفة أن البشر جزء مكمل للنسق البيئي، الذي يعتبر أعلى وأكبر من أي جزء من أجزائه؛ ومن ضمنهم البشر، وهي بهذا تضفي قيمة أكبر على الكائنات الحية والأنساق، والعمليات البيئية في الطبيعة، لأن لكل الكائنات الحية الحق نفسه في الحياة والازدهار، وهي لا تحتاج إلى تبرير بمعايير منفعتها للبشر، ولذلك يعتقدون أن هدف التنمية المستدامة هو حماية الأنساق البيئية الطبيعية، وذلك لأن سلامة واستمرار الحياة البشرية وغير البشرية على الأرض تمثل قيمة بحد ذاتها عن نفع العالم غير البشري، وأن ثراء وتنوع أشكال الحياة يسهمان في تحقيق هذه القيم، ولهما قيمة في حد ذاتها أيضا، حيث أن استمرار الحياة البشرية وثقافتها والحياة غير البشرية، يتوافق مع عدد أصغر من السكان على الأرض، ما لا يحق للبشر إنقاص تنوع أشكال الحياة، إلا من خلال تلبية الحاجات الحيوية الأساسية، مع العمل على تغيير تلك السياسات، ومختلف الاستغلال البشري الحالي للطبيعة، لأنها تؤثر في البنى الأساسية الاقتصادية والتقنية والإيديولوجية، وعليه لابد أن يكون التغيير الإيديولوجي الرئيس؛ من النوع الذي يثمن نوعية الحياة، أكثر من متابعته لنمط العيش الاستهلاكي الحالي المتزايد بإطراد، من: **(الغامدي:**

http://www.kanatakji.com/fight/files/env/2009.doc)، وتبعا لذلك فإن التمركز حول البشر؛ قد استبدل بالتمركز حول المساواة البيئية الحيوية؛ التي تعني مساواة بين الكائنات الحية، والتي تعترف بالحقوق غير الإنسانية أو الحيوية.

2-2- **الإيكولوجية الاشتراكية** : انطلاقا من هذه الخلفية الهادفة؛ إلى إعادة تأهيل البيئة، يستمر اقتراب الاستدامة الأقوى ضمن الإيكولوجية الاشتراكية، التي ترى أن الأزمة البيئية هي التناقض الثاني للرأسمالية، حيث يؤكد "**جيمس أوكونور**" أنه يمكن حل هذه الأزمة البيئية، دون تحول جذري في علاقات الإنتاج الرأسمالية، مؤكدين أن الحل الواقعي الوحيد لهذه المشكلة؛ يكون من الاشتراكية الطبيعية التي يعني بها "**فوستر جون بيلامي**"، حماية البيئة من خلال إدارة متمركزة على الصعيد الوطني، وفي المال ثورة اجتماعية عالمية النطاق، تحقق حكما اجتماعيا منظما بشكل ديمقراطي لكل من الإنتاج والطبيعة على الصعيد العالمي، مؤكدين أن الممارسة الاقتصادية التي تسقط من حساباتها قيمة أي سلع، يمكن أن توجد في المستقبل وتكون بذلك غير عقلانية من الناحية الإيكولوجية، ذلك أن الخيرات الطبيعية الأساسية البيولوجية؛ هي الشرط المسبق لوجود أي نوع آخر من القيمة، بما في ذلك القيم الاقتصادية، حيث يحاجج "**دفيد هارفي**" أن الفهم الاقتصادي الأساسي للعواقب البيئية، باعتبارها تكاليف خارجية تتناقض أساسا مع التحليل الإيكولوجي، الذي ينظر إلى السيرورات الطبيعية؛ كما هي أجزاء مترابطة جوهريا ضمن كلية، كما يرون أن التطور أو النمو الاقتصادي الاشتراكي، لابد أن يكون تطورا عقلانيا مخططا لمنفعة الجميع؛ وسليما من الناحية الإيكولوجية، فهم يرفضون الهيمنة والسيادة على الطبيعة؛ التي تتضمن الإخضاع أو التدمير، ويقترحون شكل من الهيمنة على الطبيعة سوف يحل في الواقع المشكلات البيئية، والمتمثل في التحكم الواعي من قبل البشر بعلاقاتهم بالطبيعة، وهو يعني الإشراف وليس التدمير **(زيمرمان: 2006، ص133-136)**.

كما عمل الكثير من الإيكولوجيين العميقين؛ إجراء تحليل أعمق للقضايا الاجتماعية والسياسية، كما يبدو في أعمال "**روبين أيكرسلي**" و "**أندرو ماكلهولين**"، وظهور مركزية حيوية سارية تؤلف بين التزام نظري بالإيكولوجية العميقة، وسياسة جذرية لا مركزية مضادة للرأسمالية مشتركة بذلك مع **الإيكولوجيا الاجتماعية**، التي يسعى ممثليها "**كايليس ريكلوس**" و "**لويس ممفورد**" و "**باتريك غيدز**" إلى مقاربة جدلية للسياسة الإيكولوجية، حيث تطبق على القضايا السياسية والاجتماعية نظرة نشوئية تطورية إلى التاريخ، وإدراكا جدليا للوحدة في التنوع الاجتماعي، كما تبحث التفاعل المتبادل بين الأجزاء والكليات؛ من دون إرجاع كل بعد إلى الآخر، حيث تعني بالتطور في المجتمع فرديا وجماعيا، مما يمكن كل عضو من إنجاز تحققه الذاتي الشخصي في غضون تنمية معنى التوحد؛ مع المسؤولية إزاء الكلية الاجتماعية الأشمل، مهتمة بذلك بالعلاقة بين ازدهار الكائنات الحية الفردية، والأنواع الحية وعشائر الأحياء والمنظومات البيئية الأشمل، كما

تعتبر أن كل من الفرد والمجتمع هما بحد ذاتها طبيعية، أضف إلى ذلك أنها تنظر إليها جدليا، وحتى ما قد تعتبره طبيعتها الداخلية، ما هو إلا تعبير عن طبيعة خارجية، ساعين بذلك لتحقيق مجتمع جماعي منسجم مع العالم الطبيعي. كما يشمل الاهتمام المحوري للنظرية الإيكولوجية الاجتماعية، في نقد كل أشكال الهيمنة التي تعوق السيرورات التطورية لتحقيق الذات البشرية والإيكولوجية، ومن بين اعترافات هذا النقد يشمل الهيمنة الاقتصادية، وهي المحدد الأكثر نفوذا؛ لكل من الظلم الاجتماعي والأزمة البيئية في حقيقتها التاريخية الراهنة، زد على ذلك أنهم يجدون هذه السلطة؛ متجسدة في آلة تقنية واقتصادية عملاقة؛ تتمثل في رأس المال المتخذ المعولم، وفي ثقافة الاستهلاك العدمية الواسعة الانتشار.

حيث يؤكد أنصار الإيكولوجية العميقة على الحاجة لتغيير الطلب المفروض على الأرض، فهم يرون أن الاستراتيجية المشتركة المتبعة، تتمثل في مزيد من أسلوب الحياة الأصغر اللامركزي، المستند على قدر أكبر من الاعتماد الذاتي، لكي تخلق نظاما اقتصاديا واجتماعيا أقل تدميرا للطبيعة، ساعين بذلك لتحقيق مجتمع جماعي منسجم مع العالم الطبيعي، من خلال استغلال هذه الشركات وهذه الثقافة، والعمل على تنوع الاستراتيجيات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، كوسائل عمل للوصول إلى مجتمع إيكولوجي، وإنشاء وتعزيز تعاونيات المنتج والمستهلك واتحادات الأراضي، والتعاونيات السكنية والزراعية الإيكولوجية والنفايات السليمة بيئيا، وحركات المواطنين المحلية والأحزاب السياسية الخضراء، وتحالفات الدفاع عن البيئة، والمنظمات العالمية ذات التوجه الإيكولوجي، والجهود الكثيرة الأخرى التي تهدف إلى التحديد الاجتماعي والإيكولوجي **(زيمرمان: 2006، ص137-140)**.

2-3- **الفلسفة الإيكولوجية النسوية** : كذلك تندرج تحت حركة الاستدامة العميقة فلسفة بيئية أخرى، هي الفلسفة الإيكولوجية النسوية؛ التي تعبر عن تنمية مستدامة متمركزة حول المرأة، ورغم أن مصطلح النسوية الإيكولوجية، يشير إلى مظلة واسعة تنطوي تحتها مواقف نسوية عديدة ومختلفة، وأحيانا متنافسة، كلها تشترك في افتراضها بأن النساء أقرب إلى الطبيعة من الرجال، بفضل طبيعتهن الأساسية والتزامهن **(الغامدي: http://www.kanatakji.com/fight/files/env/2009.doc.)**

وقد حدثت تطورات مؤثرة في الفكر النسوي الإيكولوجي، خصوصا عندما بدأ هذا الفكر يجابه التنمية والعولمة، وتنظر إلى الموقف المحوري للنساء في اقتصاد العالم. والمثالان البارزان لهذه التطورات هي أعمال النسوية الإيكولوجية الهندية "**فاندانا شيفا**"، والاسترالية "**أربييل سالة**"، مؤكدتين أن التنمية تهمش النساء، وتخفض منزلتهن ومنزلة عملهن وتزيد هيمنة الذكر، ضمن إطار مفهوم جائر من المجتمع الصناعي الحديث.

إن تأنيث الطبيعة وتطبيع النساء؛ كما يقول أنصار هذا الاتجاه ،كان تاريخيا جزء من استغلال الطبيعة، ومن ثم يجب اعتبار قضايا التدهور البيئي، والاستغلال المفرط لموارد الأرض؛ قضايا نسوية؛ لأن فهمها بنظرهم يسهم في فهم الجور الواقع على النساء، في حين تعتقد النسوية البيئية أن التمركز حول البشر ليس وحده المتسبب في المشكلة البيئية، بل يضاف إليه التمركز الذكوري المسؤول عن سلوك الاستغلال، سواء كان موجها نحو النساء أو الطبقات الدنيا أو الحيوانات أو البيئة الطبيعية، وإزالة كل أشكال التمييز الجنسي الجائر، وخلق عالم لا يولد الاختلاف فيه هيمنة، وتكون الأخلاق البيئية فيه؛ هي أخلاق إيكولوجية نسوية.

كما تقدم الإيكولوجية النسوية؛ إطارا لأخلاق نسوية وبيئية متميزة منبثقة من الارتباطات الملموسة، والمنظر لها بين الهيمنة على النساء والهيمنة على الطبيعة، وباعتبارها أخلاق سياقية تعيد النسوية الإيكولوجية توجيه الأخلاق البيئية، لتركز على ما قد تعيشه الطبيعة خلقيا للبشر، وعلى كيفية قيام المواقف العلائقية؛ للبشر بالأخرى من البشر وغير البشر، بتحديد معنى البشري، وطبيعة وأساس المسؤوليات البشرية إزاء البيئة غير البشرية **(زيمرمان: 2006، ص117و142-141)**. وهي بذلك تحاول إظهار الارتباط بين هيمنة النساء والطبيعة، بهدف إنهاء الاستغلال التميزي ضد الطبيعة، باعتبار النسوية حركة لإنهاء التميز الجنسي، الذي يرتبط بالطبيعة. وبالتالي، فالنسوية هي حركة لإنهاء التمييز ضد الطبيعة، مؤكدين أنه لا يمكن تحرير النساء، ولا حل الأزمة البيئية في مجتمع تظل علاقات النموذج الأساسي **-باراديم**- فيه مبنية على الهيمنة، ولذلك لابد من توحيد مطالب الحركة النسوية مع مطالب الحركة البيئية، من أجل إعادة صياغة جذرية للعلاقات الاجتماعية الاقتصادية الأساسية والقيم المحددة لهذا المجتمع الصناعي الحديث، من: **(الغامدي: http://www.kanatakji.com/fight/files/env/2009.doc.)**

رابعا-أوجه التقارب والاستفادة من المقاربات النظرية للتنمية المستدامة مع الدراسة الراهنة:

- الاستفادة من حركة الاستدامة المتمركزة بشريا، ومختلف إسهاماتها التي تؤكد على الالتزامات الخلقية نحو أجيال الحاضر والمستقبل، وذلك بزيادة تعليم وتربية الإنسان؛ للقيام بدوره في تحقيق التنمية المستدامة.
- الإستفادة من إسهامات حركة الاستدامة المتمركزة بيئيا، بهدف الوقوف على طرق حماية الأنساق البيئية الطبيعية؛ والتي تخدم المجال البيئي للتنمية المستدامة، ومختلف مجالات التربية البيئية في هذه الدراسة.
- الإستفادة من إسهامات حركة الاستدامة المتمركزة حول المرأة، كأحد أهم إستراتجيات تحقيق التنمية المستدامة ضمن المجال الاجتماعي، ومختلف مجالات التربية البيئية في هذه الدراسة.

- الاعتماد على بعض المفاهيم؛ التي تم نتاولها بطريقة مباشرة وغير مباشـــرة فـــي بعـــض الإسهامات النظرية، كإدخال تحسينات على وكالات مراقبة البيئة، وترشيد استخدام الموارد، والبحث عن حلول تكنولوجية من قبل نفاذ الموارد والتلوث، و اكتســـاب الإنســـان اتجـــاه المحافظة على التوازن البيئي، تطبيق فكرة تحميل الملوثين المسؤولية القانونية عن آثـــار الأعمال، مع احترام حقوق الإنسان وصون العدالة، وحركات المواطنين المحلية والأحزاب السياسية الخضراء، والمنظمات العالمية ذات التوجه الإيكولوجي...، والتي تمثـــل بعـــض توجيهات مفاهيم مجالات التنمية المستدامة، التي تم إحتواؤها في كتب الجغرافيا والتربيـــة المدنية للتعليم المتوسط.

خامسا- الإطار النظري للدراسة:

يعتبر المدخل النظري الأساس الذي يربط بين المنهجية، وما تنطوي عليـــه مـــن مبـــادئ منطقية للمعالجة العلمية، وبين اختبارات الباحث للطريقة التي تنظم عملية تناول الظاهرة، في ضوء القواعد التي تقوم عليها هذه الطريقة **(أبو عياش: 1979، ص73)**.

ومن أجل فهم وتحليل نسق التربية البيئية، استنادا إلى الوظائف التـــي تؤديهـــا أجزاؤهـــا المترابطة مع بعضها لتحقيق التنمية المستدامة، وسط مؤسسات التعليم المتوسط بمدينـــة بســـكرة، سنعتمد على توظيف الأطر النظرية للوظيفية، والاستفادة منها في الدراسة الميدانية، لما يمكـــن أن تقدمه من أفكار حول كيفية عمل المجتمعات، ولماذا توجد المؤسسات والأعراف ؟، خاصـــة مـــع الجهود التي بذلت ولا تزال تبذل في إعادة بناء الوظيفية على المستويين النظري والإمبريقي، ونقد وإعادة تفسير طروحات بارسونز، وقبول تصنيفاته على أنها أدوات مساعدة على الوصف، والتخلي عن فكرة النظرية التفسيرية، للتغلب على بعض نقاط الضعف في الوظيفية البنائية، وتثبت لنفســـها مكانا دبت فيه الحيوية، بظهور واستكمال مشروع **الوظيفية الجديـــدة Neofunctionalism**، فـــي الثمانينات والتسعينات من القرن الماضي، كما اعتـــرف بـــذلك **جفـــري ألكســـندر Jeffrey C. Alexander** في كتابه الموسوم بـــ "**الوظيفية الجديدة وما بعـــدها Neofunctionalism and after**" **(والاس: 2011-2012، ص114-124)**، كاستجابة للتغيرات الموضوعية فـــي الحيـــاة الاجتماعية، ونتيجة لتطور المعرفة في علم الاجتماع، والحديث على ما بعد الحداثة.

ظهرت الوظيفية الجديدة كحركة توليفية، تحاول التوفيق بـــين النظريـــات بعيـــدة المـــدى؛ والنظريات قصيرة المدى، بهدف تقديم وصف عام للعلاقات المتبادلة، متجسدة في فكرة التـــوازن؛ بوصفها نقطة مرجعية، وليست بوصفها شيئا موجودا في الواقع، فـــالتوازن هـــو دائمـــا تـــوازن متحرك، وهذا ما يفسر استعمال مفهوم التوازن الدينامي، واعتباره من أهم المفاهيم عند الوظيفيـــة **(غربي: 2007،ص114)**، وإعادة ربط المستوى النظري بنتائج الدراسة الميدانية، كنقطة مهمة في

التجديد في الوظيفية، تبين لنا إمكانية الانفتاح على وظيفية **بارسونز**، وتمديد وتوسيع طروحاتها؛ لتشمل تماثل القوة وتفاضلاتها، وما ينشأ عنها من تغيرات وصراعات؛ باعتبارها إحدى الجوانب في الواقع الاجتماعي؛ التي تتكامل مع افتراضات التكامل والتوازن، إلى جانب احتواء الاتجاهات السوسيولوجية كالتفاعلية الرمزية والاختيار العقلاني، والظاهراتية وعودة الفاعل؛ التي تنطبق على مؤشرات هذه الدراسة، الأمر الذي يعتبر مفيدا وينطوي على ثراء عظيم، كما يؤكد على ذلك المنظرين الوظيفيين الجدد؛ وعلى رأسهم **ألكسندر جفري** قائد الوظيفية الجديدة، الذي عمل على تفصيل الميول والغايات المتنوعة للوظيفية الجديدة على الوجه الآتي:

1- أنها من أجل إيجاد وخلق شكل من الوظيفية متعددة الأبعاد، وتتضمن مستويات التحليل بعيدة المدى؛ إلى جانب مستويات قصيرة المدى.
2- من أجل دفع الوظيفية إلى ترك ورفض تفاؤل بارسونز بالحداثة.
3- العمل من أجل حركة ديمقراطية واضحة في التحليل الوظيفي .
4- استدماج منظور الصراع.
5- استدماج الإبداعية التفاعلية والتأكيد عليها. **(الحوراني: 2008، ص123-126).**

وسنحاول في هذه الدراسة توظيف هذه المسلمات للنظرية الوظيفية الجديدة، والاستفادة منها في الدراسة الميدانية، وتطبيقها على أهم مؤشراتها المدروسة بداية بـــ:

1- خلق شكل من الوظيفية متعددة الأبعاد، ويتضمن مستويات التحليل بعيدة المدى وقصيرة المدى:

سنعتمد في هذا العنصرعلى طروحات بارسونز، كأكبر النظريات السوسيولوجية اتساعا وشمولية، مع موازنة هذا الاهتمام في البحث الإمبريقي، والدراسات الإحصائية، والنظريات قصيرة المدى وفق ما تطرحه الوظيفية الجديدة، وذلك من خلال صياغة فرضيات إمبريقية من أفكار واطروحات **بارسونز** واختبارها في الواقع، والعمل على جمع البيانات وتحليل النتائج، أي من خلال الدراسة الوصفية كما تسعى إليه الوظيفية الجديدة، وذلك وفق تحليل سوسيولوجي لمختلف الأدوار البنائية الفاعلة لأجزاء التربية البيئية المترابطة مع بعضها البعض كمدخلاتها؛ والمتمثلة في تحليل مضمون كتب التربية المدنية والجغرافيا، وعمليات التنشئة الاجتماعية الصفية واللاصفية؛ وسط النوادي البيئية المدرسية، ومخرجاتها؛ والمتمثلة في تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، بقياس الاختبار المعرفي لأدائهم وأدوارهم الوظيفية نحو التنمية المستدامة، والتي تكون أجزاء بنائية مترابطة في نسق التربية البيئية؛ لتحقيق التنمية المستدامة.

ولتتبين الصورة الكلية لكيفية تحقيق التوازن في نسق التنمية المستدامة، وتكامل أجزائها مع بعضها؛ بالاعتماد على مستويات النسق الأربعة عند بارسونز، واعتبارها وقبولها كأدوات مساعدة للوصف، كما جاءت في كتاب **(والاس: 2011-2012، ص64-58).**

* **سنحاول الاعتماد على النسق الثقافي: Cultural system:** والذي يشير إلى الأنساق الرمزية، والممثلة في مفاهيم التنمية المستدامة؛ التي تم دمجها في محتوى كتب تعليم الجغرافيا والتربية المدنية، ومن خلال التنشئة الاجتماعية الصفية وغير الصفية؛ يتم استدماج هذه المفاهيم من قبل تلاميذ مؤسسات التعليم المتوسط؛ الذين يجعلون من مفاهيم التنمية المستدامة، والتربية البيئية ملكية خاصة بهم، ضمن الطريقة أو العملية التي يتفاعل بموجبها الأستاذ والتلاميذ، لتبين العلاقة بين النسق الثقافي والنسق الاجتماعي.

* **النسق الاجتماعي Social system:** يتم كذلك الاعتماد على ثاني المستويات التحليلية عند بارسونز، والذي يتألف من جميع الفاعلين التربويين الذين يتفاعلون مع بعضهم داخل الصف وخارجه؛ وسط النوادي البيئية، مدفوعين بموجب الميل إلى تحقيق أقصى حد ممكن من الإشباع، والذي يتخلل علاقتهم بموقفهم وتعريفهم له؛ رموز ومفاهيم مشتركة مبنية ثقافيا.

* **نسق الشخصية Personality system:** يتغلغل هذا النسق في النسق الاجتماعي، بحيث تكون الوحدة التحليلية الأساسية هي التلميذ الفاعل، حيث يعتمد هنا على حاجيات التلميذ ودوافعه واتجاهاته، ومهاراته، ومعارفه كأهم خصائص التلاميذ؛ التي تكون شخصيتهم، والتي تظهر في مفاهيم التربية البيئية؛ التي استدمجت فيها التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة، لبناء شخصية التلاميذ كفاعلين مدفوعين بإشباع الذات، بسبب طبيعة نسق الشخصية لديهم، وتتضمن عملية الإشباع جانبا فيزيقيا أو بيئيا، يضع حدود حول الموقف الذي يتم فيه عملية التفاعل.

* وهذا بذاته يمثل وظيفة المتعلم **العضوية السلوكية**، المرتبطة بموقف تحقيق التنمية المستدامة، الذي يتطلب ملكية براعة معينة، ومهارات جسدية لتحقيقه، والتي يحصل عليها التلميذ باستدماجه لمفاهيم التنمية المستدامة والتربية البيئية، بجعل هذه المفاهيم المتضمنة في النسق الثقافي ونسق الشخصية ملكية لهم، وذلك من خلال تعليمهم وتنشئتهم من قبل الأساتذة الفاعلين، داخل الصف وخارجه؛ وسط النوادي البيئية المدرسية في النسق الاجتماعي، وما هو متوقع منهم؛ بأنهم سيتعلمون توقعات الدور، وبذلك يعدون مشاركين على وجه تام في تحقيق التنمية المستدامة.

وجميع الأنساق السابقة تواجه أربعة مشكلات أساسية، أو أربع حاجات أساسية هي:

- **التكيف: Adaptation:** والذي يمثل ويعني إشكالية تأمين المصادر الكافية من البيئة، وتوزيعها عبر النسق، وترتبط بالنسق العضوي والنسق الاقتصادي.

- **تحقيق الهدف Goal attainment:** تعني أن النسق يحتاج إلى سد موارده وطاقاته من أجل تحقيق أهدافه؛ مع ترتيب الأولويات بينها، وترتبط بالنسق الشخصي في وحدة الفعل الصغرى، بينما يرتبط بالنسق السياسي في التحليل النسقي للمجتمع.

- **التكامل Integation:** الحاجة إلى تنسيق ومواءمة، وتنظيم العلاقات بين مختلف الفاعلين، والوحدات ضمن النسق، وهكذا يتم منع التداخل المتبادل؛ من أجل حفظ عمل النسق؛ من خلال

عملية الضبط الاجتماعي وتطبيق المعايير، وترتبط بالنسق الاجتماعي في وحدة الفعل الصغرى، بينما ترتبط بنسق الروابط الاجتماعية في التحليل النسقي للمجتمع.

-حفظ النمط الكامل وإدارة النمط Latent pattern mantenance and tension management: ويشير إلى الحاجة للتأكد من أن الفاعلين يمتلكون دافعية كافية لممارسة أدوارهم في النسق، أو الحفاظ على نمط القيم والحاجة إلى تقديم ميكانيزمات من أجل إدارة التوتر الداخلي، بمعنى حفظ نسق القيم مصونا، وضمان تكيف أعضاء النسق؛ من خلال فعل القيم الاجتماعية للأعضاء الجدد، واستحضار الالتزام القيمي **(والاس: 2011-2012، ص84-86).**

لقد تعامل بارسونز؛ مع مستلزمات الوظيفة لأنساق الفعل، باعتبارها تحقق في تبادلها وتقاطعها التكامل والتوازن، ولكن يمكن النظر للعملية التفاعلية بين الأنساق في ضوء مستلزماتها، كعملية تحتوي نظرية الصراع والنظرية التفاعلية الرمزية والفينومينولوجيا والاختيار العقلاني وعودة الفاعل، كأهم نظريات ومستويات التحليل قصيرة المدى، والتي تم التطرق إلي بعضها في عنصر المقاربات النظرية للتربية البيئية، وبينا أوجه التقارب والاستفادة منها؛ مع الدراسة الراهنة.

2- دفع الوظيفية إلى ترك ورفض تفاؤل بارسونز بالحداثة:

إن قيم الحداثة ذات النزعة العمومية؛ ليست في حد ذاتها بقادرة على جذب الالتزام الشخصي بها، أو الإبقاء على ذلك الالتزام، وليس لزاما عليها أن تكون كذلك قيم الحداثة ضرورة لأي مجتمع، ولكن هذه القيم بحد ذاتها تساهم في تلبية حالة من عدم الانتماء، بدليل تلك الجهود المبذولة في صياغة نظريات التحديث في مجال التنمية، التي وفرت الرفاه المادي للناس في البلدان الغربية المصنعة، وفقدت طريقها ومعناها وحتى هويتها عند تطبيقها على بلدان العالم النامي، وخلفت آثارا مدمرة في المجالات البيئية، والاجتماعية، والثقافية في هذه الدول، وغيرها من الصعوبات المتنوعة، والمتداخلة التي تكشف عن الحاجة إلى خلق نماذج جديدة، وأخرى أكثر دقة على الأقل في الوقت الحالي، والمتمثلة في التنمية المستدامة، بعدما إنتهت الدراسات السوسيولوجية؛ إلى أن جميع النظريات في التغير والتحديث غير قادرة على فهم الأهداف المحركة، أوالدوافع المؤدية إلى تجنب مشاكل المجتمع الأساسية أو القضاء عليها **(أبو كريشة:2003، ص11-16).**

الأمر الذي تؤكده النظرية السوسيولوجية ذات الأبعاد المتعددة، كما بينته النظرية الوظيفية الجديدة في أعمال **ألكسندر**، والتي تقر بها نظرية **بارسونز**؛ فضلا عن اعترافها بأن هناك تعدد في العمليات السببية الفاعلة في الحياة الاجتماعية، وهذا بمنزلة القول إن العالم لا يمكن أن يرتب بسهولة حسب نظام يحفظ الملفات له مفتاح وحيد، حيث يتم تبني الطريقة الوصفية في الدراسة، انطلاقا من افتراض أن العمليات السببية يمكن تحديدها عينيا، ويبدو أن التحديد النظري للآليات والعمليات السببية قد فقد. وأن كل ما يبقى هو الفكرة القائلة إن العالم مكان معقد، بحيث نرى إحدى نتاجات ما يظهر أنه الطبيعة المبهمة للحداثة، وهو التخلي الجزئي عن محاولة إيجاد أي تماسك

كامن في العالم، وهذا ما جعل انفتاح نظرية **بارسونز** على مصراعيها بهذا الشكل، بحيث غدت مصدرا يمثل هذا النوع الواسع من الأعمال **(كريب: 1999، ص98-102)**.

3- **العمل من أجل حركة ديمقراطية واضحة في التحليل الوظيفي:**

إهتم بعض الوظيفيين الجدد بالنظم السياسية؛ حيث أدخلوا جانب الصدفة، ويرون أن جماعات المصالح المتباينة، مثل حالة المدير وأستاذ النادي وأستاذ الصف...، قد تتوافق في نظام ديمقراطي وتلتزم بالوسائل الشرعية، وقد تلجأ في حالات إلى الصراع لتحقيق التوازن الدينامي **(عثمان: 2008، ص77)**. كما تظهر فكرة الديمقراطية في أن تتيح مؤسسات التعليم المتوسط للتلميذ أن يتعرف كذات فاعلة؛ من خلال التوفيق بين إعطاء معنى لحياته والاعتراف بالآخر، ليس فقط باختلافه، ولكنه كفاعل يجمع بين العالمي والخصوصي. الأمر الذي يتوافق مع المواطنة، لأن التنظيم الاجتماعي المعمول به لا يساعد على تحقيق هذا، وبالتالي لا يستطيع تحقيق التنمية المستدامة **(كابان: 2010، ص227)**.

4- **استدماج منظور الصراع :**

بتطبيق وإعادة ربط المستوى النظري لطروحات **بارسونز** بنتائج الدراسة الميدانية، كنقطة مهمة في التجديد الوظيفي، تبين تجاوز افتراضات التكامل والتوازن، باعتبارها إحدى الجوانب في الواقع الاجتماعي؛ الذي يحمل احتمالات التناقض والصراع، كجوانب أخرى من هذا الواقع، ويظهر ذلك في تجاهل بارسونز لمسألة القهر والقسر، الذي يمارسه المجتمع بفرض المعايير والقيم، فضلا عن النواحي المادية للفعل **(غربي: 2007، ص115)**.

حيث يقدم **ألكسندر** منطلق لنظرية سليمة؛ بدخول مختلف دروب الفكر؛ إلى نظرية **بارسونز** أمر ممكن، حيث يمكن أن ترى نظرية الصراع كنظرية طوعية للفعل، أي يمكن دمجها في نسق **بارسونز** النظري ذا الأبعاد المتعددة، حيث أن وظيفة القوة هي حفظ وحدة النسق، وتأمين الانصياع حينما لا تجدي المعايير والقيم نفعا، وأن وظيفة القوة تشمل أيضا كونها مصدر للشقاق والفرقة، لأنها تولد تعارضا في المصالح وتوقعات الدور، لأن وجود القوة أو السلطة بحد ذاته يخلق شروط الصراع، وهذا يعني أن بنى الأدوار تولد مصالح متناقضة وأخرى متكاملة، وليس كما أكد **بارسونز** على أن الجوانب التكاملية بحيث تلبي القوة حاجات النسق ككل **(كريب: 1999، ص98-96)**. والتأكيد على أهمية الأمن وحاجات المجتمع، على حساب المصالح والغايات؛ التي لا يمكن تلبيتها دون التغيير الاجتماعي، الذي تظهره نتائج الدراسة الميدانية في مستوى التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة، والطريقة التي تشكلت وظهرت بها في محتوى كتب التعليم المتوسط من قبل النسق السياسي، ضمن قرارات وزارة التربية الوطنية وتهيئة الإقليم، كما بينت المقابلة أن الأستاذ خاضع في علاقة قوة معتمدة من قبل النسق السياسي، والمتمثل في المدير والمفتش، والذي

عبر عنها **سملسر** ضمن منظور**الجرح الثقافي** أو **الإيذاء الثقافي: Cultural trauma**. راجع في ذلك **(والاس: 2011-2012، ص118)**.

فالتناقضات والمصالح والوظائف التي تنتج ثقافات فرعية متعارضة، وإن كانت تستمر في الاعتماد على النسق الثقافي المعياري لتعليم التلميذ، رغم تباينها في إطار النسق الاجتماعي العام، ولكن تباين هذه الجماعات يمكن أن يحمل توجه آخر، ينمي اختلافات أساسية تنتج عنها عمليات صراع على المستوى الاجتماعي والثقافي، وهذا ما يظهر في العنف الرمزي الذي يتفاعل به الأستاذ مع التلاميذ، واستقالة بعض رؤساء النوادي من وظائفهم، رافضين تبني قاعدة مشتركة مع المدير؛ كنسق سياسي، الأمر الذي يؤكد أن النسق الثقافي يتماشى في إطار النسق الاجتماعي الكلي، من خلال ما يستدمجه الفرد في بنائه الشخصي، والذي يمثل جانب واحد من الحقيقة، حيث يقترح **ألكسندر** إضافة إلى إمكانية وجود قاعدة ثقافية مشتركة، باحتمال ارتباط التباين في البناء الاجتماعي، بتباين في الأنماط الثقافية داخل النسق الاجتماعي **(عثمان: 2008، ص75-76)**.

5- **استدماج الإبداعية التفاعلية والتأكيد عليها:**

كاستجابة للتغيرات المعرفية الحادثة في العالم، كإسهامات ما بعد الحداثة؛ التي أدت إلى ظهور موضوع غاية في الأهمية هو **عودة الفاعل**، الذي حسب الداعين إليه؛ قادر على إعطاء معنى جديد للمشروع السوسيولوجي، حيث يسعى كما تتضمن الوظيفية الجديدة **استدماج الإبداعية التفاعلية والتأكيد عليها**، باعتبار الفعل حركة لأشخاص حقيقيون وفعالون ويتنفسون، وهم يشقون طريقهم عبر الزمان والمكان، كما يرى ويعرف **ألكسندر** الفعل؛ مؤكدا أن كل فعل يتضمن بعدا من أبعاد الإرادة الحرة أو القوة Agency، وهو بهذا الإجراء يمد نطاق الوظيفية؛ لتشمل بعض اهتمامات التفاعلية الرمزية **(والاس: 2011-2012، ص116)**، وعودة الفاعل.

وذلك بوضع التلميذ في مكانه الطبيعي داخل نسق المدرسة، كفاعل يشارك بكل حرية في بناء وتحقيق التنمية المستدامة، وسط النوادي البيئية المدرسية؛ التي تكون فضاء للتبادل والاتصال وتحفيز التلميذ، ليكون شخصية قادرة ومستقلة ومبدعة ومتحررة من كل وصاية، وأن يتيح له الاختلاف والتعبير عن آرائه وأفكاره بكل حرية؛ مع المحافظة على خصوصيته، ولا يكون موضوعا لبرامج تربوية وتعليمية، وهذا لا يعني فقدان وظيفة المعلم؛ بل يحصرها في الإصغاء والتسيير، كما تدعو إلى ذلك **النظرية الشخصانية**؛ التي تركز انشغالاتها أساسا على مفهوم الذات، ومفهوم الحرية ومفهوم استقلالية الفرد، كما أنها تنطلق من فكرة مفادها؛ أن التلميذ هو المعني في أي موقف تعليمي بالتحكم في تربيته، باستعمال طاقاته الداخلية، كما تعتبر دور الأستاذ كمسهل في إطار علاقته بالتلاميذ، ضمن واجبه الذي يهدف باستمرار إلى جعل الطفل يستحدث ذاته بنفسه **(Y.Berttrand : 2001**، ص17).

ويتحقق ذلك من خلال تنوع المعارف والأنشطة التربوية وسط النوادي البيئيـــة، فهـــو بلغـــة **آلان تورين** ليس إنتاجا وتكيفا فقط، بل إنه يخلق إنتاج نفسه وله القدرة على تعريف نفســـه، وبالتـــالي يستطيع أن يقيم علاقته مع محيطه، ويغير محيطه عوضا أن يكون محددا من طرفه، من خلال ما يتعلمه وينشأ عليه وسط النوادي البيئية؛ التي ستقود مجتمع المدرسة إلى الأمام، أو تقـــود العـــالم كحركات اجتماعية؛ كما يرى **آلان تورين**، لأن المجتمعات تتعلم أن تعرف ذاتها اجتماعيا، عنـــدما تعرف أنها نتاج عملها وروابطها الاجتماعية **(دبلة: 2011، ص48-55)**.

مما يجعلنا نقول أن التنمية المستدامة هي نتاج للفعل الجماعي لتلاميذ النـــوادي البيئيـــة، كحركات اجتماعية، لأن الفعل الاجتماعي هو نتاج ومن خلق عمل الإنسان، وهذا الخلق لـــيس إلا جماعيا، كما تؤكد على ذلك **نظرية العمل الجماعي**؛ أحد أهم مصادر **النظرية الشخصـــانية**؛ التـــي تحمل مفهوم التربية المبدعة معنى الخبرة التربوية؛ التي تنشد إبداع الوجـــود للكـــائن الإنســـاني، والتطور المستمر لكل طاقاته الكامنة، وتتمركز حول تنظيم النشاطات التربوية؛ التي تتطلب المرونة وتعدد النشاطات المقترحة على المـــتعلم **(Y.Berttrand: 2001، ص44-67)**، ليـــتعلم التلميـــذ بالخبرة والتجربة وسط النوادي البيئية، الأمرالذي ينعكس في شخصيته بكاملها، ويســـلك التلميـــذ سلوكيات واعية وعن قصد، أو كما ترى **الفينومينولوجيا** قصدية الوعي **(عبد الرحمـــان: 2003، ص205-235)**.

هذه مختلف النظريات قصيرة المدى؛ التي سيتم استدماجها مع نظريـــة بارســـونز، بهـــدف الوصول إلى التكامل والتوازن الدينامي، الذي يقر به الواقع الاجتماعي، وليس فقط مبنـــي علـــى افتراضات التكامل أو الصراع الحتمية، كما مر بالنظريات الكلاسيكية.

ويمكن تلخيص كل ما تم تناوله في المدخل النظري السابق وفق هذا الجدول:

جدول رقم (02): عرض الإطار النظري المعتمد في هذه الدراسة:

النظرية	أسس النظرية المعتمدة.	مؤشرات الواقع من خلال الفرضيات والتعريفات الإجرائية.
الوظيفية الجديدة Neofunctionalism لـ جفري ألكسندر : Jeffery. Alexender	**1- خلق شكل من الوظيفية متعددة الأبعاد يتضمن:** **أ-مستويات التحليل بعيدة المدى والمتمثلة في طروحات بارسونز:** -النسق الثقافي: التوجيهات القيمية. -النسق الشخصية: منطلقات الحاجة. -النسق الاجتماعي. -النسق العضوي: السلوكي. **ب-مستويات التحليل قصيرة المدى والمتمثلة في:** - التفاعلية الرمزية. - الظاهراتية. - الإختيار العقلاني.	- توجيهات مفاهيم التنمية المستدامة؛ التي تم احتوائها في كتب الجغرافيا والتربية المدنية للتعليم المتوسط. -خصائص التلميذ المعرفية والوجدانية والمهارية؛ التي تم تضمنها في توجيهات مفاهيم التربية البيئية، في كتب الجغرافيا والتربية المدنية. -العمليات التفاعلية الصفية وغير الصفية؛ وسط النوادي البيئية لمؤسسات التعليم المتوسط. -توقعات دور التلميذ من خلال الاختبار المعرفي للتنمية المستدامة بمجالاتها الاجتماعية والاقتصادية والبيئية. -المعاني والرموز داخل التفاعل وخارجه، ومفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة؛ التي تم احتواؤها في كتب الجغرافيا والتربية المدنية. -خبرات وتجارب التلميذ وسط النوادي البيئية التي تكون له وعيا قصديا لحماية البيئية. -قرارات الأستاذ أمام ضغوطات وقهر المدير والمفتش.
	2-استدماج منظور الصراع	-العنف الرمزي الذي يمارسه أستاذ الصف على التلاميذ. -القهر والقوة في قرارات المدير اتجاه أستاذ الصف. -سلب وسائل النوادي البيئية من قبل المدير. -القوة في مفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة؛ التي تم تشكيلها من قبل النسق السياسي، والتي تفتقد للعديد من المعايير الأساسية لتحقيق التنمية المستدامة.

		-اغتراب التلميذ عن العديد من مواقف التنمية المستدامة.
	3- استدماج الإبداعية والتفاعلية والتأكيد عليها	-مراجعة الذات من قبل نسق التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، على مستوى البرامج وميكانيزمات التنشئة الاجتماعية الصفية، وغير الصفية وسط النوادي البيئية. -عودة الفاعل التلميذ؛ والنوادي البيئية كحركات اجتماعية داخل مؤسسات التعليم المتوسط.

وكخلاصة لها الفصـــل نقول: أنه تضمن مختلف المقاربات السوسيولوجية، ذات الصلة بمتغير التربية البيئية والتنمية المستدامة، كما بين أوجه التقارب والاستفادة من هذه الاسهامات النظرية مع الدراسة الراهنة، لينتهي بالاطار النظري المتبنى في هذه الدراسة، وإعتماده كآداة نظريـــة لتفســـير وتحليل مختلف الأدوار البنائية الفاعلة، لأجزاء التربية البيئية المترابطة مع بعضها البعض لتحقيق التنمية المستدامة، مع عرض ملخص للاطار النظري ضمن جدول؛ يربط بين الأســـس النظريـــة المعتمدة ومختلف مؤشرات الواقع، من خلال التعريفات الاجرائية و الفرضيات المســـتوحاة مـــن الاطارالنظري، والتي سيتم إختبارها على مستوى الدراسة الميدانية، وســـط مؤسســـات التعلـــيم المتوسط بمدينة بسكرة، كما ستبينه الفصول القادمة.

الفصل السادس:

الإجراءات المنهجية للدراسة.

أولا:فرضيـــــات الدراســـــــة.

ثانيا: مجـــــالات الدراســـــــة.

ثالثا: عيـنـــــة الـــــدراســـــة.

رابعا: المنهج المتبع في الدراســـــــة .

خامسا: أدوات جمـــــع البيـانـــات .

سادسا: أساليب المعالجة الإحصائيـــة.

أولا :فرضيات الدراسة:

- الفرضية العامة:

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

وإنطلاقا من هذه الفرضية تصاغ مجموعة من الفرضيات الفرعية التالية:

1- الفرضية الجزئية الأولى:

إن التوجيهات القيمية لمفاهيم مجالات التنمية المستدامة المتضمنة في محتوى كتب التعليم المتوسط، تؤدي إلى وظيفة متعددة الأبعاد لتحقيق التنمية المستدامة.

تركز الفرضية الأولى على توضيح الوظيفة؛ التي تؤديها التوجيهات القيمية لمفاهيم مجالات التنمية المستدامة؛ الاجتماعية والبيئية والاقتصادية، والتي تم تشكيلها من قبل النسق السياسي؛ والمتمثل في وزارتي التربية الوطنية وتهيئة الإقليم والبيئة، وتم استدماجها ضمن كتب الجغرافيا والتربية المدنية للتعليم المتوسط، والتي أحدثت خللا وظيفيا يتمثل في تناقضات بين مفاهيم التنمية المستدامة ضمن محتويات الكتب، وهذا من شأنه أن يحدث فقدانا للمعايير؛ لأهم المفاهيم الأساسية القائمة عليها التنمية المستدامة، ويجعل منظور الصراع يستدمج لتحليل وظيفة نسق التربية البيئية؛ من أجل التنمية المستدامة بين أجزائها، والمتمثلة في التوجيهات القيمية أو النسق الثقافي على حد تعبير **بارسونز**؛ ليشمل تماثل القوة وما ينشأ عنها من تغيرات، تعمل على إنتاج التكامل والتوازن الدينامي على حد تعبير **جفوي ألكسندر**.

1-1- مؤشرات الفرضية الجزئية الأولى:

- يوجد خلل وظيفي يتمثل في تناقضات بين مفاهيم التنمية المستدامة ضمن محتويات الكتب.
- فقدان المعايير لأهم المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها التنمية المستدامة .
- تشمل التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة مفاهيم القوة؛ التي تنشأ عنها تغيرات تعمل على إنتاج التكامل والتوازن الدينامي.

2- الفرضية الجزئية الثانية:

إن منطلقات الحاجة لخصائص التلميذ ضمن مفاهيم مجالات التربية البيئية؛ التي تم تضمينها في كتب التعليم المتوسط، تؤدي إلى وظيفة متعددة الأبعاد لتحقيق التنمية المستدامة.

ترتبط الفرضية الثانية بالأولى، حيث يتم تنظيم ترتيبات الحاجة لخصائص التلميذ المعرفية، والوجدانية، والمهارية التي يتم استدماجها أولا ضمن التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة،

وتظهر ضمن مفاهيم مجالات التربية البيئية؛ التي تم توجيهها أيضا من قبل النسق السياسي، ضمن كتب التربية المدنية والجغرافيا، والتي بينت عدم التوافق في ترتيب هذه المنطلقات حسب خصائص تلميذ التعليم المتوسط، مما يؤدي إلى خلل وظيفي في بناء شخصية التلميذ، وبالتالي في نسق توقعات أدواره، حيث يكون غريبا عن مختلف مواقف التفاعل للتنمية المستدامة، وهنا تستدمج مفاهيم الصراع كالاغتراب والخضوع و...، لتحليل وظيفة نسق التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة في نسق منطلقات الحاجة، وما ينشأ عنها من تغيرات تعمل على إنتاج التوازن الدينامي.

2-1- مؤشرات الفرضية الجزئية الثانية:

- يوجد خلل في ترتيب منطلقات الحاجة حسب خصائص التلميذ المعرفية والوجدانية والمهارية .
- تؤدي منطلقات الحاجة حسب خصائص تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، إلى خلل وظيفي في بناء شخصيته، وبالتالي في نسق توقعات أدواره.
- يكون تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، خاضعا لمختلف مواقف التفاعل للتنمية المستدامة .

3-الفرضية الجزئية الثالثة:

تتشكل دلالات وظيفية متعددة الأبعاد؛ لنسق العمليات التفاعلية العلائقية، داخل الصف وخارجه؛ وسط النوادي البيئية المدرسية لتحقيق التنمية المستدامة.

جاءت هذه الفرضية لاختبار ثاني مستويات التحليل عند **بارسونز**، والتي تشير إلى العمليات التفاعلية العلائقية بين جميع الفاعلين التربويين داخل الصف، وخارجه وسط النوادي البيئية المدرسية، أو ما أطلق عليه **بارسونز** النسق الاجتماعي، حيث يعمل نسق التوجيهات القيمية ومنطلقات الحاجة كوسيط لتفاعل التلميذ والأستاذ داخل الصف، وخارجه بواسطة ميكانيزمات التنشئة الصفية وغير الصفية، والتي تعمل وفق علامات ورموز وخبرات وتجارب واتخاذ قرارات، على تنظيم نسق توقعاتهم، وفق ما تطرحه التفاعلية الرمزية، والظاهراتية، والاختيار العقلاني التي يتم استدماجها؛ لمعالجة مختلف التغيرات في وظائف النسق الاجتماعي، لتحقيق التكامل والتوازن في التنمية المستدامة، وسط مؤسسات التعليم المتوسط.

3-1- مؤشرات الفرضية الجزئية الثالثة:

- العمليات التفاعلية الصفية واللاصفية بين الأستاذ والتلميذ تستدمج مفاهيم التفاعلية الرمزية.
- خبرات وتجارب التلميذ وسط النوادي البيئية؛ تكون له وعيا قصديا لحماية البيئة وتحقيق التنمية المستدامة.
- يتخذ الأستاذ قرارات بناء على مصلحته امام ضغوطات وقهر المدير .
- سلب وسائل وأجهزة النادي من قبل المدير؛ الذي يظهر مفاهيم القوة في قراراته اتجاه الأستاذ.
- تعمل النوادي البيئية كحركات اجتماعية داخل مؤسسات التعليم المتوسط.

4-الفرضية الجزئية الرابعة:

يؤدي نسق توقعات الدور عند تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، إلى وظيفة متعددة الأبعاد لتحقيق التنمية المستدامة.

تأتي هذه الفرضية والتي ترتبط بالفرضيات السابقة، من أجل الوقوف على أدوار التلاميذ المتوقعة؛ لتحقيق وظيفة التكيف مع الاختبار المعرفي للتنمية المستدامة، وبالتالي مختلف مواقف التفاعل للتنمية المستدامة، حيث تعكس الإجابات الصحيحة والخاطئة على ما يمكن أن نراه في عملية التنشئة الاجتماعية الصفية وغير الصفية، وكيف تصبح وظيفية وغير وظيفية بالنسبة للتنمية المستدامة، وكيف تعمل على إعادة تحقيق التوازن في أدوار التلاميذ، من خلال استدماج الإبداعية التفاعلية للتلاميذ داخل النوادي البيئية والتأكيد عليها، وفق منظور عودة الفاعل وفي ظل ما تطرحه الوظيفية الجديدة.

4-1- مؤشرات الفرضية الجزئية الرابعة:

- أدوار التلاميذ المتوقعة في الاختبار المعرفي للتنمية المستدامة تؤدي إلى خلل في وظيفة التكيف، وبالتالي مختلف مواقف التفاعل للتنمية المستدامة.
- اغتراب التلميذ عن العديد من مواقف التفاعل للتنمية المستدامة.
- استدماج الإبداعية التفاعلية للتلاميذ داخل النوادي البيئية والتأكيد عليها، وفق منظورعودة الفاعل التلميذ؛ داخل مؤسسات التعليم المتوسط.

ثانيا -مجالات الدراســــــــة:

1- المجال المكاني:

أجريت الدراسة الميدانية على ثلاث مؤسسات من مرحلة التعليم المتوسط بمدينة بسكرة وهي:

أ- مؤسسة لبصايرة فاطمة:

مؤسسة للتعليم المتوسط، تقع بالمنطقة الغربية لمدينة بسكرة، تتربع على مساحة: 31582 م^2، المبني منها حوالي 5726م^2، تم افتتاحها عام 1973، وعند الدخول المدرسي لعام 2012/2011، كان عدد الأساتذة 42 أستاذا لجميع التخصصات، وعدد التلاميذ حوالي 8701 تلميذ، منهم 332 تلميذا من السنة الرابعة.

ب-مؤسسة محمد الطاهر قدوري:

مؤسسة للتعليم المتوسط، تقع في الجنوب الشرقي لمدينة بسكرة، تتوزع على مساحة قدرها 12663.72م^2، المبني منها حوالي 1734.04م^2 تحتوي على ثلاثة عشر قاعة للتدريس، ومخبرين وقاعة للإعلام الآلي وورشة وخمسة مكاتب، ومخزن وملعب ومكتبة تم افتتاحها في عام 1995،

وعند الدخول المدرسي لعام 2012/2011، كان عدد الأساتذة حوالي 32 أستاذا لجميع التخصصات، وعدد التلاميذ 668 تلميذا، منهم 143 تلميذ من السنة الرابعة، وحوالي 18 عاملا إداريا.

ج- مؤسسة حليمي رشيد:

تقع هذه المؤسسة وسط مدينة بسكرة، وتعتبر من أقدم مؤسسات التعليم المتوسط، ثم إنشاؤها عام 1965، معظم الإطارات في مدينة بسكرة من خريجي هذه المؤسسة، وقد أعطي لها اسم حليمي رشيد عام 1975، وتبلغ مساحتها حوالي 15936م^2، أما المساحة المبنية فتقدر بحوالي 986.83م^2، في حين تبلغ طاقة استيعابها 600 تلميذ، يدرس فيها حوالي 442 تلميذ، منهم 118 في السنة الرابعة، يدرسهم حوالي 26 أستاذا دائما في جميع التخصصات، خلال الموسم الدراسي 2011-2012.

وقد أختيرت هذه المؤسسات من التعليم المتوسط، لاعتبارها من المؤسسات النموذجية التي تتوفر على:

- مساحات خضراء واسعة يمكن للتلميذ مزاولة مختلف الأنشطة؛ التي تقوم بها النوادي الخضراء وسط هذه المؤسسات.
- إنشاء النوادي الخضراء البيداغوجية داخل هذه المؤسسات.
- المؤسسات التي طبقت فيها التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، واحتوائها على سندات الدعم البيداغوجي، المتمثلة في ثلاثة أدلة للمدرسين، وحقيبة بيداغوجية للمعلم المنشط على مستوى النادي الأخضر بالمؤسسة، وأربعة دفاتر للتلميذ.
- احتلالها المراتب الأولى في امتحانات شهادة التعليم المتوسط في السنوات الماضية.

أما عن سبب اختيار مرحلة التعليم المتوسط فيعود إلى:

- اعتبار هذه المرحلة من مراحل التعليم العام؛ التي طبقت فيها اتفاقية وزارتي التربية الوطنية وتهيئة الاقليم والبيئة، حول التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة؛ في مدينة بسكرة.
- تشكل هذه المرحلة؛ الصورة الأخيرة للتعليم الإلزامي، الذي يهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى اكتساب قاعدة من المعارف، و الكفاءات التي تمكنه من مواجهة دراسته، بعد المرحلة الإلزامية في المرحلة الثانوية أو الاندماج في الحياة العملية.
- تمديد مدة التعليم المتوسط من 03 سنوات إلى أربعة سنوات، لتعزيز التعليم وتنمية كفاءات التلميذ في جميع المجالات الثقافية والبيئية والتكنولوجية.

- ارتباط هذه المرحلة؛ بخصائص النمو المعرفي (العقلي) للتلميذ في هذا السن (11-15)، الذي يدرك فيه المعاني وما بين المعاني المختلفة، من فروق دقيقة كالمعنى والدلالة **(ربيع: 2005، ص453)**، ويصبح التلميذ يفكر بالمجردات ويتابع افتراضات منطقية، ويعلل بناء على فرضيات، ويعزل عناصر المشكلة، ويعالج كل الحلول الممكنة بانتظام، ويصبح مهتما بالأمور الفرضية والمستقبلية، والمشكلات الإيديولوجية، كما ينظم التلميذ في هذه المرحلة تفاعله مع بيئته **(القاسم: 2000، ص120)**.
- تحديد مختلف الأهداف والأنشطة، والهيكل العام للمناهج المقترحة لصفوف المرحلة المتوسطة، ضمن حلقة تطوير تدريس العلوم المتكاملة في المرحلة المتوسطة، في الدول العربية التي عقدة في 2-11 ماي 1976، كما حدد الهيكل العام للمنهاج على أساس المداخل البيئية، كمحور للتكامل بين فروع العلوم، والإنسان والكون كعنوان للصف التاسع، والإنسان والمصادر الطبيعية، والإنسان وبيئته المباشرة، للصف الثامن والسابع على التوالي. كما تم بناء وحدات مرجعية بمراحل التعليم العام في مجالات البيئية، لمناهج الاجتماعيات...، للصف الأول المتوسط (الاعدادي)...، لمصميي الوسائل التعليمية، ووضع برامج التدريس، لمساعدة المتعلم على إكتساب الوعي البيئي، حسب إجتماع خبراء التربية البيئية في البلدان العربية في الكويت، الذي إنعقد في 7-15أفريل 1979، بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم **(وهيبي:2003، ص161 -ص164)**

2- **المجال الزماني:**

يقصد بالمجال الزماني؛ الفترة التي تمت فيها إنجاز هذه الدراسة في جانبها الميداني، فبدأت بالمرحلة الاستطلاعية، والتنقل إلى مديرية التربية بمدينة بسكرة؛ للحصول على أسماء المؤسسات النموذجية في مجال تطبيق التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، ثم التنقل لمؤسسات التعليم المتوسط؛ التي تم تعيينها من قبل مديرية التربية، مزودين بوثائق تسمح بالقيام بالدراسة الميدانية **موجودة في الملحق رقم (07)**، لتعيين واقع هذه المؤسسات والتقرب من أفراد عينة الدراسة، ومحاولة إعطائهم تصورعام حول موضوع الدراسة، وقد حددت فترتها من منتصف شهر جانفي إلى بداية شهر فيفري لعام 2012. ومع بداية شهر فيفري إلى نهاية شهر ماي لعام 2012 بدأت الدراسة الميدانية بجمع الوثائق والسجلات، ثم إجراء المقابلات مع أساتذة التعليم المتوسط، ورؤساء النوادي الخضراء بهذه المؤسسات، وإجراء قياس اختبار تحصيل المعارف لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

3- المجال البشري:

حسب موضوع البحث وإشكاليته، فإن مجتمع الدراسة يتكون من:

- **أساتذة التعليم المتوسط** الذين يقومون بوظيفة التدريس في مؤسسات التعليم المتوسط، المجال المكاني لهذه الدراسة؛ التي زودت بحقائب بيئية تساعد الأستاذ على تأدية وظائفه، وفق طرق تدريس حديثة، ترتبط بالتربية البيئية لتوجيه خصائص التلميذ، وتنشئته على مبادئ التنمية المستدامة، لتتحول إلى أفعال وسلوكيات بيئية مستدامة.
- **إلى جانب الأساتذة الذين يترأسون النوادي الخضراء البيداغوجية**، التي وضعت كبدائل وظيفية للمعوقات؛ التي قد تتواجد في محتوى الكتب المدرسية، والحقائب البيئية وأساليب التنشئة الصفية.
- كما يتكون مجتمع الدراسة من **تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، الذين يتلقون معرفة بيئية في مجال التربية البيئية؛ من أجل التنمية المستدامة مدة أربعة سنوات، بهدف تحويلها إلى سلوك بيئي يساهم في تحقيق التنمية المستدامة؛ وسط المجتمع في الحاضر و المستقبل. وقد بلغ عدد هؤلاء التلاميذ 593 تلميذا، ضمن قائمة تتناول أسمائهم للموسم الدراسي 2011-2012.

وقد تم اختيار مجتمع الدراسة هذا لتوفره على الخصائص المراد البحث عنها، وللإجابة على فرضيات الدراسة وإشكاليتها.

ثالثا-عينة الدراسة:

تم اللجوء في هذا البحث لأسلوب العينة لجمع البيانات، لعدم مقدرة الباحثة على إجراء دراستها على جميع مفردات مجتمع البحث، حيث تمثلت عينة الدراسة في:

1- اختيار العينة القصدية أو العرضية غير العشوائية:

حيث تم انتقاء الكتب المقررة لمناهج مادة التربية المدنية بمستوياتها الأربعة، ومادة الجغرافيا بمستوياتها الأربعة لمرحلة التعليم المتوسط، والموجهة للتلميذ بقصد تحليل وحداتها؛ التي تناولت مواضيع التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، التي تناولتها محتويات الكتب سواء بصورة ظاهرة أو كامنة، وهذا لتسهيل عملية التحليل، إلا أن هذا لم يمنع الباحثة من الاطلاع، وتحليل جميع مواضيع هذه الكتب وباقي وحداتها، لعلنا نجد في ثناياها (ضمنها) ما نبحث عنه، خاصة في تبيين مجالات البيئة والتنمية المستدامة، بمكوناتها البيئية (الطبيعية) والاجتماعية والاقتصادية.

وقد بلغ عدد هذه الكتب ثمانية كتب، اشتملت على مجموعة من الدروس وزعت حسب السنوات كما يلي:

أ- كتب التربية المدنية:

- **كتاب السنة الأولى**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، للسنة الدراسية 2009/2008 ويشتمل على ثلاثة مجالات موزعة على 123 صفحة هي:

1: مجال الحياة الجماعية في المؤسسة التعليمية، وتم تقسيمه إلى خمس وحدات تعليمية.

2: مجال المواطنة، وتم تقسيمه إلى ست وحدات تعليمية.

3: مجال البيئة والتراث، وتم تقسيمه إلى ست وحدات تعليمية.

- **كتاب السنة الثانية:** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2010/2009 ويشتمل على مجالات موزعة على 109 صفحات.

1: مجال القيم الاجتماعية، وتم تقسيمه إلى ثلاث وحدات تعليمية.

2: مجال الهوية والمواطنة، وتم تقسيمه إلى ثلاث وحدات تعليمية.

3: مجال المؤسسات الخدماتية، وتم تقسيمه إلى ثلاث وحدات تعليمية.

4: مجال المواطنة والمسؤولية، وتم تقسيمه إلى ثلاث وحدات تعليمية.

5: مجال العلم والعمل، وتم تقسيمه إلى ثلاث وحدات تعليمية.

6: مجال البيئة والصحة، وتم تقسيمه إلى ثلاث وحدات تعليمية.

- **كتاب السنة الثالثة:** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2011/2010 ويشتمل على ستة مجالات تم توزيعها على 175 صفحة.

1: مجال المؤسسات العمومية والخدماتية، وتم تقسيمه إلى أربع وحدات تعليمية.

2: مجال الحياة الديمقراطية، وتم تقسيمه إلى أربع وحدات تعليمية.

3: مجال الإعلام والاتصال، وتم تقسيمه إلى أربع وحدات تعليمية.

4: مجال المواطن والقانون، وتم تقسيمه إلى أربع وحدات تعليمية.

5: مجال المواطن والاستهلاك، وتم تقسيمه إلى أربع وحدات تعليمية.

6: مجال الجزائر والمجتمع الدولي، وتم تقسيمه إلى أربع وحدات تعليمية.

- **كتاب السنة الرابعة**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2012/2011، ويشتمل على سبعة مجالات موزعة على 177 صفحة.

1: مجال الدولة والمجتمع الجزائري، تم تقسيمه إلى أربع وحدات تعليمية.

2: مجال سلطات الدولة الجزائرية، تم تقسيمه إلى أربع وحدات تعليمية.

3: مجال حقوق الإنسان، قسم إلى ثلاث وحدات تعليمية.

4: مجال الحياة الديمقراطية، تم تقسيمه إلى ثلاث وحدات تعليمية.

5: مجال العلم والتكنولوجيا، قسم إلى ثلاث وحدات تعليمية.

6: مجال وسائل الإعلام والاتصال، وتم تقسيمه إلى ثلاث وحدات تعليمية.

7: مجال الجزائر والمجتمع الدولي، وقسم إلى أربعة مجالات تعليمية.

ب-**كتب الجغرافيـــــــا:**

- **كتاب السنة الأولى،** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائـــر، 2008/2007، ويشتمل على مقدمة عامة وثلاثة ملفات كبرى وزعت على 159 صفحة.

1: مقدمة، تم تقسيمها إلى ثماني وحدات تعليمية.

2: ملف1، وقسم إلى تسع وحدات تعليمية.

3: ملف2، صورة من الجزائر، وقسم إلى سبع وحدات تعليمية.

4: ملف3، البيئة والتلوث.

- **كتاب السنة الثانية**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرســية، الجزائــر، 2010/2009 ويشتمل على خمس وحدات تعليمية كبرى، كقارة آسيا واليابان والصين، وقارة أمريكا والجزائر، بحيث كل وحدة تحتوي على خمسة عناصر، تربط بين الجانب الاقتصـــادي والطبيعي؛ لما له من علاقة بمجالات التنمية المستدامة في هذه البلدان، والقارات التـــي تم توزيعها على 110 صفحات.
- **كتاب السنة الثالثة**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرســية، الجزائــر 2008/2007، ويشتمل على خمس وحدات تعليمية كبرى، تناولت قارة أوقيانيا، وقارة أوربا وألمانيا، وقارة إفريقيا، وجنوب إفريقيا؛ حيث كل وحدة قسمت إلى سبعة عناصر، تناولت التنمية الاقتصادية، والسكان والتنمية، والمحميات الطبيعيـــة، ومعيقـــات التنميـــة، والمـــوارد الطبيعية، والانفجار السكاني، وعناصر العلم والتكنولوجيا كأهم عناصر يمكن أن توحي بمجالات التنمية المستدامة، موزعة على 130 صفحة.
- **كتاب السنة الرابعة**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائــر، 2012/2011 شملت على ثلاث وحدات موزعة على 140 صفحة.

1. الوحدة التعليمية: الموقع والخصائص الطبيعية في الجزائر، قسمت إلى أربع وضـــعيات تعليمية؛ مع وضعية إدماج وتقويم.
2. الوحدة التعليمية: السكان والتنمية في الجزائر، قسمت إلى أربع وضعيات تعليمية؛ مـــع وضعية إدماج وتقويم.
3. الوحدة التعليمية: مشاكل البيئة والكوارث الطبيعية في الجزائـــر، قســـمت إلـــى أربـــع وضعيات تعليمية مع وضعية إدماج وتقويم.

وتعود أسباب اختيار كتب التربية المدنية والجغرافيا إلى:

- أن هذه الكتب تجمع بين الأبعاد الثلاثة المكونة للبيئة والتنمية المستدامة، وذلك بنسب مختلفة، وبالتالي يمكنها أن تساهم في تعريف التلميذ ببيئته وكيفية المحافظة عليها لاستدامتها.
- تتناول هذه الكتب مواضيع البيئة في جميع المستويات التعليمية الأربعة، عكس باقي الكتب التي تناولتها في مستوى واحد أو اثنين أو ثلاث فقط، الأمر الذي قد يعيق متابعة واستمرارية تعلم مواضيع البيئة عند التلميذ، لأن الاستمرارية من شروط التربية البيئية والتنمية المستدامة.
- تمثل مادة التربية المدنية والجغرافيا؛ أحد مواد العلوم الاجتماعية؛ التي تدرس في جميع المراحل التعليمية، لأهميتها في تنشئة التلاميذ من جميع النواحي، بدراستها لخصائص المكان والوسط وعلاقته بالإنسان، كما تعد من المواد الأولى التي أدمجت فيها مواضيع التربية البيئية من قبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، لتبيين العلاقة بين الإنسان والبيئة، وتنمية القيم والاتجاهات، وأساليب التفكير والمهارات اللازمة للتعامل مع الظواهر البيئية **(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: 1980، ص17)**.
- إلى جانب التوصية التي خرج بها مجلس إتحاد المعلمين العرب في الكويت عام 1974، عند عقد حلقة الدراسة لمناقشة مشكلات تدريس المواد الاجتماعية، التي تعد التربية المدنية والجغرافيا من موادها، هذه التوصية التي تنادي بضرورة إدخال الدراسات البيئية الخاصة بالمواد الاجتماعية في جميع مراحل التعليم، بما يتناسب مع ضروف البيئة المحلية ومستويات الطلاب، وإعداد دليل ومراجع للمعلم تناسب كل مرحلة من مراحل التعليم، وإقامة مركز إقليمي عربي لتخريج رواد في مجال الدراسة البيئية بالإستعانة باليونسكو، لتزويد هذا المركز في البداية بالخبراء اللازمين، والإهتمام بعلم البيئة والدراسة المحلية، وتشجيع البحوث لأقسام الجغرافيا والتاريخ بالجامعات العربية **(وهيبي:2003، ص158)**.
- تكتسب هذه الكتب أهميتها من مفهوم الجغرافيا؛ الذي يرتبط بمفهوم البيئة أو الوسط أوالمكان، حيث تعرف الجغرافيا بأنها العلم الذي تهتم موضوعاته بدراسة الإنسان والبيئة، ممثلين في المحيط الحيوي الذي يعيش فيه الإنسان، ويعمل على بناء الأبعاد العقلية والاجتماعية والشخصية للطلبة، فهي أكثر من دراسة للأرض، بل تتعدى ذلك إلى دراسة البيئة وعلاقتها بالإنسان وتفاعله معها وآثار هذا التفاعل، كما ينظم الظاهرة وعلاقاتها التي تميز منطقة عن منطقة أخرى **(بن فارس: 2009، ص62-63)**.

- أكثر الكتب من خلال تسميتها وتعريفها تشير إلى البيئة ومكوناتها البيئيـــة، وترشـــد التلميذ إلى كيفية استهلاك واستثمار موارد بيئته الطبيعية والاجتماعية والاقتصـــادية... حيث تعرف التربية المدنية بمجموعة الخبرات المدنية من مفـــاهيم وقـــيم، ومهـــارات واتجاهات، وممارسات تنتقل إلى الفرد لكي يتكيف مع المجتمع، أو البيئة التي يعـــيش فيها، ويكون عضوا فاعلا مستقبلا على أساس مبدأي الحقوق والواجبات **(الحصـــري: 1990، ص18)**.

وذلك من خلال التوجه لحماية المكان، أو الوسط، أو المدينة، أو البيئة التي يعيش فيها الإنسان ويرعاها لتكون في أفضل حالاتها لخدمة المجتمع، ويكون ذلك ببث الوعي بقيمة الطبيعة المادية والجمالية، ويتعلم الطفل كيفية المحافظة على البيئة أو الوسط الذي يعيش فيه؛ حتى يتجنب كوارثه **(كـــريم: 1999، ص25-26)**. ليصبح التلميـــذ بـــذلك مواطنا معتزا بكيانه ومتشبعا بشخصيته الوطنية، ومتفتحا على القيم العالميـــة **(وزارة التربية الوطنية: 2000، ص41)**، وذلك لصهر شخصية الطفل في بوتقة القيم الثقافية والحضارية للمجتمع الجزائري، من خلال تكوين الجانب الاجتماعي للفرد، الذي يركز على تنمية الجوانب السلوكية، كحسن التصرف وآداب التعـــايش الجمـــاعي، وتنميـــة الاستعدادات الفطرية للمواطنين، الذين يتم إعدادهم للعيش في عالم المستقبل، كما تلعب دورا حاسما في إعداده لممارسة حقوق المواطنة، واحترام قـــوانين الجمهوريـــة **(بـــن بوزيد: 2009، ص75)**.

2- اختيار العينة القصدية أو العرضية غير العشوائية:

للوصول إلى مزيد من المعلومات الحقيقية، تم اختيار عينة قصدية أو عرضية أيضا؛ مـــن أساتذة التعليم المتوسط الذين يدرسون مادة الجغرافيا والتربية المدنية بمؤسسات التعلـــيم المتوســـط مجال الدراسة، حيث بلغ عددهم ثماني أساتذة، كما تم اختيار عن قصد الأساتذة الـــذين يترأســـون النوادي الخضراء في مؤسسات التعليم المتوسط مجال هذه الدراسة، حيث بلغ عددهم ثلاثة أساتذة، وهم على دراية بمختلف الأنشطة التي تقوم بها النوادي الخضراء في مؤسساتهم، وبمفاهيم التربية البيئية إثر تلقي البعض منهم تكوين في الجزائرالعاصمة سنة 2006، والاطلاع على واقع اتفاقيـــة وزيري التربية الوطنية وتهيئة الأقليم والبيئة، حول تطبيق التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم المتوسط.

3- العينة العشوائية المنتظمة:

طبقت العينة العشوائية المنتظمة على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الذين يدرسون في مؤسسات التعليم المتوسط مجال الدراسة، حيث بلغ عددهم 593 تلميذا، أخذنا منهم بطريقة عشوائية منتظمة 119 تلميذا، أي ما يمثل 20%.

وقد تم أخذ هذا الحجم من العينة بهدف تحقيق نتائج عالية الدقة، وبنسبة خطأ محدودة من خلال الإجابة على أكبر قدر من أسئلة الاختبار الموزعة للتلاميذ، والتي تحتوي على أسئلة خاصة وضعت بهدف قياس إتقان التلاميذ لأداء مهارات مرجوة، خاصة في ظل تباين بعض الأنشطة وسط النوادي البيئية، كما بينه تحليل **المقابلة رقم (02)**، هذه النوادي التي يتجدد أعضاؤها كل عام، بهدف إشراك جميع التلاميذ في الانشغالات البيئية، وتعليمهم المحافظة على الموارد الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية، وإكسابهم التربية البيئية، ومنحهم سلوكيات بيئية وترسيخ في أذهانهم علاقات التعامل السليمة مع البيئة عن وعي وقصد في حياتهم اليومية، ضمن العمل الجماعي المثمن على شكل أفواج تقوم بأنشطة إبداعية ومسلية ومرشدة، تؤدي إلى تحسين الوسط المدرسي وغير المدرسي، مشكلة بذلك مخبرا للتربية البيئية **(وزارة التربية الوطنية وتهيئة الأقليم والبيئة: 2004، ص15-21)**.

ولتحديد درجة ومستوى التنمية المستدامة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ولتشخيص أوجه الضعف والقوة في أسئلة الأختبار، لأنها تساعد في كشف سوء الفهم وأنماط الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ، مما يتطلب اختيار هذا الحجم من العينة، ولأنه في العينة العشوائية المنتظمة، لا يمكن أن تحدد حجم العينة الممثلة بالنسبة للمجتمع المعني، ويعود ذلك إلى خصوصية وعمومية الأسئلة المطروحة، وإلى كبر المجتمع **(سلاطنية: 2004، ص326)**، وإلى تجانس أفراد العينة التي يمكن أخذ منها أي نسبة كانت وفق الظروف والإمكانات، وأهداف الباحث لأنها ستكون كافية **(Babbie:2007,p188)**

وقد تم اختيار العدد المطلوب من قوائم وسجلات تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ضمن المجال [1-5]، الذي تم الحصول عليه بقسمة حجم المجتمع على حجم العينة، فنحصل على مقدار التمثيل $4.98 \approx 5$ الذي تم إضافته للعدد العشوائي 04 الذي تم اختياره من طول المجال، وتمت إضافته إلى مقدار التمثيل على التوالي لكل مفردات العينة إلى أن يصل إلى 119، كما يؤكد ذلك **(أبو راضي: 2002، ص5-9)**، ولمزيد من الإطلاع راجع **(غربي: 2006، ص136)**.

وتعود اسباب اختيار السنة الرابعة من التعليم المتوسط لأن:

- تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، يكون قد تلقى تعليما مدته أكثر من ثلاث سنوات، واختيارنا له يمكننا من التعرف على أثر الخبرة التعليمية في زيادة تحصيل مفاهيم التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة.
- مراعاة طبيعة السنة الرابعة؛ التي تتضمن امتحان نهاية مرحلة التعليم المتوسط، وبالتالي فإن تلاميذ هذه السنة من المفروض أنهم يمتلكون قاعدة معرفية؛ تمكنهم من التفاعل مع مختلف وضعيات التقويم، كقياس اختبار التحصيل الذي يسعى لقياس مدى تحقيق الأهداف المحددة في البرامج الدراسية، الخاصة بمواضيع التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة؛ التي تم إدماجها حسب اتفاقية وزيري التربية الوطنية وتهيئة الأقليم والبيئة.
- تعتبر هذه المرحلة مرحلة تعزيز التعليم والتوجيه، بعد تلقيه تعليما أكثر من ثلاث سنوات تضمن تنمية التعليمات وإثباتها، واكتساب الكفاءات المسطرة في المنهاج، وذلك بتحضير المتعلم إلى الوجهة التي يأخذها فيما بعد التعليم الإلزامي **(بن بوزيد: 2009، ص214)**، إما الانتقال إلى المرحلة الثانوية أو الالتحاق بميدان العمل.

3-1- خصائص العينة العشوائية المنتظمة:

- **توزيع العينة حسب الجنس:**

الجدول رقم (03): يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنس	العدد	%
ذكر	53	44.34
أنثى	66	55.46
المجموع	119	%100

المصدر: نتائج الإختبار المعرفي.

يتبين لنا من خلال الجدول؛ بأن توزيع العينة حسب خاصية الجنس، ممثلة لكلا الجنسين في المجتمع الكلي، لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الذين يدرسون في مؤسسات التعليم المتوسط؛ المجال المكاني لهذه الدراسة، حيث يبين الجدول أن عدد الذكور (53) بنسبة معتبرة نوعا ما 44,54%، مما يجعلها تقوم بدورها البيئي في الحاضر والمستقبل، وهذا الظهور لعدد الذكوريجعله متقارب إلى حد ما؛ مع عدد الإناث 66 وبنسبة 55,46%.

وقد ظهر هذا التناسب بين الإناث والذكور في الطور المتوسط تقريبا سنة 2008 و2009، وهذا لا يعني أن الإناث يزددن تكاثرا بالمقارنة مع الذكورللدخول إلى المدرسة فحسب،

وكما هي علاوة على ذلك؛ يتفوقون في الدراسة أحسن من الذكور، كما أشار إلى ذلك الوزير السابق **(بن بوزيد:2009 ص305-308)**، ولأن كان الارتفاع القليل لنسبة الإناث، مع ما يلاحظ على مقاعد الدراسة في مختلف مستويات المؤسسات التعليمية، يشير إلى تأنيث المستقبل، وتوجيهاتها الحديثة المطالبة **بالإيكولوجية النسوية**، التي تم شرحها في **الفصل الخامس في عنصرالمقاربات النظرية للتنمية المستدامة**، مما يعمق الدور الكبير الذي قد تقوم به المرأة في دفع عجلت التنمية المستدامة، كأحد أهم مؤشرات التنمية المستدامة التي تم **تناولها في العنصرالأول من الفصل الرابع**، على الرغم من إهمال هذا المؤشر في محتوى جميع الكتب الثمانية لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، كما يبينه تحليل المضمون.

وهذا ما تؤكده الملاحظة البسيطة عند توزيع قياس الاختبارعلى التلاميذ، بالاهتمام الكبير والدقيق لأسئلة الاختبار من قبل الإناث على عكس الذكور، الذين يرون مواضيع البيئة من الأمور الثانوية، كما أجاب عدد منهم عندما وجه لهم سؤال عن أهمية البيئة في حياتهم اليومية والمستقبلية، أثناء توزيع الاختبار المعرفي.

- **توزيع العينة حسب السن:**

الجدول رقم (04): يبين توزيع أفراد العينة حسب السن:

السن	العدد	%
15-13	49	41.17
18-16	70	58.82
المجموع	119	100

المصدر: نتائج الإختبار المعرفي.

كما يتضمن الجدول أعلاه؛ توزيع خصائص العينة حسب السن، حيث بين الجدول أن الفئة العمرية العالية على مجتمع الدراسة هي الفئة التي تتراوح أعمارهم من [16-18] بنسبة كبيرة قدرت بـ 58,82%، ويعود ذلك لاستقبال المؤسسات التربوية لفئات التلاميذ السنة السادسة أساسي قبل إعادة هيكلة التعليم الإلزامي، إلى جانب انضمام عدد من المعيدين لهذه الفئة، والتي بلغت سن 17 و 18 سنة، وتليها فئة [13-15] بنسبة كبيرة قدرت بـ41.17%، والتي تضم فئة السنة الخامسة ابتدائي التي مسها الإصلاح، وتضمنت فئة الذين يلتحقون بالسنة الأولى في سن 4 سنوات، على إعتبار أن أولياءهم في سلك التعليم، والتي تتضمن عدد من التلاميذ الذين بلغوا سن 13 و14، والذين من المفروض ينتسبون إلى المرحلة الثانية من التعليم المتوسط وهي فترة الدعم، ولم ترتق

إلى مستويات تعزيز التعليم والتوجيه التي حددها الوزير السابق في كتابه، وتمتازهذه الفئة بوجـــود تلاميذ يمتازون بسرعة التقدم والتفوق من مرحلة إلى أخرى، متأثرين بالعوامل التكوينية والعوامل الثقافية العامة والبيئية؛ ما يشترط بها من عامل الخبرة الشخصية، كما أكد علـــى ذلـــك **(القاســـم :2000، ص147)**، التي يكتسبها التلاميذ من أوليائهم في سلك التعليم.

رابعا – المنهج المتبع في الدراسة :

تماشيا مع أهداف وطبيعة موضوع الدراسة الراهنة، وبخاصة في ظل محاولة الحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة، للإجابة عن الأسئلة المطروحة التي نظمتها إشكالية الدراسة، يتطلب الأمر التكامل المنهجي بين المنهج الوصفي ومنهج تحليل المضمون، لكشف حقيقة الأدوار التي تقوم بها التربية البيئية في مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة، لتحقيق التنمية المستدامة، وقد تم ذلك كالآتي:

1- المنهج الوصفي:

يدخل هذا البحث في إطار الدراسات الوصفية؛ التي تسعى نحو تقرير خصائص عملية التربية البيئية من خلال أساليب التعليم والتعلم، وما تسعى إليه ضمن مؤسساتها الرسمية من تعليم وتغيير وتنمية للسلوك الإنساني مع بيئته، وفعالية هذه العملية على أرض الواقع، ومساهمتها في حماية البيئة وتحقيق التنمية المستدامة في مدينة بسكرة، ذلك لأن المنهج الوصفي يقوم بدراسة الظروف أوالظواهر أو المواقف أو العلاقات، كما هي موجودة في الواقع دون أي تدخل من الباحث، ثم يقوم بعمل الوصف الدقيق و التحليل الشامل، والتأويل للبيانات الوصفية من أجل التنبؤ بها **(منسي: 2000 ص 200)**، وذلك من خلال مقابلات واستبيانات بغرض الحصول علي معلومات من أعداد كبيرة من المبحوثين؛ تمثل مجتمعا معينا **(الجوهري: 1985، ص115)**.

ولهذا اعتمدت هذه الدراسة الحالية علي المنهج الوصفي، وذلك في إطار النظرية الوظيفية الجديدة، كدراسة شاملة لموضوع البحث، الذي ينطلق من التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم المتوسط، أي من واقع وخصوصيات معينة، نبحث فيها عن هذه التربية البيئية ومجمل استراتجياتها المطبقة في ميدان مؤسسات التعليم المتوسط، من خلال اختبار قياس التحصيل المعرفي لتلاميذ السنة الرابعة؛ من التعليم المتوسط بمدينة بسكرة، محدد في **الملحق رقم (03)**، للوقوف على التحصيل المعرفي لمفاهيم التنمية المستدامة والتربية البيئية، الذي سينعكس على تحسين مستوى الأداء لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، كأهم مخرجات نظام التربية البيئية، حيث تتحول هذه المعارف إلى مهارات سلوكية، تترجم إلى واقع ملموس لمعالجة مشكلات البيئية، واقتراح حلول لها.

ومقابلة مع معلمي مرحلة التعليم المتوسط للوقوف على دور أحدث الطرق وأساليب التدريس، التي يستخدمها معلمو تلك البرامج، كأهم عمليات نظام التربية البيئية، ومقابلة أخرى مع الأساتذة المنشطين للنوادي الخضراء المدرسية للوقوف على واقع هذه النوادي الخضراء، كإحدى الوسائل البيداغوجية؛ لتعليم التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، في مؤسسات التعليم المتوسط **محددة في الملحق رقم (04).**

2- **منهج تحليل المضمون**:

قامت هذه الدراسة أيضا؛ على منهج تحليل المضمون، بهدف إدراك المواد المقروءة في الكتب المدرسية؛ عينة مضمون هذه الدراسة، من خلال عزل عناصرها ومعرفة خصائص هذه العناصر، وطبيعة العلاقات التي بينها، ومدى ملاءمتها لاحتياجات المتعلم، فضلا عن طبيعة المفاهيم والأفكار البيئية، والمضامين التي تحويها هذه المواد باتجاه التنمية المستدامة **(الزاهري: 2000، ص62).**

ساعين لتفسير واستدلال المعاني الضمنية والكامنة في محتوى الكتب المدرسية، لمرحلة التعليم المتوسط التي مسها الإصلاح، وتم إعادة توجيهها بإدماج التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة في محتوى الكتب، كإحدى الأبعاد الأساسية لتوعية التلاميذ بالحاجة الماسة إلى ضمان تنمية مستدامة؛ لصالح أجيال الحاضر والمستقبل، ضمن اتفاقية وزيري التربية الوطنية وتهيئة الإقليم والبيئة، معتبرين أن الكتب المدرسية وسيلة تعليمية، ومصدرا رئيسيا للمعلومات والأفكاروالمفاهيم البيئية في مقرر معين، إلى جانب القيم والمهارات والاتجاهات الهامة المرتبطة بالاستدامة، والمراد توصيلها إلى جميع التلاميذ، من خلال تفسير الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدرسيها **(كاظم :1986، ص211)**، لتحقيق الأهداف المتوخاة من قبل المنهاج الذي يعتمد على الكتاب المدرسي، باعتباره نظام كلي يتناول المحتوى، ويشمل على الأهداف التعليمية، ومختلف الأنشطة وأساليب التقويم **(الحيلة : 2000، ص335)** الموجهة لتلميذ التعليم المتوسط، دون الاكتفاء بوصفها، علنا نصل إلى مرحلة متقدمة من البحث العلمي، والمتمثلة في مرحلة الضبط، ولم لا مرحلة التنبؤ، معتمدين على قواعد خاصة، تتناسب مع موضوع الدراسة وأهدافه وفروضه.

الأمرالذي يعزز مكانة تحليل المضمون، كمنهج مستقل يحقق أهداف البحث العلمي الثلاث وهي: التفسير والتنبؤ والضبط **(عبد الحميد: 1979، ص203)**، بعد الجدل القائم بين العلماء حول تحليل المضمون، هل هو منهج أم أداة أم أسلوب. صحيح أن تحليل المضمون؛ كان من الأدوات المنهجية التي تقتصرعلى استقصاء الظواهر، ورصد معدلات تكرارها، ولكنه اليوم تعدى هذا الوصف الكمي واتسع استخدامه؛ إلى التحليل الكيفي والاستدلال الذي يبرز ما في الكتب المدرسية

وغيرها من قيم ومفاهيم وأفكار، وما يسود فيها من اتجاهات أو مواطن اهتمام، تلازم الباحث منذ أن كان بحثه فكرة، وطيلة الخطوات التي يجري فيها بحثه، فهو برأي **دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية؛** التي تعرف تحليل المحتوى على أنه:" أحد المناهج المستخدمة في وسائل الإعلام المطبوعة أوالمسموعة، وذلك باختيارعينة من المادة موضع التحليل، وتفسيرها وتحليلها كميا وكيفيا، على أساس خطة منهجية منظمة" **(طعيمة: 2004، ص113).**

وفي الأساس ما هو المنهج العلمي ؟ أليس عبارة عن الطريق المتبع في البحث، وفق جملة من القواعد والعمليات التي يلتزم بها الباحث، ويخضع لنطوقها بعدما يقوده نحو بلوغ هدف محدد مهما كان مجال موضوع بحثه **(أوزوي:1993، ص18)**، ومن بين أهداف هذه الدراسة، البحث في محتوى كتب التعليم المتوسط، فيما يخص التربية البيئية، وإيجاد دورها في تحقيق التنمية المستدامة. وذلك للوقوف على دورالتربية البيئية في التنمية المستدامة، من خلال البحث على مختلف عمليات التفاعل الاجتماعي بين التربية البيئية؛ كنظام تتفاعل أجزاؤه المتكاملة والمتبادلة، والمتمثلة في خصائص المتعلم الوجدانية والمعرفية والمهارية أولا، والبيئية ثانيا بجوانبها الاجتماعية والاقتصادية والبيئية (الطبيعية)، كجزء يتفاعل مع الكل وهو التنمية المستدامة، وما تحتويه من أجزاء متكاملة، تتمثل في عملية التغيير الذي سيمس خصائص المتعلم؛ التي تحتاج إلى تنمية وتغيير إيجابي في السلوكيات، للمحافظة على البيئة واستخداماتها مدة زمنية طويلة بجميع جوانبها؛ التي تحتاجها أجيال الحاضر والمستقبل، وهذا من خلال البحث في مضمون، واتجاهات البيئة التي تتضمنها كتب التعليم المتوسط، ومختلف الأساليب المتبعة في هذا المضمون، وأهداف مقدمي مادة الاتصال وخصائصهم مع مختلف الاهتمامات والاتجاهات لدى متلقي مادة الاتصال.

و يتم تحليل المحتوى وفق عدة مراحل وخطوات، وذلك انطلاقا من الخلفية النظرية للموضوع وحدوده وهي:

- تقتصر هذه الدراسة على كتب التربية المدنية والجغرافيا، من مرحلة التعليم المتوسط بجميع مستوياتها الأربعة.
- معيار التحليل المستخدم هو الفكرة كوحدة للتحليل.
- التركيز على مدى احتواء كتب التعليم المتوسط عينة الدراسة لمفاهيم التربيـــة البيئيـــة والتنمية المستدامة.
- تتحدد عملية التحليل في استخراج مفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة، من خـــلال الأفكار الدالة عليها في المحتوى.
- يتم الإعتماد على ترميز كتب التربية المدنية بـــــ ت م/1، ت م/2، ت م/3، ت م/4، وكتب الجغرافيا بـــ ج/1، ج/2، ج/3، ج/4، ضمن جداول تحليل المضمون.

حيث التزمت الباحثة ضمن هذه الحدود بالأمور التالية:

- قراءة كتب التربية المدنية والجغرافيا، قراءة متأنية وفاحصة عدة مرات.
- استخراج مفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة المعلنة والضمنية من وحدة سياق الفكرة، (من محتوى كتب التعليم المتوسط عينة الدراسة) التي تم تحديدها مع وحدات التحليل وفئاته.
- تقييم استمارة التحليل وعرضها على مجموعة من المحكمين لقياس صدقها.
- التأكد من موضوعية التحليل، وذلك بالتأكد من صدق وثبات التحليل.
- تحديد المفاهيم التي وردت في محتوى الكتب، وتفريغ نتائج هذا التحليل في استمارة التحليل، وحساب النسبة المئوية لكل مفهوم بيئي وفقا لعدد أو مجموع تكرارها، لمعرفة مدى احتواء الكتب لمفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة، ومن جهة أخرى حساب النسب المئوية لمجموع مفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة المتوفرة في كل مجال، مقارنة بقائمة مفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة الواجب تضمينها في كتب التعليم المتوسط والمعتمدة أثناء التحليل.
- عرض و معالجة بيانات التحليل.
- تفسير وتحليل نتائج التحليل.

خامسا: أدوات جمع البيانات : تضمنت أدوات الدراسة ثلاثة أنواع من الأدوات هي:

1- **أداة تحليل المضمون:**

اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات لبناء أداة التحليل، ضمن مجال تطبيق منهج تحليل المضمون، موضحة فيما يلي:

1-1- **تحديد وحدات التحليل:**

يتم استخدام **وحدة الموضوع أو الفكرة Le thème**، كوحدة أساسية في هذه الدراسة، سواء تعلق الأمر بالنص المكتوب أوالصورة أو...، بإعتبارها من أهم وحدات تحليل المضمون، لأنها تعنى بدراسة الآثار الناجمة عن الاتصال وتكوين الإتجاهات **(غربي: 2006، ص99)** والاهتمامات البيئية، لدى تلاميذ التعليم المتوسط متلقي مادة الاتصال، إلى جانب أننا نبحث عن معاني و دلالات المحتوى لا في شكله فقط، الأمر الذي يوجد في وحدة الموضوع؛ والتي قد تكون جملة أو عبارة أو أفكار تدور حول قضية اجتماعية واقتصادية **(الهيني: 1978، ص43-44)** وبيئية يدور حولها موضوع التحليل، والتي تتيح للباحثة حصر الأفكار التي يشمل عليها محتوى الكتب، وتصنف ضمنها مجالات التربية البيئية والتنمية المستدامة، كما أنها الوحدة الأقرب إلى العلاقات التفاعلية المستنبطة من الأفكار، بين أجزاء التربية البيئية والكل المتمثل في التنمية المستدامة.

1-2- تحديد وحدة السياق:

بما أن الفكرة هي أكبر وأوسع وحدات التسجيل، فقد تم اختيارها كوحدة للسياق، لأن وحدات السياق تكون الوحدات الأكبر لوحدات التسجيل، وتحيط بها لتأكيد معناها الذي تكتمل فيه الفكرة؛ التي تدور حول الموضوع، ليتم من خلالها العدد والقياس على أساس سليم **(عبد الحميد: 2009، ص138)**.

1-3- تحديد فئات التحليل:

إن عملية تحديد الفئات ترتبط بمفهوم التجزئة، أي تحويل الكل إلى أجزاء ذات خصائص أومواصفات أو أوزان مشتركة، بناء على محددات يتم وصفها والاتفاق عليها مسبقا، تكون متوفرة في الإطار النظري والدراسات السابقة، والفروض الرئيسية للبحث **(بوحوش: 1999، ص101)**، وهناك نوعين من فئات التحليل، الأولى فئات تجيب عن سؤال ماذا قيل؟، و تهتم بالمادة الإعلامية، والثانية تجيب عن سؤال كيف قيل؟، وتهتم بدراسة الشكل والقالب والأنماط التي قدمت خلالها المادة الإعلامية **(غريب: 1995، ص152)**.

وانطلاقا من فروض الدراسة وأسئلتها وأهدافها وطبيعتها، تم تحديد فئتين من فئات التحليل، تجيب على سؤال أساسي هو: عم تدور مادة الإتصال، أي عن سؤال ماذا قيل؟، لأن هذه الدراسة تبحث في الأساس عم تدور مادة الاتصال في كتب الجغرافيا والتربية المدنية، والتي تظهر فيما يلي:

أ- فئة الموضوع:

هذه الفئة التي توضح ما يركز ويدور حوله المضمون من موضوعات أساسية وفرعية، حول التربية البيئية والتنمية المستدامة، حيث تم تصنيفها إلى:

- أفكار (مفاهيم) موضوعها الجانب البيئي (الطبيعي) للبيئة والتنمية المستدامة.
- أفكار (مفاهيم) موضوعها الجانب الاجتماعي للبيئة والتنمية المستدامة.
- أفكار (مفاهيم) موضوعها الجانب الاقتصادي للبيئة والتنمية المستدامة.

ب- فئة الهدف:

هذه الفئة التي ترتبط بتحديد الخصائص الشخصية للمتعلم ضمن التربية البيئية، حيث يستخدم للإجابة على السؤال إلى ماذا يسعى الفرد والمجتمع؟ **(عبد الحميد: 2009، 127)**، لإكسابه من معارف ومهارات واتجاهات؛ التي تتأثر بمفاهيم ومعارف وقيم التربية البيئية و التنمية المستدامة، حيث تم تصنيف هذه الفئة إلى:

- أفكار (مفاهيم) تستهدف الجانب المعرفي للمتعلم ضمن التربية البيئية.
- أفكار (مفاهيم) تستهدف الجانب المهاري للمتعلم ضمن التربية البيئية.
- أفكار (مفاهيم) تستهدف الجانب الوجداني للمتعلم ضمن التربية البيئية.

وتحت هذه التصنيفات؛ تم استخلاص مجموعة من الفئات الفرعية أو المؤشرات التي تقيس مفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة، للإجابة على تساؤلات وفروض الدراسة وتحقيق أهدافها. وقد تم إختيار معايير التصنيف، وتحديد الفئات الرئيسية والفرعية بناء على مجموعة من المعارف الآتية:

- الإطار النظري لمشكلة الدراسة.
- حدود ما يثيره البحث من تساؤلات وفروض علمية.
- إطار النتائج المستهدفة من البحث **(عبد الحميد: 2009، ص113)**. بغرض مقارنة مدى احتواء محتوى كتب التعليم المتوسط -عينة الدراسة- لمفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة؛ مع القائمة التي تم إعدادها للمفاهيم الواجب تضمنها في كتب التعليم المتوسط.
- الدراسات السابقة وأدبيات الدراسة؛ التي تشير إلى مفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة.

و للقيام بتحليل المضمون، والعمل على تحويل الظواهرالرمزية في محتوى كتب الدراسة، من معطيات نوعية إلى أخرى علمية يمكن معالجتها كميا، تلتزم الباحثة بإقامة شبكة قراءة كتب التعليم المتوسط عينة الدراسة، حيث تسمح هذه الشبكة للباحث بتحويل الوثيقة إلى سلسلة من فئات، يتم إعادة تجميعها وتصنيفها ومقارنتها، وتقييمها وتعدادها لاحقا **(ميالاري: 2008، ص5-46)**، ويتم ذلك وفق هذه الخطوات الموضحة في العناصر القادمة.

1-4- بناء قائمة بمفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة الواجب تضمنها في محتـــوى الكتب:

لما كانت أدبيات الدراسة؛ تشير إلى أن صيانة البيئة وحمايتها، وترسيخ السلوك البيئي لدى الأفراد، لا يتأتى بصورة فعالة، ما لم تدرس للمتعلمين مناهج تتضمن مفـــاهيم واتجاهـــات بيئيـــة مناسبة، سعت هذه الدراسة إلى بناء قائمة تتوفر على مفاهيم التربية البيئية، وأخرى على مفـــاهيم التنمية المستدامة الواجب تضمينها في كتب التعليم المتوسط، والتي تم اشتقاقها من الدراسات السابقة كـــدراسة (**السقاف: 1998**)، ودراسة (**الخوالدة:2006**)، ودراسة (**بـــاجير:2006**)، وتوصـــيات المؤتمرات والمنظمات العالمية، التي تنادي بإعداد قوائم تتضمن مفاهيم بيئية ملائمة للمتعلمين فـــي المراحل الدراسية المختلفة، كتوصيات **اليونسكو والمنظمة العربية للتربيـــة والثقافـــة والعلـــوم، ومؤتمر بلغراد وتبليسي**، كما تم شرحها في عنصر نشأة التنمية المستدامـــــــة وتطورهـــا فـــي **الفصل الثالث للتنمية المستدامة**، ومن تحليل محتوى كتب التعليم المتوسط عينة الدراسة.

هذه المفاهيم البيئية التي أصبح أمر إدخالها في المناهج المدرسية ضـــروريا لبنـــاء هـــذه المناهج، والتي تعمل على تعديل سلوك المتعلم واتجاهاته نحو البيئة، وتحديد مشاكلها وطرق حلها، حيث تؤكد الدراسات على أن التغيرات في الاتجاهات والسلوكيات البيئية، تصاحب وبشكل إيجابي المستوى المعرفي للمتعلم، ومقدار مشاركته الوجدانية ومدى خبرته في موضوع الدراسة، كما تؤكد عليه دراسة (**باجير:2006، ص142**)، وتم شرحه في الفصل الرابع .

ومن أجل ذلك تتواجد هذه القوائم؛ التي تم بناؤها كمعيار يتم الاحتكام إليه في تحديد مـــدى احتواء كتب الجغرافيا والتربية المدنية، لمفاهيم التربية البيئية من أجل التنمية المســـتدامة، حيـــث تكونت القائمة الأولى في صورتها النهائية من(97) مفهوما موزعة على ثلاث مجالات بيئية أساسية تتوافق مع البيئة والتنمية المستدامة، وهي المجال البيئي (الطبيعي) واحتوى علـــى (34) مفهومـــا، والمجال الاجتماعي احتوى على (37) مفهوما، أما المجال الاقتصادي فاحتوى على (26) مفهوما. وقائمة اشتملت على ثلاث مجالات خاصة بخصائص المتعلم، ضمن مفاهيم بيئيـــة هـــي: المجـــال المعرفي واحتوى على(38) مفهوما، والمجال المهاري احتوى على(23) مفهومـــا، لكـــن المجـــال الوجداني احتوي على (21) مفهوما.

وقد تم بناء هاتين القائمتين بناء على تحليل متغير التربية البيئية والتنمية المستدامة، حيث نجد أن جوانب التربية البيئية؛ تنحصر في محصلة العلاقات التفاعلية المتبادلة، بين المـــتعلم بكـــل خصائصه الوجدانية والمعرفية والمهارية، التي تحتاج إلى عملية تغيير وتنمية من خلال مواضـــيع البيئة، ما يوافق عليه تحليل متغير التنمية المستدامة؛ التي تنحصر في محصلة العلاقـــة التفاعليـــة المتبادلة بين عملية التغيير، التي تكون في خصائص المتعلم مع استدامة تغيير هذه الخصائص نحو اكتساب معارف عن البيئة لمدة طويلة، ينشأ على إثرها التلميذ على المحافظة على البيئة، واستغلال

مواردها بشكل سليم في كل أفعاله وسلوكياته اتجاهها، الأمر الذي جعلنا نعتمد على أكثر الكتب التي لها ارتباطا كبيرا بالبيئة، ومستمرة ودائمة مدة الأربع سنوات التي يدرسها تلميذ مرحلة التعليم المتوسط، بكل مجالاتها الاقتصادية والبيئية (الطبيعية)، والاجتماعية، وهذا ما يتوافق مع **الدراسة السابقة لـ(بوعبد الله:2009)**

وللاطمئنان على صدق القائمة المقترحة لمفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة، تم عرضها على لجنة محكمين من ذوي الخبرة والاهتمام، وزعت أسماؤهم في **الملحق رقم (05)**، حيث طلب من كل أستاذ إبداء رأيه في إذا ما كان المفهوم مناسبا، أو غير مناسب وإجراء التعديل الذي يراه مناسبا، وفي ضوء آراء المحكمين؛ قامت الباحثة بتعديل صياغة بعض العبارات لبعض المفاهيم التي أجمع ثلاث محكمين فأكثر على إعادة صياغتها، لتبقى القائمة كما هي تحتوي على (97) مفهوما خاصا بمجالات التنمية المستدامة، و(82) مفهوما خاصا بخصائص المتعلم ومجالات التربية البيئية، كما هي موجودة في **الملحق رقم(01) والملحق رقم(02)**، والملائمة لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

حيث سيتم مقارنة مفاهيم القائمتين بمدى احتواء كتب التعليم المتوسط، عينة الدراسة على مفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة، وكيفية تناولها في هذه الكتب، ثم تأتي عملية تحليل المضمون، ومن ثم استخراجه من المفاهيم الموجودة في مضامين كتب التعليم المتوسط عينة الدراسة، وذلك بالاستناد إلى عينة استطلاعية؛ جاء اختيارها عشوائيا تم على أساسها إدماج مفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة، التي احتوتها كتب التعليم المتوسط عينة الدراسة، مع المفاهيم الواجب تضمنيها في كتب التعليم المتوسط، وذلك بعد التأكد من مدى احتوائها وتكرارها في العينة الاستطلاعية، هذه الفئات الرئيسية والفرعية؛ التي تعتبر صلة وصل بين هدف الدراسة ونتائجها، وفهم للدلالات والمعاني بين الباحثة والقارئ لهذه الدراسة، وما يزيد هذه الدراسة عمقا ما يسبقها من تعريفات إجرائية لمفاهيم الدراسة التي تظهر ضمن العنصر الآتي:

1-5- تصميم أداة التحليل:

تم تصميم استمارة التحليل كأداة للتحليل؛ بما يتفق مع أهداف التحليل بغية تسجيل المعلومات التي تفي بمعطيات هذه الدراسة، فهي إطار متكامل للرموز الكمية الخاصة بكل وثيقة من وثائق التحليل، التي تشمل جميع الخطوات السابقة؛ التي مرت معنا من وحدات التحليل، ووحدات القياس، وفئات التصنيف، وقبل هذا البيانات الأولية عن كتب التعليم المتوسط عينة هذه الدراسة **(عبد الحميد: 2009، ص152)**.

وفي هذه الدراسة؛ اشتملت استمارة تحليل المضمون، كما هي موضحة في **الملحق رقم (06)** على المجال الرئيسي؛ لمفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة ومجالاته الفرعية، كما

خصص فراغ خاص لحساب عدد المفاهيم الواردة، وعدد تكرار المفاهيم في المحتوى، والنسب المئوية لورود مفاهيم المجال في محتوى الكتب، هذه الاستمارة التي تسبقها التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة، وتتصدر استمارة التحليل، والتي تعتبر صلة وصل بين الباحث والقارئ لهذه الدراسة، وهي كما يلي:

- **الجانب الاجتماعي للبيئة والتنمية المستدامة:** وهو نظام يركز على إدارة العلاقات التفاعلية بين الأفراد، والجماعات والمؤسسات والنظم الاقتصادية والسياسية والأمنية، وعلاقات المحيط الاجتماعي بالمحيط التكنولوجي والطبيعي، وما تسهم به من جهود تعاونية، وما تحتاجه من توسع في قدرات الإنسان؛ وتوظيفها في جميع الميادين وسط المجتمع.
- **الجانب البيئي (الطبيعي) للبيئة والتنمية المستدامة:** هو النظام الذي خلق الله عليه الأرض دون تدخل الإنسان، وما اشتمل عليه من غازات ومياه ويابس ومعادن...، وكل ما يحتوي من موارد طبيعية وجب المحافظة عليها، وترشيد استهلاكها لإستثمارها وإستدامتها لأجيال الحاضر والمستقبل.
- **الجانب الاقتصادي للبيئة والتنمية المستدامة:** هو النظام المادي الذي يضعه الإنسان، ويحكم فيه، ويلبي حاجاته عن طريق توفير نصيب الفرد من السلع والخدمات ورأس المال، وزيادة معدلات النمو في الإنتاج دون أضرار بيئية.
- **الجانب المعرفي للمتعلم في مجال التربية البيئية:** ويشمل المعارف والمعلومات؛ التي ينبغي أن يعرفها التلاميذ نحو بيئتهم، وما تحويه من موارد وما تعانيه من مشاكل.
- **الجانب المهاري للمتعلم في مجال التربية البيئية:** ويتعلق بالقدرات الحسية والحركية؛ التي ينبغي أن يتعلمها التلاميذ، ليتمكنوا من التعامل الفعال مع بيئتهم.
- **الجانب الوجداني للمتعلم في مجال التربية البيئية:** ويشمل الاتجاهات والانفعالات والميول، ومختلف أوجه التقدير؛ التي ينبغي أن يكتسبها التلاميذ لترشيد سلوكهم إزاء البيئة.

1-6- صدق وثبات التحليل:

أ-صدق المحتوى:

يسمى صدق المحتوى بالصدق الظاهري، الذي اختارته الباحثة لاختبار أداة التحليل؛ التي تم تصميمها وعرضها على مجموعة من المحكمين، ذكرت أسماؤهم في **الملحق رقم (05)** للتأكد من صدقها وصلاحها، والتحقق من علميتها، وإبداء الملاحظات التي يمكن أن تزيدها وضوحا

وملاءمة، بعد تجاوز العديد من الأخطاء الخاصة بالتصميم والتطبيق لتحقيق أهداف الدراسة، والوصول إلى نتائج حقيقية.

ب-ثبات التحليل:

إن أنسب الطرائق لاختبار الثبات في تحليل المحتوى هي: طريقة إعادة الاختبار، حيث تم إجراء عملية التحليل من قبل الباحثة مرتين متتاليتين، يفصل بينها فترة زمنية مدتها 30يوما، ابتداء من 20 فيفري إلى 21 مارس، وتسمى هذه الطريقة بطريقة الاتساق بين المحلل ونفسه، أو طريقة الاتساق عبر الزمن، حيث كان معامل الثبات بين الباحثة ونفسها في مرتي التحليل=0.87 ، بتطبيق معامل الثبات: $R = \frac{2(C_{1.2})}{C_1 + C_2}$

كما اعتمدت الباحثة على طريقة الاتساق بين المحللين، والتي تعني الوصول إلى الاتفاق في النتائج بين الباحث ومحللين آخرين، لهم خبرة في تحليل المحتوى موجودة أسماؤهم في **الملحق رقم (05)**.

وقد تمت عملية التحليل بعد اطلاع المحللين على الهدف من التحليل، وقائمة التحليل المستخدمة، وجميع قواعد التحليل، وللاطمئنان أكثر قامت الباحثة بتحليل درس من كتاب التربية المدنية، وآخر من كتاب الجغرافيا لجميع المستويات أمام المحللين، كما طلبت الباحثة من المحللين، بتحليل عينة أخرى؛ إلى أن اطمأنت الباحثة على إجراء عملية التحليل، بعد ذلك تم التعرف على أوجه الاتفاق بين النتائج التي توصلت إليها الباحثة، مع النتائج التي توصل إليها المحللين، وتم حساب معامل الثبات لقائمة التحليل الخاصة بمحتوى الكتب، باستخدام طريقة ومعادلة هولستي Holesti

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن (متوسط الاتفاق بين المحكمين)}}{\text{1+(ن-1) متوسط الاتفاق بين المحكمين}}$$

، حيث **ن** تشير إلى عدد المحكمين .

وهذا بالاعتماد على طريقة استخراج نسبة الاتفاق بين المحللين، بطريقة قسمة عدد فئات الاتفاق على عدد فئات أداة التحليل أي حساب معامل الثبات بين كل محللين على حدة، وفق معامل الثبات: $R = \frac{2(C_{1.2})}{C_1 + C_2}$ كما هو موضح في **(طعيمة: 2004، ص226-232)**.

وعليه كانت نسبة الاتفاق بين المحللين في عينة كتب الجغرافيا:

بين الباحثة والمحلل الأول= 0.60

بين الباحثة والمحلل الثاني= 0.64

بين المحلل الأول والثاني = 0.65

متوسط الاتفاق بين المحللين: 0.60 + 0.64 + 0.65 ≈ 3/1.89 = 0.63

ومنه معامل الثبات $0,83 = \frac{0,63 \times 3}{0,63.(1-3)+1}$

أما نسبة الاتفاق بين المحللين في عينة كتب التربية المدنية:

بين الباحثة والمحلل الأول = 0.61

بين الباحثة والمحلل الثاني= 0.57

بين المحلل الأول والثاني= 0.54

ومتوسط الاتفاق بين المحللين: 0.61 +0.57+ 0.54 = 3/1.72 = 0.57

ومنه معامل الثبات : $0,80 = \frac{0,5 \times 3}{0,57.(1-3)+1}$

ومنه نستنتج أن معامل الثبات الكلي: $0,81 = \frac{0,80 + 0,83}{2}$

وهي نسبة عالية من حيث درجة الثبات في كل من معامل الثبات بالنسبة لكل عينة أو معامل الثبات الكلي التي يحصرها هولستن في (0.78 و 0.95).

2- المقابلة:

لقد استعنا بالمقابلة كأداة ثانية لجمع البيانات؛ باعتبارها خبرة ديناميكية بين الباحث والمبحوث، بهدف الوصول إلى الحقيقة أو موقف معين، يسعى الباحث لمعرفته من أجل تحقيق أهداف الدراسة، والوصول إلى البيانات التي يريدها الباحث **(عبيدات: 1999، ص55)**، بالإضافة إلى التعرف على الملامح والمشاعر أو تصرفات المبحوثين، وملاحظاتهم وآرائهم ومعتقداتهم وخبرتهم، عن مواقف معينة يصعب الحصول عليها؛ عن طريق أدوات جمع البيانات الأخرى **(ناصف: 1997، ص48)**.

إذ وجهت المقابلة **رقم(1)** الموجودة في **الملحق رقم (04)** إلى أساتذة التعليم المتوسط الذين يدرسون مادة الجغرافيا والتربية المدنية في مؤسسات التعليم المتوسط مجال هذه الدراسة، والذين يمكنهم إمدادنا بالمعلومات حول مختلف الأنشطة الصفية، التي يستخدمها الأستاذ لتعليم التلميذ التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة.

كما وجهت المقابلة **رقم(2)** الموجودة في **الملحق رقم (04)**، إلى الأساتذة المنشطين للنوادي البيئية الخضراء المدرسية، التي وضعتها الدولة كإحدى الاستراتيجيات البيداغوجية، وطبقتها مؤسسات التعليم المتوسط مجال هذه الدراسة، لمعرفة مختلف الأنشطة اللاصفية؛ التي يقوم بها الأستاذ لتعليم التلميذ التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة.

3- أداة القياس:

3-1- اختبار تحصيل للمعارف عن التنمية المستدامة:

قامت الباحثة بإعداد اختبار تقويمي لمخرجات التعليم المتوسط، لقياس مستوى معرفة تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بالتنمية المستدامة، بعد أكثر من ثلاث سنوات من الدراسة، وقد تكون هذا الاختبار من جزئين:

-**الجزء الأول:** يتضمن معلومات أولية عن المبحوث.

-**الجزء الثاني:** الاختبار الذي تكون من 30 فقرة في صورته النهائية، لكل فقرة أربعة بدائل موزعة على ثلاثة مجالات أساسية للتنمية المستدامة، احتوى المجال البيئي على (11) فقرة، والمجال الاجتماعي على (12) فقرة، والمجال الاقتصادي على (07) فقرات، ليطلب من المتعلم المفحوص اختيار البديل الذي يراه صحيحا، كإجابة مناسبة عن سؤال الفقرة، وقد تم بناء هذا المقياس وفقا للإجراءات التالية:

- تحليل محتوى كتب الجغرافيا والتربية المدنية للتعليم المتوسط، ومقارنتها بالقوائم المعدة لمفاهيم التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، وفق خصائص المتعلم ومجالات البيئة والتنمية المستدامة الموضحة في **الملحق رقم(01) و(02).**
- الاطلاع على دليل منشط النادي الأخضر المدرسي، الذي أعدته وزارة التربية الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة هذا من جهة، ومن جهة أخرى الاطلاع على برنامج الأنشطة التي تقوم بها النوادي البيئية في مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة مجال هذه الدراسة.
- الاطلاع على منشورات دليل المربي في التربية البيئية لمستوى التعليم المتوسط، في مختلف طبعاتها التي أعدتها وزارة التربية الوطنية، ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة، ضمن حقائب التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، التي يكون أستاذ التعليم المتوسط قد اطلع عليها لتدريس التلاميذ التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، ضمن ما تحتويه الكتب الدراسية.
- الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي تهتم بالتربية البيئية والتنمية المستدامة.

أ-صدق الاختبار (الأداة):

للتحقق من صدق الاختبار التحصيلي المعد لهذه الدراسة، تم الاعتماد على صدق المحتوى، والذي يعتمد على حكم الخبراء والمحكمين، ولتحقيق ذلك تم عرضه على مجموعة من المختصين

والخبراء، كما هو موضح في **الملحق رقم (05)**، للوقوف على رأيهم في مدى صلاحية الاختبار لقياس التنمية المستدامة، ومدى ملاءمة الفقرات لمجالها ولمستوى تلميذ السنة الرابعة من التعلم المتوسط، أو أي اقتراحات أو تعديلات أخرى مناسبة يرون ضرورة إجرائها على فقرات الاختبار.

وقد أجرت الباحثة التعديلات اللازمة في ضوء مقترحات المحكمين وملاحظاتهم، حيث تم إعادة صياغة وتوضيح العديد من فقرات الاختبار، وحذف 10 فقرات من فقرات الاختبار، لصعوبتها على مستوى تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ولطول الاختبار، بعدما أجمع 03 محكمين فأكثر على صعوبتها، وطول الاختبارعلى تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط. وعليه أصبح مقياس الاختبار التحصيلي في صورته النهائية يتكون من30 فقرة بعدما كان 40 فقرة موزعة على ثلاث مجالات فرعية، كما هو موضح في **الملحق (03)**.

ب-ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، نظرا لحساسية عامل الزمن لهذا البحث، وظروف تطبيقه على عينة عشوائية من مجتمع البحث وخارج عينتها، و بلغ عددها 40 تلميذا ، حيث تم تحديد إجابات عينة الثبات على الفقرات الفردية والزوجية، لإيجاد معامل الارتباط "**لبيرسون**" بين إجاباتهم على الفقرات الفردية وإجاباتهم على الفقرات الزوجية، حيث بلغ معامل الارتباط حوالي 0.68، ليتم تطبيق معامل التجزئة النصفية: $r_{xx} = \frac{2r\frac{1}{2}.\frac{1}{2}}{1+r\frac{1}{2}.\frac{1}{2}}$ لإيجاد معامل الثبات الذي بلغ حوالي 0.80 وهو معامل ثبات عال، ويكون كذلك إذا كان أعلى من 0.70 كما يوضحه **(الضيوفي: 2002، ص144-145)**.

ج-تحليل فقرات الاختبار:

قامت الباحثة بتحليل أسئلة (فقرات الاختبار) بإيجاد قدرتها التميزية وصعوبتها، لتحديد جودتها وفاعليتها، أو إعادة صياغتها واستبعاد غير الصالح منها، وذلك بتطبيقها على العينة العشوائية الاستطلاعية التي اعتمدت لاستخراج معامل الثبات، وطلبت منهم شفاهية إبداء استفساراتهم حول غموض أو عدم وضوح الأسئلة، ولم يبد التلاميذ أي استفسارات؛ عدا تلك المتعلقة ببعض الأخطاء المطبعية؛ التي تم تجاوزها بشرحها للتلاميذ، واستغرق زمن التطبيق حوالي 50 دقيقة. وبعدها تم ترتيب الدرجات؛ التي أجاب عليها التلاميذ إجابة صحيحة تنازليا، ثم قسمت هذه الدرجات إلى فئتين متساويتين؛ الأولى مثلت الدرجات العليا (ع)، والثانية مثلت الدرجات الدنيا (د) من مجموع التلاميذ المختبرين (ن).

1-صعوبة الفقرات (الأسئلة):

تم إيجاد مستوى الصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار من خلال تطبيق معامل صعوبة الأسئلة (المفردة) = $\frac{\square+\square}{\square}\times 100$ وتعد الاختبارات مقبولة، إذا كانت صعوبتها تتراوح بين (30% إلى 70%)، حيث وجدت الباحثة قيم معامل الصعوبة تتراوح ما بين (31% و 67%)، مع العلم أن هناك أسئلة تتوقع الباحثة أن يجيب عليها معظم التلاميذ، وذلك بهدف تشجيعهم على الاستمرار في الإجابة عن بقية الأسئلة، وأسئلة متوسطة الصعوبة؛ تم الإبقاء عليها لقياس بعض السلوكيات المهارية للتلاميذ أو أداء التلميذ، بعد تلقيه مهارات من خلال أنشطة النوادي المدرسية الخضراء، واستبعاد مثل هذه الأسئلة من الاختبار، يؤدي إلى التقليل من صدق محتوى الاختبار، كما تم شرحه في المرجع **(علام: 2007، ص-251-254)**، لأن من بين أغراض هذا الاختبار، ليس فقط قياس المستوى التحصيلي العام، بل إن بعض أسئلة الاختبار؛ تقيس إتقان التلاميذ مهارات أساسية قد تعلموها من أنشطة النوادي الخضراء.

2 -معامل التميز:

تم حساب معامل تميز السؤال (المفردة) Item discrimination index: الذي يدل على درجة تميز المفردة بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل من التلاميذ في الاختبار، وذلك بتطبيق معامل تميز المفردة $\frac{\square-\square}{\square\frac{1}{2}}$ كما جاء في كتاب **(علام: 2007، ص254)**، وعند حساب قوة التميز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وجدت الباحثة أنها تتراوح بين (20-54)، وتعد الاختبارات مقبولة إذا تراوحت بين (20-40)، وجيدة إذا كانت درجة تمايزها أكثر من 40 **(علام: 2007، ص256)**، وقد تم قبول الدرجات المقبولة، لأن بعض الأسئلة وضعت بهدف قياس إتقان التلاميذ لأداء مهارات مرجوة، وتحديد درجة ومستوى التنمية المستدامة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ولتحديد وتشخيص أوجه الضعف والقوة في الأسئلة المقبولة، لأنها تساعد على كشف سوء الفهم وأنماط الأخطاء الشائعة لدى الطلاب، وتوجه الباحثة نحو أساليب العلاج المناسبة.

وبناء على إجراءات الصدق والثبات والتميز والصعوبة، تكون نموذج اختبار الدراسة بصورته النهائية من 30 سؤالا، كما هو مبين في **الملحق (03)** مرفق **بعلامة (*)** للإشارة لنموذج الإجابة الصحيحة لسؤال الاختبار، وتحليلها واستخراج نتائج الدراسة، وذلك بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتبيين إجابات التلاميذ، ومستوى معارفهم حول قياس اختبار التحصيل لديهم.

سادسا: أساليب المعالجة الإحصائية :

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة على تساؤلاتها وفرضياتها، تم الاستعانة بمجموعة من أساليب التحليل الإحصائي التالية:

- النسبة المئوية: عدد التكرارات / مجموع التكرارات × 100

- معامل هولستيي لحساب معامل الثبات بين محللين أو أكثر في تحليل المضمون:

معامل الثبات بين محللين : $R = \frac{2(C_{1.2})}{C_1 + C_2}$

معامل الثبات عند المحللين: ن (متوسط الاتفاق المحكمين) / 1 + (ن+1) متوسط الاتفاق بين المحكمين

(طعيمة: 2004، ص226-232).

- معامل التجزئة النصفية لحساب ثبات اختبار التحصيل المعد لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط: $r_{xx} = \frac{2r\frac{1}{2}.\frac{1}{2}}{1+r\frac{1}{2}.\frac{1}{2}}$ **(الضيوفي: 2002، ص144-145).**

-معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار لتحصيل المعارف لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

معامل الصعوبة = $\frac{\square+\square}{\square} \times 100$

معامل التمييز = $\frac{\square-\square}{\square\frac{1}{2}}$ **(علام: 2007، ص251-254).**

-المتوسط الحسابي: س= مجموع القيم / عـــددها

(أبو راضي: 1997، ص141-142).

-الانحراف الميعاري = مجموع (الدرجة – المتوسط) / مجمـــــوع التكرارات

(الكبسي: 2008، ص191).

-استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لمعالجة بيانات الاختبار التحصيلي.

الفصل السابع:

التوجيهات القيمية لمفاهيم مجالات التنمية المستدامة

أولا: التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الاجتماعي للتنمية المستدامة على ضوء تحليل المضمون.

ثانيا: النتائج الجزئية للتوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الاجتماعي للتنمية المستدامة.

ثالثا: التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال البيئي للتنمية المستدامة على ضوء تحليل المضمون.

رابعا: النتائج الجزئية للتوجيهات القيمية لمفاهيم المجال البيئي للتنمية المستدامة.

خامسا: التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الاقتصادي للتنمية المستدامة على ضوء تحليل المضمون.

سادسا: النتائج الجزئية للتوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الاقتصادي للتنمية المستدامة.

سابعا: التوجيهات القيمية لمفاهيم مجالات التنمية المستدامة على ضوء قائمة مفاهيم التنمية المستدامة.

جدول رقم(05): يوضح توزيع التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الاجتماعي في كتب الجغرافيا والتربية المدنية للتعليم المتوسط.

المجالات	المفاهيم الواردة في محتوى الكتب.	ت م/01		ت م/02		ت م/03		ت م/04		المجموع		ج/01		ج/02		ج/03		ج/04		المجموع		المجموع الكلي		المرتبة
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
المجال الإجتماعي	احترام حقوق الإنسان.	30	15.46	06	1.67	29	9.23	84	18.50	149	11.28	/	/	/	/	02	0.97	/	/	02	0.31	151	7.68	02
	التخفيف من أوضاع الفقر وحدوثه.	06	3.09	16	4.46	35	11.14	20	4.40	77	5.83	/	/	10	5.12	13	6.31	03	2.25	26	4.03	103	5.24	06
	توفير الرعاية الصحية.	13	6.70	11	3.07	30	9.55	09	1.98	63	4.77	/	/	/	/	03	1.45	06	4.51	09	1.39	72	3.66	12
	المحافظة على البيئة غالبا ما تكون نتيجة الجهد الجماعي.	17	8.76	62	17.31	27	8.59	16	3.52	122	9.24	02	1.81	/	/	01	0.48	16	12.03	19	2.95	141	7.17	03
	المنازعات الدينية والعرقية.	/	/	/	/	/	/	23	5.06	23	1.74	/	/	04	2.05	25	12.13	/	/	29	4.50	52	2.64	16
	الحروب والجرائم وما يترتب عليها من تدهور بيئي.	01	0.51	04	1.11	10	3.18	40	8.81	55	4.16	05	4.54	07	3.58	12	5.82	01	0.75	25	3.88	80	4.07	10
	التعاون الدولي	06	3.09	12	3.35	37	11.78	10	2.20	65	4.92	/	/	01	0.51	30	14.56	05	3.75	36	5.59	101	5.14	08
	دور المؤسسات في تنفيذ البرامج التنموية.	07	3.60	26	7.26	30	9.55	56	12.33	119	9.01	/	/	04	2.05	04	1.94	06	4.51	14	2.17	133	6.77	04
	تحقيق الأمن والسلام	04	2.06	09	2.51	06	1.91	42	9.25	61	4.62	/	/	/	/	13	6.31	/	/	13	2.01	74	3.76	11
	تحقيق المساواة والعدالة في توزيع الموارد بين الأجيال.	/	/	9	2.51	13	4.14	65	14.31	87	6.59	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	87	4.42	09
	المشاركة الشعبية في التخطيط للتنمية.	10	5.15	10	2.79	/	/	06	1.32	26	1.96	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	26	1.32	24
	تنمية الريف للحد من هجرة السكان للمدن.	/	/	/	/	02	0.63	16	3.52	18	1.36	/	/	09	4.61	/	/	06	4.51	15	2.32	33	1.68	21
	حماية التراث الطبيعي والحضاري.	64	32.98	51	14.24	17	5.71	35	7.70	167	12.65	15	13.63	32	16.41	26	12.62	06	4.51	79	12.26	246	12.52	01
	الاستثمار في القدرات البشرية.	01	0.51	01	0.27	/	/	01	0.22	03	0.22	27	24.54	07	3.58	/	/	/	/	34	5.27	37	1.88	19

خطورة دفن نفايات الدول المتقدمة في أراضي الدول النامية.	/	/	04	1.11	/	/	01	0.22	05	0.37	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	05	0.25	27
التوعية الإعلامية التي تحث على المحافظة على البيئة وحمايتها.	/	/	/	/	01	0.31	02	0.44	03	0.22	/	/	/	/	/	/	/	/	01	0.75	01	/	/	0.15	01	0.20	04	28
دور التربية والوعي البيئي في الحث على الالتزام بالسلوك البيئي الصحيح.	05	2.57	38	10.61	07	2.22	03	0.66	53	4.01	/	/	/	/	/	/	/	/	01	0.75	01	/	/	0.15	01	2.74	54	14
دور التعليم في تكوين حياة مستدامة وسط المجتمع.	07	3.60	03	0.83	07	2.22	03	0.66	20	1.51	/	/	21	10.76	18	8.73	/	/	39	6.05	/	0.93	06	1.50	02	3.00	59	13
تشكيل منظمات لحماية البيئة التي تقع عليها مسؤولية توعية الفرد بيئيا.	/	/	/	/	/		04	0.88	04	0.30	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	04	0.20	04	28
دراسة أي مشكلة بيئية بطريقة علمية تساعد على اتخاذ قرارات بيئية فعالة.	/	/	/	/	/	/	01	0.22	01	0.07	/	/	/	/	/	/	/	/	02	1.50	02	0.31	02	1.50	02	0.15	03	31
حملات النظافة من الأنشطة التي تعالج مشكلات البيئة.	/	/	15	4.18	/	/	06	1.32	21	1.59	04	3.63	/	/	/	/	/	/	06	1.50	02	0.93	06	1.50	02	1.37	27	23
رمي الفضلات في الأماكن العامة والمساحات الخضراء يساهم في التلوث البيئي.	07	3.60	12	3.35	/	/	02	0.44	21	1.59	13	11.81	/	/	/	/	/	/	28	11.27	15	4.34	28	11.27	15	2.49	49	17
دور القوانين والتشريعات في تحديد علاقة الإنسان بالبيئة.	05	2.57	09	2.51	08	2.54	06	1.32	28	2.12	01	0.90	/	/	/	/	/	/	5	3.00	04	0.77	5	3.00	04	1.68	33	21
فرض الضرائب على المخالفين لقوانين حماية البيئة.	/	/	/	/	/	/	03	0,66	03	0,22	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	03	0,15	03	31
المحافظة على صحة الإنسان بالنظافة الدائمة والتغذية الجيدة.	/	/	16	4,46	37	11,78	/	/	53	4,01	/	/	01	0,51	/	/	/	/	01	/	/	0,15	01	/	/	2,74	54	14
انتشار العديد من الأمراض الوبائية يرجع أساسا لتلوث البيئي.	08	4,12	43	12.01	18	5.73	/	/	69	5.22	16	14.54	/	/	02	0.97	15	11.27	33	5.12	102	5.19	07

	التدهور البيئي يرتبط ارتباطا وثيقا بالكثافة السكانية.	/	/	194	/	358	/	0.27	/	314	/	454	/	1320	/	0.07	/	110	/	195	/	22	/	11.28	15	7.28	07	5.26	44	6.83	45	2.29	18
	التخطيط البيئي غير السليم يزيد من استنزاف الموارد الطبيعية.	03	1.54	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	03	0.22	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	03	0.15	31
	تحديد العلاقة بين الإنسان والبيئة.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	02	1.02	01	0.48	01	0.75	04	0.62	04	0.20	28
	دعم برامج تنظيم الأسرة	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	05	2.56	01	0.48	13	9.77	19	2.95	19	0.96	25
	تضخم المدن يؤدي إلى اختلال في التوازن البيئي.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	21	19.09	51	26.15	30	14.56	16	12.03	118	18.32	118	6.00	05
	تحسين نوعية الحياة في الأحياء المتخلفة.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	04	1.94	02	1.50	06	0.93	06	0.30	26
	مراعاة وجود مساحات خضراء عند تخطيط المدن.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	06	5.45	19	9.74	04	1.94	05	3.75	34	5.27	34	1.73	20
	مواجهة آثار العولمة التي تحد من إمكانية تحقيق التنمية المستدامة.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	02	0.97	/	/	02	0.31	02	0.10	34
	المجموع	194	/	358	/	314	/	454	/	1320	/	644	/	206	/	195	/	133	/	644	/	206	/	133	/	644	/	1964	/	/

المصدر:نتائج تحليل المضمون.

سيتناول هذا الفصل تحليل وتفسير بيانات الفرضية الأولى، المتعلقة بالتوجيهات القيمية لمفاهيم مجالات التنمية المستدامة، وربط ذلك بالجانب النظري والدراسات السابقة، مع الاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك.

أولا- التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الاجتماعي للتنمية المستدامة على ضوء تحليل المضمون:

- **مفهوم" حماية التراث الطبيعي والحضاري":**

يتضح من الجدول السابق تفوق مفهوم" حماية التراث الطبيعي والحضاري"، باحتلاله المرتبة الأولى بنسبة 12,52% من إجمالي مفاهيم المجال الاجتماعي للتنمية المستدامة، التي احتوتها الكتب الثمانية لمادة التربية المدنية والجغرافيا، حيث احتل المرتبة الأولى في كتب التربية المدنية بنسبة 12,65%، متخذا مسارا متناقصا من السنة الأولى إلى السنة الرابعة (32,98%,14,24%,5,41%,7,70%)، بينما احتل المرتبة الثانية في كتب الجغرافيا بنسبة 12,26%، حيث ظهر في جميع المستويات بنسب متفاوتة من السنة الأولى إلى السنة الرابعة (13,63% ,16,41% ,12,62% ,4,51%). وتصدر هذا المفهوم في محتوى هذه الكتب غير منطقي وغير مبرر، صحيح أنه يعتبر من بين المفاهيم الواجب تضمينها في كتب التعليم المتوسط، كما جاء في قائمة مفاهيم البيئة والتنمية المستدامة في **الملحق رقم (01)**، وذلك على اعتبار أن عناصر التراث الحضاري والثقافي والطبيعي كالتصاميم المعمارية، التي خلفتها الحضارة الإسلامية والفرعونية والرومانية، ومختلف المعالم الطبيعية التي نشأت بفعل التكوينات الطبيعية، تعتبر ذات قيمة عالمية بارزة من الناحية الجمالية والعلمية، كمنطقة الهوقار في الجزائر وغيرها من المناطق التي صنفت من التراث الحضاري، حيث يوجد حوالي 774 منطقة تم تصنيفها من قبل لجنة التراث العالمي، على أنها مناطق ذات إرث عالمي طبيعي وثقافي مشترك، والتي تعتبر كعناصر مهمة في حياة الإنسان ووجوده، حيث تمثل ركائز ودعائم حضارات الشعوب والدول المختلفة، واعترافا بهذه الأهمية تم وضع إتفاقية باريس 1972؛ كأهم الاتفاقيات التي تعني بحماية التراث الطبيعي والثقافي العالمي، والتي دخلت حيز التنفيذ عام 1975 **(البواردي: 2006، ص221-222)**.

ورغم هذه الأهمية؛ إلا أنه لا يعتبر من المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها التنمية المستدامة، كما تم توضيحه في **العنصر الأول في الفصل الرابع**، ولا ما احتواه مفهوم التنمية المستدامة الذي إنتشر من خلال تقرير مستقبلنا المشترك للجنة الأمم المتحدة للبيئة والتنمية، "**تقرير براوندلاند**" الذي عرفها بأنها: التنمية التي تجيب عن حاجات الحاضر، دون تعريض قدرات الأجيال القادمة للخطر والاستجابة لاحتياجاتهم. هذا المفهوم الذي تطور لتعرفه الاستراتيجية الجديدة للحفاظ على الطبيعة وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة بما يلي: "فعل تحسين شروط وجود المجتمعات البشرية، مع البقاء في حدود قدرة تحمل أعباء الأنظمة البيئية "**(مرعي: ص68)**.

ألا يحق لنا الآن أن نطرح تساؤلا عن الاحتياجات الضرورية التي على التلميذ أن يتعلمها، ويحملها كمعارف وقيم تترجم فيما بعد في سلوكياته وأفعاله، التي تحسن شروط وجوده في المجتمع المحلي أولا ثم الإقليمي والعالمي ؟. ألا يتصدر ضمن احتياجات الإنسان التعليم والسكن والصحة وقبلها **محاربة الفقر والتخفيف من أوضاعه وحدوثه**، لأنه أصبح يمثل الخطر الأكبر على البيئة في الدول النامية، حيث تؤدي ضرورات البقاء والافتقار إلى التنمية، إلى اللجوء كرد فعل إلى الاستغلال غير العقلاني للأرض والموارد الطبيعية الأخرى، وتعتبر هذه الأفعال وهذا الإهمال الذي يسبب أخطار جسيمة للبيئة وتضع حياة الإنسان على المحك، وترتكب جرائم بيئية ضد البيئة؛ التي تشمل أنواع النباتات والحيوانات، وجرائم ضد العناصر غير الحية للبيئة، بما في ذلك الطقس والتربة **(Valadbigi:2010, p543)**، وقد عبرت عن ذلك رئيسة وزراء الهند الراحلة، السيدة **أنديرا غاندي** بصيحتها المشهورة "إن البيئة لا يمكن تحسينها في ظل الفقر"، هذه الصيحة التي نبهت أنظار العالم للواقع البيئي، ونادت بتبني استراتيجية التنمية المستدامة القائمة على حماية البيئة ومكافحة الفقر، راجع في ذلك **عنصر ظروف نشأة التنمية المستدامة من الفصل الثالث للتنمية المستدامة.**

هذا المفهوم الذي لا نجده يحتل المراتب الأولى، والسائدة ضمن مجموع مفاهيم المجال الاجتماعي للبيئة والتنمية المستدامة، وظهر بتفاوت في كتب التربية المدنية والجغرافيا ضمن مستوياتها الأربعة، حيث احتل المرتبة السادسة بنسبة 5,24% من إجمالي مفاهيم المجال الاجتماعي للبيئة والتنمية المستدامة، التي احتوتها الكتب الثمانية لمادة التربية المدنية والجغرافيا، حيث احتل المرتبة السادسة في كتب التربية المدنية بنسبة 4,83%، وظهر بتفاوت في السنوات الأربعة (3,03% ,4,46% ,11,14% ,4,40%)، وبشكل متناقص في السنوات الأربعة لمادة الجغرافيا، حيث انعدم ظهوره في السنة الأولى، وظهر بنسبة 5,12% في السنة الثانية، وبنسبة 6,3% في السنة الثالثة، وبنسبة 2,25% في السنة الرابعة، محتلا بذلك المرتبة 11 من مجموع المفاهيم التي احتوت الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا، بنسبة قدرت بـ 4,03%.

الأمر نفسه ينسحب على العديد من المفاهيم المهمة في المجال الاجتماعي للبيئة والتنمية المستدامة، والتي لم يسجل حضورها نهائيا، وإن سجلت لم تنل المراتب الأولى ضمن مجموع المفاهيم التي احتواها هذا المجال، سيقول القارئ: لا يمكن للمجتمع الذي وضع مناهج خاصة بالتربية من أجل التنمية المستدامة، أن يدرس كافة موضوعات التنمية المستدامة، وأنا أوافق على هذا القول خاصة أن عملية التدريس ستكون مرتبطة من الناحية الكمية إذا صمم قدر كبير من مستويات المنهج، لكن نقول أن على المتخصصين في هذا المجتمع أن يعتمدوا على الاختيار الواعي للقليل من الموضوعات وثيقة الصلة بالوضع المحلي للمجتمع في الجوانب الاجتماعية للتنمية المستدامة، فموضوع العدالة والمساواة الاجتماعية، وموضوع الصحة والنظافة والتعليم

ودور المرأة في التنمية المستدامة، من المواضيع الحيوية وذات الصلة بحاجات ووضعية كل مجتمع في أي قطر من الأقطار، كما يؤكد على ذلك **(مالكوين: 2009، ص19)**.

- **مفهوم "تحقيق المساواة والعدالة في توزيع الموارد بين الأجيال":**

من غير المنطقي أن يحتل مفهوم "تحقيق المساواة والعدالة في توزيع الموارد بين الأجيال"، المرتبة التاسعة بنسبة 4,42%، من مجموع مفاهيم المجال الاجتماعي للكتب الثمانية لمادة التربية المدنية والجغرافيا، وينعدم حضوره نهائيا في المستويات الأربعة لمادة الجغرافيا والمستوى الأول لمادة التربية المدنية، ويكتفي بحضوره في المستويات الثلاث في مادة التربية المدنية، بنسب متفاوتة قدرت بـ ،(2,51% ,4,14% ,14,31%) محتلا بذلك المرتبة الخامسة بنسبة 6,59% من مجموع مفاهيم التي احتوتها كتب التربية المدنية، وهو من أهم المفاهيم القائمة عليها مفهوم التنمية المستدامة، هذه التنمية التي لا تمثل حركة بيئية فقط بل حركة مجتمع كما **يقول:" مورين هارت "**، لأنها تسعى لتلبية احتياجات الحاضر دون المساس بتلبية الإحتياجات الخاصة للأجيال المستقبل، من الموارد البيئية الموجودة في المجتمع لتحقيق احتياجاتها حسب القيم المستقبلية الخاصة بها، مما يتطلب على كل جيل أن يقدم لأعضائه حقوق عادلة بين استغلال تراث الأجيال السابقة، وأن يحافظ على هذا الحق للأجيال المستقبلية **(أسسكندا: 1997، ص68)**. وذلك بهدف الاستفادة من الموارد الطبيعية الموجودة في المجتمع، ورفع مستوى معيشتها دون الإضرار بالموارد البيئية، والأخذ بيد الفئات المحرومة والمستضعفة، وتحقيق تنمية مستقبلية لها تتفق مع أوضاعها وخصوصيتها وسياستها، لأن فقر هذه الفئات يشكل عائق في توزيع الدخل والثروة، والتفاوت الطبقي الذي أدى إلى التدهور البيئي **(مصطفى: 2005، ص208-209)**، كما مر معنا وتم شرحه في مفهوم التخفيف من أوضاع الفقر.. ولأن تحقيق العدالة والمساواة بين الأجيال؛ كأحد أهم القضايا الاجتماعية في التنمية المستدامة، يعكس درجة كبيرة لنوعية الحياة والمشاركة العامة والحصول على فرص الحياة، وترتبط بالشمولية في توزيع المواد وإتاحة الفرص وإيجاد القرارات، ونقاش جميع تلك القضايا السابقة إلى جانب المساواة في النوع الاجتماعي، من خلال حساب معدل أجر المرأة مقارنة بمعدل أجر الرجل **(وردم: 2003، ص211-213)**.

هذا النوع الاجتماعي الذي له دور كبير أيضا في تحقيق التنمية المستدامة، من خلال إبراز **دور المرأة في حماية البيئة وتحقيق التنمية المستدامة**، والذي يمثل بدوره أحد أهم المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها التنمية المستدامة، ولم يتم التطرق إليها في أي محتوى من محتويات الكتب الثمانية لمادة التربية المدنية والجغرافيا، وذلك على الرغم من أهمية قضايا المرأة التي أصبحت تمثل الآن؛ أهمية مركزية في الرؤية النظرية لعمليات المراجعة النقدية للمفاهيم التي أخذها الفكر التنموي ما بعد الحرب العالمية الثانية، كما تعتبر أيضا أحد أهم الاستراتيجيات المكونة لعملية التنمية والبيئة، المساعدة لها لجعلها فاعلة ومستدامة، وذلك لأن المرأة أصبحت تمثل محور إنتاجي

يشارك في عملية التنمية، باعتبارها نصف المجتمع، ولها قدرات وإمكانيات إنتاجية، ينبغي الاستفادة منها بشكل فعال من ناحية ثانية، فإن الأسر المتدنية الدخل تستفيد من المورد الذي يجنيه عمل المرأة، ونذكر بالخصوص الأسر التي ترأسها امرأة، بالإضافة إلى ما يؤمنه العمل للمرأة من تنمية للذات، وبالتالي تنمية للمجتمع **(الطويل: 2010، ص312-313)**، خاصة في ظل التوجهات المدنية **لحركات النسوية الإيكولوجية Ecofeminism**، والتي تعبر عن تنمية مستدامة في افتراضها، بأن النساء أقرب إلى الطبيعة من الرجال بفضل طبيعتهن الأساسية، والتزامهن باستكشاف العلاقة بين النساء والطبيعة، وبتطوير فلسفات نسوية بيئية تستند إلى تلك العلاقة، لمزيد من الاطلاع راجع الفصل الخامس في عنصر المقاربات النظرية للتنمية المستدامة.

- **مفهوم "احترام حقوق الإنسان":**

يحتل مفهوم احترام حقوق الإنسان؛ المرتبة الثانية من إجمالي المفاهيم التي احتوتها الكتب الثمانية للمجال الاجتماعي بنسبة 7,68%، ومرتبة ثانية في كتب التربية المدنية بنسبة 11,28%، وبترتيب متفاوت دائما في جميع المستويات الأربعة (15,46% ,1,67% ,9,23% ,18,50%)، في حين لم يظهر إلا في السنة الثالثة بنسبة 0,97% من كتب الجغرافيا، محتلا المرتبة 23 من إجمالي المفاهيم التي احتوتها كتب الأربعة لمادة الجغرافيا. **وما يبرر** هذا التواجد لمفهوم حقوق الإنسان رغم غيابه الواضح في مستوى كتب الثلاث للجغرافيا، احتواء كتاب السنة الرابعة للتربية المدنية على مجال بكامله تحت عنوان حقوق الإنسان، تضمن مواد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، التي أقرتها الجمعية العامة للأمم المتحدة في العاشرمن ديسمبر 1948، تناول الحقوق المدنية والسياسية بإسهاب وتقزيم للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها، وكما تضمنت وحدة كاملة ضمن مجال الهوية والمواطنة، بعنوان الحقوق والواجبات أساس ممارسة المواطنة في كتاب السنة الأولى، أما السنة الثانية والثالثة فكان احتوائها متضمن وحدات المجالات الموجودة بداخلها، وهذا التأكيد على أهمية التنمية البشرية كمحل اهتمام التنمية المستدامة، كمؤشرات التعليم والصحة والعدالة، الأمر الذي أكدت عليه لجنة حقوق الإنسان للمفوضية العليا للأمم المتحدة في توصيتها لسنة 2003، حيث أكدت على العلاقة الموجودة بين حقوق الإنسان والتنمية المستدامة والبيئة **(الشدادي: 2008، ص4)**.

وعند القيام بعملية التحليل لمحتوى هذه الكتب، تبين أن معظمها هي حقوق مدنية وسياسية، تم إعلانها ضمن وثيقة الإعلام العالمي لحقوق الإنسان 1948، الواردة في مجموعة من المواد موجودة في الصفحة (64 و72) من كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط لمادة التربية المدنية، كما تضمنت بعض الحقوق الاقتصادية والاجتماعية؛ ولكنها غير قابلة للتطبيق، كما هو حال الأولى، لأن معنى أن يكون للإنسان حق إنساني بالمعنى الدقيق لكلمة حق، فمعناه أن أي إنسان آخر في أي مكان وزمان يمتلك مثل هذا الحق، وذلك بغض النظر عن نسبه أو لونه أو دينه...،

ومع ذلك فإن تعذيب شخص واحد يثير سخطا، بينما تتم وفاة أكثر من 30000 طفل كل يوم؛ نتيجة للإصابة بالأمراض معظمها يمكن الوقاية منها دون أن يلحظها أحد، ويحذر من أن تتزايد أوجه انعدام المساواة وطنيا ودوليا يهدد بتآكل المكاسب التي تحققت بشق الأنفس، فيما يتعلق بالحركات المدنية والسياسية، وهذا ليس بغريب لأن حقوق الإنسان؛ هي كلها حقوق عامة وعالمية عفوا هي حقوق عولمية، أو قائمة على مقاس قابلة للتطبيق من قبل جميع المجتمعات والدول، بمجرد تبين وتنفيذ القوانين والمحاسبة، لا على مقاس الأهمية والإلحاح، رغم كونها أحد المقاييس التي تنطبق على الحقوق الإنسانية جميعها العالمية المعروفة، والتي تتميز فيها بين الحقوق الإنسانية من جهة، وبين تلك الحاجات التي لا يتم تصنيفها حقوق إنسانية من جهة ثانية، سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو غير ذلك، كغياب الضمان الاجتماعي؛ لمن هو بدون عمل، والذي يحتاج إلى توفير الموارد الاقتصادية وإلى التنظيم الاجتماعي القادر على الانصاف في توزيعها، ولا يتم فيها سن قوانين وتنفيذ محاسبة، لا من قبل المجتمعات أوالدول التي تدين بمقاييس العالمية لحقوق الإنسان وتلهث لتطبيقها **(الطويل: 2009، ص336-353)**.

كما يمكن أن نطرح تساؤل مرة أخري مفاده؛ أليس التعليم والرعاية الصحية من حقوق التلميذ الواجب أن يدرك أهميتها في حياته في الحاضر والمستقبل؟، مقارنة بتلك التي بينتها المنظمات العالمية منذ 1948، وتم توضيحها ضمن حقوق الإنسان التي جاء بها الدين الإسلامي في نقاط دون تفصيل تم ذكرها في صفحة لا غير، ضمن عنصرالأنشطة في الصفحة (75) من كتاب السنة الرابعة لمادة التربية المدنية، هذه الأنشطة التي قد يقوم التلميذ بإنجازها أم لا، وإن تم إنجازها هل يطلع عليها الأستاذ أم لا؟، الإجابة واضحة من خلال **نتائج المقابلة رقم (1)**.

- **مفهوم " المحافظة على صحة الإنسان بالنظافة الدائمة والتغذية الجيدة":**

من المفاهيم التي يحتاج التلميذ لمعرفتها ولإدراكها لتكوين اتجاهات إيجابية نحوها لتحقيق التنمية المستدامة، ونجدها احتلت مراتب لا تمثل قيمتها بالنسبة للتنمية المستدامة، أو الاحتياجات المحلية للتلميذ، نجد مفهوم المحافظة على صحة الإنسان بالنظافة الدائمة والتغذية الجيدة ،الذي احتل المرتبة 14 بنسبة تقدر بـ 2,74% من إجمالي المفاهيم التي احتوتها الكتب الثمانية، واحتل المرتبة 12 بنسبة 4,01% من إجمالي المفاهيم التي احتوتها الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية، حيث انعدم ظهوره في السنة الأولى والرابعة من كتاب التربية المدنية، والسنة الأولى والثالثة والرابعة من كتاب الجغرافيا، واقتصر ظهوره في السنة الثانية والثالثة في كتاب التربية المدنية بنسبة (4,46%,11,78%)، وفي السنة الثانية لمادة الجغرافيا بنسبة0.51 %، وكأننا نقول لتلميذ السنة الأولى أنت لست بحاجة إلى تغذية جيدة ونظافة دائمة للحفاظ على صحتك، حتى تصل إلى السنة الثانية، مما يدل أنه لا يوجد هناك تخطيط في وضع هذه المفاهيم، مقارنة بالنسبة التي أخذها هذا المفهوم، والتي لا تعكس أهميته البالغة.

كما أن الاهتمام بنظافة جسم الطفل وملابسه وطعامه وشرابه، وتدربه على وضع القمامة في الأماكن الخاصة بها، والمحافظة على نظافة المكان الذي يتواجد فيه، وخاصة عند تناول الطعام والقيام بالأنشطة واللعب...، كأهم نقاط التي تحتوي النظافة الشخصية والعامة ضمن محاور التربية البيئية والتعليم البيئي **(نابل: 2009، ص255)**، الذي يعمل على رفع وعي التلميذ بقضايا النظافة، قبل بداية أي مشروع جديد بنظافة الجسم والمحيط، وباستخدام كل الوسائل المتاحة أو الممكنة، لأن جزء مهم من المشكلات البيئية هو سلوكيات الأفراد، وهذه السلوكيات أو الممارسات التي لن تتغير إلا من خلال تنمية وعي المواطنين **(الجوهري: 2010، ص170)** بأهمية النظافة التي تعتبر من الأنشطة الضرورية التي تعالج المشكلات البيئية.

- **مفهوم "حملات النظافة من الأنشطة التي تعالج مشكلات البيئية":**

ورغم هذه الأهمية لم يحتل مفهوم حملات النظافة من الأنشطة التي تعالج مشكلات البيئية إلا المرتبة 23 بنسبة قدرت بـ 1,37%، وانعدم ظهورها في كتاب التربية المدنية في مستوى الأول والثالث وظهرت بنسبة 4,18% في المستوى الثاني وبنسبة 1.32 في المستوى الرابع محتلا المرتبة 15 من إجمالي المفاهيم التي احتوتها الكتب التربية المدنية، والتي ظهرت بنسبة قدرت بـ 1,59%، كما احتل هذا المفهوم المرتبة 19 من مجموع مفاهيم كتب الجغرافيا بنسبة 0,93% حيث ظهر بنسبة 3.63 في السنة الأولى وبنسبة 1,50% في السنة الرابعة، وانعدم حضوره في السنة الثانية والثالثة، مما يدعم عدم اهتمام المخططين بهذا المفهوم الأساسي لتحقيق التنمية المستدامة على المستوى المحلي للتلميذ الجزائري، وهو واحد من المفاهيم الأساسية التي لم تأخذ مكانتها في الترتيب المنطقي لمفاهيم المجال الاجتماعي، تم ذكره كدليل لعدم إدراك المخططين لأهمية مفهوم المحافظة على صحة الإنسان بالنظافة الدائمة والتغذية الجيدة الكبيرة، حيث يعد كذلك الغذاء عنصرا أساسيا لبقاء الإنسان والكائنات الحية، وإدراج هذا المفهوم يساعد التلميذ على اكتساب المعلومات والمهارات المتعلقة بالغذاء، وتكوين عادات غذائية صحيحة متعلقة باحتياجات الجسم، والتي تتلاءم مع الخط الثقافي ومصادر الطعام في المجتمع الجزائري، لأن مشكلة التغذية هي إحدى المشكلات البيئية لارتباطها بالإنسان والحيوان والنبات والتفاعلات الحادثة بينها، وبسبب سوء التغذية يصاب مئات الآلاف من الأطفال، بإعاقات تصاحبهم طول العمر منها العمى نتيجة نقص فيتامين "أ"، وغيره من الأمراض التي تهدد حياة التلميذ **(وهبي: 2003، ص174-176)**، والأطفال الذين يعانون من نقص الغذاء الكافي، الذي يحتاجونه لتطوير قدراتهم العقلية، ولا يملكون الطاقة الكامنة لممارسة الأعمال الجسمية العادية، حيث تضعف سوء التغذية جهاز المناعة في الجسم، لدرجة يصبح معه أي اعتلال جسدي يصيب الأطفال مثل الحصبة أو الإسهال شيئا قاتلا على الأغلب، وفي كل يوم يموت 19000 طفلا، نتيجة سوء التغذية والأمراض المتعلقة بها، كما يقول لستربراون **(براون: 2001، ص228-230)**، حيث ازداد عدد الذين يعانون من سوء التغذية منذ

منتصف تسعينات القرن الماضي، وفي عام 2009 وحده أفادت التقارير الصادرة عن منظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة (الفاو)، بأن هذا العدد بلغ 1.02 مليار شخص من بينهم حوالي مائة مليون ضحية إضافة للجوع، تم إحصائها في سنة واحدة إثر ارتفاع أسعار الموارد الزراعية في العالم عام 2007-2008، فالقضاء على الجوع ما زال أمنية من الأماني، كما يقول ستيفان بارمانتييه **(بارمانتييه: 2011، ص186)**.

- **مفهوم الرعاية الصحية:**

ضمن مفهوم "المحافظة على صحة الإنسان تكون بالتغذية الجيدة والنظافة الدائمة" ينسحب مفهوم الرعاية الصحية"، الذي لم يأخذ مكانته هو الآخر في الترتيب المنطقي للمفاهيم الأساسية التي تقوم عليها التنمية المستدامة، حيث احتل المرتبة 12 بنسبة تقدر بـ 3,66%، من إجمالي المفاهيم التي احتوتها الكتب الثمانية، ولقد ظهر في جميع المستويات الأربعة لكتب التربية المدنية، بنسبة متفاوتة قدرت بـ (6,70% ,3,07% ,9,55% ,1,98%)، محتلا المرتبة التاسعة بالنسبة للكتب التربية المدنية بنسبة 4,77%، في حين ينعدم حضوره في السنة الأولى والثانية للكتب الجغرافيا، ويظهر بنسبة 1,45% في السنة الثالثة، وبنسبة 4,51% في كتاب السنة الرابعة، محتلا المرتبة 18 من مجموع المفاهيم التي ظهرت في كتب الجغرافيا، بنسبة تقدر بـ 1,39% . وعلى العموم فإن احتلال مفهوم الرعاية الصحية لهذه المرتبة لا يعكس إطلاقا أهميتها البالغة، ضمن مؤشرات البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة، **كما تم تناوله في الفصل الرابع ضمن العنصر الأول**، حيث من المفروض أن التلميذ في هذه المرحلة قادر على تلقي أكبر قدر من المفاهيم، وإدراكها وتكوين اتجاهات نحوها، مما يلبي احتياجاته الضرورية والمحلية بمزيد من اكتساب المعارف نحو مفهوم الرعاية الصحية، وكيف تطور خلال القرن العشرين، ويتضح ذلك من خلال تطبيق نتائج البحوث والدراسات العلمية التي أتاحت الفرصة أمام الأطباء والجراحين، لاكتشافات ومضاعفة تجاربهم في مجال الوقاية ومعالجة الأمراض، واعتبار المرض والمريض كمنتوج اجتماعي ضمن التوجه الجديد في مجال الصحة والمرض، الذي يهتم بدراسة الأبعاد والأساليب الاجتماعية والثقافية للمريض، للكشف عن الحقائق العلمية المرتبطة بالوقاية من الأمراض ومعالجتها باستخدام التكنولوجيا الطبيعية المتطورة، ولتحقيق هذا العرض تم إنشاء العديد من المؤسسات الصحية، التي قامت بتوفير الأجهزة والمعدات والعاملين المدربين والإطارات التقنية، وكذلك الأطباء المتخصصين، ومن ثم تحولت هذه التنظيمات إلى وحدات اجتماعية، تحتوي بداخلها شبكة من العلاقات والتفاعلات الاجتماعية المتبادلة بين مختلف أعضاء الفريق الطبي، ويتكون من أنساق فرعية متكاملة الأدوار والوظائف هدفها خدمة المريض **(سعدون: 2009، ص59-65)**.

- **مفهوم" دور التربية البيئية والوعي البيئي في الحث على الالتزام بالسلوك البيئي الصحيح":**

يحتاج التلميذ إلى مفاهيم التربية البيئية والوعي البيئي الذي يحثه على تكوين سلوك بيئي صحيح، يستطيع من خلاله حماية البيئة وتحقيق التنمية المستدامة، وذلك للدور الكبير الذي توليه التربية البيئية كإستراتيجية نادى بتبنيها وبتطبيقها العديد من المؤتمرات والمنظمات العالمية، **كما تم تناوله في الفصل الثاني للتربية البيئية ضمن العنصر الاول**، إلى جانب الوعي البيئي الذي يعتبر أهم أهداف التربية البيئية، وهو أول خطوات تحقيقها، كما أنه من أهم العناصر التي يتخذها الإنسان في حماية البيئة والمحافظة عليه، من خلال الإدراك القائم على المعرفة بمكونات البيئة وعلاقتها ببعضها، والإحساس بالمشكلات الناتجة عن الإخلال بهذه العلاقات، من حيث الأسباب والآثار ومعرفة أساليب استغلال الإمكانيات المتاحة في البيئة كلها وحمايتها، وبالتالي يكتسب التلاميذ معارف لهذه الأبعاد ويتكون لديهم مفاهيم واتجاهات وقيم، نحو ذلك الفهم وتلك المعارف التي ينشأ عليها **(نابل: 2009، ص210-211)**، لتحقيق التنمية المستدامة في المجتمع المحلي والعالمي. هذه المفاهيم التي تعتبر مهمة في تحقيق التنمية المستدامة تحتل المرتبة 14 من إجمالي المفاهيم العامة بنسبة 2,74%، وبتوزيع متفاوت في كتب التربية المدنية قدربـ(2,57%,10,61%,2,22%,0,66%)، محتلة المرتبة 12 في كتب التربية المدنية بنسبة 4.01 %، في حين ينعدم ظهورها في جميع المستويات الثلاث الأولى في مادة الجغرافيا، وظهر بنسبة ضعيفة جدا في السنة الرابعة قدرت بـ 0,15%، محتلا بذلك المرتبة الأخيرة من إجمالي مفاهيم كتب الجغرافيا، وهو ظهور غير مبرر ينم عن عدم فهم وإدراك للدور الذي تقوم به استراتيجية التربية البيئية في تحقيق التنمية المستدامة، مما يفند قول الوزير السابق؛ بأنه تم إدراج التربية البيئية كإستراتيجية من أجل التنمية المستدامة في مفاهيم التعليم ومنها التعليم المتوسط، راجع في ذلك **(بن بوزيد:2008، ص100-106)**، و هذا التناقض والخلل لا يدعم الرؤية العالمية الجديدة التي تسعى لإجراء تغيير جذري في الاتجاهات والقيم، من خلال تفعيل دور التربية والوعي البيئي كما يقول: "**سيتفرز**" باعتبار التربية والتوعية البيئية عامل محدد لتحقيق التنمية المستدامة، والمشاركة الفعالة للمجتمعات في صنع القرارات **(أبو شريحة، ص123)** لحماية البيئة ومواجهة المشكلات البيئية، هذه المواجهة التي ينبغي أن تبدأ بالإنسان نفسه، باعتباره العنصر الفاعل في البيئة والمستفيد الأول منها، وهو المسبب المباشر في مشاكلها، وإن إعداده البيئي الجيد يمكنه من المحافظة على البيئة، وإدراك العلاقة المتبادلة والمتشابكة بين عناصرها المختلفة **(طاحون: 2002، ص90)**، ومحاولة تثبيتها بتنمية قيم أخلاقية جديدة، وتعديل شروط العلاقة بين الإنسان والطبيعة، واهتمام ناقد للعوامل الاقتصادية والتكنولوجية، والاجتماعية والسياسية والأخلاقية، وإلا ستنزل بالتربية البيئية إلى مستوى الممارسة البيداغوجية الإخبارية المحضة، التي تعمل على تعليم التلاميذ على عدم إساءة استخدام النباتات، كما مرمعنا في **تحليل المقابلة رقم(1)**، ويؤكد على ذلك **(الحفار:497 1985)**،

وما يدل على ذلك نتائج تحليل الجداول القادمة، التي لا تهتم بالمفاهيم الأساسية المدعمة لتحقيق التنمية المستدامة، إلي جانب نتائج التلاميذ المتوسطة والمتدنية في تحليل الاختبارالمعرفي .

- **مفهوم "دور التعليم في تكوين حياة مستدامة وسط المجتمع":**

ضمن هذا التفاوت في احتواء مفاهيم المجال الاجتماعي في الكتب الثمانية، يوجد مفهوم مهم أيضا في تكوين المعرفة والوعي لدى التلميذ وحياة مستدامة داخل المجتمع، قائم على التعليم والتعلم في حل المشكلات البيئية، والوصول إلى حياة مستدامة دائمة داخل المجتمعات، حيث يحتوي مفهوم دور التعليم في تكوين حياة مستدامة وسط المجتمع، المرتبة 13 بنسبة 3,00%، مما تثبته كتب الجغرافيا والتربية المدنية من مفاهيم للمجال الاجتماعي للتنمية المستدامة، ومرتبة 17 من إجمالي مفاهيم كتب التربية المدنية بنسبة 1,51%، حيث تفاوت نسب ظهوره في السنوات الأربعة كما يلي (3,60% ,0,83% ,2,22% ,0,66%)، في حين انعدم ظهوره في السنة الأولى والرابعة من كتب الجغرافيا، وظهر بنسب متقاربة نسبيا في السنة الثانية بـ10.76 %، وفي السنة الثالثة 8,83% ليحتل المرتبة الرابعة بنسبة 6,05% من مجموع مفاهيم كتب الجغرافيا، مما يصعب عملية فهم التلميذ ويؤدي لخلل وظيفي لدور هذا المفهوم، وباقي المفاهيم التي تحتوي على تفاوت في نسب ظهورها في الكتب الثمانية، مما يؤكد أن إدراج هذا المفهوم في محتوى الكتب، لم يكن ضمن تخطيط محكم، بل كان عشوائيا ظهر بحكم الموضوعات التي تتناولها هذه الكتب، بدلالة انعدام هذا المفهوم في محتوى كتب الجغرافيا للسنة الأولى والرابعة، وحضوره في السنوات الأربعة لمادة التربية المدنية، وعدم إعطاء له أهمية في حل المشكلات البيئية، أو أي تغيير كمي ونوعي يقع على أحد أو على كل عناصر البيئة الطبيعية، أو الاجتماعية أو الحيوية أو الثقافية، فينقصه أو يتغير من خصائصه أو يخل باتزانه، بدرجة يؤثر على الإحياء التي تعيش في هذه البيئة، وفي مقدمتها الإنسان تأثير غير مرغوب فيه **(أبو سرحان: 1987، ص115)**، مما يجعله عاجر عن اتخاذ قرارات بيئية فعالة، لأنه لم يهتم بدراسة هذه المشكلات البيئية، ومختلف التغيرات بطريقة علمية.

- **مفهوم دراسة أي مشكلات بيئية بطريقة علمية تساعد على اتخاذ قرارات بيئية فعالة":**

وما يدل على الكلام السابق احتلال مفهوم دراسة أي مشكلات بيئية بطريقة علمية تساعد على اتخاذ قرارات بيئية فعالة، المرتبة 31 ضمن مجموع مفاهيم المجال الاجتماعي للكتب الثمانية، حيث انعدم حضوره في المستويات الثلاثة الأولى، وظهر في المستوى الرابع في كتاب التربية المدنية بنسبة 0.22 %، وفي المستوى الرابع في كتاب الجغرافيا بنسبة 1,50%، محتلا بذلك مرتبة ما قبل الأخيرة في كتب التربية المدنية بنسبة 0.07 %، وفي كتب الجغرافيا بنسبة 0.31%. الأمر الذي لا يعكس الأهمية البالغة للتعليم، الذي يعطى في صورته الحقيقية مهارات التفكير الناقد ومهارات التمييز والتفسير، والتعامل مع البيانات والمعلومات ومهارات صياغة الأسئلة، وأخيرا القدرة على

تحليل الموضوعات والمشكلات التي تواجه المجتمع، والعيش بصفة مستدامة في المجتمع. وما يؤكد هذا ما نشرته اللجنة الدولية للتربية في القرن الحادي والعشرين، التي يرأسها **جاك دبلور** تقريرها حول "التعليم: الكنز في الداخل" لليونسكو، ويوصي التقرير بقوة بأن يتم إصلاح التعليم بروح التنمية المستدامة، وإعادة توجيهه نحو الالتزام بتحقيق الاستدامة، باعتبار التعليم مركزي وأساسي في تحسين نوعية الحياة، من خلال رفع المستوى الاقتصادي للعائلات، وتحسين ظروف الحياة، وخفض معدلات وفيات المواليد، ويزيد معدلات الالتحاق والانخراط في التعليم للأجيال اللاحقة، مما يعمل على رفع حرص حصول الأجيال القادمة على رفاه اقتصادي واجتماعي على المستوى الفردي والوطني، لدرجة أصبح يهتم بربط التعليم بالقضايا المعاصرة، ويتم إصلاحه من أجل النجاح الاقتصادي، **(ماكوين: 2009، ص14-26)**. هذه أهم المفاهيم التي يحتاجها التلميذ كما يؤكد ذلك **(عباس:2010،ص150-155)**، والتي كانت من الفروض أن تحتل الراتب الأولى، مقارنة بمفهوم حقوق الإنسان التي احتلت المرتبة الثانية من مجموع مفاهيم المجال الاجتماعي للتنمية المستدامة.

- **مفهوم" المحافظة على البيئة غالبا ما يكون نتيجة الجهد الجماعي":**

ودائما ضمن الترتيب الذي ظهرت به مفاهيم هذا المجال في كتب التربية المدنية والجغرافيا، يحتل مفهوم المحافظة على البيئة غالبا ما يكون نتيجة الجهد الجماعي، المرتبة الثالثة بنسبة 7,17% ونفس المرتبة ظهرفي محتوى كتب التربية المدنية بنسبة 9,24%، ونسب متفاوتة في السنوات الأربعة (8,76% ,17,31% ,8,59% ,3,52%)، في حين احتل المرتبة 13 في محتوى كتب الجغرافيا بنسبة 2,95% ،حيث انعدم حضوره في السنة الثانية، في حين ظهرت في السنة الأولى نسبة 1,81% وفي السنة الثالثة نسبة 0.48 %، و نسبة 12.03% في السنة الرابعة، وهي نسب متفاوتة تبرز عدم التخطيط المسبق. ولكن تصدر هذا المفهوم هذه المرتبة منطقي إلى حد ما، خاصة لأن حماية البيئة هي إحدى المحددات الأساسية لتحقيق التنمية المستدامة، وهي جزء لا يتجزأ من المسؤولية الجماعية حفاظا على الموارد الطبيعية من التدهور، وضمانا لحق الأجيال القادمة من نصيب عادل من تلك الموارد، بترشيد استخدام الموارد الطبيعية، والحيلولة دون تلوثها والحفاظ على توازنها، وذلك ما يتطلب ضرورة إخضاع الموارد الطبيعية لمعايير الاستخدام الأمثل للموارد، لكي تضمن لها بقائها وتجددها، وعدم حرمان الأجيال القادمة منها. ولا شك في أن الوسيلة لتحقيق هذا الترشيد يكمن في تهيئة أنسب الظروف للمحافظة على الموارد المتجددة، وإطالة أمد استخدام الموارد غير المتجددة، والبحث الدؤوب عن إيجاد بدائل لها، من خلال جهود وأنشطة الجماعة وأعضاء المجتمع المحلي، وهذا ما أشار إليه السيد "**يوثانت**" الأمين العام الأسبق للأمم المتحدة حين قال: " إننا جميعا شئنا أم أبينا نسافر سنويا على ظهر كوكب مشترك وليس لنا بديل

معقول سوى أن نعمل لنجعل منه بيئة نستطيع نحن وأطفالنا أن نعيش فيها حياة كاملة وآمنة، انظر في ذلك **(الباز: 2004، ص68-82)**.

- **مفهوم "دور المؤسسات في تنفيذ البرامج التنموية ":**

أما عن مفهوم دور المؤسسات في تنفيذ البرامج التنموية، فقد كان حضوره قويا هو الآخر ضمن الكتب الثمانية للتربية المدنية والجغرافيا، واحتلاله المرتبة الرابعة بنسبة 6,77%، وهذه المرتبة وهذا الحضور يعكس القيمة التي تحتلها المؤسسات الحكومية في تنفيذ البرامج التنموية وحماية البيئة، كما يشرحه بالتفصيل **(محارب:2011،ص273-295)**، على اعتبار أن هذه المؤسسات تتمتع باستقلال مالي وإداري، ويقترب البعض منها في الواقع المحلي، وخصوصا مكونات البيئة التي تتميز بها، حيث توجد بهذه المؤسسات امتداد جهوي ومحلي على مستوى الولايات والبلديات تحت تسميات ومهام مختلفة، كالهيئات العديدة الوطنية التي أنشئت خصيصا لحماية البيئة بشكل مباشر، وأغلبها أنشئ في ظل القانون رقم: 83-03 لسنة 1983، وبعدها أنشئ القانون رقم 03-10 لسنة 2003 كالمفتشية العامة للبيئة والمحافظة الوطنية للتكوين البيئي، والوكالة الوطنية للغابات والمحافظة الوطنية للساحل، إلى جانب هذه المؤسسات نجد مؤسسات غير مباشرة كقطاع التعليم العالي والبحث العلمي، من خلال بحوث الماجستير والدكتوراه التي يتم إنجازها في مجال البيئة والتنمية المستدامة، و كقطاع الصحة وتهيئة العمرانية والبيئة، ومختلف الإدارات المحلية والوطنية التي تهدف إلى تحديد خيارات استراتيجية لحماية البيئة، وترقية التنمية وتشجيع العمل التشاوري في المجال المؤسساتي، ومراقبة الوضع البيئي بهدف حماية وتمثيل الأنشطة البيئية ومقارنتها وحسابها، وتكوين المكونين في حماية البيئة، وتقديم الأساليب الجيدة في مجال حماية البيئة **(سعدان: 2008، ص224-235)**. ولا يتم ذلك إلا من خلال حسن الإدارة والمساءلة، وخضوع أهل الحكم والإدارة إلى المبادئ الثقافية والمحاسبة، والحوار والرقابة والمسؤولية، من أجل تجنب الفساد والمحسوبية، وجميع العوامل الأخرى التي من شأنها أن تشكل عقبة في طريق التنمية المستدامة، كما تعمل على تغيير المعرفة والمهارات، وتوزيع السلطة على كل الأفراد والمجموعات، وبذلك تتحقق العدالة الاجتماعية **(السالم: 2008، ص33)**.

- **مفهوم" تضخم المدن يؤدي إلى اختلال في التوازن البيئي":**

أما المرتبة الخامسة؛ فاحتلها مفهوم تضخم المدن يؤدي إلى اختلال في التوازن البيئي، بنسبة قدرت بـ 6,00%، على الرغم من غيابه في محتوى كتب التربية المدنية، وحضوره فقط في محتوى كتب الجغرافيا الذي احتل فيها المرتبة الأولى بنسبة 18.32 %، وبتوزيع متفاوت على الكتب الأربعة 190,09% ,26,15% ,14,56% ,12,03%)، واحتلال هذا المفهوم المرتبة الخامسة لا يعكس قيمته بالنسبة للتنمية المستدامة والاحتياجات المحلية للتلميذ، ومبرر تصدر هذا المفهوم واحتلاله المرتبة الخامسة، يعود لطبيعة مادة الجغرافيا التي تحدد أهم القارات والمدن، وتبرز

مظاهر التطور العمراني والتوسع المكاني والنمو الديمغرافي، الذي يعتبر مظهر من مظاهر النمو الحضري، دون التوسع في نتائج هذا النمو وآثاره على الحراك الاجتماعي والامتداد الحضري والتفكلك الاجتماعي، وقيمة الأرض الحضرية **(قيرة: 2004، ص11-12)**، وغيرها من تأثيرات حجم المدنية وكثافتها على العلاقات والتنظيم الاجتماعي الحضري، والقيود التي تفرضها البنية الحضرية على هذه العلاقات، التي تسيطر على العمليات التكنولوجية والاقتصادية التي تظهر في البناءات الحضرية دون غيرها **(متشيل: 1986، ص80)**. وهذه المرتبة لا تعكس أهمية المفهوم باعتباره من مفاهيم الواجب تضمنها في كتب التعليم المتوسط، كما تم توضيحه في قائمة مفاهيم التنمية المستدامة **في الملحق رقم (01)**، بدليل غيابه نهائيا من كتب التربية المدنية.

- **مفهوم" التدهور البيئي يرتبط ارتباطا وثيقا بالكثافة السكانية":**

كما نجد من تحليل هذا الجدول إهمال مفهوم التدهور البيئي يرتبط ارتباطا وثيقا بالكثافة السكانية، هذه الكثافة السكانية التي تعتبر عاملا أساسيا لتضخيم المدن، راجع في ذلك **(طويل: 2004، ص22-24)**، وأحد أكبر التحديات التي تواجه التنمية المستدامة وخاصة في مدن الدول النامية والعربية، بتأثيرها على الموارد الطبيعية المتوفرة، زيادة على استمرار الهجرة من الريف إلى المناطق الحضرية، والزيادة الطبيعية للسكان والثورة الصناعية، والتقدم المستمر في مجال الطب الذي أدى إلى تحسين الظروف الصحية والمعيشية **(ليفي: 1994، ص21)**. وغيرها من الأسباب المؤدية للعديد من مشاكل النمو الديمغرافي، كنقص في الغذاء والمياه الصالحة للشرب، وتراجع كبير في الثروات، وانقراض العديد من الأحياء البرية والبحرية، وظهور البناء الفوضوي والمساكن القصديرية، وتفاقم الضغوط على الموارد البيئية، وعلى المرافق والخدمات الحضرية وتلوث الهواء وتراكم النفايات، **(بوذن : 2001، ص117-118)**، وبالتالي التدهور البيئي الذي يتيح أو يرتبط ارتباطا وثيقا بالكثافة السكانية، هذا المفهوم الذي لم يحتل مرتبة مناسبة رغم اعتباره من أهم المعوقات لتحقيق التنمية المستدامة وحماية البيئة، وسعت العديد من المنظمات والمؤثرات لدراسته، وتقديم التوعية للحد من النمو الديمغرافي، كما مر معنا في الفصول النظرية لهذه الدراسة، حيث احتل هذا المفهوم مرتبة 18 من إجمالي مفاهيم المجال الاجتماعي للكتب الثمانية بنسبة 2,29%، وغاب في العديد من المستويات كمستوى السنة الأولى في كتاب الجغرافيا والتربية المدنية، ومستوى الثالثة والرابعة لمادة التربية المدنية التي احتل فيها مرتبة الأخيرة بنسبة قدرت بـ0,07 % ، كما ظهر في كتب الجغرافيا بنسبة قدرت بـ 6,83% .

- **مفهوم " انتشار العديد من الأمراض الوبائية يرجع أساسا للتلوث البيئي":**

أما عن مفهوم انتشار العديد من الأمراض الوبائية يرجع أساسا للتلوث البيئي، فقد احتل المرتبة السابعة من إجمالي مفاهيم المجال الاجتماعي للكتب الأربعة، بنسبة تقدر بـ 5,19% وبنفس المرتبة ظهر في الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية بنسبة تقدر بـ 5,22%، تم توزيعها

على ثلاث مستويات الأولى كما يلي(4,12% ,12,01% ,5,73%)، وانعدم ظهوره في المستوى الرابع، في حين احتل المرتبة الثامنة من مجموع مفاهيم المجال الاجتماعي في كتب الجغرافيا بنسبة قدرت بـ 5,12%، وظهر في المستوى الأول بنسبة 14,54%، وانعدم ظهوره في السنة الثانية، وبنسب متفاوتة دائما ظهر في السنة الثالثة والرابعة على التوالي (0,97% ,11,27%). وتصدر هذا المفهوم منطقي ومبرر؛ لأنه يساعد التلميذ على معرفة مختلف الأمراض الوبائية الناتجة عن التلوث البيئي لتجنبها، باعتبار التلوث البيئي أحد أهم المشاكل التي تعيق حماية البيئة، وعملية تحقيق التنمية المستدامة، كما تم التطرق إليه ضمن **عنصر حتمية التربية البيئية في الفصل الثاني للتربية البيئية**، لأن التلوث البيئي هو حالة من عدم التوازن يحدث تغيير في عناصر البيئة، وضرر على العملية الإنتاجية والنسق الإيكولوجي، وعلى الإنسان بإصابته بالعديد من الأمراض الناتجة عن التلوث المائي والهوائي، كمرض الكوليرا والتو فوئيد والتهاب الكبد، ومرض السالمونيا ومرض السل والربو، ومختلف أنواع السرطان **(حلبي: 2003، ص146-137)**، ولمزيد من الاطلاع على مختلف الأمراض ومفاهيمها، راجع **(الصديق: 2001، ص126-129)**، إلى جانب أمراض التلوث الضوضائي التي تصيب الصمم، ومختلف المضايقات والأحزان والقلق **(المخادمي: 2000، ص410)**. والتلوث البصري الذي يضعف قدرة الإنسان على الإدراك، ويفسد الذوق ويعتاد على القبح بانعدام معايير الجمال، كتشوه المباني وانتشار المناطق المتخلفة، وغياب المساحات الخضراء وانعدامها أحيانا، وغياب التنظيم والتنسيق بين عناصر الموقع بالبيئة المحيطة بمدننا، لمزيد من الاطلاع راجع **(طويل: 2004، ص90)**.

هذه الأمراض الوبائية الناتجة عن التلوث، والتي تحتاج إلى بناء تفسيري يكون في الغالب منغمس بعمق في داخل الثقافة التي ينتمي إليها التلميذ، وهو ما أسماه الباحثون بشبكة معاني المرض للإشارة إلى مجموع الرموز والمعاني المرتبطة بالمرض، الذي يعتبر انحراف عن القيم الاجتماعية التي تفرض على الأفراد القيام بوظائفهم داخل المجتمع، وهو في الوقت نفسه انحراف بالمقاييس البيولوجية، مشكلة بذلك نوع من السلوك الاجتماعي الذي يوضح العلاقة التي تربط الفرد بالمعايير الاجتماعية، كأهم مقاربة سوسيولوجية حازت على ثلث الإنتاج السوسيولوجي، كما يؤكد على ذلك عالم الاجتماع الصحة والسوسيولوجيا الطبية "**مارك رونو**" راجع في ذلك **(سعدون: 2000، ص59)**. ولما كان المرض يشكل تهديدا على استقرار النظام الاجتماعي، ويفرض على المجتمع التصدي له عن طريق الطب والرعاية الصحية، هذا المفهوم الذي يعتبر هو الآخر مهم جدا رغم أنه لم يحتل مكانة أساسية ضمن مجموع مفاهيم المجال الاجتماعي للكتب الثمانية، حيث احتل المرتبة 12 بنسبة 3,66% كما مر معنا في بداية تحليل هذا الجدول .

- **مفهوم" التعاون الدولي":**

أما عن المرتبة الثامنة فاحتلها مفهوم التعاون الدولي، الذي تأكد كفكرة في عقد جوهانسبورغ، وقدم دفعة جديدة للعمل الدولي الهادف إلى مكافحة الفقر، وتوفير الماء، والصحة العامة، والإنتاج والاستهلاك المستديمين، كما تم التطرق إلى ذلك في **العنصر الأول من الفصل الثالث**، وقد ظهر هذا المفهوم بنسبة تقدر بـ 5,14% من إجمالي مفاهيم التي تم احتوائها في الكتب الثمانية، بتوزيع مس جميع المستويات باستثناء المستوى الأول في مادة الجغرافيا، حيث احتل المرتبة الثامنة أيضا في كتب التربية المدنية بنسبة 4,92%، موزعة في المستويات الأربعة كما يلي (3,09% ,33,3% ,11,78% ,2,20%)، حيث احتوى في **كتب التربية المدنية كمثال على ذلك كتاب السنةالرابعة**، الذي بين للتلميذ دور الهلال الأحمر الجزائري على الصعيد الدولي، في تقديم التضامن والمسالمة والمساعدات في البلدان التي تتعرض لكوارث الطبيعية، كالزلازل والفيضانات أو الواقعة تحت تأثير النزاعات كاللاجئين الصحراويين أو السوريين الذين تحتضنهم الجزائر، والتعريف بمنظمة اليونسيف المتخصصة في رعاية أطفال العالم، والسعي إلى إسعادهم، **(وزارة التربية الوطنية:** 2012/2011، **ص155-158)**. وظهر دائما بتوزيع متفاوت يخضع لطبيعة المواضيع التي تم إدراجها في محتوى الكتب، لا لأهمية المفهوم بالنسبة لتحقيق التنمية المستدامة. الأمر نفسه ينطبق على مستويات كتب الجغرافيا التي توزعت كما يلي: (3,75% ,14,56% ,0,51%)، محتلة المرتبة الخامسة بنسبة 5,59% من مجموع مفاهيم الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا، وهذه المرتبة لا تعكس أهمية المفهوم الكبيرة، مقارنة مع مفاهيم أخرى أخذت مراتب متأخرة ،كما مر معنا وسوف يمر في تحليل باقي المفاهيم.

- **مفهوم " الحروب والجرائم وما يترتب عليها من تدهور بيئي":**

كما تضمنت هذه المجموعة من مفاهيم المجال الاجتماعي للتنمية المستدامة مفهوم "الحروب والجرائم وما يترتب عليها من تدهور بيئي" محتلا المرتبة العاشرة بنسبة 4,07% متخذا مسارا متناقضا في محتوى الكتب الثمانية، حيث احتل المرتبة 11 بنسبة 4,16% من مجموع مفاهيم الكتب الأربعة للتربية المدنية موزعة على المستويات الأربعة(0,51% ,1,11% ,18, 3% , 81, 8%) ومرتبة 12 بنسبة 3,88% من مجموع مفاهيم الكتب الأربعة للجغرافيا، موزعة على جميع المستويات الأربعة توزيعا متفاوتا (4.45%.3.58%.5.82%0.75%)، هذا المفهوم الذي يتجسد ظهوره في واقع الدول التي أخذت ذريعة الحرب العالمية على الإرهاب، وألحقت أضرارا على الاضطرابات الاقتصادية المحلية، انتهت كلها بالتسبب بحركات تمرد قام بها الطوارق في النيجر في فيفري 2007 وفي مالي بعد بضعة أشهر. وبعد حوالي سنتين من المواجهات كانت أبرزها مذبحة أثنية بحق الطوارق في ظل سلطة الرئيس النيجيري "**مامادو تانجا**"، الذي أطاح به الثوار النيجيريين مطالبين بحصة عادلة من تكثيف استخدام اليورانيوم من أرضهم التقليدية **(كتان: 2011،**

ص346). إلى جانب العديد من الحروب والصراعات التي كان من أسبابها، الرغبة في السيطرة على الأرض والموارد...، وأدت إلى عرقلة مسيرة الدول التنموية وزعزعة استقرارها واستنزاف قواها ومواردها، وكان لها أبلغ الأثرعلى حالة بيئتها الطبيعية والبشرية، كما كان لها عواقب مدمرة ومآسي إنسانية كبيرة، تمثلت في نزوح اللاجئين والمتضررين وإفراز فقراء يلتهمهم المرض والجوع، **كما تبينه الصورة (06) و(05) من كتاب الجغرافيا للسنة الثالثة (وزارة التربية الوطنية:202007-2008، ص95-97)**، إلى جانب الصراعات والحروب الأهلية في الصومال والسودان والجزائر، وحرب الخليج الثانية التي أدت إلى دمار بيئي كبير، والنزاعات حول الموارد المائية المشتركة، وغيرها من مظاهر تدهور البيئي الناتج عن الحروب والجرائم. راجع في ذلك **(المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أسيسكو: 2002، ص143)**.

- **مفهوم "المنازعات الدينية والعرقية" :**

كما نجد مفهوم "المنازعات الدينية والعرقية" الذي احتل المرتبة السادسة عشر وحصل على نسبة 2,64%، لينعدم حضوره في المستويات الأولى الثلاث في كتب التربية المدنية، ويظهر بنسبة 5,06% في المستوى الرابعة، محتلا المرتبة الخامسة عشر، وبنسبة 1,74% من مجموع مفاهيم الكتب الأربعة للتربية المدنية، في حين ظهر في مستوى الثانية والثالثة بنسبة (2,04% ,12,13%) وانعدم ظهوره في مستوى الأول والرابع، محتلا المرتبة الثامنة بنسبة 4,50% من مجموع مفاهيم الكتب الأربعة للجغرافيا، والملاحظ أنه ترتيب وانعدام وتناقض غير مبرر ينم عن عدم تخطيط مسبق، وكأن الذي يخطط لمناهج التربية المدنية والجغرافيا، يضع مواضيع دون أن يهتم بأولويتها وضرورتها لتعليم التلميذ مبادئ التنمية المستدامة، وكأنه تمر عليه فترات سكر على فترات صحو، مع العلم أن هذا المفهوم له علاقة بمفهوم الحروب والجرائم الذي احتل المرتبة 10 في الكتب الثمانية، لأن النزاعات الدينية والعرقية كثيرا ما تكون بواعث أساسية للحروب، حيث تعاني بعض الدول من تركيبة سكانية معقدة من الأعراف والطوائف...، الأمر الذي يترتب عليه العديد من المشكلات السياسية والاجتماعية، التي سرعان ما تتطورعلى توتر بين الطوائف أو بينها وبين الحكومة، ومن ثم تنقلب إلى حروب أهلية كأكراد العراق خاصة قبل الإطاحة بالنظام العراقي، والأقليات الزنجية في السودان، وبربر المغرب العربي والمشكلات في تركيا وقبرص وباكستان، إلى جانب المشكلات الدينية مثل الحرب الصليبية ضد الشرق والمسلمين في فلسطين، والحروب الأهلية بين البروستانت والرومان، والكاثوليك في الولايات الألمانية، والبوسنة والهرسك **(غانم: 2006، ص27-28)**، والحملات الشرسة ضد رسولنا العظيم محمد صلى الله عليه وسلم، من خلال أزمة الرسوم الفاسدة التي ظهرت في الدانمرك، أو الفيلم الذي يروي قصة مزيفة عن الرسول صلى الله عليه وسلم، والذي ظهر في منتصف شهر سبتمبر 2012 ونشر الخبر على صفحات الانترنيت وأخبار التلفاز، لإشعال الحرب ضد المسلمين والغرب، وتنفيذ السيناريو القديم لصراع

الحضارات **لصامويل هانتنغتون،** وهونتيجة حتمية لتربية العنصرية في المناهج الإسرائيلية ضد العرب والمسلمين، كما بينته الباحثة صفاء محمود عبد العالي، عندما قامت بتحليل مناهج إسرائيلية. وها هو "**هيرتزل**" الذي نشأ على مثل هذه المناهج التي تدعوا للكراهية والتطرف ضد العرب والمسلمين، بل ضد كل إنسان غير يهودي يقول: "إذا حصلت يوما على مدينة القدس وكنت لا أزال حيا، فلن أتوانى لحظة عن إزالة كل شيء ليس مقدسا لدى اليهود فيها، وسوف أدمر كل الآثار التي مرت عليها قرون"، لمزيد من الاطلاع راجع **(العسكري:2006، ص7-13)**.

- **مفهوم"رمي الفضلات في الأماكن العامة والمساحات الخضراء يساهم في التلوث البيئي":**

أما عن المرتبة 17 فاحتلها مفهوم رمي الفضلات في الأماكن العامة والمساحات الخضراء يساهم في التلوث البيئي بنسبة تقدر بـ 2,49% ومرتبة 15 من مجموع كتب التربية المدنية، حيث توزعت بنسب متفاوتة ما بين 3,60% في السنة الأولى وبنسبة 3,35%، وانعدم حضوره نهائيا في السنة الثالثة، ليظهر من جديد في السنة الرابعة بنسبة 0.44 %، كما احتل المرتبة 10 من مجموع كتب الجغرافيا، و دائما موزعة توزيعا متناقضا بين السنوات الأربعة (11,27% ,00,00% ,11,81% ,00,00%) . وترتيب هذا المفهوم غير معقول ولا يعكس أهميته البالغة بالنسبة للمؤشرات القائمة عليها التنمية المستدامة بالدرجة الأولى، أو بالنسبة للاحتياجات التلميذ؛ والتي تمس مجتمعه المحلي بالدرجة الأولى، حيث يعد هذا المفهوم أحد أهم السلوكيات التي على التلميذ أن يتعلمها بالتربية والتعليم، لأنها من المفاهيم التي يتعامل معها التلميذ يشاهدها يوميا في مجتمعه المحلي، ومن المفروض أن تحتل مراتب أولى لتعليم التلميذ ليدرك جيدا أن النفاية هي أحد الملوثات؛ التي تدمر البيئة وحياة الإنسان، فهي كل فضالة يتخلى عنها لأنها غير صالحة للاستعمال، وتقضي على الشكل الجمالي للمدينة من خلال ما يحدث يوميا، من رمي القمامات والفضلات على الأرصفة، وأمام المنازل وعلى مستوى المساحات الخضراء، على شكل خليط متباين من الحجارة والرمال والأخشاب، والمعادن والجلود والنفايات الصناعية والمنزلية(**أرناؤوط: 1998، ص101-102**)، ويظهر ذلك في كثير من الأحياء في المدن الجزائرية، ومدينة بسكرة مثال نراه يوميا وتوضحه الصورة رقم11 و12 من ملحق رسالة الماجستير للباحثة، إلى جانب ما أصبح اليوم يطلق عليه بالنفايات الإلكترونية... هذه النفايات وإن اختلف تسميتها، فهي توجد في مناطق تكون مأوى للكثير من الفئران والجراثيم، والكلاب والقطط التي تنقل الأمراض المعدية؛ التي تؤدي في كثير من الأحيان إلى الموت، كالحمى الصفراء الطاعون...، إلى جانب الرائحة الكريهة التي تنتج من تفاعل هذه النفايات مع أشعة الشمس **(لقرع: 1992، ص30)**.

- **مفهوم "الاستثمار في القدرات البشرية":**

ومن المفاهيم التي لم تأخذ حظها في الترتيب المنطقي لمؤشرات التنمية المستدامة، وأكثرها أهمية في تحقيقها وفي تعليمها للتلميذ، نجد مفهوم "الاستثمار في القدرات البشرية"، سواء كانت الموروثة أو المكتسبة؛ عن طريق الثقافة الاجتماعية السائدة بكل قيمها وعاداتها وتقاليدها، والتي تمثل رأس المال الاجتماعي Social Capital **(أبو زيط: 2005، ص70)**، هذا المفهوم الذي يعكس محتوى ومكونات أبعاد التنمية المستدامة الموضحة **في الفصل الرابع العنصر الأول**، والمشار إليها بالتفصيل في كتاب**(محارب: 2011، ص194-208)**، الذي يحتل المرتبة 19 من إجمالي مفاهيم المجال الاجتماعي للكتب الثمانية بنسبة قدرت بـ 1,88%، وينعدم حضوره في السنة الثالثة والرابعة لكتب الجغرافيا، والسنة الثالثة لكتب التربية المدنية، وكأن الاستثمار في القدرات البشرية لا يكون إلى في السنة الأولى والثانية، ولكن بأي توزيع بتوزيع ضعيف جدا قدربـ 0,27%) (0,51% في كتب التربية المدنية، ليظهر من جديد بعدما انعدم في السنة الثانية بنسبة أضعف في السنة الرابعة قدرت بـ 0.22% ، محتلا المرتبة 21 من مجموع مفاهيم الكتب الأربعة للتربية المدنية. سيقول القارئ لكن هذا المفهوم أخذ نسبة لا بأس بها في السنة الأولى، قدرت بـ 24,54% في كتاب الجغرافيا مقارنة مع ضعف باقي النسب، واحتل المرتبة السادسة من مجموع مفاهيم الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا. لكن أجيب القارئ بسؤال، فهل يمكن توسيع قدرات التلميذ وتوظيفها أفضل توظيف في مجال البيئة في السنة الأولى فقط، والتي تمثل كمرحلة أولى العملية الانتقالية من الابتدائي إلى المتوسط، لما يحدث من تحول في طرائق العمل والتدريس وتعدد الأساتذة، كما أشار إلى ذلك وزير التربية الوطنية السابق **(بن بوزيد: 2009، ص214)**، أي أنها تمثل مرحلة يتأقلم فيها التلميذ مع التغيرات الجديدة، مع العلم أن هذه السنة تحتوي فقط على 10 مفاهيم بيئية في مادة الجغرافيا، يغيب فيها العديد من المفاهيم والمؤشرات الأساسية التي تقوم عليها التنمية المستدامة، كالفقر والعدالة والصحة، ولا تحتل مراتب سائدة ضمن مجموع المفاهيم المجال الاجتماعي، وهذا ما يؤكد عليه بيانات هذا الجدول، هذه المفاهيم التي تمثل القاعدة الأساسية للاستثمار في قدرات الإنسان، وتنميته التي تعتبر ركيزة أساسية تؤدي إلى مزيد من المنفعة، التي يمكنه الحصول عليها من موارده غير البشرية، وذلك من خلال رفع كفاءة الموارد البشرية، وإنتاجيتها وأن تستمر قدرتها سواء بالتعلم أو الغذاء الكافي والمتوازن، والتدريب والإرشاد والخبرة، والرعاية الصحية والاجتماعية، وغيرها من المؤشرات التي لم تأخذ حضها في تعليم وتنشئة التلميذ على التربية من أجل التنمية المستدامة **(عبد الله: 2000، ص151)**، لكي يتسنى للتلميذ في الحاضر والمستقبل، أداء دوره الكامل من الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لمجتمعه، من خلال مشاركته مشاركة كاملة في حماية البيئة و التنمية و تخطيط الهياكل الملائمة لاتخاذ القرارات. مما يساعد على تحقيق التنمية المستدامة، التي لا تكون تنمية حقيقية إلا إذا اشتركت احتياجات التنمية لكل فرد وإتاحة

الفرصة للجميع، وهو ما يتطلب توزيع ناتج النمو الاقتصادي توزيعا عادلا يعم الجميع **(الجوارنة: 2009، ص54)**. مثل هذه المعارف نريد أن تعلمها لأطفالنا لينشئوا على حب البيئة وحمايتها وتحقيق التنمية المستدامة وسط المجتمع.

- **مفهوم "مراعاة وجود مساحات خضراء عند تخطيط المدن":**

عادت المرتبة العشرين لمفهوم "مراعاة وجود مساحات خضراء عند تخطيط المدن" بنسبة قدرت بـ 1.73 %، حيث انعدم ظهوره نهائيا في كتب التربية المدنية، وظهر بتفاوت في كتب الجغرافيا التي احتل فيها المرتبة السادسة بنسبة 5.27 %، موزع بتفاوت بين السنوات الأربعة (%5,45 ,%9,74 ,%1,94 ,%3,75)، وهذا على الرغم من أهمية المساحات الخضراء عند تخطيط المدن، ودورها في تحقيق التنمية الحضرية المستدامة، وذلك لأن الأحزمة الخضراء هي امتداد مفتوح لمجالات طبيعية أو غابوية، أو زراعية متواجدة أو مهيأة حول محيط المدن أو في بعض أجزائها، بحيث يكون أكبر قسط منها مغطى للنباتات، وتستعمل هذه المساحات كحدائق وأماكن للراحة، و تحتوي على مجالات مخصصة للعب وقاعات موجودة في الهواء الطلق، أي المسابح والملاعب، وتعمل على تلطيف الجو وتنقيته وتعطي منظرا جميلا، بالإضافة إلى الدور الصحي وعلاج المصابين بالأمراض المزمنة، وبتقليل الضوضاء وتعديل الحرارة و...، و إن الاستثمار المجتمعي في المساحات الخضراء يعطي نوعية أفضل للحياة للجميع، حيث أصبح التخطيط العمراني المستدام من الوسائل الحديثة للوقاية من الأمراض، تأخذ به الدول المتقدمة التي تولي عناية خاصة بالبيئة، ضمن مبدأ الاستدامة في سياق تخطيط المدن وتوازنها العمراني،حيث أصبح التأكيد منصب على زيادة المساحات الخضراء داخل وخارج المدن، أثناء إنجاز المخططات التنظيمية والاستفادة من الأماكن الفارغة وغير المستعملة داخل المدن، بطريقة هندسية تناسب المنطقة، وأمام كثرة المدن وزيادة كثافتها السكانية، أصبح من الضروري الحفاظ على التوازن من النباتات المختلفة والمساحات الخضراء، راجع في ذلك **(غربي 2011، ص244-250)**.

- **مفهوم" تنمية الريف للحد من هجرة السكان للمدن ":**

أخذ مفهوم تنمية الريف للحد من هجرة السكان في المدن ،المرتبة 21 مناصفةمع مفهوم دور القوانين والتشريعات في تحديد علاقة الإنسان بالبيئة، على الرغم من اختلاف محتوى كل مفهوم عن الآخر، في حين أنه من المفروض أن يتضمن مفهوم "تنمية الريف للحد من هجرة السكان في المدن" مع مفهوم تضخم المدن يؤدي إلى اختلال التوازن البيئي"، الذي احتل المرتبة الخامسة من مجموع مفاهيم المجال لاجتماعي في الكتب الثمانية، مع مفهوم "التدهور البيئي يرتبط ارتباطا وثيقا بالكثافة السكانية"، الذي احتل المرتبة 18 من مجموع مفاهيم المجال الاجتماعي في الكتب الثمانية، نتيجة العلاقة التي تربط هذه المفاهيم، باعتبارها تمثل السبب والنتيجة ويؤثر كل مفهوم في الآخر، واحتلالها هذه المراتب لا يبين هذه العلاقة التي من الواجب أن يتعلمها التلميذ

ويدرك تشابكها، ليكون لديه معارف واتجاهات نحو هذه المواضيع، وبالتالي نحو التنمية المستدامة. مما ينم كما قلنا سابقا في العديد من المفاهيم التي تم وضعها عشوائيا، وليس ضمن تخطيط مسبق مؤسس على مبادئ وأبعاد التنمية المستدامة، التي من المفروض أنها احتوت في كتب التعليم المتوسط، بحسب قول الوزير السابق **(بن بوزيد: 2009، ص100-106)** بدليل ما نقرأه في هذا الجدول الذي يبين غياب مفهوم "تنمية الريف للحد من هجرة السكان في المدن" في مستوى السنة الأولى والثانية لمادة التربية المدنية، وحضوره بنسب متفاوتة بين السنة الثالثة 0,63% والسنة الرابعة 3,52%، محتلا بذلك المرتبة 18 في كتب التربية المدنية، في حين غاب أيضا في السنة الأولى والسنة الثالثة في كتب الجغرافيا وظهوره بنسب متقاربة في السنة الثانية والرابعة ,4,51%) (4,61%، ليحتل بذلك المرتبة 15 من مجموع مفاهيم المجال الاجتماعي في كتب الجغرافيا. وتنمية الريف للحد من هجرة السكان في المدن يتحقق بتنوع الأنشطة التجارية ووسائل الترفيه والمؤسسات الإدارية، ومختلف الخدمات العامة كالصحة والتعليم و...، وتوفير فرص العمل وتنوع المشاريع وتحسين مستوى المعيشة والأوضاع الاقتصادية والزراعة **(أبوعياش: 1979، ص228)** وذلك لتجنب العديد من المشاكل التي تحدث بسبب انتقال مجموعة من الناس من الريف إلى المدينة للبحث عن الرزق والكسب، أو البحث عن أعمال يدوية أو خدمات ووظيفة تؤديها لتوفير متطلبات الحياة **(حلبي: 1987، ص288)**.

- **مفهوم "دور القوانين والتشريعات في تحديد علاقة الإنسان بالبيئة"**

أما عن مفهوم "دور القوانين والتشريعات في تحديد علاقة الإنسان بالبيئة"، والذي احتل هو الآخر كما مر معنا وتم توضيحه في في هذا الجدول المرتبة 21 بنسبة قدرت بـ 1,68% من مجموع مفاهيم المجال الاجتماعي للكتب الثمانية، حيث توزع في جميع مستويات الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية بتقارب نوعا ما على التوالي (2,57% ,2,51% ,2,54% ,1,32%) محتلا بذلك المرتبة 13 من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية بنسبة قدرت بـ 2,12%، في حين غاب حضوره في كتب الجغرافيا في السنة الثانية والثالثة، وظهر في السنة الرابعة والأولى بنسب مختلفة ومتناقصة (3,00% ,0,90%) محتلا المرتبة 21 بنسبة 0,77% . ورغم هذا التناول في احتواء هذا المفهوم في كتب التربية المدنية والجغرافيا، والذي ينم عن عدم التخطيط الجيد لاحتواء مفاهيم التنمية المستدامة، فيما تتطلبه الاحتياجات المحلية للتلميذ، غير أن الترتيب العام لهذا المفهوم ضمن الكتب الثمانية يعتبر ترتيب معقول، خاصة وأن الجزائر وضعت خلال السنوات الخمس الأخيرة آليات مؤسسية وقانونية ومالية لضمان إدماج البيئية والتنمية في عملية اتخاذ القرارات، لكتابة الدولة للبيئة ومديرية عامة تتمتع بالاستقلال المالي، والسلطة العامة والمجلس الأعلى للبيئة والتنمية المستدامة، وهي مؤسسة ذات طبيعة استراتيجية يرأسها رئيس الحكومة والمجلس الاقتصادي الوطني **(الأمم المتحدة اللجنة الاقتصادية لإفريقيا: 2001، ص4-5)**،

وللوقوف على مختلف التشريعات والقوانين لحماية البيئة في الجزائر، راجع كتاب **(سعيدان: 2008)**، وبشكل مبسط تم عرض هذه القوانين والمؤسسات الخاصة بتحديد العلاقة بين الإنسان والبيئة، كمثال على ذلك تم تبين دور الولاية والبلدية والدائرة في كتب التربية المدنية بدرجة كبيرة، مقارنة بكتب الجغرافيا كما بينه التحليل، لمزيد من الاطلاع راجع الكتب الثمانية عينة الدراسة. وهذا بين دور القوانين في ردع الفرد على ممارسة السلوكيات الضارة بالبيئة، رغم أن القوانين لوحدها لا تكون كافية لحماية المصالح المشتركة، وتحديد العلاقة بين الإنسان والبيئة، بدليل أن أول تشريع بيئي صدر عام 1906 من قبل **الملك إدوارد** الأول مالك أنجلترا خاص بالهواء، يقضي بمنع حرق الفحم ورغم هذا زادت عملية حرق الفحم وتلوث الهواء أكثر فأكثر **(Aldern: 1973, p29)**، مما يستدعي حماية أكبر تتطلب معرفة الأفراد أو الجميع وتربيتهم وتوعيتهم بيئيا للمشاركة في القرارات حول البيئة ومواردها.

- **مفهوم "المشاركة الشعبية في التخطيط للتنمية":**

دائما ضمن ذكر المفاهيم الأساسية لتكوين التنمية المستدامة، والتي لم تأخذ ترتيب جيد ضمن إجمالي المفاهيم التي احتوت في المجال الاجتماعي للكتب الثمانية، نجد مفهوم "المشاركة الشعبية في التخطيط للتنمية"، والذي احتل المرتبة 24 بنسبة 1,32% بظهور واضح في مستويات الثلاث في كتب التربية المدنية، والتي توزعت بنسبة 5,15% في السنة الأولى، ونسبة 2,79% وبنسبة 1,32% في السنة الثانية والرابعة، ويغيب ظهوره في السنة الثالثة وجميع مستويات كتب الجغرافيا. وهو ترتيب وظهورغير معقول لهذا المفهوم الذي تعتمد عليه التنمية المستدامة بمشاركة جميع أفراد المجتمع فيها، كما تم توضيحه في مؤشرات التنمية المستدامة **الفصل الرابع العنصر الأول**، الذي يعكس حقيقة وواقع المشاركة الشعبية الغائبة في التخطيط لتنمية المجتمع الحضري لمدينة بسكرة، كما أكدته أحد نتائج رسالة الماجستير للباحثة، وإن كانت هناك مشاركة فأفرادها عملاء لقرارات السلطات المحلية، ولأجل هذا تم التركيز في الآونة الأخيرة على أهمية المشاركة الشعبية في تخطيط المشروعات التنموية لسببين أساسين هما:

1- تقوية المجتمع المدني والاقتصاد الوطني، من خلال تمكين المجتمعات والمنظمات من القدرة على التفاوض مع المؤسسات البيروقراطية، والتأثير عليهم في وضع السياسات العامة، ومراجعة لكل القرارات التي تتخذها الحكومة نحوهم.

2- تقوية فعالة واستمرارية البرامج التنموية **(صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة: 2002، ص13)**، من خلال تمكين الناس في وضع القرارات والآليات أو التأثير عليها في مختلف مراحل التخطيط والتنفيذ والمتابعة والاستفادة من الموارد المحلية، وتوسيع نطاق الخيارات المتاحة للناس سواء في التعليم أو الصحة أو المهارات، حتى يمكنهم العمل على نحو منتج وخلاق، مع كفالة توزيع ثمار النمو الاقتصادي الذي حقق

توزيع واسع النطاق وعال، وذلك من أجل زيادة حسن الانتماء لدى هـؤلاء الأفـراد بالشكل الذي يمكنه من مشاركة فعالة في عملية التنمية **(العجمي: 1992، ص23)**.

- **مفهوم "دعم برامج تنظيم الأسرة":**

من المفاهيم التي لها علاقة بحل مشكلة النمو الديموغرافي، ووضعت كمؤشرات للتنمية المستدامة نجد مفهوم "دعم برامج تنظيم الأسرة"، خاصة في الدول التي تتميز بمعدلات نمو سكاني سريعة جدا، ومحاولة التغلب على كافة العادات والتقاليد السلبية التي تساعد على زيادة النسل، وتعميق مشكلة الزيادة السكانية التي تبلغ كل إنجازات التنمية، وبالتالي تمثل تحديا مستمرا ضد التقدم والتطور **(عيسى: 2005، ص309-311)**، هذا المفهوم الذي احتل المرتبة 25 وبنسبة 0,96%، ويتوزيع على ثلاث مستويات فقط في محتويات كتب الجغرافيا بنسب متناقضة فيما بينها، حيث احتوى في السنة الثانية 2,56% ونسبة 0,48% في السنة الثالثة، ونسبة 9,77% في السنة الرابعة، ليغيب حضوره في السنة الأولى وجميع مستويات الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية، هذا التناقض والترتيب الذي يدل على عدم إدراك المخططين لهذه المناهج بمؤشرات وأبعاد التنمية المستدامة، كما تم توضيحها في الفصل الرابع، وطرحها **(محارب:2011، ص194-200)**، الأمرالذي بدوره يؤدي إلى تناقض وارتباك في البناء المعرفي للمقومات الأساسية التي تقوم عليها التنمية المستدامة، والواجب أن يتعلمها التلميذ بشكل متكامل ومنسجم في طرح المعارف مفاهيم المجال الاجتماعي للتنمية المستدامة.

- مفهوم "**تحسين نوعية الحياة في الأحياء المتخلفة**":

أما عن المرتبة 26 فاحتلها مفهوم "تحسين نوعية الحياة في الأحياء المتخلفة" وحصل على نسبة قدرت بـ 0,30%، وهي نسبة تكاد تكون معدومة، حيث انعدم توزيعها في الكتب الثمانية باستثناء كتاب الجغرافيا للسنة الثالثة الذي ظهر بنسبة 1,94% ونسبة 1,50% في كتاب السنة الرابعة، وفي الحقيقة فإن احتلال هذا المفهوم لهذه المرتبة لا يعكس إطلاقا الأهمية البالغة بالنسبة لمؤشرات المجال الاجتماعي إلتي تحقيق التنمية المستدامة، وبالأخص لتلاميذ هذه المرحلة، وذلك لكونه يسمح بتكوين قيم التعاون والتضامن ومساعدة الفقراء والمحتاجين في الأحياء المتخلفة، وتحسين نوعية الحياة فيها، لتشكل سبل واستراتيجيات تنمية مثل هذه المناطق، التي تمثل أو تعبر عن مناطق ذات مظاهر بيئية يغلب عليها طابع القذارة والفساد الاجتماعي، ذات شوارع وأزقة قديمة تقع داخل نطاق المدن كأجزاء منها، مكونة بذلك نواة المناطق المتخلفة **(بوذراع: 1997، ص13)**، والتي تعد وكر للأمراض والفقر والآفات في كثير من الأحيان، وهذا ما تبينه الصورة رقم (7 و8) بالمنطقة الغربية والشرقية لمدينة بسكرة موجودة بملحق رسالة الماجستير للباحثة.

- **مفهوم "خطورة دفن نفايات الدول المتقدمة في أراضي الدول النامية"**

عادت المرتبة 27 لمفهوم "خطورة دفن نفايات الدول المتقدمة في أراضي الدول النامية" وبنسبة 0,25% من إجمالي مفاهيم المجال الاجتماعي التي احتوتها الكتب الثمانية، حيث انعدم ظهوره نهائيا في كتب الجغرافيا، وكتب التربية المدنية باستثناء السنة الثانية بنسبة 1,11% والسنة الرابعة بنسبة 0.22 %، لتحتل المرتبة 19 بنسبة 0.37 %، من إجمالي مفاهيم المجال الاجتماعي للكتب التربية المدنية. ورغم هذا التناقض في ظهور هذا المفهوم في كتب التربية المدنية، وانعدامها في كتب الجغرافيا، إلا ان هذا الظهور قد يكون اتجاهات عند التلميذ ترفض السياسة التي تقوم بها الدول المتقدمة، مستغلة الدول النامية بدفن نفاياتها السامة في أراضيها، نظير ترضية مادية متواضعة وبين مختلف الأخطار التي لن تقتصر على الدول النامية على المدى الطويل، وإنما تشمل العالم بأسره **(دعبس: ص546)**، فمثلا ها هي مدينة قرييو (Gruyu) الصينية لوحدها تنقل سنويا جزء امعتبرا من النفايات الإلكترونية المنتجة في جميع أنحاء العالم، ليكسب سكانها رزقهم من فتح وتفكيك الأجهزة الإلكترونية كالكمبيوتر ...، معرضين أنفسهم للأخطار السامة من معادن الرصاص والكاديوم، الموجودة في هذه النفايات الإلكترونية التي تصدرما يقدر بـ 50% و 80% إلى مدن مزبلية لبلدان كالهند ونيجريا، وهذا رغم الاتفاقية "**بازل**" التي وقعت عليها معظم دول العالم، والتي تمنع الدول المتقدمة من تصدير نفاياتها الإلكترونية للدول النامية، ومع ذلك يتم تمرير "الخردة" تحت صيغة الإصلاح أو التدوير (الرسكلة)، لتساهم في التجارة العالمية في النفايات الإلكترونية، التي تنتج كل عام أكثر من 500 مليون يورو في الولايات المتحدة لوحدها **(دليو: 2011، ص223)**.

- **مفهوم" تحديد العلاقة بين الإنسان والبيئة":**

عادت المرتبة 28 مناصفة بين ثلاثة مفاهيم موضحة في الجدول رقم (05)، ومن غير المعقول أن يحتل المفاهيم الثلاثة المرتبة 28 وهي من المراتب الأخيرة التي احتوتها مفاهيم المجال الاجتماعي في الكتب الثمانية، مما يدل على عدم إدراك لأهمية المفاهيم الأساسية عند المخططين لمناهج التعليم المتوسط، حيث نجد من هذه المفاهيم مفهوم "تحديد العلاقة بين الإنسان والبيئة يحتل المرتبة 28 وهو من المراتب الأخيرة التي احتوتها مفاهيم المجال الاجتماعي في الكتب الثمانية، هذا المفهوم الذي ظهر بنسبة قدرت بـ 0.20% من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية، وظهر في المستويات الثلاث الأخيرة في مادة الجغرافيا بتوزيع قدربـ (1,02% ,0,48% ,0,75%) لينعدم ظهوره في المستوى الأول لمادة الجغرافيا، وفي جميع مستويات كتب التربية المدنية، وهذا الظهور لهذا المفهوم لا يلبي احتياجات التلميذ في معرفة أنواع العلاقات التي يتعامل بها الإنسان مع البيئة، وأيهما أفضل لترشيد سلوكه وأفعاله اتجاه البيئة لتحقيق التنمية المستدامة. ذلك لأن البيئة تعتبر الإطار الذي يعيش فيه التلميذ ويستمد منها مقومات حياته ويتأثر ويؤثر فيها، وعليه تعتبر هذه العلاقة بين الإنسان والبيئة ومعرفتها من أكثر القضايا هذا العصر التي يسعى علم الاجتماع البيئة

لدراستها، وتقديم التفسيرات الناجحة من خلال الربع الأخير من القرن الماضي، كما تم توضيحه ذلك في المقاربات النظرية للتربية البيئية في الفصل الخامس، وأكد عليه الكثير من الأيكولوجيين والتربويين البيئيين بأن العلاقة القائمة بين الإنسان وبيئته تمحورت حول العديد من الأركان، التي كانت بسيطة لا تخرج من حيز الارتباط بالزراعة والصيد في الماضي، في حين أصبحت اليوم لا تخلو من النظرة الإيديولوجية الأفلاطونية Platonic Idealism التي تعكس الوجودية المادية، والنفعية المسيطرة على عقول البشر ولتقنيين هذه العلاقة في هذا العصر بين الإنسان وبيئته، يرى البيئيون أن طبيعة الإنسان نحو الطبيعة، ينبغي أن تتحول إلى توافق بين الطرفين، من خلال خلق الوعي البيئي عند الإنسان، والتركيز على مناهج التعليم البيئي في المؤسسات التعليمية، وكذلك العمل بمحاور الميثاق الأخلاقي في البيئة، التي تتبنى أفكار رئيسية، راجعها في **(الشراح: 2004، ص26-27)**.

- **مفهوم" تشكيل منظمات لحماية البيئة التي يقع عليها مسؤولية توعية الفرد بيئيا":**

يعتبرهذا المفهوم من المفاهيم التي تتواجد في المجتمع المحلي للتلميذ، ويتعامل معها كالكشافة والنوادي البيئية الموجودة في العديد من المدارس، والتي وضعتها الدولة كبدائل للمعوقات الوظيفية التي قد تتواجد في المناهج الدراسية. لكن الملاحظ أن هذا المفهوم لا يرى المخططون أهميته بدليل احتلاله المرتبة 28 بنسبة 0,20% ،حيث انعدم حضوره في جميع كتب الجغرافيا وكتب التربة المدنية، باستثناء المستوى الرابع الذي ظهر بنسبة 0,88% محتلا المرتبة 20 في كتب التربية المدنية بنسبة 0,30%، و رغم وجود وحدة كاملة تحت **عنوان الجمعيات في كتاب السنة الثالثة لمادة التربية المدنية من التعليم المتوسط (وزارة التربية الوطنية: 2011/2010، ص43-51)**، إلا أنه لم يتم ذكر ولا جمعية من الجمعيات الوطنية، التي تم تشكلها بعدما تزايد اهتمام العالمي والوطني بقضايا البيئة، نظرا لما تشهده من تدهور بيئي أصبح يهدد حياة الأجيال الحاضر والمستقبل، هذه المنظمات التي أصبحت تلعب دورا في الحفاظ على البيئة والعناية بالطبيعة، ويشاركون التسيير اليومي للنشاطات المتعلقة بنوعية الحياة، والعمل على نشر الوعي البيئي بين المواطنين، بتنظيم الحملات الإعلامية والتعبوية، بل أصبحت طريقا رادعا يقف في وجه كل من تسول له نفسه المساس بالبيئة، **كالجمعية الجزائرية لحماية الطبيعة والبيئة**، والتي رفعت قضية لمحكمة البويرة على إثر التلوث الخطير الذي يتعرض له سد واد لكحل، نتيجة رمي الفضلات الصناعية فيه، **وجمعية البيئة ومكافحة التلوث، وجمعية الوطنية لحماية البيئة ومكافحة التلوث** بعنابة وغيرها من الجمعيات الوطنية والعالمية **كحركة السلام الأخضر Green peace، والمركز العالمي لقانون البيئة والتنمية CIEL (شايب ذراع: 2011، ص134-144)**، إلى جانب النوادي الخضراء المدرسية التي وضعتها الدول، ولم يتم ذكرها ولا حتى المرور بها مرور الكرام، ولمزيد من الاطلاع حول هذا المفهوم راجع **(هارينغر: 2012، ص169-170)**.

- **مفهوم "التوعية الإعلامية التي تحث على المحافظة على البيئة وحمايتها":**

كما نجد مفهوم "التوعية الإعلامية التي تحث على المحافظة على البيئة وحمايتها"، والـــذي احتل هو الآخر المرتبة 28 بنسبة قدرت بـــ0.20 %، من إجمالي مفاهيم المجال الاجتماعي فـــي الكتب الثمانية، حيث احتل المرتبة 21 بنسبة 0.22 % من إجمالي مفاهيم المجال الاجتماعي للكتب الأربعة لمادة التربية المدنية متخذة مسارا متناقضا من السنة الأولى إلى السنة الرابعـــة (0,44%, 0,31% ,00% ,00%)، في حين لم يظهر في كتب الجغرافيا إلا في السنة الرابعة بنسبة 0.75 %، وانعدم في باقي السنوات، ليحتل المرتبة الأخيرة من إجمالي مفاهيم المجـــال الاجتمـــاعي للكتـــب الأربعة لمادة الجغرافيا، مما يستدعي للغرابة لمن يخطط كيف يخطط ؟، خاصة ونحن في زمـــن أزداد الاهتمام فيه بقضايا البيئة والتنمية المستدامة، ومختلف استراتيجيات تفعيلها، ومنها الإعـــلام الذي يسلط الضوء على كل المشاكل البيئية من بدايتها وليس بعد وقوعها، وينقل للجمهور المعرفة والاهتمام والقلق على بيئته، باعتباره أحد أهم أجنحة التوعية البيئية، وهو أداة إذا أحسن استثمارها كان لها المردود الإيجابي للرقي بالوعي البيئي، ونشر الإدراك السليم للقضايا البيئية، حيث يعمـــل الإعلام البيئي في تفسير وفهم وإدراك المتلقي للقضايا البيئية المعاصرة، وبناء قناعات واتجاهـــات معينة نحو البيئة وقضاياها، وللوقوف على المزيد من دور الإعلام البيئي وضع في نقاط، راجع في ذلك **(بوسالم: 2011، ص205-207)**.

- **مفهوم "فرض الضرائب على المخالفين لقوانين حماية البيئة":**

كما يتقاسم المرتبة 31 **مفهوم"فرض الضرائب على المخالفين لقوانين حماية البيئة"**، مـــع مفهوم "دراسة أي مشكلة بيئية بطريقة علمية تساعد على اتخاذ قرارات بيئية فعالة" والـــذي تمـــت مناقشته في المفاهيم الأولى باعتباره من أهم المفاهيم التي يقوم عليهـــا التنميـــة المســـتدامة، أمـــا مفهوم"فرض الضرائب على المخالفين لقوانين حماية البيئة"، فظهر بنسبة 0,15% وهي نسبة تكـــاد تكون معدومة وهي بالفعل كذلك، حيث لم يظهر هذا المفهوم في كتاب السنة الرابعة لمادة التربيـــة المدنية إلا بنسبة 0,66% وبمرتبة 21 من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية، فـــي حين ينعدم توزعه في جميع الكتب السبعة، ولا غرابة في ذلك لأن فاقد الشيء لا يعطيه، لأنه ليس لدينا لحد الساعة ثقافة نحو البيئة وحمايتها على أرض الواقع، وحتى ما تم إنشاؤه مـــن مؤسســـات وتشريعات وقوانين، كما هي موضحة في كتاب **(سعيدان: 2008)**، إلا أنها لا تزال قصيرة الإفهام فاقدة المصداقية والسلطة اللازمة لتأدية مهامها على الوجه اللائق، ومـــا تـــزال وســـائل الرصـــد والمتابعة لنوعية المنظومات البيئية محدودة للغاية، والروابط القطاعية المشـــتركة بـــين الـــدوائر الوزارية والمؤسسات البيئية روابط وهمية نظرية لا تمس بالواقع بشيء، ودور المجتمع المدني فيها هامشي ومغيب كما تبينه أحد نتائج الماجستير للباحثة، ولمزيد من الاطلاع راجـــع **(شـــايب ذراع:**

2011، ص18-19).مع العلم أنه يمكن لتكاليف التلوث أن تبدو وكأنها فائدة، وتظهر كنفقات إيجابية في أرقام الدخل القومي، كما يؤكد **(ساتكليف: 2004، ص220)**.

- **مفهوم " التخطيط البيئي غير السليم يزيد من استنزاف الموارد الطبيعية":**

أيضا من المفاهيم التي أخذت المرتبة 31 مناصفة مع المفاهيم السابقة، وبنسبة قدرت بـ 0,15%، نجد مفهوم "التخطيط البيئي غير السليم يزيد من استنزاف الموارد الطبيعية"، الذي انعدم توزيعه في جميع مستويات الأربعة لمادة الجغرافيا، وجميع مستويات مادة التربية المدنية باستثناء المستوى الأول، الذي ظهر بنسبة 1,54% محتلا بذلك المرتبة 21 من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية، واحتلال هذا المفهوم لهذه المرتبة لا يعكس إطلاقا أهميته البالغة بالنسبة لتحقيق التنمية المستدامة، ويؤكد أكثر من مرة أن من يخطط لهذه المناهج لا يدرك مؤشرات وأبعاد التنمية المستدامة، وأيها أكثر أهمية لتأخذ حجم الأسد في التناول والشرح في محتوى كتب التعليم المتوسط، والموجودة بالإضافة في الفصل الرابع؛ يطرحه، **(عباس : 2010،ص63-68)**. فحقيقة أن مفهوم التخطيط غير السليم؛ يزيد من استنزاف الموارد الطبيعية، لذلك تعتمد التنمية المستدامة لتحقيقها على التخطيط السليم المبني على البيانات، التي توازن بين الاحتياجات الحقيقية للسكان وبين الإمكانيات المجتمعية المتاحة، والاستفادة الواعية من هذه الإمكانيات التي يمكن إنتاجها في ضوء أولويات يتفق عليها، وتراعي التوازن بين مصلحة الفرد والمجتمع على حد سواء، الأمر الذي يتحقق بعملية تقويم المشروعات وبرامج التنمية المستدامة، بهدف التعرف على نواحي الضعف والعمل على تلافيها، ونواحي القوة والعمل على تنميتها، على أن تنخر هذه العملية في كافة مراحل التخطيط والتنفيذ والمتابعة، مستخدمين في ذلك أسلوب النظم الفرعية وتكاملها بهدف المحافظة على حياة المجتمع، من خلال الاهتمام بجميع جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية (الطبيعية)؛ بشكل يضفي في النهاية إلى ضمان توازن النظام الكوني ككل، دون أن تؤثر فيها بشكل سلبي، لأن المشكلات البيئية مرتبطة بأنماط التنمية الاقتصادية وبالسياسات الزراعية المطبقة في كثير من دول العالم هي المسؤولة المباشرة عن تدهور التربة، واجتثاث الغابات التي تؤدي إلى سرعة تدفق المياه السطحية والمطر الحمضي، إلى تدمير الغابات والمسطحات المائية وبالذات المغلقة **(غنيم: 2007، ص30-31)**.

- **مفهوم "مواجهة العولمة التي تحد من إمكانية تحقيق التنمية المستدامة":**

أما المرتبة 34 والأخيرة نجد مفهوم "مواجهة العولمة التي تحد من إمكانية تحقيق التنمية المستدامة، التي حصلت على نسبة 0,10% من إجمالي مفاهيم المجال الاجتماعي للكتب الثمانية، حيث انعدم ظهور هذا المفهوم في جميع المستويات باستثناء المستوى الثالث لكتاب الجغرافيا، الذي ظهر بنسبة 0,97% محتلا بذلك المرتبة ما قبل الأخيرة من مجموع مفاهيم الكتب الأربعة للجغرافيا. وعلى العموم فإن احتلال هذا المفهوم المرتبة الخيرة، هو أمر منطقي ومعقول نوعا ما،

خاصة في ظل تباين الآراء ووجهات النظر حول العلاقة بين التنمية المستدامة والعولمة، حيث يرى البعض أن هناك حقيقة تؤدي إلى زيادة الفجوة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية بين البلدان المتقدمة والبلدان النامية، بل إلى تفاقم الفقر الجماعي الذي يزيد من التحديات البيئية والأزمة داخل المجتمع، كما تم شرحه بـــ "مفهوم التحقيق من أوضاع الفقر وحدوثه"، والدول النامية و في أسواقها المحلية وعلى الصعيد الدولي، نتيجة الاختلافات الهيكلية الناتجة عن الصـــياغة، وضـــعف آفـــاق النمـــو الاقتصادي لها، والتوحيد المشترك للخصائص الثقافية لجميع المجتمعات غير المترابطة، مع موجة جديدة من إعادة عمار العالمين، لتصبح دول العالم النامية على هامش هذا العالم، مما يزيـــد علـــى الطلب على هذه الموارد البيئية نتيجة الفقر والتفاوت بين الدول، وبالتالي المزيد من تدهور البيئـــة التي تنشأ من ليبرالية العالم الجديد، لتصبح أمر أقوى وأشد تأثير مما كانت عليـــه فـــي الماضـــي **(valadbgi: 2010, p544)** فالعولمة حين ترفع من معايير الإنتاج العالمي تجعل المعايير البيئيـــة متضمنة بصورة كبيرة في أسواق السلع، مما يؤدي إلى ضعف القدرات التنافسية لبعض القطاعات والصناعات، نتيجة الممارسات والسياسات التجارية غير العادلة، كما أن نقص المعايير البيئية قـــد يؤدي إلى سباق نحو الأسفل. ويرى البعض الآخر أن العولمة ليست هي المسؤولية عـــن تـــدهور أوضاع البيئة وتراجع الاهتمام بالتنمية المستدامة، وأن سلوكيات الأفراد وسياسات الدول هي التـــي أخلت بالتوازن البيئي وقوضت أسس التنمية المستدامة **(الخواجة: 2006، ص421-409)**.

وإذا أردنا حقا الوصول إلى مبدأ تشجيع الاستخدام الأمثل والرشيد للموارد الطبيعيـــة التـــي تحتويها البيئة، لابد أن تسعى السلطات الوطنية إلى تشجيع الوفاء بالتكاليف البيئية داخليا، واستخدام الأدوات الاقتصادية آخذة في الحسبان النهج القاضي بأن يكون المسؤول عن التلـــوث هـــو الـــذي يتحمل تكلفة وتدابير الوقاية ومكافحة التلوث **(أبو الوفا: 1993، ص57-58)**.

ثانيا-النتائج الجزئية للتوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الاجتماعي للتنمية المستدامة:

- ترتيب وانعدام وتناقض غير مبررللعديد من المفـــاهيم الأساســـية والحيويـــة للتنميـــة المستدامة، ذات الصلة بحاجات ووضعية كل مجتمع في أي قطر من الأقطار، كمفهوم العدالة والمساواة الاجتماعية، ومفهوم الصحة والنظافة والتعليم ودور المرأة في التنمية المستدامة... ولا تعكس أهميتها البالغة بالنسبة للمؤشرات القائمة عليها التنمية المستدامة بالدرجة الأولى، أو بالنسبة للاحتياجات التلميذ؛ حيث تعد هـــذه المفـــاهيم أحـــد أهـــم السلوكيات التي على التلميذ أن يتعلمها بالتربية والتعليم، لأنها من المفاهيم التي يتعامل معها التلميذ، ويشاهدها يوميا في مجتمعه المحلي.
- لا يوجد هناك تخطيط في وضع التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الاجتماعي للتنميـــة المستدامة، وكأن الذي يخطط لمناهج التربية المدنية والجغرافيا، يضع مواضيع دون أن

يهتم بأولويتها وضرورتها لتعليم التلميذ مبادئ التنمية المستدامة، بل كان عشوائيا ظهر بحكم الموضوعات التي تتناولها هذه الكتب، وليس ضمن تخطيط مسبق مؤسس على مبادئ وأبعاد التنمية المستدامة، الأمرالذي بدوره يؤدي إلى تناقض وارتباك في البناء المعرفي للتلميذ، في أهم المقومات الأساسية التي تقوم عليها التنمية المستدامة، والواجب أن يتعلمها التلميذ بشكل متكامل ومنسجم في طرح معارف مفاهيم المجال الاجتماعي للتنمية المستدامة.

جدول رقم(06): يوضح توزيع التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال البيئي في كتب الجغرافيا والتربية المدنية للتعليم المتوسط.

المجالات	المفاهيم الواردة في محتوى الكتب	ت م/01		ت م/02		ت م/03		ت م/04		المجموع		ج/01		ج/02		ج/03		ج/04		المجموع		المجموع الكلي		الرتبة
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
المجال البيئي (الطبيعي)	تطبيق أشكال جديدة من التقنية والنقل الرشد للتكنولوجيا.	01	0.95	09	6.04	07	6.79	23	28.75	40	9.15	06	1.46	11	5.16	19	7.69	08	1.58	44	3.20	84	4.63	11
	عند استخدام الموارد غير المتجددة، يجب أن يدفع المستخدم بدلا من ذلك لتعزيز تعويض وإدامة الموارد المتجددة.	02	1.90	/	/	/	/	/	/	02	0.45	/	/	/	/	03	1.21	/	/	03	0.21	05	0.27	29
	تنمية الثروة النباتية والحيوانية للتحقيق التوازن البيئي.	19	18.09	26	17.44	07	6.79	05	6.25	57	13.04	/	/	/	/	36	14.57	28	5.55	64	4.65	121	6.68	6
	محاربة إزالة الغابات.	10	9.52	/	/	/	/	08	10.0	18	4.11	06	1.46	09	4.22	04	1.61	10	1.98	29	2.11	47	2.59	15
	النظام البيئي وحدة بيئية متكاملة متفاعلة مع بعضها البعض.	07	6.66	12	8.05	/	/	03	3.75	22	5.03	76	18.53	23	10.79	02	0.80	08	1.58	109	7.93	131	7.23	5
	البيانات عديدة ومتنوعة .	13	12.38	10	6.71	01	0.97	/	/	24	5.49	06	1.46	/	/	43	17.40	35	6.94	84	6.11	108	5.96	9
	الأخطار الطبيعية كالزلزال والبراكين و الفيضانات...	01	0.95	08	5.36	03	2.91	/	/	12	2.74	25	6.09	21	9.85	/	/	58	11.50	104	7.56	116	6.40	7
	دعم التنمية الزراعية والريفية المستدامة.	01	0.95	/	/	04	3.88	/	/	5	1.14	19	4.63	17	7.98	23	9.31	47	9.32	106	7.71	111	6.12	8
	الحفاظ على الموارد المائية.	12	11.42	32	21.47	13	12.62	01	1.25	58	13.27	28	6.82	03	1.40	11	4.45	32	6.34	74	5.38	132	7.28	4
	عوامل وأسباب التلوث البيئي.	09	8.57	04	2.68	/	/	11	13.75	24	5.49	18	4.39	/	/	/	/	07	1.38	25	1.81	49	2.70	14
	ينشأ اختلال التوازن البيئي نتيجة لتدخل الإنسان المباشر في تغيير ظروف البيئة.	10	9.52	12	8.05	/	/	03	3.75	25	5.72	02	0.48	09	4.22	05	2.02	39	7.73	55	4.00	80	4.41	12

الموارد المتجددة هي التي تظل متوفرة لقدرتها على الاستمرارية والتجدد مثل النباتات والحيوانات.	03	2.85	/	/	33.98	/	/	35	8.69	38	11.46	47	6.88	17	2.81	06	5.55	28	7.13	98	7.50	136	3
تنقية مياه الشرب والمحافظة على نظافتها.	02	1.90	/	/	/	/	/	/	0.45	02	/	/	/	/	/	/	0.59	03	0.21	03	0.27	05	29
الموارد غير المتجددة هي التي تنتهي من البيئة لمحدوديتها ولأن بمعدل إنتاجها أقل بكثير من معدل استهلاكها مثل المعادن.	01	0.95	/	/	27.18	28	/	/	6.86	30	4.63	19	11.74	29	9.38	20	8.13	41	7.93	109	7.67	139	2
التغير المناخي .	07	6.66	/	/	/	/	/	/	3.20	14	18.29	75	6.47	16	4.22	09	10.31	52	11.06	152	9.16	166	1
ثقب طبقة الأزون.	04	3.80	02	1.34	/	/	6.25	05	2.51	11	0.48	02	/	/	/	/	/	/	4.51	62	0.71	13	24
انتشار النفط على سطح مياه البحار يؤدي إلى هدم السلسلة الغذائية.	02	1.90	/	/		04	5.0	06	1.37	07	1.70	07	/	/	/	/	/	/	0.50	07	0.71	13	24
الحاجة المتزايدة إلى المبيدات الحشرية تعمل على تزايد مظاهر التلوث.	01	0.95	01	0.67	/	/	7.5	06	1.83	08	0.48	02	/	/	/	/	/	/	0.14	02	0.55	10	26
كل شيء يضاف إلى البيئة بدرجة أكبر مما يحتاج إليه النظام البيئي يعتبر تلوث.	/	/	21	14.09	/	/	3.75	03	5.49	24	3.41	14	/	/	/	/	1.38	07	1.52	21	2.48	45	16
معدلات استخدام الموارد المتجددة يجب أن لا تتجاوز معدل إعادة تجديدها وبنائها ثانية.	/	/	03	2.01	4.85	05	/	/	1.83	08	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0.44	08	27
تعكر المسطحات المائية يؤدي غالبا إلى خلل في النظام البيئي.	/	/	09	6.04	/	/	/	/	2.05	09	2.19	09	/	/	/	/	1.98	10	1.38	19	1.54	28	17

حماية الاراضي الزراعية من توسع شبكات المواصلات .	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	14	3.41	17	10
محاربة التصحر والجفاف.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	02	0.48	/	19
الاهتمام بالمراعي وتحسنها وزيادة مساحتها.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	08	1.95	/	18
تنظيم عملية الصيد والمحافظة على الكائنات البرية والبحرية.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	11	2.68	/	22
الاستغلال المستدام للجبال.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	14	3.41	/	20
المحميات الطبيعة من أنجح الأساليب المتخذة للحفاظ على الحياة البرية من الانقراض.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	68	13
الكثبان الرملية المتحركة هي من المشكلات البيئية الخطيرة.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	20
الضغط الزراعي في المناطق الجافة يؤدي إلى تعرية التربة من غطائها الطبيعي.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	31
انخفاض الأمطار بضع سنوات متتالية وتذبذب كميتها من سنة لأخرى تساهم في تدهور الأنظمة البيئية.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	27
إقامة الأزمة الخضراء للحد من زحف الرمال.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	22
المجموع	105	/	149	/	103	/	80	/	4371	/	410	/	213	/	247		504	/	1374	/	1811	/	/

المصدر: نتائج تحليل المضمون.

ثالثا– التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال البيئي للتنمية المستدامة على ضوء تحليل المضمون:

- **مفهوم "التغير المناخي":**

من خلال معطيات الجدول السابق يتبين لنا تفوق مفهوم "التغير المناخي"، حيث احتل المرتبة الأولى بنسبة قدرت بـ (9,16%) من إجمالي مفاهيم المجال البيئي (الطبيعي) التي احتوتها الكتب الثمانية، حيث احتل المرتبة الأولى كذلك في كتب الجغرافيا بنسبة قدرت بـ 11,06% من إجمالي مفاهيم المجال البيئي (الطبيعي) للكتب الأربعة، والتي توزعت على جميع المستويات توزيعا متناقضا كما يلي (18,29% ,4,22% ,6,47%,10,31%)، وتصدر هذا المفهوم في هذه الكتب الأربعة، يرجع لطبيعة مادة الجغرافيا التي تحتوي على مواضيع المناخ والتعرف على الخصائص المميزة للقارات والدول من الناحية الطبيعية، وما احتوته هذه الكتب من مواضيع التغير المناخي البسيطة، كالحرارة والرطوبة والتساقط والرياح التي تتميز بها كل دولة أو قارة، بهدف التعريف بالتغيرات المناخية لهذه القارات. لا يعبر حقيقة عن مفهوم التغير المناخي إلا ضمنيا، يكاد يظهر ويطرح المفهوم كأحد أهم المشاكل البيئية التي تواجه كوكب الأرض حاليا، وهي تعبر عن ظاهرة زيادة انبعاث غازات الاحتباس الحراري، وعلى رأسها غازي ثاني أكسيد الكربون والميثان، وهذا نتيجة لحرق الوقود الحفري مثل الفحم والبترول والغاز الطبيعي، وأيضا إزالة الغابات بهدف إيجاد أراضي زراعية... **(خليل: 2006، ص99)**.

لكن الملاحظ في محتوى كتب الجغرافيا، أن تعليم التغيرات المناخية البسيطة كالحرارة والرطوبة والتساقط والرياح؛ التي تميز بها كل دولة أو قارة بهدف التعريف بالتغيرات المناخية لهذه القارات، وما تم شرحه سابقا حول التغير المناخي لم يتضمن إلا ضمنيا يكاد يظهر، وبالتالي فإن احتلال هذا المفهوم في كتب الجغرافيا المرتبة الأولى، والذي عزز احتلاله المرتبة الأولى في جميع الكتب الثمانية، يعود إلى طبيعة المادة لا غير؛ بدليل أيضا أن هذا المفهوم أخذ المرتبة 12 في كتب الأربعة للتربية المدنية بنسبة ظهور قدرت بـ 3,20% وبتوزيع متفاوت بين السنة الأولى التي ظهرت بنسبة قدرت بـ 6,66%، وبنسبة8.75 % بالنسبة للسنة الرابعة، وغياب نهائيا في السنة الثانية والثالثة. وما يؤكد هذا الكلام أيضا جدال الآراء (الهجمات)، الذي يتعرض له فريق الخبراء الحكومي الدولي المعني بتغير المناخ، من قبل العديد من المشككين في التغيرات المناخية في إطار ما يعرف بفضيحة المناخ التي ظهرت خلال العامين 2009 و 2010، وتأكد أن توقعاته بشأن اختفاء الكتل الجليدية في جبال همالايا مغلوطة، وأن حقيقة التغيرات المناخية لا تطرح مشكلة كبيرة يجدر بنا أن نوليها الأولوية، الأمر الذي يصدق على دول العالم الثالث، التي تكمل انشغالاتها الحالية واحتياجاتها البيئية في أمور تدهور الحياة نفسها كتلوث المياه والتغذية و...، وليس بتدهور نوعية الحياة التي تعاني منها الدول المتقدمة، وهذا جوهر التنمية المستدامة التي تقوم على احتياجات الحاضر، وهذا لا يعني أن لا نحرك ساكنين إزاء التغيرات المناخية التي قد تكلف أكثر

من محاولة معالجة الوضع. كما أكد على ذلك العديد التقارير حول إقتصاديات تغيير المناخ، كتقرير مؤسسة **دفيد سوزوكي معهد بيميينا** في عام 2009 بكندا **(توسان: 2001، ص268-269)**، إنما فقط يجعلنا نهتم باحتياجاتنا الضرورية في المجال البيئي (الطبيعي)، والتي تعاني منها مجتمعات دول العالم الثالث (ومنها الجزائر)، وتحديدا في المجتمع المحلي. مما يعني أن احتلال هذا المفهوم المرتبة الأولى على مستوى الكتب الثمانية غير صحيح، لأنه لا يقيس احتياجاتنا المحلية والإقليمية، والتي على المخططين لمناهج التعليم المتوسط أن يهتموا بها في المستقبل، وينطلقوا من واقع المجتمع الجزائري وما يعاني من مشاكل بيئية وجب تصدرها في قائمة مفاهيم المجال البيئي، ليتعلم المتعلم ويدرك ويكون اتجاهات وقيم تكون له دافع لتحقيق التنمية المستدامة، وحماية البيئة في الحاضر والمستقبل.

- **مفهوم "الموارد غير المتجددة هي التي تنتهي من البيئة لمحدوديتها ولأن معدل إنتاجها أقل بكثير من معدل استهلاكها مثل المعادن".**

أما مفهوم "الموارد غير المتجددة هي التي تنتهي من البيئة لمحدوديتها، ولأن معدل إنتاجها أقل بكثير من معدل استهلاكها مثل المعادن"، كان حضوره هو الآخر قويا بالكتب الثمانية، حيث احتل المرتبة الثانية، وظهر بنسبة قدرت بـ 7,67%، وظهرت في جميع مستويات الكتب الثمانية، باستثناء المستوى الثاني لكتب التربية المدنية، في حين توزعت على المستويات الثلاثة بنسب متناقضة جدا، حيث كانت في السنة الأولى 0,95%، أما في السنة الثالثة كانت 27,18%، وفي السنة الرابعة قدرت النسبة بـ1,25%، محتلة بذلك المرتبة الخامسة من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة بنسبة قدرت بـ6,86%، في حين أخذ المفهوم المرتبة الثانية من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا، حيث تم توزيعه على جميع المستويات الأربعة، ودائما بتناقض يبرره عدم التخطيط الجيد لتناول هذه المفاهيم، حيث قدرت بـ (4,63% ,9,38% ,11,74% ,8,1%)، وتصدر هذا المفهوم للمرتبة الثانية من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية منطقي ومبرر، لأنه من أهم الأسس التي تقوم عليها التنمية المستدامة في حماية البيئة من خلال الحفاظ على الموارد الطبيعية، والاستخدام الأمثل لها على أساس مستديم، والتنبؤ لما قد يحدث للنظم البيئية من جراء استهلاك هذه الموارد غير المتجددة، لأنها مصادر مؤقتة وأن تواجدها لا يستمر مدة طويلة، ولأنها ذات مخزون محدود يتعرض لقانون النفاذ، وأن معدل إنتاجها أقل بكثير من معدل استهلاكها مثل المعادن والبترول...، لذلك فإن التعريف بها للتلميذ يساهم في حمايتها والوقاية من نفاذها لأجيال الحاضر والمستقبل. ومن هذا المنطلق يكون الاعتماد على هذه الموارد في إطار إمكانية التدوير أو تطوير بدائل مقبولة، خاصة وأن معظم الموارد يقع تحت تحدي خطير، حيث تزامن استنزاف الموارد مع النمو السكاني السريع، ونمو اقتصاديات دول العالم الثالث، التي بدأت تحاول اللحاق بمستويات استهلاك الطاقة والإنتاج الصناعي في الدول المتقدمة **(حفظي: 2006، ص207)**. ومن هنا بدأ

العالم يهتم بالمحافظة عليها وصيانتها وإطالة أمدها بصورة أو بأخرى، حفاظا على ركب الحضارة الصناعية المعاصرة، التي باتت فيها الآلة ترمز لكل تطور وتقدم، فاشتد الضغط على مصادر الطاقة حتى أن أي هزة في إنتاج أي منها يصيب العالم الصناعي بما يسمى الشلل **(أبو سرحان: 1987، ص75-74)**. وجدير بالذكر أن أفضل أسلوب لفهم الأمور المتعلقة بالموارد، ينبغي أن يتم التعريف بها في ضوء مدى قدرتها على التجدد أو عدم التجدد، ليتكون للتلميذ إطار من المفاهيم الرمزية التي تترجم كواقع يسعى للحفاظ عليه، واستغلالها بطريقة حسنة يكفل المحافظة عليها في الحاضر والمستقبل.

- **مفهوم " الموارد المتجددة هي التي تظل متوفرة لقدرتها على الاستمرارية والتجدد مثل النباتات والحيوانات":**

من بين الموارد التي توجه إليها العناية؛ ويكرس الجهود من أجل حسن استغلالها، نجد الموارد المتجددة، والموجودة بكميات كبيرة، ويمكن استخدامها لفترات طويلة من الوقت، ولا يمكن للإنسان أن يعزها أو يقلل من جودتها **(حفظي: 2006، 207)**. وهي مصادر الثروة البيئية المتجددة كالثروة النباتية والحيوانية، سواء ما كان منها يعيش في البيئة المائية أو اليابسة، كما تعتبر التربة مصدرا متجددا لأنواع عدة من الثروات البيئية، وترتبط هذه الأنواع الثلاثة من الثروة البيئية بعضها البعض، بل يعتمد كل واحدة منها على الأخرى، وتشمل هذه الموارد المكونات البيولوجية (النباتات والحيوانات) والمكونات الفيزيائية (التربة والماء) للبيئة، مع العلم أن تجدد استمرار هذه الموارد البيئية في عطائها مرهون إلى حدر كبير بحسن استغلال الإنسان لها **(أبو سرحان: 1987، ص71-72)**. مما يتوجب على مناهج التعليم أن تعلم أنواع هذه الموارد للتلاميذ وكيفية المحافظة عليها وعدم استنزافها، وهذا ما حاولت مناهج التعليم المتوسط لمادة التربية المدنية والجغرافيا تحقيقه، بالاهتمام بتوفير معلومات عن الموارد المتجددة التي احتلت المرتبة الثالثة، وظهرت بنسب قدرت بـ 7,50% من إجمالي مفاهيم المجال البيئي (الطبيعي) للكتب الثمانية، موزعة على جميع مستويات الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا، ودائما كالعادة بنسب متفاوتة قدرت بـ (5,55%, 6,88%, 11,46%) 2,81% محتلة بذلك المرتبة السادسة من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا، في حين انعدم ظهوره في مستوى السنة الثانية والرابعة لمادة التربية المدنية، مكتفي بظهور متناقض بين السنة الأولى بنسبة 2,85% ونسبة 33,98% في السنة الثالثة، محتلا بذلك المرتبة الرابعة من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية، وتصدر هذه المرتبة منطقي ومبرر، نتيجة للأهمية التي يحتلها هذا المفهوم في تحقيق التنمية المستدامة، وحماية البيئة ضمن مجالها البيئي، **كما مر معنا في أبعاد ومؤشرات التنمية المستدامة في الفصل الرابع**، لكن غير مبرر وغير منطقي التناقض في توزيع وظهور هذا المفهوم في المستويات الأربعة لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، كما مر معنا سابقا، مما يدل أنه لا يوجد تخطيط حقيقي لاحتواء هذا المفهوم ضمن

المستويات الأربعة لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، بل ظهر بحكم تواجد مواضيع عن البيئة لا غير، بدليل انعدام ظهوره في المستوى الثالث والرابع في مادة التربية المدنية والتناقض الحاصل في باقي المستويات، وكأن الذي خطط، إذا كان هناك تخطيط مسبق؟! يقول لنا أن تلميذ السنة الرابعة والثانية لا يحتاج معلومات عن الموارد المتجددة؛ التي تعتبر أحد أهم الأسس التي تقوم عليها التنمية المستدامة، وتم توزيعها عبر مخطط متناقض في مستويات كتب الجغرافيا، بحكم طبيعة المادة التي تحتوي على مثل هذه المواضيع الخاصة بالجانب البيئي (الطبيعي).

- **مفهوم "الحفاظ على الموارد المائية":**

في حين عادت المرتبة الرابعة إلى مفهوم "الحفاظ على الموارد المائية"، وظهر بنسبة قدرت بـ 7,28%، حيث تم توزيعه على جميع المستويات الأربعة لمادة التربية المدنية، بتناقض كبير قدرت نسبته بـ (11,42% ,21,47% ,12,62% ,1,25%)، محتلا بذلك المرتبة الأولى من إجمالي مفاهيم المجال البيئي للكتب التربية المدنية، كما احتل المرتبة الثامنة من إجمالي مفاهيم المجال البيئي للكتب الأربعة لمادة الجغرافيا، والتي توزعت على جميع المستويات الأربعة توزيعا متفاوتا أيضا قدر بـ (6,82% ,1,40% ,4,45% ,6,34%)، وتصدر هذا المفهوم لهذه المرتبة الرابعة من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية، وهذا التوزيع المتناقض لا يعكس أهمية المفهوم بالنسبة للاحتياجات الأساسية للدول العالم العربي أو الدول النامية، والتي تطالب بها التنمية المستدامة ضمن مفهومها القائم على تلبية احتياجات الحاضر والمستقبل، كما يبينه **(محارب:2011،ص165-174)**، حيث يمثل مفهوم "الحفاظ على الموارد المائية" الحياة ذاتها بالنسبة لمجتمعات المحلية والعربية ودول العالم الثالث، وليست فقط نوعية الحياة، فصدق ربي حين قال "وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاء كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ" **(سورة الأنبياء، الآية30)**،

- **مفهوم "النظام البيئي وحدة بيئية متكاملة متفاعلة مع بعضها البعض":**

أما عن مفهوم "النظام البيئي وحدة بيئية متكاملة متفاعلة مع بعضها البعض"، فقد اخذ المرتبة الخامسة بنسبة 7.23% من اجمالي مفاهيم المجال البيئي (الطبيعي) للكتب الثمانية، حيث توزع في جميع مستويات الكتب الثمانية، باستثناء المستوى الثالثة في مادة التربية المدنية وذلك بتفاوت وتناقض، بينما يظهر في مستوى كتب الثلاثة لمادة التربية المدنية بنسب قدرت بـ(6.66%.8.05%.3.75%) ، وكذلك على مستوى كتب الاربعة لمادة الجغرافيا(0,80% , 18,53% ,10,79% ,1.58%) وتصدر هذا المفهوم لهذه المرتبة رغم التناقض في توزيع هذا المفهوم على جميع المستويات، غير مبرر وغير مخطط له، لكن تعتبر هذه المرتبة معقولة ومنطقية، نتيجة لأهمية إدراك التلميذ ومعرفته بمفهوم النظام البيئي، كوحدة بيئية متكاملة متفاعلة مع بعضه البعض، بعدما تم التمهيد لمعرفة مفهوم الموارد المتجددة وغير المتجددة، والتي احتلت المرتبة الثانية والثالثة، ليأتي التعريف بالنظام البيئي الذي يعتبر نظام كبير التعقيد متنوع الكائنات،

فالكون نظام والأرض نظام والإنسان نظام والنهر نظام و... وكلها عناصر محكمة العلاقات تجري في أنساق وسلاسل محكومة الحلقات، وكل حلقة مرتبطة بأخرى، والتفاعل فيما بينهم بارع والحصيلة وحدة متكاملة يحرص الجزء فيها على الكل، حيث لا يمكن وجود نظام بيئي دون مقومات أساسية، وهي لابد أن يكون بالضرورة عناصر حية وغير حية، حيث يرى "**تانسيلي**" أن هناك تداخل بين الكائنات الحية بعضها مع بعض، ومع المقومات الفيزيائية والكيميائية للبيئة، وهذه العلاقة المتداخلة تنتج سلسلة من العمليات المتداخلة والمترابطة تسيطر عليها وتوجهها علاقات سببية محددة، تؤدي إلى نشوء نظام وظيفي يكون فيه الأجزاء والمقومات الحية وغير الحية عبارة عن عوامل متفاعلة، توجد في حالة توازن يترتب عليها احتفاظ النظام البيئي بوجوده، من خلال التفاعل التبادل بين تلك الأجزاء **(العزاوي: 2007، ص95)**.

- **مفهوم "ينشأ اختلال التوازن البيئي نتيجة لتدخل الإنسان المباشر في تغيير ظروف البيئة":**

يؤدي أي خلل في النظام البيئي وفي توازن العلاقات بين مكوناته الأساسية، إلى عدم التوازن الذي ينشأ من التدخلات الخارجية غير المحسوبة في أحد أو بعض مكونات النظام البيئي، ولعل أكثرها تدخلا الإنسان المباشرة في تغيير ظروف البيئة، الذي يؤذي بشكل كبير في التوازنات المستقرة، نتيجة أو بسبب استنزاف أو تدهور أحد عناصر الدورة الحيوية، ولنقص الوعي البيئي لدى شعوب ودول العالم، التي لا تعطي الاعتبارات البيئية أية أهمية في مشاريعها التنموية التي تستنزف الكثير من الموارد البيئية وتحدث العديد من اختلالات التوازن البيئي، الذي تتعدد مصادره وتختلف، في ذلك راجع **(العجمي: 1992، ص10-11)**. هذا المفهوم الذي له أهمية كبيرة في تحقيق التنمية المستدامة، ويحتل مرتبة 12 بنسبة قدرت بـ4,41%، وظهر في جميع مستويات الكتب الثمانية بنسب متفاوتة، باستثناء مستوى الثالثة من مادة التربية المدنية في حين أخذ نسبة 9,52% في السنة الأولى ونسبة 8,05% من السنة الثانية ونسبة 3,75% في السنة الرابعة، محتلا بذلك المرتبة السادسة بنسبة 5,72% من إجمالي مفاهيم المجال البيئي للكتب الأربعة لمادة التربية المدنية، في حين أخذ هذا المفهوم المرتبة 12 بنسبة 4,50% من إجمالي مفاهيم كتب الأربعة لمادة الجغرافيتا متوزعة بنسب مختلفة ومتناقضة قدرت بـ (0,48% ,4,22% ,2,02% ,7,33%).

- **مفهوم "تنمية الثروة النباتية والحيوانية":**

أما المرتبة السادسة فعادت إلى مفهوم "تنمية الثروة النباتية والحيوانية" بنسبة تقدر بـ 6,68% من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية، في حين غاب ظهوره في المستوى الأول والثاني لمادة الجغرافيا، وظهر بنسبة 14,57% في السنة الثالثة و 5,55% للسنة الرابعة، محتلا بذلك المرتبة 11 بنسبة قدرت بـ 4,65% من إجمالي مفاهيم الكتب الربعة لمادة الجغرافيا، في حين احتل المرتبة الثانية بنسبة 13,04% من مجموع مفاهيم الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية، حيث تم توزيعه على

جميع المستويات بنسب متناقضة كالعادة قدرت بـــ (18,09% ,17,44% ,6,79% ,6,25%) . وتصدر هذا المفهوم المرتبة السادسة منطقي خاصة بعد تعرض عدد كبير من النباتات والحيوانات إلى الانقراض، نتيجة تدهور الغطاء النباتي والصيد غير المنتظم، الأمر الذي أخل بالتوازن البيئي، مما توجب تنمية الغطاء النباني والحيواني بهدف حماية البيئة، وبالتالي تحقيق التنمية المستدامة **(كاتوت: 2009، ص36).**

- **مفهوم "الأخطار الطبيعية كالزلازل والبراكين والفيضانات":**

وضمن ترتيب مفاهيم التنمية المستدامة ،كما جاءت في محتوى الكتب الثمانية، نجد مفهوم "الأخطار الطبيعية كالزلازل والبراكين والفيضانات " يحتل المرتبة السابعة بنسبة قدرت بـ 6,40% وظهرت في جميع المستويات ماعدى المستوى الرابع من مادة التربية المدنية، في حين توزعت على باقي المستويات هذه المادة كما يلي (0,95% ,5,36% ,2,91%)، كما انعدم ظهورها في المستوى الثالث من كتاب الجغرافيا، وظهر بنسب متناقضة في باقي المستويات على التوالي (6,09% ,9,85% ,11,50%) ، واحتلال هذا المفهوم لهذه المرتبة يعود لتكراره في كثير من محتويات كتب الجغرافيا والتربية المدنية، حيث تناولت كتب الجغرافيا للسنة الأولى وحدة بكاملها عن الزلازل والبراكين من الصفحة 37 إلى 43، إلى جانب كتاب السنة الرابعة من الصفحة 120 إلى 128، وغيره من الكتب الثمانية للتربية المدنية والجغرافي، موضحة في الجدول نسب احتوائها وتكرارها لمفهوم "الأخطار الطبيعية كالزلازل والبراكين والفيضانات ". وعلى الرغم من تأثيرات هذه المخاطر التي تحدث من جراء عمليات باطنية، كانصهار صخور في الأعماق من تأثيرات الضغط الشديد، أو الحرارة واندفاعها إلى سطح الأرض على شكل براكين تقذف بالحمم والشظايا...، التي تؤثر في مناحي الحياة على الأرض، إلى جانب الزلازل التي تشكل الخطر المتوقع حدوثه في أي وقت، حيث لم يتمكن الإنسان حتى الآن من التنبؤ بوقت حدوث الزلازل، وقد أثرت البراكين والزلازل في انهيار حضارات وقيام حروب بين الشعوب نظرا إلى التغييرات المناخية، وما صاحبها من صراع من أجل البقاء، ومثال ذلك ما حدث في أندونيسيا عام 1883 من التسونامي المصاحب لثورة بركان كراكاتوا وتسونامي عام 2004، الذي صاحب الزلازل البحرية في المحيط الهندي، وفقد نحو 30000 شخص حياتهم في الحدث الأول و300000 شخصا في الحدث الثاني، إن مخاطر البراكين والزلازل والتسونامي أو ما يسمى مخاطر المد البحري تتأثر بها دول كثيرة، في ذلك راجع **(الشرقاوي: 2006، ص242)**، ومنها الجزائر التي تعاني من العديد من الزلازل، كزلزال بومرداس2003 وما خلفه من تحطيم شبه كلي لبعض المناطق، و هلع ورعب في العاصمة، وتأثر بالزلزال من قالمة شرقا إلى مستغانم غربا وبسكرة جنوبا والسواحل الإسبانية شمالا، أما عن الخسائر البشرية فقدرت بـ 2278 قتيلا، إلى جانب زلزال بجاية عام 2006، الذي راح ضحيته حوالي 4 قتلى وأصيب حوالي 68 جريحا، إلى جانب آثار أخرى لشعور السكان

بالرعب والهلع، وقبل ذلك زلزال عين تموشنت الذي حطم شبه كلي للبناءات في محيط عين تموشنت بقطر يقدر بـ 260 كلم ،وغيره من الزلازل التي ضربت الجزائر. **لمزيد من الاطلاع راجع كتاب الجغرافيا السنة 4 من التعليم المتوسط (وزارة التربية الوطنية: 2011-2012، ص122).**

- **مفهوم "دعم التنمية الزراعية الريفية المستدامة":**

عادت المرتبة الثامنة لمفهوم "دعم التنمية الزراعية الريفية المستدامة"، وظهر بنسبة 6,12% من إجمالي مفاهيم المجال البيئي (الطبيعي) لكتب الثمانية، وتصدر هذه المرتبة منطقي ومبرر، وذلك بهدف تنمية الشعور بالانتماء للمجتمع المحلي، وما يصاحبه من شعور بالمسؤولية تجاه هذا المجتمع هو السبيل إلى تخطيط وتنفيذ برامج التنمية المستدامة، من خلال التنمية الريفية وهي عبارة عن مجموعة من العمليات التي تستهدف الارتقاء بمختلف نواحي الحياة الريفية اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا، ومن أكثر تلك الأنشطة قدما وشيوعا النشاط الزراعي في الريف نتيجة توفر التربة الصالحة والمناخ المناسب، والماء الصالح لحياة الإنسان والنبات والحيوان. راجع في ذلك **(اللقاني: 1999، ص323)** هذا النشاط الزراعي الذي يلعب دور اقتصادي مهم في حياة كثير من البلدان، التي تعتبر بمثابة نفط أخضر وركيزة للتنمية الزراعية في الريف **(عوض: 2000، ص278).**

- **مفهوم "البيئات عديدة ومتنوعة":**

أما المرتبة التاسعة فعادت إلى مفهوم "البيئات عديدة ومتنوعة" بنسبة ظهور قدرت بـ 5,96% من إجمالي مفاهيم المجال البيئي (الطبيعي) للكتب الثمانية، وقد تم توزيعه على مستوى كتب التربية المدنية بتفاوت وتناقض كبير قدر بـ (12.38 %،6.71%،0.97%،00.00%)، محتلا بذلك المرتبة السابعة من إجمالي مفاهيم المجال البيئي (الطبيعي) لكتب الأربعة لمادة التربية المدنية، في حين احتل المرتبة الثامنة من إجمالي مفاهيم المجال البيئي (الطبيعي) للكتب الأربعة لمادة الجغرافيا بنسبة قدرت بـ 6,11% موزعة على المستويات الأربعة كما يلي (6,94%, 17,40%, 1,46%, 00%) ، وتصدر هذا المفهوم لهذه المرتبة مع التناقض الكبير في توزيعه ضمن المادتين ومستوياتها، يعتبر تصدر غير منطقي ولا يعكس أهمية المفهوم بالنسبة لتحقيق التنمية المستدامة، خاصة وأن هناك التباس في مفهوم البيئة عند الكثير منا، وأغلبهم يرجعها أو يدرجها في مفهومها أو جانبها الطبيعي فقط، بدليل ما بينته الدراسة الاستطلاعية مع بعض مسؤولي مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة –عينة الدراسة– (وجهلهم لمفهوم البيئة) إذ يرى معظمهم أن البيئة هي التشجير والتلوث والنظافة لا غير؟! في حين البيئة هي كل معقد من الأوساط الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والبيئية البيولوجية الفيزيائية للكرة الأرضية مع كل محمولاتها: عالم الحياة (النباتية والحيوانية)، والعالم الفيزيائي (الأراضي والمحيطات)، والشروط التي يحكمها (مناخ طقس

تآكل، ترسب...)، ومختلف الأوساط التي حولها الإنسان، ومن الأوساط الطبيعية التي لم يؤثر بها الإنسان **(درميناخ:2003، ص17-18)**. وما يؤكد على هذا الكلام ما جاء به مؤتمر استكهولم عام 1972 من تعريف للبيئة بأنها كل شيء يحيط بالإنسان، ومن خلال هذا المفهوم الشامل الواسع للبيئة، يمكن تقسيم البيئة إلى العديد من التصنيفات مرت معنا وهي موجودة بالتفصيل في **(السعود: 2004، ص18-22)** راجعها.

- **مفهوم "حماية الأراضي الزراعية من توسيع شبكات المواصلات":**

أما المرتبة العاشرة فكانت لمفهوم "حماية الأراضي الزراعية من توسيع شبكات المواصلات " وظهر بنسبة 4,74% من إجمالي مفاهيم المجال البيئي (الطبيعي) للكتب الثمانية، مع العلم أنه ظهر في كتب الجغرافيا بنسب متفاوتة وزعت على المستويات الأربعة،(6,34%,9,31%,7,98%,3,41%) محتلا بذلك المرتبة السابعة بنسبة 6,25% من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا، في حين انعدم ظهوره في جميع كتب الأربعة لمادة التربية المدنية، وهذا الظهور والانعدام وتصدر المرتبة العاشرة من مجموع الكتب الثمانية والمرتبة السابعة من مجموع الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا، لا يعبر عن أهمية هذا المفهوم بالنسبة للمفاهيم الأساسية لتحقيق التنمية المستدامة، مما يدل أن من قام بتخطيط هذه المفاهيم وأدرجها ضمن محتوى كتب الجغرافيا، وأغفلها في محتويات التربية المدنية لا يعود إلى ما تتطلبه التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، وإنما حسب طبيعة المادة التي تتناول توسع شبكات المواصلات في العديد من القارات والمدن التي تحتويها مادة الجغرافيا، يحكم تمركزها على مثل هذه المواضيع لا غير، بدلالة انعدامها تماما في كتب التربية المدنية، وهذا ربما نتيجة الاعتقاد الخاطئ بأن مواضيع مثل الزراعة وحمايتها من توسعات شبكات المواصلات، يندرج أكثر في كتب الجغرافيا، باعتبارها أكثر المواد تناولا للجانب الطبيعي، في حين تناول التربية المدنية الجانب الاجتماعي بأكثر من الجانب الطبيعي بحكم طبيعة المادة، وهذا خطأ؟! .

- **مفهوم "تطبيق أشكال جديدة من التقنية والنقل الرشيد للتكنولوجيا":**

عادت المرتبة الحادية عشر إلى مفهوم "تطبيق أشكال جديدة من التقنية والثقل الرشيد للتكنولوجيا"، مما يخدم أهداف المجتمع من خلال توعية السكان، بأهمية التقنيات المختلفة في مجال التنمية، وكيفية استخدام الجديد منها في تحسين حياة المجتمع وتحقيق أهدافه، دون أن ينتج عن ذلك مخاطر بيئية، ويتم السيطرة عليها **(غنيم: 2007، ص28)** من خلال التجديد والمنافسة الناجحة والاستخدام المفيد للموارد النادرة، وذلك من خلال اختيارالتكنولوجيا بعناية وإعداد الخلفية الاجتماعية والتي تحتاج وقت أطول، مما يحتاجه الأمر في نقل التكنولوجيا أو ابتكارها مجموعة من المعارف والمهارات والأدوات والمعدات، التي تمكن المجتمع من إنتاج السلع والخدمات، ذلك لأنها تعتبر حجر الزاوية في جهود التنمية، التي تهدف إلى جعل التكنولوجيا تأخذ بعين الاعتبار

الأهداف القريبة والبعيدة للتنمية، بتلبية حاجات قطاعات أوسع من السكان، وبالتالي تحسين أساليب حياتهم في مجال استخدام الطاقة وإنتاج الغذاء وحفظه، وتوفير المياه النقية ومكافحة الكوارث البيئية، باعتبارها أداة فعالة ومؤثرة لتشكل القرارات الملائمة، ووسيلة تنتج عن مكوناتها ممارسة السيطرة الاجتماعية **(حفظي: 2006، ص137-140)**.

- **مفهوم " المحميات الطبيعية من أنجح الأساليب المتخذة للحفاظ على الحياة البرية من الانقراض":**

أما عن مفهوم "المحميات الطبيعية من أنجح الأساليب المتخذة للحفاظ على الحياة البرية من الانقراض" أخذ المرتبة الثالثة عشر (13) بنسبة قدرت بـ4.08% من إجمالي مفاهيم المجال البيئي (الطبيعي) للكتب الثمانية، والملاحظ أنه انعدم حضوره نهائيا في الكتب الأربعة للمادة التربية المدنية، كما انعدم في المستوى الأول والرابع لكتب الجغرافيا، وظهر في مستوى الثانية بنسبة 31,92% و2,42% في مستوى الثالثة من مادة الجغرافيا، ورغم أهمية المحميات الطبيعية في الحفاظ على الحياة البرية من الانقراض، خاصة في ظل تزايد التوجهات العالمية الرسمية وغير الرسمية، نحو إنشاء المحميات الطبيعية من أجل حماية الطبيعة من جور واعتداء الإنسان على الكائنات الحية، سواء نتيجة عمليات الصيد الجائر أو تلويث المياه والتربة والرعي الجائر، وغيرها من العمليات التي أدت إلى انقراض العديد من الكائنات الحية، وزيادة رقعة التصحر الطبيعي، ومن تفاقم مشكلة عدم التوازن البيئي **(دعبس: 2005، ص8)**، مما يدل أن احتلال هذا المفهوم للمرتبة 13 لا يعود نتيجة لأهميته للمفاهيم الأساسية القائمة عليها التنمية المستدامة، والتي يحتاج التلميذ لمعرفتها، ليستطيع القيام بواجباته نحو التنمية المستدامة وسط مجتمعه المحلي في الحاضر والمستقبل، وإنما تعود هذه المرتبة نتيجة لتكرار الكبير لهذا المفهوم الذي قدر بـ 68 مرة وقدرب نسبته 31.92 % في السنة الثانية لكتاب الجغرافيا، وما يؤكد هذا الكلام انعدامه في المستوى الأولى والرابعة في مادة الجغرافيا، وانعدامه نهائيا في مادة التربية المدنية، التي مازال يعتقد أنها تحتوي أكثر على المواضيع الاجتماعية، نتيجة لطبيعة المادة والمواضيع الطبيعية في مادة الجغرافيا، ولكن الغريب في الأمر أنه انعدم حضورها في المستوى الأول والرابع لمادة الجغرافيا، مما يدل أن تناول هذه المفاهيم يعود طبيعة المواضيع التي تم إدماجها في محتوى كتب هذه المواد ،وليس لأولوية المفاهيم التنمية المستدامة الواجب تضمنها في مناهج التعليم المتوسط، بدليل أن هناك مفاهيم أكثر حاجة للتعليم لتعلمها تخص مجتمعاته المحلية، ولم تنل المراتب الأولى مثل مفهوم التلوث وعوامله وأسبابه والتصحر و...

- **مفهوم "عوامل وأسباب التلوث البيئي":**

على ذكر المفاهيم الواجب تصدرها للمراتب الأولى نجد مفهوم "عوامل وأسباب التلوث البيئي"، الذي احتل المرتبة الرابعة عشر (14) بنسبة ظهور قدرت بـ 2,70% من إجمالي مفاهيم

الكتب الثمانية، حيث تم توزيعه في مستويات الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية بتفاوت وتناقض كبير، حيث قدر بـ (13,75%, 00,00%, 2,68%, 8,57%)، محتلا المرتبة السابعة من إجمالي مفاهيم كتب التربية المدنية، والمرتبة الخامس عشر (15) من إجمالي مفاهيم كتب الجغرافيا التي تم توزيعها على المستويات الأربعة بتفاوت وبتناقض كبيرين كما يلي على التوالي (1,38%, 4,39%,0,0%,0,0%)، وتصدر هذا المفهوم لهذه المرتبة لا يعكس الأهمية الكبيرة خاصة في المجتمعات المحلية، ومن المفروض يكون من المفاهيم التي تحتل المراتب الأولى .

- **مفهوم" كل شيئ يضاف إلى البيئة بدرجة أكبر مما يحتاج إليه النظام البيئي يعتبر تلوثا":**

هذا التناقض الكبير الذي أظهره تحليل المفهوم السابق، ينم على عدم التخطيط الواعي للمفاهيم التنمية المستدامة التي يحتاجها التلميذ والتي تمس مجتمعه المحلي، بدليل احتلال هذا المفهوم المرتبة السادسة عشر(16) بنسبة ظهور قدرت بـ 2,48%، وظهر في المستوى الثاني والرابع من كتب التربية المدنية بنسب متفاوتة جدا قدرت على التوالي بـ (14,09% ,3,75%) في حين انعدم حضوره في المستوى الأول والثالث، كما انعدم حضوره في المستوى الثاني والثالث في كتب الجغرافيا، وظهر بنسب متفاوتة في المستوى الأول بـ3,41% و 1,38%، في المستوى الرابع ورغم أهمية التلوث، كظاهرة بيئية من الظواهر التي أخذت قسطا كبيرا من اهتمام حكومات دول العالم في منتصف الثاني من القرن العشرين، ولم تأخذ مراتب أولى في الكتب الثمانية لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، على الرغم من أنها تعتبر من إحدى أهم المشاكل البيئية الملحة، التي بدأت تأخذ أبعاد بيئية واقتصادية واجتماعية خطيرة، تؤدي إلى تدهور المحيط الحيوي والقضاء على تنظيم البيئة العالمية، وينتج التلوث كمحصلة طبيعية لزيادة عدد سكان العالم، واستخدام الموارد والتضخم الصناعي والزراعي، وتدني مستوى التخطيط الإقليمي، وعدم اتباع الطرق المناسبة والكافية في معالجة التلوث، وغير ذلك من الأسباب وعوامل التلوث، راجع في ذلك **(العموش: 2010، ص33-35).**

- **مفهوم "محاربة إزالة الغابات ":**

انسجاما مع المفاهيم التي كانت من المفروض أن تحتل مراتب متقدمة، من المراتب التي احتلتها مقارنة بأهميتها بالنسبة للتنمية المستدامة وسط المجتمعات المحلية، نجد مفهوم محاربة إزالة الغابات، والذي احتل المرتبة الخامسة عشر (15) بنسبة 2,59% من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية، حيث تم توزيعها في جميع كتب الجغرافيا بنسب متفاوتة تدل على عدم التخطيط السليم لإدراج المفاهيم الأساسية للتنمية المستدامة، حيث تراوحت ما بين (1,46%,4,22%,1,61%,1,98%)، محتلة المرتبة الرابعة عشر (14) من إجمالي مفاهيم الجغرافيا، في حين احتلت المرتبة 11 من إجمالي مفاهيم كتب التربية المدنية، حيث ظهرت في المستوى الأول 9,52% والمستوى الرابع بـ 10,00%، وإنعدم حضورها في المستوى الثاني والثالث، مما يدل أن ظهور هذه المفاهيم حسب

المواضيع التي تم إدراجها في المحتوى، وليس ضمن تخطيط دقيق وسليم لمفاهيم التنمية المستدامة، الواجب تضمنها في محتوى كتب التعليم المتوسط، والتي تتطلب مداومة ومواظبة واستمرار المفاهيم الأساسية للتنمية المستدامة، التي يحتاجها التلميذ وسط مجتمعه بالدرجة الأولى، والتي تعمل على تغيير سلوكه وتعديل نشاطاته، اتجاه التنمية والبيئية في المجتمع المحلي في الحاضر والمستقبل. وهذا رغم أن مفهوم محاربة إزالة الغابات من المفاهيم التي تساهم في حفظ التوازن البيئي، كأهم المفاهيم القائمة عليها التنمية المستدامة، وذلك من خلال توفير الأوكسجين وتنقية الجو، والمحافظة على خصوبة التربة بشكل تلقائي، وتأمين الحرارة للحيوانات البرية، كما تعمل الغابات كمصفاة طبيعية للغبار وثاني أكسيد الكبريت والدخان، إلى جانب تخفيف حدة الضوضاء بمقدار 10 دسيبل لكل متر من سمك الحاجز الحراري، وبذلك فالغابة تعمل كنظام بيئي صحي للإنسان، إلى جانب أنها مصدر متجدد وغني بالأخشاب والألياف وغيرها.

- **مفهوم "الاهتمام بالمراعي وتحسينها وزيادة مساحتها":**

في حين عادت المرتبة الثامنة عشر (18) لمفهوم "الاهتمام بالمراعي وتحسينها وزيادة مساحتها"، الذي ظهر بنسبة قدرت بـ 1,04% من إجمالي مفاهيم المجال البيئي (الطبيعي) للكتب الثمانية، وانعدم حضوره نهائيا في جميع مستويات الأربعة لمادة التربية المدنية، إلى جانب انعدامه في المستوى الثانية من كتب الجغرافيا، في حين توزعت نسب ظهوره في باقي المستويات على التوالي (1,98% ,02,02% ,1,19%)، وتأتي أهمية هذا المفهوم كون المراعي الطبيعية أنظمة دائمة التجدد، فهي موارد للإنسان، يربي فيها ثروة حيوانية ضخمة تعد مصدرا متجددا للغذاء، وهو من الأنشطة الاقتصادية الهامة في المجتمعات الصحراوية، ويتضمن بالضرورة الاهتمام والرعاية برؤوس الحيوانات، وهو يرتبط ارتباطا وثيقا بالنسق الأيكولوجي، فضلا عن ارتباطه بالوحدة الاجتماعية والثقافية التي تقوم بهذا النشاط. والرعي يدل على سيطرة الإنسان الثقافية باستخدام الوسائل والأساليب العملية التي ابتكرها، للمحافظة على رؤوس الحيوانات التي يمتلكها، بالإضافة إلى الاهتمام بتكاثرها، ويرى Arensberg أن المجتمعات الرعوية لها مجموعة من النظم الاجتماعية، التي تؤثر بعضها في البعض الآخر، كما أنها ترتبط بالكل الثقافي وتتميز هذه المجتمعات بعلاقات التكافل الاجتماعي الواعي **(مصطفى، 2011، ص116)**، إلا أن المراعي قد تعرضت أخيرا للتدهور، نتيجة الرعي الجائر والاقتلاع المستمر، مما أدى إلى إفقار التربية وعريها بسبب تعرضها لعوامل الانجراف الشديدة (مياه الأمطار والرياح)، والأمثلة كثيرة على تدهور المراعي في العالم بعامة وفي الوطن بخاصة، راجع في ذلك **(طاحون: ص61)**.

- **مفهوم "محاربة التصحر والجفاف":**

يتطلب الاهتمام بالعوامل التي تؤدي إلى افتقار التربة وتعريتها، والتي يحتاج التلميذ أن يتعلمها، ليقوم بواجبه نحو بيئته المحلية على رأسها مفهوم "محاربة التصحر والجفاف" والذي احتل

المرتبة التاسعة عشر (19) من إجمالي مفاهيم المجال البيئي (الطبيعي) للكتب الثمانية، لكن الغريب في الأمر انعدامه في جميع مستويات الأربعة لمادة التربية المدنية إلى جانب المستوى الثاني من مادة الجغرافيا وظهوره في باقي المستويات بنسب متدنية، قدرت بـــ (2,97%.0,40%.0,48%)، محتلا بذلك المرتبة 21 من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا، وهذه المراتب لا تعبر ولا تعكس أهمية محاربة التصحر والجفاف، كأحد أهم المشاكل البيئية القاتلة التي قيل فيها "إذا لم تحل المؤسسات العالمية مشكلة التصحر فالموت البطيئ قد حل بالعالم جميعه دون تفريق" **(طاحون: ص224)**.

ومن أبرز أسباب التصحر كما سبق وذكرنا نجد الجفاف لفترات طويلة، وهو نتيجة مميزة للمناطق الصحراوية الحارة، حيث المطر نادر ومتذبذب، وحينما يسقط بعد سنوات عدة من الجفاف يكون غزيرا مركزا لبضع ساعات، وغالبا ما يعقب هطول الأمطار حدوث سيول تسبب أضرار بالغة للتربة والغطاء النباتي، وتجرف معها كميات هائلة من التربة المفككة التي تتحول فيما بعد، وعند سيادة الجفاف إلى مسطحات من الرمال الزاحفة، تعمل وندرة الغطاء النباتي وقلة الأمطار على تهيئة الظروف لنشاط الرياح، وما يرتبط بها من عمليات جيومورفولوجية نشطة كالتذرية..التي شكلت سطح الأرض في المناطق الجافة، كالصحراء الكبرى في إفريقيا والصحراء شبه الجزيرة العربية، وغيرها من أراضي الصحراء والجافة في العالم. لمزيد من الاطلاع راجع **(السيديراوي: 2006، ص172)**.

- **مفهوم "الكثبان الرملية المتحركة من المشكلات البيئية الخطيرة":**

ولعل أخطر المشكلات البيئية الناتجة عن التصحر، نجد مشكلة الكثبان الرملية المتحركة، فوق الأراضي المنبسطة بحركة دائمة خاصة عندما ينعدم وجود عوامل تثبيتها، فالرياح الدائمة الهبوب تكتسح الرمال من جانب المواجهة لها من الكثب، وتلقى بها في الجانب الظاهر لها منه، وبذلك يتحرك الكثب حثيثا، ولا تقف حركته إلا حين تعترضه النباتات وتنمو فيه بدرجة تكفي لإيقاف الرمال عن الحركة وتثنيتها، وتشمل أنماط حركة الرمال على نوعين: أولها يظهر في تقدم كثبي، وثانيها زحف رملي وهو إنتقال الحبيبات الرملية فوق سطح الأرض لتستقر على ما تعرض طريقها من عوائق طبيعية أو صناعية، ولعل أهم أسلوب من أساليب الوقاية من الرمال الزاحفة، نجد طريقة إقامة الأحزمة الخضراء، أو ما يسمى بالتثبت البيولوجي أو الدائم، لأنه يهدف إلى استقرار الكثبان الرملية وتثنيتها وتعديل الظروف المحلية، وتحسين خواص التربة الرملية وتحويلها في النهاية إلى منطقة منتجة وذات مردود بيئي واقتصادي مناسب، وذلك من خلال غطاء نباتي يتلاءم وبيئة الكثبان الرملية، والذي تعمل نمواته الهوائية على كسر سرعة الرياح، بينما تقوم نمواته الأرضية بربط حبيبات الرمال وتماسكها، وتقليل حركتها إلى أدنى حد ممكن **(السيديراوي: 2006، ص181-180)**.

- **مفهوم"إقامة الأحزمة الخضراء للحد من زحف الرمال":**

رغم هذه الأهمية الكبيرة لإقامة الأحزمة الخضراء للحد من زحف الرمال، إلا أنه لـم يأخـذ مكانته كمفهوم في محتوى الكتب الثمانية للمجال البيئي (الطبيعي)، حيث احتـل المرتبـة الثانيـة والعشرين (22) بنسبة قدرت بـ 0,77% وظهر فقط في المستوى الرابع لمادة الجغرافيا، بنسـبة قدرت بـ 2,77% فقط في مستوى السنة الرابعة لمادة الجغرافيا لا غير. في حين انعدم حضـوره في جميع المستويات لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، مع العلم أن الجزائر قد خصصت جزءا هاما من جهودها لعملية التشجير، ويعتبر السد الأخضر أهم انجاز في هذا المسعى من قبل شباب الخدمة الوطنية، الذي امتد حدوده من الشرق إلى الغرب على مساحة 2000 كم طولا، أما العرض فيصل في بعض المناطق إلى 20كلم، ويتمثل في إقامة حزام من الأشجار على مساحة تقـدر بحـوالي 3 ملايين هكتار، وتمتد هذه المساحة في المناطق التي تتوفر على الثروة المائية، سواء كانت باطنيـة أو سطحية، **كما يبينه كتاب الجغرافيا للسنة الرابعة من التعليم المتوسط (وزارة التربية الوطنية: 2011، 2012، ص106).**

- **مفهوم "الاستغلال المستدام للجبال":**

ضمن الترتيب الذي تم الحصول عليه بتحليل مضمون الكتب الثمانية لمادة التربيـة المدنيـة والجغرافيا، فيما يخص مفاهيم التنمية المستدامة التي احتوت هذه الكتب، أخذ مفهـوم الاسـتغلال المستدام للجبال المرتبة العشرين مناصفة مع مفهوم "الكثبان الرملية المتحركة من المشكلات البيئية الخطيرة"، الذي سبق شرحه باعتباره من أهم المفاهيم التي كانت من المفروض تحتـل المراتـب الأولى لأهميتها لتحقيق التنمية المستدامة في المجتمعات المحلية. قلت أخـذ مفهـوم "الاسـتغلال المستدام للجبال" المرتبة العشرين بنسبة ظهور قدرت بـ 0,82% من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية، وقد تم توزيعه على المستوى الأول والثالث فقط لمادة الجغرافيا قدر على التوالي بنسب 3,41% و 0,40%، وانعدم حضوره في باقي المستويات لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، ويعتبر هذا المفهوم من أهم البدائل المتاحة لتحقيق التنمية المستدامة، من خلال تقييم وتنفيـذ دراسـة عاجلـة للعائـد الاقتصادي والاجتماعي لاستغلال الأراضي في الجبال، والتي لم تستغل لاعتبارها منـاطق شـبه محدودة الموارد المائية، ومدنية التربة يحتاج استغلالها إلى موارد مالية ضـخمة، وإلـى تـوفير الوسائل الناجحة لاشتراك المنتفعين من هذه المشاريع في التخطيط والتمويل والتنفيذ، إذ ما بينـت بالفعل جدواها الاقتصادية والاجتماعية، بعد وضع خطة دقيقة لاستخدامات الأراضي في الجبـال، من صناعة وزراعة مساكن وسياحة وتجارة، مبنية على فوائد بيانات دقيقة مراجعـة، بحيـث لا تختلط فيها الأنشطة المتعارضة لاستخدامها للأراضي، وتتخذ الإجراءات القانونية لضمان تطبيـق هذه الخطة، بهدف تخفيف العبء على المناطق الحضرية، واستغلال الجبال كموارد طبيعية **(طلبة: 2006، ص554).**

ورغم هذه الأهمية التي يطرحها هذا المفهوم كاستراتيجية جديدة لاستغلال الجبال، كموارد طبيعية وتخفيف العبء على المناطق الحضرية، لكنها مكلفة جدا وتحتاج إلى دعم مالي وخطط وتكنولوجيا حديثة، لم تبلغها دول العالم الثالث التي تحتاج إلى استراتيجيات واقعية تعينها في الحفاظ على مواردها البيئية وتحقيق التنمية المستدامة.

- **مفهوم "تنظيم عملية الصيد والمحافظة على الكائنات (البيئية) البحرية":**

هناك العديد من المفاهيم التي كان لها الأولوية في أخذ مراتب متقدمة كمفهوم إقامة الأحزمة للحد من زحف الرمال، والذي احتل المرتبة (22) وتم شرحه سابقا مناصفة مع مفهوم "تنظيم عملية الصيد والمحافظة على الكائنات (البيئية) البحرية" والذي يلبي الاحتياجات المجتمعية المحلية بتنظيم عملية الصيد والمحافظة على البيئة البحرية، كأحد المفاهيم الواجب تضمنها في المراتب الأولى لتحقيق التنمية المستدامة، خاصة بعدما بينته دراسة أصدرتها "**الفاو**" عام 1992 عن تأثيرات الصيد الجائر وتدمير مواطن العيش للأسماك، نتيجة تعديات الأنشطة البرية للإنسان، حيث بينت أن صناعة صيد الأسماك العالمية تخسر سنويا حوالي 54 مليون دولار، وإن الناس قد بدأت تخسر وظائفها وأرزاقها تبعا لذلك، وإلى العديد من مناطق الصيد التي أصبحت تواجه خطر الانهيار البيولوجي، بسبب أموال الدعم والاستثمار الفائض عن الحاجة، وزيادة الطاقة على حساب قدرة المشاريع، وغيرها من الاتجاهات الاقتصادية الخاطئة، التي تسببت في حدوث عمليات الصيد الجائر للأسماك وموت العديد منها. من أجل ذلك قامت العديد من مؤسسات عالمية رئيسة مثل الفاو UNEF ومنظمة التجارة العالمية WTO، بالتدخل في قضايا تنوع الأحياء البحرية وحمايتها، وتنظيم عملية الصيد والمحافظة على البيئة البحرية، باعتبارها بيئات تحتاج إلى المحافظة عليها، وليس فقط كونها موارد يتم استخدامها، ولعل أول من بدأ سن قوانين حماية البحار معاهدة الأمم المتحدة لقانون البحار (أنكوس) على أسس سلمية، كما دعمت (UNEP) برنامج البيئة التابع للأمم المتحدة الجهود الرامية باتجاه إدارة المحيطات على أسس بيئية، وقدم ممثلوا الدول في اجتماعاتهم التي أشرف عليها (UNEP) عام 1995، برامج للعمل من أجل حماية البيئة البحرية من تعديات الأنشطة البرية **(ماكفين: 1999، ص183)**.

- **مفهوم " انتشار النفط على سطح مياه البحار يؤدي إلى هدم السلسلة الغذائية":**

ودائما ضمن المفاهيم التي كانت من المفروض تأخذ مراتب أولى ضمن مفاهيم التنمية المستدامة التي احتوتها الكتب الثمانية، نجد مفهوم "انتشار النفط على سطح مياه البحار يؤدي إلى هدم السلسلة الغذائية"، والذي يحتل المرتبة أربعة وعشرين (24) من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية بنسبة 0,71%، وتم توزيعه في المستوى الأول والرابع لمادة التربية المدنية، بنسبة قدرت على التوالي 1,90% و 5,00%، محتلا المرتبة 18 من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية، بعد أن انعدم حضوره من المستوى الثاني والثالث، في حين احتل المرتبة 24 من مجموع

مفاهيم الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا، حيث تم توزيعه على المستوى الأول فقط بنسبة قدرت بـ1,70%، وانعدم ظهوره في باقي المستويات الثلاثة. هذا المفهوم الذي يعتبر مصدر من مصادر التلوث الناتج من حوادث السفن أو الناقلات، ومختلف أنشطة النقل البحري، ويرتبط التلوث هنا بالنفط ومشتقاته المميزة بالانتشار السريع الذي يصل لمسافة تبعد (700) كيلومتر عن منطقة تسربه، ويكون هذا النوع من التلوث مستمر في البحر حيث تتواجد أنشطة النقل البحري، سواء من خلال حوادث ناقلات البترول وتحطمها، أو من خلال محاولات التنقيب والكشف عن البترول، أو إلقاء بعض الناقلات المارة لبعض المخلفات ونفايات البترولية **(كاتوت: 2009، ص68-69)**، كالكارثة التي أحدثتها ناقلة النفط الليبرالية (كوري كايتون)،عام 1967 على الساحل الجنوبي الغربي ببريطانيا، وتدفق إلى البحر 120.000 طن من النفط، وبعد عامين من هذه الكارثة وقعت أخرى أفضع منها، فقد كانت بعض الشركات تنقب داخل البحر على شواطئ كاليفورنيا، وفجأة تدفق الزيت بشدة لم يتمكن أحد من توقيفه، وكانت النتيجة موت أعداد لا تعد ولا تحصى من الطيور والحيوانات البحرية، بسبب تسمم غذائها وتلف كسائها الطبيعي المضاد للماء **(المخادمي: 2000، ص75)**. الأمر الذي أشعل شرارة تحرك دولي لمواجهة هذا التلوث، حيث قامت منظمة الأمم المتحدة العالمية لشؤون البحار IMO بفرض قوانين للسلامة العامة والبيئة على صناعة ناقلات النفط المتنامية في السبعينات والثمانينات، في محاولة لإيقاف رمي نفايات السفن في المحيط، ومنع حوادث تسرب النفط. **(ماكفين: 1999، ص182)** ومختلف الآثار التي تترتب عنها كمشكلة تناقص الحوت الأزرق، وربما انقراضه في غضون العشرية القادمة، بسبب مخلفات مصانع البترول في مدينة سكيكدة، وما يسببه من تلوث لمياه البحر **(قيرة: 1955، ص 25)**.

- **مفهوم "ثقب طبقة الأزون":**

كما يأخذ المرتبة أربعة وعشرين (24)، مفهوم "ثقب طبقة الأزون مناصفة مع المفهوم السابق بنسبة 0,71% من إجمالي مفاهيم المجال البيئي (الطبيعي) للكتب الثمانية، موزع على المستويات الأربعة لمادة التربية المدنية كما يلي (3.80%،1.34%،00%،6.25%)، محتلا بذلك المرتبة 13 من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية، في حين يأخذ المرتبة 28 من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا، حيث ظهر فقط في المستوى الأول بنسبة 0,48%، وانعدم في باقي المستويات لهذه المادة، وهذا التناقض في النسب والظهور العشوائي في بعض السنوات وانعدامها في أخرى، يدل على عدم تخطيط سليم لمفاهيم التنمية المستدامة، والاحتياجات الأساسية الخاصة بالمجتمع الجزائري، وتلميذ التعليم المتوسط الذي يحتاج إلى معارف مخططة لتكوين اتجاهاته وقيمه، التي تنعكس على أفعاله العقلية لتحقيق التنمية المستدامة في الحاضر والمستقبل . صحيح أن مشكلة "ثقب الأزون" تعتبر من أهم المشاكل العالمية، والتي هي عبارة عن سحابة من غاز الأوزون، مقيمة في طبقة الستراتوسفير (وعلى حدود طبقة البروتوسفير)، على علو

يتراوح ما بين 15 إلى 35 كلم من سطح الأرض...، وقد لعبت هذه الطبقة من الأزون دور الحامي للأرض، أي لكائناتها الحية من أشعة الشمس ما فوق البنفسجية، حيث تتصدى جزئيات الأوزون لهذه الأشعة وتتفاعل معها، فينتج عن ذلك تفكك لهذه الجزئيات كل جزء يتفكك إلى جزء أو أكسجين وذرة منفردة من الأوكسجين. وفي العقدين الأخيرين من القرن العشرين، لفت انتباه العلماء تآكل يجري في طبقة الأوزون، ثم سجل في الثمانينات وجود ثقب في طبقة الأوزون فوق القطب الجنوبي، بلغ أقصى اتساعه في مناطق أخرى، وفي عام 1995 شكلت بعض الثقوب على طبقة الأوزون فوق كندا والدول السكندينافية **(ديدش: 2005، ص144-145)**، وليس الدول النامية التي تعاني الجوع والمرض وتلوث المياه...، والتي تعاني من مشاكل تمس الحياة وليست نوعية الحياة كثقب طبقة الأوزون. والتي على التلميذ أن يطلع عليها ويعرفها لتجنب وقوعها أو الوقاية من آثارها، وهذا أمر طبيعي لكن الأولى أن يتعلم التلميذ ما يمس حاجاته المحلية ثم الإقليمية وبعدها العالمية. لأن هناك مفاهيم هي الأولى في تصدر هذه المرتبة ومراتب متقدمة، ولها علاقة بالاحتياجات الضرورية للمجتمع المحلي كمثال على ذلك مفهوم تنقيه مياه الشرب والمحافظة على نظافتها"، والذي احتل مرتبة 29 والذي يمثل الحياة نفسها وليست نوعها، إلى جانب مفهوم "معدلات استخدام الموارد المتجددة يجب أن لا يتجاوز معدل إعادة تجديدها وبنائها ثانية" والذي احتل المرتبة 27. ألا يؤكد هذا الترتيب لمفاهيم التنمية المستدامة، التي احتوتها كتب الجغرافيا والتربية المدنية، على عدم تخطيط مسبق لأهم الاحتياجات، التي تمس المجتمعات المحلية في البلاد، والتي تظهر في هذا الترتيب المتناقض واللامنطقي لمفاهيم التنمية المستدامة.

- **مفهوم "الحاجة المتزايدة إلى المبيدات الحشرية تعمل على تزايد مظاهر التلوث":**

أما عن المرتبة السادسة والعشرين (26)، فعادت إلى مفهوم "الحاجة المتزايدة إلى المبيدات الحشرية تعمل على تزايد مظاهر التلوث" بنسبة قدرت بـ 0,55% من إجمالي مفاهيم المجال البيئي (الطبيعي) للكتب الثمانية، موزعة على جميع مستويات الثلاثة لمادة التربية المدنية باستثناء المستوى الثالث، حيث ظهرت بنسب قدرت على التوالي (0,95%,0,67%,7,50%)، محتلا بذلك المرتبة 16 من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية، في حين احتل المرتبة ما قبل الأخيرة من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا بنسبة قدرت بـ 0,14% ،حيث لم يتم توزيعه إلا في المستوى الأول بنسبة 0,48%، في حين انعدم حضوره في باقي المستويات الثلاثة لمادة الجغرافيا، ويعود ظهور هذا المفهوم واحتلاله المرتبة 26 من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية، نتيجة لاحتواء وحدات عن التلوث في مستوى السنة الرابعة من مادة التربية المدنية وليس لأهمية هذا المفهوم، بدليل انعدامه في ثلاث مستويات من مادة الجغرافيا، وظهوره في مستوى الأول وبنسبة ضعيفة قدرت بـ 0,48% ، هذا على الرغم من أن هذه المادة تسعى إلى تحقيق مجموعة من الكفاءات، تم توضيحها في **مقدمة الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا** أهمها: التعريف على الخصائص

المميز للقارات من الناحية الطبيعية والسكانية والاقتصادية، والتي تمثل الزراعة أحد هذه الخصائص، والتي يتم استعمال فيها المبيدات الحشرية للحفاظ على مختلف المزروعات، ولم يتم ذكر أن الحاجة المتزايدة إلى المبيدات الحشرية تعمل على تزايد مظاهر التلوث، لأنها تترك رواسب مما يشكل خطرا على الإنسان وحياته ومحيطه، وإذا كانت بضعة مليارات من الدولارات تصرف سنويا على هذه المبيدات، وإذا كانت لاستخدام هذه الموارد أثر إيجابي ظاهر يتمثل في ارتفا ع الإنتاج الزراعي، مما انعكس على الوضع الغذائي زيادة في الإنتاج، غير أن آثار سلبية تنتجج عن المبيدات، تتمثل في مضاعفات حادة وآثار جانبية بعيدة المدى بما فيها المرض والموت للإنسان والحيوان والنبات، ويقل النشاط الحيوي في التربة، فتزداد تدهورا وتقل بذلك قدرة النبات على الاستفادة من الأسمدة، ما يخلق تلوث بيئي، ولذلك على الإنسان أن يلجأ للمكافحة البيولوجية، لمزيد من الاطلاع راجع **(المخادمي: 2000،ص37)**.

- **مفهوم"انخفاض الأمطار لبضع سنوات متتالية أو تذبذب كميتها من سنة لأخرى يساهم في تدهور الأنظمة البيئية":**

لقد أخذ مفهوم"انخفاض الأمطار لبضع سنوات متتالية أو تذبذب كميتها من سنة لأخرى يساهم في تدهور الأنظمة البيئية" المرتبة السابعة والعشرين (27) من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية بنسبة 0,44%، وتم توزيعه فقط على مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط لمادة الجغرافيا، وظهر بنسبة 1,58%، في حين انعدم ظهوره في باقي المستويات لمادة الجغرافيا ومادة التربية المدنية، وهذا الظهور لهذا المفهوم أراه منطقي لمعرفة التلميذ، أن أحد أسباب التدهور البيئي نتيجة الجفاف والذي يحدث بسبب انخفاض الأمطار لبضع سنوات متتالية أو متذبذبة، خاصة وأنه قد سبق وأن تم تعريف التلميذ بظاهرة الجفاف، والتي احتلت المرتبة19، خاصة على مساحة كبيرة وفترة زمنية طويلة، مقارنة مع الأيام الممطرة التي تعرف إحصائيا بأنها الأيام التي يسقط فيها ما لا يقل عن 0.20 ملمتر من المطر على كل سنتمتر مربع، وذلك خلال 24 ساعة بين من التاسعة صباحا **(الشهاوي: 2006، ص58-59)**.

- **مفهوم "معدلات استخدام الموارد المتجددة يجب أن لا تتجاوز إعادة تجديدها وبنائها ثانية"**

إلى جانب هذا المفهوم الذي أخذ المرتبة 27 نجد مفهوم "معدلات استخدام الموارد المتجددة يجب أن لا تتجاوز إعادة تجديدها وبنائها ثانية"، وظهر بنسبة 0,44% من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية، حيث انعدم ظهوره في جميع مستويات مادة الجغرافيا، إلى جانب المستوى الأول والرابعة لمادة التربية المدنية، واكتفى توزيعه في المستوى الثاني بنسبة 2,01% والمستوى الثالث بنسبة 4,85% لمادة التربية المدنية، ولتفسير هذا المفهوم راجع في ذلك مفهوم "الموارد المتجددة "للعلاقة الموجودة بينهما.

- **مفهوم "عند استخدام الموارد غير المتجددة يجب أن يدفع المستخدم بدلا من ذلك لتعزيز تعويض وإدامة الموارد المتجددة":**

أما المرتبة التاسعة والعشرين فأخذها مناصفة مفهوم "عند استخدام الموارد غيرالمتجددة بحيث أن يدفع المستخدم بدلا من ذلك لتعزيز تعويض وإدامة الموارد المتجددة، والذي ظهر بنسبة قدرت بـ 0,27% من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية، حيث تم توزيعه في المستوى الأول لمادة التربية المدنية بنسبة 1,90%، والمستوى الثالث لمادة الجغرافيا بنسبة 1,21%، في حين انعدم حضوره في باقي المستويات للمادتين، ولتفسيرهذا المفهوم راجع في ذلك مفهوم "الموارد غيرالمتجددة "للعلاقة الموجودة بينهما.

- **مفهوم "تنقية مياه الشرب والمحافظة على نظافتها":**

إلى جانب هذا المفهوم نجد مفهوم "تنقية مياه الشرب والمحافظة على نظافتها" أخذ نفس المرتبة والنسبة قدرت بـ 0,27%، من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية، والذي تم توزيعه على المستوى الأول لمادة التربية المدنية بنسبة 1,90% وانعدم في باقي المستويات، كما ظهر في المستوى الرابع من مادة الجغرافيا بنسبة 0,59% وانعدم ظهوره في باقي المستويات، وللوقوف على أهمية المياه المحافظة عليها وعلى نظافتها، راجع تفسيرمفهوم "الحفاظ على الموارد المائية" في هذا الجدول؛ للعلاقة بينهما.

- **مفهوم "الضغط الزراعي في المناطق الجافة يؤدي إلى تعرية التربة من غطائها الطبيعي":**

عادت المرتبة الأخيرة (31) لمفهوم الضغط الزراعي في المناطق الجافة يؤدي إلى تعرية التربة من غطائها الطبيعي" و يعمل على استهلاك التربة، وهي المحاصيل التي تؤدي زراعتها إلى خسارة في العناصر الغذائية، وهدم المادة العضوية بقدر يفوق ما يحتاجه المحصول في تغذيته، فالمادة العضوية تتهدم بسبب الإفراط في الأعمال الزراعية التي يتطلبها المحصول، وكذلك تضع العناصر الغذائية من التربة لكون المحصول يترك التربة معرضة للانجراف. مثل القطن والذرة الصفراء، البطاطا، الفاصوليا والتبغ، كما أن الأشجار المثمرة مهلكة للتربة لأنه يتركها معرضة للانجراف، إلا إذا اتخذت الاحتياطات اللازمة للتخفيف من حدوثه، عن طريق تغطية التربة لبعض المحاصيل مثلا. **(أبو سرحان: 1987، ص106-107)**. وقد ظهرهذا المفهوم بنسبة قدرت 0,05% من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية. مع العلم أنه لم يظهر إلا في المستوى الرابعة من مادة الجغرافيا بنسبة 0.19%، وإنعدم في جميع مستويات هذه المادة إلى جانب مادة التربية المدنية.

رابعا- النتائج الجزئية للتوجيهات القيمية لمفاهيم المجال البيئي(الطبيعي) للتنمية المستدامة:

- الظهور العشوائي لمفاهيم المجال البيئي للتنمية المستدامة في بعض السنوات وانعدامها في أخرى، وهذا التناقض في النسب ينم على عدم التخطيط الواعي للمفاهيم المجـــال البيئي للتنمية المستدامة، التي يحتاجها التلميذ وتمس مجتمعه وتعمل على تغيير سلوكه وتعديل نشاطاته، اتجاه التنمية والبيئية في المجتمع المحلي في الحاضر والمستقبل، مثل مفهوم التلوث وعوامله وأسبابه والتصحر و...
- إن تناول مفاهيم المجال البيئي للتنمية المستدامة يعود لطبيعة المواضـــيع التـــي تـــم إدماجها في محتوى كتب هذه المواد وليس لأولويتها والواجب تضمنها في مناهج التعليم المتوسط.
- تصدرمفاهيم ثانوية لمراتب أولى من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية.
- الاعتقاد الخاطئ بأن كتب الجغرافيا تعتبر أكثر المواد تناولا للجانب الطبيعي، وكتـــب التربية المدنية تتناول الجانب الاجتماعي أكثر من الجانب الطبيعي بحكم طبيعة المادة.

جدول رقم(07): يوضح توزيع التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الاقتصادي في كتب الجغرافيا والتربية المدنية للتعليم المتوسط.

المجالات	المفاهيم الواردة في محتوى الكتب	ت م/01		ت م/02		ت م/03		ت م/04		المجموع		ج/01		ج/02		ج/03		ج/04		المجموع		المجموع الكلي		الرتبة
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
المجال الاقتصادي.	إتقان العمل يؤدي إلى وفرة الإنتاج وغزارته.	17	30.35	43	70.49	02	3.22	/	/	62	28.05	18	31.57	23	23.71	17	21.51	07	10.14	65	21.52	127	24.28	1
	قيمة أي مورد من الناحية الاقتصادية تتحدد في ضوء العرض والطلب في المجتمع.	03	5.35	/	/	/	/	/	/	03	1.35	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	03	0.57	19
	التطور الصناعي يؤدي الى إلقاء الكثير من المخلفات الضارة على الأرض والماء والهواء	15	26.78	/	/	/	/	11	26.19	26	11.76	12	21.05	07	7.21	/	/	07	10.14	26	8.60	52	9.94	2
	إنشاء وحدات تابعة لكل مصنع تقوم معالجة النفايات.	02	3.57	/	/	/	/	03	7.14	05	2.26	/	/	/	/	07	8.86	/	/	07	2.31	12	2.29	13
	ترشيد الاستهلاك.	07	12.5	05	8.19	22	35.48	02	4.76	36	16.28	01	1.75	03	3.09	//	/	/	/	04	1.32	40	7.64	4
	الاستهلاك غير الرشيد لمصادر الطاقة غير المتجددة يعمل على إنهائها.	02	3.57	//	//	02	3.22	03	7.14	07	3.16	/	/	03	3.09	06	7.59	01	1.44	10	3.31	17	3.25	10
	سرعة عملية الإنتاج الخاصة بالموارد المتجددة تؤدي إلى مزيد من استنزافها وتدهورها.	04	7.14	/	/	/	/	/	/	04	1.80	/	/	09	9.27	07	8.86	06	8.69	22	7.28	26	4.97	8
	التنمية السياحية البيئية.	06	10.71	02	3.27	04	6.45	/	/	12	5.42	20	35.08	/	/	14	17.72	/	/	34	11.25	46	8.79	3
	وضع ضوابط لضمان تدفق وتشجيع الاستثمار الأجنبي المباشر.	/	/	01	1.63	08	12.90	05	11.90	14	6.33	/	/	18	18.55	/	/	05	7.24	23	7.61	37	7.07	6
	عدم التوسع في تصدير الموارد الخام فقط.	/	/	01	1.63	/	/	/	/	01	0.45	/	/	/	/	/	/	05	7.27	5	1.65	06	1.14	18

	تعتبر وسائل النقل المختلفة التي تستخدم الوقود مصدر رئيسي في تلوث هواء المدن والتلوث الضوضائي.	/	/	02	3.27	/	/	62	/	02	4.76	04	1.80	03	5.26	/	/	/	/	/	/	03	0.99	07	1.33	16
	انتشار المصانع في الأماكن السكنية تؤدي إلى تلوث الهواء والتلوث السمعي والبصري.	/	/	05	8.19	/	/	03	7.14	08	3.61	/	/	/	/	/	/	/	05	7.24	5	1.65	13	2.48	11
	التخطيط للمشاريع الصناعية لضمان الحماية البيئية.	/	/	02	3.27	/	/	/	/	02	0.90	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	02	0.38	20
	تحسن الأسواق وبناء مؤسساتها.	/	/	/	/	05	8.06	/	/	05	2.26	03	5.26	11	11.34	16	/	20.25	04	5.79	34	11.25	39	7.45	5
	تحقيق التكامل بين برنامج التصنيع المحلي وبرنامج التصير.	/	/	/	/	02	3.22	02	4.76	04	1.80	//	/	06	6.18	04	5.06	12	17.39	22	7.28	26	4.97	8
	إنتاج الطاقة البديلة كطاقة المياه والشمس...	/	/	/	/	17	27.41	01	2.38	18	8.14	/	/	/	/	/	/	11	15.94	11	3.64	29	5.54	7
	تعتبر أنماط الإنتاج والنمو لصالح البيئة	/	/	/	/	/	//	04	9.52	04	1.80	/	/	08	8.24	/	/	/	08	/	08	2.64	12	2.29	12
	عدم توفر الإمكانيات لاستغلال الطاقة الشمسية لصالح استخدامات الإنسان.	/	/	/	/	/	/	03	7.14	03	1.35	/	/	02	2.06	03	3.79	02	2.89	07	2.31	10	1.91	15
	إنشاء مراكز لمراقبة التلوث الصناعي.	/	/	/	/	/	/	03	7.14	03	1.35	/	/	/	/	04	5.06	/	/	04	1.32	07	1.33	16
	استثمار مدخرات الناس في المشروعات الضخمة	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	07	7.21	/	/	04	5.79	11	3.64	11	2.10	14
	استثمار الموارد الطبيعية في البيئة يسمح باستمرار استخدامها لمنفعة أكبر عدد ممكن من الأجيال.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	01	1.26	/	/	01	0.33	01	0.19	21
	المجموع	56		61		62		42		221	/	57	/	97	/	79	/	69	/	302	/	523	/	/		

المصدر: نتائج تحليل المضمون.

خامسا- التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الإقتصادي للتنمية المستدامة على ضوء تحليل المضمون:

- **مفهوم "إتقان العمل يؤدي إلى وفرة الإنتاج وغزارته":**

يمكن للمتمعن لهذا الجدول؛ أن يكتشف بسهولة أن المرتبة الأولى عادة لمفهوم "إتقان العمل يؤدي إلى وفرة الإنتاج وغزارته"، بنسبة ظهور قدرت بـ 24.28 % من إجمالي مفاهيم المجال الاقتصادي للكتب الثمانية، وتصدر هذا المفهوم لهذه المرتبة منطقي ومبرر، لأن إتقان العمل غاية ترتبط بإنسانية الإنسان في الجماعة، وهو أحد مكونات الكرامة الإنسانية التي يتشرف بها المرء خلال حياته، وهو وسيلة وواجب يمتد إلى قضايا الإنتاج والإنتاجية بصورة رئيسية، وإلى تعبئة جميع الطاقات البشرية، لكي تصبح مسهمة بكفاية وفاعلية في اقتصاد المجتمع، وإنتاج السلع والخدمات المطلوبة للاستهلاك المحلي، أو التبادل التجاري مع العالم الخارجي، ويضاف إلى ذلك كل ما يتصل بتوفير فرص ومجالات متزايدة؛ لتمكين العضو البشري من المساهمة في العملية الإنتاجية **(الجوارنة: 2009، ص133-134)**، فقط عليه أن يعمل ويتقن عمله، وصدق ربي حين قال: "وَقُلِ اعْمَلُواْ فَسَيَرَى اللّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ"، باعتبار أن العمل يتضمن نشاط واعي وهادف يبذل في عملية الإنتاج، أي في استعمال أدوات الإنتاج من أجل تحويل مادة العمل، سواء كان عضليا أو فكريا، فلا يمكن أن تتصور عملا خارج عملية الإنتاج المادية أو المعنوية، التي تشكل جوهر علاقته بالمحيط والإنسان الذي يقوم به، وقد وضحت ذلك العديد من النظريات التقنية والسوسيولوجية، كالماركسية والوظيفية التي أعطت دفعا قويا لفهم العمل وطبيعته، ومن خلال فهم العامل وتوفير الشروط الضرورية لنجاح المؤسسة في الاستغلاله الأمثل **(عدون: ص122-125)**، ورغم أهمية هذا المفهوم الكبيرة في وفرة الإنتاج وغزارته، وتحقيق احتياجات الإنسان في الحاضر والمستقبل، وهو جوهر التنمية المستدامة، إلا أنه انعدم ظهوره في المستوى الرابع لكتاب التربية المدنية، وتم تعويضه بنسب مرتفعة نوعا ما مقارنة مع نسب باقي المفاهيم في هذا المجال، أو باقي المجالات التي مرت معنا، ورغم المسار المتناقض الذي توزع به المفهوم على باقي المستويات ،إلا أنه تم التركيز على أكثر قدر منها ،حيث احتل هذا المفهوم المرتبة الأولى من إجمالي المفاهيم التي احتوتها الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية بنسبة 28,05% موزعة على التوالي (30,35%,70,49%,3,22%)، كما احتل المرتبة الأولى كذلك من إجمالي مفاهيم التي احتوتها الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا، بنسبة 21,52% موزعة على التوالي (10,14%,21,51%, 23,71% ,31,57%).

- **مفهوم "التطور الصناعي يؤدي إلى إلقاء الكثير من المخلفات الضارة على الأرض والماء والهواء":**

أما المرتبة الثانية فكانت من نصيب مفهوم "التطور الصناعي يؤدي إلى إلقاء الكثير من المخلفات الضارة على الأرض والماء والهواء" بنسبة 9,94% من إجمالي مفاهيم المجال الاقتصادي التي احتوتها الكتب الثمانية، وهو تصدر منطقي ومبرر نتيجة لما أحدثه من تلوث في العمليات الإنتاجية المتنوعة، إذ تنطوي العمليات الصناعية في الأساس على تحويل المواد الخام إلى سلع مصنعة أو شبه مصنعة، ونظرا لكون عملية التحويل لا يمكن أن تستنفذ المدخلات الأساسية بصورة كاملة، فإنها تفرز نواتج إما على شكل طاقة أو مادة فائضة، هذه المواد الثانوية إذ لم تستغل فإنها تتحول إلى نفايات؛ إذا ما جرى تفريغها في البيئة المحيطة، بمختلف مكوناتها من هواء وماء وتربة مسببة تلويثها، هذا إلى جانب ما تصدره الصناعة من ملوثات فيزيقية، مثل الضوضاء والاهتزازت والحرارة، مما ينعكس على الاختلال في التوازن البيئي **(الكتاني: 2008، ص241)**، لمزيد من الوقوف على هذه الآثار الصناعية على التربة والهواء والماء، راجع نفس المرجع الصفحة (257-268). و رغم هذه الأهمية الكبيرة لهذا المفهوم؛ إلا أنه انعدم ظهوره نهائيا في المستوى الثاني والثالث من كتاب التربية المدنية، واكتفى بتوزيع بنسب متساوية بين المستوى الأول الذي ظهر بنسبة 26.78 % والمستوى الرابع بنسبة 26.19 %، كما انعدم ظهوروه في المستوى الثالث لمادة الجغرافيا، وظهر بتوزيع متناقض بباقي المستويات على التوالي (21,05%,7,21%,10,14%).

- **مفهوم "التنمية السياحية للبيئة":**

في حين عادت المرتبة الثالثة إلى مفهوم "التنمية السياحية للبيئة" بنسبة 8,79%، مما تناولته الكتب الثمانية من مفاهيم المجال الاقتصادي، وتم توزيعه على جميع مستويات مادة التربية المدنية، بإستثناء المستوى الرابع، وكالعادة بتوزيع متناقض قدر بـ 10,75% في المستوى الأول، و 3,27% في المستوى الثاني، و 6,45% في المستوى الثالث، في حين انعدم حضوره في المستوى الثاني والرابع لمادة الجغرافيا، وظهر بنسبة 35,08% في المستوى الأول، و 17,72% في المستوى الثالث. وعلى العموم فإن احتلال هذا المفهوم لهذه المرتبة غير معقول، صحيح أنه من بين المفاهيم الواجب تضمنها في قائمة مفاهيم التنمية المستدامة في كتب التعليم المتوسط، وقد احتوى في كتب الجغرافيا والتربية المدنية، وهذا نتيجة للأهمية التي أوضحتها دراسات استراتيجية التنمية السياحية، التي قامت بها الهيئة العامة للتنمية السياحية، مؤكدة بأن السياحة البيئية هي أفضل البدائل لتحقيق التنمية السياحية المنشودة، وذلك باعتبار السياحة البيئية عملية تعلم وثقافة وتربية بمكونات البيئة، وبذلك هي وسيلة للتعريف السياح بالبيئة والانخراط بها، من خلال استغلال الأمثل للمواقع السياحية، من حيث دخول السياح بأعداد متوازنة إلى المواقع السياحية، على أن يكون على علم مسبق ومعرفة بأهمية المناطق السياحية، والتعامل معها بشكل ودي، وذلك للحيلولة دون وقوع

الأضرار على الطرفين. ولكن من أجل القيام بالتنمية السياحية البيئية، تحتاج إلى الاستثمار اللازم لمعالجة كافة صور التلوث، ووضع خطة قومية للاستعمالات الأراضي، وأن تخضع جميع عمليات التنمية السياحية إلى مراحل التخطيط والتنفيذ والمتابعة والمراقبة البيئية **(بروبة : 2008، ص143-148)** وهذا ما يؤكد أننا بحاجة إلى مفاهيم هي أكثر أولية لتحقيق التنمية المستدامة لمفهوم الاستثمار والتخطيط البيئي وقبل ذلك مفهوم "تغيير أنماط الإنتاج والنمو لصالح البيئة" وهو جوهر البعد الاقتصادي، كما تم توضيحه في فصل الرابع، والذي احتل المرتبة 12، ومفهوم الاستهلاك غير الرشيد...، الذي احتل المرتبة العاشرة، وغيره من المفاهيم التي كان من المفروض أن تتصدر ترتيب مفاهيم المجال الاقتصادي، التي احتوتها الكتب الثمانية.

- **مفهوم "ترشيد الاستهلاك "**:

كما جاء مفهوم "ترشيد الاستهلاك " في المرتبة الرابعة من مجموع مفاهيم المجال الاقتصادي لكتب الثمانية، بنسبة ظهور قدرت بـ 7,64%، وهو من أهم الاعتبارات التي تأخذها التنمية المستدامة في محاولة الموازنة بين كل من النظام البيئي والاقتصادي، بحيث تكون هذه التنمية في أقل قدر من استنزاف للموارد الطبيعية بعيدا عن التبذير، وكذلك في توفير الحد الأدنى من تأثير الاسترداد من التلوث الناتج عن المخلفات والفضلات بكافة أنواعها في إطالة الأفق الزمني في دائرة العمل الاقتصادي، في إطار من الترشيد لآليات الاستهلاك والاستغلال الأفضل للموارد المتاحة، بحيث تتحقق شروط الاستمرار أو الاستدامة بالنسبة للنظام البيئي، وبالتالي للنظام الاقتصادي، ودون الإخلال بالتوازن من أجل مصلحة الأجيال القادمة **(الكتاني: 2008، ص118)**. وتبرز هنا أهمية التنمية الاجتماعية في تغيير الأنماط القيمية والثقافية والاستهلاكية، كدور التربية البيئية والتنمية المستدامة، كضمان زيادة معدلات النمو الاقتصادي، وتحقيق العدالة في توزيع الموارد البيئية بين الأجال الحاضر والمستقبل، ورغم أهمية هذا المفهوم بالنسبة للتنمية المستدامة، إلا أنه احتل المرتبة الرابعة، ومن المفروض أن يحتل المراتب الثلاث الأولى، والغريب في ذلك أنه انعدم حضوره في المستوى الثالث والرابع من كتاب الجغرافيا، وتم توزيعه توزيعا متناقضا بين باقي المستويات، حيث قدر في المستوى الأول بـ 1.75 %، و3.09% في المستوى الثاني لكتاب الجغرافيا، والأمر نفسه نجده في كتاب التربية المدنية في المستويات الأربعة على التوالي ،(12,5%,8,19%,35,48%,4,76%)، مما ينم عن عدم تخطيط مسبق لمقدار احتواء مثل هذه المفاهيم، وفق الاحتياجات المحلية للتلميذ لمثل هذه المعارف، لأن عملية التصدي للمشاكل البيئية تتطلب مراجعة عميقة للأخلاقيات الاستهلاكية، وهي الأساس بالنسبة للمجتمعات الاقتصادية.

- **مفهوم "تحسين الأسواق وبناء مؤسساتها"**:

أما المرتبة الخامسة فكانت من نصيب مفهوم "تحسين الأسواق وبناء مؤسساتها"، وظهر بنسبة7.45 %موزعة على جميع مستويات كتاب الجغرافيا توزيعا متناقضا دائما قدر بـ

(5,26%,11,34%,20,25%,5,79%)، في حين لم يظهر إلا في المستوى الثالث من كتاب التربية المدنية بنسبة 8.06% وغاب في باقي المستويات، وفي الحقيقة فإن تصدر هذا المفهوم للمرتبة الخامسة غير معقولة، مقارنة مع مفهوم "سرعة عملية الإنتاج الخاصة بالموارد المتجددة تؤدي إلى مزيد من استنزافها وتدهورها"، والذي احتل المرتبة الثامنة أو مفهوم تغيير أنماط الإنتاج والنمو لصالح البيئة" والذي احتل المرتبة12 **أو** الانتباه للاستهلاك غير الرشيد لمصادر الطاقة غير المتجددة يعمل على إنهائها، هذا المفهوم الذي احتل المرتبة 10 وغيره من المفاهيم التي إذا تم إدراكها وتحسينها وإعطائها حقها في الظهور، بدأت عملية الإصلاح المؤسسي وتسارعت وتيرتها، بفضل دفع عجلة جهود التنمية المستدامة القائمة على مثل هذه المفاهيم، والتي ستحتاج بالضرورة لمفهوم تحسين الأسواق وبناء مؤسساتها، من أجل تصحيح اختلالات الأسواق وتصحيح آلياتها، وتوفير المعلومات عنها وأحوالها والمتعاملين فيها، وكذا نشره وإتاحتها وزيادة المنافسة وتشجيعها بين الأطراف المتعاملة في الأسواق، مما يؤدي إلى تحسين الجودة ونمو المعاملات، مع تحديد حقوق الأطراف المتعاملة في السوق من وجهة، نظر حقوق الملكية وقواعد التعاقد، وصنع العقود الكفيلة بصيانة حقوق الأطراف المختلفة، وحل المنازعات التي يمكن أن تنشأ بينهما، إلى جانب القضاء على الفساد وعدم الشفافية، وهذا يهدف إلى تعزيز أوضاع الدخل للفقراء، وترقب وقوع الأزمات الاقتصادية والأخطار الطبيعية، بفضل بناء وإصلاح تحسين الأسواق والمؤسسات **(مصطفى: 2006، ص453)**.

- **مفهوم "وضع ضوابط لضمان تدفق وتشجيع الاستثمار الأجنبي المباشر"**

أما عن مفهوم "وضع ضوابط لضمان تدفق وتشجيع الاستثمار الأجنبي المباشر"، فجاء في المرتبة السادسة بنسبة 7,07% ضمن مسار متناقض بين بعض المستويات، وغياب توزيعه في البعض الآخر على مستوى الكتب الثمانية، كما هو يبينه هذا الجدول، ولأن كان هذا المفهوم يضمن تحقيق التحسين البيئي والاقتصادي والاجتماعي المرتبطة بعضها ببعض، والتي تتحقق معا من خلال البحث عن المنافع التي يمكن الحصول عليها من الاستثمارات الأجنبية، من خلال تحسين القدرات الإنتاجية والتنافسية وآثار اختيارية موجبة من نقل التكنولوجيا، تحسين المهارات والقدرات للعاملين والقدرات الإدارية، وتوافر بيئة اقتصادية مستقرة، وجعل الإعتبارات البيئية على رأس اتخاذ قرارات الاستثمار الأجنبي، الذي تحكمه اعتبارات عولمة السوق أكثر منها الحاجات التنموية التي تؤثر على البيئة، مثل البيئة الأساسية، طبيعة عنصر العمل المحلي، حجم السوق المحلي الاستقرار السياسي، ويمكن تحديد تأثيرات الاستثمار الأجنبي على البيئة، من خلال الأداء البيئي للشركات المتعددة الجنسية، والتأثير على النمو، وعلى كل من التنظيمات البيئية المحلية والعالمية، لمزيد من الاطلاع راجع في ذلك **(الخواجة: 2006 ص431)**، ورغم هذه الأهمية؛ إلا أن هناك حاجات تنموية تتلبي بمفاهيم أكثر أهمية من هذا المفهوم، كاقتصاد المعرفة الذي غاب نهائيا في

محتوى الكتب الثمانية، وبه يعتمد النجاح والفشل في عالم اليوم أكثر فأكثر على نجاح الأمة في انتقالها إلى صناعات المستقبل المعتمدة على المقدرة العقلية، وليس على حجم نشاط أو قطاع أو ميزانية استثمارية، لأن المعرفة اليوم تعتبر المصدر الرئيسي لأفضلية البيئة المستدامة، بعدما أصبحت كعنصر أساسي للإنتاج، وفي مرحلة تتسم بالصناعات المستخدمة للمقدرة العقلية، أصبح التمييز بين العمالة ورأس المال غير واضح، فالمهارات والمعرفة ورأس المال البشري، يمكن خلقها من خلال الرساميل نفسها التي تخلق رأس المال العيني **(قبرص: 2008، ص314)**. مع العلم أنه تم التأكد ولأول مرة على الاعتماد على الطرف الأجنبي كشريك مهم بإمكانية تقديم الدعم لتحقيق انطلاقة تنموية جديدة، بعيدة عن جمود سياسة الاقتصاد المخطط في الجزائر، وقد وصل الأمر إلى حد التطرق في هذا التوجه لدى حكومة الغزال السابق في الجزائر عام 5 جويلية 1997 إلى حد التفكير في بيع 25% من احتياطات حاسي مسعود للخروج من حلقة المديونية، وإيجاد التمويل اللازم للجهاز الاقتصادي... وإلى تحويل كمية نقدية من العملة الصعبة من بلداننا الفقيرة إلى البلدان الغنية المتخمة، في تقديرات البعض، و يعني أيضا التطبيق الأمين لسياسة الجديدة التي بمقتضاها تحول الدول الفقيرة الأموال، إلى من هي في حاجة ماسة إليها إلى الدول الغنية. **(زمام:2002، ص 193-194)**.

- **مفهوم "إنتاج الطاقة البديلة كطاقة المياه والشمس والرياح":**

في حين عادت المرتبة السابعة إلى مفهوم إنتاج الطاقة البديلة كطاقة المياه والشمس والرياح، بنسبة قدرت بـ5,54% من مجموع مفاهيم المجال الاقتصادي للكتب الثمانية، وتم توزيعه توزيعا متناقضا بين جميع المستويات الأربعة لمادة التربية المدنية، حيث ظهر بنسبة 27,41% في المستوى الثالث وبنسبة 2,38% في المستوى الرابعة، وانعدم حضوره في المستوى الأول والثاني، محتلا بذلك المرتبة الرابعة من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية، في حين احتل المرتبة الثامنة من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا بنسبة قدرت بـ 3.64 %، مع العلم أنه انعدم ظهوره في جميع المستويات الثلاث الأولى، واكتفى بظهوره في المستوى الرابع بنسبة قدرت بـ 15,94%، ورغم هذا التناقض في توزيع المفهوم على جميع المستويات، وإختلاف المراتب في مادة الجغرافيا والتربية المدنية، إلا أن تصدره للمرتبة السابعة من مجموع الكتب الثمانية، يبين أهمية هذا المفهوم الذي يوفر فرص اقتصادية هائلة تقف في انتظار البشرية، بسبب تطور تكنولوجيا الطاقة المتجددة كطاقة الشمس وطاقة الرياح، التي تلقت في بعض تطبيقاتها سن الرشد، باعتبارها أحد السبل التي تساعد على الحد من التلوث الناشئ عن استخدام مصادر الطاقة التقليدية، مما يجعلها آمنة الاستخدام وغير ضارة للإنسان، أوأي مورد من الموارد البيئية ومكوناتها، إلى جانب خلايا الوقود المولد بالهيدروجين والسيارات الكهربائية،

ودواليب الموازنة Flyvhuls عالية الفعالية، التي تعتبر من تكنولوجيا الطاقة المتجددة، والتي هي في طريقها للنضج، لمزيد من الاطلاع راجع **(برايت: 1997، ص182)**.

- **مفهوم "سرعة عملية الإنتاج الخاصة بالموارد المتجددة تؤدي إلى مزيد من استنزافها وتدهورها":**

وعلى ذكر المفاهيم التي تعتبر من أهم المفاهيم الرئيسية في البحث العلاقة بين البيئة والتنمية والتي جاءت التنمية المستدامة تنادي بها نجد مفهوم "سرعة عملية الإنتاج الخاصة بالموارد المتجددة تؤدي إلى مزيد من استنزافها وتدهورها"، وبإفراط الموارد التي يحتاج إليها الكثير من المحرومين منها اليوم في هذا العالم ومن سيأتي بعدهم من الأجيال المستقبلية، وإذا استمر هذا الهدر فلن تتمكن التنمية الإنسانية أو المستدامة أو كلاهما معا في الاستمرار، أو على الأقل سيكون ذلك صعبا جدا **(هايث: 2004، ص223)**، ورغم هذه الأهمية احتل هذا المفهوم المرتبة الثامنة من إجمالي مفاهيم التي احتوتها الكتب الثمانية بنسبة 4,97%، وانعدم ظهورها في جميع المستويات الثالث لمادة التربية المدنية، وظهر فقط في المستوى الأول بنسبة 7,14%، محتلا بذلك المرتبة الحادية عشر من مجموع المفاهيم التي احتوتها الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية، كما انعدم ظهوره في المستوى الأول من مادة الجغرافيا، وظهر بنسبة متقاربة نوعا ما في باقي المستويات، كما تم توضيحه في هذا الجدول، محتلا بذلك المرتبة الخامسة من مجموع مفاهيم التي احتوتها الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا بنسبة 7,28%.

- **مفهوم" تحقيق التكامل بين برنامج التصنيع المحلي وبرنامج التصدير":**

وكمناصفة مع المفهوم السابق في المرتبة الثامنة، نجد مفهوم" تحقيق التكامل بين برنامج التصنيع المحلي وبرنامج التصدير"، حتى تتمكن الدول النامية من فتح أسواق جديدة بالخارج، يتعين أن تركز في المرحلة الأولى على المنتوجات التي تملك ميزة بيئية في برنامجها الصناعي، مثال ذلك المنتجات المصنعة من الموارد الطبيعية الوفيرة بيئيا لدى الدولة، كالمنتوجات البترولية في بعض الدول، والمنتجات كيفية العمل كالمنسوجات والأدوات الهندسية البسيطة، والمنتجات البلاستيكية والأثاث.. كما يجب أن تزيد الدولة النامية من تجارتها مع الدول النامية الأخرى، التي تتقارب معها في المستوى الاقتصادي وفي الأذواق، حتى لا تواجه منافسة شديدة، كالتي توجد في أسواق الدول المتقدمة، على أن تنتقل الدولة من مرحلة متقدمة لبرنامج صناعي، يركز على إنتاج وسائل البيئة ممثلة في السلع الإنتاجية الأساسية كالآلات والمعدات والأجهزة، وذلك لفتح أسواق خارجية أمام المنتجات الصناعية المحلية، يزيد من الطلب على هذه المنتجات، ويؤدي بتشجيع التوسع في برنامج التنمية الصناعية بالداخل **(عطية: 2003/2002، ص39)**. هذا المفهوم الذي ظهر بنسبة 4,97%، من إجمالي مفاهيم التي احتوتها الكتب الثمانية، وتم توزيعه على جميع المستويات الأربعة لمادة الجغرافيا بنسب متفاوتة كالعادة قدرت على التوالي

(00%،6.18%،5.06%،17.39%)، محتلا المرتبة السادسة من إجمالي مفاهيم كتب الجغرافيا، في حين إحتل المرتبة 11 من إجمالي مفاهيم الكتب التربية المدنية، بتوزيع متناقض في المستوى الثالث بنسبة 3.22 %و 4,76% في المستوى الرابع، في حين انعدام ظهوره في المستوى الأول والثاني، لتأكد مرة ثانية وثالثة وأخيرة عن غياب تخطيط لتضمين مفاهيم التنمية المستدامة في محتوى كتب الجغرافيا والتربية المدنية من التعليم المتوسط.

- **مفهوم " الاستهلاك غير الرشيد لمصادر الطاقة غير المتجددة يعمل على إنهائها ":**

يحتل هذا المفهوم المرتبة العاشرة بنسبة ظهور 3,25% من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية وانعدم توزيعه في المستوى الثاني لمادة التربية المدنية وظهر بنسبة 3,57% في المستوى الأول و3,22% في المستوى الثالث و7,14% في المستوى الرابع محتلا بذلك المرتبة الثامنة من إجمالي المفاهيم التي احتوتها كتب التربية المدنية، كما انعدم ظهوره أيضا في المستوى الأول لمادة الجغرافيا وظهر في باقي المستويات بنسبة متناقصة قدرت على التوالي (1,44%, 7,59%, 3,09%) محتلا بذلك المرتبة العاشرة من إجمالي مفاهيم التي احتوتها الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا، ما يدل عن غياب التخطيط لمفاهيم التنمية المستدامة التي تم احتوائها في مضمون كتب الجغرافيا والتربية المدنية.

- **مفهوم "انتشار المصانع في الأماكن السكنية يؤدي إلى تلوث الهواء والتلوث السمعي والبصري":**

في حين عادت المرتبة الحادية عشر لمفهوم "انتشار المصانع في الأماكن السكنية يؤدي إلى تلوث الهواء والتلوث السمعي والبصري" والذي ظهر بنسبة 2,48% من مجموع مفاهيم التي احتوتها الكتب الأربعة، حيث انعدم حضوره في الكثير من المستويات، ولم يظهر إلا في المستوى الثاني والرابع من كتاب التربية المدنية على التوالي 8,19% و 7,14%، وظهر أيضا في المستوى الرابع لمادة الجغرافيا بنسبة 7,24%، وهذا الترتيب والظهور الضعيف والمتناقض في التوزيع لا يعبر عن أهمية هذا المفهوم، لأن تأثير النشاط الصناعي على مستوى البيئة الحضرية، يبدوا واضحا عندما يزحف هذا النشاط وما يترتب عليه من زحف عمراني، على حساب المناطق الخضراء مثلا.. إن قطع أشجار الغابات وإقامة المجمعات السكنية والتجارية، يؤدي إلى تقليل المناطق الخضراء، وبالتالي نقص الأوكسجين في الهواء وتلوث البيئة الطبيعية والبشرية، وما يترتب عليها من بيئة عمرانية غير ملائمة لحياة الإنسان، وما رافقها من آثار صحية سلبية على الكائنات الأخرى. كون للفعالية الصناعية آثار كبيرة على البيئة، وخاصة ما ينجم عنها من تلوث وأضرار تلحق بالبيئة، كونها تعمل على طرح كميات كبيرة من المواد الملوثة، خارج إمكانات النظام البيئي في استيعابها، وتشمل بشكل خاص في عناصر البيئة الطبيعية كالهواء والماء والتربة، بالإضافة إلى هذه الملوثات تصدر الصناعة ما يسمى بالملوثات الفيزيقية مثل الضوضاء

والاهتزازات والحرارة **(كاظم:2008 ص24 و267)**. كما لا توجد ولو إشارة في محتوي هذه الكتب، إلى المراجعة البيئية للمشاريع القائمة أو تقييم الأثار البيئية للصناعات القائمة، كأهم مفاهيم المجال الإقتصادي التي تقوم عليها التنمية المستدامة، أو الفحص المنظم للآثار غير المعممة، أو التي تنجم عن مشروع أو برنامج تنموي، وذلك بهدف تقليص أو تحقيق حدة الآثار البيئية، وتعظيم الآثار الإيجابية، ومن الناحية العملية فإن هذا يعني، دراسة وتحليل الجدوى الفنية للمشروع المقترح، حيث أن تنفيذ هذا المشروع أو تشغيله قد يؤثر على سلامة البيئة، وعلى الموارد الطبيعية وصحة الإنسان أو كلاهما معا، وهذا لضمان حماية البيئة والموارد الطبيعية والحفاظ عليها، لضمان حماية البيئة والموارد الطبيعية والحفاظ عليها وعلى صحة الإنسان من آثار التنمية، التي تفتقد إلى السيطرة عليها، وضمان تنمية اقتصادية متواصلة تلبي حاجات الوقت الحاضر، دون الانتقاص من قدرة الأجيال القادمة على تلبية حاجياتها الخاصة، ضمن مفهوم تحقيق التنمية المستدامة، راجع في ذلك **(العموش: 2010، ص51-52)**.

- **مفهوم "تغيير أنماط الإنتاج والنمو لصالح البيئة":**

يحتل مفهوم "تغيير أنماط الإنتاج والنمو لصالح البيئة، المرتبة 12 بنسبة قدرت بـ 2,29% من إجمالي مفاهيم التي احتوتها الكتب الثمانية، وانعدامه في ثلاث مستويات الأولى لمادة التربية المدنية، وظهوره في المستوى الرابع فقط بنسبة قدرت بـ 9,52%، وانعدامه كذلك في المستوى الأول والثالث والرابع لمادة الجغرافيا، وظهوره فقط في المستوى الثاني بنسبة 8,24%، رغم أن هذا المفهوم يعتبر الأساس الذي تقوم عليه التنمية المستدامة في جانبها الاقتصادي، **كما تم توضيحه في فصل الرابع العنصر الأول**، وجاء به تقرير "بروندتلاند" باعتبار أنه نمو له طبيعة خاصة، من حيث أنه نمو مستدام، يستند إلى الوعي بالبيئة، وضرورة الحفاظ عليها، وسعي إلى توزيع عوائده بالتساوي بين البشر، كما أنه متكامل من حيث طبيعته، إذ يأخذ في الاعتبار التنمية الاقتصادية والاجتماعية في آن واحد. وهو كثيف الاستخدام للمادة وللطاقة، وهو نمو ينسجم تماما مع الفلسفة الاقتصادية السائدة في دول الشمال، والتي ترى في النمو الاقتصادي حلا لكل المشاكل، بما فيها مشاكل الفقر كما يرى "**بيل أدمز**" الباحث البريطاني، كما نشر الاتحاد العالمي خطوطا إرشادية تدعوا إلى أخذ الاعتبارات البيئية في الحسبان، عند التخطيط للتنمية الاقتصادية، وذلك من خلال كتاب أصدره بعنوان **مبادئ أيكولوجية للتنمية الاقتصادية**، سنة 1973**(السيد: 2006، ص382-383)**، حيث يعتمد هذا المفهوم على اجتياز وتمويل وتحسين التقنيات الصناعية في مجال توظيف الموارد الطبيعية، وإجراء تحقيقات متواصلة في مستويات الاستهلاك في الدول المتقدمة المبددة للطاقة والموارد الطبيعية، وذلك عبر تحسين مستوى الكفاية، وإحداث تغيير جذري في أسلوب الحياة، مع عدم التأكد من تصدير الضغوط البيئية إلى البلدان النامية **(الزغبي: 2008، ص153)**، لأن التنمية المستدامة تحتاج إلى نمو اقتصادي جيد، إلى جانب زيادة معدلات الإنتاجية،

وسيادة الرخاء عن طريق توفير المستلزمات الأساسية للسكان، وقد يتم ذلك عن طريق زيادة القدرات الإنتاجية للمكونات البيئية في الدول النامية والفقيرة، حيث ساعد ذلك على رفع مستويات المعيشة، وتطوير الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية. **(اللقاني: 1999، ص315)**.

- **مفهوم" إنشاء وحدات تابعة لكل مصنع يقوم بمعالجة النفايات":**

أما مفهوم" إنشاء وحدات تابعة لكل مصنع يقوم بمعالجة النفايات"، فأخذ المرتبة الثالثة عشر بنسبة ظهور 2,29% من إجمالي مفاهيم التي احتوتها الكتب الثمانية، وتم توزيعه توزيعا متناقضا بلغ 3.57% في المستوى الأول لمادة التربية المدنية و 7,14% في المستوى الرابعة، وانعدم في المستوى الثاني والثالث لمادة التربية المدنية، كما انعدم ظهوره في المستوى الأول والثاني والرابع لمادة الجغرافيا، وظهر في المستوى الثالث بنسبة 8,86%، وهذا التناقض والتوزيع غير العقلاني لا يعبر عن أهمية هذا المفهوم، لأن إخضاع استخدام الموارد في العملية الإنتاجية، إلى التخطيط والسيطرة من الضرورة بحيث يجب أن تكون الإجراءات والأساليب الوقائية في حماية البيئة المعتمدة؛ تمنع الضرر قبل وقوعه، ويجب التأكد من أن المنتجات بعد تحويلها إلى ملحقات، لا تكون مصدر خطر على البيئة وصحة الإنسان والكائنات الحية الأخرى، وذلك بإعتماد على التطبيق المستمر لاستراتيجية وقائية متكاملة على العمليات والمنتجات، للإقلال من المخاطر على الإنسان والبيئة، من خلال مفهوم الإنتاج الأنظف، الذي يمثل بالنسبة إلى العمليات الصناعية الحفاظ على الموارد الخام والطاقة، واستيعاب المواد الخام السامة، والإقلال من كمية وسمية الانبعاثات والنفايات جميعا؛ قبل أن تغادر العملية الإنتاجية، وذلك باعتماد على مجموعة من الإجراءات الاقتصادية والتنظيمية والإيكولوجية، على رأسها عملية تدوير المخلفات، وإعادة استخدامها كمدخلات بديلة من المادة والطاقة **(كاظم:2008 ص386-387)**، ويتم ذلك من خلال عملية التقطيع والتمزيق كمرحلة أولى، بواسطة ماكنات خاصة من أجل تقطيع المواد الصلبة إلى قطع صغيرة في الحجم، لتقليل حيز التخزين، واحتمالا من وجود رائحة كريهة أو نشوب حرائق، ثم تأتي المرحلة الثانية لفصل المعداد عن باقي المخلفات الصلبة بواسطة مقاييس كهربائية، ثم تأتي عملية تجميع كل نوع من هذه الأنواع في حالات من أجل نقلها إلى أماكن إعادة التشغيل، وهذا بعد ما يتم فصل هذه المكونات تلقائيا بتيار هوائي شديد طبقا لكافة الأوزان والأحجام، وأخيرا يتم إعادة استخدام المخلفات الصناعية في العديد من التطبيقات، كإنتاج المعادن بعد صهرها وتشكيلها في صورة منتوجات ذات قيمة، إلى جانب المنتوجات الورقية والبلاستيكية وإنتاج الطاقة والوقود، لمزيد من الاطلاع راجع **(كاتوت: 2009، ص182-183)**، وهذا ما يفعله تلاميذ مؤسسات العينة الدراسة، كما يبينه تحليل المقابلة رقم(2).

- **مفهوم" استثمار مدخرات الناس في المشروعات الضخمة":**

أما المرتبة الرابعة عشرعادت إلى مفهوم" استثمار مدخرات الناس في المشروعات الضخمة" وهو عبارة عن تشغيل المال في الأطر الإنتاجية المختلفة، والمال يأتي من خلال التوفيرات التي يقتطعها الناس من دخلهم السنوي، فالمدخرات هي الفوارق في الدخل والاستهلاك، فلا بد حتى تكون هناك استثمارات جديدة من أن يكون ما ينتجه الناس أكثر مما ينفقوه، الأمر الذي يساهم في توفير ملايين من فرص العمل وبدفع مسيرة التنمية خطوات إلى الأمام، والتي تؤسس نهضة اقتصادية جديدة، الأمر الذي يتطلب توفر الظروف التي تجعل النزول إلى السوق أمانا قدر الإمكان، بعد التوعية الشاملة للناس بأهمية دخول المال مدخراتهم دوره الإنتاج، لكن هذا لن يعود بأي نفع ما لم يحرز تقدما ملموسا على صعيد العلاقات الاجتماعية، وعلى صعيد العدل والمشاركة والتفاهم **(بكار: 2005، ص330-333)**. وقد ظهر بنسبة 2,10% من مجموع مفاهيم المجال الإقتصادي التي احتوتها الكتب الثمانية، وتصدر هذا المفهوم أمر طبيعي لأن العمل على ارتفاع الاستثمارات الوطنية في المجال البيئي، وتمويل العمليات ذات الانعكاسات الإيجابية سواء على مستوى الإنتاج، أو من حيث الواقع على البيئة، وذلك بإحداث صناديق خاصة لدعم هذا المجال ومده بالخبرات اللازمة **(المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أسيسكو:2002، ص204)**.

- **مفهوم "عدم توفر الإمكانيات لاستغلال الطاقة الشمسية لصالح استخدامات الانسان":**

احتل هذا المفهوم المرتبة الخامسة عشر بنسبة 1,91% من إجمالي مفاهيم المجال الإقتصادي التي احتوتها الكتب الثمانية، حيث احتل المرتبة الثانية عشر من مجموع مفاهيم الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا، والتي توزعت على المستويات الأربعة كما يلي: (00%,2,06%,3,79%,2,89%) لتظهر في المستوى الرابعة من مادة التربية المدنية فقط بنسبة 7.14 %، وتغيب في جميع المستويات محتلة بذلك المرتبة الأخيرة من مجموع مفاهيم الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية.

- **مفهوم "إنشاء مراكز لمراقبة التلوث الصناعي":**

في حين كانت المرتبة السادسة عشر من نصيب مفهوم "إنشاء مراكز لمراقبة التلوث الصناعي" الذي انعدم ظهوره في جميع مستويات الأربعة لمادة التربية المدنية،بإستثناء المستوى الرابع ظهر بنسبة 7.14 %، إلى جانب انعدامه في المستوى الأول والثاني والرابع لمادة الجغرافيا، حيث لم يظهر إلا في المستوى الثالث بنسبة 5.06 %، ليحتل بذلك هذا المفهوم المرتبة الثامنة من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا، هذا المفهوم الذي يعتبر من الواجبات الحتمية للوصول إلى الهدف المطلوب، ويتضمن تزويد المصانع بأجهزة عالية التقنية للحد من الملوثات المنبعثة، مثل جهاز إزالة الغازات الذائبة وإضافة المصافي والمجتمعات الحلزونية، التي تقلل من انبعاثات الحبيبات الملوثة الدقيقة، حيث إن هذه الحبيبات تشكل مصدر الخطر الصحي في المناطق

الصناعية، وكذلك إجراء تعديلات على أنظمة الاحتراق الداخلي لمحركات السيارات، بهدف تقليل العادم الذي يحتوي على الملوثات المختلفة **(كاظم: 2008، 335-384-385)**.

- **مفهوم "تعتبر وسائل النقل المختلفة التي تستخدم الوقود مصدر رئيسي في تلوث هواء المدن والتلوث الضوضائي":**

يحتل هذا المفهوم نفس المرتبة والنسبة السابقة، وبتوزيع متناقض ظهر في المستوى الثاني والرابع من مادة التربية المدنية بنسب متفاوتة قدرت على التوالي 3,27% و 4,76%، وانعدم في باقي مستويات مادة التربية المدنية، كما نجد حضوره انعدم في المستويات الثلاثة لمادة الجغرافيا بإستثناء المستوى الأول بنسبة5.26 %، وهذا التصدرلا يعبر ولا يعكس أهمية هذا المفهوم الذي يشير بأن قطاع النقل يعتبر عنصرا فعالا في عملية التلوث، وقد قفز في المرحلة الأخيرة إلى المركز الأول في بعض الدول كاليابان والولايات المتحدة الأمريكية، وما زال هذا القطاع مرشحا لزيادة حصته من التلوث ولزيادة رقعة انتشاره، نتيجة إحتراق أوكسيد الكربون والهيدروجين وأكسيد الأزوت، وغيره من الملوثات التي تلوث الهواء والتربية المجاورة للطرقات العامة، ومصدر قلق وخطر على صحة الإنسان، مما يجعل جزء كبير منها يدخل إلى جسم الإنسان **(ديدش: 2005، ص123)**. إلى جانب هذا التلوث فإن وسائل النقل تحدث التلوث الضوضائي المضر بصحة الإنسان، ويشكل تهديد بتخريب أداة السمع لدى الإنسان، إضافة إلى كونه يؤدي إلى تشوهات في الأعضاء الأخرى، حتى أنه من المعروف في الطب وجود مرض يسمى مرض الضجيج، وقد يرافق مع فرط ضغط الدم ومع انحرافات صحية أخرى، يبينها بالتفصيل **(ديدش: 2005، ص205-207)**. رغم أن وسائل النقل تعزز النمو الاقتصادي بقدر كبير، إلا أنها كانت كذلك مصدر الأضرار متنوعة عديدة أصابت البيئة باستهلاك الطاقة وتلويث للجو، وهما يحتلا المكانة الأولى في أسباب الانبعاث الحراري تلوث الماء والتربية وتشويه المناظر الطبيعية والضجيج، حيث تستخدم وسائل النقل حوالي 30% من الإنتاج العالمي من الطاقة، ويستهلك 60% من الإنتاج العالمي من النفط...(**درميناخ: 2003، ص97**).

- **مفهوم "عدم التوسع في تصدير الموارد الخام فقط":**

في حين عادت المرتبة الثامنة عشر إلى مفهوم "عدم التوسع في تصدير الموارد الخام فقط" بنسبة 1,14% من إجمالي مفاهيم التي احتوتها الكتب الثمانية، ورغم ظهورها في المستوى الثاني لمادة التربية المدنية بنسبة 1.63 %، والمستوى الرابع لمادة الجغرافيا بنسبة 7.27%، إلا أن هذا التصدر لهذا المفهوم معقول نوعا ما، ويعبر عن عدم توسع الطلب على الطاقة بمختلف مصادرها، والمتجسدة بشكل واضح في عمليات الاستغلال للموارد الطبيعية كالفحم والحديد والنفط...، حيث يرتبط الطلب على هذه الموارد بمختلف مصادرها ارتباطا وثيقا بمستوى النشاط الاقتصادي، وبمعدلات نموه التي تعتبر أهم العوامل المؤثرة في حجم واتجاه الطلب، ولكنها في النهاية يعتبر

النفط من أكثر مصادر الطاقة المستهلكة والمصدرة في العالم، حيث قدر نصيبه عام 2003 بـ 38% تليه الفحم 26% ثم الغاز الطبيعي 24%، ويتوقع أن يرتفع استهلاك النفط إلى 54% وأن يمثل نحو ثلثي الزيادة المتوقعة من الطلب العالمي على النفط خلال عام 2030، ويعتبر الطلب على النفط طلبا مشتقا من الطلب على المنتجات النفطية المكررة، والتي تتضمن أسعارها قدرا كبيرا من الضرائب، ومن ثم فإن أسعار تلك المنتجات من شأنها أن تؤثر في الطلب عليها، وتؤثر بالتالي في حجم الطلب على النفط الخام، مما قد يؤدي إلى ضرر في الأرض، ويفقر سلبا على معامل الاستخلاص النفط على مدى عمر الحقل، مما يؤدي إلى نقص احتياجات أجيال المستقبل، وهذا يعني أن للبيئة ممثلة بنوعية هذه الموارد وكمياتها، دور مهم في تحديد الفعاليات الإنتاجية وفي التأثير عليها. **(عبد الله: 2008، ص406-408).**

- **مفهوم " قيمة تصدير واستهلاك الموارد من الناحية الاقتصادية وتتحدد في ضوء العرض والطلب في المجتمع"،**

ما يؤكد الكلام السابق ما أشارإليه مفهوم " قيمة تصدير واستهلاك الموارد من الناحية الاقتصادية وتتحدد في ضوء العرض والطلب في المجتمع"، الذي عادت إليه المرتبة التاسعة عشر بنسبة 0,57%، حيث لم يتوزع إلا في المستوى الأول من كتاب التربية المدنية بنسبة 5,35% وانعدم في باقي المستويات في مادة التربية المدنية والجغرافيا، وهذا التصدر لهذا المفهوم يعكس الإشارة التي يريد المفهوم إيصالها للقارئ، بأن قيمة أي مورد من الناحية الاقتصادية، تتحدد في ضوء العرض من سلعة معينة، ما ترغب المؤسسات في بيعه من كميات في فترات زمنية مختلفة، في شكل تدفق حسب تغييرات الإثمان أساسا، وبعض العوامل المؤثرة فيه، وقد يكون هناك تطابق بين ما تستطيع المؤسسة أن تدفعه إلى السوق يرغتبها، وما يمكن أن يتبعه فعلا بتدخل رغبات وعوامل أخرى غير مرتبطة بالمؤسسة، ومن العوامل التي تتدخل في العرض وكمياته، نجد هدف المؤسسة بتكاليف عوامل الإنتاج والأسعار السلع الأخرى، والسلعة المعينة نفسها والتطور التقني، كما يظهر قيمة هذا المورد أيضا في ضوء الطلب في المجتمع على سلعة معينة، والكميات التي يرغب في شرائها المستهلكون مجتمعون من هذه السلعة، وهم في نفس الوقت يستطيعون دفع مقابل شرائها، وهو ما يدعى بالطلب الفعال، أوالطلب بمقابل، إذ تستبعد الطلب أو الرغبة في الاستهلاك دون اقترانها؛ بإمكانية وقدرة الدفع، وبنفس المنطق فالطلب بدوره يتأثر بالعديد من العوامل يمكن ذكر أهمها: متوسط دخل السكان وعددهم، سعر السلعة المعينة والسلع الأخرى، أذواق المستهلكين واختياراتهم **(عدون: ص90-92).**

- **مفهوم " التخطيط للمشاريع الصناعية لضمان الحماية البيئية":**

يأتي مفهوم "التخطيط للمشاريع الصناعية لضمان الحماية البيئية" محتلا المرتبة العشرين بنسبة 0,38% وانعدم ظهوره في جميع مستويات كتاب الجغرافيا، ولم يظهر إلا في المستوى الثاني

من كتاب التربية المدنية بنسبة 3,27%، وكأنه يقول للتلميذ أنه لا يوجد أهمية لاختيار الموقع الأفضل لمشروع الصناعي المقترح، الذي لابد أن يتم من خلال التخطيط لآليات العلاقة بين حماية البيئة لهذه المواقع، مما يتلاءم ومتطلبات العمليات الصناعية وضرورات حماية البيئة وحفظها من التلوث، والموازنة بين استغلال الموارد وكفاءة الاستثمارات والتطور التكنولوجي في حالة انسجام وتناغم، ويعمل على تعزيز إمكانية الحاضر والمستقبل. لأن حماية البيئة جزء لا يتجزأ من عملية التنمية، لا يمكن التفكير بمعزل عنها، ولتحقيق التوازن بين البيئة والتنمية لابد من التخطيط لآليات هذه العلاقة، والموازنة في استغلال الموارد المتاحة والمحافظة على البيئة من التلوث، من خلال اختيار موقع الأنشطة الصناعية التي تتماشى مع ضرورات حماية البيئة وحفظها من التلوث **(كاظم: 2008، ص393-394)**.

- **مفهوم" استثمار الموارد الطبيعية في البيئة يسمح باستثمار استخدامها لمنفعة أكبر عدد ممكن من الأجيال":**

وفي المرتبة الواحد والعشرين والأخير يظهر القلب النابض لمفهوم التنمية المستدامة، والمتمثل في "استثمار الموارد الطبيعية في البيئة يسمح باستثمار استخدامها لمنفعة أكبر عدد ممكن من الأجيال"، حيث يرتبط هذا المفهوم بأن الإنسان اليوم أو الجيل الحالي مطالب بالتحقق والتأكد من صون البيئ،ة وتنوع وإنتاجية الموارد الطبيعية، أو زيادتها من أجل صالح الأجيال القادمة، أي التوزيع المناسب والعادل للموارد والحقوق والثروات بين الأفراد عبر الزمن، باستثمار كل دولة مواردها وتنميتها بصفة مستمرة، حتى يمكن حماية البيئة من أجل عالم يصل عدد سكانه سنة 2050 إلى حوالي 11 مليار نسمة **(اللقاني: 1999، ص314)**. هذا المفهوم الذي يظهر بنسبة 0,19% من إجمالي مفاهيم المجال الاقتصادي التي احتوتها الكتب الثمانية، وانعدم ظهوره في جميع مستويات كتب التربية المدنية، إلى جانب المستوى الأول والثاني والرابع لمادة الجغرافيا، وظهر فقط في المستوى الثالث بنسبة 1,26%، وهذا الظهور والغياب وتصدر لهذه المرتبة لا يعبر ولا يعكس أهمية هذا المفهوم وقيمته لتحقيق التنمية المستدامة، والذي يظهر من خلال الاستدامة التي لخصها "**سرفيان كوزي SerafianQuasi** في أن الناتج من استخدام المصادر المستنفذة، يجب استخدام جزء منه في فضاء الحاجات الحالية، والاستثمار باقي العائد في مشاريع مستقبلية تخدم الأجيال القادمة، وذلك من خلال إشباع احتياجات إنسان الحاضر، دون أن تهمل حقوق الأجيال القادمة في الحصول على احتياجاتها وهذا هو العدل الاجتماعي بين الأجيال السابقة واللاحقة **(الزغبي: 2008، ص148-149)**. لأن الاستنزاف والتأثير السلبي التراكمي، سوف ينعكس بالتأكيد على كفاءة التفاعل وإيجابياته بين النظامين الاقتصادي والبيئي، ضمن منظور زمني يقتصر في آلياته على تسخير هذا التفاعل لضمان مصالح آمنة دون التفكير بحق الأجيال القادمة، وهذا يعني ضمنيا مصادرلحق مستقبلي للمجتمع في الاستفادة من مكونات النظام البيئي، دون اقتصارها على

المرحلة الراهنة، مما يتطلب البرمجة والتنظيم في استغلال هذه الموارد، وديمومة أدائها الـــوظيفي في خدمة المجتمع أنيا ومستقبليا، ضمن آليات التنمية المستدامة **(كاظم: 2008، ص227)**.

سادسا- النتائج الجزئية للتوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الإقتصادي للتنمية المستدامة:

- انعدام ظهوربعض المفاهيم الأساسية لمفاهيم المجال الإقتصادي، كمفهوم تقييم الأثـــار البيئية للصناعات القائمة، إقتصاد المعرفة و...
- ترتيب وظهور ضعيف ومتناقض في التوزيع لا يعبر عن أهمية بعض مفاهيم المجـــال الإقتصادي، مما يدل مرة ثانية وثالثة وأخيرة عن غياب تخطيط لتضمين مفاهيم التنمية المستدامة في محتوى كتب الجغرافيا والتربية المدنية من التعليم المتوسط.

جدول رقم (08):مجموعة المفاهيم الواردة لكل مجال من مجالات التنمية المستدامة على مستوى الكتب الثمانية والنسب المئوية لورود مفاهيم كل مجال في ضوء القائمة.

المجالات	عدد المفاهيم في كل مجال	ت م/01		ت م/02		ت م/03		ت م/04		الكتب الأربعة		ج/01		ج/02		ج/03		ج/04		الكتب الأربعة		الكتب الثمانية		الرتبة
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
المجال الاجتماعي	37	17	45.94	21	56.75	17	45.94	24	64.86	28	75.67	10	27.02	13	35.13	19	51.35	21	56.75	28	75.67	34	91.89	1
المجال البيئي (الطبيعي)	34	18	52.94	13	38.23	09	26.47	13	38.23	21	61.76	22	64.70	12	35.29	19	55.88	24	70.58	30	88.23	31	91.17	2
المجال الاقتصادي	26	08	30.76	08	30.76	08	30.76	12	46.15	18	69.23	06	23.07	11	42.30	10	38.46	12	46.15	18	69.23	21	80.76	3
المجموع	97	43	44.32	42	43.29	34	35.05	49	50.51	67	69.07	38	39.17	36	37.11	48	49.48	57	58.76	76	78.35	86	88.65	/

المصدر: تنائج تحليل المضمون.

سابعا- التوجيهات القيمية لمفاهيم مجالات التنمية المستدامة على ضوء قائمة مفاهيم التنمية المستدامة:

1- التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الاجتماعي على ضوء قائمة مفاهيم التنمية المستدامة:

يتضح من خلال بيانات الموضحة في الجدول السابق، أن أكثر الكتب تضمنا لمفاهيم المجال الاجتماعي من التنمية المستدامة، هو كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، يتوفر على 24 مفهوم بنسبة تقدر بـ 64,86%، يليه مباشرة كتاب السنة الثانية للتربية المدنية بـ 21 مفهوم بنسبة تصل إلى 56,75%، وبنفس الظهوروالنسبة جاء كتاب الجغرافيا للسنة الرابعة، ثم يأتي كتاب السنة الثالثة لمادة الجغرافيا، يتوفر على 19 مفهوم بنسبة قدرت بـ 51,35%، وكما يتضح من خلال الجدول تقارب في نتائج التحليل؛ بل تطابق بين كتاب التربية المدنية للسنة الأولى والسنة الثالثة بـ 17 مفهوم، وبنسبة تصل إلى 45.94% أي بنسبة تحت المتوسط، ونسبة متدنية قدرت بـ 35,13% يتوفر كتاب السنة الثانية لمادة الجغرافيا على 13 مفهوم فقط، بينما يتضح أن كتاب الجغرافيا للسنة الأولى من التعليم المتوسط، كان أكثر تدنيا من حيث توافر مفاهيم البيئة والتنمية المستدامة، حيث احتوى على 10 مفاهيم وصلت نسبتها إلى 27,02% مقارنة مع باقي الكتب.

ومن الواضح أن هناك خلل في توزيع مفاهيم المجال الاجتماعي في مستوى الكتب الثمانية، وهذا ما تؤكده بيانات هذا الجدول، لكن القارئ لهذا الجدول سيقول لم يكتمل استعراض نتائج الجدول، والتي بحصر عدد مفاهيم التنمية المستدامة المتوفرة في محتوى الكتب الأربعة، لمادة التربية المدنية والجغرافيا، وجدنا تطابق بين هاذين المادتين، حيث بلغت 28 مفهوم بنسبة تقدر بـ 75,67% من أصل 37 مفهوم في المجال الاجتماعي، المحدد في قائمة تحليل المحتوى التي اعتمدتها الباحثة، كما وجدت أن مجموع المفاهيم المتوفرة في الكتب الثمانية، يصل إلى 34 مفهوم بنسبة 91,89%، محتلا بذلك المرتبة الأولى ضمن مجالات التنمية المستدامة التي احتوتها هذه الكتب، وهذا صحيح. ولكن هذا جانب كمي يتوافق مع النتائج التي ظهرت في **الدراسة السابقة (بوعبد الله: 2009) و(يخلف:2006-2007)**، والتي تؤكد على توفرمفاهيم التربية البيئية، وقد يرجع ذلك للفترة الزمنية التي تم فيها إعداد هذين المذكرتين، وهي الفترة التي إهتمت فيها الجزائر بالتربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، وتحديدا مع بداية الإتفاقية الموقعة بين وزيري التربية الوطنية وتهيئة الأقليم والبيئة، في 2 أفريل 2002، كما بينه ذلك **(بن بوزيد: 2009، ص101)**، ولكن هذا الكم لا يعبر أو يعكس نوعية المفاهيم التي احتوتها في كتب عينة دراستها، لا يعني عن الكيف الذي نبحث عنه شيئا، والذي يمكن أن يحقق لنا التنمية المستدامة، فإلى جانب الدليل الذي يعرضه الجدول بتدني أربعة مستويات من كتب الجغرافيا والتربية المدنية، وهي المستوى الأول لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، ومستوى الثالث للتربية المدنية والثاني للجغرافيا، ونسب فوق المتوسط إلى حسنة في باقي المستويات الأربعة من مادة الجغرافيا والتربية المدنية.

إلى جانب هذا؛ وبالعودة إلى **تحليل الجداول السابقة (07،06،05)**، وتدقيق النظر فيها مرة أخرى، يتبين أن هناك خلل في تضمين مفاهيم التنمية المستدامة في محتوى الكتب الثمانية، نتيجة التناقض الواضح وغير المخطط والتناثر في مختلف المواضيع، التي احتوتها الكثير من المفاهيم، إلى جانب أن المفاهيم الأساسية في تحقيق التنمية المستدامة لم تحتل المراتب الأولى كمفهوم التخفيف من أوضاع الفقر وحدوثه وتوفير الرعاية الصحية و...، ومفاهيم غابت نهائيا عن محتوى هذه الكتب، رغم ما تمثله بالنسبة لتجسيد التنمية المستدامة على أرض الواقع، كمفهوم دعم دور المرأة في حماية البيئة و...، كما نجد مفاهيم المجال الاجتماعي متدنية في عدد من الكتب موضوع الدراسة ونذكر منها دراسة أي مشكلة بيئية بطريقة علمية تساعد على اتخاذ قرارات بيئية فعالة والإشتثمار في القدرات البشرية و...، وهذا غير منطقي نتيجة لطبيعة المواد التي تدخل ضمن مادة الاجتماعية، التي لها علاقة بالجانب الاجتماعي، وأكثر ما يمثلها ويتبناها في تكوين شخصية التلميذ في مجال التنمية المستدامة، مع العلم أن هذا التناقض لا يخدم التلميذ لاحقا، لأنه سيعجز عن توظيف زاده المعرفي في حياته الاجتماعية، وربما يتطورالأمر إلى عجزه عن تحقيق توافقه الاجتماعي، كما أن المجتمع لن يستفيد كثيرا من أفراد لا يتقنون ما تحصلوا عليه من معارف من أجل حل مشكلاته، وهذا ما يتوافق مع **الدراسة السابقة (بوعبد الله: 2009، ص179)**، ولكن الشيئ الذي يختلف عنها أن هناك توفر للمجال الاجتماعي في مادة الجغرافيا، التي يعرف عنها أنها ملموس أكثر منه محسوس، وقد يرجع هذا إلى أن طبيعة مادة الجغرافيا، التي تنتمي إلى مادة الاجتماعية تحمل شطر كبير من المجال الاجتماعي، أو إلى الأهداف التي تم وضعها في مقدمة كل الكتب، والتي تسعى لتوافق بين الجانب الاجتماعي والاقتصادي والطبيعي في مادة الجغرافيا بعد الإصلاحات الأخيرة.

2- التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال البيئي (الطبيعي) على ضوء قائمة مفاهيم التنمية المستدامة:

كما أظهرت نتائج هذا الجدول، أن أكثر كتب التعليم المتوسط تضمنا لمفاهيم المجال البيئي (الطبيعي)، هو كتاب الجغرافيا للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، بتوفر 24 مفهوما من أصل 34 مفهوم المحددة في قائمة مفاهيم البيئة والتنمية المستدامة التي اعتمدتها الباحثة، تم يليه كتاب الجغرافيا للسنة الأولى يتوفر 22 مفهوم من أصل 34 في ضوء قائمة المفاهيم ونسبة تصل إلى 64,70%، يليه كتاب السنة الثالثة بتوفر مفهوم19 بنسبة 55.88%، ثم يليه كتاب التربية المدنية للسنة الأولى بتوفر 18 مفهوم بنسبة 52,94%، وبنسبة متدنية تحت المتوسط يظهرتطابق في كتب السنة الثانية والرابعة لمادة التربية المدنية، حيث توفر على 13 مفهوم بنسبة 38,23%، يليها مباشرة كتاب الجغرافيا للسنة الثانية بنسبة تصل إلى 35,29%، وآخر نسبة قدرت بـــ 26.47% يتوفر كتاب السنة الثالثة لمادة التربية المدنية على9 مفاهيم.

وكأن الذي خطط لاحتواء مفاهيم المجال البيئي (الطبيعي) في محتوى كتب الجغرافيا والتربية المدنية، مازال يعيش ذهنية كل ما هو ملموس فهو علمي، لذلك نجد أن مفاهيم هذا الجانب قد تمركزت في كتب الجغرافيا، كما يبينه الجدول أعلاه، وبنسب متدنية في كتب التربية المدنية الثلاثة، وهذا بالطبع افتراض خاطئ، تأسس عليه توزيع مفاهيم المجال البيئي في محتوى هذه الكتب، وهذا ما يتوافق مع نتائج **الدراسة السابقة (بوعبد الله: 2009،ص173)**، لأن مادة التربية المدنية لا تنحصر في الجانب الاجتماعي فقط، ولكنها تمثل أيضا مفاهيم المجال الطبيعي والاقتصادي وغيره، وهذا ما يوضحه المفهوم الحقيقي للتربية المدنية في **الفصل السادس ضمن أسباب اختيار كتب التربية المدنية والجغرافيا**، وما أكدت عليه أهداف ومقدمة هذه المادة في جميع الكتب الأربعة، التي تم إصلاحها وفق منطق الكفاءات الذي يتطلب إعطاء مفاهيم صحيحة ومتكاملة للمتعلمين، من جميع الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والطبيعية.

هذا المجال الذي احتل المرتبة الثانية بنسبة قدرت بـ 91.17 % تتوفر على 31 مفهوم في الكتب الثمانية، وهذه النسبة الكمية في محتوى الكتب الثمانية، تتوافق مع النتائج التي ظهرت في **الدراسة السابقة (بوعبد الله: 2009) و(يخلف:2006-2007)**، والتي تؤكد على توفرمفاهيم التربية البيئية، وقد يرجع ذلك للفترة الزمنية التي تم فيها إعداد هذين المذكرتين، وهي الفترة التي أصبح الإهتمام بالتربية البيئية من أجل التنمية المستدامة في الجزائر، مع بداية الإتفاقية الموقعة في 2 أفريل 2002، كما بينه ذلك **(بن بوزيد: 2009، ص101)**، ولكن هذا الكم، لا يغني عن الكيف الذي نبحث عنه شيئا، والذي يمكن أن يحقق لنا التنمية المستدامة، فإلى جانب الدليل الذي يعرضه الجدول بتدني أربعة مستويات من كتب الجغرافيا والتربية المدنية، يبين الجدول رقم (04) ظهور عشوائي و تناقض في توزيع مفاهيم المجال البيئي للتنمية المستدامة في بعض السنوات وانعدامها في أخرى، وهذا الظهور في النسب ينم على عدم التخطيط الواعي للمفاهيم المجال البيئي للتنمية المستدامة، التي يحتاجها التلميذ وتمس مجتمعه، وتعمل على تغيير سلوكه وتعديل نشاطاته، اتجاه التنمية والبيئية في المجتمع المحلي في الحاضر والمستقبل، مثل مفهوم التلوث وعوامله وأسبابه والتصحر و...كما أن تناول مفاهيم المجال البيئي للتنمية المستدامة، يعود لطبيعة المواضيع التي تم إدماجها في محتوى كتب هذه المواد، وليس لأولويتها والواجب تضمنها في مناهج التعليم المتوسط، إلى جانب الاعتقاد الخاطئ بأن كتب الجغرافيا، تعتبر أكثر المواد تناولا للجانب الطبيعي، وكتب التربية المدنية تتناول الجانب الاجتماعي أكثر من الجانب الطبيعي بحكم طبيعة المادة، الأمرالذي يتوافق مع **الدراسة السابقة (بوعبد الله: 2009)**.

3- التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال الإقتصادي على ضوء قائمة مفاهيم التنمية المستدامة:

وبتدقيق النظر في الجدول أعلاه، نكتشف أن المجال الاقتصادي ظهر بنسبة متدنية تحت المتوسط في جميع مستويات كتب الثمانية لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، حيث تضمن كتاب

الجغرافيا مناصفة مع كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط 12 مفهوم بنسبة 46,15%، يليها كتاب الجغرافيا للسنة الثانية من التعليم المتوسط يتوفر على 11 مفهوم بنسبة تصل إلى 42,30%، ثم كتاب الجغرافيا السنة الثالثة بـ 10 مفاهيم تصل إلى 38,46%، ونسبة متطابقة قدرت بـ 30,76% في كل من كتاب التربية المدنية للسنة الأولى والثانية والثالثة لمادة التربية المدنية التي تتوفر على 8 مفاهيم، وكأن احتياجات التلميذ لمثل هذه المفاهيم هي نفسها في السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط، وهذا ما ينفيه التسلسل المنطقي لسنوات التعليم المتوسط، والتي ميزت كل سنة ومرحلة عن السنة والمرحلة الأخرى، تبعا لخصائص التلميذ والتي تختلف من مرحلة إلى أخرى، موجودة بالشرح الدقيق في كتاب **(بن بوزيد: 2009، ص214)**.

الأمر الذي يعبر عن ترجمة واضحة لسياسة التخطيط، التي عملت بها البلاد في ظل سياسة الاقتصاد القائمة على اقتصاد الثروة البترولية والغازية، مقابل قلة الاستثمارات القائمة على الحسابات والنقود، التي تنعكس على معنى الاقتصاد في أذهان المخططين، الذين يسعون للإجراءات الآنية في أوقات الأزمات، وهذا ما يتوافق مع **الدراسة السابقة (بوعبد الله: 2009،ص 178)**، وكأنهم يقولون لنا من هذه الأرقام أنه لا حاجة لأن تتصدر هذه الكتب ذات الطابع الاجتماعي، مواضيع ومفاهيم الجانب الاقتصادي في البيئة والتنمية المستدامة، وهذا ما يؤكده نتائج الموضحة في هذا الجدول واحتلالها مستوى تحت المتوسط، الأمر الذي ينفي ما جاء به **البعد الاقتصادي في الفصل الرابع**، والذي يتطلب تصحيح هذا الخطأ في الكتب المدرسية، خصوصا وأن اقتصاد المعرفة يفرض نفسه بقوة على كل المجتمعات، إذا ما أرادت تكوين أجيال على مبادئ التنمية المستدامة متكاملة الأبعاد الاجتماعية والبيئية والاقتصادية.

هذا المجال الذي احتل المرتبة الثالثة بنسبة قدرت بـ 80,76% تتوفر على 21 مفهوم في الكتب الثمانية، وهذه النسبة الكمية في محتوى الكتب الثمانية، تتوافق مع النتائج التي ظهرت في **الدراسة السابقة (بوعبد الله: 2009) و(يخلف:2006-2007)**، والتي تؤكد على توفر مفاهيم التربية البيئية، وقد يرجع ذلك للفترة الزمنية التي تم فيها إعداد هذين المذكرتين، وهي الفترة التي أصبح الإهتمام بالتربية البيئية من أجل التنمية المستدامة في الجزائر، مع بداية الإتفاقية الموقعة في 2 أفريل 2002، كما بينه ذلك **(بن بوزيد: 2009، ص101)**، ولكن هذا الكم لا يعبر أو يعكس نوعية المفاهيم التي احتوتها في كتب عينة دراستها، الأمرالذي يوضحه الجدول رقم (07)، حيث يوجد فيه تناقض في توزيع مفاهيم بين السنوات، وتصدر مفاهيم المراتب المتوسطة والأخيرة، رغم أهميتها الكبرى بالنسبة لتحقيق التنمية المستدامة، إلى جانب غياب مفاهيم مثل إقتصاد المعرفة وتقييم الآثار البيئية للصناعات القائمة و...، إلى جانب أن هذه المفاهيم غير أداتية، الأمر الذي تبينه **نتائج تحليل قياس الاختيار الموضحة في الفصل التاسع.**

مع العلم أن هذه النسب الكمية تؤكد كثرة مفاهيم البيئة والتنمية المسندة في كتب الجغرافيا والتربية المدنية من التعليم المتوسط، وهذا ما يتوافق مع النتائج التي ظهرت في **الدراسة السابقة (بوعبد الله: 2009) و(يخلف:2006-2007)** التي أكدت على توفرمفاهيم التربية البيئية في كتب عينة دراستها بنسب كمية، وقد يرجع ذلك للفترة الزمنية التي تم فيها إعداد هذين المذكرتين، هي الفترة التي أصبح الإهتمام بالتربية البيئية من أجل التنمية المستدامة في الجزائر، بداية الإتفاقية الموقعة في 2 أفريل 2002، كما بينه ذلك **(بن بوزيد: 2009، ص101)**.

بعدما تم في هذا الفصل تحليل وتفسير البيانات المستقاة من تحليل المضمون، مدعمين ذلك بالتراث النظري والدراسات السابقة، ومقارنتها بالقائمة التي تم تحليلها وتفسيرها، لتبيين الفرضية الأولى والخروج بنتائج جزئية لهذا التحليل، يتم فيما يلي تحليل وتفسير بيانات الفرضية الثانية.

الفصل الثامن:

منطلقات الحاجة لمفاهيم مجالات التربية البيئية

أولا: منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال المعرفي للتربية البيئية على ضوء تحليل المضمون.

ثانيا: النتائج الجزئية لمنطلقات الحاجة لمفاهيم المجال المعرفي للتربية البيئية.

ثالثا: منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال الوجداني للتربية البيئية على ضوء تحليل المضمون.

رابعا: النتائج الجزئية لمنطلقات الحاجة لمفاهيم المجال الوجداني للتربية البيئية.

خامسا: منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال المهاري للتربية البيئية على ضوء تحليل المضمون.

سادسا: النتائج الجزئية لمنطلقات الحاجة لمفاهيم المجال المهاري للتربية البيئية.

سابعا:منطلقات الحاجة لمفاهيم مجالات التربية البيئية على ضوء قائمة مفاهيم التربية البيئية.

جدول رقم (09): يوضح توزيع منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال المعرفي في كتب الجغرافيا والتربية المدنية للتعليم المتوسط.

المجالات	المفاهيم الواردة في محتوى الكتب	ت م/01		ت م/02		ت م/03		ت م/04		المجموع		ج/01		ج/02		ج/03		ج/04		المجموع		المجموع الكلي		الرتبة
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
المجال المعرفي	يتعرف على التنمية السياحية.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	04	2.16	10	6.89	14	5.83	/	/	28	3.66	28	2.04	18
	يشير إلى ضرورة الرعاية الصحية.	09	6.42	11	4.93	16	10.95	01	1.04	37	6.11	02	1.08	01	0.68	03	1.25	02	1.03	8	1.04	45	3.28	12
	تنظيم حقوق الإنسان .	17	12.14	10	4.48	11	7.53	35	36.45	73	12.06	07	3.78	02	1.37	11	4.58	/	/	20	2.61	93	6.79	03
	يتذكرالتلميذ دور المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في تحقيق برامج التنمية.	14	10.00	19	8.52	29	19.86	04	4.16	66	10.90	07	3.78	01	0.68	04	1.66	06	3.09	18	2.35	84	6.13	04
	يكتشف الإعتبارات الواجبة مراعاتها في صنع القرارات البيئية وإدارة مواردها.	3	2.14	/	/	/	/	/	/	3	0.49	/	/	16	11.03	/	/	/	/	16	2.09	19	1.38	22
	يوضع العلاقة بين مستويات الإنتاج ونوعية البيئة.	11	7.85	11	4.93	/	/	/	/	22	3.63	04	2.16	03	2.06	02	0.83	10	5.15	19	2.48	41	2.99	13
	إدراك الأبعاد البيئية و مكوناتها.	01	0.71	03	1.34	/	/	01	1.04	5	0.82	15	8.10	23	15.86	21	8.75	02	1.03	61	7.98	66	4.82	06
	يتعرف على الموارد البيئية المتجددة وغير المتجددة .	18	12.85	10	4.48	17	11.64	/	/	45	7.43	49	26.48	08	5.51	40	16.66	53	27.31	150	19.63	195	14.24	01
	يظهرالمسببات الطبيعية التي تخل توازن البيئة.	01	0.71	/	/	02	1.36	/	/	03	0.49	25	13.51	/	/	16	6.66	40	20.61	81	10.60	84	6.13	04
	يلخص تأثير النمو الاقتصادي على تدهور البيئة.	03	2.14	/	/	/	/	/	/	03	0.49	04	2.16	/	/	04	1.66	08	4.12	16	2.09	19	1.38	22
	يشرح أساليب التخطيط الحضري لحماية البيئة.	03	2.14	/	/	/	/	/	/	03	0.49	04	2.16	8	5.51	9	3.75	15	7.73	36	4.71	39	2.84	14
	يستنتج التأثيرات الضارة على صحة الإنسان من جراء التلوث.	08	5.71	20	8.96	20	13.69	03	3.12	51	8.42	3	1.62	/	/	/	/	01	0.51	4	0.52	55	4.01	8

يحدد العلاقات بين الإنسان والموارد البيئية.	01	0.71	01	0.44	01	0.68	/	/	03	0.49	6	3.24	6	4.13	7	2.91	01	0.51	20	2.61	23	1.68	20
يتعرف على دور المنظمات العالمية في حماية البيئة.	04	2.85	/	/	01	0.68	9	9.37	14	2.31	/	/	/	/	5	2.08	/	/	5	0.65	19	1.38	22
يبين للتلميذ مصادر التلوث البيئي.	07	5.00	15	6.72	/	/	5	5.20	27	4.46	/	/	01	0.68	/	/	06	3.09	7	0.91	34	2.48	16
يبين تأثير الأنماط الاستهلاكية للإنسان على استنزاف الموارد البيئية.	07	5.00	19	8.52	3	2.05	/	/	29	4.79	02	1.08	07	4.82	12	5.00	03	1.54	24	3.14	53	3.77	9
يشير إلى أن رمي القمامات في الأماكن العامة يلحق الأذى للآخرين.	03	2.14	06	2.69	/	/	02	2.08	11	1.81	6	3.24	/	/	/	/	05	2.57	11	1.43	22	1.60	21
يكتشف التلميذ من ينبغي أن يتحمل ثمن مواجهة المشكلات البيئية.	01	0.71	/	/	/	/	/	/	01	0.16	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	01	0.07	32
يتعرف على التراث الحضاري والطبيعي.	29	20.71	34	15.24	10	6.84	09	9.37	82	13.55	02	1.08	14	9.65	09	3.75	06	3.09	31	4.05	113	8.25	2
يتعرف على أهمية المشاركة الجماعية في تنمية المجتمع.	/	/	16	7.17	/	/	/	/	16	2.64	/	/	01	0.68	11	4.58	04	2.06	16	2.09	32	2.33	17
يتعرف التلميذ على دور التعليم في الاستغلال الرشيد للموارد الطبيعية	/	/	06	2.69	/	/	02	2.08	08	1.32	/	/	05	3.44	05	2.08	/	/	10	1.30	18	1.31	25
يبين للتلميذ دورالعدالة في توزيع الموارد بين الأجيال.	/	/	04	1.79	/	/	/	/	04	0.66	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	04	0.29	31
يدرك أهمية توازن النظام البيئي.	/	/	14	6.27	06	4.10	01	1.04	21	3.47	03	1.62	/	/	/	/	02	1.03	05	0.65	26	1.89	19
يوظف بعض القوانين والتشريعات في حماية البيئة.	/	/	03	1.34	03	2.05	/	/	06	0.99	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	06	0.43	30
يشير إلى طريقة الاستهلاك الرشيد للموارد البيئة.	/	/	9	4.03	19	13.01	/	/	28	4.62	17	9.18	/	/	05	2.08	/	/	22	2.87	50	3.65	11

	يميزعلاقة التكنولوجيا والتقنية المثمرة والمدمرة للبيئة.	/	/	10	4.48	2	1.36	15	15.62	27	4.46	10	5.40	04	2.75	02	0.83	19	9.79	35	4.58	62	4.52	07
	يستنتج أثر العنف والجريمة في التدهورالبيئي.	/	/	1	0.44	1	0.68	7	7.29	9	1.48	/	/	04	2.75	24	10.00	/	/	28	3.66	37	2.70	15
	يتعرف على مصادر الطاقة البديلة لمواجهة الاحتياجات المستقبلية.	/	/	/	/	5	3.42	/	/	5	0.82	/	/	/	/	/	/	03	1.54	03	0.39	08	0.58	29
	يشير على دور وسائل الإعلام في التوعية البيئية.	/	/	/	/	/	/	01	1.04	1	0.16	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	01	0.07	32
	يتعرف التلميذ على دعم برامج تنظيم الأسرة.	/	/	/	/	/	/	01	1.04	1	0.16	02	1.08	05	3.44	/	/	03	1.54	10	1.30	11	0.80	28
	يشرح أثر الفقر في استنزاف الموارد البيئية.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	03	1.62	05	3.44	6	2.50	/	/	14	1.83	14	1.02	26
	يوضع عوامل الهجرة التي تؤثر على البيئة في المدن.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	05	2.70	05	3.44	4	1.66	/	/	14	1.83	14	1.02	26
	يبرز الآثار البيئية المترتبة على النمو السكاني	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	04	2.16	16	11.03	26	10.83	5	2.57	51	6.67	51	3.72	10
	يتعرف على أهمية السد الأخضر.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	01	0.54	/	/	/	/	/	/	01	0.13	01	0.07	32
	يحدد نتائج حروب الموارد البيئية بين الدول الغنية والفقيرة.	/	/	01	0.44	/	/	/	/	01	0.16	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	01	0.07	32
	المجموع	140	//	223	//	146	//	96	//	605	//	185	//	145	//	240	//	194	//	764	//	1369	//	//

المصدر: نتائج تحليل المضمون.

سيتم في هذا الفصل تحليل وتفسير بيانات الفرضية الثانية، والمتعلقة بمنطلقات الحاجة لمفـــاهيم مجالات التربية البيئية، وربط ذلك بالجانب النظري والدراسات السابقة، مع الاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة.

أولا- منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال المعرفي للتربية البيئية على ضوء تحليل المضمون:

- **مفهوم "يتعرف على الموارد البيئية المتجددة وغير المتجددة":**

تشير معطيات الجدول رقم (09) أن مفهوم "يتعرف على الموارد البيئية المتجددة وغير المتجددة"، إحتل المرتبة الأولى من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي للكتب الثمانية بنسبة تصل إلى 14,24%، كما لوحظ تباين في تدرج المفهوم، حيث احتوت مادة الجغرافيا على أعلى مجموع قدر بـــ 150 تكراربنسبة 19,63%، ثم جاءت التربية المدنية بـــ 45 تكراروبنسبة 7,33%، وقد يعود هذا التباين إلى طبيعة المادة وارتباطها بالمواضيع البيئية، كما تبينه نتائج تحليل **الجدول رقم (08) والجـــدول رقم(06)**، لأن مفاهيم المجال البيئي؛ تظهر في كتب الجغرافيا بنسب أكثر من احتوائها فـــي كتـــب التربية المدنية. ولكن بالعودة إلى عملية تذكر المعلومات والمعرفة؛ التي تعلمها التلميذ فيما يخـــص هذا المفهوم وقدرته على استدعائه **(زيتون: 1994، ص104)**، خاصة في فئة معرفة التفصيلات أو المواصفات النوعية للموارد البيئية المتجددة وغير المتجددة، والتي تنطوي على الحقائق النوعيـــة Specefic faots **(نشواتي: 1985، ص 76)** وتنطوي علـــى الحقـــائق والمعلومـــات التفصـــيلية المرتبطة بالموارد المتجددة وغير المتجددة، يظهر تناقض في تدرج هذه التفصيلات النوعيـــة فـــي كتاب التربية المدنية، كما يلـــي(12.85%،4.48%،11.64%،00%)، وفـــي كتـــاب الجغرافيـــا (26,48%,5,51%,16,66%,27,31%)، وهذا التناقض هو أمر غير طبيعي ولا يساعد التلميذ على معرفة واستدعاء المعلومات عن الموارد البيئية المتجددة وغير المتجددة بشكل ناجح، بدليل النتائج التي تحصل عليها التلميذ في الإختبار المعرفي.

- **مفهوم "يتعرف التلميذ على التراث الحضاري والطبيعي":**

أما المرتبة الثانية؛ فتعود لمفهوم "يتعرف التلميذ على التراث الحضاري والطبيعـــي" بنســـبة 8,25% من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي للكتب الثمانية، والملاحظ أنه ينتمـــي إلـــى المســـتوى الأدنى من تصنيف" **بلوم**"، وهو المعرفة الحقائقية أوالتقريرية (معرفة ماذا)، أي مصطلحات ورموز ومفاهيم محددة **(علام: 2007، ص66)**، التي تنطوي تحت فئة معرفة التفصـــيلات والمواصـــفات النوعية المحددة في مستوى المعرفة –التذكر، والذي ينتمي إلى المجال الاجتمـــاعي، كمـــا يبينـــه **الجدول رقم(05)**، ولكنه لا يمثل ولا يعتبر أحد المفاهيم الأساسية لتحقيق التنمية المســـتدامة فـــي المجال الاجتماعي، والتي تظهر حاجة التلاميذ لمعرفة أساسية عن المجال الاجتماعي لفهم مبـــادئ التنمية المستدامة وكيفية تنفيذها، والقيم الأساسية المتصلة بها، وكذلك تبعات هذا التفكير **كما يبينه الفصل الرابع العنصر الثاني**، أو في كتاب **(ماكوين: 2009، ص17)** في عنصر المعرفة.

مما يدل أن نقاط إلتقاء الجانب المعرفي من جوانب التربية البيئية والجانب الاجتماعي من جوانب البيئة والتنمية المستدامة، لا ينمي معارف المتعلم وآليات تفكيره، مما يجعله قادر على تحقيق التنمية المستدامة في المجال الاجتماعي، الأمر الذي يؤكد على تحليل الجدول **رقم(05)**، **وهذا الجدول رقم(09)** والذي يبين تناقض غير محدد في مصطلحات التراث الحضاري والثقافي التي سيخزنها التلميذ في ذاكرته طويلة المدى، حيث توزعت عبر كتب الأربعة لمادة التربية المدنية، كما يلي (20,74%،15,24%،6,84%،9,37%)، كما يظهر أيضا في كتاب الجغرافيا في المستويات الأربعة بـ (1,08%،9,95%،3,35%،3,09%)، التي لا تراعي التدرج في توزيع هذه المفاهيم؛ حسب المستويات الأربعة، التي تختلف فيها مراحل التعليم المتوسط الثلاث المحددة حسب خصائص المتعلم، كما يبينه **(بن بوزيد: 2009، ص2 4)**.

- **مفهوم "تنظيم حقوق الإنسان":**

كما تشير معطيات الجدول رقم (09) على نقاط التقاء بين الجانب المعرفي للمتعلم، وتنمية معارفه وآليات تفكيره على إستخدام وتطبيق ما تعلمه، من معارف وقوانين وقواعد عمل ومبادئ... **(أبوحويج: 2012، ص61)**، وقدرته على تنظم حق من حقوق الإنسان وتنمية معارفه وآليات تفكيره في المجال الاجتماعي، والتي تشير إلى عملية ترتيب **وتنظيم حقوق الإنسان** كأحد المفاهيم الواجب تضمينها لتحقيق التنمية المستدامة، كما تم وضعها في ضوء قائمة مفاهيم التنمية المستدامة في **الملحق رقم (01)**، والتي اكتسبها من محتوى كتاب التربية المدنية والجغرافيا، ويتم تطويرها ليكون قادرا على تجاوز ما أعطت له من معارف لقيام بفعل الاستخدام والتطبيق **Application**. كأحد المفاهيم التي تقوم عليها التنمية المستدامة ولكنها ليست أهمها، خاصة في ظل ما تم **تحليله في الجدول رقم(05)** الذي بين حقيقة تعريف حقوق الإنسان، ضمن محتويات كتب التعليم المتوسط، مقارنة مع ما تم شرحه في **(علي:2012، ص251-259)**.

إلى جانب هذا هناك توزيع غير معقول لهذا المفهوم في مادة التربية المدنية، الذي ظهر بـ 73 تكرار وبنسبة تصل إلى 06 ,12%، وتضمن وحدة خاصة لحقوق الإنسان في كتاب السنة الرابعة للتربية المدنية على مجال بكامله تحت عنوان حقوق الإنسان، تضمن مواد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، التي أقرتها الجمعية العامة للأمم المتحدة في العاشرمن ديسمبر 1948، تناول الحقوق المدنية والسياسية بإسهاب وتقزيم للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها، وكما تضمنت وحدة كاملة ضمن مجال الهوية والمواطنة، بعنوان الحقوق والواجبات أساس ممارسة المواطنة في كتاب السنة الأولى، أما السنة الثانية والثالثة فكان احتوائها متضمن وحدات المجالات الموجودة بد اخلها، وهذا التأكيد على أهمية التنمية البشرية كمحل اهتمام التنمية المستدامة، كمؤشرات التعليم والصحة والعدالة، الأمر الذي أكدت عليه لجنة حقوق الإنسان للمفوضية العليا للأمم المتحدة في توصيتها لسنة 2003، حيث أكدت على العلاقة الموجودة بين حقوق الإنسان والتنمية المستدامة

والبيئة (**الشدادي: 2008، ص4**). إلى جانب ظهور20 تكرار في مادة الجغرافيا بنسبة 2,61%، وذلك قد يعود إلى طبيعة التصور الخاطئ في تضمين مفاهيم المجال الاجتماعي في مادة التربية المدنية، **كما يبينه الجدول** عكس مادة الجغرافيا التي تتضمن مفاهيم المجال البيئي، **كما يبينه نفس الجدول رقم (08)**، وهذا بطبيعة الحال لا يخدم تنمية القدرات المعرفية للتلميذ في **مستوى التطبيق** بدليل التوزيع غير المخطط والمتناقض في كتب التربية المدنية بجميع مستوياتها الأربعة كما يلي (12,14%,4,48%,7,73%,36,45%)، وبنفس التوزيع ظهرفي المستويات الأربعة لمادة الجغرافيا التي تراوحت ما بين(3.78 %,1,37%,4,58%,00%)

- **مفهوم "يتذكر التلميذ دور المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في تحقيق البرامج التنمية":**

إلى جانب أن هناك عدم التدرج في وضع المستويات المعرفية للتلميذ، فالملاحظ أن المفاهيم التي تحصلت على المراتب الأولى والثانية بدأت بأدنى مستوى وهو مستوى المعرفة- التذكر، ويأتي مفهوم المرتبة الثالثة والذي يتضمن المستوى الثالث والمتمثل في التطبيق، ليعود مرة أخرى إلى المستوى الأول، والمتمثل في المعرفة-التذكر كما بينه المفهوم الذي احتل المرتبة الرابعة والكثير من المفاهيم التي سيتم التطرق إليها في تحليل هذا الجدول. وكما تم ذكره احتل المفهوم "يتذكر التلميذ دور المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في تحقيق البرامج التنمية" المرتبة الرابعة بنسبة قدرت بـ 6,13% من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي للتربية البيئية للكتب الثمانية، حيث ظهر بـ 66 تكرار في مادة التربية المدنية بنسبة تصل إلى 10,90%، في حين ظهر بـ 18 تكرار بنسبة2.35 % في مادة الجغرافيا، ودائما بتوزيع متناقض وغير مخطط له، يظهر في مستوى كتب الأربعة لمادة التربية المدنية (10,00%,8,52%,19,86%,4,16%)، وفي كتب الجغرافيا (3.78%،0.68%،1.66%3.09%) وباحتلال هذا المفهوم المرتبة الرابعة؛ قد يساعد في تحقيق التنمية المستدامة، ولكنه ليس بالدرجة الأولى لوجود مفاهيم أكثرأهمية كان لها الأولى أن تحتل المرتبة الرابعة، وتنمي معرفة التلميذ وتذكر المعلومات الخاصة بتحقيق التنمية المستدامة، حيث لم يتم ذكر ولا مؤسسة غير حكومية تهتم بالبيئة والتنمية المستدامة، **كما بينه تحليل الجدول رقم (05).**

- **مفهوم "يظهر المسببات الطبيعية التي تخل بتوازن البيئة":**

وبنفس المرتبة يظهر مفهوم "يظهر المسببات الطبيعية التي تخل بتوازن البيئة"، والذي يشير إلى فعل سلوكي سيخدم في المستوى الثاني، وهو **مستوى الفهم والاستيعاب** والذي يعني قدرة التلميذ على إدراك المعاني الخاصة بموارد الجغرافيا والتربية المدنية، وتفسير أو إعادة صياغة وتنظيم الاعتبارات الواجب مراعاتها في صنع القرارات البيئية وإدارة مواردها، من: **www.tge.sa/vb/shouthead.ph?t=3514.**، وكأن من يخطط لإدراج معارف المجال المعرفي

الذي يمس القدرات العقلية البسيطة للتلميذ، يجمع بين المستوى الأول والثاني، وهذا لا يساعد التلميذ بتنمية قدراته البسيطة، والتي من المفروض يراعي فيها قدراته العقلية، بداية من معرفة مستوى "المعرفة–التذكر" إلى مرحلة "الاستيعاب والفهم"، هذا فيما يخص تدرج المفاهيم، إلى جانب مراعاة هذا النمو المعرفي من مستوى إلى آخر، والذي لم يظهربالشكل المطلوب في جميع مستويات كتب الجغرافيا والتربية المدنية، بل العكس من ذلك ظهر بتوزيع متناقض لا يراعي النمو المعرفي للتلميذ من مستوى إلى آخر، سواء في المفهوم الأول والذي يندرج تحت المجال الاجتماعي، كما مر معنا سابقا، أو هذا المفهوم **كما يبينه الجدول رقم(09)**، وهذا ما يحدث خلط في تدرج معارف التلميذ وتنمية أفكاره؛ **كما تبينه المقابلة رقم(01)**، بأن الأستاذ لا يعمل في كثير من الأحيان على إدراج بعض المفاهيم الواضحة في محتوى الكتاب، لأنهم مرتبطون بقوة الوقت وكثافة البرامج التي تمارس عليهم من سلطة المدير.

- **مفهوم "إدراك الأبعاد البيئية ومكوناتها":**

كما يوضح الجدول أعلاه أن المرتبة السادسة عادت لمفهوم "إدراك الأبعاد البيئية ومكوناتها" بنسبة4.82 % من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي للتربية البيئية في الكتب الثمانية، والذي يرتبط بمفهوم المجال البيئي من مجالات التنمية المستدامة **الموضحة في الجدول رقم(06)**، حيث يعمل على تنمية معارف التلميذ وآلية تفكيره وفق المستوى الأول البسيط الذي يتناول مستوى "**المعرفة–التذكر**" حيث يدرك التلميذ معارف حول مكونات وأبعاد البيئة الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية، وغيرها من المكونات التي ينهض عليها مفهوم البيئة الذي **يوضحه الجدول رقم(06)**، وليس كما هو شائع عند الأغلبية، وحتى على مستوى المثقفين على رأسهم بعض مستشاري ومدراء مؤسسات التعليم المتوسط، عينة هذه الدراسة؛ الذين يعتقدون أن مفهوم البيئة يشير في أغلب الأحيان إلى الجانب الطبيعي من تلوث وتشجير...كما بينته الدراسة الاستطلاعية. الأمرالذي يجب على التلميذ معرفته بصورة كافية، ليستطيع فيما بعد أن يستوعب ويفهم العلاقات المتنوعة بين مكونات البيئة.

لأن التوزيع المتناقض الذي ظهرت به محتويات كتب الجغرافيا والتربية المدنية، غير كافي ليميز التلميذ بين المكونات الأساسية للبيئة، التي غلب عليها التعريف الشائع مثل ما بينته الدراسة الاستطلاعية، ولكن هذا المستوي البسيط من المعرفة لمثل هذا المفهوم في المجال المعرفي، والذي يتوزع توزيع متناقض، لم يراعي فيه مستويات النمو المعرفي من مرحلة لاخرى، حيث يظهر في المستويات الأربعة لكتاب الجغرافيا كما يلي (8,10%,15,86%,8,75%,1,03%)، ويظهر في مستوى كتب التربية المدنية كما يلي (0,71%,1,34%,00% ,1,04%)، وهذا بدليل نتائج التلميذ في قياس الاختبار في تحليل هذا السؤال في الفصل التاسع، والذي له علاقة بأسلوب تدريس المعلم **كما تبينه المقابلة(1)**، كما يظهر التناقص وعدم التخطيط في إدراج هذه المعارف في كتب الجغرافيا على حساب التربية المدنية على الاعتقاد الخاطئ، بأن مواضيع المجال البيئي تدرج أكثر

من مادة الجغرافيا يحكم طبيعة المادة **كما يبينه تحليل الجدول رقم(08)**، وهذا لا يساهم في تكوين وتنمية معارف التلميذ، خاصة وأن مادة التربية المدنية تحاول ربط التلميذ بمحيطه المدني العام، وتؤسس لإعداده للتفاعل الإيجابي مع عناصره ومكوناته الطبيعية، والاجتماعية، والاقتصادية بما يخدم مصالح وطنه، ويعمل على ازدهاره وترقيته. كما جاء في مفهوم مادة التربية المدنية في الفصل السادس، أو كما أشارت إليه الباحثة **(سليماني: 2011-2012، ص 189-190).**

- **مفهوم "تميزعلاقة التكنولوجيا والتقنية المثمرة والمدمرة بالبيئة":**

أما فيما يخص المرتبة السابعة فتعود لمفهوم "تميز علاقة التكنولوجيا والتقنية المثمرة والمدمرة بالبيئة" بنسبة4.52% من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي للكتب الثمانية، والذي يمثل أحد المستويات الأكثر تعقيدا من مستويات المجال المعرفي، والذي به يستطيع التلميذ أن يجزئ الكل إلى عناصره أوأجزاء؛ وكيفية ارتباط كل جزء بالآخر**(علام: 2007، ص69**، والذي يمتلك فيه التلميذ قدرة على تجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك العلاقات أو الروابط، مما يساعد على فهم بيئتهم والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة، **من: faculty.rsu.edu.sa/3283.** والجانب الذي يطرحه هذا المفهوم في هذا **المستوى، هو تحليل** وتمييز العلاقة بين مختلف أجزاء ومكونات التكنولوجيا والتقنية المثمرة والمدمرة للبيئة، وهي من أهم مفاهيم المجال البيئي التي تحقق في ظله التنمية المستدامة توازن دينامي بين التنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة، وإدارة الموارد وحماية البيئة من جهة أخرى **(جميل:2008، ص11)**، **كما يبينه الجدول رقم(06)**، ولكن هذا التوزيع غير المخطط الذي يظهر في محتويات كتب الجغرافيا والتربية المدنية، لا يساهم في البناء المعرفي لتلميذ التعليم المتوسط، الذي هو في آخر مرحلة من العمليات المجردة Stage formal operational عند **بياجيه** (11-14 سنة)، والذي يستطيع بها تلميذ السنة الرابعة أن يمارس أكثر العمليات المعرفية تطورا وتقدما، حيث يستطيع التفكير والبحث بعيدا عن الأشياء والموضوعات المادية الملموسة والخبرات المباشرة لها، والتي تحدد عملياته في المرحلة السابقة من المفروض، فالأشياء لم تعد موجودة في العالم الخارجي فقط، بل هي موجودة في عقله أيضا، فهو يفكر على نحو مجرد ويصل إلى النتائج المنطقية، دون الرجوع إلى الأشياء المادية أو الخبرات المباشرة **(نشواتي: 1985، ص161).**

- **مفهوم "يستنتج التأثيرات الضارة على صحة الإنسان من جراء التلوث":**

وضمن التدرج غير المنطقي للمستويات المعرفية، بعدما إحتل مستوى التحليل وهو من المستويات المعقدة في تحديد معارف التلميذ، نعود مرة أخرى إلى المستوى البسيط والممثل في **مستوى الفهم والاستيعابComprehension** ، والذي يشير إلى مقدرة التلميذ على الاستكمال الذي يدل على القدرات الواجب تطورها عند المتعلم ليتجاوز المعلومات المعطاة، واستنتاج التأثيرات الضارة على صحة الإنسان من جراء التلوث، وشرحها وربما التنبؤ بتأثيرات أخرى **من:**

www.tarbige.chmiti.com/news.php?action=vew2id=7، هذا المستوى المعرفي الذي احتل **المرتبة الثامنة** بنسبة 4,01% من مجموع مفاهيم المجال المعرفي للكتب الثمانية، ورغم الالتقاء بين نقاط هذا المجال المعرفي من جوانب شخصية التلميذ، والجانب الاجتماعي من جوانب البيئة والتنمية المستدامة، لكنه يظهر بتوزيع متناقض لا يخدم تنمية معارف المتعلم وآليات تفكيره في تحقيق التنمية المستدامة، واحتلاله المرتبة الثامنة وهذا التصدر لا يعكس أهمية المفهوم، لأن التلوث البيئي هو حالة من عدم التوازن يحدث تغيير في عناصر البيئة، وضرر على العملية الإنتاجية والنسق الإيكولوجي وعلى الإنسان، بإصابته بالعديد من الأمراض الناتجة عن التلوث المائي والهوائي، كمرض الكوليرا والتو فوئيد والتهاب الكبد، ومرض السالمونيا ومرض السل والربو، ومختلف أنواع السرطان **(حلبي: 2003، ص146-137)**، ولمزيد من الاطلاع على مختلف الأمراض ومفاهيمها، راجع **(الصديق: 2001، ص126-129)**، **وكذا كتاب السنة الأولى من الجغرافيا (وزارة التربية الوطنية:2007-2008، ص155)**، إلى جانب أمراض التلوث الضوضائي التي تصيب الصمم، ومختلف المضايقات والأحزان والقلق **(المخادمي: 2000، ص410)**. والتلوث البصري الذي يضعف قدرة الإنسان على الإدراك، ويفسد الذوق ويعتاد على القبح بانعدام معايير الجمال، كتشوه المباني وانتشار المناطق المتخلفة، وغياب المساحات الخضراء وانعدامها أحيانا، وغياب التنظيم والتنسيق بين عناصرالموقع بالبيئة المحيطة بمدننا، لمزيد من الاطلاع راجع **(طويل: 2004، ص90)**.

هذه الأمراض الوبائية الناتجة عن التلوث، والتي تحتاج إلى بناء تفسيري يكون في الغالب منغمس بعمق في داخل الثقافة؛ التي ينتمي إليها التلميذ، وهو ما أسماه الباحثون بشبكة معاني المرض للإشارة إلى مجموع الرموز والمعاني المرتبطة بالمرض، الذي يعتبر انحراف عن القيم الاجتماعية التي تفرض على الأفراد القيام بوظائفهم داخل المجتمع، وهو في الوقت نفسه انحراف بالمقاييس البيولوجية، مشكلة بذلك نوع من السلوك الاجتماعي الذي يوضح العلاقة التي تربط الفرد بالمعايير الاجتماعية، كأهم مقاربة سوسيولوجية حازت على ثلث الإنتاج السوسيولوجي، كما يؤكد على ذلك عالم الاجتماع الصحة والسوسيولوجيا الطبية "**مارك رونو**" راجع في ذلك **(سعدون: 2000، ص59)**. ولما كان المرض يشكل تهديدا على استقرار النظام الاجتماعي، ويفرض على المجتمع التصدي له عن طريق الطب والرعاية الصحية، هذا المفهوم الذي يعتبرهو الآخر مهم جدا، رغم أنه توزع في كتب التربية المدنية بنسب تقدر بـــ (3,12%,16,69%,8,96%,5,71%)، وفي كتب الجغرافيا بنسب تقدر بـــ (0,5%,00%,00%,1,62%).

- **مفهوم "يبين تأثير الأنماط الاستهلاكية للإنسان على استنزاف الموارد البيئية":**

وانسحابا مع نقاط التقاطع بين عملية الاستكمال (الاستنتاج) ضمن **مستوى الفهم والاستيعاب** مع مستويات الجانب المعرفي البسيطة، مع الجانب الاقتصادي من جوانب البيئة

والتنمية المستدامة، والذي يمثل أحد أهم المفاهيم التنمية المستدامة، والذي يقوم فيه التلميذ بفعل تبين أو استنتاج تأثير الأنماط الاستهلاكية للإنسان على استنزاف الموارد البيئية، الموجودة في محتوى كتب التعليم المتوسط الخاصة بمادة التربية المدنية والجغرافيا، والتي يعمل التلميذ على قراءتها أو سماع مضمونها داخل الصف وخارجه وسط النوادي البيئية، التي تجمع بين استخدام التربية والإقناع والفكر والتنظيم وتغيير الظروف، والقيام بحملات توعية مستمرة بضرورة الاقتصاد، والحفاظ على الثروات والمواد المتجددة وغير المتجددة، وترشيد الإنفاق ووضع مساحات للأجور؛ تجمع بين الحضر على التعليم والإبداع والارتقاء الوظيفي، ومن تحقيق التقارب في مستوى المعيشة بين الناس، وتطبيق شعار "مارس حريتك وادفع الثمن" للحد من الاستهلاك، بأن يدفع الملوث ومن يستنزف الموارد، ثمن ذلك للمجتمع الذي يعيش فيه، كتعويض على الموارد التي تم استهلاكها، فقط علينا أن نوقن أن الأفكار مهما تكن قوية، وأن الوعي النقدي مهما يكن عظيما، فإن سلوك الناس لن يتغير بالقدر الكافي، ما لم توجد ظروف اجتماعية جديدة، تحمل الناس حملا على اتباع أسلوب جديد في العيش **(بكار: 2005، ص327-329).**

خاصة مع هذا التوزيع المتناقض الذي ظهر به هذا المفهوم في محتوى هذه الكتب **كما بينه الجدول رقم(09)، وتبينه نتائج تحليل المقابلة رقم(1)، ونتائج اختيار التحصيل المعد لتلميذ السنة الرابعة في الفصل التاسع،** قلنا هذا التوزيع الذي لا يراعي خصائص النمو المعرفي ضمن المستويات الأربعة من التعليم المتوسط، حيث توزع توزيعا متناقضا في مادة التربية المدنية قدر بـ (0,00%،2,05%،8,52%،5,00%)، وليس ببعيد عن هذا التوزيع ما يظهر في مادة الجغرافيا الذي تراوح بين 1,08% في المستوى الأول، و4,82% في المستوى الثاني، و5,00% في المستوى الثالث و1,54% في المستوى الرابع، وهذا التوزيع لا يساعد التلميذ على فهم معناها الحقيقي والتعبير عليها بلغته الخاصة، ومحاولة توزيعها أو استخدامها داخل حجرة الدراسة، أو في مبادئ الحياة المختلفة لتحقيق التنمية المستدامة، نتيجة احتلاله **المرتبة التاسعة** رغم أهميته بالنسبة لتحقيق التنمية المستدامة.

- **مفهوم "يبرز الآثار البيئية المترتبة على النمو السكاني":**

كما أظهرت النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، أنه لا يوجد نقاط تقاطع بين الجانب المعرفي العقلي للتلميذ؛ خاصة في المستوى الثاني الذي يعرف **بالمستوى الفهم والاستيعاب،** كأحد جوانب شخصيته ضمن مفاهيم التربية البيئية، والجانب الاجتماعي من جوانب البيئة والتنمية المستدامة، حيث أنه لا يمكن أن يستوعب التلميذ ويثمن معارفه وآليات تفكيره، مما يجعله عاجزا عن إبراز أو إستنتاج الآثار البيئية المترتبة على النمو السكاني، لانعدام وجودها في محتوى كتاب التربية المدنية، رغم ظهوره في **الجدول رقم(05)**، لكن يوجد تقصير في تنمية معارف التلميذ لهذا المفهوم في محتوى كتاب التربية المدنية، ويظهر بتوزيع متناقض ضمن مراحل النمو المعرفي في

جميع المستويات الأربعة لمادة الجغرافيا، حيث توزع توزيعا غير منطقي، يظهر في (2,16%,11,03%,10,83%,2,57%)، ليحتل بذلك المرتبة العاشرة من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي.

- **مفهوم "يشير إلى طريقة الاستهلاك الرشيد للموارد البيئية"**

وضمن المجالات البسيطة والدنيا للمجال المعرفي، والمتمثلة في **مستوى "المعرفة أو التذكر"**، يظهر مفهوم "يشير إلى طريقة الاستهلاك الرشيد للموارد البيئية" بنسبة 3,65% من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي للتربية البيئية في الكتب الثمانية، والذي يشير إلى الفئة الثانية من فئات مستوى المعرفة (التذكر)، والمتمثلة في معرفة طرق ووسائل معالجة التفضيلات، حيث تشير هذه المعرفة إلى الطرق والوسائل التي يستخدمها المتعلم في عملية جمع التفضيلات وتنظيمها، وخاصة ضمن القسم الأول الذي تتفرع عنه هذه الفئة وتنقسم إليه، والمتمثل في قسم القواعد والتقاليد الخاصة بالمادة الدراسية ،Conventions والتي تعني بالطرق المميزة والمستخدمة في معالجة وتقديم بعض الظواهر، أو الأفكار التي يجب على التلميذ اكتسابها **(نشواتي: 1985، ص75)**، كالإشارة إلى طريقة الاستهلاك الرشيد للموارد البيئية، ولما لها من أهمية كبيرة في تحقيق التنمية المستدامة، **كما بينه المجال الاقتصادي في الجدول رقم(07)**، والذي يلتقي مع المجال المعرفي. هذه الأنشطة المهمة التي بها إن اكتسب التلميذ هذه المعارف نمت أفكاره نحو تحقيق التنمية المستدامة، ولكنها في مستوى بسيط يشير إليه فقط التلميذ وسرعان ما يزول، لأنها لم تتعدى المستوى الأول من المعارف العقلية للتلميذ، وما يزيدها زوالا التوزيع غير منطقي وغير المخطط، الذي ينعدم في المستوى الأول والرابع من مادة التربية المدنية، رغم قدرة التلميذ في هذه المعرفة على التذكر والحفظ، وظهر بتناقض كبير في مستوى الثانية بنسبة 4.03 %، مع المستوى الثالثة الذي ظهر بنسبة 13,01%، كما انعدم ظهوره في المستوى الثاني والرابع من مادة الجغرافيا، وظهر بنسبة متناقضة تراوحت بين 9,18% في المستوى الأول 2.08 % في المستوى الثالث.

- **مفهوم "يشير إلى ضرورة الرعاية الصحية":**

ضمن المستويات البسيطة؛ وخاصة المستوى الأول **"مستوى التذكر المعرفة"**، يأتي مفهوم "يشير إلى ضرورة الرعاية الصحية" بنسبة ظهور تصل إلى 3.28% من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي، لتلتقي مع المجال الاجتماعي مرة أخرى في أحد أهم المفاهيم الأساسية لتحقيق التنمية المستدامة، كما بينه **(عباس:2010،ص147-149) ومؤشرات التنمية المستدامة في الفصل الرابع ومعالجة الجدول رقم(05)** والمتمثل في "الرعاية الصحية"، وما يدل على عدم الاهتمام بهذا المفهوم الأساسي لقيام بفعل تحقيق التنمية المستدامة في عدم التوجيه القيمي لهذا المفهوم، والذي يظهر في التناقض في توزيع في مستويات النمو المعرفي في جميع مستويات الكتب الأربعة الخاصة بالتربية المدنيةن والذي يظهر كما يلي ،(6,12%,4,93%,10,95%,1,04%)، وبنفس

التوزيع يظهر في المستويات الأربعة لمادة الجغرافيا، والمقدر على التوالي بما يلي (1,08%,0,68%,1,25%,1,03%)، ومستوى المعرفة بهذا المفهوم الذي احتل المرتبة الثانية عشر لا تعكس دوره في تحقيق التنمية المستدامة، وخاصة في ظل ما **تبينه نتائج المقابلة(1)**.

- **مفهوم "يوضح العلاقة بين مستويات الإنتاج ونوعية البيئة":**

وضمن عملية التقاء المجال الاقتصادي من مجالات التنمية المستدامة، مع المجال المعرفي خاصة في مستوياته العميقة، والمتمثل في **مستوى التحليل** وهو القدر على تجزئة وتحليل العلاقات كأحد مستويات التحليل، **من:www.tge.sa/vb/shouthead.ph?t=3514**، يلتقي ضمن معارف مستويات الإنتاج ونوعية البيئة، والذي يحتل المرتبة **الثالثة عشر** من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي للكتب الثمانية بنسبة 2,99%، وبنسبة 3,63% من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي لكتب الأربعة لمادة التربية المدنية، التي لم يظهرفيها إلا في المستوى الأول بنسبة تصل إلى 7,85% والمستوى الثاني بنسبة 4,93%، كما ظهر بنسبة 2,48% من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا، متوزعة بتوزيع متناقض لا يساهم بدرجة كبيرة في امتلاك التلميذ مستوى عملية تجزئة المادة المتعلمة إلى عناصرها أو أجزائها الأولية المكونة لها، لبيان طبيعة هذه المادة وأسس تكوينها، مما لا يمكنه من استخدام هذه المعرفة إجرائيا، أي لا تصبح بمثابة إجراءات معرفية (معرفة كيف) **(علام: 2007، ص66)**، حيث تراوحت في المستويات الأربعة لمادة الجغرافيا على ما يلي:(2.16 %2,06%,0,83%,5,15%)، هذا التوزيع الذي لا يساعد التلميذ على امتلاك مستوى التحليل، كأحد مستويات الأعلى والأكثر تعقيدا، والتي تكون منظمة في المعرفة الإجرائية (معرفة كيف)، مما يمكنه من استخدام هذه المعرفة إجرائيا، أي تصبح بمثابة إجراءات معرفية.

- **مفهوم "يشرح أساليب التخطيط الحضري لحماية البيئة":**

ومما يؤكد عدم التدرج في مستويات المعرفة للتلميذ، العودة مرة أخرى إلى مستوى الأدنى والمتمثل في مستوى **الفهم والاستيعاب**، والذي يظهر في مفهوم "يشرح أساليب التخطيط الحضري لحماية البيئة" ليبين نقاط التقاء بين هذا المجال المعرفي وبين المجال الاجتماعي، ضمن مفهوم أساليب التخطيط الحضري لحماية البيئة الذي تم شرحه في عنصر التخطيط والتنمية الاجتماعية عند **(ناصر: 2011، ص 24-242)**،حيث انعدم ظهوره في جميع المستويات؛ باستثناء المستوى الأول لمادة التربية المدنية، الذي يظهر نسبة 2,14%، وبتوزيع متناقض بين جميع المستويات الأربعة لمادة لجغرافيا، حيث توزع توزيعا غير منطقيا يظهر كما يلي: (2,16%,5,51%,3,75%,7,73%)، محتلا بذلك المرتبة **الرابعة عشر** من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي للكتب الثمانية.

- **مفهوم "يستنتج أثر العنف والجريمة على التدهور البيئي":**

يظهر مفهوم "يستنتج أثر العنف والجريمة على التدهور البيئي" في المرتبة الخامسة عشر بنسبة 2,70%، من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي خاصة في المستوى الثاني المتعلق

بمستوى الفهم والاستيعاب، والذي يلتقي فيه مستوى الاستعمال أو الاستنتاج ما يترتب عن آثار العنف والجريمة على التدهور البيئي، ضمن المجال الاجتماعي للتنمية المستدامة، ودائما يظهر بتوزيع غير منطقي لا يخدم التلميذ ولا يساعده على الاستيعاب والفهم مثل هذه الآثار، بانعدام ظهوره في المستوى الأول من مادة التربية المدنية، ويظهر بنسبة 0,44% في المستوى الثاني وبنسبة 0,68% في المستوى الثالث و7,19% في المستوى الرابع، في حين انعدم ظهوره في المستوى الأول والرابع من كتب الجغرافيا، وظهر في المستوى الثاني بنسبة 2,75% والمستوى الثالث بنسبة 10,00% ،**من (بن خالد:، 2011،ص623 (http://www.iugaza.edu.psp/ar/periodical/**

وهذا التوزيع أيضا؛ لايساعد التلميذ على معرفة أساليب تجنب هذه الحروب والجرائم؛ التي تساهم في التدهور البيئي وتعيق تحقيق التنمية المستدامة، كما دعت إليه العديد من المنظمات العالمية والمؤتمرات، من خلال إدراج مفهوم أو مؤشر تحقيق الأمن والسلام، كأهم المؤشرات التي تدعو لمحاربة الحروب والجرائم وتحقق التنمية المستدامة، بمزيد من الأمن والسلام الوطني والدولي، كخطوة أولية وأساسية لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة، وتعزيز مسارها، هذا المفهوم الذي غاب نهائيا من المجال المعرفي، رغم أنه أصبح اليوم يتجسد نتيجة للتردي البيئي على نطاق لم يسبق له مثيل، ونتيجة لوجود الفقر الهائل في وسط الثروات غير العادلة، ونتيجة كذلك لحقيقة أن التحديات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية لم تعد قاصرة على مجتمعات أو دول بعينها **(براون: 1999، ص219)**، وهو بهذا ينطوي على اهتمامات متفاوتة مثل حماية البيئة، وحقوق الإنسان والتحول الديمقراطي والتماسك الاجتماعي، والعمل على حث المجتمع الدولي على تحديد مفهوم الإرهاب وضرورة التأكد على أن مقاومة الاحتلال لا يعتبر إرهابا، بل عمل شرعي وفقا لميثاق الأمم المتحدة، والعمل على إدانة الدول التي تسبب في تدهور البيئة أثناء الحروب، وتحمل الدول إلتي تزرع الألغام تكاليف إزالتها، والدول التي تستخدم اليورانيوم وتلك الأسلحة النووية **(الاتحاد البرلماني العربي: file://aeciv/20/20/fayal/al/internet/bac/nouveau/020.dossier/sep4/2081 - (08/09/2003)**

كما أن الأمن يقاس من خلال عدد الجرائم المرتبطة لكل 100 ألف شخص من سكان الدولة، كجرائم ضد الأطفال والمرأة، وجرائم المخدرات والاستغلال الجنسي، والإرهاب وغيرها مما يقع في بنود الأمن الاجتماعي **(وردم: 2003، ص211-212)**، وليست اللقاءات التي عقدت باسم الأمن في الساحل التي نظمت في الجزائر العاصمة في مارس وأفريل 2010، وأنشئت لجنة الأركان المشتركة بين الجزائر ومالي وموريتانيا والنيجر في تامنراست من أجل مكافحة تهديد القاعدة، والتي هي في الحقيقة حرب سرية بقيادة جهاز الأمن والاستخبارات، الذي بدأ في عام

2003 بإرسال إسلاميين تائبين إلى الساحل شكلوا في العام 2010 النواة لجيلين على أقل تقدير، يتولى قيادتها أمراء مثل "**عبد الرزاق البار**"، الذي كان عميلا لجهاز الاستخبارات والأمن الجزائري، ويرمي إلى هذا الاستقرار في المنطقة، وقبلها ما جرى في عمليات اختطاف في الصحراء الجزائرية بالشاطئ مع وزارة الدفاع الأمريكية، وكان الهدف بأن تستفيد الجزائر من الحصول على عدد من التجهيزات العسكرية الأمريكية العالمية التقنية، وتظهر بمظهر الدولة الوحيدة في المنطقة التي تملك الوسائل الكفيلة لتنسيق الجهود العسكرية الهادفة إلى إلحاق الهزيمة بهذا الإرهاب، أما بالنسبة إلى الولايات المتحدة ضمن إيجابيات؛ الإعلام عن وجود إرهابيين في الساحل، مما يوفر لها شرعية لفتح جبهة جديدة من الحرب العالمية على الإرهاب، أي تبرير عسكرة إفريقيا التي تحققت على أرض الواقع، من خلال إدراج قيادة موحدة لإفريقيا التي تم تنفيذها عام 2008، وبالتالي تأمين موارد نفطية كبيرة من الجزائرونيجيريا، اللذين وجدا أنفسهما ضمن جهاز الأمن، كانت هندسته أمريكية **(كتان: 2011، ص344-349)**.

- **مفهوم "يبين للتلميذ مصادر التلوث البيئي":**

بالعودة إلى مستوى **التذكر-المعرفة Recall-Knowledge**، حيث يقوم فيه التلميذ بذكر المعلومات والمعارف، إما عن طريق استدعائها من الذاكرة أو التعرف إليها، حيث يبين التلميذ في هذا المستوى مصادر التلوث البيئي التي تنتمي إلى فئة التصنيفات والفئات Classifications and categories، وتعني بالمخططات أو التصفية التي يجب اتباعها في تخطيط موضوعات وأفكار ونظريات**(نشواتي،1985 ص75)** معينة لأنواع أو مصادر التلوث البيئي، حيث يلتقي في هذا المقام هذا المستوى من الجانب المعرفي بالمجال البيئي، ولكن بتوزيع متناقض كالعادة حيث يظهر بنسبة 5,00% في المستوى الأول من مادة التربية المدنية وبنسبة 6,72%للسنة الثانية، وينعدم في السنة الثالثة، ليعود مرة أخرى ويظهر بنسبة 5,20% في المستوى الرابع من مادة التربية المدنية، في حين يتوزع في مادة الجغرافيا وفق (00%,0,68%,00%,3,09%)، وهذا لا يساعد التلميذ على بناء معارفه العقلية حتى ولو بشكل بسيط، وهذا متوقع خاصة بعد الظهورالذي ظهر به هذا المفهوم في المجال البيئي، **ضمن نتائج الجدول رقم(06)**.

- **مفهوم "يتعرف على أهمية المشاركة الجماعية في تنمية المجتمع":**

يظهر **مستوى التذكر والمعرفة**، واسترجاع وتكرار المعلومات دون تغيير يذكر من قبل التلميذ، كأبسط وأدنى مستوى من مستويات نواتج التعليم في المجال المعرفي، والذي يتفرع عنه فئة معرفة وتذكر العموميات والتحديدات في ميدان معين، وحسب ما يشمل في هذا المفهوم عملية نذكر المبادئ والتعميمات واسترجاع تحديد معين يلخص ملاحظات للظواهر، من: **ww w.tarbige.chmiti.com/news.php?action=vew2id=7**، كقيمة وأهمية المشاركة الجماعية في تنمية المجتمع، وتحسين أحوال البيئة، فيحددون حاجاتهم ومشكلاتهم الجماعية

والفردية، ويقوي برامج محددة لحل هذه المشكلات، ويعمدون في تنفيذها على موارد البيئة، وبتقديم من قبل هيئات حكومية وغير حكومية، هذه الجهود الجماعية التي تشكل نموذج مثالي للبناء الاجتماعي، الذي تحكمه قيم وأخلاق الدين الإسلامي في قوله تعالى: "وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ"(**سورة المائدة: الأية2**)، و"مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى" حديث شريف.

فمن هذه القيم والمبادئ يعمل الإنسان ويسمو بإرادة طبيعية تقوم على التعاون وتقديم المساعدات لتحقيق الأهداف المشتركة التي لا يقدر على تحقيها الفرد، كالتضامن والتآزر لمواجهة المصائب وآثار الكوارث، كما تم توضيحه في كتاب السنة الثانية لمادة التربية المدنية، من صور التعاون والتضامن من آثار الزلازل في الصفحة (14)، والصورة التي توضح التعاون لغرس الأشجار وحماية الغابة، والنص حول كيفية معالجة النفايات لتقليل من رمي الفضلات في الطبيعة من كتاب السنة الأولى لمادة التربية المدنية الصفحة (96)، و كعملية الاسترجاع لبعض النفايات الورقية والبلاستيكية، التي يقوم بها تلاميذ نادي الواحة في **مؤسسة قدوري محمد الطاهر**، إحدى المجالات المكانية لهذه الدراسة، ويقومون بتشكيلها أشكال لتزين القسم أو الساحة المدرسة، كما تم الوصول إليه من خلال **تحليل المقابلة رقم(2)** لرؤساء النوادي البيئية. ولمزيد من الإطلاع راجع الفصل السابع لكتاب **(علي: 2012، ص103-110)**.

ليلتقى مرة أخرى مستوى التذكر والمعرفة للمجال المعرفي، الذي يكون شخصية المتعلم بأحد محتويات التعليم والمتمثلة في مفهوم من مفاهيم المجال الاجتماعي من مجالات البيئة والتنمية المستدامة **الموضحة في الجدول رقم(05)**. لكن هذا الالتقاء لهذين المجالين غير متين نتيجة غيابه في أربعة مستويات كاملة من الكتب الثمانية، حيث انعدم ظهوره في المستوى الأول والثالث والرابع من كتب التربية المدنية وظهر فقط في المستوى الثاني بنسبة 7,17% إلى جانب غيابه في المستوى الأول من كتب الجغرافيا وظهوره بتوزيع غير مخطط لا يخدم النمو المعرفي للتلميذ بين باقي المستويات كما يلي (0,68%،4,58%،2,06%)، محتلا بذلك **المرتبة 17** من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي للكتب الثمانية.

- **مفهوم "يتعرف على التنمية السياحية"**:

أما في المرتبة 18 يظهر مفهوم "التعرف على التنمية السياحية"، بنسبة 2,04% من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي للكتب الثمانية، حيث لم يزود التلميذ بمعارف التنمية السياحية في جميع مستويات كتب التربية المدنية إلى جانب المستوى الرابع من كتاب الجغرافيا، وظهر فقط في ثلاث مستويات لمادة الجغرافيا وتوزع توزيعا غير معقولا، ولا يبين معارف التلميذ في الجانب الاقتصادي المتمثل في مفهوم التنمية السياحية، حيث توزع على النحو التالي (2,16%،6,89%،5,83%)، هذه التنمية التي تعد من أهم الأساليب التي تحقق التنمية الاقتصادية

والاجتماعية، حيث في النهاية تهدف إلى تحقيق الرخاء للمواطنين، ولأهمية النشاط السياحي يوضح تقرير البنك الدولي، أن هذا النشاط له عائد اقتصادي كبير، ففي عام 1975 قام أكثر من مائتي مليون سائح؛ بانفاق حوالي 45 ألف مليون دولار أمريكي في رحلاتهم السياحية، وقد استقبلت الدولة ذات الدخل المتوسط والدخل المنخفض حوالي 30 مليون سائح يصرف مبلغ 10 آلاف مليون دولار أمريكي في مناطقها السياحية **(مصطفى: 2011، ص176-177)**.

- **مفهوم " يدرك التلميذ أهمية التوازن في النظام البيئي"**

وفي المرتبة 19 يرتبط المجال البيئي والمتمثل في مفهوم " يدرك التلميذ أهمية التوازن في النظام البيئي"، وهو مفهوم له أهميته ووزنه في المجال البيئي لتحقيق التنمية المستدامة، **كما بينه الجدول رقم(06)** مع أحد المستويات البسيطة والدنيا من مستويات المجال المعرفي، والمتمثل في **مستوى التذكر والمعرفة**، حيث يملك فيه التلميذ قدرة على تذكر المعلومات والمعارف سواء عن طريق استدعائها من الذاكرة، أو التعرف عليها من خلال فئة يذكر المبادئ والأسس والتعميمات، وهي تتصل بأفعال استرجاع تحديد معنى تلخص ملاحظات كظاهرة، من: **www.tarbige.chmiti.com/news.php?action=vew2id=7**، التوازن البيئي ومختلف الأسس التي تقوم عليها، كما تم تبيينه في تحليل هذا المفهوم في **الجدول رقم(06)**، ولكن هذا الظهور لأحد أهم مفاهيم المجال البيئي لا يعكس هذه الأهمية، ولا ينمي معارف التلميذ في هذا المجال، لا سيمى بانعدام ظهوره في مستوى السنة الأولى من مادة التربية المدنية والمستوى الثاني والثالث لمادة الجغرافيا، وبظهور متواضع ومتناقض في باقي المستويات، بحيث يظهر في مستوى كتب التربية المدنية بـ (6,27% ,4,10% ,1,04%)، كما ظهر في المستوى الأول لمادة الجغرافيا بـ1,62% وبنسبة 1,03% في المستوى الرابع.

- **مفهوم "يحدد العلاقات بين الإنسان والموارد البيئية:**

وبالعودة إلى أحد المستويات الأكثر تعقيدا حسب الافتراض الهرمي الذي صنف به "**بلوم**"، في المجال المعرفي، والذي يشير إلى قدرة التلميذ على تفكيك وتحليل وتجزئة المادة التعليمية، أو الفكرة الواحدة إلى المكونات والأجزاء الرئيسية لها، وإدراك ما بينها من علاقات؛ مما يساعد على فهم بيئتهم من: **(بن خالد:، 2011،ص624 /http://www.iugaza.edu.psp/ar/periodical)**، حيث يرتبط هذا المستوى التحليلي بالمجال الاجتماعي، وذلك لتحديد العلاقات القائمة بين الإنسان والموارد البيئية و الفهم البناء الكامل لهذه العلاقة ومختلف أجزائها التي تتكون منها، والتي تنسق فيما بينها بتفصيل وبتفكيك مشكلاتها إلى مكوناتها وفهم العلاقات بين تلك المكونات، وذلك بمختلف وجهات النظر التي تم طرحها في الفصل الفصل الخامس في العنصر الأول، كما تم شرحها وتحليلها في **الجدول رقم(05)**، لأهميتها الأساسية في تحقيق التنمية المستدامة، ولكن هذا التصدر لهذا المفهوم وباحتلاله **المرتبة 20** من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي للكتب الثمانية، ونسبة ظهور

تقدر بـــ1,68% لا يعكس الأهمية التي تحدثنا عليها فيما سبق، كما لا يثمن قدرات التلميذ الفكريـــة على تجزئة هذه العلاقة، وفهم مكوناتها الأساسية لتجنب مشكلاتها وتثمين إيجابياتها، حيث يتـــوزع في كتب التربية المدنية بـــ (0.71%،0.44%،0.68%،00%)، محتلا بذلك المرتبة ما قبل الأخيـــرة من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية بنسبة تصل إلى 0,49%، ومرتبـــة 14 مـــن إجمالي مفاهيم المجال المعرفي للكتب الأربعة لمادة الجغرافيا بنسبة 2,61%، وبتوزيع متناقض غير معقـــول بـــين المســـتويات الأربعـــة لهـــذه المـــادة، يظهـــر علـــى النحـــو التـــالي (3,24%،4,13%،2,91%،0,51%).

- **مفهوم"يشير إلى رمي القمامات في الأماكن العامة يلحق الأذى للآخرين":**

في حين عادت المرتبة 21 إلى مفهوم "يشير إلى رمي القمامات في الأماكن العامة يلحـــق الأذى للآخرين" بنسبة 1,60% من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي للكتب الثمانية، حيـــث يظهـــر مستوى التذكر–والمعرفة كأحد المستويات الدنيا من المجال المعرفي، وخاصة في فئة تذكر المبادئ والتعميمات التي تظهر بقدرة التلميذ على استرجاع تجديد معين، يلخص ملاحظات لظاهرة رمـــي القمامات في الأماكن العامة، وما تؤدي به من أذى للآخرين باعتباره أحد المفاهيم الأساســـية فـــي المجال الاجتماعي لتحقيق التنمية المستدامة، ولكنه لم يأخذ مكانته في الترتيـــب المنطقـــي ضـــمن المفاهيم الأساسية لتحقيق التنمية المستدامة، **كما بينه تحليل الجدول رقـــم(05)**، أو كما بينـــه هـــذا الجدول بتصدره المرتبة 21، وبتوزيع غير مخطط لا يساهم في بناء القدرات العقلية للتلميذ لتحقيق التنميـــة المســـتدامة، حيـــث ظهـــر فـــي مســـتوى الكتـــب التربيـــة المدنيـــة علـــى النحـــو التالي:(2,14%،2,69%،00%،2,08%)، وظهر في المستوى الأول لكتاب الجغرافيا بـــ3,24% وفي المستوى الرابع 2,57%، وانعدم حضوره نهائيا في المستوى الثاني والثالث، رغم ضرورة معرفة هذا المفهوم لتربية التلميذ على فعل رمي القمامات في أماكنها المخصصة لها، لتجنب الأذى الـــذي سيلحق بالآخرين، نتيجة التلوث البصري والتلوث الناتج عن تراكم القمامة في أماكنها العامة، وما تنتجه من أمراض تم ذكرها في تحليل هذا المفهوم ضمن المجال الاجتماعي، وتبينه الصورة فـــي **كتاب الجغرافيا للسنة الأولى (وزارة التربية الوطنية:2007–2008، ص153)**

هذا عن آثار النفايات المعروفة، أما عن آثار النفايات الإلكترونية والفضائية التي تحمل العديد من المواد ذات تسمم متنوع وخطير فحدث ولا حرج، فمثلا تحتوي صفيحة واحدة للهـــاتف المحمول أوالكمبيوتر على الزئبق الذي يضر بالدماغ والجهاز العصبي، إلى جانب "الكادميوم" الذي يؤثر على الكلي والعظام، ويلوث 50000 لتر من المياه، ويؤثر على 10 أمتار مكعبة من التربة، أما الرصاص فيتسبب في القصور الفكري والإعياء والهذيان، ويلحق أضرارا بالجهـــاز العصـــبي والدورتين الدموية والإنجابية، **(دليو:2011، ص221–222)**، وغيرها من الملوثـــات الخطيـــرة حسب تصنيف العديد من القوانين الجديدة حول مختلف النفايات الإلكترونية والفضائية، وفـــي

معرض الحديث عن النفايات باعتبارها واحدة من مصادر الخطر، يقول أحد تقارير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، أن نصيب الفرد الواحد في دول الاتحاد الأوربي يصل إلى 414 كغ من النفايات الصلبة في السنة، وفي أمريكا الشمالية 720 كغ، بينما يتراوح في البلدان النامية ما بين 100 و330 كغ، وفي هذا المجال فإن البلدان النامية، تعاني بصورة خاصة من الافتقار إلى خدمات جميع النفايات، مما يؤدي إلى تكدسها وتراكمها في الشوارع والأزقة والمناطق المأهولة، أو القريبة من التجمعات السكانية، الأمر الذي ينجم عنه لا محالة انتشار الأمراض والأوبئة **(غـدنز:2005، ص646)**.

- **مفهوم "يتعرف على دور المنظمات العالمية في حماية البيئة":**

أما عن المرتبة "22" فكانت مناصفة بين ثلاث مفاهيم تجمع بين مستويات مختلفة من المجال المعرفي، حيث نجد مفهوم "يتعرف على دور المنظمات العالمية في حماية البيئة"، والذي ينتمي إلى المستوى الأول: التذكر-المعرفة في فئة تنطوي على تذكر ظرف ووسائل ووظائف معالجة الأشياء المعينة، التي تشمل بالدرجة الأولى فعل استرجاع الاستخدامات والأساليب والوظائف والممارسات والأشكال، التي يتفق عليها العاملون في مجال الحقائق والمعلومات التفضيلية المرتبطة بموضوع، **www.tarbige.chmiti.com/news.php?action=vew2id=7:**، الأدوار التي تقدمها المنظمات العالمية في حماية البيئة، كمنظمة الهلال الأحمر وغيرها من المنظمات **التي تم ذكرها في الجدول (05)**، حيث توزع توزيعا غير معقولا على المستويات الأربعة لمادة التربية المدنية، يظهر في (2,85%,00,00%,0,68%,9,37%)، وظهر في مستوى واحد في كتب الجغرافيا، هو المستوى الثالث بنسبة 2.08 %، وانعدم في باقي المستويات، الأمر الذي لا يثبت هذه المعلومات ويكون من الصعب استرجاعها، خاصة وأنها من المستويات الدنيا في المجال المعرفي، الذي ارتبط بالمجال الاجتماعي.

- **مفهوم "يلخص تأثير النمو الاقتصادي على تدهور البيئة ":**

وما زاد الطين بلة مساواة المستوى السابق الذي ينتمي له مفهوم "يتعرف على دور المنظمات العالمية في حماية البيئة"، مع **مستوى الفهم والاستيعاب** الذي يظهر مفهوم "يلخص تأثير النمو الاقتصادي على تدهور البيئة "، ليرتبط بذلك بالمجال الاقتصادي بتوزيع ضعيف ومتدني، لا ينمي قدرة الاستيعاب والفهم، من هذا المفهوم الأساسي في تحقيق التنمية المستدامة من جانبها الاقتصادي، كما يظهر في **تحليل الجدول (07)، وبينه الفصل الرابع في مؤشرات البعد الاقتصادي**، حيث انعدم حضوره في جميع مستويات مادة التربية المدنية باستثناء المستوى الأول، الذي ظهر بنسبة 2,14%، وانعدم أيضا في المستوى الثاني لمادة الجغرافيا، وظهر في باقي

المستويات بتوزيع غير مخطط، لا يعكس أهمية المفهوم ومساهمته في تكوين وتنمية المعارف العقلية للتلميذ، حسب مستويات نموه المعرفي، حيث ظهرت بـ (2.16%،1.66%،4.12%).

- **مفهوم"يكتشف الاعتبارات الواجب مراعاتها في صنع القرارات البيئة وإدارة مواردها":**

ضمن تحليل المفهومين السابقين يتبين تساوى مستويتهما الذين ينتميان إلى المستويات الدنيا؛ مع المستوى الأعلى، والمتمثل في **المستوى التطبيقي** الذي يمتلك فيه التلميذ القدرة على استخدام ما يتعلمه من مفاهيم وحقائق ومبادئ وقوانين، وكل ما سبق دراسته في مواقف جديدة وحل المشكلات المألوف وغير المألوفة، ويتطلب هذا المستوى قدرة عالية على توظيف مباشر للمعارف والمعلومات الخاصة، لتحقيق مبتكر أو توظيف لذات التلميذ، كما تشير إلى ذلك **www.tarbige.chmiti.com/news.php?action=vew2id=7**، حيث يحاول التلميذ أن يكتشف الاعتبارات الواجب مراعاتها في صنع القرارات البيئة وإدارة مواردها ويوضحها، ولكن قد يبدوهذا صعب إن لم نقل مستحيل، خاصة وأنه بانعدام المعلومات والمعارف؛ التي سيطبقها التلميذ كما يوضح ذلك **الجدول رقم (09)**، في جميع مستويات مادة التربية المدنية والجغرافيا، باستثناء مستوى الأول لمادة التربية المدنية بنسبة 14 ,2% والمستوى الثاني لمادة الجغرافيا بنسبة 11.03 %.

- **مفهوم " يتعرف التلميذ على دور التعليم في الاستغلال الرشيد للموارد الطبيعية":**

وبعد العرض المتساوي للمستويات المعرفية الدنيا والعليا في المراتب 22، نعود مرة أخرى إلى المستوى الأدنى وهو مستوى التذكر والمعرفة، خاصة فئة الطرق المميزة والمستخدمة في معالجة وتقديم بعض الظواهر، أو الأفكار التي يجب على التلميذ اكتسابها **(نشواتي: 1985، ص75)**، "كتعرف التلميذ على دور التعليم في الاستغلال الرشيد للموارد الطبيعية"، ليلتقي هذا المستوى المعرفي مع أهم مفهوم من مفاهيم التنمية المستدامة في المجال الاجتماعي، الذي لم يأخذ مكانته في تحقيق التنمية المستدامة، رغم ما خصصته العديد من قرارات المؤتمرات والمنظمات العالمية، حول عقد التعليم البيئي من أجل التنمية المستدامة، موجودة بالتفصيل في (**جميل:2008، ص75-78)**، كما **تم شرحه في الجدول رقم(05)**، وبينه **(ناصر: 2011، ص238-240)**. ويظهره هذا الجدول بتوزيع غير متدرج في المستوى المعرفي للمتعلم، حيث ظهر بتوزيع متناقض في مادة التربية المدنية كما يلي (00%,2,69%,00%,2,08%)، وبنفس التوزيع ظهر في مستوى الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا (00%,3,44%,2,08%,00%) واحتلاله بذلك المرتبة 25 من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي للكتب الثمانية.

- **مفهوم "يشرح أثر الفقر في استنزاف الموارد البيئية":**

في حين عادت المرتبة 26 مناصفة بين مفهوم "يشرح أثر الفقر في استنزاف الموارد البيئية"، ومفهوم "يوضح عوامل الهجرة التي تؤثر على البيئة في المدن "بنسبة تصل إلى 1,02% من

إجمالي مفاهيم المجال المعرفي للكتب الثمانية، حيث ينتمي هذين المفهومين إلى مستوى الفهم والاستيعاب Comprehension في محاولة للتلميذ أن يمتلك القدرة على إدراك معنى المادة ،التي يتعلمها وأن يصنع الفكرة بلغته أو أسلوبه الخاص بشرط توفر الدقة والأمانة، أو أن يقوم بشرح وتلخيص وإعادة تنظيم الفكرة **(بن خالد:، 2011،ص663 http://www.iugaza.edu.psp/ar/periodical/)**، وفي هذا المستوى ظهرت فئة وعملية شرح وتفسير أثر الفقر في استنزاف الموارد البيئية، التي ترتبط بالجانب الاجتماعي لتحقيق التنمية المستدامة، والمتمثل في شرح آثار الفقر التي تؤدي إلى استنزاف الموارد البيئية، لكن الغريب واللامعقول تصدر هذا المفهوم هذه المرتبة، الذي يعتبر أحد المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها التنمية المستدامة، **كما بينه الفصل الثالث ضمن العنصر الأول، و تم شرحه في الجدول قم(05)**، والذي ظهر بنسب متدنية لا تعكس أهمية هذا المفهوم في تحقيق التنمية المستدامة، والمصيبة أنه لم يتم تدارك هذا الخطأ والنقص من قبل المخططين وتعويضه في المجال المعرفي، خاصة في مادة التربية المدنية، حيث انعدم ظهوره في جميع مستويات الكتب الأربعة للمادة، مما لا يدع فرصة لفهم واستيعاب هذا المفهوم من قبل التلميذ، عندما يسعى لفعل تحقيق التنمية المستدامة، إذا ما تشبعت معارف وأفكار البديلة للتلميذ، التي تنعكس على أفعاله في مواقف تحقيق التنمية المستدامة في هذا المجال، إلى جانب غيابه في المستوى الرابع من مادة الجغرافيا، وبتوزيعه توزيعا متناقضا يظهر في (%2,50,%3,44,%1,62)،

- **مفهوم "توضيح عوامل الهجرة التي تؤثر على البيئة في المدن":**

وضمن مستوى الفهم والاستيعاب الذي ينتمي إليه المفهوم السابق، ظهرت فئة وعملية توضح مختلف عوامل الهجرة التي تؤثر على البيئة في المدن، التي ترتبط بالجانب الاجتماعي لتحقيق التنمية المستدامة، والذي ينعدم ظهوركمفهوم ضمن المجال المعرفي في مادة التربية المدنية، رغم العلاقة الوثيقة بين محتوى التعليمي لهذا المفهوم وطبيعة مادة التربية المدنية، التي تم **تعريفها في الفصل السادس**، مع العلم أنه ظهر بتوزيع متواضع في الجانب الاجتماعي في هذه المادة أيضا، **كما بينه الجدول رقم(05)**، وهذا يعبر عن نوع من التقصير وعدم التخطيط الجيد لمفاهيم التربية البيئية، إلى جانب توزيعه توزيعا متناقضا في مادة الجغرافيا، قدر بـ (%00,00,%1,66,%3,44,%2,70)، والذي لايعبرعن خطورة هذا الانتقال أو الهجرة؛ **كما تبينها الصورة (03) في كتاب الجغرافيا للسنة الثالثة (وزارة التربية الوطنية:2007-2008**، ص 91)، والتي تحدث مشاكل كثيرة كظاهرة الزيادة السكانية غير الطبيعية، وما تحدثه من نمو حضاري يؤدي إلى زيادة طبيعية بشرية إقليمية وإيكولوجية، مما يجعل المدينة في زيادة مستمرة في الخدمات والمرافق لتلبية حاجيات السكان **(رشوان: 1998، ص76)** المتزايدة، وبهذا التضخم الحضري تزداد مشكلة السكن واكتظاظها، مما يضطر الكثير من المهاجرين للسكن في أماكن دون المستوى

المطلوب، ومعظمها آيل للسقوط وأحيانا يتم بناؤهـــا مـــن القصديرأوالخشـــب **(معـــوض: 1994، ص136)**، وأحيانا كثيرا ما يتم بناؤها على أراضي زراعية...، هذه الأماكن التي تكـــون مـــأوى للكثير من الجرائم والانحرافات، وفيها تضعف الروابط الأسرية، وترتفع معدلات التشرد والأميـــة والبطالة الظاهرة أو المقنعة، مما يضطرهم في كثير من الأحيان لممارسة الأعمال الهامشية بأجور متدنية، مما يحدث خللا في التنظيم الحضري، خاصة وأن هذا المفهوم يمس المجتمع الجزائـــري، الذي عانى ويعاني النزوح الريفي الناتج عن السياسة التنموية الاقتصادية، التي انتهجتهـــا الـــبلاد، وتجسدت في المعطيات التنموية وحركة التصنيع والأزمة السياسية في الجزائر، وما تولد عنها من نمو ديمغرافي، أحدث أزمة حضرية في المدن الجزائرية **(طويل: 2004، ص20-21)**.

- **مفهوم "يتعرف التلميذعلى دعم برامج تنظيم الأسرة":**

وضمن هذا المفهوم نعود مرة ثانية وأخرى، وكم كثر الاعتماد علـــى مســـتويات الـــدنيا والبسيطة من مستويات المجال المعرفي، والمتمثل في مستوى التذكر والمعرفة، وقدرة التلميذ على التعرف على دعم برامج تنظيم الأسرة من مادة التربية المدنية، التي توزعت على المستوى الرابع فقط بنسبة 1,04%، والتعرف عليها كذلك في مادة الجغرافيا، ضمن المستوى الأول والثاني بنســـبة 1,08% و3,44%، والمستوى الرابع بنسبة 1,54%، وينعدم ظهوره كمعلومات تساهم فـــي عمليـــة تذكر ومعرفة دعم برامج تنظيم الأسرة في المستوى الثالث، مما يجعل صـــعوبة التعـــرف علـــى المحتوى التعليمي في المجال الاجتماعي لهذا المفهوم، في هذه المواد نتيجة التوزيع المتناقض وغير المخطط له، وفق خصائص النمو المعرفي للتلميذ في هذه المستويات الأربعة.

- **مفهوم "يتعرف على مصادر الطاقة البديلة لمواجهة الاحتياجات المستقبلية":**

وإنسحابا مع مستوى التذكر والمعرفة؛ كمستوى بسيط من مستويات المجال المعرفي، الـــذي يلتقي ويرتبط بالمجال الاقتصادي، بنقاط ضعيفة جدا لا تساهم في معرفة مصادر الطاقـــة البديلـــة لمواجهة الاحتياجات المستقبلية، إلا في المستوى الثالث من مادة التربية المدنية، وبنســـبة ضـــعيفة تقدر بـــ3,42% وفي المستوى الرابع في مادة الجعرافيا بنسبة ضعيفة قدرت بـــــ1,54%، رغـــم أهمية هذا المفهوم التي تم ذكرها في **تحليل الجدول رقم(07)**.

- **مفهوم "توظيف بعض القوانين والتشريعات الخاصة بحماية البيئة":**

كما يأتي المفهوم "يوضح دور القوانين والتشريعات في حماية البيئة" في المرتبة 30 بنســـبة 0,43% من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية، حيث يلاحظ ظهوره فقط في المستوى الثـــاني والثالـــث لمادة التربية المدنية، بنسبة قدرت على التوالي بما يلي 1,34% و2,05%، وانعدامـــه فـــي بـــاقي المستويات لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، وهذا الظهورلا يساعد التلميذ على امتلاك قدرة استخدام وتطبيق ما تعلمه من مفاهيم وحقائق ومبادئ وقوانين وتشريعات في حماية البيئة، وحل مشـــكلاتها المألوفة وغير المألوفة، خاصة وأن هذا المستوى الفرعي؛ والذي يشير إلى **حل المشكلات الآليـــة**

عن طريق التطبيق المباشر لمختلف القوانين والتشريعات المعمولة لحماية البيئة وحـــل مشـــاكلها، والذي يتطلب تفكير أعلى من مستوى المعرفة والفهم والقدرة على توظيف المعارف والمعلومـــات، (www.tarbige.chmiti.com/news.php?action=vew2id=7) .

- **مفهوم "يبين للتلميذ دور العدالة في توزيع الموارد بين الأجيال":**

أما المرتبة 31 فكانت لمفهوم "يبين دور العدالة في توزيع الموارد بين الأجيال" بنسبة 29 ,0% من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية، حيث يلاحظ ظهوره فقط في المستوى الثاني لمادة التربية المدنية بنسبة قدرت بـــ 1,79%، وانعدام في باقي المستويات لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، وهذه المرتبة والتوزيع غير المخطط، لا ينمي قدرة استيعاب وفهم التلميذ للوصـــول إلـــي تقـــديرات أو توقعات، تعتمد على الاستنتاجات حول أدوارالعدالة في توزيع الموارد بين الأجيال **(أبو حـــويج : 2012، ص60)**، كأهم مفاهيم المجال الاجتماعي الذي تقوم عليه التنميـــة المســـتدامة، **كمـــا تـــم توضيحه في تحليل الجدول رقم (05)**، وأشار إليه **(علي:2012،ص231)**.

- **مفهوم"يشير إلى دور وسائل الإعلام في التوعية البيئية":**

في حين عادت المرتبة 32 مناصفة بين أربع مفاهيم هي مفهوم "تشير إلى دور وسائل الأعـــلام في التوعية البيئية"، الذي ظهر في المستوى الرابع لمادة التربية المدنية بنســـبة 1,04%، وانعـــدم ظهوره في باقي مستويات مادة التربية المدنية والجغرافيا، وهذه المرتبة والتوزيع غيـــر المخطـــط لايساهم كمفهوم ينتمي إلى أدنى مستوى من مستويات المجال المعرفي والمتمثـــل فـــي مســـتوى التذكر–والمعرفة، في الاهتمام بالإعلام البيئي كأحد الاستراتيجيات لتحقيق التنمية المستدامة، علـــى الرغم من وجود مجال كامل حول الإعلام والاتصال يتضمن أربعة وحدات، لم تتناول دور الأعلام في حماية البيئة، إلا بنسبة 0,31% في كتاب السنة الثالثة لمادة التربية المدنية، كمفهوم من مفـــاهيم المجال الاجتماعي، والذي به تقوم التربية البيئية من خلال اكتساب التوعية البيئية بفعل ما تقدمـــه وسائل الإعلام، التي تم شرحها في **تحليل الجدول رقم(05)**، الأمر الذي ينفي ما ادعى به الوزير السابق حول إدماج ما يكفي لحاجات التلميذ حول التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة في مناهج التعليم العام، ومنه التعليم المتوسط ومختلف المؤشرات التي تقوم عليها التنمية المستدامة، لتعلميهـــا للتلاميذ ليصبحوا قادرين على تحقيق التنمية المستدامة في الحاضر والمستقبل، وهذا يؤكد قول أحد المسؤولين في مدرية التربية لولاية بسكرة في المقابلة الاستطلاعية، حينما تحاورت معه الباحثـــة حول موضوع التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، قال لي بعد أن ابتسم... ذلك كان مجـــرد عرس غنى فيه الجميع، أغنية اشتهرت في وقتها؛ مقطعهـــا الأول التنميـــة المســـتدامة والتربيـــة البيئية... ونسينا الأغنية، بعد أن انفض العرس ورحل المعزومين؟.

- **مفهوم"يتعرف على أهمية السد الأخضر":**

إلى جانب هذا المفهوم يحتل مفهوم "يتعرف على أهمية السد الأخضر"، نفس المرتبة 32 بنسبة تقدر بـــ 0.07 %، من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي للكتب الثمانية، ويظهر الارتباط بين أدنـــى مستوى والمتمثل في مستوى التذكر والمعرفة والمجال البيئي، غير أن هذا التصدر والتوزيع الذي يظهر فقط في المستوى الأول لمادة الجغرافيا، لا يعبر عن أهمية هذا المفهوم المشارإليه في **تحليل الجدول رقم (06)**، وبهذا لا يمكن تنمية فكر التلميذ في الجانب المعرفي لهذا المفهوم.

- **مفهوم" يحدد نتائج حروب الموارد البيئية بين الدول الغنية والفقيرة":**

وانسحابا مع المستوى المتدني في المجال المعرفي، يرتبط مستوى الاستيعاب والفهم بالمجال الاجتماعي بمفهوم "يحدد نتائج حروب الموارد البيئية بين الدول الغنية والفقيرة"، ولكن بتوزيع متدن جدا يظهر في المستوى الثاني بنسبة 0,44% ويغيب في جميع المستويات الأخرى.

- **يكتشف التلميذ من ينبغي أن يتحمل ثمن مواجهة المشكلات البيئية":**

إلى جانب هذا يحتل كذلك مفهوم "يكتشف التلميذ من الذي ينبغي أن يتحمل ثمـــن مواجهـــة المشكلات البيئية"، والذي ينتمي إلى فئة حل المشكلات من مستوى التطبيق، الذي يتطلب تطبيـــق مهارات معينة، وتوظيف المعلومات والمعارف والنظريات في استعمالات أو مواقف جديدة مـــن: **(بن خالد:، 2011،ص623 /http://www.iugaza.edu.psp/ar/periodical)**، حيث يســـتخدم التلميذ تطبيق فعل اكتساب من الذي ينبغي أن يتحمل ثمن مواجهـــة المشـــكلات البيئيـــة، ولكـــن المعلومات التي تتعرض للتلميذ في كتب الجغرافيا والتربية المدنية، قد لا تســـاعده لتوظيفهـــا فـــي الصف أو في مواقف تفاعلاته اليومية، بدليل ظهورها فقط في المستوى الأول من مـــادة التربيـــة المدنية بنسبة 0,71%، وغيابها في مختلف مستويات مادة التربية المدنية والجغرافيا، رغم أن هـــذا المستوى الأول من مادة التربية المدنية، يمثل أدنى مستوى من مستويات النمـــو المعرفـــي، كمـــا يوضحه "**بياجيه**" في الفصل السادس.

ثانيا–النتائج الجزئية لـمنطلقات الحاجة لمفاهيم المجال المعرفي للتربية البيئية:

- هناك خلل في تدرج وانضمام معارف ومعلومات المجال المعرفي لكتب التربية المدنية والجغرافيا، التي ينبغي لتلميذ التعليم المتوسط أن يعرفها نحو بيئته الاجتماعية، والاقتصادية، والطبيعية، وكل ما يحتويه من موارد وما يتعرض له من مشكلات، وفق خصائصه ومستوياته المختلفة في المجال المعرفي.
- يظهر من تحليل المجال المعرفي، كثرة الاهتمام بالمســـتويات الـــدنيا كالتذكرأوالمعرفـــة والفهـــم أوالاستيعاب بالدرجة الأولى، وإنعدام الإهتمام بالمســـتويات العليـــا والأكثـــر تعقيـــدا، كـــالتقويم والتركيب، وبين الحين والآخر يتم ذكر أسلوب يستند إلى تفكير تطبيقي وتحليلي، و تساوي العديد من هذه المستويات المختلفة ضمن تصنيف **بلوم**، مما لايساهم في تكـــوين معـــارف التلميـــذ .

جدول رقم (10): يوضح توزيع منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال الوجداني في كتب الجغرافيا والتربية المدنية للتعليم المتوسط.

				04		03		02		01				04		03		02		01			
	%		%		%		%		%		%		%			%		%		%			
03	13.20	07	5.00	01					12.5	01			18.18	6	100.00	1	60.00	3	5.00	1	14.28	1	
01	28.30	15	35.00	07	33.33	02	33.33	01	50	04			24.24	8			20.00	1	20.00	4	42.85	3	
02	15.09	08											24.24	8					25.00	5	42.85	3	
04	9.43	5	10.00	02	16.66	01	33.33	01					9.09	3					15.00	3			
05	7.54	4	15.00	03	33.33	02	33.33	01					3.03	1					5.00	1			
09	1.88	01											3.03	1					5.00	1			
05	7.54	4	5.00	01							33.33	01	9.09	3					15.00	3			
08	3.77	2	5.00	01	16.66	01							3.03	1					5.00	1			
09	1.88	01											3.03	1					5.00	1			
09	1.88	01											3.03	1			20.00	1					
09	1.88	01	5.00	01							33.33	01											
07	5.66	03	15.00	03					25.00	02	33.33	01											
09	1.88	01	5.00	01					12.5	01													
		53		**20**		**06**		**03**		**08**		**03**		**33**		**1**		**5**		**20**		**7**	

المصدر: نتائج تحليل المضمون.

ثالثا- منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال الوجداني للتربية البيئية على ضوء تحليل المضمون:

- **مفهوم" تقدير العمل والعاملين":**

يوضح الجدول من خلال معطياته لتقديم مجال من مجالات التربية البيئية، والمتمثل في المجال الوجداني الذي يؤكد على الشعور بالوجدان والعاطفة، والاتجاهات والميول والقيم والاهتمامات **(القرارعة: 2009، ص96)** في محتوى الكتب الثمانية لمادة التربية المدنية والجغرافيا التي تمحورت في توجيهاتها القيمية على مفهوم" تقدير العمل والعاملين"، الذي احتل المرتبة الأولى وظهر بـ 15 تكراروبنسبة تصل إلى 28,30% من إجمالي مفاهيم المجال الوجداني للكتب الثمانية، ومرتبة أولى كذلك في كتب التربية المدنية، التي ظهرت بنسبة 24,24% و بـ 8 تكرارات، حيث انعدم ظهوره في المستوى الرابع، وظهر بتوزيع متساوي في المستوى الثاني والثالث بنسبة 20,00%، وبتكرار مختلف قدر على التوالي 4 تكرارات وواحد تكرار، وظهر بنسبة 42,85% في المستوى الأول من كتب التربية المدنية، كما انعدم حضوره من المستوى الأول لمادة الجغرافيا، وظهر بنسبة متساوية في المستوى الثالث والرابع بنسبة 33,33%، وبنسبة 50,00% في المستوى الثاني، محتلا بذلك المرتبة الأولى من إجمالي مفاهيم المجال الوجداني للكتب الأربعة للجغرافيا.

وهذا التصدر يعكس لحد ما اهتمام التوجيهات القيمية لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، بتكوين النسق القيمي واستدخال مفهوم "تقدير العمل والعاملين" إلى البناء العقلي للتلميذ، وجعله جزء من النسق القيمي لديه، بإظهار الميل نحو هذا المفهوم والرغبة فيه، لتكوين اتجاهات ومكتسبات تزيد من المواقف، التي تساهم بدورها في إحداث دافعية في انفعال التلاميذ، نحو الاهتمام بالعمل والعاملين لتحقيق المجال الاجتماعي، وبالتالي تحقيق التنمية المستدامة، وذلك من خلال إظهار القبول واعتقاد التلميذ بقيمة وأهمية العمل والعاملين، كمرحلة أولى من مراحل **مستوى التقييم Valuing**، الذي تظهره التوجيهات القيمية لمحتوى مادة الجغرافيا والتربية المدنية، هذا المستوى الذي يمثل المستوى الثالث من مستويات "**كراتول Krathwohl**"، الذي صمم نسقا هرميا يصنف فيه الأهداف الوجدانية **(أبو جادو: 2000، ص301)**، كأحد المجالات الثلاثة للتربية البيئية في هذه الدراسة. ليلتقي بذلك المجال الوجداني مع مجال من مجالات التنمية المستدامة، وهو المجال الاجتماعي الذي تضمن مفهوم العمل والعاملين، وقد تم تبيين أهمية هذا المفهوم، **ضمن تحليل الجدول رقم(05).**

ولكن المتمعن لمعطيات هذا الجدول؛ يدرك أنه لا يوجد تدرج في تقديم هذا المفهوم ضمن المستويات الأربعة لمادة التربية المدنية والجغرافيا، والذي لا يتماشى مع معارف ومعلومات "**تقدير العمل والعاملين**"، التي تقدمها هذه المواد و يحتاجها التلميذ لنموه الداخلي، ضمن مستوى التقييم الذي يطرحه هذا المفهوم، خاصة في المرحلة الأولى التي يقبل فيها التلميذ، ويظهر اعتقاداته اتجاه

قيمة العمل والعاملين وإظهار الاستعدادات بأهميتها، الأمر الذي يتطلب تدخل أستاذ التعليم المتوسط الذي يعمل على استدخالها إلى البناء العقلي للتلميذ، وجعلها جزءا من النسق القيمي لديه، أي يعمل على إظهارالميل نحوها والرغبة فيها، وهذا قد لا يحدث بالشكل المطلوب! وما يؤكد ذلك **ما بينته المقابلة رقم(01)**، نتيجة القهروقوة الوقت وكثافة البرنامج التي تمارس على الأستاذ من قبل المدير، مما يضطر الأستاذ إلى إعطاء مثل هذه المفاهيم بصورة غير حقيقية، إلا كما يظهره محتويات المواد؛ وقد **بين الجدول رقم(05) و رقم(09)** النسب التي احتوتها هذه المفاهيم في محتوى هذه المواد، ولكن هذا النقص في إشباع الحاجات الأساسية في المجال الوجداني، لبناء شخصية التلميذ قد يعوض من خلال الخبرات والتجارب التي يقوم بها التلميذ في حياته اليومية، وسط الأنشطة التي تقوم بها النوادي المدرسية، **كما بينته المقابلة (02)** .

- **مفهوم "يبدي إهتمام بالتراث الحضاري والطبيعي":**

أما فيما يخص مفهوم "يبدي اهتمام بالتراث الحضاري والطبيعي"، فإحتل المرتبة الثانية من إجمالي مفاهيم المجال الوجداني للتربية البيئية في الكتب الثمانية، بنسبة 15.09 % كما أشار الجدول ضمن معطياته إلى وجود عدم تدرج في تقديم المجال الوجداني، عبر المستويات الأربعة لمادة التربية المدنية والجغرافيا، حيث انعدم نهائيا في جميع المستويات الأربعة للكتب الجغرافيا، وظهر فقط في المستوى الأول بـ 3 تكرارات وبنسبة تصل إلى 42,85% وبـ 5 تكرارات في المستوى الثاني وبنسبة 25.00 % في المستوى الثاني،، وينعدم في المستوى الثالث والرابع، وهذا التفاوت في التوزيع لا يتماشى مع حجم معلومات المجال الاجتماعي الخاصة بمفهوم التراث الحضاري والثقافي، **كما بينه الجدول رقم(05) والجدول رقم(09)**، وبالتالي لا يساعد التلميذ على الإدراك والانتباه إلى انتقاء تراث معين، من بين أنواع التراث الحضاري والثقافي الذي يقدم له، ويتناوله في محتوى كتب التربية المدنية والجغرافيا، خاصة وأن هذا المفهوم ارتبط بأدنى درجة بالمستويات في المجال الوجداني (الانفعالي). حيث أن ناتج التعليم فيه يقع بين الوعي بوجود مثيرات إلى إعادة الانتباه الانتقائي لمثير معين من بين مثيرات عدة منافسة **(منسي: 2000، ص94)**، خاصة وأن في هذا المستوى ينحصر جهد الأستاذ في تحفيز التلاميذ للانتباه للتراث الحضاري والثقافي المستهدف في توجيهات القيمية لمحتويات التربية المدنية والجغرافيا، والتي **بينته نتائج المقابلة رقم(01)** .

- **مفهوم "يظهر التلميذ رغبة في التخفيف من الفقر والحرمان":**

وانسحابا مع الحد الأدنى من مستوى المجال الوجداني، الذي يشير إلى وعي الفرد وإحساسه بوجود شيء ما في البيئة المحيطة به، فتبينه له أو يلتفت إليه دون أن يعني ذلك أنه يتأثر فيه أو يتخذ منه أي موقف محدد، والتي تظهر في المرحلة الثانية وهي مرحلة الرغبة في الاستقبال، التي تشير إلى مدى رغبة التلميذ في توجيه الانتباه إلى التخفيف من الفقر والحرمان (**أبو**

جادو: 2000، ص300). والذي يلتقي فيه بأحد أهم مفاهيم المجال الاجتماعي، والذي تقوم عليه التنمية المستدامة كما بينه **الفصل الثالث ضمن العنصر الأول**، وأشار إليه الباحث **(على:2012،ص93-99)**، الى جانب تحليل هذا المفهوم في **الجدول رقم(05)** .

حيث نجد هذا الالتقاء في مفهوم "يظهر التلميذ رغبة في التخفيف من الفقر والحرمان"، حيث احتل المرتبة الثالثة من إجمالي مفاهيم المجال الوجداني من الكتب الثمانية، والذي تكرر بسبعة مرات وظهر بنسبة وصلت إلى 13,20%، وظهر بتوزيع متناقض في المستويات الأربعة لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، حيث ظهر فقط في المستوى الثاني في كتب الجغرافيا وبتكرار واحد وبنسبة 12,5%، وانعدم حضوره نهائيا في باقي المستويات، وبتوجيهات قيمة متفاوتة في الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية، التي ظهرت بنسبة 18.18 % من إجمالي مفاهيم المجال الوجداني للكتب الأربعة لمادة التربية المدنية، وظهر بتوجهات قيمة متفاوتة بين المستويات الأربعة لمادة التربية المدنية، حيث احتوى المستوى الأول على تكرار واحد بنسبة 14,28% وبنفس التكرار ظهر في المستوى الثاني ولكن بنسبة تقدر بـ 5,00%، وبثلاث تكرارات في المستوى الثالث وبنسبة 60,00%، وبتكرار واحد وبنسبة 100,00% في المستوى الرابع، من مجموع واحد تكرار فقط الذي ظهر في المستوى الرابع.

وهذا التوزيع؛ لا يساهم في رفع أكبر قد ممكن من الرغبة في استعمال قيمة التخفيف من الفقر والحرمان لدى التلميذ، خاصة وأنه يمثل الحد الأدنى من مستويات المجال الوجداني، خاصة مع ظهوره بنسب متدنية لمعارف ومعلومات الفقر والحرمان، التي تقدمها محتويات مواد التربية المدنية والجغرافيا، كما بينته **نتائج ومعطيات الجدول رقم(05)**.

- **مفهوم " يميل نحو المشاركة في مشروعات حماية البيئة"**:

إلى جانب ما تم توضيحه من معطيات الجدول، فهو يشير إلى ظهور مستوى آخر من مستويات المجال الوجداني، والمتمثل في **مستوى الاستجابة** والتي تعني المشاركة الإيجابية من قبل التلميذ للموضوع والتفاعل معه **(القرارعة: 2009، 98)**، والذي يلتقي مع أحد مجالات التنمية المستدامة، والمتمثل في المجال الاجتماعي، وهذا الالتقاء يظهر تحديدا في المرحلة الثانية من مراحل **مستوى الاستجابة Responding**، والتي تعني رغبة التلميذ في الاستجابة وميله نحو المشاركة في مشروعات حماية البيئة، بعد معرفته وتحديده للأسباب هذه الاستجابة، كما أشار إلى ذلك **(أبو جادو: 2000، ص301)**.

ولكن ما تم تدعيمه واحتوائه من معارف خاصة بالمشاركة في مشروعات حماية البيئة، التي تقدمها محتويات التربية المدنية والجغرافيا، **كما بينه الجدول رقم (05) والجدول رقم (09)**، لا يساعد التلميذ على الميل نحو المشاركة في مشروعات حماية البيئة، رغم تصدره المرتبة الرابعة من إجمالي مفاهيم المجال الوجداني للكتب الثمانية وظهوره بنسبة 9,43% وبـ5 تكرارات لا

يساهم في لعب دور فعال نشط في هذا المستوى، أو الاستجابة لموقف محدد إزاء المشاركة الفعالة نحو حماية البيئة؛ وبالتالي تحقيق التنمية المستدامة، حيث انعدم ظهوره في جميع مستويات التربية المدنية، ولم يظهر إلا في المستوى الثاني بثلاث تكرارات وبنسبة 15,00%، وانعدام ظهوره في مستوى الأول والثاني من كتب الجغرافيا، وظهر فقط في المستوى الثالث بتكرار واحد وبنسبة 33,33% و بتكرار واحد كذلك في المستوى الرابع ولكن بنسبة 16,66%، مع العلم أن المعلومات التي بينها **الجدول رقم(05)** عن المشاركة لم تشير للمشاركة في حماية البيئة بل المشاركة في برامج التنمية بصورة عامة، ليأتي هذا المجال ويشير إلى الجانب البيئي فقط، وهذا ما بينته **نتائج تحليل الجدول (05)، (09).**

•

أما المرتبة الخامسة فكانت مناصفة بين أدنى مستوى، والمتمثل في **مستوى الاستقبال** من مستويات المجال الوجداني التي حددها "**كراتول**"، هذا المستوى الذي ينتبه فيه التلميذ للمثيرات والظواهر المحيطة به، والتي ينطوي على مختلف الأوضاع التعليمية، وتحديدا يظهر في مرحلة الوعي، والتي تمثل بدورها أدنى مستويات التصنيف في المجال الوجداني، ويشير إلى أنماط وعي التلميذ بالظواهروالمثيرات التي تشد انتباهه وتثير سلوكه الشعوري وتوجيه أفعاله **(نشواتي: 2003، ص81)** نحو حماية البيئة من التلوث، ليرتبط هذا المجال الوجداني بنقاط التقاء مع المجال البيئي في مفهوم "حماية البيئة من التلوث"، والذي تم الإشارة إليه ضمن تحليل **الجدول رقم(06).**

ولكن غاب عن هذاالمفهوم؛ مفهوم حماية البيئة من التلوث الهوائي، وهو مهم على الرغم من أن تلوث الهواء يمثل أكبر تحديات العيش الآمن، فعندما يتلوث الهواء يصبح غير صالح للتنفس، بفعل اختلال مكوناته الطبيعية، ودخول مواد ضارة سائلة كانت أم صلبة أم غازية، تؤدي إلى انخفاض ونفاذ بعض الغازات الأخرى الحيوية للوجود الإنساني مثل الأوكسجين، ويترتب على تلوث الهواء مخاطر صحية جمة لقطاع محسوس من الناس يعانون الحساسية الصدرية، والأزمات الربوية والتهابات الجهاز التنفسي وتهيج الأعين، وارتفاع تركيزات الرصاص في دماء المواطنين، الذين يتعرضون بشكل مباشر لعوادم السيارات، ويعالج هذا الجزء حزمة الوسائل والأدوات بالإدارة المستدامة للهواء الجوي، وذلك بالحد من عمليات الحرق المكشوف للقمامة بسبب تهديدات الصحية العامة، وتأثرها على المنظر الجمالي للبيئة المجاورة، كما أن حرق القمامة يمثل أكبر من ثلث مجمل تلوث الهواء بالجسيمات العالقة، ويمكن أن يتم هذا من خلال: تعزيز الطاقة المؤسسة للقطاع الحكومي والخاص والمدني، وتحديد اختصاص كل منها، إلى جانب تحسين كفاءة المجتمع ووسائله، وتطوير المرافق الصحية، مع مراعاة مواطنها من الوجهة الصحية وأبعادها، مع وضع قوانين خاصة تحذر حرق المخلفات، والارتقاء بوعي الناس ومشاركتهم، وتحديد الحاجات المالية اللازمة وتوزيعها على الشركاء **(مصطفى: 2006، ص460).**

قلت يرتبط هذا المجال الوجداني بنقاط التقاء مع المجال البيئي في مفهوم "حماية البيئة من التلوث"، والذي يمثل محتوى تعليمي بسيط لا يساعد التلميذ لاستيعاب واستدخال اولاكتساب المهارات المعنية بالقبول، ونزعة التلميذ نحو موضوع حماية البيئة من التلوث، مما يولد لديه عدم اهتمام نحو هذا الموضوع، كنوع من النمو الداخلي للتلميذ. وما يدل على ذلك ظهور هذا المفهوم بتوزيع متناقض في التوجيهات القيمية لمحتوى كتب الجغرافيا والتربية المدنية في جوانب شخصية التلميذ خاصة الجانب الوجداني، حيث ظهرت هذه التوجيهات في المستوى الثاني من مادة التربية المدنية بنسبة 5,00% وبتكرار واحد، وانعدم في باقي المستويات، كما انعدم ظهوره في المستوى الأول والثاني لمادة الجغرافيا، وظهر بتكرار واحد وبنسبة 33,33% في المستوى الثالث وبتكرارين وبنسبة 33,33% من المستوى الرابع، ليحتل بذلك المرتبة الخامسة من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية بنسبة 7,54% وبـ أربعة تكرارات.

- **مفهوم"ينمي الاتجاه نحو النظافة ":**

وبنفس النسبة والمرتبة السابقة يحتل مفهوم "ينمي الاتجاه نحو النظافة "، الذي يربط بين مفهوم النظافة كأهم المفاهيم التي تقوم عليها التنمية المستدامة في الجانب الاجتماعي، مع المستوى الثالث من مستويات المجال الوجداني والمتمثل في **التقييم Valuing**، الذي يتناول سلوك التلميذ ويغزو فيه قيمة معينة للمثيرات، أو الظواهر أو أنماط السلوك أو المادة التعليمية، وتشير عملية التقييم عادة إلى الاعتقادات أو الاتجاهات التي يتبناها التلميذ، وتبين نوع من الاتساق أو الثبات في مواقفه واستجاباته إزاء بعض الموضوعات، بحيث تنجم هذه المواقف عن الالتزام بهذه القيمة، وليس عند إطاعتها أو الإذعان لها **(نشواتي: 2003، ص83)**، وتحديدا يظهرهذا المستوى في اكتساب التلميذ استعدادا وشعورا واتجاها إيجابي نحو النظافة الشخصية والبيئة...، أو أن يؤلف نظام معقد من مجموعة كثير من المتغيرات المتنوعة في مجال تنمية الاتجاه نحو النظافة **(القرارعة: 2009، ص97)**، وذلك من خلال مرحلة تفضيل القيمة، التي يصل إليها التلميذ في عملية تطوير بنائه الداخلي، مرحلة وسطا بين مرحلتي تقبل القيمة والالتزام بالقيمة، حيث يسعى التلميذ فيها إلى تنمية اتجاهات واعتقاداته وشعوره، واستعداده للقيام بالنظافة الشخصية والبيئية، وقد يتجلى ذلك في النشاط أو الفعل الذي يظهره نحوها **(نشواتي: 2003، ص83)**،

ولكن ما يظهر من توزيع متفاوت، ونسب ضعيفة في المعلومات والمعارف حول مفهوم النظافة، التي تقدمها التوجيهات القيمية على مستوى مادة التربية المدنية والجغرافيا، والتي تظهر في **الجدول رقم(05)**، قد يجعل عملية استدخالها إلى البناء العقلي للتلميذ، وجعلها جزء من نسقه القيمي وبنائه الداخلي أمر غير ثابت، وما يؤكد ذلك ظهور هذا المفهوم في المستوى الثاني فقط من مستويات التربية المدنية بثلاث تكرارات وبنسبة 15%، ويظهر بنسبة 33,33% في المستوى الأول فقط من مادة الجغرافيا، ويغيب في باقي مستويات مادة التربية المدنية والجغرافيا، رغم أهمية هذا

المفهوم الذي تقوم عليه التنمية المستدامة كما يشير إلى ذلك **تحليل الجدول رقم (05)**، الأمر الـــذي قد يجعل هذا المرحلة؛ مرحلة تفضيل القيمة تتدنى إلى مرحلة تقبل القيمـــة، كلمـــا قـــل التعزيـــز والتوجيهات القيمية التي تثير التلميذ لإدراك أهمية النظافة الشخصية والبيئية، مما قد يضعف عملية تكوين اتجاهات محددة خاصة بالنظافة.

- **مفهوم" يقدر مكونات البيئة بعمق الإيمان بنظام توازن البيئة":**

وانسجاما مع المستوى الثالث من مستويات المجال الوجداني، والمتمثل في **مستوى التقييم** والذي يظهر فيه التلميذ سلوكا يدل على التزام الذاتي بما هو مقتنع به، ويعبر عن ذلك بمواقف ثابتة في أفعاله، تكون موجهة وذات قيمة بالنسبة له، وللمواقف التي يتعـــرض لهـــا لتحقيـــق التنميـــة المستدامة، استنادا إلى التوجيهات القيمية من محتوى التربية المدنية والجغرافيا، التي تكون اتجاهات محددة عند التلميذ **(مسني: 2000، ص35)**، وذلك من خلال قدرة التلميذ على تقديم مكونات البيئة بعمق الإيمان بنظام توازن البيئة، ولكن التوزيع الذي ظهر به ذا المستوى، والذي يرتبط بالمجال البيئي من مجالات التنمية المستدامة، قد لا يساعد على ثبات اتجاه التلميذ نحو تقدير مكونات البيئة بعمق الإيمان بنظام توازن البيئة، حيث انعدم ظهوره نهائيا في جميع مستويات كتب التربية المدنية والجغرافيا، ولم يظهر إلا في المستوى الأول والثاني من كتب الجغرافيا، بنسبة 33,33% وبتكرار، واحد وبنسبة 25,00% وبتكرارين.

- **مفهوم "يظهر التلميذ شعوره بالمشكلات البيئية وأخطارها":**

في حين عادت المرتبة الثامنة إلى مفهوم "يظهـــر التلميـــذ شـــعوره بالمشـــكلات البيئيـــة وأخطارها"، بنسبة 3,77% من إجمالي مفاهيم المجال الوجداني للكتب الثمانية، ليلقـــي فـــي هـــذا المفهوم أدنى مستوى من مستويات المجال الوجداني للتربية البيئية والمتمثل في **مستوى الاستقبال**، وبأدنى مراحله والمتمثلة في مرحلة وعي التلميذ بالمشكلات البيئية، التي ستثير سلوكه الشـــعوري بمجال من مجالات التنمية المستدامة والمتمثل في المجال البيئي، بيد أن التوزيع الذي ظهر به هذا المفهوم من الصعب أن يثير سلوك التلميذ الشعوري بالمشكلات البيئية، حيث ظهر بتكرار واحـــد وبنسبة 5,00% في المستوى الثاني من مادة التربية المدنية، وغاب في جميع المستويات، وظهر في المستوى الرابع لمادة الجغرافيا بتكرارواحد وبنسبة 16,66%، وغاب في باقي المستويات، الأمـــر الذي يضعف تكوين اتجاهات وقيم نحو المشكلات البيئية، وبالتالي نحو تحقيق التنمية المستدامة.

وما يؤكد هذا التداخل بين عدة مستويات في المجال الوجداني، تظهر في تســـاوي خمســـة مفاهيم واحتلالها نفس المرتبة، وظهرت بنسبة قدرت بـــ 1,88% على الرغم من اختلافهـــا فـــي مستويات انتمائها لمستوى المجال الوجداني الذي تم تصنيفه وتحديد مســـتوياته المتنوعـــة لعمليـــة اكتساب مهارات المعنية بالميول والاتجاهات والقيم التي وضعها "**كراتول**" وزملائه فـــي تصـــنيف هرمي للأهداف في الميدان العاطفي –الانفعالي–الوجداني– انطلاقا من بعد داخلي يتمثل في مفهوم

التدويت Internalization، الذي يشير إلى عملية استيعاب أو استدخال التلميذ للميول والقيم والاتجاهات، من خلال نوع من النموا لداخلي له الذي يحتاج إلى طبيعة تصوراته، لعملية تمثيل التلميذ لسلوك وأعراف ومعايير وقيم وأخلاق المجتمع **(نشواتي: 2003، ص80-81)**، يضعها هؤلاء العلماء في خمسة مستويات صنفت هرميا؛ أي مرحلة تلي مرحلة. ويظهرالتداخل في بعض هذه المستويات ضمن هذه المفاهيم:

- **مفهوم "يظهر التلميذ اهتمام نحو المشاركة في صنع القرارات البيئية"**

الملاحظ في معطيات هذا الجدول؛ أنه تم تساوي بين أدنى مستوى والمتمثل في **مستوى الاستيعاب**، والذي يظهر في مفهوم "يظهر التلميذ اهتمام نحو المشاركة في صنع القرارات البيئية" والذي ظهر في المستوى الثاني بتكرار واحد وبنسبة 5,00% من كتب التربية المدنية، وانعدم في باقي المستويات لمادة التربية المدنية والجغرافيا.

- **مفهوم "يبدي التلميذ ميلا نحو استثمار موارد البيئة الدائمة":**

وتظهر المساواة بين المستوى الثاني والمتمثل في **مستوى الاستجابة**، والذي يظهر في مفهوم "يبدي التلميذ ميلا نحو استثمار موارد بيئتهم الدائمة"، والذي ظهر في مستوى السنة الثانية لمادة الجغرافيا بتكرار واحد وبنسبة 12,5%، رغم الأهمية التي يبينها هذا المفهوم في محتوى التعليمي للتنمية المستدامة في **الجدول رقم(06)**، حيث تدعم المشاركة الفردية والجماعية والمجتمعية، وإتاحة فرصة لمشاركة الإنسان بطريقة أساسية في إحداث التغيير المرغوب في الشخصية أو في البيئة أو في كليهما. والمساهمة في بناء القدرات المؤسسية في المجتمع، بحيث تكون أكثر كفاءة وفاعلية في توجيه المورد البشري، وتفعيل مشاركته في استخدام الموارد المالية والبيئية والتنظيمية، مع الساهمة في توفير قدرات إدارية، تتمتع بدرجة عالية من الكفاءة في صنع وتنفيذ وتقويم سياسات التنمية في المجتمع حاضرا أو مستقبلا **(علي:2012، ص230-231)**.

- **مفهوم"ينمي التلميذ اتجاه مضاد نحو دفن نفايات الدول الغنية في أراضي الدول النامية":**

كما يظهر الجمع بين هذه المستويات الدنيا والمستوى الثالث من مستويات المجال الوجداني والمتمثل في **مستوى التقييم**، الذي ينمي فيه التلميذ شعوره السلبي والمضاد نحو دفن نفايات الدول الغنية في أراضي الدول النامية، حيث ظهرهذا الاتجاه في المستوى الثاني بنسبة 5,00% ،وانعدم في باقي مستويات مادة التربية المدنية والجغرافيا، محتلا المرتبة التاسعة من إجمالي مفاهيم المجال الوجداني للكتب الثمانية.

- **مفهوم "يطور الاتجاه الإيجابي نحو التعامل الرشيد مع الموارد الطبيعية والمحافظة عليها":**

كما يظهرالجمع بين هذه المستويات الدنيا والمستوى الثالث من مستويات المجال الوجداني والمتمثل في **مستوى التقييم**، الذي ينمي فيه التلميذ شعوره الإيجابي، كما يظهر في مفهوم "يطور الاتجاه الإيجابي نحو التعامل الرشيد مع الموارد الطبيعية والمحافظة عليها، والذي إحتل المرتبة التاسعة، و ظهرفي المستوى الثالث لمادة التربية المدنية بنسبة 20,00%، وانعدم في باقي المستويات مادة التربية المدنية والجغرافيا.

ولعل اهم الموارد التي تحتاج إلى التعامل الرشيد معها ولم يتم ذكرها نهائيا في هذه المجالات نجد الموارد المائية، والتي من المعقول أن تتصدر المراتب الأولى ليعرفها التلميذ ويكون اتجاهات المحافظة عليها، لأن الموارد المائية والحفاظ عليها يمثل جوهر حماية البيئة، وتحقيق التنمية المستدامة خاصة أن مساحة المياه العذبة في العالم ضئيلة مقارنة بمساحة المياه المالحة على سطح الأرض ومساحة الأرض نفسها، وعدد سكانها الذي هو في تزايد مستمر، مع احتمال وصول ذلك العدد إلى تسعة مليارات نسمة في العام 2050، فيصبح الإنسان قوة لا مفرمنها في الطبيعة، ونكون بحق قد ولجنا إلى العصر **الانثروبوسيني** (عصر البشر) على حد قول "**بول كرتزن**" عالم الكمياء **(توسان:2011،ص266)**، واحتياجاته المتزايدة لمياه العذبة خاصة في الدول العربية (منها الجزائر)، هذه الدول العربية التي تعاني من ندرة المياه العذبة، والتي أصبحت تسمى بالفجوة المائية، حيث وصل نصيب الفرد فيها إلى 1250م^{3}لسنة 2000، ويتوقع أن يصل إلى 650م^{3}في سنة 2025، وهي نتيجة منطقية لتزايد الطلب على المياه لتلبية الاحتياجات المنزلية والصناعية والزراعية، بل تمتد المشكلة إلى نوعية المياه والى السلوكيات غير الرشيدة في استخدامها، التي يمارسها الأفراد بقصد أوبدونه، والتي تؤثر في النهاية على ثبات كمية المياه العذبة، وتغير نوعيتها بشكل يفوق الاستفادة الكاملة منها، ونتيجة لذلك أصبحت المشكلات المتعلقة بالمياه من أخطر ما يهدد حياة المواطن العربي في الحاضر والمستقبل. لذلك كان أمر المحافظة على الموارد المائية من الأمور المهمة، وذلك عن طريق تربية أفراد المجتمع، تربية مائية تركز على انماء الوعي المائي، وتنمية المهارات والاتجاهات والسلوكات السليمة لدى المواطن، انطلاقا من الجهود التربوية المنظمة لاكتساب التلاميذ المفاهيم المائية، والوعي المائي والقيم والمهارات التي تنظم سلوكهم، ويمكنهم من التعامل مع البيئة المائية وحمايتها، والمحافظة عليها وحل مشكلاتها واستغلال مواردها بأفضل شكل ممكن، راجع في ذلك **(فرح الله: 2009، ص36 3)**.

- **مفهوم "يقدر خطورة الآثار البيئية المترتبة على النمو الديمغرافي":**

كما يظهر الجمع بين هذه المستويات الدنيا ومستوى التقييم في مفهوم "تقدير خطورة الآثار البيئية المترتبة على النمو الديمغرافي"، الذي إحتل المرتبة التاسعة أيضا، وظهر في المستوى الأول والثاني لمادة الجغرافيا على التوالي بنسبة (25,00%،33,33%)، وانعدم في باقي مستويات مادة الجغرافيا والتربية المدنية.

رابعا- النتائج الجزئية لـ منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال الوجداني للتربية البيئية:

هذا التوزيع غير المنطقي للتغيرات الداخلية التي تطرأ على مشاعر التلميذ وميوله في المجال الوجداني، لا يساهم في تنمية مواقف التلميذ واتجاهاته ومبادئه ومعاييره وقيمه، التي توجه سلوكه وأفعاله وتؤثر فيما يتخذه من أحكام وقرارات، خصوصا وأن نواتج التعليم الوجداني تحضى باهتمام قليل مقارنة بالمجال المعرفي، وهذا ما يظهر تحليل الجدول الخاص بالمجال المعرفي والمجال الوجداني، وسيظهر بأكثر تفصيل في **الجدول رقم(12)**، الذي سيجمع المجالات الثلاث للتربية البيئية مقارنة بمفاهيم القائمة، التي تم إعدادها إلى جانب تحليلها وفق نسق الشخصية، الذي يطرحه بارسونز للوقوف على نقاط القوة والضعف في هذا الطرح النظري والتطبيقي.

جدول رقم (11): يوضح توزيع منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال المهاري في كتب الجغرافيا والتربية المدنية للتعليم المتوسط.

المجالات	المفاهيم الواردة في محتوى الكتب	ت م/01		ت م/02		ت م/03		ت م/04		المجموع		ج/01		ج/02		ج/03		ج/04		المجموع		المجموع الكلي		الرتبة
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
المجال المهاري	تكييف قدرات التلميذ لتلائم مواقف حل المشكلات التي تعاني منها بيئتهم.	04	10.52	13	24.07	8	29.62	4	28.57	29	21.80	12	14.28	12	13.95	6	13.95	19	12.83	49	13.57	78	15.78	2
	يتهيأ التلميذ لمساعده الفقراء والمحتاجين.	03	7.89	01	1.85	01	3.70	/	/	5	3.75	/	/	01	1.16	/	/	/	/	01	0.27	6	1.21	12
	يميز التلاميذ بين حقوقهم وواجباتهم البيئية.	07	18.42	/	/	/	/	05	35.71	12	9.02	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	12	2.42	08
	كتابة تقارير حول أهمية المحافظة على الموارد البيئية المتجددة وغير المتجددة.	5	13.15	3	5.55	4	14.81	02	14.28	14	10.52	26	30.95	19	22.09	17	39.53	56	37.83	118	32.68	132	26.72	01
	تقليد الجماعة في غرس الأشجار و تنظيف المحيط على مستوى بيئيهم المحلية.	09	23.68	11	20.37	/	/	01	7.14	21	15.78	01	1.19	/	/	02	4.65	13	8.78	16	4.43	37	7.48	05
	تطبيق بعض الطرق لحماية التراث الحضاري والطبيعي.	10	26.31	17	31.48	/	/	/	/	27	20.30	/	/	/	/	02	4.65	05	3.37	07	1.93	34	6.88	06
	يتدرب التلميذ على الوقاية من الأمراض.	/	/	02	3.70	4	14.81	/	/	06	4.51	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	06	1.21	12
	يستجيب التلميذ لمعطيات التكنولوجية التي تحافظ على البيئة.	/	/	01	1.85	/	/	01	7.14	02	1.50	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	02	0.40	16
	تنمية مهارة رمي الفضلات في أماكنها المخصصة.	/	/	03	5.55	/	//	//	/	03	2.25	01	1.19	/	/	/	/	04	2.70	05	1.38	8	1.61	11
	كتابة تقارير حول انعكاسات التطور الصناعي على البيئة .	/	/	01	1.85	/	/	/	/	01	0.75	/	/	4	4.65	/	/	04	2.70	08	2.21	9	1.82	09

يستخدم عينات من الأحياء المنتجة والمستهلكة من بينهم الطبيعية ويعرضها بدقة للدراسة .	/	/	1	1.85	1	3.70	/	/	2	1.50	/	/	3	3.48	/	/	01	0.67	4	1.10	6	1.21	12
يلاحظ التلميذ الظواهرالبيئية الموجودة في الواقع وتفسيرها علميا.	/	/	1	1.85	03	11.11	1	7.14	05	3.75	18	21.42	37	43.02	05	11.62	08	5.40	68	18.83	73	14.77	03
يستعد التلميذ لتصرف نحو الآثار المترتبة على ظهور آفاق اجتماعية.	/	/	/	/	5	18.51	/	/	5	3.75	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	5	1.01	15
يعرض التلميذ بدقة أشكال العلاقات الغذائية بين الكائنات الحية الموجودة في بيتهم المحلية.	/	/	/	/	1	3.70	/	/	1	0.75	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	0.20	17
رسم بياني لمعطيات التغير المناخي.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	18	21.42	01	1.16	/	/	25	16.89	44	12.18	44	8.90	04
كتابة تقاريرحول سياسة النمو الديمقرافي.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	08	9.52	05	5.81	10	23.25	08	5.40	31	8.58	31	6.27	07
كتابة تقارير حول العلاقة بين الإنسان والبيئة.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	04	4.65	01	2.32	04	2.70	9	2.49	09	1.82	09
يستخدم أجهزة إستغلال الطاقة البديلة كطاقة الرياح والمياه والشمس..	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	01	0.67	01	0.27	01	0.20	17
المجموع	38	//	54	//	27	//	14	//	133		84	//	86	//	43	//	148	//	361	//	494	//	//

المصدر: نتائج تحليل المضمون.

خامسا- منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال المهاري للتربية البيئية على ضوء تحليل المضمون:

- **مفهوم "كتابة تقارير حول أهمية المحافظة على الموارد البيئية المتجددة وغير المتجددة":**

يوضح الجدول السابق من خلال ما تشير إليه معطياته في تقديم مفاهيم البعد المهاري في الكتب الثمانية لمادة التربية المدنية والجغرافيا، أنها تركزت حول مفهوم "كتابة تقارير حول أهمية المحافظة على الموارد البيئية المتجددة وغير المتجددة"، باحتلاله المرتبة الأولى بنسبة قدرت بـ 26,72% وظهر بتوزيع متناقض بين جميع مستويات الكتب الثمانية، حيث تراوح في المستويات الأربعة لمادة التربية المدنية ما بين (13,15%,5,55%,14,81%,14,28%)، في حين ظهرت في المستويات الأربعة لمادة الجغرافيا، بنسب أكبر من النسب التي ظهرت بها المستويات الأربعة لمادة التربية المدنية، والتي تراوحت ما بين (30,95%,22,09%,39,53%,37,83%)، وقد يعود ذلك إلى طبيعة مادة الجغرافيا التي احتوت أكبر نسبة لمفاهيم المجال البيئي، كما **يوضحه الجدول رقم(08)**، كما يظهر ارتباط هذا المجال البيئي **بالمجال النفس الحركي Psychomotor Domain** وهو **المجال المهاري** الذي يتصل بتنمية الجوانب الجسمية الحركية، والتنسيق بين الحركات والأهداف التعليمية في المجال النفس حركي يصاحب الخصائص المعرفية والوجدانية، لكن الخصائص النفسية حركية تغلب على استجابات المتعلمين،من: **(بن خالد: 2011،ص626 http://www.iugaza.edu.psp/ar/periodical/**، حيث يظهر في أحد مستويات تصنيف **سمبسون Simpson** المعتمدة في هذه الدراسة، والمتمثل في **المستوى الآلية Mechanizm (الاستجابة الميكانيكية)**، حيث يرتبط هذا المستوى بأداء المهارة أو الأداء الحركي بطريقة نمطية آلية، وذلك عندما تؤدي هذه الأعمال والمهارات والحركات بثقة وجرأة، حيث لا يتصف بالتعقيد، وكأنها أصبحت عادة ومألوفة بالنسبة للتلميذ، كأن يكتب التلميذ تقارير حول أهمية المحافظة على الموارد البيئية المتجددة وغير المتجددة **www.tarbige.chmiti.com/news.php?action=vew2id=7** .

- **مفهوم " تكييف قدرات التلميذ لتلائم مواقف حل المشكلات التي تعاني منها بيئتهم":**

كما أشادت معطيات الجدول أن مفهوم "تكييف قدرات التلميذ لتلائم مواقف حل المشكلات التي تعاني منها بيئتهم"، احتل المرتبة الثانية بنسبة 15,78% من إجمالي مفاهيم المجال المهاري للكتب الثمانية، والتي يحاول فيها التلميذ أن ينوع المهارات باختلاف المواقف، فيحتاج إلى تفسيرها أوتعديلها، بما يتلاءم ومواقف جديدة من حل المشكلات التي تعانيها بيئتهم، ليلتقي بذلك **مستوى التكييف Adaptation**، والذي يشمل المستوى السادس من التصنيف الهرمي **لسمبسون**

(Simpson 1996)، والذي يهتم بالمهارات التي يطورها التلميذ ويقدم نماذج مختلفة لها، تبعا للموقف الذي يواجهه عن طريق الإضافة أو التجديد، وذلك من خلال تجربته العلمية وإتقانه الرشيد للمهارة **(الحازمي: 2010، ص64)**، قلت يلتقي مستوى التكييف بنقاط التقاء مع المجال البيئي من مجالات تحقيق التنمية المستدامة، والمتمثل في حل المشكلات البيئية، ولكن بتوزيع متناقض غير مخطط له، يظهر في المستويات الأربعة لمادة التربية المدنية بـ (10.52%،24.07%،29.62%،28.57%)، وبتوزيع متفاوت نوعا ما في المستويات الاربعة لمادة الجغرافيا يظهر فيما يلي: (14,28%,13,95%,13,95% ,12,83%)وهذا ما تحاول تحقيقه المادة خاصة وأنها تعلن في مقدمتها أن الهدف الأساسي كما تضمنته الإصلاحات الحديثة تنمية كفاءات التلميذ في المجال المهاري، وترقيته بالمجالات الأخرى.

- **مفهوم "يلاحظ التلميذ الظواهر البيئية الموجودة في الواقع ويفسرها علميا":**

تعيدنا معطيات الجدول السابق، إلى أدنى مستوى من مستويات المجال المهاري، والذي يصفه **سمبسون** والمتمثل في **مستوى الإدراك الحسي "الملاحظة"**، حيث يتم فيه تشغيل أعضاء الحس بعد إثارتها بالمثيرات المحتملة، والتركيز على المثيرات ذات العلاقة بالسلوك الحركي المرغوب به **(أبو جادو: 2000، ص307)**، كأن يلاحظ التلميذ الظواهر البيئية الموجودة في الواقع ويفسرها علميا. هذا المفهوم الذي يرتبط مع المجال البيئي ضمن توجهات قيمية للمستويات الأربعة لمادة التربية المدنية والجغرافيا، حيث يظهر في المستويات الأربعة لمادة االتربية المدنية بتوزيع متناقض يتراوح على التوالي ما بين (0,00%,1,85%,11,11%,7,14%)، وبنفس التوزيع المتناقض يظهر في المستويات الأربعة لمادة الجغرافيا (21,42%,43,02%,11,62%,5,40%) ، محتلا بذلك المرتبة الثالثة من إجمالي مفاهيم المجال المهاري للكتب الثمانية بنسبة14,77 %، ولكن هذا التوزيع لا يساهم بتناقضه في اكتساب التلميذ مهارة ملاحظة الظواهر البيئية وتحديدها علميا، خاصة وأن هذا المحتوى التعليمي ينتمي إلى أدنى مستوى من مستويات تصنيف **سمبسون** كما سبق أن ذكرنا.

- **مفهوم "رسم بياني للمعطيات التغير المناخي":**

وصعودا إلى المستوى الرابع من مستويات المجال المهاري، والذي يؤدي فيه التلميذ المهارة أو الأداء الحركي **بطريقة نمطية آلية**، وذلك عندما تؤدي هذه الأعمال والمهارات والحركات بثقة وجرأة، حيث أصبحت المهارة أو الحركة معتادة ومألوفة **www.tarbige.chmiti.com/news.php?action=vew2id=7**، كأن يقوم التلميذ بفعل رسم بياني للمعطيات التغير المناخي"، هذا المفهوم الذي يرتبط المجال المهاري بالمجال البيئي كأحد مجالات التنمية المستدامة، والذي يبرز مشكلة "التغير المناخي" وعواقبها على كوكب الأرض، كحقيقة ظهرت منذ صدور التقرير الرابع لفريق الخبراء الحكومي الدولي، المعني بتغير المناخ في عام 2007، وخاصة عندما أشيع في مطلع العام 2010؛ أن العقد الأخير كان الأكثر حرارة منذ

العام 1880، وأن تيارات المياه الساخنة العميقة النابعة من الأزقة البحرية، كانت مسؤولة جزئيا عن ذوبان الكتل الجليدية السريعة في غرينلاند، وما صدر في مجلة **ناتور Nature** عام 2009 خبر تحديد العلماء عتبة تركيز ثاني أكسيد الكربون في الغلاف الجوي بـ 350 جزء بالمليون، بغية الحد من مخاطر التغيرات البيئية المحتومة، لاسيما حينما نعرف أن السبب الحقيقي وراء هذه التغيرات المناخية يعود إلى الفعل الإنساني، نتيجة التحضر والاستخدام المكثف للمحروقات الاحفورية، والتقدم في استغلال الأراضي كعناصر أساسية ترسم ملامح كوكب الأرض الحالية، وتمارس ضغوطا بالغة على الأنظمة البيئية **(توسان: 2011، ص265-266)**.

هذا المفهوم الذي يرتبط المجال المهاري بالمجال البيئي كأحد مجالات التنمية المستدامة، لكن هذا الارتباط لا يظهر في المستويات الأربعة لمادة التربية المدنية، كما لا يظهر في المستوى الثالث من مادة الجغرافيا، ويظهر بنسب متناقضة في باقي المستويات كما يلي (21,42%,1,16%,16,89%)، محتلا بذلك المرتبة الرابعة من إجمالي مفاهيم المجال المهاري للكتب الثمانية بنسبة قدرت بـ 8,90% ،وهذا التوزيع المتناقض والنسب الضعيفة لا يساهم ولا يساعد التلميذ على اكتساب مهارات الرسم والتمثيل البياني لمعطيات التغير المناخي، لأن إتقان هذه المهارة وممارستها، من حيث نوعها ومستواها وكذلك درجة تمكين التلميذ منها، يعتمد إلى حد بعيد على نفسية التلميذ ودوافعه وميوله واتجاهاته في هذه المعطيات، ولكن ما يؤكده **الجدول رقم (10)** أنه لا يوجد ميل أو اقتناع أو شعور بالحاجة إلى هذا التدريب، الذي يؤدي إلى تلك المهارة؛ مهارة رسم وتمثيل معطيات التغير المناخي بيانيا، وهذا على الرغم من أنه احتل المرتبة الأولى كمحتوى تعليمي في المجال البيئي، كما بينه **الجدول رقم(06)**، لكن تبقى مشكلة انتقال هذا المحتوى التعليمي مرهون بدور الأستاذ الذي قد يساعد التلميذ، وقد لا يساعده على إتقان هذه المهارة من خلال تنشئته وتعليمه الصفي، وهذا يمكن الوقوف عليه في نتائج تحليل **المقابلة رقم(01)** .

- **مفهوم "تقليد الجماعة في غرس الأشجار ووتنظيف المحيط على مستوى بيئتهم المحلية"**

عادت المرتبة الخامسة إلى مفهوم "تقليد الجماعة في غرس الأشجار ووتنظيف المحيط على مستوى بيئتهم المحلية"، والذي ظهر بنسبة تصل إلى 7,48%، هذا المفهوم الذي يلتقي في نقاط تقاطع بين المجال الاجتماعي بالمستوى الثالث من مستويات تصنيف **سمبسون**" والمتمثل في **مستوى الاستجابة الموجهة Guided Respobse**، والتي يحاول فيها التلميذ تقليد أداء مهاري نفذ أمامه، بأسلوب المحاكاة والمحاولة والخطأ لخطوة أولى ومبكرة(**القرارعة: 2009، ص101**)، نحو تنمية مهارات تأدية وغرس الأشجار وتنظيف البيئة في محيطه، هذا المفهوم الذي ظهربتوزيع متناقض في المستويات الأربعة لمادة التربية المدنية (23,68%,20,37%,00%,7,14%) وكذلك في المستويات الأربعة لمادة الجغرافيا (1,19%,00%,4,65%,8,78%).

- **مفهوم "تطبيق التلميذ بعض الطرق لحماية التراث الحضاري والطبيعي":**

أما عن مفهوم "تطبيق التلميذ بعض الطرق لحماية التراث الحضاري والطبيعي"، فإ حتل المرتبة السادسة بنسبة 6,88% من إجمالي مفاهيم المجال المهاري للكتب الثمانية، وظهر بتوزيع متناقض بين هذه المستويات، حيث يقدر ظهوره في المستوى الأول لمادة التربية المدنية بـ 26,31% و31,48% في المستوى الثاني، في حين يغيب في المستوى الثالث والرابع، إلى جانب غيابه في المستوى الأول والثاني لمادة الجغرافيا، وظهوره في المستوى الثالث بـ 4,65%، وبنسبة 3,37% في المستوى الرابع، وبهذا التوزيع لا يساعد التلميذ في توجيه استجابته نحو هذا المستوى الثالث من تصنيف **سمبسون**، والذي لا يكون فيه التلميذ قادرا على القيام الحركي المرغوب فيه أو قادرا على تقليد السلوك **(منسي: 2000، ص40)**، كأن يتطوع التلميذ لتطبيق بعض الطرق لحماية التراث الحضاري والطبيعي، ولكن هذا التوزيع لا يؤكد اعتماد هذه المهارة، وهذا رغم أن المحتوى التعليمي لتوجهات القيمة لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، يظهر احتلال هذا المفهوم الذي ينتمي إلى المجال الاجتماعي لمراتب الأولى، **كما يبينه الجدول رقم(05) والجدول رقم(09)**، مما يتبين أن هناك ارتباط ضعيف في المحتوى التعليمي لهذا المفهوم، الذي ينتمي إلى المجال الاجتماعي و بين المستوى المهاري.

- **مفهوم "كتابة تقارير حول سياسة النمو الديمغرافي":**

وفي المرتبة السابعة يظهر مفهوم "كتابة تقارير حول سياسة النمو الديمغرافي" بنسبة 6,67% من إجمالي مفاهيم المجال المهاري للكتب الثمانية، حيث يظهر في جميع المستويات الأربعة لكتب الجغرافيا بنسب متفاوتة تقدر بـ(9,52%,5,81%,23,25%,5,40%)، في حين ينعدم ظهوره نهائيا في المستويات الأربعة لمادة التربية المدنية، الأمر الذي لا يساهم ولا يساعد التلميذ على ترجمة خبرته وميله واستجابته، بأداء المهارة التي تعلمها بثقة وبراعة وسرعة فائقة، كما يفترض **(القرارعة: 2009، ص101)**، والتي يبينها المفهوم الذي ينتمي إلى **المستوى الثالث** من تصنيف **سمبسون**، والممثل في **الاستجابة الآلية أو الميكانيكية**، خاصة في مادة التربية المدنية، التي ينعدم فيها ظهور هذه المهارة في محتواها التعليمي وهذا نتيجة طبيعية، لأن المحتوى التعليمي ضمن التوجيهات القيمية لمادة الجغرافيا والتربية المدنية الخاصة بالنمو الديمغرافي، يظهر احتوائها على نسب ضعيفة في كل من المجال الاجتماعي، الذي ينتمي إليه هذا المفهوم **كما يبينه الجدول رقم(05)**، والمجال المعرفي **كما يبينه الجدول رقم(09)**، هذا المجال المعرفي الذي له علاقة بإتقان المتعلم لهذه المهارة وارتباطها بما يتعلمه التلميذ في المادة الدراسية عينة الدراسة، كما يؤكد على ذلك تعريف المجال النفسي حركي الموضح في **الفصل الرابع العنصر الثاني.**

- **مفهوم "يميز التلاميذ بين حقوقهم وواجباتهم البيئية":**

أما عن المرتبة الثامنة فعادت إلى مفهوم "يميزالتلاميذ بين حقوقهم وواجباتهم البيئية"، وظهر بنسبة 2,42% من إجمالي مفاهيم المجال المهاري للكتب الثمانية، والذي ظهر فقط في المستوى الأول لمادة التربية المدنية بنسبة 18,42% ،والمستوى الرابع بنسبة 35,71%، وانعدم في باقي مستويات التعليم لمادة التربية المدنية والجغرافيا. الأمر الذي لا يساهم كخطوة أولى وجوهرية في أداء النشاط الحركي، حيث لا يستطيع التلميذ استخدام أعضائه الحسية، لاستقبال المثيرات ذات العلاقة التي تقود إلى أداء المهارات فيما بعد **(الحازمي: 2010، ص63)**، والذي يظهر في فعل تمييز التلميذ بين حقوقهم وواجباتهم البيئية، خصوصا وأن هذا الفعل ينتمي إلى أدنى مستوى من مستويات المجال المهاري، والذي بين أنه لا يرتبط مع المجال المعرفي في تبيين وتعليم التلاميذ حقوقهم البيئية، وما يؤكد ذلك التوجهات القيمية لمفهوم حقوق الإنسان، والتي ظهرت بالمراتب الأولى **كما يوضحه الجدول رقم (05) والجدول رقم(09)**، والتي لا تشير في كثير من محتواها التعليمي إلى الحقوق البيئية بمختلف صورها، وإنما ترتبط فقط على الحقوق السياسية والحقوق المدنية، تم إعلانها ضمن وثيقة الإعلام العالمي لحقوق الإنسان 1948، الواردة في مجموعة من المواد موجودة في الصفحة (64 و72) من كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط المادة التربية المدنية، كما تضمنت بعض الحقوق الاقتصادية والاجتماعية ولكنها غير قابلة للتطبيق كما هو حال الأولى، و **كما تم شرحه بالتفصيل في الجدول رقم (05)** .

- **مفهوم "كتابة تقارير حول انعكاسات التطور الصناعي على البيئة":**

مرة أخرى تعيدنا معطيات الجدول إلى المستوى الرابع من مستويات المجال المهاري، والمتمثل في **مستوى الآلية (الاستجابة الميكانيكية)**، حيث يتوقع من التلميذ في هذا المستوى، أن يكون قادرا على القيام بالمهارات الحركية التي لا تتصف بالتعقيد، وكأنها شيء عادي بالنسبة للتلميذ، وذلك نتيجة لتكراره القيام بها **(أبو جادو: 2000، ص308)**. كأن يقوم "بفعل كتابة تقارير حول انعكاسات التطور الصناعي على البيئة"، ولكن التوزيع الذي ظهر به هذا المفهوم الذي احتل المرتبة التاسعة بنسبة 1,82% من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية، لا يساهم ولا يساعد التلميذ على امتلاك هذه المهارة، حيث ظهر مفهوم"كتابة تقارير حول انعكاسات التطور الصناعي على البيئة" في المستوى الثاني فقط من مستويات الأربعة لمادة التربية المدنية بنسبة 1,85%، كما ظهر في المستوى الثاني بنسبة 4,65% والمستوى الرابع بنسبة 2,70% من مادة الجغرافيا، في حين غاب ظهوره نهائيا في باقي المستويات التربية المدنية والجغرافيا، على الرغم من أهمية تربية التلميذ وتعليمه وإتقانه لهذه المهارة الحركية، نتيجة لأهمية المحتوى التعليمي لهذا المفهوم في عملية تحقيق التنمية المستدامة، الذي **تم شرحه في الجدول رقم(07)**، إلى جانب ظهورهذا المفهوم بنسب متدنية بينها **تحليل الجدول رقم (10)**.

- **مفهوم "كتابة تقارير حول العلاقة بين الإنسان والبيئة":**

بنفس المستوى والمرتبة والنسبة السابقة لمفهوم كتابة تقارير حول انعكاسات التطور الصناعي على البيئة"، يظهرمفهوم "كتابة تقارير حول العلاقة بين الإنسان والبيئة" في المستوى الثاني لمادة الجغرافيا بنسبة 4,65% والمستوى الثالث بـ 2,32% والمستوى الرابع 2,70%، في حين انعدم ظهوره في جميع مستويات التربية المدنية والمستوى الأول لمادة الجغرافيا،على الرغم من أهمية تربية التلميذ وتعليمه وإتقانه لهذه المهارة الحركية، نتيجة لأهمية المحتوى التعليمي لهذا المفهوم في عملية تحقيق التنمية المستدامة، كما أشار إلى ذلك شرح وتحليل مفهوم تحديد العلاقة بين الإنسان والبيئة **في الجدول رقم(05)**، هذا من جهة ومن جهة أخرى يعود السبب الذي لا يساهم في عدم إتقان هذه المهارة، أنه لم يتم بناء داخلي للتلميذ وإعداد نفسيته ودوافعه وميوله واتجاهاته، على مفاهيم تحديد العلاقة بين الإنسان والبيئة، والتي لم تظهر نهائيا في المجال الوجداني، كما **بينه الجدول رقم(10)**.

- **مفهوم"تنمية مهارة رمي الفضلات في أماكنها المخصصة":**

وبأسلوب المحاولة والخطأ، يمارس التلميذ كخطوة أولى ومبكرة نحو تنمية مهارة رمي الفضلات في أماكنها المخصصة، كاستجابة موجهة يقوم فيها التلميذ بالسلوك الحركي المرغوب فيه أوالقادر على تقليده، وبهذا يلتقي مفهوم رمي الفضلات ضمن المجال الاجتماعي، بالمستوى الثالث من مستويات الجانب المهاري، ولكن في نقاط التقاء ضعيفة يظهره التوزيع غير المنطقي الذي لا يساعد التلميذ على تنمية هذه المهارة، لأنه ظهر في المستوى الثاني فقط ونسب متدنية جدا في مادة التربية المدنية بنسبة 5,55%، وظهر في المستوى الأول لمادة الجغرافيا بنسبة 1,19% وبنسبة 2,70% في المستوى الرابع، وانعدم في باقي مستويات مادة التربية المدنية والجغرافيا، محتلا بذلك المرتبة 11 بنسبة 1,61% من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية للمجال المهاري، رغم أهمية هذا المفهوم في تربية وتعليم التلميذ بيئيا، بما يساهم في تحقيق التنمية المستدامة، **كما بينه تحليل الجدول رقم(05)**.

- **مفهوم "يتهيأ التلميذ لمساعدة الفقراء والمحتاجين":**

وما يؤكد أنه لا يوجد تدرج في تنمية مهارات التلميذ حول مواضيع بيئية، انتماء ثلاث مستويات مختلفة من تصنيف **سمبسون** الهرمي إلى المرتبة الثانية عشر، وظهورها بنسبة واحدة قدرت بـ 1,21% من إجمالي مفاهيم المجال المهاري للكتب الثمانية، حيث تشير معطيات الجدول إلى ظهور المستوى الثاني من مستويات التصنيف الهرمي **لسمبسون**، والمتمثل في **مستوى التهيؤ Set أو الميل Tendenccy**، حيث يكون التلميذ في هذا المستوى مستعدا عقليا وجسميا وانفعاليا للبدء بالقيام بالسلوك الحركي **(منسي: 2000، ص39)**، كأن يتهيأ التلميذ لمساعدة الفقراء والمحتاجين. هذه المهارة التي وإن كانت لها جوانب عضلية (مهارية)، إلا أنها لها جوانب أخرى

معرفية ترتبط أشد الارتباط بميل التلميذ واعتقاده وشعوره بالحاجة إلى التدريب على مساعدة الفقراء والمحتاجين، ولكن هذا لم يظهر بصورة كافية في المجال المعرفي وفي المجال الوجداني، كما يؤكد ذلك **تحليل بيانات الجدول رقم (09) و (10)**، ولا حتى التوجيهات القيمية للمحتوى التعليمي لهذا المفهوم الأساسي لقيام التنمية المستدامة، كما أشار إلى ذلك **تحليل الجدول رقم(05)**، إلى جانب ما تظهره نتائج معطيات هذا الجدول، والتي تبين أن هذا المفهوم ظهر في المستوى الأول بنسبة 7,89%، وفي المستوى الثاني بنسبة 1,85% وفي المستوى الثالث بنسبة 3,70% في مادة التربية المدنية وظهر بنسبة 1,16% في المستوى الثاني لمادة الجغرافيا، في حين انعدم ظهوره في باقي مستويات مادة الجغرافيا والتربية المدنية.رغم أهمية مواجهة الفقرأو التخفيف منه كاستراتيجية تستند على أن مصالح الفئات المهمشة لا تتحقق في المجتمع، نتيجة قصور في الخدمات المقدمة لهم، ولذا فإنها تؤكد على ضرورة الاهتمام لتقديم مشروعات وبرامج تنموية، لتغطية الفئات المهمشة أو ذات التعرض الكبير للفقر كالمسنين والنساء، من خلال توفير مظلة من الأمان الاجتماعي، تستند على تتبع البطالة والاختلال التعليم وكفاية الدخل، مع التركيز على المجتمعات الفقيرة في إطار تأمين زيادات حقيقية في مدفوعات الأمان الاجتماعي**(علي: 2012، ص97)**.

- **مفهوم "يتدرب التلميذ على الوقاية من الأمراض":**

كما تظهر نفس المرتبة 12 في المستوى الثالث والمتمثل في **مستوى الاستجابة الموجهة Guided Response**، ويعد هذا المستوى خطوة مبكرة نحو تنمية المهارة، حيث يكون التلميذ قادر على القيام بالمهارات الحركية التي تتصف بالتعقيد، وكأنها شيء عادي بالنسبة له، وذلك نتيجة لتكراره القيام بها بأسلوب المحاولة والخطأ، مع تلقي توجيهات مستمرة من قبل الأستاذ **(أبو جادو: 2000، ص308)**، كأن يتدرب أو يكرر عملية الوقاية من الأمراض، الذي يلتقي فيه مستوى المهاري مع المجال الاجتماعي في مفهوم الوقاية من الأمراض، الذي يرتبط بمفهوم الرعاية الصحية والذي احتل مراتب متوسطة في المجال الاجتماعي، على الرغم من أهمية تواجده في مراتب أولى لتمكين التلميذ في إتقانه لمعرفته واقتناعه به كشعور، ليتمكن المتعلم من تأدية هذه المهارة التي تساهم فيما بعد بالاهتمام بالصحة، وبالتالي تنمية المورد البشري ومنه تحقيق المجال الاجتماعي الذي تقوم عليه التنمية المستدامة. ولكن الغريب في الأمر أن هذه المهارة رغم أهميتها بالنسبة للتلميذ، إلا أن توجهاتها القيمية التي تساهم في بناء شخصية التلميذ في المجال المهاري، تنعدم في جميع المستويات الأربعة لمادة الجغرافيا، والمستوى الأول والرابع لمادة التربية المدنية، وظهرت فقط في المستوى الثاني بنسبة 3,70% والمستوى الرابع بنسبة 14,81%، وهذا ما يبين بوضوح الارتباط الضعيف بين المستويات الثلاثة في هذا المفهوم، وهي لا تختلف عن النسب التي تتواجد بها في جميع الجداول التي تم تحليلها إلى الآن.

- **مفهوم " يستخدم عينات من الأحياء المنتجة والمستهلكة من بينهم الطبيعية ويعرضها بدقة للدراسة":**

وما يؤكد هذا الخلط وعدم التدرج كذلك، إرتباط هذا المستوى الثاني بمستوى متقدم جدا من مستوى تصنيف **سمبسون**، يظهر في المستوى الخامس ضمن مفهوم "ينظم أو يستخدم عينات من الأحياء المنتجة والمستهلكة من بينهم الطبيعية ويعرضها بدقة للدراسة"، والذي ينتمي إلى **المستوى الاستجابة المعقدة Complex Response**، والذي يؤدي فيه التلميذ المهارات المتنوعة بأقصى سرعة وأكثر إتقانا، أي يهتم هذا المستوى بالأداء الماهر للحركات، ويتم التخلص فيه من الخوف أوالشك في آداء المهارة، كما يتم التخلص من الأداء الآلي للمهارة **(www.tarbige.chmiti.com/news.php?action=vew2id=7)**، ولكن التوزيع الذي ظهر به هذا المفهوم، لا يساعد التلميذ على اكتساب هذه المهارة، خاصة أنه ظهر في أربع مستويات فقط، وانعدم في الأربعة الأخرى من مادة التربية المدنية والجغرافيا، حيث ظهر في المستوى الثاني والثالث لمادة التربية المدنية بنسب قدرت على التوالي (3,70%,1,85%)، وظهربنسبة 3.48 % في المستوى الثاني لمادة الجغرافيا وبنسبة 0,67% في المستوى الرابع.

- **مفهوم "يستعد التلميذ للتصر ف نحو الآثار المترتبة على ظهور آفات اجتماعية"**

في حين عادت المرتبة الخامسة عشر إلى مفهوم "يستعد التلميذ للتصرف نحو الآثار المترتبة على ظهور آفات اجتماعية" بنسبة 1,01% من إجمالي مفاهيم المجال المهاري للكتب الثمانية، حيث ظهر فقط في المستوى الثالث من كتب التربية المدنية بنسبة 18,51%، في حين انعدم ظهوره في باقي المستويات لمادة التربية المدنية والجغرافيا، وبهذا التوزيع لا يتوقع من التلميذ أن يستعد ويتهيأ فعليا لأداء أفعاله نحو الآثار المترتبة على ظهور آفات اجتماعية، حيث لا يقدر على التهيئ لأداء أي نوع من الأنشطة والخبرات في هذا المجال، لأن هذا التوزيع لا يولد عند التلميذ للقيام بهذه المهارة **(القرارعة: 2009، ص100)** في مختلف الأوضاع المتجددة، والمواقف التي تظهر فيها الآثار المترتبة على ظهور الآفات الاجتماعية.

- **مفهوم " يستجيب التلميذ لمعطيات التكنولوجيا التي تحافظ على البيئة":**

أما مفهوم "يستجيب التلميذ لمعطيات التكنولوجيا التي تحافظ على البيئة"، يحتل المرتبة السادسة عشر بنسبة 0,40% من إجمالي مفاهيم المجال المهاري للكتب الثمانية، حيث يلتقي أحد مجالات تحقيق التنمية المستدامة، والمتمثل في المجال البيئي بثاني مستوى من مستويات تصنيف المجال المهاري **لسبمسون**، وفيه يمثل ويتهيأ التلميذ ويستعد نفسيا وعقليا لأداء أفعالا معينة، كأن يستجيب التلميذ لمعطيات التكنولوجيا التي تحافظ على البيئة، ولكن معطيات الجدول تبين أن نقاط التقاء هذين المجالين ضعيف، حيث لم يظهر إلا في المستوى الثاني والرابع من كتب التربية المدنية، وبنسب متفاوتة قدرت على التوالي (7,14%,1,85%)، في حين انعدم ظهوره في باقي

مستويات مادة التربية المدنية والجغرافيا، على الرغم من أهمية هذا المفهوم في تحقيق التنمية المستدامة، كما بينه_تحليل معطيات المجال البيئي في **الجدول رقم(06)**، كما يبين ماهر أبو المعاطي علي، أهمية هذا المفهوم في تحقيق التنمية المستدامة، وذلك بتشجيع استخدام التكنولوجيا النظيفة ذات المخلفات وغير الملوثة، مع ترشيد وحسن اختيار المواقع الصناعية، وتنمية الموارد الطبيعية المتجددة وغير المتجددة، في إطار زمني يحقق عدالة الاستخدام لأجيال الحاضر، مع عدم تجاهل حق الأجيال القادمة في ذلك **(علي: 2012 ،ص 231)**.

- **مفهوم "يستخدم أجهزة استغلال الطاقة البديلة كطاقة الرياح والمياه والشمس..."**:

في حين عادت المرتبة السابعة عشر والأخيرة مناصفة بين مستويين مختلفين من تصنيف **سمبسون**، والذي يمثل في المستوى الرابع وهو **مستوى الآلية**، والذي يظهر في فعل قيام التلميذ بتهيئة أو استخدام الأجهزة استغلال الطاقة البديلة كطاقة الرياح والمياه والشمس... والذي يظهر بنسبة 0,20% من إجمالي مفاهيم المجال المهاري للكتب الثمانية، حيث لم يظهر إلا في المستوى الرابع لمادة الجغرافيا وبنسبة 0,67%، هذا الظهور الذي لا يساعد التلميذ على التعود على العمل وإتقان هذه المهارة، نتيجة لعدم تكرار أداء العمل، ولعدم كثرة قيامه بأداء مهارة استخدام الأجهزة التي تتم بها استغلال الطاقة البديلة هذا من جهة، ومن جهة أخرى لم تعط للتلميذ معارف ولم تتهئ نفسه وشعوره الداخلي للقيام بهذه المهارة، ما يؤكد ذلك النسب الضعيفة التي ظهربها هذا المفهوم في المجال المعرفي والوجداني، **كما يوضحه تحليل الجدول رقم(09) ورقم (10)**، مما يؤكد أن التوجهات القيمية الموجودة في المحتوى التعليمي لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، لا تلبي الاحتياجات الأساسية المهارية والوجدانية والمعرفية، ضمن مفهوم الطاقة البديلة لبناء شخصية تلميذ التعليم المتوسط، التي توجه أفعاله فيما بعد نحو تحقيق التنمية المستدامة.

- **مفهوم"يعرض التلميذ بدقة أشكال العلاقات الغذائية بين الكائنات الحية الموجودة في بيئتهم المحلية"**:

كما نجد تساوي المستوى السابق ضمن مفهوم "يستخدم أجهزة استغلال الطاقة البديلة كطاقة الرياح والمياه والشمس..."، مع مستوى أكبر منه يتمثل في **مستوى الاستجابة المعقدة Complex Response**، والذي ظهر في فعل "يعرض التلميذ بدقة أشكال العلاقات الغذائية بين الكائنات الحية الموجودة في بيئتهم المحلية"، هذا التساوي الذي يحدث خلط في تنمية المهارة عند التلميذ في مجال تحقيق التنمية المستدامة، والذي يظهر في المستوى الثالث من مادة التربية المدنية بنسبة 3,70%، وينعدم في باقي مستويات مادة الجغرافيا والتربية المدنية، وبهذا المستوى والتوزيع لا يؤدي التلميذ هذه المهارة الأكثر تعقيدا بدرجات عالية، من حيث الكفاءة والإتقان وبأقل درجة من الجهد والوقت، وقد يترافق معها نوع من الخوف والفشل **(الحازمي: 2010، ص64)**.

سادسا- النتائج الجزئية لمنطلقات الحاجة لمفاهيم المجال المهاري للتربية البيئية:

- هناك خلل في تدرج وانضمام مفاهيم المجال المهاري على مستوى الكتب الثمانية، تظهر في إنعدام بعض المفاهيم وظهور البعض الآخر بتوزيع متناقض غير مخطط له، و تساوي العديد من المستويات المختلفة من تصنيف **سمبسون**، الأمر الذي لا يساهم في اكتساب مهارات معينة حسب المستويات التي يصفها **سمبسون** المعتمد في الجانب المهاري.
- يظهر من تحليل المجال المهاري صعوبة إتقان الكثير من المهارات وممارستها، من حيث نوعها ومستواها وكذلك درجة تمكين التلميذ منها، حيث يعتمد إلى حد بعيد على المجال المعرفي و الوجداني، ولكن هذا لم يظهر بصورة كافية لا في المجال المعرفي ولا في المجال الوجداني، وهذا **ما يؤكد عليه تحليل الجدول رقم (09)، (10)**، ولا حتى التوجيهات القيمية للمحتوى التعليمي للمفاهيم الأساسية التي تقوم عليها التنمية المستدامة، كما تبينه معطيات الجدول **رقم(11) أو الجداول رقم (05) (06) (07)** الخاصة بمجالات التنمية المستدامة.

جدول رقم (12):مجموعة المفاهيم الواردة لكل مجال من مجالات التربية البيئية على مستوى الكتب الثمانية والنسب المئوية لورود مفاهيم كل مجال في ضوء القائمة.

					04		03		02		01			04		03		02		01			
	%		%		%		%		%		%		%		%		%		%			
1	92.10	35	78.94	30	52.63	20	57 89	22	55.26	21	60.52	23	76.31	29	39.47	15	42.10	16	50	19	47.36	18	38	
3	61.90	13	42.85	09	19.04	04	14.28	03	19.04	04	14.28	03	47.61	10	4.76	01	14.28	03	42.85	09	14.28	03	21	
2	78.26	18	60.86	14	52.17	12	21.73	05	39.13	09	30.43	07	60.86	14	26.08	06	34.78	08	47.82	11	26.08	06	23	
	80.48	66	64.63	53	43.90	36	36.58	30	41.46	34	40.24	33	64.63	53	26.82	22	32 92	27	47.56	39	32.92	27	82	

المصدر: نتائج تحليل المضمون.

سابعا- منطلقات الحاجة لمفاهيم مجالات التربية البيئية على ضوء قائمة مفاهيم التربية البيئية:

من خلال التأمل في معطيات الجدول رقم(12)، يتبين أن محتوى الكتب الثمانية لمادة التربية المدنية والجغرافيا للتعليم المتوسط، تتضمن مفاهيم التربية البيئية (خصائص المتعلمين) بنسبة 80,48% والتي تمثل توافر (66) مفهوم من أصل (82) مفهوما للتربية البيئية التي احتوتها القائمة، كما يلاحظ تطابق في نسب تضمين مفاهيم التربية البيئية في الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا ومادة التربية المدنية، حيث ظهرت بنسبة 64,63% وهذه النسب تمثل توافر (53) مفهوما من أجل (82) مفهوما للتربية البيئية احتوتها القائمة.

وكما تبين معطيات الجدول أن هناك تدرجا من حيث تكرار مفاهيم المجالات الثلاثة للتربية البيئة، حيث يحصل المجال المعرفي على أكبر مجموع ونسب قدرت بـ 92.10%ومجموع وصل إلى 35 مفهوم، ثم جاءت تكرارات البعد المهاري في المرتبة الثانية وقدرت بـ 18 مفهوم وبنسبة تصل إلى 78,26% من أصل 23 مفهوم، وعادت المرتبة الثالثة للمجال الوجداني بنسبة 61.90%، ومجموع وصل إلى 13 مفهوم من أصل 21 مفهوم، وهذا ما يتوافق مع **الدراسة السابقة (بوعبد الله:2009)**، ويختلف مع **دراسة (يخلف:2006-2007)**. وهذا غير منطقي لأن المرحلة التعليمية لا تقر بمثل هذا التدرج، وهذه النسب وإن كانت تبدو معقولة على اعتبار أنها أعلى من المتوسط على مستوى الكتب الثمانية 80,48%، أو على مستوى الكتب الأربعة بنسبة 64,63%، أوعلى مستوى المجالات الثلاثة كما هو مبين في الجدول أعلاه، إلا أن الأمر سيبدو مختلفا عندما ننظر إلى ما يتوافر من هذه المفاهيم في محتوى الكتب لكل سنة على حدة، إضافة إلى أن هذه النسب لا تخلو من تكرار بعض المفاهيم على مستوى السنوات الأربعة، **كما يبينه تحليل الجداول(09)، (10)، (11)**.

1- منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال المعرفي للتربية البيئية على ضوء قائمة مفاهيم التربية البيئية:

تظهر معطيات الجدول رقم(12) ضمن المجال المعرفي، عن تباين في تضمين مفاهيم هذا المجال في مختلف المستويات الأربعة لمادة التربية المدنية، والتي ظهرت تحت المتوسط باستثناء المستوى الثاني الذي ظهر بنسبة متوسطة قدرت بـ 50% ، في حين ظهر المستوى الأول بنسبة 47,36% والمستوى الثالث بنسبة 42,10% وبنسبة 39,47% في المستوى الرابع، على الرغم من توفر 29 مفهوم ونسبة 76,31% من إجمالي مفاهيم الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية، في حين تضمنت كتب الجغرافيا النسب الأكبر من المعارف الخاصة بالتربية البيئية، مقارنة بكتب التربية المدنية ضمن المستويات الأربعة، حيث بين الجدول أن جميع نسب تضمين مفاهيم المجال المعرفي في مادة الجغرافيا جاءت فوق المتوسط، وظهرت على التوالي (60.52%،55.26%،57.39

%،52.63 %)، وبنسبة ظهور قدرت بـــ 78,94% من إجمالي مفـــاهيم الكتـــب الأربعـــة لمـــادة الجغرافيا، والتي تمثل 30 مفهوم متوفرة من أصل 38 مفهوم، وهـــذا غيـــر منطقـــي لأن كتـــب الجغرافيا أكبر ما تتضمنه بطبيعتها، مسائل تتطلب مهارات يدوية تتعلق بالرسم والتمثيل البيـــاني، ومهارات يدوية تتعلق بالكتابة، ومهارات لفظية تتعلق بالتعبير والمحادثة.

مع العلم أنه لا يوجد تدرج في وضع المستويات المعرفية للتلميذ، والتي حددها "**بلـــوم**" وتـــم شرحها في **الفصل الرابع العنصر الثاني**، حيث يوجد تطابق وتساوي وخلط فـــي اســـتعمال هـــذه المستويات وأغلبها تعتمد على المستويات الدنيا، وتنعدم ظهور المستويات العليا كالتركيب والتقويم، إلى جانب أن نقاط التقاء وتوجيه المعرفة في الجانب المعرفي من جوانب شخصية التلميذ، بجوانب البيئة والتنمية المستدامة تظهر نقص نتيجة التوزيع المتناقض والضـــعيف والمنعـــدم فـــي بعـــض الأحيان، ضمن بعض المستويات الأربعة لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، دون الاهتمام بقـــدرات التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما فوق 12 سنة، و يمتلكون بنية معرفية وقدرة كافية على استخدام التعبيرات اللفظية اللازنة لتوضيح المفهوم المجرد، كما يؤكد **(الطريحي:2012، ص211)**، وهذا لا ينمي معارف التلميذ وآليات تفكيره، مما يجعله غير قادر على تحقيق التنمية المستدامة فـــي هـــذه المجالات، وهذا ما **يبينه تحليل الجدول رقم(09)**، كما لا يوجد تدرج في توزيع مفـــاهيم المجـــال المعرفي حسب المستويات الأربعة، التي تختلف فيها مراحل التعليم المتوسط الثلاث المحددة حسب خصائص المتعلم كما بينه الوزيرالسابق **(بن بوزيد: 2009، ص214)**. الأمر الذي يحدث خلط في تدرج معارف التلميذ وتنمية أفكاره، ولا يسا عده على فهم معاني هذه المفاهيم الحقيقية والتعبير عنها بلغته الخاصة، ومحاولة توظيفها أو استخدامها داخل حجرة الدراسة، أو في ميادين الحياة المختلفة لتحقيق التنمية المستدامة، نتيجة احتلال بعض المفاهيم الأساسية مراتب دنيا والتوزيع المتناقض لها، ضمن المستويات الأربعة لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، وخاصة في ظل ما تبينه نتـــائج **تحليـــل المقابلة رقم(1)**، وأكدت بأن الأستاذ لا يعمل في كثير من الأحيان على استدماج بعـــض المفـــاهيم الواضحة في محتوى الكتاب، لأنهم مرتبطين بقوة الوقت وكثافة البرنامج الذي يمارس عليهم مـــن قبل سلطة ا لمدير والمفتش بالنسبة للمفاهيم الضمنية، وما يؤكد ذلك النتائج المتوسطة والمتدنية، التي تم الحصول عليها في نتائج اختبار التحصيل المعد للتلميذ السنة الرابعة.

2- منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال الوجداني للتربية البيئية على ضوء قائمة مفاهيم التربية البيئية:

كما أظهرت نتائج هذا الجدول أن عدد مفاهيم التربيـــة البيئيـــة فـــي المجـــال العـــاطفي (الوجداني)، قد وصل إلى 13 مفهوما من أصل 21 مفهوما، أي بنسبة 61,90%، إلا أن معطيـــات الجدول تبين كذلك إختلال في مضامين الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا والتربيـــة المدنيـــة، حيـــث ظهرت بنسب متدنية في الكتب الأربعة لمادة التربية المدنية بنسبة 47,61%، هذه النسب التي تمثل

10 مفاهيم من أصل 21 مفهوما، وهي نسب أعلى بقليل من النسب التي ظهرت في الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا، والتي قدرت بـــ: 42,85% والتي تمثل 9 مفاهيم من أصـــل 21 مفهـــوم، الـــذي تضمنته القائمة التي تم إعدادها. وقد يعود ذلك إلى طبيعة مادة التربية المدنية، التي تركـــز علـــى النواحي الاجتماعية والتربوية، والعلاقات الإنسانية داخل المجتمع المدني الذي يعيش فيه التلميـــذ، ولكن هذا لم ينعكس على المستويات الأربعة لمادة التربية المدنية، أو الجغرافيا التي يقل فيها نوعا ما الحديث عن المشاعر والوجدان، نتيجة لطبيعة المادة، وهذا يظهر في أعلى نسبة لتضمين مفاهيم التربية البيئية في المجال الوجداني التي عادت إلى المستوى الثاني لمادة التربيـــة المدنيـــة بنســـبة 42,85%، ثم يليها مباشرة المستوى الثاني والرابع لمادة الجغرافيا بنسبة 19,04%، ثم يأتي التطابق بين نتائج المستوى الأول والثالث لمادة التربية المدنية مع المستوى الأول والثالث لمادة الجغرافيا، وظهورها بنسبة قدرت بـــ 14,28%، وظهر المستوى الرابع لمادة التربية المدنية بنسبة متدنية جدا قدرت بـــ 4,76% وبمفهوم واحد لا غير من أصل 21 مفهوم التي احتوتها القائمة، رغم أن مـــادة الجغرافيا تهتم هي الأخرى بالنواحي الاجتماعية، وهذا ما يبينه ظهورمفاهيم هـــذا المجـــال فـــي مستويات هذه الكتب وإن كانت متدنية.

وهذا التوزيع غير المنطقي للتغيرات الداخلية، التي تطرأ على مشاعر التلميذ وميولـــه فـــي المجال الوجداني، وظهور بعض المفاهيم بتوزيع متناقض، ومنعدم في التوجيهات القيمية لمحتـــوى كتب الدراسة في جوانب شخصية التلميذ، خاصة في الجانب الوجداني، وهذا ما **يظهـــره الجـــدول رقم(10)** من توزيع متفاوت ونسب ضعيفة، وأخرى منعدمة من معلومات ومعارف حول بعـــض المفاهيم الأساسية لقيام التنمية المستدامة، التي تقدمها التوجيهات القيمية على مستوى مادة التربيـــة المدنية والجغرافيا، ضمن المجال الوجداني الذي يوجد تداخل بين عدة مســـتوياته، **حيـــث يظهـــر الجدول رقم(10)** تساوي العديد من المفاهيم واحتلالها نفس المرتبة على الرغم من اختلاف انتمائها لمستويات المجال الوجداني، والتي تم تصنيفه وتحديد مستوياته المتنوعة، كعملية لاكتساب مهارات المعنية بالميول والاتجاهات والقيم، التي وضعها **كراتول** وزملائه في تصنيف هرمي للأهداف فـــي الميدان العاطفي، كما يبينه **الفصل الرابع ضمن العنصر الثاني**، ويؤكد عليـــه **(نشـــواتي: 2003، ص80-81)**.

الأمرالذي يجعل عملية استدخال هذه المعلومات والمفاهيم إلى البناء العقلي للتلميذ، وجعلها جزء من نسقه القيمي وبنائه الداخلي غير ثابت، ولا يساعد التلميذ على تنمية مواقفه واتجاهاتـــه ومعـــاييره وقيمه، التي توجه سلوكه وأفعاله وتؤثر فيما يتخذه من أحكام وقرارات اتجاه حماية البيئة وتحقيق التنمية المستدامة في مجتمعه، مما يتطلب استغلال الفرصة لجعل التلميذ أكثر انتماء وولاء، وأكثر قدرة على تحقيق قيم واتجاهات نحو حماية البيئة والتنمية المستدامة، وإشباع الحاجات الأساسية في المجال الوجداني لبناء شخصية التلميذ، من خلال الخبرات والتجارب التي يقوم بها التلميذ في حياته

اليومية وسط الأنشطة، التي تقوم بها في النوادي المدرسية **كما تبينه المقابلة رقم(2)**، خاصة بعد عجز الأستاذ في كثير من الأحيان داخل الصف، من استدخال بعض هذه المفاهيم الخاصة بالمجال الوجداني إلى البناء العقلي للتلميذ، وجعلها جزءا من النسق القيمي لديه، وهذا ما تؤكد عليه **نتائج المقابلة (1)** نتيجة القهر والقوة وكثافة البرنامج، التي تمارس على الأستاذ من قبل المدير والمفتش، ما يظطر الأستاذ إلى عدم إعطاء بعض المفاهيم في المجال الوجداني حقها من الشرح والاستدماج، وإظهار الميل نحوها والرغبة فيها لتحقيق التنمية المستدامة. خاصة وأن نواتج التعليم الوجداني تخضى باهتمام قليل، مقارنة بالمجال المعرفي، وهذا يظهره **تحليل الجداول رقم (09)، (10)**، ويوضحه أكثر **تحليل الجدول رقم (12)**، وتقف عليه الكثير من آراء الباحثين في المجال المعرفي والوجداني، كما يؤكد على ذلك **الفصل الرابع العنصر الثاني.**

3- منطلقات الحاجة لمفاهيم المجال المهاري للتربية البيئية على ضوء قائمة مفاهيم التربية البيئية:

كما يتضح من خلال البيانات المتحصل عليها من **الجدول رقم(12)**، تطابق غير مبرر في ظهور مفاهيم المجال المهاري في الكتب الأربعة لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، وأخذها نفس التكرار الذي قدربـ 14 مفهوم من أصل 23 مفهوم ونسبته 60,86%. صحيح أن الجانب المهاري هو جانب حاضرا دائما من جوانب شخصية المتعلم، ولا يمكن إغفاله خاصة في مرحلة التعليم المتوسط، إلا أن هذا لا يعني مطابقة بين المادتين، رغم طبيعة كل مادة على حدى، والذي من المفروض أن يوجد ولو بنسبة متفاوتة قليلا في كتب الجغرافيا، بحكم أن هذه المادة تشمل على النشاطات التضاريسية والرسومات البيانية...، التي تتطلب مهارات يدوية كثيرة لإتقان الرسومات والتمثيلات البيانية، أكثر مما هو موجود في مادة التربية المدنية. إلا أن هذا الظهور الذي يبدو مقبولا باحتلاله نسبة فوق المتوسط، لا يعكس نسب كل المستويات هذه المواد التي احتلت نسب متدنية تظهر جميعها تحت المتوسط، باستثناء المستوى الرابع لمادة الجغرافيا، والذي احتل نسبة 52,17% بظهور 12 مفهوم من أصل 23 مفهوم، إلى جانب هذا نجد أن التوجهات القيمية لمفاهيم المجال المهاري على مستوى الكتب الثمانية، تظهر بتوزيع متناقض غير مخطط له، على الرغم مما نقلته هذه الكتب في مقدمتها بأن الهدف الأساسي؛ كما تطرحه الإصلاحات الحديثة هو تنمية كفاءات التلميذ في الجانب المهاري وترقيته بالمجالات الأخرى.

وهذا التوزيع الذي لا يساهم في اكتساب مهارات معينة حسب المستويات التي يصفها **سمبسون** المعتمد في هذا الجانب المهاري، والذي تم شرحه بالتفصيل **في العنصر الثاني من الفصل الرابع**، الذي يظهر الخلط وعدم التدرج في مستوياته **كما بينه تحليل الجدول رقم(11)**، لأن إتقان هذه المهارات وممارستها من حيث نوعها ومستواها وكذلك درجة تمكين التلميذ منها، يعتمد إلى حد بعيد على المجال المعرفي، الذي له علاقة بإتقان المتعلم لمهارات معينة، وارتباطها بما

يتعلمه في المادة الدراسية؛ عينة الدراسة والبحث، كما يؤكد على ذلك تعريف المجال المهاري الموضح في **العنصر الثاني من الفصل الرابع**، هذه الجوانب المعرفية التي ترتبط هي الأخرى بنفسية التلميذ ودوافعه وميوله، واتجاهاته وشعوره بالحاجة إلى التدريب على بعض المهارات، ولكن هذا لم يظهر بصورة كافية لا في المجال المعرفي ولا في المجال الوجداني، وهذا **ما يؤكد عليه تحليل الجدول رقم (09)، (10)** ولا حتى التوجيهات القيمية للمحتوى التعليمي للمفاهيم الأساسية التي تقوم عليها التنمية المستدامة، كما تبينه معطيات الجدول **رقم(12) أو الجداول رقم (05) (06) (07)** الخاصة بمجالات التنمية المستدامة، ستساعد التلميذ على ترجمة خبرته وميله واستجابته بأداء المهارة، التي من المفروض يتعلمها التلميذ بثقة وبراعة وسرعة فائقة، كما يرى **(القرارعة: 2009، ص101)**.

بعدما تم في هذا الفصل تحليل وتفسير البيانات المستقاة من تحليل المضمون، مدعمين ذلك بالتراث النظري ومقارنتها بالقائمة التي تم تحليلها وتفسيرها لتبيين الفرضية الثانية والخروج بنتائج جزئية لهذا التحليل، سيتم تحليل وتفسير بيانات الفرضية الثالثة والرابعة في الفصل القادم.

الفصل التاسع:

العمليات التفاعلية العلائقية الصفية و اللاصفية وتوقعات الدور .

أولا: العمليات التفاعلية العلائقية الصفية على ضوء تحليل بيانات المقابلة رقم (01)

ثانيا: النتائج الجزئية لتحليل بيانات المقابلة رقم (01) حول العمليات التفاعلية العلائقية الصفية.

ثالثا: العمليات التفاعلية العلائقية اللاصفية وسط النوادي على ضوء تحليل بيانات المقابلة رقم (02).

رابعا: النتائج الجزئية لتحليل بيانات المقابلة رقم (02) حول العمليات التفاعلية العلائقية اللاصفية.

خامسا: توقعات أدوار التلاميذ من خلال قياس الاختبارالمعرفي لمجالات التنمية المستدامة.

سادسا: النتائج الجزئية لتحليل بيانات قياس الاختبار المعرفي لمجالات التنمية المستدامة ضمن توقعات أدوار تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط

ضمن هذا الفصل سيتم تحليل وتفسير بيانات الفرضية الثالثة والرابعة، المتعلقة بالعمليات التفاعلية الصفية واللاصفية، ومختلف توقعات أدوار التلاميذ لتحقيق التنمية المستدامة، مع الاعتماد على الجانب النظري والدراسات السابقة، ومختلف الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك.

أولا- العمليات التفاعلية العلائقية الصفية على ضوء تحليل بيانات المقابلة رقم (1):

تتنوع الأنشطة والعمليات التي يستخدمها الأستاذ؛ في توصيل محتوى التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة للتلميذ، بغية تحقيق أفضل مخرجات تعليمية ممكنة تمتلك الوعي والاتجاهات، والمهارات البيئية اللازمة، لفهم وتقدير العلاقة بين التلميذ والبيئة، وتساعدهم فرادى وجماعات للعمل على حل المشكلات البيئية، والحفاظ على الموارد البيئية، وحسن استغلالها لأجيال الحاضر والمستقبل. بواسطة عمل منظم ومرتبط الأجزاء، يقوم به الأستاذ داخل الصفوف الدراسية، بعد أن يقدر جميع المواقف التي يتفاعل بها مع تلاميذه، لتحقيق فهم أكثر عمقا وأكثر شمولا للسلوك الإنساني والعلاقات الاجتماعية، بل وتعالج الحياة اليومية برمتها داخل الصف، الذي نشأ بين مختلف العقول والمعاني، والتعمق في دراسة السلوك الإنساني في العلاقات المتبادلة بين التلاميذ والأستاذ، من خلال تركيز البحث عن الكيفية التي تستطيع بها التلاميذ، والأساتذة التحكم في مواقفهم في إطار التأويل والتفسير الممكن لهذه العملية الطبيعية.

فالعلاقة في الفصل الدراسي، بين التلاميذ والمدرس هي علاقة حاسمة، لأنه داخل الفصل يمكن التفاوض عن الحقيقة، حيث يدرك التلاميذ حقيقة أنهم ماهرين أو أغبياء أو كسالى، أو في ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسين بعضهم مع بعض، كما يمكن أن يتحصلوا في النهاية على النجاح أو الفشل، وعليه يصبح من الضروري كما يؤكد عليه أصحاب **منظور التفاعلية الرمزية**، أن يقوم بدراسة الكيفية التي تتم بها هذه العملية، والطرق التي يتفاعل بها المدرسون والطلاب مع المواقف التعليمية، بعدما يقومون باشتقاقهم ذات المعنى، أي طريقتهم الخاصة في فهم بعضهم البعض من خلال توقعات الدور، فالمدرس يحاول أن يفرض تحديده للموقف بعبارة أنا المسؤول هنا؟، ويبقى على التلاميذ داخل الفصل، أن يكتشفوا ما يريده المدرس وما يجب أن يصدره **(أحمد: 1997، ص278-183)**.

هذا الأستاذ الذي يتطلب منه امتلاك القدرات والكفاءات التعليمية، والمزج بين مختلف الأساليب والطرق التعليمية، والاستفادة من الإمكانيات والوسائل البيداغوجية أثناء قيامه بالعملية التعليمية، التي يجعلها الأستاذ تستجيب لحاجات المتعلم وتجيب عن تساؤلاته، وتسعى إلى إحداث تغيير نوعي في فكر التلميذ وسلوكه، مما يهيئه للتفاعل مع المواقف المستجدة في حياة التلميذ **(فضيل: 2009، ص144)**. ومثل هذه النجاعة التي من المفروض أن يتعامل بها الأستاذ؛ ترتبط أساسا بنجاح عملية غرس البرامج الدراسية، كما أكدت عليه العديد من الدراسات في مجال التربية، كأبحاث فولون –

Fullon، وشافوانماج Savoiegaje **(غريب: 2009، ص305)**. غير أن الواقع الممارس؛ يبرز أداء متواضعا وبسيطا لأستاذ التعليم المتوسط في مجال التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، كما سيبينه تحليل أسئلة المقابلة رقم (1) حول العمليات التفاعلية العلائقية الصفية المطبقة في مجال التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، كما يلي:

- **تحليل إجابة السؤال الأول: هل تقتصر على شرح معلومات البيئة التي تبرزها مادة الكتاب أم تزود بمعلومات بيئية أخرى أكثر كفاءة علمية وواقعية؟.**

أجاب معظم عينة الدراسة؛ التي أجريت معهم **المقابلة رقم (1)** الموجودة في **الملحق رقم (04)**، والتي بينت أن تفاعل أستاذ التعليم المتوسط مع المعلومات البيئية، التي تحتويها مادة التربية المدنية ومادة الجغرافيا، تقتصر على شرح المعلومات الظاهرة دون التعمق في المعلومات الضمنية، أو إضافة معلومات بيئية أخرى أكثر كفاءة علمية وواقعية، إلا في حالات نادرة يوجه الأستاذ فيها التلميذ إلي بعض المصادر البيئية، كبديل يعطيه الأستاذ للتلميذ لتنمية معلوماته البيئية، والسؤال الذي يطرح نفسه هل تلميذ السنة الرابعة المقبل على شهادة التعليم المتوسط، سيكون مهتما بمطالعة معلومات بيئية ؟، ما لم يدعم هذا التوجه بتحفيزات تدعم رصيده في التفوق، خاصة وسط مجتمع يمتاز معظم سكانه باللامبالاة؛ التي يمارسونها في سلوكياتهم اليومية إزاء البيئة؛ حتى على مستوى المثقفين والمتعلمين ، هذه السلوكيات التي يتعلمها التلميذ بالتقليد والملاحظة اليومية في الشارع والأسرة، حسب منطلقات **نظرية التعلم الاجتماعي**؛ التي ترى أن السلوك الاجتماعي يتم اكتسابه من خلال ملاحظة الآخرين وهم يظهرون استجابات مختلفة، يتم اكتسابها من خلال مشاهدة النماذج؛ وما تظهره من سلوكيات تجاه البيئة المحيطة بها. **(حسن: 2006، ص285)**.

كما يبين محتوى المعلومات البيئية في كتب التربية البيئية والجغرافيا، أنها ذات مستوى متدني إلي تحت المتوسط، كما يبينه تحليل بيانات محتوى هذه الكتب، والتي تتطلب تدخل الأستاذ وشرحها بالتفصيل، لأنها غير واضحة ولا يتم إدراكها في بعض الأحيان من قبل التلميذ، **فمثلا في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم المتوسط (وزارة التربية الوطنية:2009-2010،ص21-23)**، تم ذكر مجموعة من الواجبات التي سطرها الدستور وغابت عنها واجبات حماية البيئة، كما وجد في **كتاب الجغرافيا للسنة الثانية من التعليم المتوسط (وزارة التربية الوطنية:2009-2010، ص93-96)**، شرح لشق الطريق واستصلاح غابات الأمازون يتناول العبارة الآتية "... إلا أنه يعتبر إنجازا عظيما في مستوى الانبهار..."، والغريب في الأمر أن هذه العبارة تم اقتباسها من مرجع يتضمن عبارة تناقض الكلام السابق، تحت عنوان "نهب الأمازون من سبيرو 1982". والأغرب من ذلك تم طرح سؤال حول: لماذا يعتبر استصلاح غابة الأمازون مشكلا بيئيا عالميا؟، الأمر الذي يعتبرتناقض يربك التلميذ عن حقيقة المعلومات التي يتلقاها، وبالتالي تعتبر مادة الجغرافيا مادة للتعليم وليست للتربية البيئية. وهذا ما ينفي ادعاء الوزير السابق

للتربية الوطنية بقوله: بأنه سيتكفل ببعدي التعليم والتربية في آن واحد، و يزود التلاميذ بالتربية البيئية طيلة مسارهم المدرسي، وإدراج البعد التكويني في كل المواد الدراسية **(بن بوزيد:2009، ص101)**.

أيضا ما وجد في **تحليل مضمون كتاب السنة الرابعة لمادة الجغرافيا من التعليم المتوسط (وزارة التربية الوطنية:2011-2012، ص71)** عبارة تقول: بتنمية الموارد الغابية؛ وذكر فيها مستوى الإنتاج من الخشب وكيفية استغلاله؛ وذكر أوجه هذا الاستغلال. وفي الصورة التي تتواجد في **كتاب السنة الأولى في مادة التربية المدنية (وزارة التربية الوطنية: 2008-2009، ص53)**، هذه الصورة التي من المفروض تصبح هي الكائنات الواقعية، عندما يتغير العالم الواقعي في زمن العولمة كما يقول **ديبور**، تظهر بشكل غير واضحة صورة الأحياء القصديرية، وتضمنت سؤال عن التمييز بين السلوك اللائق والسلوك غير اللائق، دون اشارة لمعاناة ساكني هذه الاحياء أو سبل حلها.

والصورة الموجهة على أساس أنها في البيئة لكنها غير واضحة، فهي عبارة عن تجمع لتلاميذ مع أستاذ دون أن توضح وجهتهم ماعدا السؤال يوضح ذلك، وحتى العنوان تحت الصورة مجهول هو أيضا، حيث كتب تحت الصورة أطفال يتجهون إلى ...؟ وفوقها: ما هي البيئة، فهل يتجهون إلى القسم أو المدرسة أو.... غير واضح، كما هي موجودة في **كتاب السنة الاولى للتربية البيئية (وزارة التربية الوطنية: 2008-2009، ص80)**، فمثل هذه الصورة هل تساهم في عمليات التربية والتعليم البيئي وغيره ؟. و نحن نعيش في حضارة الصورة؛ كما يقول الناقد الفرنسي **رولان بارت**، والتي لم تعد تساوي ألف كلمة كما جاء في القول الصيني المأثور، بل صارت بمليون كلمة وربما أكثر، لأن التفكير مستحيل من دون صور؛ كما يقول **أرسطو (عبد الحميد: 2005، ص07)**.

- **تحليل إجابة السؤال الثاني: ماهي أهم العوامل التي تعيق وظيفتك في تزويد التلميذ بمعلومات بيئية أخرى؟**

ضمن هذا المحتوى؛ يقتصر الأستاذ على شرح المعلومات البيئية الموجودة في الكتاب دون إضافة معلومات بيئية أخرى أكثر كفاءة علمية وواقعية. الأمر الذي يعيق تنمية فكر التلاميذ و بناء ذاتهم، حيث أصبحت المعرفة مجرد وسيلة وليست غاية على حد تعبير**ميرتن**. ويرجع السبب في ذلك لعدة عوامل يقول الأستاذ: أنها تعيق وظيفته في الاهتمام أكثر فأكثر بمواضيع البيئة، أهمها كثافة البرنامج وارتباطاتهم بوقت محدد، ومشكل الاكتظاظ في الأقسام، والمراقبة الدائمة من قبل المفتش الذي تقتصر مهامه في تتبع التزامات الأساتذة بالتعليمات الرسمية، وخطواتهم في تغطية المقررات الدراسية، وهو بذلك حسب تعبير "**عبد الكريم غريب**" يتبع في التعبير عن سلطته أساليب ووسائل استبدادية، ينمقها تضخيم ذاته والتقليل من شأن الآخرين، في حين أن مهمة المفتش

تسعى إلى مساعدة المدرسين، وتنمية قدراتهم وتزويدهم بالإرشادات والتوجهات اللازمة لتطـــوير أدائهم **(غريب: 2009، ص294)**.

ولعل أهم عامل يضاف إلى العوامل السابقة، أن معظم هؤلاء الأساتذة ليس لديهم التأهيل الكـــافي، الذي يسمح لهم باستيعاب التطور الحاصل في المناهج وأهداف التربية البيئية، التي وضعتها اتفاقية الوزيرين ضمن الحقائب البيئية، التي تم توزيعها على العديد من المؤسسات التعليميـــة، ولـــم يـــتم الاطلاع عليها من قبل معظم الأساتذة، لأن هذه الحقائب موجودة في خزانة في قاعة الإعلام الآلي، لا يدخلها إلا مستشار التربية وأستاذ المادة، كما أكد على ذلك بعض رؤســـاء ومنشـــطي النـــوادي البيئية في مؤسسات التعليم المتوسط مجال هذه الدراسة، وذلك يعود لأن الفئات التي تمارس العمل التربوي (تخطيطا) وتنفيذا وتسييرا وتقويما، غير ملمة بالتربية البيئية من أجل التنمية المســـتدامة. وهنا تكمن مشكلة التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم المتوسط، هذا ما تم استنتاجه من الدراسة الاستطلاعية في مديرية التربية، و مؤسسات التعليم المتوســـط مجـــال هـــذه الدراسة، حيث أكد لنا أحد المسؤولين أن التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، كانـــت مجـــرد أغنية تغنى بها المسؤولون الكبار في ميدان المؤتمرات العالمية والمنظمات الدولية.

- **تحليل إجابة السؤال الثالث: ما هي مختلف الطرق التي تعتمـــد عليهـــا فـــي إيصـــال المعلومات البيئية للتلميذ؟**

يمزج أستاذ التعليم المتوسط بين الطرق القديمة للتدريس، والطرق الحديثة التـــي أدرجـــت لتدريس التربية البيئية، كما يطرحها بالتفصيل **(شروخ: 2008، ص61)**، بهدف إيصال المعلومات البيئية الموجودة في محتوى الكتب، حيث يعتمد أستاذ التعليم المتوسط بالدرجة الأولى، على طريقة المناقشة في معالجة قضية مختارة من محتوى الكتاب، ثم عرض مضمون القضية بشـــكل مـــنظم يمكن من فهم تنوع مكونات البيئة، وإدراك العلاقة المتبادلة بينها على مستوى التفاعل الصفي، عن طريق الحديث الموجه من المعلم للمتعلمين، وعن طريق الإجابات التـــي ســـيؤديها التلاميـــذ فـــي الصف، أو عن طريق الأسئلة والاستفسارات التي يوجهها الطلبة إلى زملائهم أو إلـــى معلمـــيهم، ضمن عمليات تفاعلية تسمح بإشاعة جو من المشاركة الفاعلة والحرية والحوار الـــدائم، واحتـــرام الرأي والرأي الآخر...، الشيء الذي يجعل عملية التعليم والتعلم أكثر متعة، وأبعد أثر في تحقيـــق الأهداف التربوية المنشودة منها **(جابر: 2009، ص67-68)**.

هذه الطريقة التي ترتبط بطريقة إتاحة الفرص للمشاركة في الأنشطة البيئية، كما تضمنته طريقـــة دراسة القضايا البيئية في **العنصر الثالث من الفصل الرابع**، لكن ممارسة هذه الطريقة يكون علـــى المستوى النظري والحوار والنقاش لا غير، بدليل إجابة الأساتذة بعدم قيـــامهم ببرمجـــة زيـــارات ميدانية تساعد على نشر الوعي البيئي، والمحافظة على الموارد البيئية عند التلميذ، والاكتفاء بتوجيه التلاميذ للانخراط في الأنشطة التي تحافظ على البيئة، دون تشجيعهم على رفع تقاريرهم إلى مـــن

يهمه الأمر في المجتمع المحلي، أو تنمية فكرهم وبناء ذاتهم، حيث أصبحت المعرفة عندهم مجرد وسيلة لا غاية، رغم أن التربية البيئية تعتبر من المعلومات الحديثة، التي تم إدراجها في سنوات إصلاح مناهج التعليم المتوسط؛ حيث تمثل قوة بذاتها باعتبارها من المعلومات الحديثة، التي تستدعي تربية الناشئة على موقف عقلاني واضح من المشاكل الطبيعية والإنسانية، ويرتبط بذلك تربية القوة النافذة عند الناس والتلاميذ، لكي يستطيعوا في ضوئها وبواسطتها أن يفكروا في بنى اجتماعية أفضل، وحياة مستدامة لأجيال الحاضر والمستقبل **(غيدنر: 2005، ص551)**. ذلك أن تدريب التلاميذ على تلقي المعارف المختلفة، وتوظيفها من خلال المزاوجة بين النظري والتطبيقي، وإزالة الحواجز بين العلم؛ كبناء معرفي، وبين التكنولوجيا؛ كممارسة وتطبيق للحقائق العلمية **(فضيل:2009،ص138)**.

إلى جانب هذه الطريقة؛ يدمج معها في بعض الأحيان، طريقة حل المشكلات أو كما اصطلح علي تسميتها بالاستراتيجيات، لأن هذه الطريقة تعمل على تشغيل أكبر قدر ممكن من العمليات العقلية عند التلاميذ، كالملاحظة والقياس والتحليل وتحديد المشكل ووضع الفرضيات والتجريب، والاستنتاج والتنبؤ والتخطيط للحلول، واتخاذ القرارات **(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: 1985، ص95)**، وعلى اعتبارها طريقة موجودة ضمن المناهج الدراسية، يتم الاعتماد عليها وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، التي أدرجها إصلاح التعليم المتوسط، ولكن هذا الاعتماد على هذه الطريقة لا يتم تطبيقه في كثير من الأحيان، **كما تم شرحها في العنصر الثالث من الفصل الرابع**، لأن الوقت وحجم الصف وكثافته؛ لا يسمح للأستاذ بالاعتماد على هذه الطريقة في تدريس مواضيع التربية البيئية، المرتبطة بالمعلومات الواضحة فقط في كتاب التربية المدنية وكتاب الجغرافيا، حيث يقوم الاستاذ باختيار موضوع أو قضية عن البيئة، ويطلب من تلاميذه البحث فيها وتقديمها في شكل بحث مطبوع أومشروع مقدم، يجدها التلميذ جاهزة عند منتديات الإنترنيت، الذي يعمل صاحبها على تحضير مثل هذه المواضيع، وسحبها إلى التلاميذ وبيعها لهم دون أي جهد أو عناء يبذله التلميذ، إلا إعطاؤها إلى أستاذ المادة، الذي يأخذ هذه البحوث وينقط عليها التلميذ؛ وإن توفر له الوقت قد يناقشها مع التلاميذ على شكل مشروع مقدم أو مشكلة تم حلها. لكن الغريب في الأمر والتناقض الواضح، أن هذه الطريقة التي تعتبر أحد العمليات الأساسية، التي تساعد المتعلم على إدراك المشكلات البيئية وتحديدها، والاستماع مع الفهم وجمع وتنظيم وتحليل واقتراح المعلومات، وتنمية المهارات اللازمة للقيام بوضع خطة عمل، ومهارات التفكير الناقد والتعبير الاجتماعي والاتصال التشخيصي**(الدمرداش: 1988، ص99)**، هذه الطريقة التي يستعملها أستاذ التعليم المتوسط كطريقة حديثة لتدريس التربية البيئية، ثم وضعها في مرحلة التعليم الابتدائي، وليست في مرحلة التعليم المتوسط، كما تم طرحه في دليل المربي في التربية البيئية **(وزارة التربية الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة: 2007، ص21)**.

كما يعتمد عدد قليل من الأساتذة على طريقة المشروعات، ولكن ليست **كما جاءت في العنصر الثالث من فصل الفصل الرابع**، أو في دليل المربي لتعليم المتوسط، فهذه الطريقة التي يعتمدها أستاذ التعليم المتوسط مع تلاميذه، لا فرق بينها وبين طريقة حل المشكلات على مستوى الممارسة داخل الصف، كما مر معنا في الطرح السابق. ودائما يشكل الوقت وكثافة البرنامج وحجم الصف، عائق وظيفي بالنسبة للأستاذ في الاستعمال الحقيقي لهذه الطرق، كما تناولها الفصل الرابع، فحقا من لايملك مشاريع لايملك مستقبلا؛ كما يقول **إندري دي بيرتي Andre de perretti**، فالفرد الذي لا يستطيع أن يخطط هو فرد قيدت حريته، لعجزه عن القيام بالأنشطة الهادفة؛ التي يقوم بها المتعلم، والتي تعمل على التناسق بين الانفعالات والواقع، الذي يجلبه لتحقيق أهداف معيشته ليكسب معارف ومهارات واتجاهات وقيما، إلى جانب أنه يتعلم كيف يخطط وكيف يفكر فيما قد يعترضه من مشكلات ومشاريع في الواقع **(العياصرة: 2012، ص410)**، لكن السؤال الذي يطرح نفسه؛ لماذا هذه المفارقة بين الواقع التنفيذي والنظري المخطط له في دليل المربي؟، وكأن الذي خطط يخطط لواقع غير الواقع الاجتماعي الجزائري، الذي تعاني صفوفه الدراسية من الاكتظاظ، وقلة الوسائل والإمكانيات التي تستعمل لتطبيق مثل هذه الطرق، خاصة في مدن الجنوب التي تعاني التهميش والإقصاء، ضمن الاستراتيجيات التنظيمية لتسيير عملية التنمية في البلاد، التي كانت دائما تفتقر لطابع الشمولية بانحصارها في المناطق الشمالية **(بهلول: 1999، ص34-75)**.

في حين لا يعتمد أستاذ التعليم المتوسط على طريقة التكوين البيئي، التي تم شرحها في دليل المربي من التعليم الإكمالي صفحة 20-23، وهي تعتمد على التكوين الذي يتلقاه من البيئة المحيطة بنا، حيث توجد تفاعلات لا حصر لها بين الإنسان والبيئة التي تحدد نوع العلاقة بينهما، ويتم ذلك من خلال الملاحظة وتفسير الظواهر البيئية، بالاعتماد على قواعد معرفية مشتركة في الوصف والتقويم، وفق مبدأ التناوب بين الطرائق الموضوعية والذاتية، وطرائق فكرية وتحليلية وما بين المعارف وفسح اللعب، متخذة بذلك شكل موضوعي وعقلاني وجماعي؛ ضمن وتيرة التناوب التربوي **(شروخ: 2008، ص100)**.

كما يجهل أستاذ التعليم المتوسط الطريقة النسقية وطريقة العصف الذهني، كإحدى الطرق الحديثة في توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية، من قبل الأفراد والمجموعات لحل مشكلة ما، وذلك من خلال وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات، لتوليد أكثر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد نوعا من الحرية؛ يسمح بظهور كل الآراء والأفكار **(العياصرة: 2012، ص373)**. وغيرها من الطرق التي تستعمل في تدريس التربية البيئية، والتي تم شرحها في **العنصر الثالث من الفصل الرابع** ويجهلها أستاذ التعليم المتوسط، ولا يستعملها في توصيل معلوماته حول البيئة، مكتف بطرق لا يعرف أو لا يهتم بتكييفها مع الظواهر المختلفة للبيئة، لأنها تفتقد للمرونة لعدم تعاملها مع مختلف مظاهر البيئة، وبالتالي لا تساهم في

تكوين إدراك واتجاهات ومهارات بيئية؛ تحدد العلاقة بين التلميذ والبيئة **(Debesse: 1978, P423)**، في حين تتعدد في دول العالم أساليب توصيل المعلومات، فمنها حلقات النقاش وورش العمل والعمل التعاوني والعمل المخبري وغير ذلك **(غيدنز: 2005، ص546)**.

- **تحليل إجابة السؤال الرابع: ما هي مختلف الوسائل التعليمية التي تستخدمها في إيصال المعلومات البيئية للتلميذ؟**

ولتنفيذ طرق التدريس؛ يستعمل أستاذ التعليم المتوسط وسائل تعليمية جاهزة، ووسائل تعليمية سمعية كالشرح الشفوي، ووسائل تعليمية بصرية كالسبورة، وفي بعض الأحيان أجهزة العرض والعروض العلمية كالخرائط والمجسمات والصور، التي تستخدم كوسائل تعليمية سمعية بصرية كنوع من الوسائل التعليمية، بالإضافة إلى الكتاب المدرسي، الذي يعد من أقدم الوسائل والتقنيات التعليمية، ومن أكثرها شيوعا وفائدة **(جابر: 2009، ص75)** خاصة في الدول العربية حيث يقول عنها أنتوني غدنز أنها: تحتوي نصوصا غير قابلة للنقاش نشأت فيها المعرفة وبدت حقائق مطلقة **(غيدنز:2005، ص546)**. رغم التجاوزات التي تحتويها من مفاهيم غير بيئية تم توضيحها في تحليل هذه المقابلة، وتحليل مضمون كتب التربية المدنية والجغرافيا في الفصل السابق، كما يستعمل القليل من الأساتذة في بعض الأحيان وسائل تعليمية من البيئة، وسائل تعليمية من إعداد التلميذ في حالات نادرة جدا حينما يطلب منه ذلك لا غير، الأمر الذي يعيق تفاعل التلميذ ومشاركته الصفية، وبالتالي تقل مكتسباته وخبراته البيئية، وتبقى معلومات لا تتعدى مستوى التذكر والتعرف، ضمن تصنيف **بلوم** المعدل للمهارات المعرفية **(علام: 2007، ص67)**.

وهذا ما يؤكد حابة المنظمة العربية، إلى ما يقارب 81% من الإطارات المؤهلة للقيام بالأنشطة التربوية البيئية، وحاجياتها إلى 73% أيضا لإعداد الوسائل التربوية في مجال البيئة، كما أقرت بذلك منظمة اليونسكو **(منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم: 1983، ص137)**.

هذه الحاجة التي تفرض على أستاذ التعليم المتوسط، أن يعرف المادة التعليمية وطريقة انتقائها وعرضها، وما يتعلق بمعرفة طبيعة المتعلم والأساليب التي يرغب في التعلم عليها، وأن يجمع بين القدرة على العمل والرغبة فيه، والاقتناع بأهمية التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، ويكون واعيا بالدور المنوط به شاعرا بقيمة نفسه ومكانته في المجتمع **(فضيل: 2009، ص 161)**.

- **تحليل إجابة السؤال الخامس: ما هي خصائص التلميذ التي ينبغي تنميتها وتقويمها في مجال التربية البيئية والتنمية المستدامة؟.**

لكي تستطيع التربية البيئية أن تحقق الأهداف المرجوة منها والموجهة نحو التلميذ، يبقى أن تقدم لهم المعلومات المناسبة، وتكسبهم الاتجاهات والمهارات اللازمة، لفهم العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان ببيئته والعمل على حل مشكلاتها، شاملة بذلك جميع خصائص التلميذ وأبعاد شخصيته

المعرفية والمهارية والوجدانية، التي ينبغي على الأستاذ أن ينميها ويقومها في التلميذ، وذلك تأسيسا لحق المتعلم في أن يفهم باعتباره كيانا إنسانيا واحدا، تستهدف التربية بصفة عامة والتربية البيئية بصفة خاصة، نموه الجسدي والوجداني والاجتماعي والمعرفي في تكامل وانسجام **(غيدنز: 2005، ص551)** لتحقيق التنمية المستدامة في الحاضر والمستقبل.

حيث بينت المقابلة أن أغلب أساتذة التعليم المتوسط يقومون بتصحيح بعض المعتقدات الخاطئة على البيئة لدى التلميذ، لكن بطريقة موجزة دون تفصيل، وهذه المعلومات تقتصرعلى كثير من الأحيان على ما ورد في المحتوى الظاهر للكتاب من معلومات حول البيئة، حيث بلغت نسبة الجوانب المعرفية في محتوى كتاب الجغرافيا بـــ **78.94**% وفي كتاب التربية المدنية بـــ**76.31%**، كما بينه تحليل محتوى الكتب الثمانية في الجانب المعرفي للتربية البيئية، مقارنة مع القائمة التي تم إعدادها والموضحه في **الجدول رقم (12)**، ويؤكده مستوى تحصيل التلاميذ لمفاهيم التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، عند إجراء قياس الاختبار التحصيلي لهم، إذ تبين أن المستوى المعرفي لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط **مستوى متوسط بنسبة 78.99% ومستوى متدني بنسبة 19.33%**

هذا المستوى من المحتوى المعرفي للتلميذ الذي يشير إلى ماذا تعلم التلميذ؟ من معارف ومفاهيم بيئية يختزنها في ذاكرته، ويعجز في كثير من الأحيان عن استخدامها إجرائيا، بإعادة تحليلها وبنائها وتركيبها، لأنه عندما أتيحت الفرصة للتلاميذ لاختبار معرفتهم وتطبيقها كيفيا، تبين أن أغلبهم ما يزالون يحتاجون إلى تحديد متى وكيف يستخدمون هذه المعرفة، والدليل على ذلك، إلى جانب نتائج التلاميذ في اختبار التحصيل المعرفي، لا يوجد تطبيق فعلي لطرق التدريس الخاصة بالتربية البيئية كحل المشكلات والمشروعات والتكوين البيئي، وغيرها من الطرق التي تم التفصيل فيها في **الفصل الرابع ضمن العنصر الثالث ودليل المربي**، هذه الطرق التي لا يستخدمها أستاذ التعليم المتوسط، كما تنص عليه مفاهيم هذه الطرائق، كما تمت الإجابة عليه من قبل عينة الدراسة على السؤال الثالث في هذه المقابلة، وما يؤكده أيضا تحليل السؤال رقم (4) حول الوسائل التعليمية أو بواسطة ماذا يتعلم المتعلم مجموعة من المعلومات البيئية، أي ما هي الوسائل التي يتعلم بها التلميذ؟، والتي بينت المقابلة أنها وسائل بسيطة لا تعمل على الإثراء المعرفي للمتعلم، لأنه تبين أن هناك وسائل حديثة غير الوسائل التي يستعملها أستاذ التعليم المتوسط، والتي يمكن أن تساهم في تقليل الجهد واختصار الوقت وتزيد من مستوى إثارة انتباه المتعلم وتثبت معلوماته نتيجة إشراكه لجميع حواسه، مما يزيد من تسريع وتعميق التعلم وطرائق اكتسابها في القرن القادم **(جابر: 2009، ص75 –87)**. الأمر الذي تقوم به أنشطة النوادي البيئية كبدائل وظيفية خارج الصف للأنشطة الصفية؛ التي تعاني معوقات وظيفية في تأدية وظائفها، كما تم تحليله في **المقابلة رقم (2)** مع منشطي النوادي الخضراء البيداغوجية في مؤسسات التعليم المتوسط مجال هذه الدراسة.

أما بالنسبة لاكتساب بعض المهارات البيئية لدى التلاميذ، يسعى بعض الأساتذة فقط، لجعل التلاميذ يمارسون بأنفسهم بعض المهارات الموجودة في محتوى الكتاب، من كتابة تقاريرأو رسم أوجمع معلومات حول البيئة وعرضها إذا ما توفر الوقت أمام الأستاذ، مع العلم أن ما هو موجود في محتوى الكتاب من الجوانب المهارية لا يتعدى **نسبة 60.86%** من الواجب تضمينها في الكتب حسب القائمة المعدة، كما يبينه تحليل محتوى كتب التعليم المتوسط عينة الدراسة **في الجدول (12) من الفصل الثامن.** وهذا ما أكده تحليل السؤال رقم (3) عند استعمال طريقة حل المشكلات في هذه المقابلة، دون تمكين التلميذ في أغلب الأحيان من ممارسة الكفاءات والمهارات المرتبطة بالأنشطة البحث الشخصي، ومن تنمية قدرات واتجاهات فردية ،كقدرة اتخاذ القرارات والروح النقدية والتواصل مع الآخرين وروح المشاركة، والقدرة على تقييم وتطبيق المبادئ النظرية على الواقع وحل المشكلات، وغيرها من القدرات التي يتطلبها البعد المهاري وهذا ما يتوافق مع الدراسة السابقة لـ **(بوعبد الله: 2009، ص31).**

الأمر الذي يمثل نتيجة تربوية تحصل بوساطته، وتجعل التلميذ يكتسب مواقف سلوكية تجاه العمل البيئي، ويستوعب الأساس العلمي الذي يقوم عليه، والفائدة الحضارية منه، كما يجعله يكتسب مجموعة من المفاهيم والخبرات ذات الصلة بعالم الشغل ووظائف الأدوات التقنية، والظواهر التكنولوجية التي تفيد الإنسان في حل بعض مشكلاته اليومية، وتجعله بصفة خاصة قادرا على تمثيل المفاهيم والقوانين العلمية النظرية، ومجالات توظيفها في حياته. إذن ما الفائدة التي يجنيها المتعلم من تعلم علم لا يستطيع تمثيله في فكره وسلوكه ونشاطه **(فضيل: 2009، ص144).** وما يؤكد على ذلك إجابة الأساتذة حول **السؤال (07) من المقابلة رقم (1)** بعدم برمجة زيارات ميدانية تساعد التلميذ على اكتساب الوعي البيئي والمحافظة على الموارد البيئية، دون تشجيع التلاميذ على رفع تقارير إلى من يهمه الأمر في المجتمع المحلي، والعزوف عن إحضار مسؤولين ومتخصصين في مجال البيئة، ماعدا ذلك التشجيع الذي يحث التلميذ على الانخراط في أنشطة النوادي الخضراء المدرسية، ومناقشة أعمالهم حول البيئة فيما بينهم، وعرضها خارج الصف وداخله إذا توفر لهم الوقت، وتوجههم لبعض المصادر والأماكن التي تنمي اتجاهاتهم ومعارفهم للبيئة، وهي في عمومها لا تخرج عن إرشادات وتوجيهات مباشرة وغير مباشرة، ينمي الأستاذ الجوانب الانفعالية الخاصة بالبيئة والتنمية المستدامة لدى التلاميذ.

حيث أجاب معظم الأساتذة بأنهم يقومون بترشيد وتوجيه التلميذ إلى اكتساب وتعلم السلوكيات البيئية الصالحة، كلما دعت إلى ذلك الضرورة، وإذا كانت هذه الضرورة تقتضي ما هو متوفر في محتوى الكتب فقط، كما أجابت عينة الدراسة على السؤال الأول، فإن محتوى الكتب لا تحتوي سوى على نسبة تحت المتوسط من المجال الوجداني عندما قمنا **بتحليل الجدول (12)** ونسبة ضعيفة عند **تحليل الجدول (10)**، لكن هذه الضرورة التي تحكم الأساتذة تعود إلى التقاليد والأخلاق

الإسلامية، التي يعمل بمقتضاها بعض الأساتذة في توجيه التلميذ لاكتساب سلوكيات حميدة حول البيئة لتحقيق التنمية المستدامة، ولمزيد من الاطلاع حول دور الإسلام في الحفاظ على البيئة والتنمية المستدامة راجع **الفصل الثالث ضمن العنصر الأول.**

لكن من المعروف أن هذه الخصائص الوجدانية، ترتبط بالجوانب المعرفية والمهارية لأنها تسهم في إثرائها، فكلما زادت معارف ومهارات التلميذ في المجال البيئي، كان احتمال تذوقه ومشاعره تجاه هذا المجال أكثر إيجابية **(علام: 2007، ص171)**، وبما أن نسبة الجوانب المعرفية والمهارية للتلميذ متدنية المستوى، كما تم توضيحه في تحليل مضمون الكتب عينة الدراسة **ضمن الجدول (09) و(11)**، مما يؤكد أن الجوانب الوجدانية ستكون، كذلك بدليل نسبة احتوائها في تحليل مضمون الكتب **في الجدول (10)**، لأن "غرس القيم وتكوين الاتجاهات التي يلتزم بها التلميذ داخل وخارج المدرسة، تبدأ بدراسة الحلول للمشاكل التي يتم عرضها عليه ونتائجها، وتقترح حلول بديلة لهذه المشاكل، ويعبر عن مشاعره إزاء كل بديل قبل بدأ العمل بكل حرية، على أن يساعد الأستاذ التلميذ أن ينظر هل تتفق معتقداته واتجاهاته وقيمه المقررة مع أعماله، وتكون جزء أساسي في برنامج التربية البيئية، وكل ذلك يندرج وينمو بمواجهة البيئة كطريقة تعليمية في دراسة البيئة، مع توجيه الغاية إلى تعميق الوعي بالبيئة وفهمها واحترامها **(الدمرداش: 1988، ص100-101)**، الشيء الذي يغيب في **نتائج تحليل المقابلة رقم (1)** حول الأنشطة الصفية التي يقوم بها الأستاذ، وتم إدراكها بصورة نسبية في **نتائج تحليل المقابلة رقم(2)** كما سيتضح معنا فيما بعد.

- **تحليل إجابة السؤال السادس : هل توجه التلاميذ للقيام ببعض الأنشطة لحماية البيئة داخل الصف وخارجه ؟.**

ومما سبق يتضح تباين اهتمام الأستاذ بالجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للتلميذ، ويظهر ذلك من خلال اهتمام الأستاذ بما هو موجود وواضح في محتوى الكتاب، ويستعمل طريقة المناقشة دون التجريب على كيفية استعمال أهم طرق تدريس التربية البيئية ،كطريقة المشروعات وحل المشكلات والتكوين البيئي وغيرها، واستعمال وسائل بسيطة لا ترقى لاستعمال الوسائل المجردة، التي تعمل على إثراء المعارف البيئية أكثر فأكثر، دون محاولة جادة لتفعيل ومشاركة التلميذ في مشاريع تعمل على الحفاظ على البيئة، وعدم برمجة زيارات ميدانية تساعد التلميذ على اكتساب الوعي البيئي والمحافظة على الموارد البيئية في الحاضر والمستقبل. وهذا على الرغم من التوصية التي قدمها وزير تهيئة الإقليم والبيئة في **مقدمة** دليل منشط النادي المدرسي للأستاذ، الذي تقع عليه مسؤولية نقل التصورات الفكرية والقيم البيئية، وغرس المواطنة الإيكولوجية وترقية السلوكيات الفردية والجماعية، ونشر وتعميم الثقافة البيئية في الأوساط الاجتماعية، للوصول إلى التنمية المستدامة بمفهومها الواسع والشاسع **(وزارة التربية الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة: 2004).**

- **تحليل إجابة السؤال السابع: هل تلتزم بالسلوك البيئي الصحيح كنظافة الصف وعدم التدخين داخل الصف وخارجه؟**

لقد أدت نتائج تحليل اجابات الأسئلة السابقة، إلى خلل وظيفي في الأنشطة والوظائف التي يقوم بها الأساتذة داخل الصف، والتي لا تساعد التلاميذ على اكتساب وعي واتجاهات بيئية تساعده في الحاضر والمستقبل على تحقيق التنمية المستدامة، والتي انعكست في أدائهم لوظائفهم التعليمية التي تميزت بخلل وظيفي يعيق تنشئة التلميذ على التربية البيئية والتنمية المستدامة، بدليل ما حققه التلاميذ من نتائج متوسطة ومتدنية في اختبار التحصيل المعرفي، وهذا على الرغم مما قد يتعلمه التلميذ من سلوكيات الأساتذة الذين أقروا بأنهم يحترمون مدة التدريس ويهتمون بنظافة وتهوية الفصل ولا يدخنون أمام التلاميذ باعتبارهم قدوة ونموذج يقتدى به التلاميذ ضمن سلوكياتهم اليومية، كما تقره **نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا**. وهذا ماتفنده نتائج **تحليل المقابلة (2)**، حيث يؤكد منشطي النوادي البيئية أن التلاميذ يتعلمون من خلال ملاحظة وتقليد الأساتذة الذين يسلكون سلوكات غير بيئية كالتدخين ورمي الفضلات في الساحة دون وعي وانتباه.

فهل البديل الوظيفي الذي وضعته الدولة في مؤسسات التعليم المتوسط، في شكل نوادي بيئية يصلح الخلل والمعوقات التي تحدث داخل الأنشطة الصفية و محتوى الكتب؟، ويعمل على رفع مستوى وعي التلميذ، وتكسبه معارف ومهارات وقيم واتجاهات بيئية، تعمل على تحقيق التنمية المستدامة في مستقبل التلميذ، وهذا ما سنقف عليه في **تحليل المقابلة رقم(2)** حول الأنشطة اللاصفية التي يقوم بها منشطو النوادي الخضراء لتحقيق التنمية المستدامة، من خلال تبنيهم استراتيجية التربية البيئية وارتباطهم بوقت محدد، رغم أن هذا العامل ليس كل شيء في العملية التعليمية كما يقول عبد القادر فضيل، لأن الأمر الأكثر أهمية هو نوع هذه المعارف وطرائق تقديمها،**(فضيل: 2009، ص138)**، وهذا ما يؤكده قول أحد منشطي النوادي البيئية في مؤسسات التعليم المتوسط مجال هذه الدراسة بقوله: لو أراد الأستاذ بحق إيصال التربية البيئية للتلاميذ، بإمكانه تخصيص فترة 15 إلى 10 دقائق من كل حصة، وهي فترة كافية لتلقين التلاميذ المعارف البيئية الضرورية؛ التي يحتاجونها في حياتهم اليومية. ومن هنا نقول أنه على التعليم المتوسط في مجال التربية البيئية، أن يمكن جميع التلاميذ من اكسابهم رصيد كافي وضروري من التكوين البيئي، الذي يهيئهم للمحافظة على البيئة وتحقيق التنمية المستدامة.

ثانيا-النتائج الجزئية لتحليل بيانات المقابلة رقم (1) حول العمليات التفاعلية العلائقية الصفية:

- يبرز تحليل المقابلة أداء متواضع لأستاذ التعليم المتوسط في مجال التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة.

- يقتصر الأستاذ على شرح المعلومات البيئية الموجودة في الكتاب، دون إضافة معلومات بيئية أخرى أكثر كفاءة علمية وواقعية، إلا في حالات نادرة يوجه الأستاذ فيها التلميذ إلي بعض المصادر البيئية، كبديل يعطيه الأستاذ للتلميذ لتنمية معلوماته البيئية.
- تباين اهتمام الأستاذ بالجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للتلميذ.
- خلل وظيفي لبعض الطرق الحديثة التي يستعملها أستاذ التعليم المتوسط لتدريس التربية البيئية، وهي في الأصل تنتمي لمرحلة التعليم الابتدائي، كما تم طرحه في دليل المربي في التربية البيئية **(وزارة التربية الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة: 2007، ص21).**
- لا يوجد تطبيق فعلي لطرق التدريس الخاصة بالتربية البيئية كحل المشكلات والمشروعات والتكوين البيئي...، والتركيز على طرق التدريس القديمة كطريقة المناقشة.
- هناك مفارقة بين النظري المخطط له، و الواقع التنفيذي الذي تعاني صفوفه الدراسية من الاكتظاظ، وقلة الوسائل والإمكانيات التي تستعمل في مؤسسات التعليم المتوسط.
- إستعمال وسائل بسيطة لا ترقى لاستعمال الوسائل المجردة، التي تعمل على إثراء المعارف البيئية أكثر فأكثر.
- خلل وظيفي في الأنشطة والوظائف التي يقوم بها الأستاذ داخل الصف، والتي لا تساعد التلميذ على اكتساب وعي واتجاهات بيئية تساعده في الحاضر والمستقبل على تحقيق التنمية المستدامة.
- نقص في تكوين الأستاذ التعليم المتوسط داخل الصف الدراسي في مجال التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة.

ثالثا- العمليات التفاعلية العلائقية اللاصفية وسط النوادي البيئية على ضوء تحليل بيانات المقابلة رقم (2):

تعد النوادي البيئية واحدة من أهم الوسائل البيداوغوجية، التي وضعتها الدولة لتكفل بالتربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، على مستوى الممارسة العملية كوجه ثابت للمعرفة في الأوساط المدرسية، وفق ما جاء في إتفاقية وزيري التربية الوطنية وتهيئة الإقليم والبيئة، مما يتطلب تنشيط هذه الأندية، وتنوع مجالاتها داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، بشكل يمكن التلميذ من استيعاب مكونات البيئة، وأوجه النشاط فيها ويتعلم واجباته نحوها، بهدف حمايتها وتطويرها وإحداث التغييرفيما يجب تغييره، وفق متطلبات وأهداف التربية البيئية، للوصول إلى تطبيق مفهوم التنمية المستدامة داخل الأوساط الاجتماعية المدرسية وغير

المدرسية، ولأجيال الحاضر والمستقبل، وهذا ما سنحاول الوقوف عليه من خلال **تحليل بيانات المقابلة رقم (2)** حول العمليات التفاعلية العلائقية اللاصفية وسط النوادي البيئية، كما يلي :

- **تحليل إجابة السؤال الأول: ما هو النادي البيئي، ومتى ولماذا تم إنشاؤه ؟.**

تعتبر النوادي البيئية جزء لا يتجزأ من مؤسسات التعليم المتوسط؛ مجال هذه الدراسة، بحيث تم تأسيس **نادي الواحة بمتوسطة محمد الطاهر قدوري برأس القرية** بسكرة عام 2005، وفي نفس العام أنشئ **النادي الأخضر لحماة البيئة المدرسية بمتوسطة لبصايرة فاطمة الزهراء.** في حين تأسس **النادي البيئي بمتوسطة حليمي رشيد** في عام 2006. وذلك بمبادرة من قبل الأساتذة المؤطرين لهذه النوادي، و الذين لديهم استعداد وحب واقتناع كبير لمواضيع البيئة والتكفل بها، ضمن تنشيط النوادي البيئية داخل مؤسساتهم، وبتوجيه من السادة المدراء وعدد من التلاميذ، الذين كانوا متحمسين لفكرة حماية البيئة والمحافظة على المحيط، وقد لقوا تشجيعا كبيرا من طرف الأساتذة. مما زادهم تحفيزا وإصرارا على تحقيق العمل في إطار منظم، يتمثل في النوادي البيئية المدرسية.

هذه النوادي التي يتجدد أعضاؤها كل عام، بهدف إشراك جميع التلاميذ في الانشغالات البيئية، وتعليمهم المحافظة على الموارد الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية، وإكسابهم التربية البيئية، ومنحهم سلوكيات بيئية وترسيخ في أذهانهم علاقات التعامل السليمة مع البيئة عن وعي وقصد في حياتهم اليومية، ضمن العمل الجماعي المثمن على شكل أفواج تقوم بأنشطة إبداعية ومسلية ومرشدة، تؤدي إلى تحسين الوسط المدرسي وغير المدرسي، مشكلة بذلك مخبر للتربية البيئية **(وزارة التربية الوطنية وتهيئة الأقليم والبيئة: 2004، ص15-21).**

حيث أجمع أغلب رؤساء النوادي البيئية في مؤسسات التعليم المتوسط مجال الدراسة، كإجابة عن السؤال الأول ضمن دليل المقابلة الموجودة في **الملحق رقم(04)**، أن فكرة إنشاء النوادي لخضراء ضمن المؤسسات التعليمية، ما هي إلا نماذج لتنظيمات اجتماعية من قبيل الروابط والاتحادات، التي تهدف إلى تنشيط وتحريك المجتمع المدرسي، نحو مواضيع التربية البيئية وحل مشاكل البيئة؛ على أساس الجهود الذاتية للتلاميذ، وقدرتهم على تحمل المسؤولية، وانخراطهم في الجماعة المدرسية، وتعاونهم مع إدارة المدرسة **(غريب: 2009، ص328)** ، وإشراكهم في مجالس أنشطة النوادي البيئية، باعتبارها واحدة من أفضل الوسائل البيداغوجية، التي من خلالها يستطيع التلميذ أن ينمي مهاراته بالعمل لمصلحة البيئة والتنمية المستدامة، مؤكدين أن أهداف إنشاء هذه النوادي لا تخرج عن أهداف النادي الأخضر المدرسي، الذي وضعه تقرير الوزيرين في دليل منشط النادي الأخضر وهي:

- **اكتساب المعرفة:** عند التلميذ، وذلك بمساعدته على معرفة محيطه المباشر والأعمال التي يجب أن يقوم بها لمصلحة البيئة، إلى جانب تنمية كفاءة الفضول لدى المتعلم وتعليمه طبيعة البيئة المعقدة، ومختلف جوانبها المتداخلة التي يعيش فيها.
- **اكتساب المعرفة الفعلية:** وذلك بتشجيع روح المبادرة لدى المتعلم، ومساعدته على إدراك الحقائق البيئية والطبيعية المعيشية، وأن يتعلم كيف يقوم بالأعمال والأنشطة للحفاظ على البيئة، بتشجيعه على أن يصبح المتعامل الذي لا يمكن الاستغناء عنه في الوسط الذي يعيش فيه.
- **اكتساب المعارف السلوكية:** بمساعدة التلاميذ على تبادل المعارف والتجارب فيما بينهم، وفيما بين النوادي الخضراء، وجعل المتعاملين في الوسط المدرسي يسهمون إسهاما نشيطا في الحفاظ على البيئة، ويتحلون بسلوكيات جديدة إزاء بيئتهم الطبيعية **(وزارة التربية الوطنية وتهيئة الاقليم والبيئة: 2004، ص16)**، والاجتماعية والاقتصادية.

إلى جانب هذا؛ يسعى أستاذ النادي إلى تجسيد المقاربة بواسطة الجماعة، التي تسمح بتجسيد بيداغوجيا متمركز حول نمو التلميذ، وتسمح ببناء بيئة تربوية من خلال تعبئة قوى الجماعة من أجل مساعدة التلاميذ على تحقيق نموهم كأفراد متعاونين، ويتعلمون من مختلف التأثيرات المتبادلة بينهم، وتطوير مهاراتهم الخاصة، وترقيتها كلما تبادلوا المساعدة فيما بينهم، من خلال الخبرة التي تحييها الجماعة، وتتكون من خلال العلاقات بين التلاميذ والأستاذ كفاعلين داخل الجماعة، حسب الفعل الذي يبذلونه لخلق نظام يساعد ويستثير كل واحد منهم داخل هذه الجماعة، وسط النوادي البيئية المدرسية **(Y.Berttrand: 2001، ص48-49)**.

- **تحليل إجابة السؤال الثاني: ما هي الأنشطة التي تقومون بها وسط النادي البيئي داخل وخارج المدرسة ؟ .**

يتفق منشطوا النوادي المدرسية حول مختلف الأنشطة؛ التي يقومون بها داخل المدرسة وخارجها، وذلك بتنشيط الخرجات التربوية في الطبيعة من رحلات وزيارات ميدانية للجمعيات والحظائر وزيارات علمية، بالتنسيق مع مديرية البيئة وجمعيات بيئية كجمعية نجدة البيئة بمدينة بسكرة، وتنظيم محاضرات وندوات حول البيئة من تنشيط التلاميذ أنفسهم، إلى جانب المعارض ورسومات من إعداد التلاميذ، وتنظيم مسابقات حول حماية البيئة في المناسبات الوطنية والعالمية الخاصة بالبيئة، كاليوم العالمي للشجرة 21 مارس و 5 جوان اليومين العالميين للبيئة، و16 أفريل اليوم الوطني للعلم...، وغيرها من الأيام التي تعتبر فرصة للتظاهرات التي تمكن من تثمين نشاطات النادي الأخضر داخل المؤسسة التعليمية، كوعاء تربوي تنشأ فيه الأجيال وتترعرع وتتربى على حب البيئة والتقرب منها، لينصب تفكيرها بعد ذلك في الاتجاه الإيجابي، فيخرج الطبيب والمهندس وموظف الإدارة والعامل البسيط والتاجر...، كلهم يحملون ثقافة بيئية تنمي لديهم

حب الطبيعة وترفع مستوى الذوق الفني لديهم، فيصبح كل واحد منهم يراعي الشروط البيئية قبل الشروع في العمل، ويصبح لدى المواطن ذوق فني كذلك، فيصير محافظا على محيطه ولا يرمي القمامة بشكل عشوائي، كما يتنافس مع جيرانه في الحي على نظافة المحيط وتزيينه وغرس الأشجار...

وتلك هي الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها **منشط نادي الواحة**، أكثر المنشطين الذين قدموا خطة عمل ووثائق وصور على مختلف الأعمال المنجزة، والأعمال التي يسعون لإنجازها في المستقبل على عكس منشطي النوادي الأخرى. حيث صرح منشط نادي البيئة بمؤسسة لبصايرة فاطمة، أنه لا يوجد برنامج محدد ومسطر لضيق الوقت وكثرة الأعمال المبرمجة عشوائيا، والتي تتحكم فيها الحاجة والمناسبة، في حين أكد منشط نادي البيئة في مؤسسة حليمي رشيد، أن معظم الأعمال المنجزة كانت مرتبطة بأعمال وخطط نادي الواحة بمؤسسة قدوري محمد الطاهر.

هذا النادي؛ الذي قام وزير التربية الوطنية السابق بزيارته في السنوات الأولى من إنشائه، رفقة السيد والي ولاية بسكرة، والسيد رئيس المجلس الشعبي الولائي، والسيد مدير التربية لولاية بسكرة، كما أكد على ذلك منشط نادي الواحة في مقابلة معه، والذي سعى جاهدا لتجسيد أفكاره من خلال إنجاز مجموعة من المشاريع البسيطة، في حدود الإمكانيات المتاحة والوسائل المتوفرة لديه. حيث قام بإنشاء مجلة مطبوعة تناولت في عددها الأول، الذي صدر في شهر جانفي 2006، تعريف بالنادي ومواضيع مختلفة حول البيئة، كموضوع الماء كمورد يجب الحفاظ عليه ومكان تواجدها في بلادنا، ومحور حول النفايات المنزلية كمصدر إزعاج ومكان لتنامي الجراثيم والأوبئة...،"تحت شعار بيئتنا في خطر"، مدعمين هذه المواضيع بأدلة وإحصائيات تم إعدادها من قبل تلاميذ المؤسسة على مختلف مستوياتهم، هذه النفايات التي قد تتحول إلى مصدر ثروة، عن طريق استرجاع الورق والبلاستيك وإعادة استعمال النفايات المنزلية. إلي جانب وجهة نظر الإسلام في البيئة، وأسئلة وأجوبة تحلل سلوكيات الإنسان البيئية ومواقفه وأفكاره التي ينشأ عليها، وهي تقيس مدى قربنا من البيئية أوابتعادنا عنها، كما صدر العدد الأول للمجلة في شكل مطبوعة من أربع صفحات تحمل نفس المواضيع السابقة، ولكن بشكل مختصر وأنيق توزع على جميع التلاميذ والأساتذة.

إلى جانب هذا توجد المجلة الحائطية التي تكتب وتعلق كل أسبوعين، بشكل منتظم من طرف التلاميذ، وتعرض مواضيع ذات الصلة بالبيئة، وخطورة التلوث وأسبابه وأنواعه وكيفية التصدي لتلك المخاطر، كما تتضمن مختلف الرسومات، التي ينجزها التلاميذ والإعلانات والمسابقات الداخلية ونتائجها.

كما يقوم أعضاء النادي؛ بحركة تحسيسية عن طريق تنظيم حملات التشجير داخل المؤسسات مستغلين يوم 21 مارس 2006، الذي يصادف اليوم العالمي للشجرة، حيث اتصل نادي الواحة

بمديرية الغابات لولاية بسكرة، من أجل الحصول على فسائل وشجيرات للغرس؛ فلم يتأخر المسؤولون في هذا القطاع على توفير المواد المطلوبة، وسعى النادي على الفورلغرسها بمساعدة مجموعة من التربويين، وبحضور وإشراف السيد المدير والمراقب العام.

كما قام النادي بتقسيم الأعماله المنجزة، إلى عدة فروع يقوم بتنشيطها أفواج من التلاميذ، كفاعلين على مختلف الأنشطة وفروع النادي وأهمها:

- **فرع مسعفوا البيئة:** وهم فرق تنظف المحيط في المدرسة، شعارهم ساعدونا في التنظيف بعدم رمي الأوساخ، يقومون بالتنظيف في أوقات الراحة الصباحية والمسائية ولا يتركون أي أوساخ، كما يقدمون التوجيهات والنصائح لزملائهم بغرض توسيع مجال التوعية بين التلاميذ، وقد بلغ مستوى الوعي لدى هؤلاء المجموعة من التلاميذ درجة جيدة كما يقول الأستاذ منشط النادي، حيث أنهم فكروا في اقتراح تصور لكيفية جمع النفايات في حاويات متخصصة؛ وقرروا تطبيق فكرتهم في المؤسسة، من خلال وضع صناديق لجمع الورق وأخرى للبلاستيك، ليتم إعادة استعمالها وتصنيعها في أشكال فنية تزين المحيط، هؤلاء التلاميذ الذين استطاعوا تشخيص المشكلات البيئية للمحيط المدرسي، ووضعوا لها حلول وبدائل لهذه المشكلات البيئية، باستغلال هذه النفايات في أشكال ثم تصنيعها لتزيين المحيط، مستقلين بفكرهم عن قوى وضغوط البناء النظامي للمدرسة، ملتزمين بالبحث عن الحقيقة مستخدمين عقولهم وبكل حرية كما يقول رايت ميلز **(قيرة: 2007، ص14)**. لتدل بذلك تجربة التلاميذ في النوادي البيئية بوضعهم كفاعلين بالمعنى التام للكلمة في تمدرسهم، وأصحاب كفاءات وحاملين لتجارب تبرز قدرتم على التدخل، مما يفتح آفاقا جديدة لفهم دور المؤسسات التعليمية، وتحليل أفضل للتفاعلات ما بين وظائفها التعليمية وتنظيراتها المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية **(غريب: 2009، ص397-399)**.

-**فرع الإذاعة المحلية (إذاعة الواحة):** تعمل على نشر التوعية حول مواضيع تتعلق بشرح مفهوم البيئة وأهميتها، وأسباب التلوث وأنواعه والموارد الطبيعية وكيفية المحافظة عليها،وثقب طبقة الآزون...، ويكون ذلك عن طريق بث يومي؛ من خلال مكبر الصوت الموجود في الساحة أثناء فترة الراحة الصباحية لمدة 10 دقائق، يتناوب على تنشيطه مجموعة قليلة من التلاميذ يقر عددهم بـ (03) تلاميذ، لهم كفاءة في الجانب اللغوي والأداء الشفوي ويتمتعون بالشجاعة الأدبية. وهذا لخلق وعي بيئي لدى التلاميذ وجمهور المدرسة، الأمر الذي تؤكد عليه عينة دراسة للباحث "عدلي العيد" باتجاهها إلى ضرورة توفير الكفاءات المختصة والواعية والمهتمة بقضايا البيئة، لقيام وسائل الإعلام بدورها في خلق وعي بيئي لدى الجمهور. مؤكدين على ضرورة تدريب هذه الكفاءات التدريب المناسب على كيفية تنشيط المعلومات البيئية، وتوثيق الصلة بين الجمهور والعلماء والجهات المسؤولة والمهتمة بالبيئة، وعرض الإعلاميين لأخبار البيئة وقضاياها من خلال تخصيص برامج وصفحات لقضايا البيئة للجمهور المستهدف، واستخدام وسائل الإيضاح المناسبة

لتبسيط المعلومات البيئية، وزيادة الوعي البيئي وعدم قصر الرسالة الإعلامية على مشكلة التلوث، التي تستوحذ على الرأي العام العالمي **(بن نوار: 2011، ص179-182)**.

-**فرع زيارات وتحقيقات:** حيث يمثل هذا الفرع؛ شكلا من التعليم الموجه والإرشاد المسلكي أثناء العمل، ووسيلة هامة من وسائل تعليم وتكوين وتدريس التلاميذ، وقد تكون قصيرة هادفة للتعرف على نجاعة فعالية جزئية محددة وقد تكون لمدة طويلة، وذلك حسب الهدف منها **(شروخ: 2008، ص 183)**، لذلك وضع النادي برنامجا للزيارات التربوية التي تسمح له بالاطلاع على حالة البيئة في بسكرة بصفة دقيقة، وستقوم بإنجاز بحث موسع حول وضعية البيئة في بسكرة، حيث قسم أعضاء النادي إلى أفواج لا يزيد عدد كل فوج عن أربعة أفراد، تم توزيعهم على القطاعات والإدارات التي سيزورونها، منها قطاع الصحة ومديرية الغابات لبلدية بسكرة، ومحطة الأرصاد الجوية المعهد الزراعي بعين بن نوي، ومديرية البيئة كالزيارة التي قاموا بها إلى سد فم الغرزة (الدروع)، بدعوة من مديرية الري لولاية بسكرة، للتعرف على الثروة المائية التي تمتلكها ولاية بسكرة، وطرق استغلالها وكيفية الحفاظ عليها، وذلك بإشراف مؤسسة الحوض الهيدروغرافي، والقيام بالزيارات الميدانية لحدائق النخيل التي تم قطعها نتيجة الزحف العمراني.

كما تمت المشاركة يوم 4 فيفري إلى 6 فيفري 2009، في ورشة التكوين حول التربية البيئية؛ التي تنظمها الفيدرالية الوطنية لحماية البيئة في زرالدة. أما في يوم 16 مارس 2009، شارك أعضاء النادي في الدورة التكوينية الأولى للنوادي البيئية المدرسية، التي تنظمها جمعية نجدة البيئة لولاية بسكرة، بإشراف مديرية التربية، ومشاركة مديرية البيئة ومحافظة الغابات لولاية بسكرة، مع مساهمة الكشافة الإسلامية في التأطير. ويوم 4ماي 2009، شارك النادي في عملية الموجة الخضراء التي أشرفت على تنظيمها مديرية البيئة لولاية بسكرة، والمتمثلة في حملة تشجيرعلى مستوى المؤسسات التربوية، وكانت متوسطة رأس القرية هي النموذج الذي اختارته لتنفيذ تلك العملية، وقد حضر إلى المؤسسة مراسل عن إذاعة بسكرة، وأجرى استجوابات مع أعضاء النادي،

أما يوم 3 جوان 2009، كانت المشاركة في الأبواب المفتوحة على البيئة، التي نظمتها مديرية البيئة لولاية بسكرة بدار الثقافة، حيث تمثلت مشاركة النادي بتنظيم معرض بالصور حول الأنشطة التي حققها، والمتمثلة أساسا في أعمال النادي البيئي المدرسي، كما تم استقبال نادي الواحة وتكريم أعضائه من طرف جمعية أحباب البيئة بمقر الكشافة الإسلامية. كما تم إنجاز شريط وثائقي حول حالة البيئة في مدينة بسكرة بعد جمع المعلومات، من خلال القيام بزيارات ميدانية لبعض المؤسسات المعنية بالبيئة من طرف أعضاء النادي، كما تم إنجاز تحقيق علمي في شكل شريط وثائقي حول النحل، والعمل على التحضير لإقامة معرض للأعمال المنجزة من المواد المسترجعة، والمشاركة في تظاهرة يوم العلم 16 أفريل، وجمع البحوث الخاصة بالبيئة وإنشاء مكتبة لهذا الغرض. وزيارة إلى مركز الردم التقني للنفايات ببسكرة، ودراسة ميدانية إلى حمام الصالحين

للاستفادة من المنطقة البركانية الموجودة هناك، ليتعلم التلميذ عن طريق المعايشة في الحياة اليومية، من تجاربه وخبرته الشخصية التي يكتسبها من توزيع المسؤوليات والالتزامات المتعلقة بنشاط النادي البيئي، هذه التجارب والخبرات التي تشكل وعيه واتجاهاته البيئية، (**الأحمدي: http//www.docs.ksu.sa/doc/articles**)

بعد هذا النشاط المنظم للعديد من الزيارات والتجارب التي قام به هؤلاء التلاميذ ضمن أنشطة النادي، يفترض أن يكونوا واعين وعارفين ولديهم رصيد من الخبرة، مما يسهل قابليتهم لامتلاك الوعي وامتلاك المعرفة البيئية، هذه المعرفة التي تصنع ولا تكتشف كما تزعم مناقشات البنائية **(البنائية في التربية:2010، ص166)**، وبالتالي امتلاك الفعل البيئي عن وعي وقصد كما تراه الفينومينولوجيا، ليعلن هؤلاء التلاميذ عن عودة الفاعل مرة أخرى وقصدية وعيه بذاته، هذا الوعي الذاتي للتلاميذ الذي نتج بفعل مجموعة من التفاعلات الاجتماعية، التي شارك التلميذ وانغمس فيها كما يقول عالم الاجتماع الأمريكي **جورج ميد**.

-**فرع المحاضرات:** في يوم 2 فيفري 2010 وبمناسبة اليوم العالمي للمناطق الرطبة، قام فرع المحاضرات بتقديم ندوة حول مفهوم الثقافة البيئية، وكانت تحت شعار كيف نساهم في نشر الثقافة البيئية في محيطنا، وقد حضر عدد كبير من المنخرطين في النادي، كما شارك في تأطير الندوة ممثل الكشافة الإسلامية، وأساتذة ساهموا في تقديم توجيهات قيمة حول حماية البيئة والحفاظ عليها. وقبلها وتحديدا مع بدايات تكوين النادي، قدم أعضاء النادي محاضرة حول:" بيئتنا كيف نحافظ عليها "، شارك في تنظيمها عدد من التلاميذ بتأطير من بعض الأستاذة، وقد حضرها عدد كبير من التلاميذ والأساتذة من المؤسسة، وممثلين من مديرية البيئة وجمعية مرضى الربو ومرضى القلب، والأستاذ محمد شيخاوي الذي كانت له مداخلة هامة في موضوع البيئة من وجهة نظر الإسلام، كما حضر اللقاء العديد من الأساتذة في مؤسسات محمد حوحو ومتوسطة حليمي رشيد، على رأسها رئيس النادي البيئي حبه محمد الخامس مع مجموعة من التلاميذ، الذي يؤكد بأن هناك تعاون بين المؤسستين ضمن أنشطة النوادي البيئية، كما بينه تحليل المقابلة مع رؤساء النوادي في البداية، إضافة إلى هذه المؤسسات تم حضور أساتذة وتلاميذ ابتدائية العرافي بركات.

- **فرع التشجير**: الذي يقوم أعضاؤه برعاية النباتات، بإنجاز بيت بلاستيكي تحضيرا للعام القادم، كما قاموا بعمليات تهيئة المساحات المخصصة للزراعة خلف الأقسام، من أجل إنشاء مشتلة لتربية أنواع من النباتات التي تعيش في منطقة بسكرة، إلى جانب عملية التشجير التي قام بها الفريق. هذه المشاركة الجماعية بين جميع الأطراف الفاعلة في المدرسة، التي تقوم بتتبع أنشطة التلاميذ وتقدير جهودهم وتنميتها وتشجيعها، وتقديم النصائح اللازمة للتلاميذ ليزدادوا ثقة في النفس

وحماسة وإرادة، ويتعلموا بتقليد الكبار وقدوتهم من أساتذة ومدير ومراقب على الحفاظ على البيئة بالتشجير، والحفاظ على هذا المورد الهام بالعمل المدرسي، الأمر الذي أكد عليه الأطفال بالإجماع بمشروعية العمل المدرسي داخل فضاء المدرسة كما في البيت، وذلك لأنهم يربطون مباشرة ما بين العمل واكتساب المعارف، وكذلك لأنهم على هذا النحو يرضون المدرسين والآباء على حد سواء **(غريب، 2009، ص381)**. كمنفعة تعود عليهم دون أن تكلفهم الشيء الكثير، فقد تتحكم في سلوكهم التبادلي واختبارهم العقلاني، كما تطرحه **نظرية التبادل الاجتماعي (والاس: 2012/2011، ص539)**.

– **فرع التربية الحيوانية:** حيث يتمثل نشاط الفرع في إنشاء مساكن لتربية الحمام والدجاج، وكذلك الأرانب، وقد تم إتمام جزء كبير من العمل بفضل السيد المسؤول عن أعمال الصيانة في المؤسسة.

–**فرع ورشة الاسترجاع أو فرع تزيين المحيط:** المشروع الذي يسعى النادي لتحقيقه وتجسيده في الواقع، من خلال التخطيط للقيام بعدة مشاريع تهدف إلى إعادة استعمال الموارد، التي تشكل نفايات مثل القارورات البلاستيكية والأوراق والأكياس البلاستيكية... يتم جمعها ثم يصنع منها مواد فنية تزين المحيط. وللحد من انتشار الفضلات والقمامة، التي تتجمع فيها الحيوانات المتشردة كالقوارض والزواحف، وتكون وسطا مناسبا لتكاثر الجراثيم وانتشار الأوبئة. تم تطهير المحيط من المواد المشوهة كلية، والسماح بإعادة استغلال نسبة كبيرة من المواد المستعملة، كما يتوقع ذلك من ورشة استرجاع أو فرع تزيين المحيط، هؤلاء التلاميذ الذين إستطاعوا تشخيص الواقع، وهذا نوع من الإبداع وخيال **رايت ميلز**، الذي تسعى التربية البيئية لغرسه في التلاميذ من أجل تحقيق التنمية المستدامة، وتحقيق الهدف المنشود من النوادي البيئية وسط المدارس.

- **تحليل إجابة السؤال الثالث: هل هناك تنسيق بين محتوى أنشطة النادي ومحتوى المناهج الدراسية ؟.**

أما عن الاجابة عن السؤال الثالث المطروح لمنشطي النوادي البيئية في **المقابلة (2)**، فأجاب معظم منشطي النادي مقرين أنه لا يوجد تنسيق بين محتوى النادي ومحتوى مناهج الدراسة في الكتب، لأن محتوى هذه الكتب لا يحمل مواضيع عن التربية البيئية إلا بنسب متدنية، التي لا تساعد التلميذ على امتلاك سلوك بيئي قوامه الاستدامة....، ولا يوجد وعي ومثابرة من الأساتذة المادة الذين من المفروض أن يسلكوا سلوك بيئي يتعلم منه التلميذ، لكن معظم الأساتذة يدخنون أمام التلاميذ ويرمون الفضلات في الساحة دون وعي وانتباه، وهذا عكس ما أقر به أساتذة التعليم المتوسط ضمن انشطتهم الصفية في **تحليل المقابلة رقم (1)**. كما يعتمد المنشط في محتوى برنامج النوادي على أنشطة ميدانية، يتعلم منها التلميذ أحسن مادامت غير موجودة في محتوى الكتب، ولمعرفتهم بأن التطورالمعرفي للتلميذ يتأثر بفرص تفاعل التلميذ مع المثيرات البيئية، لذلك يتيحون

للتلميذ العديد من الفرص للتفاعل مع الأشياء وتجربتها، ومع الأشخاص ومناقشتهم التي تساعد كثيرا على تطوير قدراتهم المعرفية، كما يقول **بياجيه (القاسم: 2000، ص147)**.

- **تحليل إجابة السؤال الرابع: هل الأنشطة التي تقومون بها وسط النوادي البيئية، تساهم في إمتلاك التلميذ إتجاهات وسلوكيات بيئية في المستقبل؟.**

حسب ما يطمح إليه رؤساء النوادي البيئية، وما حققوه في الميدان رغم الصعوبات التي يواجهونها، يمكن أن تساهم ولو قليلا في امتلاك التلاميذ اتجاهات بيئية في المستقبل، وذلك لأن الدراسة الواقعية المحسوسة تغطي نتائج تعليمية إيجابية، ولأنها أكثر ثبوتا وتأثيرا من الدراسة النظرية، لأن للتفاعل النشط بين التلاميذ دورا تعليميا تعلميا هاما في تطوير البناء المعرفي والقدرات الفعلية والوجدانية للتلاميذ، وذلك ما يؤكده **بياجيه**، حيث يبدؤون بالتخلي عن الأنانية والتمركز حول الذات **(القاسم: 2000، ص147)**، وتكوين اتجاهات بيئية بفضل الخبرة الشخصية والتجارب الواقعية، التي تترجم في سلوكيات وأفعال التلاميذ، حسب استجاباتهم التي ستتناسب مع الموقف الذي سيتعرضون له **(البهي: 1999، ص251)**. بل يطمح رؤساء النادي إلى أكثر من هذا مقتنعين برأي **روجو مايو** الذي يرى أن المعلومات البيئية التي يكتسبها التلاميذ خاصة في الواقع، تعتبر جزء من البيانات اللازمة حصرها للتخطيط لبرامج التربية البيئية **(صباريني: 1988، ص25)**، لكنها طموحات سرعان ما تتحطم وتتحول؛ كما يقول منشطوا النوادي البيئة عن طريق الملاحظة والتعليم، وتقليد سلوكيات أفراد الأسرة والشارع والمجتمع، كما تقر به **نظرية التعلم الاجتماعي**، هذه السلوكيات التي لا تهتم بالتربية البيئية ولا التنمية المستدامة، كما أكدت عليه نتائج الباحثة برسالة الماجستير والشواهد اليومية في العديد من المدن الجزائرية وسلوكيات سكانها.

- **تحليل إجابة السؤال الخامس: ما هي الوسائل التي تتوفر للنادي البيئي لتحقيق التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة ؟.**

لا يوجد وسائل كافية يتم استعمالها في تنشيط النادي، حتى آلة التصوير التي تحصل عليها أحد منشطوا النادي أخذها المدير دون أن يعيدها للنادي، وكل ما يقوم به أستاذ النادي من جهده وإنفاقه الخاص، حيث لا تتوفر مختلف الموارد والأدوات والأجهزة والآلات والعمليات والطرق المبرمجة، التي يمكن الاستعانة بها في الممارسة المنظمة للمعارف البيئية، بهدف حل مشكلات عملية في البيئة المحلية، الأمر الذي لا يساعد على القيام وتنظيم الفعل التربوي والتواصل البيداغوجي داخل النوادي، في الوقت الذي يتحدث فيه البعض عن تكنولوجيا التعليم والتربية، ضمن إرادة قوية للتطبيق استراتيجيات تكنولوجيا التعليم والتربية، حتى يتمكن التلميذ من استيعاب المعارف الجديدة بأكبر قدر ممكن من الفعالية، وهذا وفق ما تطرحه نظريات التكنولوجيا **(Y.Berttrand: 2001 ص98)**.

- **تحليل إجابة السؤال السادس: ما هي الصعوبات التي يتلقاها منشط النادي لنشر التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة وسط المؤسسة ؟.**

يواجه أعضاء النادي البيئي عدة صعوبات في مؤسسات التعليم المتوسط أهمها:

1- كل النفقات على تلك الأنشطة البيئية داخل المؤسسة، على حساب الأستاذ المنشط للنادي، والقليل فقط ما تقدمه الإدارة في حالات نادرة جدا على مستوى النادي.

2- لا يوجد تقديركبيرمن قبل الإدارة وبعض التلاميذ لتلك الأنشطة، واعتبارها أنشطة زائدة تضيع وقت التلميذ والأستاذ، بل هي "حاجة زايدة في المؤخرة والذيل كما صرح أحد رؤساء النوادي".

3- مشروع النادي البيئي الذي وضعته الدولة في المؤسسات التعليمية بإشراف وزارتي التربية والبيئة لم يلق الاهتمام اللازم، ولم يستمر ولا يوجد تتبع على أرض الواقع، وذلك يعود بسبب اتساع الفجوة بين المدرسة والإدارة المعنية بالتنسيق وتنفيذ البرامج والخطط المسطرة.

4- غياب التربية البيئية في المناهج المدرسة وما يطرح من مواضيع بيئية لا تساعد التلميذ على اكتساب السلوك البيئي بسبب النقص في تكوين الأستاذ الذي لا يشجع ويرفض مثل هذه الأنشطة ويراها أنشطة زائدة للترفيه لا غير وجهله بمختلف الطرق التدريس الخاصة بالتربية البيئية لطريقة المشروع وغيرها وهذا ما تبينه المقابلة الأولى مع أستاذة التعليم المتوسط داخل الصف الدراسي السبب الذي يرجعه منشطوا النادي لعدم الربط بين محتوى الكتب ومحتوي النادي.

5- كثافة البرنامج الدراسي وقلة وقت التلميذ، الذي يفضل المراجعة على الاهتمام بأنشطة النادي البيئي، بإستثناء أيام المناسبات ومساء الثلاثاء الذي ينشط فيه النادي، وهي غير كافية لنشر التربية البيئية؛ لأن توصيل المعلومة البيئية يكون مرحلي لا يستطيع أن يوصلها بأنشطة تقوم في أيام المناسبات فقط، وما قد يتعلمه يذهبه الشارع والأسرة والمجتمع ككل الذي تغيب فيه التربية البيئية، ولا يوجد تكامل بين أطرافه الفاعلة حول التربية البيئية والتنمية المستدامة أو البيئة بصورة عامة. وهذا ما تؤكده نتائج دراسة الماجستير للباحثة؛ حيث توصلت إلى أن هناك عدم إدراك ووعي من المواطن بدورهم في التنمية المحلية وفي إخراج المنطقة من المشاكل الاجتماعية والبيئية بالمشاركة الشعبية، أو بتفعيل دور المجتمع المدني ومؤسسات الإعلام، فانتشرت النزعة الفردية وعمت ظاهرة اللامبالاة إزاء المجال العمراني والبيئي لمدينة بسكرة **(طويل: 2005/2004، ص171)**، الأمر الذي سينعكس لا محالة على واقع المدرسة، باعتبارها جزء من تنظيم اجتماعي كبير هو المجتمع، ومرآة تعكس

الحياة السلبية والسوية داخل المجتمع. فأي تغيير داخل المجتمع يؤثر في أهداف المدرسة ومحتويات الدراسة وطرق التدريس، وهو يعني كذلك أن مظاهر القلق والتوتر والصراع ما بين أفراد المجتمع تنعكس آثارها السلبية على نظام المدرسة وأسلوب حياتها، وإذا كان لهذا الاتصال الوثيق ما بين المدرسة والمجتمع دلالة، فإنها تتمثل في كون المدرسة تقوم بعملها وتمارس دورها، من خلال مضمون اجتماعي تستمده ثقافة المدرسة من ثقافة المجتمع **(غريب: 2009، ص332)**.

6- توزيع مواضيع البيئة في معظم مناهج التعليم لايخدم التربية البيئية، لأنه لا يوجد اهتمام من قبل الأستاذ الذي يدرسها، حيث لا يضيف الشيء الكثير عن المحتوى ويكتفي بما جاء به المحتوى في كثير من الأحيان، الأمر الذي يتطلب استقلال مواضيع البيئة في مادة لوحدها، تحت اسم التربية البيئية لكي يهتم بها التلاميذ ويتعلموها بالتفصيل، لكن هذا مستحيل حسب رأي منشط نادي الواحة ورئيس مصلحة التكوين بمديرية التربية في الدراسة الاستطلاعية، لأن ذلك سيكلف الدول مناصب جديدة ومنهاج آخر...، وهي غير مستعدة لذلك وما اهتمامها بموضوع التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، إلا أغنية تغنوا بها في المحافل الدولية برعاية المؤتمرات العالمية، ومنظمة اليونسكو التي رفعت شعار "التعليم من أجل التنمية المستدامة"، كما جاء في عنصر نشأة التنمية المستدامة والتربية البيئية في الفصول النظرية، بدليل أنه لا توجد متابعة وتنسيق بين ما خطط له الوزيرين في الحقائب التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة وبين الواقع في مؤشرات التعليم، الأمر الذي أكدته هذه المقابلة مع منشطي النوادي البيئية في ذكر الصعوبات التي تعتري أنشطة النوادي البيئية.

7- لم تجد جمعية نجدة البيئة الدعم من قبل مدراء المدارس في القيام بأنشطتها داخل المؤسسة، والقيام برحلات خارج الولاية، بحجة لا يوجد ضمان قانوني لتلاميذ المؤسسة يبرئ مدير المدرسة في حالة حدوث أي خطر لهم. وهذا مايؤكد عدم التنسيق وتنفيذ البرامج والخطط المسطرة بين النظري والواقع، الأمرالذي يزيد من اتساع الفجوة بين المدرسة والإدارة المعنية.

8- عدم المداومة في تنفيذ مشاريع النادي، مما يتطلب تضحية ومساعدة من جميع أطراف الفاعلة في المؤسسة، لتلبية رغبة التلاميذ في العمل المدرسي داخل أنشطة النادي.

9- الدولة مساهمة بقد ما بعدم نشر الثقافة البيئية، حيث يقول القانون عدم التدخين في المؤسسة، والأستاذ يدخن أمام التلاميذ، فلو تضع الدولة قانون آخر يحمل شعار" من يدخن يدفع الثمن"، لتقوم بردع ومتابعة ومراقبة الملوثين في البيئة خاصة وسط المدارس وحماية البيئة فيها، وتفعيل دور المؤسسات الحكومية في حماية البيئة وتحقيق

التنمية المستدامة، كأحد أهم مفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة الواجب تضمينها في مدارس التعليم، التي يتعلم منها التلاميذ ويسلكون السلوك الإيجابي نحو البيئة، كما جاء في القائمة التي تم إعدادها والموجودة **في الملحق رقم (1 و2) والفصل الرابع.**

10- لا يخصص الأستاذ 15 أو 10 دقائق من كل حصة لإرشاد التلميذ عن السلوكيات البيئية.

11- لا يوجد جهاد بيئي من قبل جميع الفاعلين في المنظومة التربوية.

إن الصعوبات المتزايدة لتفعيل النوادي البيئية وسط المؤسسات التعليمية، وصعوبات التنشئة التحضيرية المدرسية من قبل النوادي البيئية على مستوى الحياة اليومية، تطرح خللا في وظيفة المدرسة، ليعبر البناء الاجتماعي المدرسي عن مدى الاستغلال، الذي يمارسه على فاعلية بعدم تسيير وتنفيذ ما خطط له على مستوى الوزارة، أو على مستوى النوادي البيئية، واعتبارها شيء ثانوي لا يسمن ولا يغني من جوع البيئة وحمايتها.

- **تحليل إجابة السؤال السابع: ما هي آفاق النادي البيئي في تفعيل التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة ؟.**

يسعى **نادي الواحة بمتوسطة محمد الطاهر قدوري برأس القرية**، لتحقيق وتجسيد مشروع **ورشة الاسترجاع** في الواقع، من خلال التخطيط للقيام بعدة مشاريع تهدف إلى إعادة استعمال الموارد، التي تشكل نفايات مثل القارورات البلاستيكية والأوراق والأكياس البلاستيكية هذا المشروع الذي يسعى النادي لتعميمه في المستقبل على جميع المؤسسات، بمساهمة جمعية نجدة البيئة ببسكرة وتتكفل به مديرية البيئة، بهدف إعادة استغلال نسبة كبيرة من الموارد المستعملة، والتقليل من عملية الاستيراد من خلال إنشاء ورشات لاسترجاع الموارد المختلفة (البلاستيك، المواد المطاطية، الورق، الزجاج، النحاس...)، الأمر الذي يوفر فرصة الشغل لشريحة كبيرة من الشباب العاطل عن العمل، في عمليات الجمع والنقل والفرز والتفكيك، وتوظيف الشباب المتخرج من الجامعات في إدارة الورشات ونشرها، وتوظيف عدد كبير من المهندسين والتقنيين في الكيمياء والصحة، والتخصصات التي تتلاءم مع المشروع.

وبنفس قيم هذا المشروع الذي يحمله أعضاء نادي الواحة، يسعى **النادي الأخضر لحماة البيئة المدرسية بمتوسطة لبصايرة فاطمة الزهراء**، تحت تنشيط لبصير عيسى؛ لإنشاء متحف بيئي في الإكمالية يجمع له الوسائل الضرورية والإمكانيات اللازمة، بعد تلقي القبول المؤقت من طرف مديرية التربية لولاية بسكرة، في انتظار قبول وزارة التربية والبيئة على هذا المشروع، بعد عرضه على الوزراتين في نهاية الموسك الدراسي (2011-2012)، وسيقوم بإنشائه مع بداية الموسم (2012-2013)، إذا ما تمت الموافقة النهائية من قبل الوزارتين، ليكون بهذا النادي الوحيد

في مدينة بسكرة، الذي مازال يستمر في أنشطته وإن كانت غير منتشرة انتشارأنشطة **نادي الواحة**، التي توقفت العام الماضي لعدة صعوبات تجتمع فيها مع **النادي البيئي** بمؤسسة حليمي رشيد.
هذه المؤسسة التي هي بدورها حملت ضمن أنشطتها المستقبلية مشروع عن الطاقة الشمسية، الذي وئد بعد ولادته كفكرة وتجسيد نظري، دون أن يرى الواقع، ليتوقف النادي على كافة الأنشطة التي يقوم بها، مع توقف نادي الواحدة لارتباط مختلف الأنشطة والخطط المشتركة بين الناديين ويعود ذلك لعدة صعوبات تواجه أعضاء النادي في مؤسسات التعليم المتوسط .

رابعا- النتائج الجزئية لتحليل بيانات المقابلة رقم (2) حول العمليات التفاعلية العلائقية اللاصفية:

- يتعلم التلميذ عن طريق تجاربه وخبرته الشخصية التي يكتسبها من توزيع المسؤوليات والالتزامات المتعلقة بنشاطات النادي البيئي التي تشكل وعيه واتجاهاته البيئية كما تراه الفينومولوجيا، ليعلن هؤلاء التلاميذ عن عودة الفاعل مرة أخرى وقصدية وعيه بذاته.
- هناك تعاون بين بعض مؤسسات التعليم المتوسط، ضمن أنشطة النوادي البيئية.
- مشروع النادي البيئي الذي وضعته الدولة في المؤسسات التعليمية بإشراف وزارتي التربية الوطنية وتهيئة الأقليم والبيئة لم يلق الاهتمام اللازم على أرض الواقع.
-لا توجد وسائل كافية يتم استعمالها في تنشيط النادي، وكل ما يقوم به أستاذ النادي من جهده وإنفاقه الخاص.
- لا يوجد تنسيق بين انشطة الجمعيات البيئية خارج المدرسة، والإدارة المعنية داخل المدرسة.
- يتعلم التلاميذ من خلال ملاحظة وتقليد الأساتذة الذين يسلكون سلوكات غير بيئية كالتدخين ورمي الفضلات في الساحة دون وعي وانتباه.
- معوقات وظيفية متزايدة تخل بأدوار النوادي البيئية وسط المؤسسات التعليمية.
- يعبرالبناء الاجتماعي المدرسي عن الاستغلال الذي يمارس على الفاعلين التربويين، من خلال عدم تنفيذ ما خطط له على مستوى الوزارة داخل النوادي البيئية، واستلاب آلة التصوير التي تحصل عليها أحد منشطوا النادي من قبل المدير.
- لا يوجد تنسيق بين محتوى أنشطة النادي ومحتوى مناهج الدراسة في الكتب.

خامسا- توقعات أدوار التلاميذ من خلال قياس الاختبار المعرفي لمجالات التنمية المستدامة.

- تحليل وتفسير بيانات الاختبار المعرفي ضمن المجال البيئي(الطبيعي):

جدول رقم (13): يوضح إجابات التلاميذ حول فقرات (أسئلة) الاختبار المعرفي ذات الصلة بالمجال البيئي (الطبيعي):

		ت	%	ت	%			
01	مفهوم البيئة.	44	36.47	75	63.02	0.3697	0.4878	07
02	مفهوم حماية البيئة.	91	76.47	28	23.52	0.7647	0.42598	01
03	تحقيق التوازن البيئي.	27	22.68	92	77.31	0.2269	0.42059	09
04	تتميز المشكلات بأنها مشكلات..	79	66.38	40	33.61	0.6639	0.47443	02
05	مفهوم التلوث البيئي.	18	15.12	101	84.87	0.1513	0.35982	11
06	يؤدي زيادة انتشار الحدائق العامة.	66	55.46	53	44.53	0.5546	0.49911	03
07	وسائل تثبيت الرمال في الصحراء.	65	54.62	54	45.37	0.5462	0.49996	04
08	الأضرار الناتجة عن ثقب طبقة الآزون.	30	25.21	89	74.78	0.252	0.43605	08
09	يؤدي استنزاف الانسان للغابات وانحسارها..	22	18.48	97	81.57	0.1933	0.39654	10
10	للحد من تلوث المناطق الساحلية..	48	40.33	71	59.66	0.4034	0.49265	06
11	ليست من مصادر الطاقة البديلة..	60	50.42	59	49.59	0.5042	0.50210	05

المصدر: نتائج الإختبار المعرفي.

- **تحليل وتفسير مفهوم حماية البيئة.**

ما يلاحظ من خلال تحليل معطيات هذا الجدول، أن تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط يدركون ما هو المقصود بمفهوم حماية البيئة، والذي يشير إلى التعامل الحكيم مع البيئة والاستثمار الرشيد لمواردها الطبيعية، وهذا ما يتبين من خلال احتلال هذا المفهوم أو السؤال المرتبة الأولى، من حيث قيمة المتوسط الحسابي التي قدرت بـ 0.76 درجة، والذي يتبين أنه أكبر من المتوسط النظري 0.5. مما يعني مقدرة التلاميذ على الإجابة الصحيحة بنسبة 76,47%، الأمر الذي يؤكده انحراف القيم إلى الأعلى عن متوسطها باتجاه الإجابة الصحيحة والذي قدر بـ 0.42.

وتبين هذه النتائج أن التلاميذ يدركون مفهوم حماية البيئة، ويعود السبب في ذلك لأن مناهج التعليم حاولت تعليم أنواع هذه الموارد للتلاميذ، وكيفية المحافظة عليها وعدم استنزافها، من خلال التعريف بها في ضوء مدى قدرتها على التجدد أو عدم التجدد، ليكون التلميذ إطارا من المفاهيم الرمزية، التي تترجم لواقع يسعى للحفاظ عليها واستغلالها بطريقة حسنة، تكفل المحافظة عليها في الحاضر والمستقبل. وهذا ما يظهر من خلال تحليل مضمون مادة التربية المدنية والجغرافيا، والتي حاولت تحقيقه من خلال الاهتمام بتوفير معلومات عن الموارد المتجددة وغير المتجددة، والتي احتلت المرتبة الثانية والثالثة من إجمالي مفاهيم المجال البيئي للكتب الثمانية، ضمن توجيهات مفاهيم التنمية المستدامة، ولو بظهور ضعيف، ولكن إجتماعها مع ترتيبات الحاجة عند التلميذ والعمليات التفاعلية الصفية وغير الصفية ضمن هذا المفهوم، قد يكون هذا الادراك، ويساعد التلميذ على المحافظة على البيئة.

كما حاولت ترتيبات الحاجة عند التلميذ، أن تهتم بتوجيهات هذا المفهوم في الجانب المعرفي والمهاري، الذي احتل المرتبة الأولى لبناء شخصية التلميذ نحو حماية البيئة، ومحاولة استثارة مشاعر التلميذ نحو الميل لحماية البيئة، وتكوين اتجاه مرغوب فيه نحو حماية البيئة من التلوث، والذي احتل المرتبة الرابعة والخامسة، ولكن بنسبة ضعيفة وبتوزيع متناقض بينه تحليل الجداول الخاصة بالنسق مفاهيم التنمية المستدامة، ونسق مفاهيم التربية البيئية كمحاولة لبناء شخصية التلميذ وتنمية جوانبه الثلاث وتوفير متطلباته الأساسية، من خلال استدماج محتوى هذا المفهوم في جوانب شخصية التلميذ نحو حماية البيئة، من خلال التنشئة الاجتماعية الصفية، كما بينه **تحليل المقابلة رقم(1)**، والتي أكد فيها معظم الأساتذة أنهم يقتصرون على شرح معلومات البيئة التي تبرزها مادة الكتاب، ومفهوم حماية الموارد البيئية يبرزه مادة الجغرافيا والتربية المدنية كما مر معنا سابقا، إلى جانب هذا أيضا تقوم عملية التنشئة الاجتماعية اللاصفية، بمحاولة لاستدماج هذا المفهوم ما بينه **تحليل المقابلة رقم(2)**، والتي تبين أن الأستاذ دائما يوجه التلميذ نحو استثمار السديد للموارد الطبيعية، التي يتعامل معها بحكمة وسط بيئته المحلية.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال) "تتميز المشكلات البيئية بأنها مشكلات يتم التغلب عليها بمزيد من الفهم والتعاون في تعاملنا مع البيئة":**

وما يؤكد تحليل وتفسير الفقرة (السؤال) السابق، إجابة 79 تلميذ بنسبة 66,38% إجابة صحيحة، عن السؤال الذي احتل المرتبة الثانية والمتعلق بـ "**تتميز المشكلات البيئية بأنها مشكلات يتم التغلب عليها بمزيد من الفهم والتعاون في تعاملنا مع البيئة**"، والذي يحمل نفس الدلالات والمعاني التي تشير إلى حماية البيئة من خلال حل مشاكلها، والتي يتعلمها التلميذ من خلال الأنشطة البيئية المباشرة في حياته اليومية، داخل الأندية البيئية؛ التي توجه قدراته إلى مختلف الموارد البيئية، ومختلف مشاكلها التي تعانيها بيئتهم المحلية. وهذا ما يؤكد **عليه تحليل المقابلة رقم(2)**، ويظهر ه تحليل مادة التربية المدنية والجغرافيا في جانب ترتيبات الحاجة للتلميذ في جانبها المهاري بالدرجة الأولى، التي تحاول تنمية قدرات وكفاءات التلميذ في حل المشكلات التي تعاني منها بيئتهم، والذي احتل المرتبة الثانية بنسبة قدرت بـ 15,58% من إجمالي مفاهيم المجال المهاري للكتب الثمانية، في مجال ونسق الشخصية التلميذ، **كما بينه تحليل الجدول رقم(11)**، حيث جاء هذا المفهوم بمتوسط حسابي 0.66 أكبر من المتوسط النظري0.5، وبانحراف معياري 0.47 ليؤكد انحراف الإجابات إلى الأعلى عن متوسطها باتجاه الإجابة الصحيحة.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): "يؤدي زيادة انتشار الحدائق العامة إلى الحد من التشوه البيئي الناجم عن الزحف العمراني":**

أما الفقرة أو السؤال الذي يشير إلى "**يؤدي زيادة انتشار الحدائق العامة إلى الحد من التشوه البيئي الناجم عن الزحف العمراني**" فقد أجاب 66 تلميذ إجابة صحيحة أي ما يعادل 55,46% في حين أجاب 53 تلميذ إجابة خاطئة أي ما يعادل 44,53%، حيث جاءت هاته القيم بمتوسط حسابي أعلى من المتوسط النظري قدرت بـ 0.55 درجة، مما يعني احتمال الإجابة الصحيحة، وما يؤكد ذلك قيمة الانحراف المعياري 0.49 التي تشير إلى انحراف القيم إلى الأعلى عن متوسطها باتجاه احتمال الإجابة الصحيحة، وهذه النتائج تدل على دور عملية التنشئة الاجتماعية وسط النوادي البيئية، التي تعمل على استدماج مفاهيم انتشار الحدائق العامة للحد من الزحف العمراني، نتيجة القيام بالعديد من الأنشطة ومهارات غرس الأشجار، والقيام بالزيارات الميدانية لحدائق النخيل التي تم قطعها نتيجة الزحف العمراني، كما **تبينه تحليل المقابلة رقم(2)**.

ولأن عملية استدماج مثل هذه المفاهيم في محتوى كتب التربية المدنية والجغرافيا بين ضعف تواجدها، حيث احتل مفهوم حماية الأراضي الزراعية من توسعات شبكات المواصلات في المدن، المرتبة العاشرة بنسبة متدنية قدرت بـ 4,74%، وظهر في محتوى كتب الجغرافيا، وانعدام ظهوره نهائيا في مادة التربية المدنية، كما بينه **تحليل الجدول رقم(06)** الخاص بالمجال البيئي، كما ظهر مفهوم يتعرف على أهمية السد الأخضر المرتبة (32) بنسبة ظهور 0,07% ،حيث انعدم في جميع

المستويات باستثناء مستوى السنة الأولى لمادة الجغرافيا، ونسبة ضعيفة قدرت بـــ 0,54% فـــي المجال المعرفي، مع العلم أن هذا المفهوم ينتمي إلى أدنى مستوى من مستويات النمو المعرفي عند **بلوم**، كما **بينه تحليل الجدول رقم(09)**. ويظهر بالمرتبة الخامسة في مفهوم" تقليد الجماعـــة فـــي غرس الأشجار وتنظيف المحيط على مستوى بيئتهم المحلية"، ضمن المستوى المهاري الذي ظهـــر فيه بنسبة 7,48%، وهذا الظهور لا يساهم في تكوين معارف ومهارات، يستطيع بهـــا التلميـــذ أن يترجمها إلى أفعال وأداء تحقيق المجال البيئي من مجالات التنمية المستدامة. خاصـــة وأن معظـــم الأساتذة يؤكدون أنهم يقومون بشرح ما تم احتوائه في الكتب الدراسية في أغلب الأحيـــان، وفـــي حالات نادرة يقومون بإضافة معلومات بيئية أخرى أكثر كفاءة علمية وواقعية.

الأمر الذي يؤكده عدد التلاميذ الذين لم يجيبوا على الاختبار المعرفي وعددهم 53 تلميذا، أي مـــا يعادل نسبة 44,53%، وهي نسبة كبيرة لا يستهان بها مقارنة بالهدف الذي تســـعى لتحقيقـــه فـــي التلميذ، وهو تحقيق التنمية المستدامة، وهذا يدل عن خلل وظيفي في عملية التنشئة الصفية، التـــي يقوم بها الأساتذة، إلى جانب خلل وظيفي في النسق الثقافي لمفاهيم المجال البيئي، الذي لم يستدمج توجيهات قيمية نحو مفاهيم الأساسية في المجال البيئي لتحقيق التنمية المستدامة.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): وسائل تثبيت الرمال في الصحراء والتـــي تشـــير إلـــى عملية التوسع في زراعة النباتات وبناء السد الأخضر:**

ما يؤكد التحليل السابق، عدم إجابة حوالي 54 تلميذا أي ما يعادل 45,37% عن فقرة "**وسائل تثبيت الرمال في الصحراء والتي تشير إلى عملية التوسع في زراعة النباتات وبناء السد الأخضر** لإجابة صحيحة، ويعود ذلك لأن التلميذ لم يتلق ويتعلم شيئا عن عملية إقامة الأحزمة الخضراء للحد من زحف الرمال، إلا في مستوى السنة الرابعة في كتاب الجغرافيا لا غير، والذي ظهـــر بنســـبة 2,77% وظهر بنسبة 0.77 %، من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية للمجال البيئي محتلا المرتبة22. كما بينه **تحليل الجدول رقم(06)**.

في حين أجاب 65 تلميذ إجابة صحيحة، حيث أن النسبة الغالبة كانت الإجابـــة الصـــحيحة، وقدرت بـــ 54,62% وذلك بعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لتؤكد أن زراعـــة النباتات وإقامة السد الأخضر أحسن وسيلة لتثبيت الرمال في الصحراء. فقد بين المتوسط الحسابي 0.54 أنه أكبر من المتوسط النظري 0.5، وكذلك الانحراف المعياري 0.49 الذي يؤكد انحـــراف القيم إلى الأعلى عن متوسطها؛ باتجاه الاحتمال الإجابة الصحيحة، وهذا الأداء لتلميذ السنة الرابعة يعود إلى الوظيفة التي تقدمها التنشئة الاجتماعية داخل النوادي الخضراء، التي تقوم بالعديـــد مـــن الأنشطة خاصة غرس الأشجار لحماية التربية، وتزيين المحيط والحد من زحف الرمال...، وغيرها

من الفوائد التي يشيـــر إليهـــا فرع التشجير الذي أنشئ في أحد النوادي البيئيـــة، كمـــا **تبينـــه المقابلة (02)**.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): ليست من مصادر الطاقة البديلة:**

تشير الفقرة التي تحصلت على المرتبة الخامسة، تساوي نوعا ما في المتوســط الحســابي والانحراف المعياري، مما يدل أن إدراك التلاميذ متوسط فيما يخص مصادر الطاقة البديلة، وهــو يساوي المتوسط النظري 0.50 ، وتدل هذه النتائج إلى أن هناك خلط بين مصادر الطاقــة البديلــة، كطاقة الرياح والشمس والمياه...، والتي اجاب عنها إجابة صحيحة 60 طالــب بنســبة 50.42%، وبين من اختلطت عليه الأموروأجابة بـــ طاقة الفحم، والتي يعرفها الجميع أنها أحد مصادر الطاقة ولكن ليست مصادر الطاقة البديلة، والتي أخطأ في إجابتها ومعرفتها حوالي 59 تلميذ مـــا يقـــارب 49.57%، وهي نسبة تقريبا تساوي النصف.

وقد يعود ذلك لأن عملية استدماج هذا المفهوم، لم يكتمل جيدا في تصور وشخصية التلميذ، بدليل النسب الضعيفة والمراتب المتدنية التي احتلها هذا المفهوم، ضمن توجيهات مفاهيم المجال المهاري من مجالات التربية البيئية، حيث لم يظهر مفهوم "يتدرب التلميذ على استخدام الطاقة البديلــة"، إلا في المستوى الرابع من كتب الجغرافيا بنسبة 0,67%، وغاب في جميع مستويات كتــب التربيــة المدنية والجغرافيا، ليظهر بنسبة 0,20% من إجمالي مفاهيم المجال المهاري للكتب الثمانية، محتلا بذلك المرتبة ،17 كما بينه **تحليل الجدول رقم(11)**، كما احتل مفهوم"يتعرف على مصادر الطاقــة البديلة لمواجهة الاحتياجات المستقبلية، في المرتبة 29 وظهر بنسبة 0,58% من إجمـــالي مفـــاهيم المجال المعرفي للكتب الثمانية، كما بينه **تحليل الجدول رقم(09)**، إلى جانب الإشارة العابرة لهــذا المفهوم ضمن أنشطة النوادي البيئة، عند الحديث عن أهمية المياه وكيفية الحفاظ عليها، كما بينـــه **تحليل المقابلة رقم(2)**، وهذا الخلل الوظيفي في عملية استدماج هذا المفهوم على مستوى عمليــة التنشئة الاجتماعية، سيؤدي لا محالة للخلط في أدوار التلميذ وإجاباته في قياس الاختبار المعرفي.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): "للحد من تلوث المناطق الساحلية يتطلب الأمر أن يدرك المتسببون في التلوث أن ما يقوموا به شكل تهديدا لمستقبل الجميع":**

وما يدل على ضعف أداء التلميذ في عملية تحقيق التنمية المستدامة، الخلل الوظيفي الــذي تقوم به ويحدثه النسق الثقافي لمفاهيم التنمية المستدامة، أو التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال البيئي، ومنطلقات الحاجة لبناء شخصية التلميذ؛ التي تتفاعل داخل الصف وخارجه وسط النوادي البيئيــة، ضمن عملية التنشئة الاجتماعية؛ التي لم تعمل على تكييف التلميذ مع الإجابــة الصــحيحة لقيــاس الاختبار، وهذا ما تم ترجمته في أفعال وأداء التلاميذ التحت المتوسط، الذي يظهر في الإجابة عــن السؤال أو الفقرة التي تشير "للحد من تلوث المناطق الساحلية يتطلب الأمر أن يدرك المتسببون في التلوث أن ما يقوموا به شكل تهديدا لمستقبل الجميع"، حيث أجاب 48 تلميذا فقط إجابة صحيحة أي

ما يقدر بـــ 40,33%، في حين أجاب 71 تلميذ إجابة خاطئة أي ما يعـــادل 59,66%، وقـــد بـــين المتوسط الحسابي الذي وصل إلى 0.40 أنه أقل من المتوســـط النظـــري 0.5، وكـــذا الانحـــراف المعياري 0.49 الذي يؤكد انحراف القيم إلى الأسفل عن متوسطها باتجاه الإجابة الخاطئة.

الأمر المتوقع، ضمن دور وأداء التلميذ بعد أن تلقى مفاهيم تمس تلوث المناطق الساحلية، بنسب ضعيفة ومراتب متدنية تظهر في مفهوم "تبين للتلميذ مصادر التلوث البيئي" الذي احتل المرتبة 16 بنسبة 2,48% من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية للمجال المعرفي، واحتل مفهوم "انتشار النفط علـــى سطح مياه البحار يؤدي إلى هدم السلسلة الغذائية مرتبة 24 بنسبة 0,71%، وإلـــى جانـــب مفهـــوم "تعكر المسطحات المائية يؤدي غالبا إلى خلل في النظام البيئي مرتبة 17 بنسبة 1,54%، ومفهـــوم "يحدد من الذي ينبغي أن يتحمل ثمن مواجهة المشكلات البيئية الذي احتل المرتبة 32 بنسبة 0,07% من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي للكتب الثمانية، مع العلم أنه ظهر فقط في المستوى الأولى لمادة التربية المدنية بنسبة 0.71%، وغاب في جميع مستويات مادة الجغرافيا والتربية المدنية، وغيرهـــا من المفاهيم التي لم يتم استدماجها جيدا عند التلميذ، لذلك كان من الصعب أن يدركها التلميذ، لأنه لم يتعلمها بصورة جيدة، إلى جانب أن مختلف مواضيع التلوث؛ التي يتم تناولها في مختلـــف أنشـــطة النوادي البيئية تمس البيئات المحلية بالدرجة الأولى، وهي تختلف عن بيئات المناطق الساحلية، لذلك كان آراء التلميذ **تحت المتوسط في قياس اختبار المعرفة.**

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): معرفة مفهوم البيئة:**

وانسحابا مع الدورغير العقلاني والأداء الضعيف، الذي يؤديه التلميذ ضمن الإجابـــة عـــن الاختبار المعرفي في المجال البيئي (الطبيعي) لتحقيق التنمية المستدامة، يبين عدم قدرة 75 تلميـــذا أي ما يعادل 63,02% من **معرفة مفهوم البيئة**، والذي يشير إلى كل ما يحيط بالإنسان من ظواهر طبيعية واجتماعية واقتصادية، وأجاب فقط 44 تلميذ أي ما يعادل 36,47%، وقد تم التأكد من ذلك من خلال حساب المتوسط الحسابي 0.36 بأنه أقل من المتوسط النظـــري 0.5، وكـــذا الانحـــراف المعياري 0.48 الذي يؤكد انحراف القيم إلى الأسفل عن متوسطها باتجاه الإجابة الخاطئة.

الأمر الذي يعود إلى المفهوم الشائع للبيئة والمتداول بين الناس، والذي يرتبط بالجانب الطبيعـــي، وهذا ما تدل عليه مختلف أنشطة النوادي البيئية، كما تبينه **تحليل المقابلة رقم(2)**، وتؤكـــد عليـــه الدراسة الاستطلاعية، مع بعض مسؤولي مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة عينة الدراســـة، وجهلهم لمفهوم البيئة، إذ يرى معظمهم أن البيئة هي التشجير والتلوث والنظافة لا غير، ولا عجب أن يتعلم التلميذ ممن يراهم قدوة ونموذج له كما تبينه **نظرية التعلم الاجتماعي**، والتي ســـبق وبينـــا معناها في **تحليل المقابلة (1)، (2)**، ولمزيد من الاطلاع راجع في ذلك **(ناصر: ص344-346).**

إلى جانب ذلك؛ أن التوجيهات القيمية لمفاهيم المجال البيئي والتي لها علاقة بهذا السؤال أو الفقرة، لم يتم استدماجها جيدا في محتوى الكتب، حيث احتل مفهوم النظام البيئي وحدة بيئية متكاملة متفاعلة

مع بعضها البعض المرتبة الخامسة، وبنسبة ظهور تقدر بـــ 7.23 % من إجمالي مفاهيم المجـــال البيئي للكتب الثمانية، ومفهوم "البيئات عديدة ومتنوعة" المرتبة 9 بنسبة 5,96% من مفاهيم المجال البيئي، وظهر بتوزيع متناقص بين جميع المستويات، كما بينه **تحليل الجدول رقم(06)**، إلى جانـــب احتلال مفهوم "إدراك الأبعاد البيئية ومكوناتها" المرتبة 6 بنسبة 4,82% من إجمالي مفاهيم المجال المعرفي، وبتوزيع متناقض، هذا المفهوم الذي ينتمي إلى أدنى مستوى من مستويات النمو المعرفي عند تصنيف "**بلوم**"، وقد غاب نهائيا في المستوى المهاري والوجداني، وهذا دليل على عدم تخطيط سليم لمفاهيم المجال البيئي والاحتياجات الأساسية الخاصة للتلميذ، والـــذي يحتـــاج إلـــى معـــارف مخططة وترتيب في حاجاته لبناء شخصية، وتكوين اتجاهاته وقيمه، والتي تـــنعكس علـــى أفعالـــه العقلية لتحقيق التنمية المستدامة في الحاضر والمستقبل.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): "الأضرار الناتجة عن ثقب طبقة الأزون":**

أما فيما يخص الفقرة أو السؤال الخاص "الأضرار الناتجة عن ثقب طبقة الأزون"، والـــذي احتل المرتبة الثامنة، من تصنيف إجابة تلاميذ السنة الرابعة في قياس الاختبار المعرفـــي، ضـــمن المجال البيئي، يبين الجدول عجز 89 تلميذا بنسبة 74,78% من الإجابة الصحيحة، حيث لم يتمكن سوى 30 تلميذ فقط بنسبة 25,21% من معرفة أن أهم الأضرار الناتجة عن ثقب طبقة الأزون، هي إصابة الإنسان بسرطان الجلد، حيث جاءت هاته القيم بمتوسط حسابي أقل من المتوســـط النظـــري بمقدار 0.25 وكذلك الانحراف المعياري 0.43 الذي يؤكد انحراف القيم إلى الأسفل عن متوسطها باتجاه الإجابة الخاطئة.

ويعود ذلك إلى أن المعارف المخططة في محتوى كتب الجغرافيـــا والتربيـــة المدنيـــة، لتكـــوين اتجاهات التلميذ وقيمه لم تنعكس على أفعاله العقلية، لتحقيق المجال البيئي في الحاضر والمســـتقبل، لاحتواء هذا المفهوم وتوزيعه على مستوى مادة التربية المدنية والجغرافيا. باعتبار مشكلة ثقب طبقة الأزون من أهم المشاكل العالمية، والتي على التلميذ أن يطلع عليها ويعرفها لتجنب الوقايـــة مـــن آثارها، التي تنتج من أضرارالأشعة ما فوق البنفسجية للأشعة الشمس، التي تمرعبر ثقـــب طبقـــة الأزون، وأهمها مرض السرطان، ورغم وجود مادة عن هذا المفهوم، إلا أنه لم تشر إلى الأضرار التي تنتج عن ثقب طبقة الأزون كمشكل عالمي، إلى جانب أن أستاذ التعليم المتوسط مر عليه مرور الكرام في معرض الحديث عن الأنشطة النوادي البيئية، على اعتبار أنه مشكل عالمي لا يهم تلاميذ مدينة بسكرة، هذا صحيح مقارنة مع أولوية المفاهيم التي ينبغي أن يدركها التلميذ، ولكن لا يعنـــي هذا أن يجهل التلميذ معرفة مثل هذه المواضيع العالمية؛ والتي تمس نوعية الحياة ،وحتى وإن لـــم يكن لها تأثير واضح على مجتمعنا لحد الآن، ولكن نحن نريد تكوين تلميذ متكامل المعارف المحلية والإقليمية والعالمية، ليستطيع في المستقبل أن يحقق التنمية المستدامة الشاملة في جميـــع الأزمنـــة والأمكنة.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): لتحقيق التوازن البيئي لابد من التخطيط العملي لاستعمالات التكنولوجيا الصديقة للبيئة:**

أما السؤال أو الفقرة التي تحصلت على المرتبة التاسعة، والمتعلقة بـ "لتحقيق التوازن البيئي لابد من التخطيط العملي لاستعمالات التكنولوجيا الصديقة للبيئة، إذ أجاب 27 فقط تلميذ الإجابة الصحيحة بنسبة 22,68% ، وأخطأ 92 تلميذ بنسبة 77,31%، وجاءت هذه القيم بمتوسط حسابي قدره 0.22، وهو تحت المتوسط النظري 0.5، وكذا الانحراف المعياري 0.42 يؤكد انحراف القيم عن متوسطها نحو الأسفل باتجاه الإجابة الخاطئة.

وتبين هذه النتائج عن ضعف أداء التلميذ في الإجابة الصحيحة، وإلى التناقض في النسب والظهور العشوائي في بعض النواحي للمفاهيم التي لها علاقة بهذا السؤال، وانعدامها في الأخرى، مما يدل على عدم تخطيط تسليم لمفاهيم التنمية المستدامة، والاحتياجات الخاصة للتلميذ من معارف مخططة لتكوين اتجاهاته وقيمه، التي ستنعكس على أفعاله وأدائه في قياس الاختبار، كدلالة على عدم قدرته على تحقيق التنمية المستدامة في الحاضر والمستقبل، وهذا ما يؤكد عليه نتائج تحليل المجال البيئي، ضمن المفهوم الذي احتل المرتبة 11 و12 عند **تحليل الجدول رقم(06)**، إلى جانب مفهوم "يميز علاقة التكنولوجيا والتقنية المثمرة والمدمرة للبيئة، والذي احتل المرتبة السابعة بنسبة 4.52 % في المجال المعرفي، والمفهوم الذي احتل المرتبة 19 والذي يدرك التلميذ من خلاله أهمية التوازن النظام البيئي بنسبة 1,89%، ومفهوم يستجيب التلميذ لمعطيات التكنولوجية التي تحافظ على البيئة والذي إحتل المرتبة 16 في المجال المهاري، إلى جانب أنه لم يتم تناول مثل هذا المفهوم بشكل واضح في أنشطة الأندية، كما بينته **تحليل المقابلة رقم(2)**، وهذا يجعلنا نستنتج أن معظم الأسئلة التي أجاب عليها التلاميذ تم استدماجها من خلال الأنشطة النوادي البيئية.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): "يؤدي استنزاف الإنسان للغابات وانحسارها إلى انجراف التربة:**

الأمر نفسه يظهر به مفهوم أو سؤال "محاربة إزالة الغابات"، حيث احتل أو ظهر بنسبة متدنية بلغت 2,59% من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية للمجال البيئي، وظهر بنسب متناقضة ومنعدمة في مختلف المستويات الكتب الثمانية، وهذا الأمر لا يساعد التلميذ على أداء جيد وفعال بدليل قيم المتوسط الحسابي 0.19 الدنيا، وهي أقل من المتوسط النظري بكثير 0.5، وكذا قيمة الانحراف المعياري 0.39، الذي بين انحراف القيم عن متوسطها باتجاه السلبي أو الأسفل نحو الإجابة الخاطئة.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): مفهوم التلوث البيئي:**

كما يبين الجدول أن المرتبة الحادية عشر والأخيرة عادت إلى **مفهوم التلوث البيئي**، والذي لم يوفق حوالي 101 تلميذ من الإجابة عن هذا السوال، بنسبة تقدر بـ 84,87%، في حين أجاب

فقط 18 تلميذ بنسبة 12 ,15% تلميذ، وجاءت هذه القيم بمتوسط حسابي 0.15 وهي قيمة أقل بكثير عن المتوسط النظري 0.5 وانحراف معياري بقيمة 0.35، ليؤكد انحراف القيم عن متوسطها باتجاه الإجابة الخاطئة، والتي أشار معظم التلاميذ أن التلوث يعبر عن زيادة النفايات والفضلات الصناعية، وفي الحقيقة هذا ما يعبر في مختلف الأنشطة التي يقومون بها في أنشطة النوادي البيئية، كما تبينه **المقابلة رقم(2)** وما هو شائع عند غالبية الناس، في حين أن المفهوم الصحيح والذي يحتل المرتبة 16 يظهر بنسبة 2,48% من إجمالي مفاهيم المجال الطبيعي وبنسب متناقضة ومتفاوتة، وهذا التناقض الكبير ينم على عدم التخطيط الواعي للمفاهيم المجال البيئي للتنمية المستدامة، التي يحتاجها التلميذ وتمس مجتمعه المحلي، كما يؤكد على ذلك **تحليل الجدول رقم(06)** الخاص بالمجال البيئي.

2-1- المستوى المعرفي للمبحوثين لفقرات أو اسئلة المجال البيئي:

وبهدف تحديد المستوى المعرفي لفقرات الاختبار، فقد تم توزيعها إلى ثلاث مستويات (عال، متوسط، متدن)، وقد تم طرح الحد الأعلى (1) من الحد الأدنى (0) وقسم الناتج على 3، فكان طول الفئة (0.33)، وعليه تكون الفئة المتدنية (0.33 فأقل)، والفئة المتوسطة (0.34-0.66)، والفئة العالية (0.67 فأكثر)، والجدول الآتي يوضح توزيع الفقرات وفقا لمستويات معرفة تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط لمفاهيم التربية البيئية من أجل تحقيق التنمية المستدامة، اعتمادا على المعادلة المشار إليها في الدراسة السابقة (**الخوالدة 2006، ص61**).

الجدول (14) توزيع فقرات الاختبار المعرفي وفقا لمستويات معرفة المبحوثين في المجال البيئي.

المستوى المعرفي	حدود الفئة	العدد	%
عال	0.67 فأكثر	01	9.10
متوسط	0.66-0.38	06	54.54
متدن	0.33 فأقل	04	36.36
المجموع		**11**	**100**

المصدر: نتائج الإختبار المعرفي.

وبهدف تحديد المستوى المعرفي للتلاميذ لفقرات أوأسئلة المجال البيئي، تشير نتائج الجدول رقم (14) توزيع فقرات الاختبار، إلى أن نسبة معرفة الفقرات أو الأسئلة ذات المستوى المعرفي العالي، بلغت 9.10% من مجموع فقرات هذا المجال، أما الأسئلة أوالفقرات ذات المستوى المعرفي المتوسط تشكل نسبة 54.54 % من مجموع الفقرات أو الأسئلة، بينما حازت الفقرات ذات المستوى المتدني على 36,36% من فقرات المجال.

وهذه النتائج تشير إلى أن المستوى المعرفي للتلميذ وتوقعات دوره في المجال البيئي متوسطة ومتدنية، وهذا لا يساهم في تحقيق التنمية المستدامة في مجالها البيئي، خاصة وأن التلميذ يتعلم

بالملاحظة والقدوة سلوكيات غير بيئية، من خلال ملاحظة وتقليد الأساتذة الذين يسلكون سلوكات غير بيئية كالتدخين ورمي الفضلات في الساحة دون وعي وانتباه وسط مؤسسات التعليم المتوسط، كما **بينته المقابلة رقم (2)**، إلى جانب ما يتعلمه من الشارع، الأسرة.... وخبرته في الحياة اليومية التي ستكون وعيه القصدي في عدم احترام البيئة، وهذا ما بينه أحد نتائج الماجستير للباحثة.

3- تحليل وتفسير بيانات الاختبار المعرفي ضمن المجال الاجتماعي:

جدول رقم (15): يوضح إجابات التلاميذ حول فقرات (أسئلة) الاختبار المعرفي ذات الصلة بالمجال الاجتماعي:

			%		%			
10	0.42598	0.2353	77.31	92	22.68	27		**12**
11	0.42059	0.2269	78.15	93	21.84	26		**13**
06	0.50210	0.5042	49.57	59	50 42	60		**14**
09	0.45757	0.2941	70.58	84	29.41	35		**15**
08	0.46129	0.3025	69.74	83	30.25	36		**16**
07	0.50068	0.4622	54.62	65	45.37	54		**17**
03	0.39654	0.8067	18.48	22	81.51	97		**18**
02	0.35141	0.8571	14.28	17	85.71	102		**19**
01	0.3425	0.8655	13.44	16	86.55	103		**20**
05	0.49696	0.5714	42.85	51	57.14	68		**21**
04	0.49567	0.5798	42.01	50	57.98	69		**22**
12	0.34258	0.1345	87.39	104	12.60	15		**23**

المصدر: نتائج الإختبار المعرفي.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): قررت مدينة بسكرة بناء مصنع للألعاب الأطفال في حديقة جنان لاندو:**

تشير نتائج تحليل الجدول رقم (15)، إلى أن 103 تلاميذ والتي تقدر بنسبة 86,55% من تلاميذ السنة الرابعة، يرون أهمية في بقاء حديقة جنان لندو لقيمتها البيئية والجمالية، في حالة إذا ما قررت مدينة بسكرة، بناء مصنع لألعاب الأطفال في حديقة جنان لاندو، للإجابة عن سؤال رقم 20 ضمن أسئلة المجال الاجتماعي، والذي جاء في المرتبة الأولى وبلغ متوسطه الحسابي 8.865، وانحرافه المعياري 0.341، وهي قيمة عالية تدل على تكوين اتجاه التلميذ نحو حماية البيئة، من خلال تقدير أهمية وقيمة المحافظة على حديقة جنان لاندو من الناحية البيئية والجمالية.

وهذا ما تؤكده **نتائج تحليل المقابلة رقم(2)**، التي تبين من خلال أنشطتها داخل النوادي البيئية، عملية استدماج مفاهيم المحافظة على الحدائق العمومية والمدرسية، والمشاركة في غرس الأشجار و...، رغم النقص الواضح في عملية استدماج مثل هذه المفاهيم في محتوى كتب التربية المدنية والجغرافيا. حيث بين **تحليل الجدول رقم(05)** الخاص بالمجال الاجتماعي، عن وجود تناقض في توزيع نسب بعض المفاهيم في العديد من مستويات الكتب الثمانية، وانعدامها في البعض الآخر. كمفهوم "مراعاة وجود مساحات خضراء عند تخطيط المدن"، الذي يحل المرتبة 20 بنسبة 1,73%، مع العلم أنه انعدم ظهوره نهائيا في كتب التربية المدنية، وظهر بتفاوت في كتب الجغرافيا، وهذا على الرغم من أهمية المساحات الخضراء عند تخطيط المدن، ودورها في تحقيق التنمية الحضرية المستدامة، كما بينه تحليل هذا المفهوم **في الجدول رقم(05)**، ويؤكد عليه الأستاذ **(غربي: 2001، ص244-250)**.

كما نجد مفهوم محاربة إزالة الغابات الذي يظهر بنسبة 2,59%، من إجمالي مفاهيم المجال البيئي محتلا المرتبة 15، مع العلم أنه انعدم ظهوره في المجال الوجداني، الذي يعمل على تنمية شعور التلميذ وتقديره للمحافظة على الحدائق العامة والمساهمة في عملية التشجير،كما بينه **تحليل الجدول رقم(10)** من المجال الوجداني، وقد تم تدارك هذا النقص في المجال المهاري "بظهور مفهوم "تقليد الجماعة في غرس الأشجار وتنظيف محيطه على مستوى بيئته المحلية، ورغم احتلاله المرتبة الخامسة، إلا أنه ظهر كالعادة بنسب ضعيفة تقدر بـ 7,48% ،وظهور مفهوم يتعرف على أهمية السد الأخضر، الذي احتل المرتبة 32 ضمن المجال المعرفي، وهذا رغم أن المحتوى التعليمي لتوجهات القيمة لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، تظهر اختلال هذا المفهوم الذي ينتمي إلى المجال الاجتماعي، والذي احتل المرتبة 20.

وما يؤكد هذا التفسير قدرة التلاميذ على الإجابة على السؤال السادس من مجال البيئي بنسبة 55,46% واحتلاله المرتبة الثالثة، كما بين **تحليل الجدول رقم (13)** الخاص بأسئلة الاختبار المعرفي الخاص بالمجال البيئي.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): نقص المياه الموجودة في بعض المناطق يعود لتبذير الناس للماء:**

وهذا التقدير لقيمة إبقاء الحديقة من الناحية الجمالية والبيئية، يتبعه إدراك التلميذ وتكوين رأيه واتجاهه، بإعطاء الحل لنقص المياه الموجودة في بعض المناطق والذي يعود لتبذير الناس، فهو يرى أن الحل يكمن في أن يفهم الناس حقيقة المشكلة ويعدلوا من سلوكهم، وكأن التلميذ هنا أصبح يتكلم عن كيفية توعية الناس وتربيتهم للمحافظة على المياه، بمتوسط حسابي بلغت قيمته 0.85 وانحراف معياري 0.35، وهي قيمة عالية من الوعي وإدراك التلميذ ومعرفته بالحلول المناسبة، للحافظ على المياه من جراء تبذيرها من قبل لناس. وهذا الأداء والدور الإيجابي، جاء نتيجة الدور والوظيفة التي تقوم بها عملية التنشئة الاجتماعية وسط النوادي البيئية، التي يتفاعل من خلالها التلميذ ضمن العديد من الأنشطة، التي تحث التلميذ وتوعيته وتربيته بيئيا، للمحافظة على المياه وعدم تبذيرها، وذلك واضح من خلال دور فرع المياه... كما **تبينه تحليل المقابلة رقم(2)**.

هذه المعارف التي يحتاج التلميذ لمعرفتها وإدراكها لتكوين فعل بيئي صحيح، يستطيع من خلاله حماية البيئة؛ كإستراتيجية ينادي بها العديد من المؤتمرات والمنظمات العالمية، **كما تم تناوله في الفصل الثاني ضمن العنصر الأول**، إلى جانب الوعي البيئي الذي يعتبر من أهم أهداف التربية البيئية، وأول خطوات تحقيقها، كما تؤكد على ذلك **(نايل: 2009، ص210-211)**. ويظهر بالتفصيل في تحليل مفهوم دور التربية و الوعي في الحث على الالتزام بالسلوك البيئي الصحيح، والذي رغم أهميته احتل المرتبة 14 وظهر بنسبة 2.74%، من إجمالي مفاهيم المجال الاجتماعي، وظهر بشكل متناقض بين جميع المستويات، كما **بينه تحليل الجدول رقم(05)**، كما ظهر ضمن مفهوم "الحفاظ على الموارد المائية في المجال الطبيعي" محتلا المرتبة 04 وظهر بنسبة ضعيفة تقدر بـ 7,28%، حيث تم توزيعه على جميع المستويات الأربعة لمادة الجغرافيا والتربية المدنية بنسب متناقضة، وتصدر هذا المفهوم لهذه المرتبة وهذا التوزيع المتناقض، لا يعكس أهمية المفهوم بالنسبة لاحتياجات الأساسية للتلميذ ليعرفها، خاصة وأن الحفاظ على الموارد المائية يمثل الحياة بكاملها بالنسبة للمجتمعات، كما يؤكد على ذلك **(فرح الله: 2009، ص3 و36)**، ويظهره بالتفصيل **تحليل الجدول رقم(06)** الخاص بالمجال البيئي (الطبيعي)، وليس فقط نوعية الحياة وهي جوهر حماية وتحقيق التنمية المستدامة، وصدق ربي حين قال:" وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاء كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ " **(سورة الأنبياء، الآية30)**، ضمن المفهوم الذي احتل المرتبة 29 في المجال البيئي.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): المشاركة في حملة نظافة بيئية على مستوى المدرسة:**

أما السؤال المتعلق بـ "إذا ما دعيت للمشاركة في حملة نظافة بيئية على مستوى المدرسة"، فأكد 97 تلميذ بنسبة 81,54% بأنهم يساهمون في تنظيم الحملة والمشاركة فيها، بكل طاقة وجهد

لدى التلاميذ، وهذا ما يؤكده نتائج المتوسط لحسابي الذي قدرت قيمته 0.8571، وبانحراف معياري 0.39 وهي تدل على انحراف القيم باتجاه الأعلى عن متوسطها نحو الإجابة الصحيحة.

وهذا ما يؤكده جميع رؤساء النوادي ويعملون على تعليمه للتلميذ، وسط مختلف أنشطة النوادي البيئية المدرسية، من خلال تكوين معارف ومهارات التلميذ على نظافة البيئة المدرسية، كما بينه **تحليل المقابلة رقم(2)**، الأمر الذي لم يتعلمه التلميذ بصورة كافية ضمن التوجهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة، التي تم استدماجها في محتوى كتب الجغرافيا والتربية المدنية، بدليل احتلال مفهوم "يشير إلى رمي القمامات في الأماكن لعامة يلحق الأذى بالآخرين مرتبة 21 بنسبة 1,60%، وبتوزيع متناقض لا يساعد التلميذ في بناء قدراته العقلية لتحقيق التنمية المستدامة، خاصة وأنه ينتمي إلى المستوى الأدنى من مستويات المجال المعرفي، كما يظهر في تصنيف **بلوم** الموضح في الفصل الرابع **وتحليل الجدول رقم(09)**، ويذكره الباحث **(أبو حويج: 2012، ص57-60)**، واحتلال مفهوم "حملات النظافة من الأنشطة التي تعالج مشكلات البيئة مرتبة 23 بنسبة 1.37 %، وبنسبة متناقضة وهي مرتبة غير معقولة نتيجة لأهمية المفهوم لحماية البيئة المحلية ثم الوطنية ثم العالمية...، والذي يمثل أحد مؤشرات التنمية المستدامة، **كما تم توضيحه في العنصر الأول من الفصل الرابع**، ورغم محاولة استجابة التلميذ وإثارة ميله نحو المشاركة في مشروعات حماية البيئة، بعد معرفة وتحديد الأسباب هذه الاستجابة كما أشار إلى ذلك **(أبو جادو: 2000، ص301)**، ولكن هذا الميل للمشاركة في مشروعات حماية البيئة رغم تصدره المرتبة 4 من إجمالي مفاهيم المجال الوجداني، وظهوره بنسبة 9,43%، لا يساعد التلميذ على الاستجابة لموقف محدد إزاء المشاركة الفعالة نحو حماية البيئة.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): ليعيش الإنسان حياة كريمة لابد من محاربة الفقر والجهل والمرض وتحقيق المساواة:**

كما يشير الجدول أن الفقرة أو السؤال المتعلق بـ "ليعيش الإنسان حياة كريمة لابد من محاربة الفقر والجهل والمرض وتحقيق المساواة"، الذي جاء في المرتبة الرابعة، حيث استطاع 69 تلميذ من الإجابة الصحيحة بنسبة 57,98%، في حين أخفق 50 تلميذ عن الإجابة الصحيحة بنسبة 42,01% وبلغ المتوسط الحسابي 0.57 وهو أعلى بقليل من المتوسط النظري ،0.5 وبانحراف معياري 0.49 ليؤكد انحراف القيم عن متوسطها باتجاه الإجابة الصحيحة.

وهذه النتائج تفسر بأن التلاميذ يعرفون أن محاربة الفقر والجهل والمرض وتحقيق المساواة، هي أمور توفر للإنسان حياة كريمة في الحاضر والمستقبل، وهذا نوع من الوعي والإدراك للتلميذ الذي تعلم من حياته اليومية داخل الأسرة والمجتمع والمدرسة، وهو مؤشر إيجابي يدعونا إلى تفعيل دور هذه المؤسسات، في تكوين معارف ووعي التلميذ لتكوين الحياة الكريمة، لأنها من المعلومات التي يتعلمها في حياته اليومية، نتيجة لتأثيرات السلبية التي يدركها المرض

والجهل والفقر في حياة الإنسان، دون أن يدرك التلميذ أن مثل هذه المعلومات، قد تساهم في تحقيق التنمية المستدامة بمحاربتها والتخفيف من آثارها.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): تقتصرالمعلومات البيئية التي تدرسها على نقل أوجه التعليم إلى عملية أخذ القرار مدى الحياة:**

وما يدل على صحة الكلام السابق، إخفاق 104 تلميذ عن الإجابة الصحيحة لسؤال 23 والمتعلق تقتصرالمعلومات البيئية التي تدرسها على نقل أوجه التعليم إلى عملية أخذ القرار مدى الحياة، بنسبة 87,89%، وذلك جوهر تحقيق التنمية المستدامة، حيث لم يدرك ذلك سوى 15 تلميذ بنسبة 12.60% الذين استطاعوا معرفة الإجابة الصحيحة، إذ بلغ متوسطها الحسابي 0.13 وهو أقل بكثير عن المتوسط النظري 0.5 وبانحراف معياري 0.34 ليؤكد انحراف القيم نحو الأسفل باتجاه الإجابة الخاطئة، وما يؤكد ذلك أيضا نسب المفاهيم التي تم استدماجها في محتوى كتب الجغرافيا والتربية المدنية، والتي لها علاقة بمفهوم "دور التعليم في تكوين حياة مستدامة وسط المجتمع، والذي احتل المرتبة 13 بنسبة 3.00 %، وبتوزيع متناقض ومنعدم في بعض المستويات الأربعة للكتب الثمانية في المجال الاجتماعي، إلى جانب احتلال مفهوم التخفيف من أوضاع الفقر وحدوثه" والذي احتل المرتبة(6)، رغم احتلاله هذه المرتبة إلا أنها ظهرت بنسبة متدنية 5,24% وبتوزيع متناقض، إلى جانب المفهوم الذي احتل المرتبة 22 و ظهربنسبة 1,38% من المجال المعرفي. وبالتالي فإن هذا الظهور؛ لهذه المفاهيم وغيرها لا يساهم في تنشئة التلميذ، على معارف يستطيع بها أن يقوم بدوره وأدائه المطلوب، بشكل جيد وفعال لتحقيق التنمية المستدامة، من خلال تحقيق الحياة الكريمة والقائمة على محاربة الفقر والجهل والمرض وتحقيق المساواة، وذلك لأن المعلومات البيئية التي يتعلمها التلميذ وسط المدرسة، من المفروض تساعده على إعادة النظر في العلاقات التي تربط الإنسان بالمحيط الطبيعي. وما يؤكد هذا الكلام تحليل وتفسير السؤال الآتي:

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): تركز المدرسة على تعلم التلميذ معارف بيئية وذلك من خلال إعادة النظر في العلاقات التي تربط الإنسان بالمحيط البيئي (الطبيعي):**

عجز 84 تلميذ عن الإجابة الصحيحة عندما طرحنا السؤال المتعلق بـ "تركز المدرسة على تعلم التلميذ معارف بيئية وذلك من خلال إعادة النظر في العلاقات التي تربط الإنسان بالمحيط البيئي (الطبيعي)، حيث تمكن فقط 35 تلميذ بنسبة 29,41% من الإجابة الصحيحة، وقد تم التأكد من هذا بعد حساب المتوسط الحسابي، الذي بلغت قيمته 0.29 إذ أنه اقل من المتوسط النظري 0.5، وكذا الانحراف المعياري 0.45 الذي يؤكد انحراف القيم إلى الأسفل عن متوسطها باتجاه الإجابة الخاطئة. الأمرالذي يبين أن المعلومات البيئية التي يتعلمها التلميذ لا تساعده على فهم العلاقات التي تربط الإنسان بالبيئة، ولا تمكنه من عملية اتخاذ القرارات مدى الحياة، بدليل احتلال مفهوم "دراسة أي مشكلة بيئية بطريقة علمية تساعده على اتخاذ قرارات بيئية فعالة"

المرتبة 31، ومفهوم "تحديد العلاقة بين الإنسان والبيئية مرتبة 28، حيث انعدم ظهوره نهائيا في كتب التربية المدنية، وظهر بنسب متناقضة في كتب الجغرافيا كما تبين ذلك **تحليل الجدول رقم(05)** الخاص بالمجال الاجتماعي.

وليس ببعيد عن هذا التناقض ما يظهر في المجال المعرفي، واحتلال مفهوم "تحديد التلميذ العلاقات بين الإنسان والموارد البيئية المرتبة 20 بنسبة 1.68%، وكذلك في المجال المهاري باحتلال مفهوم"إكساب مهارات تفسير العلاقة بين الإنسان والبيئة، المرتبة 09 وبنسبة 1,82% حيث انعدم نهائيا في كتب التربية المدنية. وهذا الظهور والتناقض والانعدام لهذه المفاهيم لا يساعد التلميذ بدرجة كبيرة وعالية على تحقيق توقعات دوره وأدائه في تحقيق التنمية المستدامة، لا على المستوى المحلي أوالإقليمي أو العالمي.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): يتم دفن النفايات السامة للدول الغنية في صحاري الدول النامية:**

أما السؤال المتعلق بـ "يتم دفن النفايات السامة للدول الغنية في صحاري الدول النامية، والذي احتل المرتبة الخامسة وبلغ متوسطه الحسابي 0.57 أكبر بقليل عن المتوسط النظري 0.5، مما يعني أن ما يقدر بـ 57,14% تلميذ يدرك خطر دفن النفايات السامة في صحاري الدول النامية، وذلك من خلال تكوين رأيه وتأكيده أن هذا العمل لا يمكن قبوله لمسؤوليتنا اتجاه الأجيال القادمة، ما يؤكد ذلك انحراف القيم إلى الأعلى عن متوسطها باتجاه الإجابة الصحيحة، حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري مقدار 0.49.

ويعود السبب في هذا الإدراك والوعي بالدرجة الأولى، إلى معرفة التلاميذ من خلال أنشطة النوادي بخطورة النفايات بصورة عامة، على الإنسان والبيئة سواء في الحاضر أو المستقبل، كما يبينه تحليل **المقابلة رقم(2)**، لأن عملية التوجيهات القيمية لهذا المفهوم"خطورة دفن نفايات الدول المتقدمة في أراضي الدول النامية، انعدم ظهوره في جميع مستويات الكتب الجغرافيا، ولم يظهر إلا في المستوى الثاني والرابع بنسب متدنية جدا قدرت بـ0.25 %، واحتل بذلك مرتبة 27 من إجمالي مفاهيم الكتب الثمانية للمجال الاجتماعي، وهي بذلك تساهم في تنشئة التلميذ بصورة ودرجة متدنية لتحقيق المجال الاجتماعي للتنمية المستدامة، بدليل نسبة التلاميذ الذي أخفقوا في الإجابة الصحيحة، وهي نسبة معتبرة قدرت بـ 42,85% تجهل خطورة دفن النفايات السامة في الصحراء الدول النامية.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): تتشكيل البيئة الاجتماعية، من العلاقات والتفاعلات بين الأفراد داخل البيئة:**

تبين فقرة السؤال الذي احتل المرتبة السادسة، والمتمثل في تتشكيل البيئة الاجتماعية من العلاقات والتفاعلات بين الأفراد داخل البيئة، عن معرفة متوسطة لتلميذ السنة الرابعة بالمكونات

الأساسية للبيئة الاجتماعية، يظهر ذلك في تساوي قيمة المتوسط الحسابي 0.504، وقيمة الانحراف المعياري 0.502.

ويشير ذلك إلى خلط في إدراك المعلومات التي تشكل البيئة الاجتماعية، حيث أجاب 59 تلميذ بنسبة 49.57% إجابة خاطئة، بحكم إدراكهم بأن البيئة هي الجانب الطبيعي فقط، وما يؤكد ذلك إجابة حوالي 63,02% أي 75 تلميذ بأن مفهوم البيئة يقتصر على النباتات الخضراء والأشجار والتربة والهواء والماء، في حين أجاب 44 تلميذ فقط بنسبة 36.47 بأن البيئة هي كل ما يحيط بالإنسان من علاقات طبيعية واجتماعية واقتصادية ،**كما بينه تحليل الجدول السابق رقم (13)** الخاص بالمجال البيئي ضمن الاختبار المعرفي، واعتقادهم أن البيئة الاجتماعية تقتصر في تصورهم أن كل ما هو اجتماعي أسري، وقد ساعدهم في تكوين هذا التصور غياب هذا المفهوم ضمن أنشطة النوادي البيئية، وظهوره ببعض المفاهيم التي تساهم في إدراكه، ولكن بصورة متدنية وبتوزيع متناقض يظهر في تحديد علاقة الإنسان بالبيئة في المجال الاجتماعي، والذي احتل المرتبة 28، ومفهوم "البيئات عديدة ومتنوعة في المجال الطبيعي، والذي إحتل المرتبة 9 بنسبة 5,96% ويظهر بشكل متناقض، وغيرها من المفاهيم التي ظهرت بنسب متدنية، ولم تظهر نهائيا في مختلف المجالات؛ التي ترتبط بالتنمية المستدامة أو التربية البيئية، كما يؤكد ذلك تحليل المضمون للكتب الثمانية لمادة الجغرافيا والتربية المدنية.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): لحل مشكلة الصرف الصحي في المدن تقوم بتنقية مياه الصرف الصحي واستخدامها في استزراع الصحراء:**

والسؤال أو الفقرة التي احتلت المرتبة السابعة في نتيجة متوسطها الحسابي هي عبارة "لحل مشكلة الصرف الصحي في المدن تقوم بتنقية مياه الصرف الصحي واستخدامها في استزراع الصحراء"، حيث تظهر النتائج أن التلاميذ لم يتمكنوا من الإجابة الصحيحة بنسبة 54,62% وقدر المتوسط الحسابي بـ 0.46 أنه أقل من المتوسط النظري 0.5، وكذا قيمة الانحراف المعياري 0.50 الذي يؤكد انحراف القيم إلى الأسفل عن متوسطها الحسابي باتجاه الإجابة الخاطئة.

ويفسر ذلك بأن التوجهات القيمية للمفاهيم التي لها علاقة بهذا السؤال، لم يتم استدماجها بصورة كافية؛ ليتم ترجمتها على الواقع، بدليل احتلال مفهوم"حملات النظافة من الأنشطة التي تعالج مشكلات البيئة، المرتبة 23 بنسبة 1,37%، وبتوزيع متناقض بين جميع المستويات ومنعدم في الأخرى، إلى جانب مفهوم "رمي الفضلات في الأماكن العامة والمساحات الخضراء يساهم في التلوث البيئي"، والذي احتل المرتبة 17 بنسبة 2,49%، ومفهوم "التخطيط البيئي غير السليم يزيد من استنزاف الموارد الطبيعية، والذي احتل المرتبة 31 بنسبة 0.15 % في المجال الاجتماعي، ومفهوم "تنقية مياه الشرب والمحافظة على نظافتها" احتل المرتبة 29 بنسبة 0,27% بتوزيع متفاوت ومنعدم في بعض مستويات المجال البيئي، ومفهوم دراسة أي مشكلة بيئية بطريقة علمية يساعد

على اتخاذ قرارات فعالة، والذي حصل على المرتبة 31 بنسبة 0.15%، حيث لم تظهر إلا في المستوى الرابع من كتاب الجغرافيا والتربية المدنية، وانعدم في باقي مستويات المجال الاجتماعي، والمفهوم الذي احتل المرتبة 14 نسبة 2,84% الخاص بشرح التلميذ أساليب التخطيط الحضري لحماية البيئة ضمن المجال المعرفي، ولم يتعلم التلميذ كيف" يكيف قدراته لتلائم مواقف حل المشكلات التي تعاني منها بيئته، هذا المفهوم الذي ظهر بنسبة 15.78% رغم إحتلاله مرتبة ثانية في المجال المهاري، والتي لم تمس مثل هذا المشكل على الرغم من تناول موضوع التلوث في كتب التربية المدنية، كأقرب المواد التي تعالج مواضيع خاصة بالبيئة الحضرية، كما يشير إلى ذلك مفهوم التربية المدنية **(سليماني:2011-2012،ص189-190)**.

وقد تعود نسبة التلاميذ الذين وفقوا في الإجابة الصحيحة، إلى هذا الظهور البسيط لمجموع هذه المفاهيم التي لها علاقة بالسؤال الذي تم طرحه، إلى جانب الأنشطة النوادي البيئية التي تعالج مختلف أشكال النفايات الموجودة وسط المدرسة وغيرها، كما تبين ذلك **تحليل المقابلة رقم(2)**، والتي لها علاقة بغرس الأشجار لأهميتها، وربما حدث تطابق في تصور التلميذ، وهذا ما يؤكد عليه إجابة التلاميذ حول "المحافظة على حديقة جنان لاندو مرتبة أولى بمتوسط حسابي مرتفع 0.86 في تحليل هذا الجدول، والمتعلق بسؤال (20) وعملية غرس الأشجار التي تقوم بها التلاميذ في بيئة المدرسة ومدينة بسكرة كمنطقة صحراوية، وإجابة 55,46% تلميذ عن أهمية زيادة انتشار الحدائق العامة، وسؤال "وسائل تثبيت الرمال في الصحراء والذي أجاب عنه حوالي 54,62% تلميذ بمتوسط حسابي فوق المتوسط النظري قدره 0.54، كما تبينه جدول تحليل نتائج الاختبار المعرفي ضمن المجال البيئي (الطبيعي)، وتبينه المقابلة في تحليل مفاهيم قريبة لهذا السؤال.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): زيادة النمو الديمغرافي لا يؤدي إلى انخفاض عدد الوفيات:**

أما الإجابة عن السؤال 16 من أسئلة المجال الاجتماعي، والتي تشير إلى أن زيادة النمو الديمغرافي لا يؤدي إلى انخفاض عدد الوفيات، والذي احتل المرتبة الثامنة في نتيجة المتوسط الحسابي، والتي بلغت أقل من قيمة المتوسط النظري قدرت بـ 0.30، وبانحراف معياري 0.46 مؤكدا بذلك انحراف القيم عن متوسطها إلى الأسفل باتجاه الإجابة الخاطئة، التي توجه إليها التلاميذ مؤكدين مرة أن زيادة النمو الديمغرافي لا تؤدي إلى نقص الماء والغذاء، ومرة بأنه لا يؤدي إلى تلوث الهواء والماء والتربة، ومرة ثالثة أنه لا يؤدي إلى نقص الأراضي الزراعية، وقدرت نسبة هذه الإجابة الخاطئة بـ 69,74%.

حيث لم يساعدهم في ذلك التوزيع غير المخطط والمتناقض في ظهور نسبة مفهوم "التدهور البيئي يرتبط ارتباطا وثيقا بالكثافة السكانية"، الذي احتل المرتبة 18 بنسبة 2,29% ضمن المجال

الاجتماعي، ومفهوم "تضخم المدن يؤدي إلى اختلال في التوازن البيئي، الذي احتل المرتبة 5 بنسبة 6.00% في المجال الاجتماعي. ومفهوم "كتابة تقارير حول سياسة النمو الديمغرافي الذي غاب في كتب التربية المدنية وظهر في كتب الجغرافيا بنسب متناقضة، محتلا المرتبة السابعة بنسبة 6,27% في المجال المهاري، ومفهوم "يبرز الآثار البيئية المترتبة على النمو السكاني، الذي لم يظهر في كتب التربية المدنية، وظهر بنسب متفاوتة في كتب الجغرافيا محتلا بذلك المرتبة 10 ونسبة 3,72% وهي نسب متدنية في المجال المعرفي، الذي لم يتم فيه ترتيب حاجات التلميذ لبناء شخصيته التي عجزت أن تتفاعل مع أسئلة الاختبار المعرفي، وخلل في توقعات دور التلميذ، وهذا الخلط يعود إلى الخلل الوظيفي لعملية التنشئة الاجتماعية الصفية بالدرجة الأولى، وإلى التنشئة اللاصفية بالدرجة الثانية، والتي وضعت كبديل وظيفي وعجزت هي الأخرى في القيام بوظيفة التربية البيئية للتلميذ، حيث لم تتناول في أنشطتها وعملية تنشئتها البيئة الاجتماعية هذه المواضيع بصورة كافية ليدركها التلميذ، مما يتطلب تفعيل عودة الفاعل وهو التلميذ.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): من أنشطة الإنسان الضارة بالبيئة استغلال موارد البيئة بشكل دائم:**

أما عن السؤال المتعلق "من أنشطة الإنسان الضارة بالبيئة"، اعتقد 92 تلميذ بنسبة 77,31% بالدرجة الأولى يعود إلى زيادة إنتاج المصانع، ولم يتمكن سوى 22,68% من الإجابة الصحيحة، والتي تشير إلى أن استغلال موارد البيئة بشكل دائم يعتبر من أنشطة الإنسان الضارة بالبيئة، ويظهر ذلك في تدني قيمة المتوسط الحسابي والتي بلغت 0.23 عن متوسطها النظري 0.5، وقيمة الانحراف المعياري 0.42 تؤكد انحراف القيم عن متوسطها نحو الأسفل اتجاه الإجابة الخاطئة.

ويفسر ذلك نتيجة للاعتقاد الشائع لتأثيرات المصانع وما تخلفه من أضرار ومشاكل في البيئة، كالتلوث ورمي الفضلات، وهذا ما يتعلمه التلميذ بدرجة كبيرة في النوادي البيئية، وما هو متعارف عليه عند عامة الناس الذين يغيب عنهم مفهوم "استغلال واستنزاف موارد البيئة بشكل دائم والتي تعتمد عليه التنمية المستدامة كأحد مؤشراتها، وهذا مؤشر على نقص الثقافة والتربية البيئية وسط التلاميذ والمجتمع البسكري، وهذا ما يتفق مع أحد نتائج الماجستير للباحثة، وما يدل على ذلك في هذا التحليل إجابة 61 تلميذ بنسبة 51,26% على الإجابة الصحيحة في مفهوم ترشيد الاستهلاك في الجانب الاقتصادي، والذي يعني الاستثمار السليم للموارد البيئية، وهي نفس الإجابة في هذا السؤال ضمن المجال الاجتماعي. وهذا الخلط الذي وقع فيه التلميذ يعود أيضا إلى خلل في وظيفة التنشئة الاجتماعية الصفية وغير الصفية، التي لم تستدمج جيدا مثل هذه المفاهيم ضمن توجيهات مفاهيم التنمية المستدامة، وترتيبات الحاجة لبناء شخصية التلميذ في مفاهيم التربية البيئية داخل الصف أو وسط النوادي البيئية، التي وضعت كبديل لم يقم بوظيفته في استدماج بعض المفاهيم والتوجيهات

القيمية، والنتيجة كانت أداء ضعيف وتوقعات لأدوار التلاميذ سلبية وتحت المتوسط، يبرزها نتائج الإجابة على السؤال رقم12 من أسئلة الجانب الاجتماعي.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): يعتبر الإحساس بالمسؤولية اتجاه البيئة وقضاياها من القيم البيئية:**

تشير نتائج الجدول عن عجز 93 تلميذ نسبة 78,15% عن معرفة الإجابة الصحيحة عن السؤال المتعلق بـ "يعتبر الإحساس بالمسؤولية اتجاه البيئة وقضاياها من القيم البيئية، والذي ظهر بمتوسط حسابي قدر بـ 0.22 وبين بأنه أقل من المتوسط النظري 0.5، ويؤكد على ذلك قيمة الانحراف المعياري 0.42، حيث انحرفت القيم عن متوسطها نحو الأسفل باتجاه الإجابة الخاطئة.

ويعبر ذلك عن وجود خلط في معارف التلميذ، الذي لم يستدمج توجهات قيمية لمفاهيم التنمية المستدامة، ولم يراع ترتيب منطلقات حاجياته الوجدانية والمهارية والمعرفية، التي تكون اتجاهاته وقيمه نحو البيئة والتنمية المستدامة، ضمن مفاهيم التربية البيئية، التي تم تضمينها في محتويات كتب الجغرافيا والتربية المدنية، وخير دليل على ذلك ظهور مفهوم "دور التربية والوعي البيئي في الحث على الالتزام بالسلوك البيئي الصحيح، يحتل المرتبة 14 ويظهر بنسبة 2,74% وبتوزيع متناقض ومنعدم في بعض مستويات الكتب الثمانية، كما يبينه تحليل المجال الاجتماعي في تحليل مضمون كتب الدراسة، إلى جانب المعوقات الوظيفية لعملية التنشئة الاجتماعية على مستوى التفاعل الصفي، كما **يبينه تحليل المقابلة رقم (1)**، أو على مستوى البديل الوظيفي والمتمثل في النوادي البيئية ،كما **يبينه تحليل المقابلة رقم(2)**، وما تم تفعيله واستدماجه ساعد التلميذ بأداء دوره بصورة متوسطة ومتدنية لا غير، بدليل نتائج المستويات المعرفية لفقرات هذا المجال ،والتي تبين المستوى المتوسط والمتدنية بأكبر نسب لهذا المجال، ومختلف المجالات التي يتم توضيحها فيما بعد ضمن **الجدول رقم (15)** .

3-1- المستوى المعرفي للمبحوثين لفقرات أو اسئلة المجال الاجتماعي:

ويهدف تحديد المستوى المعرفي لفقرات هذا المجال، فقد تم توزيعها إلى ثلاثة مستويات (عال، متوسط، متدن) كما هو مبين في الجدول (16):

الجدول (16) توزيع فقرات أسئلة الاختبار وفقا لمستويات معرفة المبحوثين في المجال الاجتماعي:

المستوى المعرفي	حدود الفئة	العدد	%
	0.67	03	25
	0.66 0.34	04	33.33
	0.33	05	41.67
		12	**100**

المصدر: نتائج الإختبار المعرفي.

من خلال تحليل هذا الجدول، يتبين أن المستوى المعرفي لفقرات المجال الاجتماعي، ذات المستوى العالي تشكل نسبة 25% من مجموع فقرات هذا المجال، أما الفقرات (الأسئلة) ذات المستوى المعرفي المتوسط قد بلغت 33,33% من مجموع الأسئلة، فيما حازت الفقرات ذات المستوى المتدني على 41,67% من فقرات المجال. مما يدل أن المستوى المعرفي لتلميذ السنة الرابعة في المجال الاجتماعي، مستوى متدني بالدرجة الأولى ومتوسط بالدرجة الثانية.

و يعود ذلك إلى عدم معرفة التلاميذ بأن المجال الاجتماعي يعتبر أحد أهم مكونات البيئة والتنمية المستدامة، عند تحليل إجابات التلاميذ الذين لم يستطعوا مطابقة المعلومات في المجال الاجتماعي على أنه، أو له علاقة بالبيئة التي يعتقدون أنها تمس مجال النباتات الخضراء والأشجار والتربة والهواء والماء، أي الجانب الطبيعي فقط، كما تبين لنا من تحليل السؤال الأول من المجال البيئي، حيث تمكن من الإجابة الصحيحة 44 تلميذ فقط. زيادة أن عملية استدماج مفاهيم التنمية المستدامة والتربية البيئية، تعاني خلل في أداء وظائفها على مستوى احتوائها في كتب الجغرافيا والتربية المدنية، **كما تبينه نتائج تحليل المضمون أو على مستوى نتائج تحليل المقابلة (1)، (2).**

4- **تحليل وتفسير بيانات الاختبار المعرفي ضمن المجال الاقتصادي:**

جدول رقم (17): يوضح إجابات التلاميذ حول فقرات (أسئلة) الاختبار المعرفي ذات الصلة بالمجال الاقتصادي:

			%		%			
07	0.47723	0.3445	65.54	78	34.45	41		24
03	0.50195	0.5126	48.73	58	51.26	61		25
01	0.47137	0.6723	32.77	39	67.22	80		26
04	0.49265	0.4034	59.66	71	40.33	48		27
05	0.48902	0.3866	61.34	73	38.65	46		28
06	0.48478	0.3697	62.18	74	37.81	45		29
02	0.48902	0.6134	38.65	46	61.34	73		30

المصدر: نتائج الإختبار المعرفي.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): أفضل وسائل الاستغلال الرشيد لمورد البترول في الجزائر:**

يتبين من الجدول؛ أن أفضل وسائل الاستغلال الرشيد لمورد البترول في الجزائر، هو أول الأسئلة التي توصل 80 تلميذ بنسبة 67,22% من الإجابة الصحيحة عليه، وذلك بمتوسط حسابي إيجابي يقدر بـ 0.67، وهو أعلى من المتوسط النظري 0.5، وكذا بانحراف معياري 0.47 والذي يؤكد انحراف القيم نحو الأعلى عن متوسطها باتجاه الإجابة الصحيحة، و ما يؤكد ذلك المتوسط الحسابي الإيجابي الذي يقدر بـ 0.67 وهو أعلى من المتوسط النظري 0.5، وكذا بانحراف معياري 0.47 والذي يؤكد انحراف القيم نحو الأعلى عن متوسطها باتجاه الإجابة الصحيحة.

ويفسر ذلك بفاعلية التنشئة الاجتماعية اللاصفية، والتي وضعت كبديل للخلل الوظيفي الموجود في التنشئة الصفية، وذلك من خلال حث التلاميذ على المحافظة على الموارد الطبيعية وترشيد استهلاكها، وإشارة إلى مصادر البترول كمورد طبيعي ينفض في المستقبل....وما يؤكد تفسير السؤال السابق، إجابة المبحوثين على السؤال الثاني في المجال البيئي، والمتعلق بمفهوم حماية الموارد البيئية، والذي استطاع حوالي 91 تلميذ بنسبة 76.47 % من التمكن من الإجابة الصحيحة، والتي تشير إلى التعامل الحكيم والاستثمار الرشيد لمواردها الطبيعية، وقدربـ 102 تلميذ بنسبة 85,71%من الإجابة الصحيحة على سؤال رقم19 من أسئلة المجال الاجتماعي، والذي ينص على "بأن نقص المياه في بعض المناطق يعود لتبذير الناس للماء والحل يكمن في أن يفهم الناس حقيقة المشكلة ويعدلوا من سلوكهم، كما **بينه تحليل الجدول (15)** من أسئلة المجال الاجتماعي للاختبار المعرفي.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): مفهوم ترشيد الاستهلاك:**

هذه الأسئلة السابقة التي وإن اختلفت مجالاتها فهي تنمي لترشيد الاستهلاك، هذا المفهوم الذي استطاع التلاميذ أيضا الإجابة عليه بنسبة 51,26%، وبمتوسط حسابي أعلى بقليل من المتوسط النظري 0.5 الذي يؤكد انحراف القيم عن متوسطها باتجاه الإجابة الصحيحة، التي تشير إلى أن مفهوم ترشيد الاستهلاك ما هو إلا عبارة عن الاستثمار السليم للموارد البيئية، وبهذا يحتل هذا المفهوم المرتبة الثالث من أسئلة الاختبار المعرفي ضمن المجال الاقتصادي.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): الضغط على استهلاك الموارد البيئية يؤدي إلى حرمان الأجيال المقبلة من مصدر هام للموارد الأولية:**

وما يؤكد كذلك ما تم طرحه سابقا، قدرة 73 تلميذ نسبة 61,34% من الإجابة الصحيحة، ويتبين ذلك في قيمة المتوسط الحسابي 0.61 وهي أعلى من المتوسط النظري، وتؤكد قيمة الانحراف المعياري 0.48 ذلك، من خلال انحراف القيم نحو الأعلى عن متوسطها باتجاه الإجابة

الصحيحة، والتي تدل على أن الضغط على استهلاك الموارد البيئية، يؤدي إلى حرمان الأجيال المقبلة من مصدر هام للموارد الأولية.

هذه الإجابة التي تحمل مؤشرات تحقيق المساواة والعدالة بين الأجيال الحاضر والمستقبل، والتي تعتبر أحد الأسس الرئيسية التي تقوم عليها التنمية المستدامة، كما بينت ذلك مؤشرات التنمية المستدامة الموجودة في **العنصر الأول من الفصل الرابع**، والتي لم يتناولها محتوى كتب الثمانية لمادة الجغرافيا والتربية المدنية، مما يدل أن هذه المعلومة تم تعلمها من عملية التنشئة الاجتماعية وسط النوادي البيئية ولتفاعلاتها، كما يؤكد على ذلك **تحليل المقابلة رقم(2)**، وهذا لا يعني أن المفاهيم التي ذكرت في تحليل المضمون في هذا المجال لا تساهم في معارف التلاميذ، فهي تساهم ولو بجزء متدني قد يجتمع مع المستوى تحت المتوسط، ويصبح متوسط أو فوق المتوسط، كالمفهوم الذي احتل المرتبة 10 و4 و18 و8 مستوى الاستهلاك، والمفهوم الذي احتل المرتبة 7، 12 و15 هذه المفاهيم التي ظهرت بنسب متدنية وبتوزيع متناقض، لكن قد يحدث تأثير لو اجتمعت معا، زيادة إلى ما يتعلمه التلميذ داخل الأنشطة اللاصفية أو البدائل الوظيفية والمتمثلة في النوادي البيئية، كما يؤكد على ذلك **تحليل المقابلة رقم(2)**، يستطيع أن يكون التلميذ مجموعة من المعارف والاتجاهات، التي تجعل توقعات دور التلميذ في الإجابة الصحيحة ممكنة، وهذا ما ما لم يحدث كما أكد عليه معظم الأساتذة في **تحليل المقابلة رقم(1)** .

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): تتسبب المصانع في تلوث هواء المدن:**

أما عن سؤال "تسبب المصانع في تلوث هواء المدن"، فقد أخفق 71 تلميذ بنسبة 59,66% عن الإجابة الصحيحة، واستطاع 48 تلميذا من الإجابة الصحيحة، ما يقدر بنسبة 40,33% ، والتي تشير إلى أن هذه المشاكل تؤكد حاجاتنا لمزيد من الفهم والتعاون في تعاملنا مع البيئة، وما يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي السلبية 0.40، وهي قيمة أقل من المتوسط النظري 0.5، وما يدعم هذا التأكيد انحراف القيم إلى الأسفل عن متوسطها باتجاه الإجابة الخاطئة، ويظهر ذلك في قيمة الانحراف المعياري 0.49.

وتفسر هذه النتائج بعدم تركيز وانتباه التلميذ للاحتمال الصحيح، حيث توقع معظم الطلبة نحو الإجابة أو الاختيار "ب"، والذي تشير إلى أن المصانع المتسببة في التلوث تدفع تعويضات مالية، وبالتالي اعتقد التلاميذ أنها الإجابة الصحيحة، وهذا يدل أن مستوى الوعي والإدراك والمعارف البيئية، لم تترسخ جيدا في النمو المعرفي والمهاري والوجداني للتلميذ، لبناء شخصيته القادرة على القيام بأداء وظيفتها ودورها المتوقع منه، وهذا ما يؤكد فشل وخلل في وظائف نسق الشخصية ونسق الثقافي ونسق الاجتماعي لمؤسسات التعليم المتوسط، وما يؤكد على ذلك نتائج **تحليل المقابلة (1)** بالدرجة الأولى، **وحتى المقابلة(2)**، وتحليل المضمون الخاص بمفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة، ضمن مجالاتها المختلفة ومقارنتها بالقائمة التي تم إعدادها، والتي من المفروض تتناولها

محتويات لكتب الدراسية، إذا ما أردنا تحقيق التنمية المستدامة وفق استراتيجية التربية البيئية، حيث لم يستطيع التلميذ أن يتكيف ويحقق الأهداف المتوقعة منه في الاختبار المعرفي، كترجمة لأفعاله العقلية المنتظرة منه لقياس مستويات معرفية لمجالات الثلاثة لتحقيق التنمية المستدامة.

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): وسائل زيادة الإنتاج الغذائي بالدرجة الأولى يعتمد على استخدام الأساليب التكنولوجية ويخلق أصناف جديدة:**

وما يؤكد ما تم طرحه في تفسير السؤال الذي احتل المرتبة الرابعة عجز التلاميذ مرة أخرى عن الإجابة الصحيحة للسؤال 28 من أسئلة الاختبار المعرفي ضمن المجال الاقتصادي، والذي يشير إلى أن وسائل زيادة الإنتاج الغذائي بالدرجة الأولى، يعتمد على استخدام الأساليب التكنولوجية ويخلق أصناف جديدة، مما يفسر بأن 73 تلميذ بنسبة 61.34 لم يتمكنوا من تعليم أهمية وقيمة استخدام الأساليب التكنولوجية لتحقيق أصناف جديدة، لأن التلميذ لم يتعامل مع مختلف أساليب التكنولوجيا، وقدرتها على خلق أصناف جديدة من الإنتاج الغذائي، وما تفاعله معها سوى معلومات بسيطة وضعيفة ومتدنية، لا تساهم إلا في مستوى متدني وتحت المتوسط، وهذا ما يظهر في مفهوم "تعتبر أنماط الإنتاج والنمو لصالح البيئة"، والذي ظهر بتوزيع متناقض ومنعدم في بعض المستويات محتلا المرتبة 12 نسبة 2,29% من إجمالي مفاهيم المجال الاقتصادي، ومفهوم "سرعة عملية الإنتاج الخاصة بالموارد المتجددة يؤدي إلى مزيد من استنزافها وتدهورها، والذي احتل المرتبة 8 بنسبة 4,97% من المجال الاقتصادي كذلك، ومفهوم تطبيق أشكال جديدة من التكنولوجيا والنقل الرشيد للتكنولوجيا مرتبة 11 بنسبة 4,63% من المجال البيئي، ومفهوم "يستجيب التلميذ لمعطيات التكنولوجيا التي تحافظ على البيئة" محتلا المرتبة 16 بنسبة 0,40%، ولم تظهر سوى في مستوى الثاني والرابع للكتب التربية لمدنية، ومفهوم "يتعرف التلميذ على دور التعليم في الاستغلال الرشيد للموارد الطبيعية المرتبة 25 بنسبة 01,31%، والمفهوم "يميز علاقة التكنولوجيا والتقنية المثمرة والمدمرة بالبيئة المرتبة 7 بنسبة 4,52% من المجال المعرفي، كما تم تناوله بالاهتمام كثير في أنشطة النوادي البيئة، **كما بينه تحليل المقابلة(2).**

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): "الطاقة الناتجة عن عملية الاندماج النووي تسمى بالآتي ماعدى واحدة وهي طاقة آمنة:**

كما نتأكد من الجدول أن السؤال الذي يشير إلى "**الطاقة الناتجة عن عملية الاندماج النووي تسمى بالآتي ماعدى واحدة وهي طاقة آمنة"**، حيث لم يتمكن 74 تلميذ بنسبة 62,18% من الإجابة الصحيحة، والتي تشير إلى أنها طاقة آمنة كاحتمال صحيح، وذلك بمتوسط حسابي يقدر بـ 0.36 أي أنه أخذ القيمة السفلى والأقل من المتوسط النظري 0.5، وما يؤكد ذلك انحراف القيم عن متوسطها نحو الأسفل باتجاه الإجابة الخاطئة، والتي تظهر في قيمة الانحراف المعياري 0.48، مما يؤكد مرة أخرى عجز التلميذ عن أداء توقعات الدور في الاختبار المعرفي للتنمية المستدامة،

وهذا يفسر ويرجع للخلل الوظيفي في نسق المعرفي لمفاهيم التنمية المستدامة، ونسق الشخصية ونسق الاجتماعي الموجود داخل مؤسسات التعليم المتوسط، بما فيها البديل الوظيفي الذي وضع لكي يعوض أي خلل في عملية التنشئة الطبيعية، وما يؤكد ذلك **نتائج تحليل المضمون ونتائج تحليل المقابلة (1)، (2).**

- **تحليل وتفسير فقرة (سؤال): اختلال التوازن البيئي الناتج عن التنمية الصناعية يرجع إلى الاعتماد على خطط التنمية قصيرة المدى التي تهتم بالإنتاج فقط:**

وما يدعم هذه النتيجة ومختلف النتائج السابقة، فشل 78 تلميذ بنسبة 65,54% من الإجابة الصحيحة للسؤال 24 من أسئلة المجال الاقتصادي، والذي يشير أن اختلال التوازن البيئي الناتج عن التنمية الصناعية، ترجع إلى الاعتماد على خطط التنمية قصيرة المدى التي تهتم بالإنتاج فقط، حيث توجه معظم التلاميذ إلى الإجابة الخاطئة ذات الاحتمال "ج"، لإعتقادهم أن التنمية الصناعية وما تحدثه من اختلال للتوازن يتسبب في التلوث بالدرجة الأولى، وهذا يدل أن المفاهيم الخاصة بالتخطيط الحضري والتنمية الصناعية والتلوث والتخطيط البيئي، لم يستدمج من خلال عملية التنشئة الاجتماعية الصفية وغير الصفية، بدرجة كافية تمكن التلميذ من أداء الإجابة الصحيحة في اختبار المعرفي للتنمية المستدامة.

ويعود ذلك لأن معظم هذه المفاهيم ظهرت بنسب ضعيفة ومتدنية وبتوزيع متناقض، ومنعدم في بعض مستويات الكتب الثمانية، زيادة إلى عدم اهتمام الأستاذ في التفاعل الصفي بالتفصيل والشرح العميق لهذه المفاهيم والمعلومات، كما تم **تبينه في تحليل المقابلة رقم(1)**، دون أن يراعي مختلف مستويات المعرفة العليا والدنيا لبناء معارف عقلية للتلميذ التي يترجمها في أفعاله وتكون اتجاهاته، كما يظهر ذلك في تحديد العلاقة بين المعارف وتكوين الاتجاهات **في العنصر الثاني من الفصل الرابع**، إلى جانب اهتمام عملية التنشئة اللاصفية والبديل الوظيفي لبعض المفاهيم فقط، وإغفال العديد من المفاهيم إلي يحتاجها التلميذ، وهذا نوع من الخلل الوظيفي في البديل الوظيفي لتحقيق التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم المتوسط.

4-1- المستوى المعرفي للمبحوثين لفقرات أو اسئلة المجال الإقتصاي:

بهدف تحديد المستوى المعرفي لفقرات هذا المجال، فقد تم توزيعها إلى ثلاثة مستويات (عال، متوسط، متدن)، كما هو مبين في الجدول (18):

الجدول (18) توزيع فقرات الاختبار المعرفي وفقا لمستويات معرفة المبحوثين في المجال الاقتصادي:

المستوى المعرفي	حدود الفئة	العدد	%
عال	0.67 فأكثر	01	14.29
متوسط	0.66-0.34	06	85.71
متدن	0.33 فأقل	00	00.00
المجموع		**07**	**100**

المصدر: نتائج الإختبار المعرفي.

ما يلاحظ من نتائج هذا الجدول، أن المستوى المعرفي لتلاميذ السنة الرابعة حول أسئلة الاختبار المعرفي للمجال الاقتصادي، يشير إلى المستوى المعرفي المتوسط والذي تشكل نسبة 85,71% بالدرجة الأولى، وهي تمثل أغلب أسئلة المجال الاقتصادي، تليها مباشرة أسئلة ذات المستوى العالي والتي بلت 14,29% وهي تمثل نسبة ضعيفة لأسئلة الاختبار، كما يتضح من الجدول عدم وجود أي سؤال ذا مستوى معرفي متدني.

ويمكن إرجاع ذلك؛ إلى أن معظم أسئلة الاختبار المعرفي في الجانب الاقتصادي، تشير إلى الاستهلاك الموارد البيئية والتوازن البيئي وترشيد الاستهلاك والطاقة والغذاء، التي له علاقة وارتباط مباشر كما يتصور التلميذ بالجانب البيئي، إلى جانب أن عملية التنشئة الاجتماعية داخل النوادي تعلم التلميذ ضمن أنشطتها محتوى هذه المفاهيم لارتباطها المباشر بالبيئة وبأنشطة النوادي، كما بينه تحليل الجدول الاختبار المعرفي ضمن المجال الاقتصادي، وتؤكد عليه **تحليل المقابلة رقم(2).**

لنستنتج أن معظم الأسئلة التي أجاب عليها التلاميذ في قياس الاختبار، هي مفاهيم تم تعلمها بالدرجة الأولى من خلال أنشطة النوادي؛ التي تعلم التلميذ بالممارسة والمهارة والخبرة والتجربة، التي ترسخ المعارف أكثر في ذهن التلميذ من خلال وفق التدريس بالكفاءات، ليترجمها في قصدية وعيه وأفعاله، وهذا ما يظهر في إجابة التلاميذ، حيث يرى **بياجيه** أن نشاط الطفل يمثل بناء للحقيقة **(البنائية في التربية:2010،ص169)**، ويقول أن التطور المعرفي يتأثر بفرض تفاعل الطفل مع المثيرات البيئية، وهكذا فإن إتاحة العديد من الفرص أمام الأطفال للتفاعل مع الأشياء

وتجربتها ومع الأشخاص ومناقشتهم يساعد كثيرا على تطوير قدراتهم المعرفية . حيث تتفاعل الخبرات الجديدة التي يتعرض لها التلميذ مع بنائه المعرفي، لاستثارة اهتمامه وتطوير قدراته على الفهم والاستيعاب، ويبقى أن تتلاءم الخبرات الجديدة مع تلك التي سبق اكتسابها بشكل معقول، أي بشكل لا تتطابق فيه المعارف الجديدة مع السابقة **(القاسم:2000، ص148-147)**.

وبهذا تتحقق أحد أهداف الدراسة في الاختبار المعرفي، عندما تعمدنا وضع بعض الأسئلة عن قصد والتي تم ممارستها في أنشطة النوادي للوقوف على هذه النتيجة، وهذا يجعلنا ندعم بدائل الوظيفة التي وضعتها الدولة في شكل النوادي البيئية المدرسية، كوسيلة من وسائل التنشئة البيئية لتعليم التلميذ التعليم المتوسط التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، بينما بينت الدراسة خلل ومعوقات في وظيفة التنشئة الاجتماعية داخل التفاعل الصفي، وخلل كذلك في محتوى نسق الثقافي ونسق الشخصية الذي تم استدماجه في محتوى الكتب التي تم تحليلها في هذه الدراسة.

5- تحليل وتفسير بيانات الاختبار المعرفي ضمن مجالات التنمية المستدامة:

جدول رقم (19): يوضح مجالات التنمية المستدامة وفقا لنتائج الاختبار المعرفي:

رقم المجال	المجال	عدد الأسئلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
01	المجال البيئي (الطبيعي)	11	0.4209	0.45381	3
02	المجال الاجتماعي	12	0.4867	0.4328	1
03	المجال الإقتصادي	07	0.4717	0.4865	2
المجموع		**30**			

المصدر: نتائج الإختبار المعرفي.

يوضح هذا الجدول؛ النتائج الكلية للاختبار المعرفي للتنمية المستدامة، لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الذي يبين تفوق الاتجاه السلبي على حساب الاتجاه الإيجابي في جميع المجالات الثلاثة للتنمية المستدامة، لتشير الإجابات الكلية للتلاميذ في الاختبار المعرفي، **أنها تحت المتوسط**، حيث تراوحت بين 0.4867 في الحد الأعلى للمجال الاجتماعي، و 0.4209 في الحد الأدنى للمجال البيئي، و 0.4717 للمجال الاقتصادي كحد متوسط ومرتبة ثانية، رغم أنه يمتلك عدد أسئلة أقل من أسئلة المجال الاجتماعي والبيئي. مما يدل تمكن التلميذ من معرفة أسئلة المجال الاقتصادي، مقارنة بالمجال الاجتماعي وبخاصة المجال البيئي، وهذا ما تم توضيحه في تحليل

الاختبار المعرفي لمختلف مجالات التنمية المستدامة . وما يؤكد ذلك انحراف القيم إلى الأسفل عن متوسطها الحسابي، باتجاه الاحتمال الإجابة الخاطئة للمجالات الثلاثة كما تبينه نتائج هذا الجدول؛ وهي نتائج تحت المتوسط تدل على عدم تكوين اتجاهات وإدراكات جيدة أو حسنة، أو حتى متوسطة من قبل تلميذ السنة الرابعة، لمختلف مجالات التنمية المستدامة.

هذه المعارف التي لم يتم استدماجها بشكل جيد، من قبل ميكانيزمات التنشئة الاجتماعية الصفية بالدرجة الأولى وغير الصفية بالدرجة الثانية، والتي يحتاج التلميذ لمعرفتها وإدراكها لتكوين فعل بيئي، يصنع من خلاله حماية البيئة وتحقيق التنمية المستدامة، مما يؤدي إلى عدم تكامل وتوازن نسق توقعات دور التلميذ في قياس الاختبار المعرفي، والمقدر بـ تحت المتوسط وبالتالي نحو التنمية المستدامة. **وهذا ما يتوافق مع نتائج الدراسة السابقة (الخوالدة:2006) .**

مما يدل أن تلاميذ السنة الرابعة بحاجة إلى معرفة بيئية، تؤكد على اكتساب المفاهيم البيئية والتنمية المستدامة في مجالاتها الاجتماعية والطبيعية والاقتصادية، وتنمي التربية البيئية حول مفاهيم التنمية المستدامة، وذلك وفق بناء برنامج تعليمي آخر، وهذا ما يتوافق مع **مختلف نتائج الدراسات السابقة،** التي بينت أهمية بناء وتطوير برنامج في التربية البيئية لتنمية المستوى المعرفي والاتجاهات لدى التلاميذ نحو التنمية المستدامة.

5-1- المستوى المعرفي للمبحوثين وفقا لمستويات معرفتهم للتنمية المستدامة:

ولتحديد أعداد المبحوثين وتوزيعم وفقا لمستوى تحصيل مفاهيم التربية البيئية التي تحقق التنمية المستدامة (عال، متوسط، متدن)، فقد تم استخراج طول الفئة بطرح الحد الأعلى لدرجات الاختبار المعرفي (30) من الحد الأدنى (0) وقسمة الناتج على (3)، فكان طول الفئة يساوي (10). وقد أضيف طول الفئة إلى الحد الأدنى لتحديد الفئة ذات المستوى المتدني التي عددها (10 فأقل) ثم أضيف طول الفئة للحد الأعلى للفئة الأولى، فنحصل على الفئة ذات المستوى المتوسط(11-20) ثم تضيف طول الفئة للحد الأعلى للفئة الثانية، فنحصل على الفئة العالية (21 فأكثر) كما هو موضح في الجدول (20) اعتمادا على المعادلة المشار إليها **في الدراسة السابقة (الخوالدة 2006، ص61).**

الجدول (20) توزيع المبحوثين وفقا لمستويات معرفتهم للتنمية المستدامة:

المستوى المعرفي	حدود الفئة	العدد	%
عال	21 فأكثر	02	1.68
متوسط	11-21	94	78.99
متدن	10 فأقل	23	19.33
المجموع		**11**	**100**

المصدر: نتائج الإختبار المعرفي.

ولتحديد أعداد التلاميذ وتوزيعهم وفقا لمستوى معرفتهم بالتنمية المستدامة، يوضح هذا الجدول أن أكبر نسبة من أفراد عينة الدراسة (78,99%) تقع ضمن المستوى المتوسط، أما المستوى المعرفي المتدني كان 19,33%، وفي المستوى المعرفي العالي كان 1,68%، من مجموع أفراد عينة الدراسة.

لنستنتج أن أعداد التلاميذ وتوزيعهم وفقا لمستوى معرفتهم بالتنمية المستدامة، ذات مستوى معرفي متوسط بالدرجة الأولى، ثم مستوى متدني بالدرجة الثانية . الأمر الذي لا يساعد على تحقيق التنمية المستدامة إلا بمستوى متوسط.

سادسا-النتائج الجزئية لتحليل بيانات قياس الاختبار المعرفي لمجالات التنمية المستدامة ضمن توقعات أدوار تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

- تشير عينة الدراسة إلى تأنيث المستقبل، مما يعمق الدور الكبير الذي قد تقوم به المرأة في دفع عجلت التنمية المستدامة.
- تمكن التلميذ من معرفة أسئلة المجال الاقتصادي، مقارنة بالمجال الاجتماعي وبخاصة المجال البيئي.
- المستوى المعرفي للتلميذ في مجالات التنمية المستدامة متوسطة ومتدنية، وهذا لا يساعد التلميذ بدرجة كبيرة وعالية على تحقيق توقعات دوره وأدائه في تحقيق التنمية المستدامة، لا على المستوى المحلي أوالإقليمي أو العالمي.
- خلل وظيفي لعملية التنشئة الاجتماعية الصفية بالدرجة الأولى، و التنشئة اللاصفية بالدرجة الثانية، مما يتطلب تفعيل عودة الفاعل وهو التلميذ.
- عملية استدماج مفاهيم التنمية المستدامة والتربية البيئية، تعاني خلل في أداء وظائفها على مستوى احتوائها في كتب الجغرافيا والتربية المدنية.
- خلل في وظائف نسق الشخصية ونسق الثقافي ونسق الاجتماعي لمؤسسات التعليم المتوسط.
- هناك دور للبدائل الوظيفية التي وضعتها الدولة في شكل النوادي البيئية المدرسية، كوسيلة من وسائل التنشئة البيئية لتعليم تلميذ التعليم المتوسط التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة.

بعدما تم في هذا الفصل تحليل وتفسير بيانات المقابلة وقياس الاختبار لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مدعمين ذلك بالتراث النظري والدراسات السابقة والخرج بنتائج جزئية، سيتم في الفصل العاشر مناقشة ومعالجة نتائج الدراسة.

الفصل العاشر:

معالجة ومناقشة نتائج الدراسة.

أولا: نتائج البحث على ضوء الدراسة النظرية.

ثانيا: نتائج البحث على ضوء الدراسة الميدانية.

ثالثا: نتائج البحث على ضوء الاطار النظري للوظيفية الجديدة.

بعد هذه الوقفات التنظيرية والإجرائية من الدراسة والبحث عن الحقيقة، نقف لنتساءل عن أهم النتائج التي تمخضت عنها الدراسة النظرية والميدانية، وفق تحليل سوسيولوجي يستند إلى أطروحات النظرية الوظيفية الجديدة، والتي يمكن أن نتجاوز بنتائجها اكتشافات الأمس، وعليه لابد من الحكم على مدى تطابق الواقع مع ما بينته الدراسة التحليلية في الجانب الميداني، في ظل فرضيات الدراسة ودراساتها السابقة؛ التي من خلال ربطها بنتائج البحث تشكل للباحث دعما علميا وعمليا، لما تم التوصل إليه من نتائج بشكل صريح، والمرتبط دوما بالأهداف التي سطرت منذ البداية للسعي لبلوغها، ويظهرذلك من خلال:

أولا- نتائج البحث على ضوء الدراسة النظرية:

- لا يوجد تعريف موحد للتربية البيئية والتنمية المستدامة بخاصة، نتيجة اختلاف وجهات النظر الأكاديمية والفلسفية والتطبيقية...، حيث تضع كل دولة تعريف يتماشى ووضعها البيئي والاجتماعي والإقتصادي...
- تعتبر التربية البيئية أهم استراتجية لتحقيق التنمية المستدامة.
- ضرورة إدراج التربية البيئية في مؤسسات التنشئة الاجتماعية النظامية وغير النظامية.
- تعتبر التنمية المستدامة أهم الاستراتجيات التنموية لحد الآن.
- إعداد قائمة بالمفاهيم الواجب تضمينها؛ وتقويم دورها في تحقيق التنمية المستدامة، وتتفق هذه القائمة في إجمالها مع ما تنادي به المؤتمرات **كمؤتمر بلغراد و جوهانسبورغ...**، والدراسات السابقة **كدراسة (باجير: 2006)**، **(السقاف:1998)**، التي أوصت بضرورة إدخال المفاهيم البيئية في برامج التعليم المختلفة.
- تضافر جهود الجهات المسؤولة في الجزائر؛ على رأسها وزارة التربية الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة، بضرورة تبني إستراتيجية التربية من أجل التنمية المستدامة، وإدراجها في محتوى الكتب الدراسية لمختلف أطوار التعليم.
- التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، لم تدمج في مناهج التعليم العام في الجزائر وتعمم، ويتم تطبيقها في كل مؤسسات التعليم العام، إلا في الموسوم الدراسي 2008-2009، ضمن اتفاقية ثالثة بين وزيري التربية الوطنية وتهيئة الإقليم والبيئة.
- انشاء النوادي البيئية المدرسية في مؤسسات التعليم العام؛ وجعلها كبدائل وظيفية.
- إهتمام العديد من المقاربات النظرية السوسيولوجية، بموضوع البيئة والتربية البيئية والتنمية المستدامة.
- تقتضي متغيرات الواقع المعقد، تحليل هذا الواقع وفق رؤية متعددة الأبعاد، تستند الى التكامل بين مستويي التحليل الكلي والجزئي، كما تطرحه النظرية الوظيفية الجديدة.

ثانيا- نتائج البحث على ضوء الدراسة الميدانية:

خلصت الدراسة؛ إلى أن التربية البيئية يتضح دورها في تحقيق التنمية المستدامة، من خلال التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة، ومنطلقات الحاجة لمفاهيم التربية البيئية، التي تم تضمينها في محتوى كتب التربية المدنية والجغرافيا، ومختلف العمليات التفاعلية العلائقية الصفية واللاصفية، وتوقعات أدوار التلاميذ في قياس الإختبار المعرفي لمجالات التنمية المستدامة، ويتضح ذلك من خلال هذه النتائج:

- لا يوجد هناك تخطيط في عملية استدماج التوجيهات القيمية، لمفاهيم المجالات الاجتماعية والبيئية والإقتصاية للتنمية المستدامة، التي تعاني خلل في أداء وظائفها على مستوى احتوائها في كتب الجغرافيا والتربية المدنية.
- إن تناول التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة، يعود لطبيعة المواضيع التي تم إدماجها في محتوى كتب هذه المواد، وليس لأولويتها والواجب تضمنها في مناهج التعليم المتوسط، وهذا ما يؤكد عليه **تحليل الجداول رقم(05)، (06)، (07)، (08).**
- التناقض والترتيب والانعدام غير المبرر، الذي ظهرت به مفاهيم مجالات التنمية المستدامة، لا يخدم التلميذ لاحقا، لأنه سيعجز عن توظيف زاده المعرفي في حياته الاجتماعية، كما أن المجتمع لن يستفيد كثيرا من أفراد لا يتقنون ما تحصلوا عليه من معارف من أجل حل مشكلاته، وهذا ما يتوافق مع **الدراسة السابقة (بوعبد الله: 2009).**
- الاعتقاد الخاطئ بأن كتب الجغرافيا تعتبر أكثر المواد تناولا للجانب الطبيعي، وكتب التربية المدنية تتناول الجانب الاجتماعي أكثر من الجانب الطبيعي بحكم طبيعة المادة، وهذا ما يتوافق مع **الدراسة السابقة (بوعبد الله: 2009).**
- كثرة الاهتمام بالمستويات الدنيا في المجال المعرفي حسب تصنيف **بلوم**، كالتذكرأوالمعرفة والفهم أوالاستيعاب بالدرجة الأولى، وإنعدام الإهتمام بالمستويات العليا والأكثر تعقيدا، كالتقويم والتركيب، وبين الحين والآخر يتم ذكر أسلوب يستند إلى تفكير تطبيقي وتحليلي.
- نواتج التعليم الوجداني تحضى باهتمام قليل مقارنة بالمجال المعرفي، وهذا ما يظهر في **تحليل الجدول رقم (09) و(10) و(12).**
- صعوبة إتقان الكثير من المهارات وممارستها، من حيث نوعها ومستواها، وكذلك درجة تمكين التلميذ منها، لاعتمادها على المجالات المعرفية و الوجدانية، التي لم تظهر بصورة كافية، وهذا ما يؤكد عليه **تحليل الجدول رقم (09)، (10)**، ولا حتى التوجيهات القيمية للمحتوى التعليمي للمفاهيم الأساسية التي تقوم عليها التنمية المستدامة، كما تبينه معطيات الجدول **رقم(12) أو الجداول رقم (05) (06) (07)** الخاصة بمجالات التنمية المستدامة.

- تساوي العديد من المستويات المختلفة ضمن التصنيفات المعتمدة في هذه الدراسة، للمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، الأمر الذي لا يساهم في اكتساب معارف واتجاهات ومهارات معينة حسب مستويات التصنيفات المعتمد.
- الترتيب الذي ظهرت به المجالات الثلاثة للتربية البيئة، مقارنة مع القائمة التي تم إعدادها يتوافق مع **الدراسة السابقة (بوعبد الله:2009)**، ويختلف مع **دراسة (يخلف:2006-2007)**.
- عملية استدماج معلومات ومفاهيم منطلقات الحاجة إلى البناء العقلي للتلميذ، وجعلها جزء من نسقه القيمي وبنائه الداخلي غير ثابت، ولا تساعد التلميذ على تنمية مواقفه واتجاهاته ومعاييره وقيمه التي توجه سلوكه وأفعاله، وتؤثر فيما يتخذه من أحكام وقرارات اتجاه حماية البيئة، وتحقيق التنمية المستدامة في مجتمعه.
- توفرمفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة، في محتوى كتب عينة الدراسة بنسب كمية، مقارنة مع القائمة التي تم إعدادها، والموضحة في **تحليل الجدول رقم (08) و(12)**، وهذا ما يتوافق مع النتائج التي ظهرت في **الدراسة السابقة (بوعبد الله: 2009) و(يخلف:2006-2007)**.
- أداء متواضع وبسيط لأستاذ التعليم المتوسط في مجال التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة داخل الصف .
- يقتصرالأستاذ على شرح المعلومات البيئية الموجودة في الكتاب، دون إضافة معلومات بيئية أخرى أكثر كفاءة علمية وواقعية، إلا في حالات نادرة يوجه الأستاذ فيها التلميذ إلى بعض المصادر البيئية، كبديل يعطيه الأستاذ للتلميذ لتنمية معلوماته البيئية، لأنهم مرتبطين بقوة الوقت وكثافة البرنامج، الذي يمارس عليهم من قبل سلطة المدير والمفتش.
- تباين اهتمام الأستاذ بالجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للتلميذ.
- خلل وظيفي لبعض الطرق الحديثة؛ التي يستعملها أستاذ التعليم المتوسط لتدريس التربية البيئية، وهي في الأصل تنتمي لمرحلة التعليم الابتدائي، كما تم طرحه في دليل المربي في التربية البيئية **(وزارة التربية الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة: 2007، ص21)**.
- لا يوجد تطبيق فعلي لطرق التدريس الخاصة بالتربية البيئية، كحل المشكلات والمشروعات والتكوين البيئي...، والتركيز على طرق التدريس القديمة كطريقة المناقشة.
- هناك مفارقة بين النظري المخطط له، و الواقع التنفيذي الذي تعاني صفوفه الدراسية من الاكتظاظ، وقلة الوسائل والإمكانيات التي تستعمل في مؤسسات التعليم المتوسط.
- إستعمال وسائل بسيطة لا ترقى لاستعمال الوسائل المجردة، التي تعمل على إثراء المعارف البيئية أكثر فأكثر.

- هناك دور للبدائل الوظيفية التي وضعتها الدولة في شكل النوادي البيئية المدرسية، كوسيلة من وسائل التنشئة البيئية؛ لتعليم تلميذ التعليم المتوسط التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة.
- يتعلم التلميذ عن طريق تجاربه وخبرته الشخصية، التي يكتسبها من توزيع المسؤوليات والالتزامات المتعلقة بنشاط النادي البيئي، الذي يشكل وعيه واتجاهاته البيئية؛ كما تراه **الفينومنولوجيا**، ليعلن هؤلاء التلاميذ عن **عودة الفاعل** مرة أخرى وقصدية وعيه بذاته.
- هناك تعاون بين بعض مؤسسات التعليم المتوسط ضمن أنشطة النوادي البيئية.
- مشروع النادي البيئي؛ الذي وضعته الدولة في المؤسسات التعليمية، بإشراف وزارتي التربية الوطنية وتهيئة الأقليم والبيئة، لم يلق الاهتمام اللازم على أرض الواقع.
- لا يوجد وسائل كافية يتم استعمالها في تنشيط النادي، وكل ما يقوم به أستاذ النادي من جهده وإنفاقه الخاص.
- لا يوجد تنسيق بين انشطة الجمعيات البيئية خارج المدرسة، والإدارة المعنية داخل المدرسة.
- يتعلم التلاميذ من خلال ملاحظة وتقليد الأساتذة الذين يسلكون سلوكات غير بيئية، كالتدخين ورمي الفضلات في الساحة دون وعي وانتباه.
- معوقات وظيفية متزايدة تخل بأدوار النوادي البيئية وسط المؤسسات التعليمية.
- يمارس البناء الاجتماعي المدرسي نوعا من الاستغلال على فاعليه، بعدم تسيير وتنفيذ ما خطط له على مستوى الوزارة وسط النوادي البيئية، واستلاب آلة التصوير التي تحصل عليها أحد منشطوا النادي من قبل المدير.
- لا يوجد تنسيق بين محتوى أنشطة النادي ومحتوى مناهج الدراسة في الكتب.
- الاتجاه نحو تغليب الجنس الأنوثي ضمن فئات التلاميذ في مؤسسات التعليم المتوسط مجال الدراسة، حيث قدرت النسبة بـ 55.46%، وهذا يشير إلى بداية تأنيث المستقبل، مما يعمق الدور الكبير الذي قد تقوم به المرأة في دفع عجلت التنمية المستدامة.
- المستوى المعرفي للتلميذ في مجالات التنمية المستدامة، متوسط بنسبة قدرت بـ 78.99%، و متدنية بنسبة 19.33%، وهذا ما يتوافق مع **نتائج الدراسات السابقة**؛ التي تناولت قياس مستوي المعارف على اختلاف عيناتها **كدراسة (باجير: 2006)، (السقاف:1998)، (الخوالدة:2006)**.
- معظم الأسئلة التي اجاب عليها التلاميذ في قياس الاختبار، هي مفاهيم تم تعلمها بالدرجة الأولى من خلال أنشطة النوادي؛ التي تعلمها التلميذ بالخبرة والتجربة، التي ترسخ المعارف أكثر في ذهن التلميذ، ليترجمها في قصدية وعيه وأفعاله.

- تفعيل عودة الفاعل التلميذ؛ كبديل وظيفي لأي خلل في عملية التنشئة الاجتماعية الصفية واللاصفية .

ثالثا- نتائج البحث على ضوء الإطارالنظري للوظيفية الجديدة:

1- تحليل نتائج الفرضية الأولى وفق الإطار النظري للوظيفية الجديدة:

بعد تحليل وتفسير العديد من المعطيات الميدانية، يمكن طرح سؤال قد يضفي معنى على هذه المعطيات الواقعية، مفاده هل مفاهيم البيئة والتنمية المستدامة؛ تخضع لعقلنة فعل التنمية المستدامة وسط المجتمع ؟. على اعتبار أن الفعل الاجتماعي محدد بالقيم والمعايير كما يؤكد عليه **بارسونر**.

الأمر الذي جعلنا نعيد النظر والتمعن في جميع الجداول؛ التي تم تحليلها على ضوء الإجابة عن هذه الفرضية، فيما يخص مفاهيم البيئة والتنمية المستدامة، التي احتوتها الكتب الثمانية لمادة التربية المدنية والجغرافيا، لنجد أن هذه المفاهيم المستدمجة في الكتب الثمانية موجودة من الناحية الكمية بنسب متدنية، ومن الناحية الكيفية لا تخدم التنمية المستدامة، **كما توضحه الجداول رقم (07.06.05)**.

هذه المفاهيم لا تتلاءم مع ما يفعله التلاميذ في المواقف المختلفة لمجتمعهم المحلي، ولا تقدم وصفا لبناء مجتمعهم المحلي لتحقيق التنمية المستدامة، فهي لا تعمل على تصنيف التوقعات وبناء العلاقات الاجتماعية لتحقيق التنمية المستدامة، هذه المفاهيم الكمية والثانوية التي لم تنظم في نسق توقعات دور التلميذ لتحقيق التنمية المستدامة، لأنها لم تتشكل في النسق الثقافي الذي ينشأ عليه التلميذ بموجب مكونه الأساسي، والمتمثل في توجيهات قيمية نحو مفاهيم ثانوية غير أساسية في أغلب الأحيان، تشير إلى مواقف غير محلية، بدليل احتلال مفاهيم أساسية مثل الفقر، النظافة المحافظة على المياه، العدالة بين أجيال الحاضر والمستقبل ...، مراتب متوسطة وأخرى متدنية، في حين احتلت مفاهيم ثانوية المراتب الأولى كحماية التراث الحضاري و الثقافي ومفهوم التغير المناخي...، وغياب مفاهيم أساسية تنهض عليها التنمية المستدامة مثل دعم دور المرأة في حماية البيئة والتنمية المستدامة و إقتصاد المعرفة...، هذا ما **توضحه الجداول 05، 06، 07.**

الأمر الذي جعلنا نبحث عن المعاني الحقيقية للمفاهيم كإطار تصوري concceptual Shape، فهي ليست مجرد تجريد للواقع تحت رمز معين، أو لفظ معين، أو تمثيل مختصر لمجموعة من الحقائق **(غربي: 2007، ص18)**، بل هي أيضا وبشكل لا ينفصل؛ الوعي بمعنى التصرف، والرغبة في القيام بما يعتقد لتحقيق التنمية المستدامة، وفيما يتجاوز الالتزام الكانطي، ومع ذلك تظل المفاهيم كأشكال اجتماعية على حد تعبير"**جورج زيمل**" عناصر محايثة لحياتنا اليومية، من باب أنها تشارك في إدارة العلاقات بين الأفراد **(كابان: 2010، ص74)**، لأن المفاهيم

لا تكتسب أهميتها وقيمتها في نظر الآخر، إلا إذا كانت قريبة إلى حد كاف منـــا، لكـــي تحـــرض الرغبة في تحقيق التنمية المستدامة في الواقع المحلي، لأن المفهوم يفرض نفسه على وعي التلاميذ، على اعتبار أن المجتمع هو نتاج لفعل الأفراد الذين يتصرفون تبعا للقـــيم والـــدوافع والحســـابات العقلانية، كما يقول **ماكس فيبر**.

وبالتالي؛ فإن هذه المفاهيم لا تخضع لعقلنة الحياة الاجتماعية لتحقيق التنميـــة المســـتدامة، لأنها لا تتجه صوب قيم أو هدف نفعي، أو نحو مفاهيم أساسية تقـــوم عليهـــا التنميـــة المســـتدامة لتحقيقها، فهي عبارة عن مفاهيم ثانوية غير أداتية لا تخدم في كثير من الأحيان المجتمع المحلـــي، لأن هذه المفاهيم الأساسية هي التي تساهم بالدرجة الأولى، وجنبا إلى جنب مع المفـــاهيم الثانويـــة على عقلنة الأفعال في الحياة اليومية، والتي تعمل على تحقيق التنمية المســـتدامة، فـــي المجتمـــع المحلي ثم القومي ثم العالمي.

الأمر الذي لم تهتم به محتويات الكتب، **كما يبينه تحليل الجداول 05، 06، 07**، والتي تمثل أساس التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة، القائمة على الرموز والعلامات؛ والتي تتضـــمن أدوارا نحو تحقيق التنمية المستدامة المتضمنة في بناء التوقعات، ولذلك فإن تبادلية التوقعات التـــي تمثل نقطة حاسمة في توازن واستقرار النسق، موجهة نحو نظام المعاني المشتركة، حيث تصـــبح إشباعات التلميذ معتمدة على ردود فعل الأستاذ، وتصبح العلامة من ردود الفعل ومستوى الإشباع، جزء من نسق المعاني بالنسبة لتوجيه التلميذ في الموقف، لأن توجيه النظام المعيـــاري والنظـــرة المتبادلة للتوقعات، تمثل نقطة جوهرية في تحليل أنساق مفاهيم التنمية المستدامة وبنائها **(الحوراني: 2008، ص179)**.

هذه المفاهيم التي لا ترتبط بتفسير مواقف محلية، تتوافق مع أهداف معينة فـــي المجتمـــع الجزائري، لأنها لا تشكل تعريفات للموقف المرتبط بفعل تحقيق التنمية المستدامة، وسط المجتمـــع الجزائري في كثيرمن معانيها، ولا تحدد طريقة النظر للأشياء المجتمعية وكيفية التصرف حيالهـــا، وهذا الخلل لا يؤدي إلى توازن في نسق الفعل لتحقيق التنمية المستدامة، حيث أن هـــذه المفـــاهيم الرئيسية لم يتم استدعاؤ ها في كثير من الأحيان في الواقع المحلي، رغم ما تمثله من توجيه معياري للفعل، الذي لا يمكن أن يقوم بعيدا عن فعل التنمية المستدامة، لأن الاتصال لا يحدث دون توجيـــه من التكيف، مع دلالات نسق المفاهيم الرئيسية؛ ثم الثانوية التي تشكل توقعات الدور عند التلميـــذ، التي تتكون عند العملية التفاعلية العلائقية بين الأستاذ والتلميذ داخل الصف، يتجلى في فعل التنمية المستدامة، الناتج عن توجيهات سوف تختلف بين الأفراد في **مواقف القوة والخضوع**، التـــي لـــم تتناولها أطروحات **بارسونز**، **وبالتالي لا تساهم التربية البيئية في تحقيق التنمية المستدامة** .

بالإضافة إلى ذلك؛ فإن هناك شك، فيما إذا كانت عملية التنشئة الاجتماعية هي الفعالـــة، أم سلوك التلميذ البسيط الناتج عن وعي قصدي لاختيارات التلميذ، هذا التلميذ الذي يخزن في ذاكرته معارف ومفاهيم لا تستطيع أن تطور أنساقا من التوقعات، ترتبط بمختلف موضوعات الموقف في المجتمع المحلي، حيث تعمل هذه المفاهيم لتحقيق معاني بسيطة ثانوية عامة؛ تعمل كوسيط بسيط، لتفاعل النسق بين الفاعلين في المجتمع المحلي، لأن موقف التفاعل للتنمية المستدامة لا يحمل معاني خاصة بالبيئة المحلية للتلميذ، والتي يتلقاها من خلال التنشئة الاجتماعية الصفية، حيث لم تنظم هذه المفاهيم في نسق توقعات التلميذ، لأنها لم تتشكل في النسق الثقافي الذي أنشئ عليه التلميـــذ، **كمـــا تبينه الجداول 05، 06، 07**، وبالتالي يكون هناك خلل في توازن عملية تحقيق التنمية المستدامة.

وما يؤكد توقعات هذه الأدوار، النتائج المتحصل عليها في الاختبـــارالمعرفي، والنتـــائج المتوسطة والمتدنية التي بينها **الجدول رقم (20)**، إلى جانب ما تعكسه العملية التفاعلية العلائقية بين التلميذ والمعلم داخل الصف، حيث يحاول المعلم أن يندفع بمنطلق حاجياته، والتي تدخل في حساب الربح والكلفة؛ وفق نظرية الاختيارالعقلاني، وسبل كيفية تنظيم علاقته مع العـــالم الموضـــوعي، والمتمثل في المدير والمفتش؛ الذي يمارس عليه نوعا من القهر والقوة، **كما تبينه المقابلة (1، 2)**.

هذه العملية التي تنتج رموزا؛ وما يرتبط بها من معاني، حيث حلت هذه الرموز جزءا من الموقف الذي يعمل على تقييد العمل، وينتج عملية التعقيد؛ عندما تصبح العلامة تجريـــدا يتجـــاوز مواقف معينة يحتاجها التلميذ، وهذا ما أكد عليه العديد من الأساتذة في **تحليل السؤال الأول للمقابلة رقم(1)**، الذي يبين أن التنشئة الاجتماعية التي يقوم بها الأساتذة، لا تعمل على اســـتدماج بعـــض المفاهيم الواضحة في محتوى الكتاب، لأنهم مرتبطين بقوة الوقت وكثافة البرنامج، التـــي تمـــارس عليهم من قبل المدير والمفتش، ليقوموا بتزييف هذه المفاهيم للتلاميذ واغترابها عن واقعهم.

وبالتالي فإن التلاميذ يستدمجون مفاهيم ثانوية عن التنمية المستدامة، لا تخدم مجتمعهم ويتعلمـــون توقعات الأدوار التي لا تمس واقعهم، بل تنجيهم من موقف الخضوع الذي يتعرضون له، وهذا ما ينتج نوعا **من العنف الرمزي** .

الأمر الذي يجعل أنماط التوجيهات القيمية تفقد أهميتها، بحيث لا يكون التلاميذ مدفوعين لتحقيق الهدف على مستوى الشخصية، كما سيتم تحليله بتوسع في الفرضية اللاحقـــة المرتبطـــة بمفـــاهيم التربية البيئية، ضمن مجالاتها الثلاث المعرفية والمهارية و الوجدانية، التي تعمل على تكوين بناء شخصية التلميذ، ضمن توجيهات المفاهيم في النسق الثقافي، الذي لم يؤمن معلومات كافية ومخططة وموزعة توزيعا منطقيا، عبر النسق الثقافي لمفاهيم التنمية المستدامة، والذي بين أنه لا يملك وظيفة المحافظة على النمط، وذلك لأن كل من وظيفة **تحقيق الهدف Goal Attainment (G)** ووظيفـــة **التكيف Adaptation (A)** عند **بارسونز** تم جمعها في نسق واحد، يؤديها معا مـــن قبـــل عمليـــة صناعة القرار السياسي المركزي، والمتمثل في وزارة التربية الوطنية التي استحوذت

على محتوى النسق الانتمائي (الثقافي)، وعملت على تضمينه في محتوى مناهج التعليم المتوسط، كما أقر بذلك وزير التربية السابق في كتابه **(بن بوزيد: 2009، ص100-102)**.

ويظهر ذلك من خلال تقديم مستوى متدني، و متناقض وغير مخطط من المعلومات؛ التي تسيطرعلى أنساقها، **كما يبينه تحليل الجداول 08.07.06.05**، والتي لا تخدم التنمية المستدامة، بل تخدم مصلحة النسق السياسي في ظهوره أمام قوة منظمة اليونسكو، كتابع سعى لاحتواء مفاهيم التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، في مناهج التعليم المتوسط كما طالبت بذلك، بدليل أن معظم هذه المفاهيم لا تمس خصائص التلميذ المهارية والوجدانية بدرجة كبيرة، **كما بينته الجداول 12.11.10.09** ولا تمس واقعه المحلي، و مختلف المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها التنمية المستدامة، التي احتلت مراتب متوسطة ومتأخرة وظهرت بنسب متدنية، كما بينه تحليل المضمون.

كما استحوذ النسق السياسي على مدخرات النسق الاقتصادي، عندما لم يزود التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، داخل مؤسسات التعليم المتوسط بالإمكانيات الكافية لتجسيدها على أرض الواقع، الأمر الذي أكده الوزير السابق في كتابه **(بن بوزيد: 2009، ص103-104)**، وما **بينه تحليل المقابلة رقم(2)**، التي أقر فيها جميع رؤساء النوادي بأن تمويل النوادي والمشاريع؛ التي يقومون بها في مؤسسات التعليم المتوسط لصالح التلميذ، هي من التمويل الشخصي في كثير من الأحيان، لدرجة أن النسق السياسي في هذه المؤسسات، ظهر كنسق قوة بصورتها السلطوية لامتلاكه الكثير من الطاقة الاقتصادية لصالحه الخاص، حينما أقر رؤساء النوادي أن مدراء المؤسسات يستولون على كثير من التبرعات، التي تأتي لتفعيل أنشطة النادي، كآلة التصوير التي أخذها أحد المدراء لحسابه الشخصي، كما **بينته المقابلة رقم(2)**.

وبالتالي لا يوجد هناك تنسيق ومواءمة، وتنظيم للعلاقات بين التلاميذ والأساتذة ضمن نسق التنمية المستدامة، لأنه لا يوجد ترتيب منطقي وظهور كافي لاحتواء أهم المفاهيم الأساسية للتنمية المستدامة، حيث لم يتم التأكد أن الفاعلين في النسق الاجتماعي تتكون لديهم الدافعية لممارسة أدوارهم في النسق، على هذه المفاهيم غير الأساسية والضعيفة للتنمية المستدامة ولا يوجد تقديم ميكانيزمات من أجل حفظ الميول المنحرفة، من أي تغيرات خطيرة ولا توجد ميكانيزمات من أجل إدارة التوتر الداخلي، أي لا يوجد حفظ نسق مفاهيم التنمية المستدامة، ولا يوجد تماسك وتضامن بين الفاعلين داخل الصف، من خلال نقل المفاهيم الوظيفية للتنمية المستدامة للتلاميذ، واستحضار الالتزام بهذه المفاهيم الأساسية؛ لوظيفة المحافظة على نسق مفاهيم التنمية المستدامة والنسق الاجتماعي .

ونستطيع أن نقول وفق هذا الطرح، أن عملية التنمية المستدامة وتحقيقها لا تمتلك ميلا لتكون وتبقى ظاهرة متكاملة وظيفيا، لأنه لم يعبر عن أحد أجزاء النسق الاجتماعي وهو النسق

الثقافي، الذي سيؤدي إلى تغيرات وظيفية في الأجزاء الأخرى، التي سيتم الاطلاع عليها في تحليل الفرضيات اللاحقة، إلى جانب **ما بينه تحليل المقابلة 1، 2 وتحليل المضمون.**

2- تحليل نتائج الفرضية الثانية وفق الإطار النظري للوظيفية الجديدة:

إذا كان الهدف الأول للتربية هو ربط الطفل بالمجتمع، من خلال تقديم الأفكار التي توجهه في وجوده في العالم؛ كما يقول **دوركايم**، فإن أفكار ومفاهيم التربية البيئية؛ التي تم إدماجها في مضامين مادة التربية المدنية والجغرافيا، لا تقدم مفاهيم توجه وجود التلميذ لتحقيق التنمية المستدامة، إذ يتبين أنها لم تشمل مختلف جوانب شخصية التلميذ، في ارتباطاتها الداخلية الخاصة بالجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية بخاصة، وارتباطاتها الخارجية الخاصة بالجوانب البيئية (الطبيعية)، والاجتماعية والاقتصادية في مواقف التنمية المستدامة. هذه الارتباطات التي تمثل مرتكزا أساسيا من مرتكزات وجود الشخصية، ككيان قائم بذاته وقانون من قوانين السلوك، أو الفعل الحادث على المستوى الداخلي للشخصية، والسلوك الحادث من طرفها على المستوى الخارجي لها، لأنها تؤثر في بعضها وتتأثر ببعضها بشكل مستمر، فضلا عن تأثرها في البيئة وتأثرها بها، كما تؤكد عليها **الدراسة السابقة** لـ **(بوعبد الله: 2009، ص53).**

وهذا ما لم يحدث بالشكل المخطط له، عند الوقوف على واقع تحليل مضمون كتب التربية المدنية والجغرافيا، ضمن مفاهيم التربية البيئة؛ التي لم توفر ترتيبات منطلقات الحاجة في شخصية التلميذ، لأن وظيفة مفاهيم التربية البيئية من زاوية الشخصية، لم تزود بالمفاهيم التي تنمي التوافق السيكولوجي، الداخلي للتلاميذ والأساسي لمفاهيم التنمية المستدامة، التي تثبت الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية، وتوجه سلوك وأفعال التلاميذ، نحو تحقيق مجالات التنمية المستدامة.

حيث لم تتضمن منطلقات الحاجة لخصائص التلميذ، ضمن مفاهيم مجالات التربية البيئية التي تم استخدامها في محتوى الكتب عينة الدراسة، عملية تنظيم وإشباع الخصائص المعرفية، والوجدانية والمهارية للتلميذ بصورة كافية، كما تبينه **تحليل الجداول رقم (09)، (10)، (11)، (12)**، والتي ترتبط بمتطلبات وظيفية لتحقيق نسق التنمية المستدامة، كموقف يتفاعل فيه التلميذ مع الآخرين؛ بفضل عملية التنشئة الاجتماعية؛ التي من المفروض تنظم نسق منطلقات الحاجة بتوجيهات مفاهيم أساسية، تنظم عملية إنتاج خصائص المتعلم.

وبهذا فإن نسق مفاهيم التربية البيئية؛ المشكل لبناء شخصية التلاميذ، لا يساهم في تحقيق التنمية المستدامة، لأن نسق الشخصية المشكل للتلاميذ، كما تبينه نتائج تحليل الجداول السابقة، وعملية التنشئة الاجتماعية؛ التي تظهر في عملية التعليم الصفي، من خلال توجيهات مفاهيم التربية البيئية، الموجودة في محتوى كتب الجغرافيا والتربية المدنية، **كما تبينه تحليل المقابلة رقم (1)**، لا

يتم فيها تعليم المفاهيم الأساسية للتنمية المستدامة والتربية البيئية، وبالتالي لا يستطيع نسق التنمية المستدامة تحقيق أهدافه بواسطة هذا النسق من الشخصية.

وبالتالي سيزود النسق الاجتماعي بتلاميذ غير مدفوعين بتوافق مع توقعات الدور، لأنه لم يتم تنظيم إشباع حاجاتهم وخصائصهم المعرفية، والوجدانية، والمهارية في نسق مفاهيم التربية البيئية، وبالتالي سيخرج التلميذ عن توقعات الدور المسطر له، لأن نسق شخصية التلميذ يكون له تأثيرا رئيسيا وفعالا، على أفعاله وسلوكه وتوقعاته داخل النسق الاجتماعي، باعتبار نسق الشخصية يكون نسقا مستقلا وحاسما بذاته على الأقل تحليلا، كما يؤكد **(عبد السلام: 1986، ص61)**، وواقعيا يحدث خللا وظيفيا يعرقل استمرار الحفاظ على حالة التوازن، بين نسق الشخصية والنسق الثقافي والاجتماعي، والذي يظهر في عدم تكيف وتوافق التلميذ مع توقعات الآخر، والموقف الذي فيه مفاهيم رئيسية تمس المجتمع المحلي، وبالتالي لا تدعم منطلقات الحاجة لدى التلميذ، بتجسيد ردود فعل الآخر السلبية، وبالتالي لا يحقق توقعاته في تحقيق التنمية المستدامة. وإذا انصاع التلميذ لمتطلبات النسق الثقافي الذي يظهر في مفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة، التي تفرض سياجا من التمويه من خلال استدماج المفاهيم الثانوية، واستبعاد الكثير من المفاهيم الأساسية عن المراتب الأولى، كما **يبينه تحليل جميع الجداول التي مرت معنا من (05) إلى (12).**

وهذا الحد الأقصى للإشباع، الذي يظهر في محتوى كتب التربية المدنية والجغرافيا، وعملية التعليم الصفي، كما **تبينه المقابلة رقم(1)**، والتي تكون عملية موجهة تبرز من خلالها ميكانيزمات التطابق والتعقيد، إذ تحولت إلى عملية تلقين وقولبة لبناء شخصية التلميذ، فارضة لنوع من السلطة أوالعنف الرمزي، الذي يدعم نزعة الامتثال والخضوع وضعف طاقة الإبداع والتجديد، ولذلك ثمة تسلطية وقمع وإذلال في جوهر هذه العملية، كما يؤكد عليه **(الحوراني: 2008، ص211).**

هذه العملية التي لا تساعد التلميذ فيما بعد، ليكون فاعلا لتحقيق توقعات دوره في التنمية المستدامة، لأنه لم يتحقق واقعيا؛ بدليل نتائج التحصيل المعرفي، حيث يصبح التلميذ خاضعا لهذه التوجيهات كبديل للإشباع، وتابعا إلى ما تعلمه من ميول انحرافية بدل الوعي والادراك، نتيجة إخضاعه لمفاهيم ثانوية لا تساعد كثيرا التلميذ في المستقبل على تحقيق التنمية المستدامة، لأنها لم تراع عمليات ترتيب وتنظيم منطلقات الحاجة الثلاث عند التلميذ، في إطار أو حسب مقتضيات النسق الاجتماعي والثقافي، والتي تنطوي على أفعال غير أداتية، يكون تابعا لها بفضل عملية التنشئة الاجتماعية الصفية، التي تجعل التلميذ ينصاع لمثل هذه المفاهيم، وبالتالي لا يستطيع تقييم الأشياء لذاتها أو للقيام بفعل أدائي.

وهنا سيبدأ **استبعاد واغتراب** التلميذ عن موضوعات بيئية، خاصة بالمفاهيم الأساسية للتنمية المستدامة في مواقف حقيقية، لأنه لم يتعلم عنها الشيء الكثير، وبالتالي سيستبعد عن هذه

المواضيع البيئية في مواقف حقيقية في حياته اليومية، لأنها لم تمربه وتمس معارفه ومهاراته، وتقحم عواطفه ومشاعره، وهنا تظهر مصالح الفرد الخاصة في الوقت الحاضر، مقابل مصالح الأجيال الأخرى الحاضرة والمستقبلية، لأنه لم يتعلم مفهوم العدالة في توزيع الموارد بين أجيال الحاضر والمستقبل، الذي تنادي به التنمية المستدامة، والذي ظهر بنسب متدنية، وإحتل المرتبة التاسعة من إجمالي المفاهيم، التي تم احتوائها في كتب الجغرافيا والتربية المدنية، وهذا نوع من ثقافة القوة الناتجة عن **ثقافة القهر والخضوع**، الذي تجاهله **بارسونز**، وهنا يمكن استبدال مقولة **بارسونز** بتعلم ميول انحرافية بالوعي، وبالتالي فإن ميكانيزمات الضبط في هذه الحالة مثلا؛ قد تكون أدواتا **للقهر والقسر (الحوراني: 2008، ص211)**، والذي لا يؤدي إلى تكامل في نسق التنمية المستدامة.

هذه الثقافة من القهر والخضوع؛ التي تجاهلها بارسونز، والتي قد يتعلمها التلاميذ داخل الصف، كفاعلين من قبل المطالبة بحقوقهم البيئية بفضل الوعي القليل الذي يتشكل لديهم، نتيجة البديل الذي وضعته الدولة في شكل نوادي بيئية مدرسية؛ لو تستمر في نشاطاتها الواقعية، دون معوقات وظيفية من قبل النسق السياسي، حيث تقوم النوادي المدرسية بتنشئة اجتماعية خارج الصف، يتعلم التلميذ مسؤولية وواجبات الدور الذي يتركها النسق الاجتماعي وسط النوادي مفتوحة أمام التلميذ، ومثل هذا القرار يوضح التوجيهات القيمية المكتسبة بموجب التنشئة الاجتماعية، خارج الصف لا داخله أو في محتوى الكتب، **كما تبينه كل من المقابلة (1)، (2) وتحليل الكتب في الجداول السابقة.**

وهذه المكتسبات في بناء الشخصية، تكونت نتيجة ميكانيزمات التعديل الذي وضعته الدولة في شكل النوادي الخضراء، إذا ما حدث أي توتر في محتوى الكتب أو العملية التعليمية داخل الصف، والذي يتعلمه التلميذ من خلال ميكانيزمات التنشئة الاجتماعية، التي **بينتها المقابلة رقم(2)**، رغم بعض المعوقات الوظيفية؛ التي تحدثها ممارسات النسق الاجتماعي، والتي تؤثر في تلبية حاجات وظيفة تحقيق الهدف، على مستوى نسق الشخصية في وحدة الفعل الصغرى، أو في النسق السياسي في التحليل النسقي للمجتمع المدرسي والمجتمع لكل، وفق ما تتضمنه المستلزمات الوظيفية عند **بارسونز.**

ومن هنا نستطيع أن نقول: أن وظيفة تحقيق الهدف في مستوى نسق الشخصية، لم يتحقق بالصورة المتكاملة عبر عملية ترتيب وتنظيم خصائص وحاجات التلميذ المعرفية، والمهارية، والوجدانية بخاصة، حسب مقتضيات نسق توجيهات مفاهيم التربية البيئية؛ التي ترتبط بمفاهيم التنمية المستدامة، ولم تستطع التحكم في الموارد وتستغل طاقتها، من أجل تحقيق أهداف نسق التربية البيئية الثلاث المعرفية والمهارية، والوجدانية من أجل تحقيق التنمية المستدامة، وترتيب أولوياتها بالنسبة لتلميذ التعليم المتوسط، على مستوى النسق الاجتماعي خاصة داخل الصف. كما تم

يلاحظ تحقيق نوعا ما **لوظيفة تحقيق الهدف**؛ على مستوى البديل الذي وضعته الدولة الجزائرية؛ والمتمثل في النوادي البيئية، كنسق يتفاعل من خلاله التلاميذ مع مختلف الأنشطة؛ التي يقوم بها أستاذ النادي، لتنظيم حاجات التلميذ المعرفية، والمهارية، والوجدانية ولو بصورة نسبية لتحقيق التنمية المستدامة.

ولكن تبقى إشكالية تأمين المصادر والمعلومات الكافية، من البيئة وتوزيعها عبر النسق الاجتماعي، التي تشبع الحاجات الأساسية للتلاميذ، وتؤدي **وظيفة التكيف** مع البيئة والتنمية المستدامة، التي تتحكم فيها وتستغلها وظيفة يؤديها النسق السياسي، الذي اجتمعت فيه **وظيفة تحقيق الهدف Goal Attainment (G)** و**وظيفة التكيف Adaptation (A)** عند **بارسونز** في نسق واحد، يؤديها معا من قبل عملية صناعة القرار السياسي المركزي، والمتمثل في وزارة التربية وتهيئة الإقليم والبيئة على مستوى الدولة، وعلى مستوى المدرسة يتمثل في سلطة المدير والمفتش، التي استحوذت على محتوى النسق الانتمائي (الثقافي)، وتعمل على تضمينه في محتوى مناهج التعليم المتوسط، كما استحوذ النسق السياسي على مدخرات النسق الاقتصادي، عندما لم يزود التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، داخل مؤسسات التعليم المتوسط بالإمكانيات الكافية لتجسيدها على أرض الواقع، الأمر الذي أكده الوزير السابق في كتابه **(بن بوزيد: 2009، ص102-104)**، وما **بينه تحليل المقابلة رقم(2)**، التي أقر فيها جميع رؤساء النوادي بأن تمويل النوادي والمشاريع؛ التي يقوم بها في مؤسسات التعليم المتوسط لصالح التلميذ، هي من التمويل الشخصي في كثير من الأحيان، لدرجة أن النسق السياسي في هذه المؤسسات، ظهر كنسق قوة بصورتها السلطوية لامتلاكه الكثير من الطاقة الاقتصادية لصالحه الخاص، حينما أقر رؤساء النوادي أن مدراء المؤسسات يستولون على كثير من التبرعات، التي تأتي لتفعيل أنشطة النادي، كآلة التصوير التي أخذها أحد المدراء لحسابه الشخصي، كما **بينته المقابلة رقم(2)**.

وهذا التجمع لوظيفتين في نسق واحد، يمثل ويشير إلى خلل عام في الوظائف الأربعة عند **بارسونز** ، والذي يعود إلى خلل وظيفي في عملية التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي، وهذا يعد حالة من اللاتوازن في نسق تحقيق التنمية المستدامة، والتي لم تعالج بالتفصيل الدقيق في طروحات **بارسونز**، والتي تطرحها **نظرية الصراع** وتعالجها؛ نتيجة إخفاقه للتعامل مع **صراعات الدور** بصورة كافية، وإخفاقه في تحديد الآليات التي يتم من خلالها **استعادة حالة التوازن**، والتي ستكون في هذه الدراسة عن **الذات الفاعلة أوتفعيل دور الحركات الاجتماعية المتمثلة في النوادي المدرسية.**

3- تحليل نتائج الفرضية الثالثة وفق الإطارالنظري للوظيفية الجديدة:

3-1- العمليات التفاعلية العلائقية الصفية:

استنادا إلى طروحات **بارسونز** حول النسق الاجتماعي، واختباره على الواقع أو داخل الصف، ضمن العمليات التفاعلية التي تحدث بين الأستاذ والتلميذ داخل الصف، والتي تنتج علاقات اجتماعية تتحول بدورها إلى أنماط أساسية، وثابتة تحدد أفعالهم وتوجه سلوكهم داخل النسق الاجتماعي، مدفوعين باتجاه تحقيق أقصى كمالات إشباعهم، من خلال امتلاك نسق الرموز المشترك والمبني ثقافيا، والذي يسهل عملية التفاعل فيما بينهم وتكون علاقاتهم داخل الصف.

حيث ببيت الدراسة الميدانية؛ أنه لم يتم استدماجها كعناصر مؤسسة في شخصية التلميذ، لأن التوجيهات القيمية لمفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة، المرتبطة بعمليات فعل تحقيق التنمية المستدامة، لا تمتلك حافزيه لتحقيق إشباعات التلميذ، وبالتالي لا يستطيع التلميذ أن يطور أنساقا من التوقعات، التي تعمل على ترتيب مختلف مواضيع ومجالات التنمية المستدامة، بدليل نتائج الاختبار المعرفي، لأن عملية التفاعل الصفي لم تحمل معاني خاصة بالتلميذ، تمثل علامات أو رموز تصبح منظمة لنسق توقعاته، وفق ما تطرحه **النظرية التفاعلية الرمزية**؛ التي تلقي بضلالها لتحقيق فهم أكثر عمقا وأكثر شمولا للسلوك الإنساني والعلاقات الاجتماعية، بل وتعالج الحياة اليومية برمتها داخل الصف الذي نشأ بين مختلف العقول والمعاني، والتعمق في دراسة السلوك الإنساني في العلاقات المتبادلة بين التلاميذ والأستاذ، من خلال تركيز البحث عن الكيفية التي يستطيع بها التلاميذ والأساتذة، التحكم في مواقفهم في إطار التأويل والتفسير الممكن لهذه العملية الطبيعية.

فالعلاقة في الفصل الدراسي بين التلاميذ والمدرس هي علاقة حاسمة، لأنه داخل الفصل يمكن التفاوض عن الحقيقة، حيث يدرك التلاميذ حقيقة أنهم ماهرين أو أغبياء أو كسالى أو في ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسين بعضهم مع بعض، وعليه يحوزون في النهاية نجاحا أو فشلا تعليميا...، و بالتالي يصبح من الضروري كما يؤكد عليه أصحاب منظور التفاعلية الرمزية، أن يقوم بدراسة الكيفية التي تتم بها هذه العملية والطرق التي يغطي بها المدرسون والطلاب مع المواقف التعليمية، بعدما يقومون باشتقاقاتهم ذات المعنى، أي طريقتهم الخاصة في فهم بعضهم البعض من خلال توقعات الدور، فالمدرس يحاول أن يفرض تحديده للموقف بعبارة أنا المسؤول هنا؟، ويبقى على التلاميذ داخل الفصل أن يكتشفوا ما يريده المدرس وما يجب أن يصدره **(أحمد: 1997، ص278-183)**، حيث لم تتحدد مسؤوليات التلميذ في النسق الاجتماعي، الذي يشارك فيه الأستاذ داخل الصف، نتيجة عدم تكامل توجيهات القيمة لمفاهيم التنمية المستدامة؛ التي تشكلت نتيجة قرارات النسق السياسي، التي ظهرت في مفاهيم ثانوية غير رئيسية، لا تساهم في تحقيق التنمية المستدامة على الواقع، لأنه لم يتم استدماج هذه التوجيهات في بناء ترتيبات الحاجة للتربية البيئية بالنسبة لشخصية التلميذ.

وبالتالي لم يعمل نسق رموز المفاهيم، كوسيط للتفاعل بين الأستاذ والتلاميذ داخل الصف، **كما بينته نتائج تحليل المقابلة رقم(1)**، ولم يتوافق ويتكيف كل من الأستاذ والتلميذ مع توقعات الآخر، وبالتالي ردود فعل التلميذ في الاختبار المعرفي، كانت جزاءات سلبية لم تدعم منطلقات الحاجة لديه، وإمكانية الإشباع، ويؤكد على ذلك نتائج تحليل المضمون، مما يدل أن توقعاته لم تحقق. وذلك لأن الأستاذ والتلميذ داخل الصف غير متكافئين، ولا يحقق كل منهما إشباعات الآخر بصورة متكافئة، لأن التلميذ يعتمد بدرجة أكبر على الأستاذ، الذي تمارس عليه نوع من القوة والضغط من قبل المدير والوقت والبرنامج...، **كما تبينه نتائج تحليل المقابلة رقم(1)**، وهذا ما يجعل تدفق الإشباعات في العلاقة بصورة شكلية نمطية، قد تقلل من قيمتها وجاذبيتها، الأمر الذي يختزل الرغبة في الاستمرار وفي الخضوع والهيمنة للأستاذ صاحب القوة والهيمنة، وتصبح العلاقة بين التلميذ والأستاذ علاقات قوة أو ما يطلق عليه "**بورديو**" **العنف الرمزي**، حيث يصبح التلاميذ شركاء في إنتاج موقف الخضوع.

هذا الموقف الذي أنتجه الأستاذ مع المدير والمفتش في النسق الاجتماعي، حيث يسلك الأستاذ مع المدير بناء على منفعته ومصلحته كحافزية للسلوك أمام المدير والمفتش، ويسعى لتحقيق غايات أنانية في وضعه أمام المدير والمفتش، بل اختيار بناء على **نظرية الاختيار العقلاني** Rational choice theory، التي تشير إلى أكفأ وسيلة للوصول إلى هدف معين، في وقت معين حول إيصال المنفعة إلى أعلى درجاتها، حيث تتعامل مع الأفعال في سياقات معينة وفقا لاختيارات محددة، وهي وسيلة من الوسائل التي يعمل بها النسق الإنساني ويعيد إنتاج ذاته (**ناصر:2011، ص343-344**)، حيث استطاع الأستاذ ترتيب البدائل المتاحة له بحسب مصلحته ومنفعته من المدير والمفتش، مقارنة بوضعه ومكانته مع المدير والمفتش، راجع في ذلك (**كريب: 1999، ص111-126**)، وليس على أساس التوجه المعياري الذي يحدده **بارسونز**، ويتحرك الفعل من خلاله وضمنه، هذا الأستاذ الذي يختار بناء على منفعته ومصلحته، ولا يختار بين وسائل مختلفة في ضوء المعايير الثقافية، بدليل إجابة معظم الأساتذة أنهم يلجؤون لشرح ما هو موجود في الكتاب، دون تفصيل في أمور البيئة والتربية البيئية، لأنهم مرتبطين بالوقت والبرنامج" **تخطي راسي**"، لذا يمتنع الأستاذ عن الشرح للتلاميذ بصورة كبيرة مقابل الالتزام بالوقت والبرنامج، وهنا يرتبط سلوك الأستاذ بالمنفعة والحرية العقلانية، وهذا الشكل من الحرية يمكن وضعها كحرية الاختيار العقلاني المعياري، وبالتالي لا تحقق أهداف التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة أقصى كمالاتها .

وهذا نوع من البحث عن **صراع المصالح وأشكال القهر**، لأن قوة المدير وسلوكه غير الديمقراطي لا يرتبط بوجه عام بالوظيفية، بل يرتبط **بالمعوقات الوظيفية** على حد قول **ميرتون**، حيث كانت الديمقراطية استبدادية بسبب طقوسيتها غير المرنة مع أستاذ النادي وأستاذ الصف، وإصرارها على تطبيق القواعد والالتزام بها في كل شيء، حيث تكون المدرسة وظيفية للسلطة

وغير وظيفية للتلاميذ، وهذا يمثل خروجا صريحا عن مسار الوظيفية؛ التي تؤكد قبول الوضع القائم، وهذه الممارسات الوظيفية من قبل المدير تحقق مصالحه وإشباعاته، والاهتمام بالمنافع التي يحصل عليها من النسق السياسي المتمثل في وزارة التربية الوطنية و مديرية التربية.

وبالتالي فان **قوة المدير**؛ حققت قدر من **الحرية العقلانية** للأستاذ، بالارتباطية مع موضوع فعل التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، ووقعت فوق وضد التعقيدات البنائية، حيث يتصرف ويسلك الأستاذ بشكل مستقل في معارضة التعقيدات البنائية، وإعادة تشكيل البناءات من خلال أفعال **الاختيار الحرة العقلاني**، كما يوضح **ستيفن لويال وباري بارنز Loyal and Barens**، وتلك نوع من **العقلانية المعقدة**، التي يقدم الأساتذة بموجبها تنازلات ويرضون بالقليل، أو يرضون فقط بحماية أنفسهم وبقائهم في مناصبهم، مثل ما فعل أساتذة النوادي البيئية. وذلك لأن المدير كقوة صناعة القرار يقوم بأفعال معينة كأخذ الكاميرا، أويقوم بأفعال تؤثر على الأساتذة وتجعلهم يتخذون قرارات معينة كاستقالة بعض رؤساء النوادي، ومنع أستاذ النادي من اتخاذ قرارات معينة، **أو ما يسمى قوة منع القرار** عن "**مارفن أولسن Olsen**" **(الحوراني: 2008، ص164-165).**

وهذه **الوظائف الكامنة** التي يقوم بها الأستاذ أمام المدير والمفتش، حيث يعطي الأساتذة أسبابا لأفعالهم أو لوجود الأعراف والمؤسسات، أنه يجعلهم ينظرون إلى نتائج اجتماعية أخرى، والتي ستنتج تلك الممارسات بالبقاء، وتوضح الطريقة التي يعمل بها المجتمع، حيث أن الوظيفة الكامنة تتمثل في تعزيز مكانة الأستاذ في أعين المدير والمفتش، وما تفعله الدولة أمام منظمة اليونسكو، وهذا ما يفسر عمل المؤسسات ولماذا تستمر وتزدهر، ولكن هذا يؤثر على فكرة التوازن النسقي عند **بارسونز** ولكنها لا تهدم أسسه إنما تسعى إلى التغيير في إطار التوازن، وذلك بموجب الآليات المختلفة التي تقيد إنتاج التوازن، ولذلك فإن التوازن بصورته الواقعية هو توازن دنيامي، كما يؤكد ذلك **ألكسندر** ضمن منظور الوظيفية الجديدة.

-3-2 -العمليات التفاعلية العلائقية غير الصفية وسط النوادي المدرسية:

بعد الوقوف على النسق الاجتماعي الذي يعكس العمليات التفاعلية العلائقية؛ التي تحدث داخل الصف، تبين الدراسة الميدانية أنها تؤدي إلى حالة من عدم وجود تكامل اجتماعي، وتحقيق التنمية المستدامة، ورغم ذلك فإن هذه الوظيفة يمكن أن تقوم بها بناءات أخرى، كالنوادي البيئية التي يمكن أن تفسر على أنها **بدائل وظيفية Functional Alternatives** للتنشئة الصفية لتحقيق التنمية المستدامة، لأنها تقدم إنجازات بديلة تخفف وتعوض النقص الموجود في المحتوى، وطرق تدريس الأستاذ داخل الصف، كما يمكن أن تكون وظيفية اجتماعية؛ لأنها ستساعد التلاميذ من خلال برامجها في إعادة توجيههم وتعريف أهدافهم، وتعمل على منع السخط والاستياء والانحراف عند التلاميذ، وربما توجه التلاميذ بنجاح إلى مهن أخرى، بعدما يكتسبوا خبرات وتجارب حول بعض

النشاطات، كالتي يقدمها نادي الواحة، كما **بينته المقابلة رقم (2)**، ضمن العمليات التفاعلية العلائقية؛ التي تحدث خارج الصف و تحديدا وسط النوادي البيئية.

يتفاعل أستاذ النادي مع التلاميذ؛ المدفوعين باتجاه أقصى كمالات إشباعهم، من مواضيع البيئة والتنمية المستدامة، ونسق الرموز المشتركة المبنية ثقافيا وفق التنشئة الاجتماعية داخل النوادي، إلى جانب تكوين توجيهات قيمية لمفاهيم التربية البيئة من أجل التنمية المستدامة، من خلال احتكاك التلميذ بالبيئة مباشرة، ويتعلم منها معارف وخبرات تتكرر في العديد من مواقفه في الحياة اليومية داخل النوادي، من خلال ما تطرحه **نظريات العمل الجماعي**، حيث يتعلم كيف يتعرف على دافعيته، وعلى أحاسيسه وعلى استراتيجياته متى أقام علاقات مع أشخاص آخرين، كما يمكنه أن يتعلم كيف يتعرف على الاستجابات التي يحدثها لديهم، وتمكنه مواجهة نواياه بأثارها بالتعرف على حدود سلوكه العام والمستقبلي، ضمن علاقاتهم بالآخرين **(Y.Berttrand : 2001، ص49)**.

وهذا ما سيستدمج كعناصر مؤسسة في شخصية التلميذ، وتكون وعيه القصدي وفق ما تطرحه **الفينومينولوجيا**، التي تعمل على دراسة السلوك البشري وتحليل المعاني وأنماط المعرفة، ودراسة علاقات التفاعل ونوعية المرافق، وعمليات الإدراك والشعور وتفسير السلوك والتفاعل بين الأفراد، من خلال الاعتماد على خبراتهم وقدراتهم الشخصية والصورية، التي تنطبع من ذاتهم الخاصة حول حقائق الأمور والظواهر الاجتماعية والمعرفية، فهي وسيلة استخلاص ما نلاحظه في الواقع، وفهم جوهر الأشياء وتحليلها وربطها بصورة دقيقة وحقيقية وعقلنة ملموسة، والاستعانة بالخبرة الذاتية والشواهد الدافعية العقلية والتاريخية، وأنماط العوامل الواقعية والمسببة والمكونة لمدخلات ومخرجات مؤسسات التعليم المتوسط في النوادي البيئية المدرسية **(عبد الرحمان: 295-296)**، التي بها يستطيع التلميذ أن يصور أنساقا من التوقعات، ترتبط بمختلف موضوعات الموقف، لأن أستاذ النادي يحاول أن يبني هذه التوقعات في ضوء متطلبات الحاجة للتلميذ، وإمكانية إشباع خصائصه المعرفية والوجدانية والمهارية بكل حرية وإبداعية، وفق ما توفر من أنشطة تربوية متنوعة ومرنة، حسب إمكانية صاحب النادي، الذي ينفق على هذه الأنشطة من حسابه الخاص، **كما تبينه تحليل المقابلة رقم(2)**.

الأمر الذي يساهم في تكوين التلميذ كذات فاعلة، من خلال التوفيق بين إعطاء معنى لحياته ووجوده، ويعترف بالآخر الذي يبنيه بوعيه الخالص، وقراره بأن يكون فاعلا اجتماعيا، وليس فقط الخضوع لسلسلة من الحتميات الاجتماعية، كما ترى ذلك **نظرية عودة الفاعل**، و التي تبين بالدراسة الميدانية أنها لا تساعد على تحقيق التنمية المستدامة، هذه التوقعات التي بينها أستاذ النادي؛ يمكن أن تصبح متوقعة مع مرور الوقت، لأن عناصر الموقف في النادي تحمل بعض المعاني الخاصة بالتلميذ، وتمثل علامات ورموز وفق ما تطرحه **النظرية التفاعلية الرمزية**، لتصبح منظمة لنسق توقعاته، لأنه يوجد هناك تفاعل بين الأستاذ والتلميذ من خلال الكثير من

أنشطة النوادي البيئية، حيث تصبح هذه العلامات والرموز التي تعلمها التلميذ من أنشطة النـــوادي، تحمل معاني عامة وتعمل كوسيط للتفاعل بين التلاميذ والأستاذ، كما تتكون معارف التلميـــذ مـــن تجاربه وخبرته وسط تفاعله مع الجماعة، كما ترى ذلك نظرية "**التفاعل الجماعي**" إحـــدى فـــروع النظريات الشخصانية، لمزيد من الإطلاع راجع **(Y.Berttrand : 2001، ص18-49)**.

هذه المعارف التي تتوسط التفاعل والاتصال بين الأستاذ والتلميذ، تكون معارف التلميذ التي تصبح جزء من أنساق الفعل، التي يسعى بها لتحقيق التنمية المستدامة، وتكون بمثابـــة جـــزاءات إيجابية تعمل على تدعيم منطلقات الحاجة لديه، وبالتالي تحقق توقعاته على الأقل في ضوء ما تـــم تعلمه من مفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة، عن طريق الخبرة والتجربة والعمل الجمـــاعي، كما يبينه **تحليل المقابلة رقم(2)**، وهذا يرجع إلى التكافؤ بين التلميذ والأستاذ، لأن كل منهما يحقق إشباعات الآخر بصورة متكافئة، حيث يحاول كل من الأستاذ والتلميذ في الكثيـــر مـــن الأنشـــطة، صيانة نسق التفاعل والعمل على ديمومته واستمراره.

ولكن هذا التكامل بين التلميذ والأستاذ يعاني من **معوقات وظيفية**، نتيجة الانفصـــال بـــين الأهداف الثقافية والوسائل الشرعية اللازمة لبلوغها، في الوقت الذي لا يوجد فيه تركيز متباين على الطرق الشرعية للسير نحو هذا الهدف، وبالتالي فإن **النسق السياسي** غير وظيفي لتحقيق التنميـــة المستدامة في مؤسسات التعليم المتوسط، التي تفتقر نواديها البيئية إلى الوسائل اللازمة، للوصـــول إلى هدف تحقيق التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم المتوسط، وبالتالي يمثل النسق السياسي الذي يستحوذ ويهيمن على النسق الاجتماعي؛ بتعبئة الموارد لصالح أصحاب القوة من النسق السياســـي، الذي استحوذ على خيرات النسق الاقتصادي، بدليل أخذ المدير كنسق سياسي الوســـائل والأجهـــزة التي يتلقاها أستاذ النوادي، من تبرعات بعض الجمعيات البيئية التي يتفاعل معها، مثل أخـــذه آلـــة التصوير التي تركت علامات تعذر محوها من وعي أستاذ النادي، وتكون لديه حسب تعبير **سملسر Neel Smelser** أحد منظري الوظيفة الجديدة، ما يسمى **بالجرح الثقافي أو الإيذاء الثقافي**.

وهذا النوع من التنظيمات يكون فيها الأستاذ مقيدا بالالتزامات الشخصية والمؤسسية، التي تغرس بذور التضارب ونتائجه، المتمثلة في الحقد والضغينة والمشاحنات التافهة، والنضال من أجل تحقيق الإعتبار ....، وبالتالي **يمثل النسق السياسي والاقتصادي مصدر التوتر** في النسق بـــالمعنى **البرسونزي**، ويقود إلى حد كبير إلى **الانحراف** بتعبير **مرتون**، وتصبح معها عملية التكيف صعبة، لأنها عندما تمتزج الحدود مع تفاضل الأدوار والامتيازات والمكاسب، فإنها تعكس البناء الهرمـــي للقوة، الذي يتضمن البذور الناضجة **للصراع الاجتماعي**.

وهنا لا يمكن أن تتوافق القيم والأهداف الخاصة لمسؤول النادي، مـــع الأهـــداف العامـــة للمدير والنسق السياسي، الذي يصبح الأستاذ **مجبرا** فيه على التصرف بطريقة معينة، أو يخـــاطر بتلقي الجزاءات إن لم يفعل ذلك، والاختيار هذا يحمل معنى موازي للمسؤولية، ولذلك فإن الخروج

عليه هو الخروج من المسؤولية، **كاستقالة** بعض منشطي النوادي، **أو نفاقا و دعاية وخضوعا** كما فعل المنشط الآخر، وفق منطق **الاختيار العقلاني**، ونضاله لتحقيق أهدافه ومصالحه المتمثلة في تكوين متحف بيئي، بعدما تلقى الدعم من مديرية التربية والبيئة في انتظار قرار الوزارة.

وهذا نوع من **نمو إدراك المخاطر** ، التي تأتي من تعرقل دور هذا النادي، وهذا ما يصفه **نيكولاس لومان** أحد منظري الوظيفية الجديدة، بأنه **منطقة القلق غير المتقنعة**"، الأمر الذي يجعل المعايير تتمأسس في **علاقة القوة** وتغلف الوعي والفعل وتقيده، وهذا ما يقلل قيمة هذه العلاقة النمطية من قيمتها وجاذبيتها، ويختزل الرغبة في الاستمرار وفق الاختيار المنظم من بدائل مختلفة، وفق مقتضيات التكامل النسقي، وانتظام الأفعال المتضمنة في بناء التوقعات الموجه من قبل نظام المعاني المشتركة، حيث تصبح أفعال أستاذ النادي معتمدة على ردود فعل مديره، وبالتالي تصبح في هذه الحالة العلاقة بين ردود الفعل ومستوى الإشباع، جزء من نسق المعاني بالنسبة لتوجيه الأستاذ وبالتالي التلميذ في الموقف، وهذا ما جعل البناء النسقي الذي يتكلم عنه **بارسونز** يتعرض لاختلالات عميقة، تصيب نسق المعايير ونسق التوقعات وصيانة نسق التفاعل.

وبهدف عمل النسق بطريقة فعالة، عليه أن يعمل على **مراجعة الذات** وملاحظته، كما يقول **نيكولاس لومان**، وأن ينعكس على ذاته وعلى ما يفعله، ويتخذ قرارات لاختزال التعقيد الكبير، والطبيعة الطارئة برسم الخطوط الكبرى لهويات ذاتها، وخياراتها المتمثلة في هذه الدراسة بعودة الفاعل التلميذ، والحركات الاجتماعية المتمثلة في النوادي البيئية، لأن النسق يمتلك استقلالا بنائيا كما يؤكد **لومان**، لأنها تستطيع وضع حدود حسب ما يكون وما لا يكون، لقدرتها على إنتاج العناصر المطلوبة لاستمرارية إنتاج العناصر، لأنه كلما كان التعقيد أكبر يعني وجود خيارات وإمكانيات بصورة أكبر، وهذا يعني أن الاختيار من بين بدائل أكثر صعوبة، أي عن طريق مرادفات وظيفية عديدة في المدرسة الحديثة، مثل تعدد الأنشطة وتعدد البدائل، راجع في ذلك **(والاس:2012،ص119-124)**.

4- تحليل نتائج الفرضية الرابعة وفق الإطار النظري للوظيفية الجديدة:

من خلال الدراسة الميدانية نستطيع القول، أن أدوار التلاميذ وما يرتبط بها من علاقات وتوقعات دقيقة وواضحة من قبل التلاميذ الذين لم يفهموها داخل العملية التفاعلية العلائقية الصفية بدرجة أولى، وخارجها وسط النوادي البيئية بدرجة ثانية، غير وظيفية لتحقيق التنمية المستدامة، لأنها لم تعمل على تحقيق وظيفة التكيف مع الاختبار المعرفي لمجالات التنمية المستدامة، وبالتالي مختلف مواقف التفاعل للتنمية المستدامة التي يتعرض لها التلميذ في حياته اليومية، وهي نتائج وجزاءات سلبية غير مرغوب فيها ولا تؤدي إلى التكامل، بل تعمل كمعوق وظيفي تظهر في تفسيرات التلاميذ وافتراضاتهم التي ظهرت في الاختبار المعرفي، وتم تفسيرها وتقييمها على أنها

تحت المتوسط، وتم وصف التلاميذ والقيام بأدوارهم على نحو الاختبار المعرفي لمجالات التنمية المستدامة تبعا لذلك.

وإن مختلف التفسيرات الممكنة لفشل التلاميذ في ترتيب وتنظيم أدوارهم اتجاه الاختبار المعرفي، يعود إلى كيف يتفاعل الأستاذ والتلاميذ داخل الصف وخارجة وسط النوادي البيئية، حيث تمكننا إجابات التلاميذ الصحيحة والخاطئة، بوصف مسبق لما يمكن أن نراه في عملية التنشئة الاجتماعية الصفية وغير الصفية، وكيف يفهم التلاميذ مفاهيم ومشكلات معينة خاصة بالتربية البيئية والتنمية المستدامة ؟، ولماذا أخفق التلاميذ في الاختبار المعرفي للتنمية المستدامة، خاصة ضمن أسئلة الاختبار التي تمس مواضيعا تم تناولها ضمن محتويات الكتب والتفاعل الصفي ؟.

تبين لنا من خلال تحليل الفرضيات السابقة، أن هناك حاجات أساسية ووظيفية لم تعمل على بقاء العملية التفاعلية العلائقية، وتحقيق أدوار التلميذ المتوقعة منه في الاختبار المعرفي للتنمية المستدامة، لأن فعل التلميذ يتكون بتوجيه مفاهيم ثانوية غير أساسية لتحقيق التنمية المستدامة، ظهرت بنسب متدنية في تحليل المضمون لكتب التربية المدنية والجغرافيا، ولم تستدمج بشكل جيد في شخصية التلميذ بواسطة التنشئة الصفية، التي لم تعمل على ضبط منطقة السلوك وأفعال التلميذ نحو الاختبار المعرفي بصفة خاصة، وبالتالي نحو التنمية المستدامة بصفة عامة، حيث لم تستطع هذه المفاهيم أن تصبح مبادئ وقوانين رسمية واقعية، يلتزم بها التلاميذ في أفعالهم وتفاعلاتهم مع بعضهم داخل النسق الاجتماعي الصفي، وهذا ما **تبينه نتائج تحليل الاختبار المعرفي والتي لها علاقة بالتنشئة الصفية**، ولأن منطلقات الحاجة عند التلاميذ لم يتم دمجها في شخصيتهم، مما يجعلهم أيضا غير مؤهلين للمشاركة والتعامل الجيد والإجابة الصحيحة مع الاختبار المعرفي، فهي بالنسبة إليهم رموزا لا معنى لها أو تهتز معانيها في تصورهم ، لأنها لم تستدمج جيدا عندهم بدرجة كافية وفعالة، وهذا ما أدى إلى عدم تكامل العملية التفاعلية وبقائها داخل الصف.

ونتيجة لعدم صياغة هذه المفاهيم ودمجها بصورة كافية، لم تصبح أدوار التلاميذ وما يرتبط بها من علاقات وتوقعات وظيفية للتنمية المستدامة، وهذا عكس ما هو موجود في العملية التفاعلية العلائقية وسط النوادي البيئية ولو بدرجة بسيطة، حيث تعمل بشكل بسيط على تحسين قدرات ومهارات ومعارف التلاميذ كأعضاء، ليكونوا على قدر معقول من الكفاءة للتكيف مع أنشطة النوادي والمشاركة فيها، دون حدوث أي نتائج غير مرغوب فيها مقارنة بنتائج العملية التفاعلية الصفية، وهذا ما تؤكده اجابات التلاميذ في الاختبار المعرفي التي حملت مواضيع تم التفاعل معها ضمن أنشطة النوادي البيئية، كما تبينه نتائج الاختبار المعرفي، **وتحليل المقابلة رقم(2)**. وقد ساهمت هذه الأنشطة بتوفير الدافع والاستجابة لتعليم التلميذ، وفق ما يوفره نسق النوادي بإمكانياته الخاصة متجاوزا مختلف المعوقات الوظيفية الممارسة من قبل النسق السياسي المتمثل في المدير، حيث يوجد داخل هذه الأندية نظام أو نسق للحوافز والمكافآت لتشجيع وتعزيز الجوانب الإيجابية

لأفعال التلاميذ، الذي يعمل كنظام أو نسق ثوابت على تنظيم وضبط أفعال التلاميذ وسلوكهم، مما يساعد ذلك على تحقيق التكامل والتوازن في النسق الاجتماعي داخل النوادي البيئية، الذي يتعرض إلى مظاهر صراع الأدوار بين المدير وأساتذة النوادي التي خلقت عدم التكامل واللاتوازن وسطها، **كما بينه تحليل الفرضية الثالثة وتحليل المقابلة(2).**

ومن هنا نقول أن **أدوار التلاميذ** لا تعمل على تحقيق **وظيفة التكيف** مع الاختبار المعرفي وبالتالي مع التنمية المستدامة، لأنهم لم يستطيعوا الإجابة على الاختبار المعرفي بسبب قلة المعلومات البيئية المستدامة، التي لم تزودهم بالضبط الاجتماعي وتساعدهم على أن يتمكنوا من الإجابة الصحيحة، هؤلاء التلاميذ الذين ليس لديهم استعدادات وقدرات لتخزين وتشخيص طاقة الأدوار، التي يلعبها داخل النسق الاجتماعي، وهذا نتيجة لعدم وجود ضوابط الطاقة لأنساق الشخصية، أو ما يسميه "**كارل مارس**" **الاغتراب** عن أجوبة هذه الأسئلة المطروحة عليه، نتيجة **فقدان المعايير** على حد تعبير" **دوركايم**"، لأن النسق الثقافي لا يوفر حاجة تحقيق الكمون عن طريق ما لديه من معلومات ثانوية ومتدنية النسب، لا تضبط، ولا تنظم، ولا تتحكم في تفاعلات الأعضاء التلاميذ داخل التفاعل الصفي وغير الصفي، لأن ميكانيزمات التنشئة الاجتماعية وما يرتبط بها من أدوار خاصة داخل الصف، تقيد أفعال الأنشطة الشخصية، وأن الضوابط الموضوعة والمندمجة داخل الأنساق الشخصية، بجانب عمليات النسق السياسي والاقتصادي والمتمثل في المدير ووزارة التربية الوطنية، تؤثر على كيفية عمل الأعضاء التلاميذ الجسمية داخل النسق الاجتماعي، وهذا ما يولد لدى التلميذ الإجابة الخاطئة والمتدنية والمتوسطة اتجاه أسئلة الامتحان، وهذا من شأنه أن لا يساعد على تحقيق التنمية المستدامة.

5- تحليل نتائج الفرضية العامة وفق الإطارالنظري للوظيفية الجديدة:

من خلال ما تم عرضه لحد الآن، نستطيع أن نبين كيف تقوم التربية البيئية بدورها في تحقيق التنمية المستدامة، وسط مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة. ولا بأس أن نبدأ بإبراز سؤال مفاده: من يستفيد من وضع برامج التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة؟، هل هو التلميذ أم المجتمع الجزائري أم وزارة البيئة، أوعلى حد تعبير **بارسونز** النسق السياسي ومكانته أمام منظمة اليونسكو والمؤتمرات العالمية ؟ .

تبين الدراسة الميدانية؛ أن نسق التربية البيئية وما يحمله من أجزاء وعناصر مختلفة، أنها لا تعمل على تدعيم وتقوية علاقات الترابط والتماسك بين هذه الأجزاء، والعناصر المختلفة بصورة متكاملة، وبالتالي لا يستطيع تحقيق أهدافه وتكيفه مع بيئة مؤسسات التعليم المتوسط، التي لم توفر التناسق والتعاون والاعتماد المتبادل، بين أفعال وتفاعلات الأعضاء الفاعلين التربويين، داخل النسق الاجتماعي الصفي وغير الصفي، الذي سيؤدي إلى عدم تحقيق التكامل والالتحام في مكونات نسق

التربية البيئة، ولن يساعد على المحافظة على العلاقات التفاعلية الحيوية المتساندة بين أجزائه المختلفة، وذلك سبب نقص المعلومات المطابقة والمنظمة لتفاعلات الأعضاء، وقدرة تأثيرها على سلوكهم داخل العمليات التفاعلية الصفية وغير الصفية، ولعدم وجود مفاهيم أساسية لتحقيق التنمية المستدامة على رأس الترتيب، وظهور مفاهيم ثانوية بنسب متناقضة ومتفاوتة، ومنعدمة في بعض الأحيان، ضمن العديد من مستويات التعليم المتوسط لمادة التربية المدنية والجغرافيا، والتي لم يتم استدماجها ضمن منطلقات الحاجة الأساسية المعرفية، والوجدانية، والمهارية لبناء شخصية التلميذ لتحقيق التنمية المستدامة.

الأمر الذي لا يستطيع فيه التلميذ، أن يتكيف أو يحقق أهدافه مع مختلف مواقف التفاعل للتنمية المستدامة، التي تعرض لها في حياته اليومية، بدليل عدم تكيفه وتحقيقه لهدف الاختبار المعرفي، لأنه لم يحدث تكيف بتعبئة مختلف الوسائل والأدوات من النسق الاقتصادي، والتي يتعلم بها وسط النوادي البيئية، التي استحوذ على بعضها النسق السياسي، الذي يمارس نوعا من **القوة والصراع**، الذي ستزداد معدلاته مع حالة **فقدان المعايير**، وحالة **الاغتراب** لأعضائه، ويعبرعن حالة غير صحية لا تحقق توازن التنمية المستدامة، نتيجة لعدم المحافظة على العلاقات؛ باستقالة معظم رؤساء النوادي البيئية.

الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في نسق التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، بمكوناته وعناصره المختلفة المكونة له، حتى بعد بنائه على أسس سليمة تقيه من المرض الذي يعيش داخله، حتى يضمن بقاءه واستمراره، وذلك من خلال تجسيد فكرة **نيكولاس لومان**؛ التي يعمل النسق من خلالها بطريقة فعالة من خلال **مراجعة الذات**، لأنه قادر على ملاحظة ذاته وينعكس على ذاته وعلى ما يفعله، ويستطيع أن يتخذ قرارات لهذا الإنعكاس، بقدرته على رسم الخطط الكبرى لهويات ذاتها، من خلال تكوين الذات الفاعلة للتلميذ وامتلاكه الوعي الخالص، وإعطاء معنى لحياته ووجوده، وأن يغير محيطة بدل أن يكون محتويا من قبله، ويعترف بالآخر وسط النوادي التي يتم تفعيلها كحركات اجتماعية، داخل مؤسسات التعليم المتوسط، من خلال تنفيذ مشروعات بيئية بالشراكة مع ممثلي المجتمع المدني والقطاع الخاص، للتخفيف من حدة المشكلات البيئية وحماية البيئة.

خاتمـــــــــة

خاتمـــــــــة:

رغم أن وزارتي التربية الوطنية وتهيئة الإقليم والبيئة؛ آمنتا بالحاجة الماسة للتربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، واستدماجها في مناهج التعليم المختلفة، إلا أنها لم تتماش في تطورهـــا؛ بما يواكب سرعة الحاجة إلى التنمية المستدامة، حيث لم تحقق سوى قدرا ضئيلا من التقدم علـــى مستوى مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة، وهذا ما تم الوقوف عليه أثناء عملية إجراء هـــذه الدراسة الميدانية المحدودة الأبعاد، والتي اظهرت أن نسق التربية البيئية وما يحمله مـــن أجـــزاء مختلفة، لا تعمل على تدعيم وتقوية علاقات الترابط والتماسك، والاعتماد المتبادل بين هذه الاجزاء المختلفة، بصورة متكاملة ومتوازنة من أجل التنمية المستدامة، وسط مؤسسات التعليم المتوســـط، وذلك نتيجة:

- الخلل الوظيفي الذي تؤديه التوجيهات القيمية؛ للمعلومات المطابقة والمنظمـــة لتفـــاعلات الأعضاء، وعدم قدرة تأثيرها على سلوكهم داخل العملية التفاعلية الصفية واللاصفية، والتي تظهر في مفاهيم ثانوية لتحقيق التنمية المستدامة احتلت مراتب متقدمة، ومفـــاهيم أساســـية احتلت مراتب متوسطة ومتدنية، ظهرت جميعها بنسب متناقضة ومتفاوتة ومنعدمـــة فـــي بعض الأحيان، ضمن العديد من مستويات التعليم المتوسط لمادة التربية المدنية والجغرافيا.
- نقص في الاستدماج الجيد لمفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة، ضمن منطلقات الحاجة الأساسية للتلاميذ؛ لبناء شخصيتهم من الناحية المعرفية والوجدانية والمهارية، مـــن أجـــل تحقيق التنمية المستدامة.
- عدم وجود تكامل اجتماعي ضمن العملية التفاعلية العلائقية، التي تحـــدث داخـــل الصـــف بدرجة أولى، وخارجه وسط النوادي البيئية المدرسية بدرجة ثانية.
- أدوار التلاميذ، وما يرتبط بها من علاقات وتوقعات غير وظيفية لتحقيق التنمية المستدامة، لأنها لا تعمل على تحقيق وظيفة التكيف مع الاختبار المعرفي لمجالات التنمية المستدامة، وبالتالي مختلف مواقف التفاعل للتنمية المستدامة؛ التي يتعرض لها في حياته اليومية.

الأمر الذي أثر على فكرة توازن وتكامل نسق التربية البيئية من أجل التنميـــة المســـتدامة، وسط مؤسسات التعليم المتوسط، حسب ما يطرحه **بارسونز**، ولكنها لا تهدم أسسه، إنما تسعى إلى التغيير في إطار التوازن، وذلك بموجب الاعتماد على فكرتين أساسيتين، أو آليتين تمثل رسائل هذه

الأطروحة، تستطيع أن تعيد إنتاج التوازن ليصبح بصورته الواقعية توازن دينامي، كما يؤكد على ذلك **جفري ألكسندر** ضمن منظور الوظيفية الجديدة، وذلك من خلال:

الفكرة الأولى: مراجعة الذات Self referencing:

يعلم المهتمون بالتنمية المستدامة؛ أنها ستكون مختلفة عن باقي الأفكار التنموية السابقة، فكل المؤتمرات العالمية؛ بداية من مؤتمر البيئة البشرية باستكهولم عام 1972، ومؤتمر قمة الأرض في ريودي جانيرو عام 1992، ومؤتمر قمة التنمية المستدامة بجوهانسبورغ عام 2002، ومنظمة اليونسكو والونيسيف، وبرامج الأمم المتحدة للبيئة، وبرنامج الأمم المتحدة الإنساني المنعقد من 2005-2014 ، عقدا للتعليم البيئي من أجل التنمية المستدامة، تذكرنا بذلك. ولكن ما تم رفضه؛ هو الإيمان بأن التنمية المستدامة ستكون مختلفة عما نتوقعه، وذلك لأن مناهجنا لا تزال تتصرف كما لو أن التنمية المستدامة استقراء خطئي لباقي الأفكار التنموية السابقة.

وهذا الموقف الخاطئ اتجاه التنمية المستدامة، متجذر في مفاهيم وأفكار التنمية المستدامة؛ المستدمجة ثقافيا في محتوى كتب التعليم المتوسط التي تم تحليلها، وهي طريقة مصطنعة للنظر إلى التنمية المستدامة، فمفاهيم التنمية المستدامة الواجب تضمينها؛ هي التي تم بناؤها ضمن قائمة في ملاحق هذه الدراسة، التي تتكون من مفاهيم أساسية تقوم عليها التنمية المستدامة كالفقر والعدالة، وحماية البيئة وترشيد الاستهلاك، وتغيير النمو لصالح البيئة...، على أن تظهر بمستوى عالي لا بمستوى متدني، كما بينته نتائج تحليل المضمون، لكي تصبح التنمية المستدامة أقل تشبثا بالأفكار التنموية، وأبعد ما تكون عما كنا نعتقده أو ستكون عليه.

الأمرالذي يتطلب مراجعة الذات؛ لأنساق التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، وسط مؤسسات التعليم المتوسط، وهذا يتطلب اتخاذ قرارات تعمل على استبدال وتغيير متواصل لمنظومة المفاهيم، التي تم استدماجها في المناهج التربوية، وهذا ما يجعلها تقطف ثمار النجاح وتستمر في تحقيق التنمية المستدامة، وأن تقف في وجه طرائق وأساليب التفاعل الصفي بخاصة، وترفض أن تعلم أطفالنا عليها، وأن يتوقف الأساتذة على محاولة تحديد ما الذي ينبغي أن يفعلوه، من خلال النظر إلى ما فعلوه في السابق، لأن هذه الأساليب والطرق التي يتفاعل بها الأستاذ، لم تحقق التنمية المستدامة وسط مؤسسات التعليم المتوسط، وهي مضمونة لأن تكون أساليب وطرق فشل في المستقبل لو استمرت بها، وعليها العمل بالطرائق والأساليب الحديثة الخاصة بالتربية البيئية والتنمية المستدامة، التي تخبرنا بأن الطرق التي عمل بها الأستاذ داخل الصف تنتهي هنا، لأنها طرق لا تستند إلى تحقيق التنمية المستدامة.

الفكرة الثانية: عودة الفاعل:

لن يكون تحقيق التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، وفق الاستراتيجية التي عملت بها مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة كافيا، فهي تحتاج إلى رؤية حول الاتجاه الذي ستتخذه اليوم من أجل الوصول إلى إستدامة البيئة، وتكاملها وتوازنها على أرض الواقع الفعلي داخل مؤسسات التعليم المتوسط، الأمر الذي يتطلب خلق طريقة جديدة للتربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، تمنح التفويض لرؤساء النوادي وتلاميذه، وتقدم وصفا للبنية التحتية للنوادي كحركات اجتماعية فاعلة داخل المدرسة وخارجها، حيث يمكن تعزيز الطموح الجماعي والتفكير الناقد والمنتظم، لتستطيع الذات الفاعلة للتلاميذ، بأن يكونوا مبدعين لا مجرد مستجيبين لتعليم مبادئ خدمة المجتمع، في شكل مجرد وبمدونات جامدة، يمكن بل الأكيد أنها ستنحرف نحو التلقين والحفظ لا غير، حيث يمكن تعليم الإمساك بالفرص التي يمكن أن تهيئه لفهم الحياة، وتعلمه الأخذ بزمام المبادرة والتفكير، والوصول إلى قرارات خاصة بمحيطه المدرسي والمحلي، ويحمل مسؤولية تنفيذها، وممارسة المهارات اللازمة للتنظيم العملي والتعاون الجماعي، وحل المشاكل البيئية بطريقة شمولية لا جزئية، داخل النوادي البيئية وخارجها، وتنفيذ مشاريع بيئية؛ بالشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص والعام، لخلق التنمية المستدامة والإمساك بزمامها، وليس فقط الاستجابة لها، وتحويلها إلى نظرية وتوعية فقط.

وبهذا فقط يمكن القيام بتطوير برنامج التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، الذي يجب أن يكون مهما وضروريا محليا ومناسبا ثقافيا وتاريخيا .

لأجل هذا؛ علينا أن نبحث بعمق في تطوير برنامج التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، والعمل على جعل التنمية المستدامة ثقافة مجتمعية (جماهرية)، تتكفل بها مؤسسات التنشئة الإجتماعية الرسمية، والمجتمع المدني وكل وسائل الإعلام، واستثارة كل ماله علاقة في المجتمع المحلي؛ بتفحص الاحتياجات المحلية، والتنبؤ بالظروف البيئية والاقتصادية والاجتماعية؛ للمستقبل القريب والبعيد، لتحديد الكيفية التي يمكن التعامل بها، مع مخرجات العملية التعليمية في مختلف أطوار التعليم، الأمر الذي يؤكد دور المعلمين في عملية توجيه التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة. وهما دعوتان لدراسات عديدة، يمكن من خلالها أن نفهم الواقع بعمق، وتنظر لإستراتيجية تحقيق التنمية المستدامة، وسط مجتمعاتنا المحلية ولما لا العالمية ؟!.

المـــراجـــــع

قائمة المصادر والمراجع.

أولا: المراجع باللغة العربية:

- **المصادر:**

1. القرآن الكريم.
2. بوردون، ريمون، فرانسوا بوريكو. (2007). **المعجم النقدي في علم الاجتماع.** (وجيه أسعد، مترجم). (ج.1). دمشق- وزارة الثقافة: الهيئة العامة السورية للكتاب.
3. الخليل، معن عمر.(2000). **معجم علم الاجتماع المعاصر.** عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
4. دينكار، متشيل.(1986). **معجم علم الاجتماع.** (ط.2). (إحسان محمد الحسن، مترجم). بيروت: دار الطليعة.
5. غيث، محمد عاطف.(د.ت.). **قاموس علم الاجتماع.** الأزارطية- الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- **الموسوعات:**

6. البواردي، محمد أحمد.(2006). **الحياة الفطرية.** في: مصطفى طلبة (محرر)، الموسوعة العربية للمعرفة من أجل التنمية المستدامة. (ج.1). مقدمة عامة.(ط.1). بيروت: الدار العربية للعلوم.
7. خليل، مجدي توفيق.(2006). **المحيط المائي.** في: مصطفى طلبة (محرر)، الموسوعة العربية للمعرفة من أجل التنمية المستدامة. (ج.1). مقدمة عامة. (ط.1). بيروت: الدار العربية للعلوم.
8. الخواجة، علاء محمد.(2006). **العولمة والتنمية المستدامة.** في: مصطفى طلبة (محرر)، الموسوعة العربية للمعرفة من أجل التنمية المستدامة. (ج.1). مقدمة عامة. بيروت: الدار العربية للعلوم.
9. السديراوي، مانع، ورأفت فهمي مسباك.(2006). **التعرية بالرياح- الكثبان الرملية وحركتها.** في: مصطفى طلبة (محرر)، المسوعة العربية للمعرفة من أجل التنمية المستدامة. (ج.1). مقدمة عامة.(ط.1). بيروت: الدار العربية للعلوم.
10. السيد، مصطفى كامل. (2006) **التنمية والبيئة -نقاش نظري.** في: مصطفى طلبة (محرر)، الموسوعة العربية للمعرفة من أجل التنمية المستدامة. (ج.1). مقدمة عامة.(ط.1). بيروت: الدار العربية للعلوم

11. ألشدادي، أسماء. (2006). **المرأة العربية بين التنمية وإكراهات العولمة**. في: مصطفى طلبة (محرر)، الموسوعة العربية للمعرفة من أجل التنمية المستدامة، (ج.1). مقدمة عامة.(ط.1). بيوت: الدار العربية للعلوم.
12. الشرقاوي، محمد عبد الحميد. (2006). **المخاطر الأرضية**. في: مصطفى طلبة (محرر)، الموسوعة العربية للمعرفة من أجل التنمية المستدامة. (ج.1). مقدمة عامة.(ط.1). بيروت: الدار العربية للعلوم.
13. الشهاوي، محمد أحمد.(2006). **الدورة المائية والأعاصير**. في: مصطفى طلبة (محرر)، الموسوعة العربية للمعرفة من أجل التنمية المستدامة. (ج.1). مقدمة عامة. (ط.1). بيروت: الدار العربية للعلوم.
14. عبد الله، حسن. (2008). **اقتصاديات النفط والغاز**. في: ألبر داغر(محرر)، الموسوعة العربية للمعرفة من أجل التنمية المستدامة. (ج.4). البعد الاقتصادي. بيروت: الدار العربية للعلوم.
15. قبرص عاطف. (2008). **الاقتصاد الجديد**. في: ألبر داغر(محرر)، الموسوعة العربية للمعرفة من أجل التنمية المستدامة. (ج.4). البعد الاقتصادي. بيروت: الدار العربية للعلوم.
16. الإمام، محمد محمود. (2006). **السكان والموارد والبيئة والتنمية– التطور التاريخي**. في: مصطفى طلبة (محرر)، الموسوعة العربية للمعرفة من أجل التنمية المستدامة. (ج.1). مقدمة عامة.(ط.1). بيروت: الدار العربية للعلوم.
17. مصطفى، محمد سمير.(2006). **إستراتيجية التنمية المستدامة–مقاربة نظرية وتطبيقية**. في: مصطفى طلبة (محرر)، الموسوعة العربية للمعرفة من أجل التنمية المستدامة، . (ج.1). مقدمة عامة.(ط.1). بيروت: الأكاديمية العربية للعلوم.

- **الكتـــــب:**

18. أبو حويج، مروان، وسمير أبو معلي. (2012). **المدخل إلى علم النفس التربوي**. الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
19. أبو راضي، فتحي عبد العزيز. (1997). **الطرق الإحصائية في العلوم الاجتماعية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
20. أبو راضي، فتحي عبد العزيز. (2002). **مبادئ الإحصاء الاجتماعي**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

21. أبو سرحان، عطية عودة، ومحمود محمد هماش. (1987). **التربية البيئية ودورها في مواجهة مشكلات البيئة في الأردن**.(ط.2). مكتبة المحتسب.
22. أبو عياش ،عبد الإله، إسحاق يعقوب قطب.(1979). **الاتجاهات المعاصرة في الدراسات الحضرية**. جامعة الكويت: وكالة المطبوعات الجامعية.
23. أبو كريشة،عبد الرحيم تمام. (2003).**دراسات في علم اجتماع التنمية**. الازارطية- الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
24. أبوجادو، صالح محمد علي. (2000). **علم النفس التربوي**. (ط.2). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
25. الإتحاد الدولي لحماية الطبيعة، المكتب الإقليمي لمنطقة غرب آسيا/الشرق الأوسط. (2008). **تقرير حوار مستقبل الاستدامة في العالم العربي رؤية الجنوب**. مصر: مكتبة الإسكندرية.
26. أحمد، حمدي علي. (1997). **مقدمة في علم الاجتماع التربية**. الأزارطية- الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
27. أرناؤوط، محمد السيد. (1998). **التلوث البيئي وأثره على صحة الإنسان**. (ط.1). أوراق شرقية.
28. أسسكندا، لورانس. (1997). **دبلوماسية البيئة التفاوض لتحقيق اتفاقيات عالمية أكثر فعالية**. (أحمد أمين الجمل، مترجم). (ط.1). القاهرة: الجمعية المصرية للنشر المعرفة والثقافة العالمية.
29. أوزي، أحمد. (1993). **تحليل المضمون ومنهجية البحث**. الرباط- المغرب: الشركة المعرفية للطباعة والنشر.
30. بارك، كرستوفر. (1987). **التربية البيئية المشكلات والأولويات والتوقعات**. (محمد سعيد صباريني، مترجم). جامعة اليرموك إربد- الأردن: مركز البحث والتطور التربوي .
31. باركر، ستوارت. (2007). **التربية في عالم ما بعد الحداثة**. (سامي محمد نصار، مترجم). حامد عمار(مقدم). آفاق تربوية متجددة. (ط.1). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
32. بارمانتييه، ستيفان. (2011). **القضاء على الجوع ما زال أمنية من الأماني**. في: **أوضاع العالم 2011- 50 فكرة رئيسة للفهم نهاية العالم الأحادي**. (جورجيت فرشخ فرنجيه وماري يزبك، مترجم). (ط.1). بيروت: مؤسسة الفكر العربي.

33. براون، لستر،آر. (2001). **إطعام تسعة بلايين.** في : **أوضاع العالم- تقرير معهد ويولد وتش حول التقدم نحو مجتمع قابل للبقـــاء 1999.** (فؤاد سروجي، مترجم). (ط.1).عمان الأردن: الدار الاهلية للنشر والتوزيع.

34. برايت، كرس. (1999). **تتبع النظام البيئي للتغير المناخي.** في: **أوضاع العالم 1997. تقرير- معهد ويولد وتش حول التقدم نحو مجتمع قابل للبقاء.** (علي حسين حجاج، مترجم) (ط.1).عمان- الأردن: الدار الاهلية للنشر والتوزيع.

35. برنامج الأمم المتحدة للبيئة. **الطاقة لأغراض التنمية المستدامة فـــي المنطقـــة العربيـــة.** المكتب الإقليمي لغربي آسيا. منطقة الأقطار العربية المصدرة للبترول.

36. بكار، عبد الكريم عبد الكريم. (2005). **مدخل إلى التنمية المتكاملة- رؤيـــة إســـلامية.** (ط.3). دمشق: دار القلم.

37. بن بوزيد، بوبكر. (2009). **إصلاح التربية في الجزائر-رهانات وإنجازات.** الجزائر: دار القصبة للنشر.

38. بن حفيظ ، عبد الوهاب، وآخرون. (2005). **التربية البيئية في مرحلة التعليم الأساســـي بالوطن العربي-دليل مرجعي.** تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

39. **البنائية في التربية آراء في قضايا جدلية وآراء رادة عليها** .(2010). في: دنس فلبس، (محرر). (عمر حسن الشيخ، مترجم). (ج.1) (ط.1).عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

40. بني فارس، محمود جمعة سالم صلاح. (2009). **التربية البيئية في المناهج المدرســـية.** الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

41. بهلول، محمد بلقاسم حسن. (1999). **سياسة تخطيط التنمية وإعادة تنظيم مسارها فـــي الجزائر.**(ج.1). **الجزائر:** ديوان المطبوعات الجامعية.

42. البهي، السيد فؤاد، وعبد الرحمان سعد. (1999). **علـــم الـــنفس الاجتمـــاعي- رؤيـــة معاصرة-** سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس. (ج.9). القاهرة: دار الفكر العربي.

43. بوحوش، عمار، محمد محمود الذويبات. (1999). **منهج البحث العلمي وطـــرق اعـــداد البحوث.** (ط.2). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

44. بوذراع، أحمد. (1997). **التطوير الحضري والمنـــاطق الحضـــرية المتخلفـــة بالمـــدن.** الجزائر: مركز منشورات جامعة باتنة.

45. بوعبد الله، لحسن، وناني نبيلة. (2009). **واقع التربية البيئية في برامجنا التعليميـــة - دراسة تحليلية لمحتوى كتب الطور الأول من التعليم الاساسي الجزائري.** سلسلة دراسات

في التربية والبيئة البشرية. سطيف الجزائر: منشورات مخبر ادارة وتنمية الموارد البشرية جامعة فرحات عباس .

46. بيلت، جان ماري. (1979). **عودة الوفاق بين الإنسان والطبيعة.** (السيد محمد عثمان، مترجم). عالم المعرفة. الكويت، العدد 22 .

47. توسان، جان باتريك. (2011). **بانوراما التغيرات الفيزيائية الطارئة على كوكب الأرض.** في: **أوضاع العالم 2011. 50 فكرة رئيسية للفهم نهاية العالم الأحادي.** (جورجيت فرشخ فرنجيه وماري يزبك، مترجم). (ط.1). بيروت: مؤسسة الفكر العربي .

48. توفيق، محسن عبد الحميد، كمال فريد سعد، سمير ابراهيم غبور. (1992). **التنمية المتواصلة والبيئية في الوطن العربي.** تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة العلوم.

49. جابر، نصر الدين. (2009). **دروس في علم النفس البيداغوجي.** سلسلة كتب مخبر المسألة التربوية (ج.1). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد خيضر بسكرة: منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة .

50. جاد، منى محمد علي. (2004). **التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها.** (ط.1). عمان– الأردن: دارة المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

51. الجبان، رياض. (2000). **التربية البيئية مشكلات وحلول.** بيروت– لبنان: دار الفكر المعاصر.

52. جعنيني، نعيم حبيب.(2009). **علم الاجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق.** (ط.1). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

53. جلبي، عبد الرزاق. (2003). **علم المشكلات الاجتماعية.** القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

54. جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجية في واشنطن AECT. (1992). **تعريف تكنولوجيا التربية.** (ماجد أبو جابر، مترجم). منشورات جامعة مؤتة.

55. جميل، محمد السيد. (2008). **دور مدرسة التعليم الأساسي في تحقيق مبادئ التنمية المستدامة.** (ج1). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس: جمعية الدعوة والإسلام العالمية.

56. الجوارنة، المعتصم بالله، وديمة محمد وصوص. (2009). **التنمية البشرية المستدامة والنظم التعليمية.** الأردن: دار الخليج للنشر والتوزيع.

57. جونستون، باربرا روز. (1998). **من يدفع الثمن الاطار الثقافي الاجتماعي للأزمة البيئية**. (صادق إبراهيم عودة، مترجم). عمان: دار فارس للنشر والتوزيع.
58. الجوهري، محمد ،فاطمة القليني، نجوى عبد الحميد، هناء الجوهري، حاتم احمد. (2010). **علم الاجتماع البيئية. (ط.1)**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
59. الجوهري، محمد محمود.(1985). **طرق البحث الاجتماعي**. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
60. الحازمي، عدنان ناصر. (2010). **التدريس لذوي الإعاقة الفكرية**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
61. حسن، محمود كمال. (2006). **خطاب الأزمة ومحنة الآخر دراسات في علم النفس الاجتماعي**. (ط.1). مدينة نصر– القاهرة: دار الآفاق العربية للنشر والتوزيع والطباعة.
62. الحصري، أبو خلدون ساطع. (1990). **الأعمال القومية**. (ط.2). بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
63. الحفار، سعيد محمد. (1985)، **نحو بيئة أفضل– مفاهيم قضايا استراتيجيات**. (ط.1). الدوحة قطر: دار الثقافة.
64. الحفار، سعيد محمد. (د.ت). **تنمية من أجل البقاء**. قطر: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
65. حفظي، إحسان. (2006). **علم الاجتماع التنمية**. الأزارطية– الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
66. الحلبوس، سعدون سلمان نجم. (2002). **الفلسفة التربوية البيئية دراسة في تطور الفكر التربوي البيئي منذ بدء التاريخ حتى الفكر الفلسفي المعاصر**. منشورات ELGA.
67. حلمي، إجلال إسماعيل، وشادية علي قناوي. (د.ت). **علم الاجتماع و المشكلات البيئية**. كلية الآداب. جامعة عين شمس.
68. الحمد رشيد ومحمد سعيد صباريني. (1992). **البيئة ومشكلاتها**. عالم المعرفة. الكويت.عدد22.
69. الحيلة، محمد محمود، وتوفيق أحمد المرعي. (2000). **المناهج التربوية– مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**. (ط.1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
70. الخولي، أسامة. (2002). **البيئة وقضايا التنمية والتصنيع –دراسات حول الواقع البيئي في الوطن العربي والدول النامية**. عالم المعرفة .الكويت. العدد 285.

71. دبلة، عبد العالي.(2011). **مدخل إلى التحليل السوسيولوجي**، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة. منشورات رقم (2)، جامعة محمد خيضر بسكرة. القبة القديمة الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
72. درميناخ، هيرفه، وميشال بيكويه. (2003). **السكان والبيئة**. (جورجيت الحداد، مترجم). بيروت– لبنان: عويدات للنشر والطباعة.
73. دعبس، يسرى. (2005).**المحميات الاجتماعية والتنمية المتواصلة– رؤية وخبرات ميدانية في الإنثروبولوجيا الإيكولوجية**. (ط.1). الإسكندرية: البيطاس سنتر للنشر والتوزيع.
74. دعبس، يسرى. (د.ت). **البيئة والتنمية المستدامة– قضايا وتحديات وحلول دراسة وبحوث في الإنثروبولوجيا الإيكولوجية**. سلسلة البيئة والتنمية رقم(16). (ج.1). الإسكندرية: البيطايش سنتر للنشر والتوزيع.
75. الدمرداش، صبري. (1988). **التربية البيئية– النموذج والتحقيق والتقويم**. القاهرة: دار المعرفة.
76. دوغلاس، موسشيت. (2000). **مبادئ التنمية المستدامة**. (بهاء شاهين، مترجم). القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
77. ديدش، نزار. (2005). **كتاب البيئة**. (ط.1). الكويت: دار الخيال للطباعة والنشر والتوزيع.
78. رايلي، كافين. (1985). **الغرب والعالم**. (عبد الوهاب المسيري وهدى عبد السميع حجازي، مترجم). عالم المعرفة. الكويت. ج.1. (عدد90).
79. ربيع، محمد شحاتة. (2005). **تاريخ علم النفس ومدارسه**. الأزارطية– الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
80. الرشدان، عبد الله.(2008). **علم الاجتماع التربية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
81. رشوان، حسن عبد الحميد.(1998). **مشكلات المدينة**، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع.
82. رشوان، حسين عبد الحميد أحمد. (2006). **البيئة والمجتمع دراسة في علم الاجتماع البيئة**. المكتب الجامعي الحديث.
83. رمزي، نبيل. (2003). **السوسيولوجية المعاصرة**. الأزارطية–الاسكندرية: دار الفكر الجامعي.

84. روشيه، جي. (1981). **علم الاجتماع الأمريكي دراسة لأعمال تالكوت بارسونز**. (ط.1). القاهرة: دار المعارف.

85. الزاهري، صالح حسن أحمد، وهيب مجيد كبيس. (2000). **المدخل في علم النفس التربوي**. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

86. زمام، نور الدين. (2002). **السلطة الحاكمة والخيارات التنموية بالمجتمع الجزائري 1962-1998**. (ط.1). الجزائر: دار الكتاب العربي للطباعة و النشر و التوزيع والترجمة.

87. زيتون، عياش محمود. (1994). **أساليب تدريس العلوم**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

88. زيمرمان، مايكل. (2006). **الفلسفة البيئية من حقوق الإنسان إلى الإيكولوجية الجذرية** (معين شفيق رومية، مترجم). عالم المعرفة. الكويت. ج2.(العدد.333)

89. ساتكليف، بوب. (2004). **التنمية بعد علم البيئة (1995)**. في : **من الحداثة إلى العولمة**. تأليف. ج بتمونز روبيرتس وإيمي هايث.(سمير الشيشكلي، مترجم). عالم المعرفة، الكويت.ج2. (العدد310).

90. السايح، أحمد عبد الرحيم، وأحمد عبده عوض. (2004). **قضايا البيئة من منظور إسلامي**.(ط.1). القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

91. السروجي، طلعت مصطفى. (2009). **التنمية الاجتماعية من الحداثة إلى العولمة**، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

92. سعدان، علي. (2008). **حماية البيئة من تلوث المواد الإشعاعية والكيماوية في القانون الجزائري.(ط.1)**. الجزائر: الدار الخلدونية للنشر والتوزيع.

93. السعود، راتب. (2004). **الإنسان والبيئة دراسة التربية البيئية**. عمان- الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع .

94. سلاطنية، بلقاسم، حسان الجيلاني. (2004). **منهجية العلوم الاجتماعية**. عين مليلة- الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

95. شايب ذراع، مدني. (2011). **الضمير العالمي مشكلات التلوث البيئي- قضايا وحلول**. (ط.3). عمان- الأردن: إصدارات دار ابن بطوطة للنشر والتوزيع.

96. الشراح، يعقوب أحمد، وآخرون. (1986). **التربية البيئية**. برنامج كاتب وكتاب. (ط.1). الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

97. شروخ، صلاح الدين. (2008). **التربية البيئية الشاملة–البيداغوجيا والأندراغوجيا.** عنابة الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع.
98. الصديق، سلوى عثمان، والسيد رمضان. (2001). **الصحة العامة والرعاية الصحية.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
99. صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة (اليونيفيم). (2002). **التغيير لتحقيق التنمية المستدامة–دليل تدريسي لدمج مفهوم النوع الاجتماعي– الجندر في البرامج التنموية والمؤسسات والمنظمات.** المكتب الإقليمي للدول العربية.
100. الضبع، عبد الرؤوف. **(2004). علم الاجتماع وقضايا البيئة– مداخل نظرية ودراسات واقعية.** الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
101. الضيوفي، محمد عبد الفتاح حافظ. (2002). **البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين. (ط.1).** الأردن: دار وائل للنشر.
102. الطائي، إياد عاشور، ومحسن عيد علي. (2010). **التربية البيئية.** بيروت: المؤسسة الحديثة للكتاب.
103. طاحون، زكريا. (2002). **أخلاقيات البيئة وحماقات الحروب.** (ط.1). القاهرة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
104. الطريحي، فاهم حسن، حسن ربيع حمادي. (2012). **مبادئ في علم النفس التربوي.** (ط.1) الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
105. الطويل، رواء زكي. (2009). **التنمية المستدامة والأمن الاقتصادي في ظل الديمقراطية وحقوق الإنسان.** (ط.1). الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.
106. طعيمة، رشدي أحمد. (2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية– مفهومه أسسه استخداماته.** القاهرة: دار الفكر العربي.
107. عباس، صلاح. (2010). **التنمية المستدامة في الوطن العربي.** الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
108. عبد الجليل، إبراهيم. (د.ت). **البيئة والتنمية.** القاهرة: دار المعارف
109. عبد الحميد، شاكر. (2005). **عصر الصورة– السلبيات والإيجابيات.** عالم المعرفة. الكويت. العدد 311.
110. عبد الحميد، محمد. (1979). **تحليل المحتوى في بحوث الإعلام.** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

111. عبد الحميد، محمد. (2009). **تحليل المحتوى في بحوث الإعلام**. بيروت: دار ومكتبة الهلال.
112. عبد الرحمان، عبد الله محمد. (2003). **النظرية في علم الاجتماع- النظرية السوسيولوجية المعاصرة**. الأزارطية الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
113. عبد الرحمان، عبد الله محمد. (د.ت). **علم الاجتماع التربية الحديثة-النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة**. الأزارطية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
114. عبد السلام، محمد عوض. (1986). **الفعل الاجتماعي عند تالكوت بارسونز- دراسة تحليلية نقدية**. دار المطبوعات الجديدة.
115. عبد اللطيف، رشاد أحمد. (2007). **البيئة والإنسان منظور اجتماعي**. (ط.1). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
116. عبد الله، محمد حامد. (2000). **اقتصاديات الموارد والبيئة**. (ط.2). المملكة العربية السعودية الرياض:جامعة الملك سعود للنشر والمطابع.
117. عبيدات، محمد، وآخرون. (1999). **منهجية البحث العلمي**. عمان- الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.
118. عثمان، ابراهيم عيسى. (2008). **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**. عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
119. العثوم، عدنان يوسف، وشفيق فلاح علاونه، عبد الناصر ذياب جراح، معاوية محمود أبوغزال. (2008). **علم النفس التربوي- النظرية والتطبيق**. (ط.2). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
120. العجمي، ضاري ناصر. (1992). **الأبعاد البيئية للتنمية**. سلسلة المحاضرات العامة. الكتاب رقم (5). الكويت: المعهد العربي للتخطيط.
121. العجوز، محمد محمود. (1996). **التنمية البيئية في المجتمعات المحلية لطلبة الخدمة الاجتماعية**. قسم التربية والثقافة البيئية. معهد الدراسات والبحوث البيئية. جامعة عين شمس.
122. عدون، ناصر دادي. (د.ت). **اقتصاد المؤسسة للطلبة الجامعيين**. (ط.2). الجزائر: دار المحمدية العامة.
123. عريبات، بشير محمد، أيمن سليمان مزاهرة. (2009). **التربية البيئية**. عمان- الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

124. العزاوي، نجم، عبد الله حكمت الفقار. (2007). **إدارة البيئة نظم ومتطلبات وتطبيقات SO14000**. (ط.1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
125. عطية، عبد القادر محمد عبد القادر. (2002–2003). **اتجاهات حديثة في التنمية**. القاهرة: الدار الجامعية.
126. علام، صلاح الدين محمود. (2007). **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**. (ط.1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
127. علي، ماهر أبو المعاطي. (2012). **الاتجاهات الحديثة في التنمية الشاملة– معالجة محلية ودولية وعالمية لقضايا التنمية**. سلسلة مجالات وطرق الخدمة الاجتماعية. الكتاب الثامن. **(ط.1). مصر**: المكتب الجامعي الحديث.
128. العموش، هايل.(2010). **تقييم الأثر البيئي في الأردن. (ط.1)**. الأردن: دار فضاءات للنشر والتوزيع المركز الرئيسي.
129. عوض،عادل. (2000). **الآثار البيئية للسياسات التنموية القطاع الزراعي والصناعي**. عالم المعرفة. التقدم العلمي المعاصر. الكويت. ج.22. (العدد2) .
130. العياصرة، وليد رفيق. (2012). **التربية البيئية واستراتجيات تدريسها. (ط.1)**. عمان– الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
131. غدنز، أنتوني. (2005). **علم الاجتماع**. (فايز الصباغ، مترجم). (ط.4). بيروت– لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية للتوزيع.
132. غربي، علي. (2006). **أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية**. قسنطينة: مطبعة Cirta copy.
133. غربي، علي. **(2007). علم الاجتماع والثنائيات النظرية والتقليدية والحديثة**. جامعة منتوري قسنطية– الجزائر: مختبر علم الاجتماع للنشر والترجمة.
134. غربي، علي، وآخرون. (2003). **تنمية المجتمع من التحديث إلى العولمة**. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
135. غريب، عبد الكريم. (2009). **سوسيولوجيا المدرسة**. (ط.1). منشورات عالم التربية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
136. غريب، محمد سيد أحمد. (1995). **تصميم البحث الاجتماعي**. الإسكندرية: دار المعرفة.
137. غنايم، مهني محمد إبراهيم. (2003). **التربية البيئية مدخل لدراسة مشكلات المجتمع– سلسلة التربية وقضايا البيئة والوعي البيئي. (ط.1)**. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

138. غنيم ،عثمان محمد، ماجدة أحمد ابو زيط. (2007)، **التنمية المستديمة- فلسفتها وأساليب تخطيطها وأدوات قياسها. (ط.1)**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
139. فرح الله، وليد محمد. (2009). **التربية المائية ومناهج الدراسات الاجتماعية**. القاهرة مصر: دار العلم والإنسان للنشر والتوزيع.
140. فريحات، أحمد حسين .(2010). **التربية البيئية**. (ط.1). المملكة الأردنية الهاشمية.
141. فضيل، عبد القادر. (2009). **المدرسة في الجزائر- حقائق وإشكالات**. تقديم عبد الحميد مهري. (ط.1). المحمدية الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.
142. القاسم، جمال مثقال. (2000). **علم النفس التربوي**. (ط.1). عمان-الأردن: دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
143. قاسم، خالد مصطفى.(2007). **إدارة البيئة والتنمية المستدامة في ظل العولمة المعاصرة**. الإسكندرية: الدار الجامعية.
144. القاني، أحمد حسن، وفارعة حسن محمد. (1999). **التربية البيئية بين الحاضر والمستقبل**. (ط.1). القاهرة: عالم الكتب .
145. القرارعة، أحمد عودة. (2009). **تصميم التدريس رؤية تطبيقية**. (ط.1). عمان-الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
146. القلا، فخر الدين. (1992). **دليل تدريب المعلمين في مجال التربية السكانية**. دمشق: نشر مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية وصندوق الأمم المتحدة للسكان.
147. القلا، فخرالدين، يونس ناصر. (1990). **أصول التدريس**. (ج.1). كتاب جامعي. سوريا: جامعة دمشق.
148. قمر، عصام توفيق، وسحر فتحي مبروك. (2004). **نحو دور فعال للخدمة الاجتماعية في تحقيق التربية البيئية**. (ط.1). المكتب الجامعي الحديث.
149. قيرة، إسماعيل. (2004). **علم الاجتماع الحضري ونظرياته**. منشورات جامعة منتوري قسنطينية.
150. كابان، فليب، وجان فرانسوا دورتيه.**(2010). علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية- أعلام وتواريخ وتيارات**. (إياس حسن، مترجم). (ط.1). دمشق: دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع.
151. كاتوت، سحر أمين. (2009). **البيئة والمجتمع**. (ط.1). الأردن: دار دجلة.
152. كارسون، ر. (2000). **الربيع الصامت**. سلسلة كتب البيئة. بيروت-لبنان: دار الحمراء لطباعة والنشر.

153. كاظم، أحمد خيري، جابر عبد الحميد جابر. (1986). **الوسائل التعليمية والمنهج**. (ط.3). القاهرة: دار النهضة العربية.
154. الكبسي، عبد الواحد حميد، هادي مستعان ربيع. (2008). **الاختبارات التحصيلية المدرسية– أسس بناء وتحليل أسسها**. (ط.1). الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
155. الكتاني، كامل كاظم بشير. (2008). **الموقع الصناعي والسياسات التنموية السكانية**. (ط.1). عمان الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
156. كريب، إيان. (1999). **النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس**. (محمد حسن غلوم، مترجم). عالم المعرفة. الكويت. العدد 244.
157. كنان، جيرمي. (2011). **إرهاب وانعدام أمن في الساحل الإفريقي دروس في التزوير الجغرافي السياسي**. في: **أوضاع العالم 2011– 50 فكرة رئيسة للفهم نهاية العالم الأحادي**. (جورجيت فرشخ فرنجيه وماري يزبك، مترجم). (ط.1). بيروت– لبنان: مؤسسة الفكر العربي.
158. لاهيري، وآخرون. (1988). **التربية البيئية عملية وضع منهج دراسي لتدريب المعلمين قبل الخدمة. البرنامج الدولي للتربية البيئية المشترك بين اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة**. سلسلة التربية البيئية 26. نشر جامعة إلينوي الجنوبية الولايات المتحدة الأمريكية: اليونسكو.
159. اللجنة العالمية للبيئة والتنمية. **مستقبلنا المشترك**.(1989). (محمد كامل عارف، مترجم). عالم المعرفة. الكويت. العدد142.
160. لقرع، سليمان. (1992). **البيئة وأخطار التلوث**. عين مليلة الجزائر: دار الهدى .
161. مازن، حسام محمد. (2007). **التربية البيئية– قراءات دراسات تطبيقات**. (ط.1). القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
162. محارب، عبد العزيز قاسم. (2011)، **التنمية المستديمة في ظل تحديات الواقع من منظور إسلامي**. الأزارطية– الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
163. المخادمي، عبد القادر رزيق. (2000). **التلوث البيئي مخاطر الحاضر والمستقبل تحديات المستقبل**. ديوان المطبوعات الجامعية.
164. مصطفى، فاروق أحمد. (2011). **التنمية المستدامة والسياحية– دراسة أنثروبولوجية**. الأزريطة– الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

165. مصطفى، مريم أحمد، إحسان حفيظي. (2005). **قضايا التنمية في الدول النامية.** الأزارطية- الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
166. مطاوع، إبراهيم عصمت. (1986). **التربية البيئية دراسة نظرية تطبيقية. (ط.1).** مكة المكرمة العزيزية مدخل جامعة أم القرى: مكتبة الطالب الجامعي.
167. مطاوع، إبراهيم عصمت. (2001). **التربية البيئية في الوطن العربي.** القاهرة: دار الفكر العربي.
168. مطاوع، ابراهيم عصمت. (2005). **التربية البيئية.** الهرم: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
169. المعايطة، خليل. (2000). **علم النفس التربوي.** (ط.1). عمان- الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
170. معوض، جلال عبد الله. (1994). **السياسة والتعمير الاجتماعي في الوطن العربي.** (د.ن).
171. منسي، حسن. (2000). **تصميم التدريس.** (ط.2). الأردن أربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.
172. منسي محمود عبد الحليم. (2000). **مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية و النفسية.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
173. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أسيسكو.(2002). **العالم الإسلامي والتنمية المستدامة- الخصوصيات والتحديات والالتزامات.** المملكة المغربية: مطبعة أليت سيلا.
174. منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم. (1977). **التربية البيئية على ضوء مؤتمر تبليسي.** اليونسكو مسيرة التربية.
175. منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم. (1983). **التربية البيئية على ضوء مؤتمر تبليسي 1977.** اليونسكو مسيرة التربية.
176. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. **(1985). التربية البيئية.** ورشة عمل للقيادات التعليمية بالوطن العربي. تطبيقات تربوية في ظل مجال البيئة. عمان- الأردن.
177. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. **(1988). مرجع للتعليم البيئي في مراحل التعليم العام.** تونس .
178. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2005). **التربية البيئية في مرحلة التعليم الأساسي بالوطن العربي.** تونس.
179. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (1980). **برنامج في العلم البيئي وحدات مرجعية.** تونس.

180. ماكوين، روزالين. (2009). **التعليم من اجل التنمية المستدامة–حقيبة تعليمية.** سلسلة منشورات برنامج التعليم من أجل التنمية المستدامة. كلية العقبة الجامعية. جامعة البلقاء التطبيقية.

181. ماكفين، آن بلات. (2001). **التخطيط لمسار جديد للمحيطات.** في: **أوضاع العالم 1999. تقرير معهد ويولد وتش حول التقدم نحو مجتمع قابل للبقاء.**(فؤاد سروجي، مترجم). (ط.1).عمان– الأردن: الدار الاهلية للنشر والتوزيع.

182. ميالاري، غاستون. (2008). **طرق البحث في علوم التربية.** (شفيق محسن، مترجم). (ط.1).بيروت–لبنان:دار الكتاب الجديد المتحدة.

183. ناصر، إبراهيم عبد الله.(2011). **علم الاجتماع التربوي.** (ط.1). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

184. ناصف، سعيد. (1997). **محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذ نماذج للدراسات وبحوث ميدانية.** مصر: مكتبة زهراء للشرق.

185. نايل، نبيهة السيد عبد العظيم. (2009). **صحة البيئة والطفل.** القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

186. نشواتي، عبد المجيد. (1985). **علم النفس التربوي.** (ط.2). الأردن: دار الفرقان مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع.

187. نشواتي، عبد المجيد. (2003). **علم النفس التربوي.** (ط.4). عمان–الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

188. هارينغر، نيكولاس.(2012). **الجهات الفاعلة البديلة في مجال البيئة.** في: **أوضاع العالم لاعبون جدد وواقع جيد.** إشراف بتران بادي ودومينيك فيدال. (هدى مقنص، مترجم). (ط.1). بيروت: مؤسسة الفكر العربي.

189. هلال، عصام الدين. (2007). **التربية البيئية.** القاهرة: مكتبة الأسرة.

190. همام، طلعت.(1984). **سين وجيم عن علم الاجتماع.** عمان: مؤسسة الرسالة دار عمار.

191. الهيني، خلف نصار. (1978). **القيم السائدة في صحافة الأطفال العراقية.** العراق: وزارة الثقافة والفنون.

192. والاس، ورث، وألسون وولف. (2011–2012). **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع تمدد آفاق النظرية الكلاسيكية.** (ط.1). (محمد عبد الكريم الحوراني، مترجم). الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

193. وردم، باتر محمد علي. (2003). **العالم ليس للبيع مخاطر العولمة على التنمية المستدامة.** (ط.1). عمان- الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.

194. وهيبي، صالح محمود، وإبتسام درويش العجمي. (2003). **التربية البيئية وآفاقها المستقبلية.** (ط.1). دمشق- سوريا: دار الفكر.

195. اليونيسكو.(1989). **دراسة مسحية مقارنة حول دمج التربية البيئية للمناهج المدرسية.** سلسلة التربية البيئة رقم (17). الصادرة ضمن البرنامج الدولي للتربية البيئية المشتركة بين اليونيسكو وبرنامج الامم المتحدة للبيئة .

196. Y.Berttrand. (2001). **النظريات التربوية المعاصرة.** (محمود بوعلاق، مترجم) البليدة- الجزائر: قصر الكتاب للنشر والتوزيع.

- **المواثيق والتقارير الوزارية:**

197. وزارة التربية الوطنية. (2011/2010). **الجديد في التربية المدنية-** السنة الثالثة من التعليم المتوسط . الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

198. وزارة التربية الوطنية. (2000). **النشرة الرسمية للتربية الوطنية- برامج المواقيت في التعليم الأساسي والثانوي.** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

199. وزارة التربية الوطنية. (20011-2012). **كتاب الجغرافيا- للسنة (4) من التعليم المتوسط.** الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

200. وزارة التربية الوطنية. **(2007-2008). الجغرافيا-** السنة الأولى من التعليم المتوسط. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

201. وزارة التربية الوطنية. **(2007-2008). كتاب الجغرافيا-** للسنة (3) من التعليم المتوسط. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

202. وزارة التربية الوطنية. (2008-2009). **التربية المدنية-** السنة (1) متوسط . الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

203. وزارة التربية الوطنية. **(2009-2010). الجغرافيا-** السنة الثانية من التعليم المتوسط. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

204. وزارة التربية الوطنية. (2009-2010). **كتاب التربية المدنية- سلسلة الوئام** -السنة الثانية من التعليم المتوسط . الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

205. وزارة التربية الوطنية.(2012/2011). **الجديد في التربية المدنية-** السنة الرابعة من التعليم المتوسط. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

206. وزارة التربية الوطنية، ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة. (2004). **دليل منشط النادي الأخضر المدرسي**. (عبد الرحمان كابويا، مترجم).(ط.2). برنامج الأمم المتحدة للتنمية (مشـــروع 006/94).

207. وزارة التربية الوطنية، ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة. (2007). **أدلة المربي في التربية البيئية**. (عبد الرحمان كابويا، مترجم). ط3. برنامج الأمم المتحدة للتنمية (مشروع 006/94).

208. وزارة التربية الوطنية، ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة.(2002–2003). **دليل المربي في التربية البيئية**. (عبد الرحمان كابويا، مترجم). برنامج الأمم المتحدة للتنمية (مشروع 006/94).

- **الرسائل الجامعية:**

209. باجير، عبد القادر عوض محمد. (2006). **تصميم برنامج محوسب في التربيـــة البيئيـــة وفق منحى النظم والتعليم الذاتي ودراسة فاعليته في اكتساب المعلمين اليمنيين المعارف والاتجاهات المتعلقة بالقضايا والمفاهيم والمشكلات**، رسالة دكتوراه في الفلسفة في المناهج والتدريس، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

210. بوذن، عبد العزيز. (**2001**). **المشكلات الاجتماعية للنمو الحضري في الجزائـــر، حالـــة مدينة قسنطينة**، أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه دولة في علم الاجتمـــاع التنميـــة، جامعـــة قسنطينة.

211. بوزغاية، باية. (2007–2008): **تلوث البيئة والتنمية بمدينة بسكرة**، مذكرة مكملة لنيـــل شهادة الماجستيرفي علم الاجتماع الحضري، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة.

212. الحوراني، محمد عبد الكريم. (2006). **القوة وإنتاج المعنى في الفعل الاجتماعي**، قـــدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم الاجتماع، كليـــة الدراسات العليا، الجامعة الأردونية.

213. الخوالدة، خليل أحمد. (2006). **فاعلية برنامج تدريسي لتنمية الثقافة البيئيـــة لمعلمـــي التربية المدنية في المرحلة الأساسية في الأردن**، قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات منح درجة دكتوراه فلسفة في التربية، مناهج التربية المدنيـــة وطـــرق دراســـتها لكليـــة الدراسات التربوية العليا جامعة عمان، العربية للدراسات العليا.

214. زونوح، ياسمينة. (2005–2006). **إشكالية التنمية المستدامة في الجزائر –دراسة تقييمية**– رسالة لنيل شهادة الماجستير في العلوم الاقتصادية، فرع التخطيط، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.

215. السقاف، أحمد محمد عبد الله .(1998): **مدى فاعلية تدريس برنامج مقترح للتربية البيئية في تنمية الأخلاق البيئية عند طلبة كلية التربية في جامعة عدن**، أطروحة مقدمة إلى مجلس كلية التربية (ابن رشد) في جامعة بغداد، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية (مناهج وطرائق تدريس/جغرافية).

216. سليماني، صباح.(2011–2012). **المناهج التربوية في الجزائر: بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية، منهج التربية البيئية نموذجا 2003–2011**، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، تخصص علم الاجتماع التنمية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة.

217. طويل، فتيحة. (2004–2005). **السياسة الحضرية ومشكلاتها الاجتماعية في المناطق الصحراوية –دراسة ميدانية في مدينة بسكرة**– مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التنمية، جامعة بسكرة.

218. يخلف، نجاة. (2006–2007). **أبعاد التربية البيئية في وسط المدرسة الجزائري دراسة ميدانية لمدينة قالمة**، رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص خدمة اجتماعية، قسم علم الاجتماع والديمغرافيا جامعة 08 ماي 1945، قالمة الجزائر.

- **المجلات والدوريات:**

219. أبو الوفا، أحمد. (1993). **تأملات حول الحماية الدولية للبيئة من التلوث– مع إشارة لبعض التطورات الحديثة.** المجلة المصرية للقانون الدولي، العدد 49.

220. أبو زيط، ماجدة. (2005). **قياس التنمية ومعاييرها.** مجلة الزيتونة للدراسات والبحوث العلمية. سلسلة العلوم الإنسانية، الأردن، ج3، (العدد1).

221. الباز، داود عبد الرزاق. (2004). **مفاهيم أساسية في القانون العام لحماية البيئة.** مجلة عالم الفكر، الإنسان والبيئة، الكويت، ج32، (العدد3).

222. بشاينية، سعيد.(2004، جانفي). **من التنمية الشاملة إلى التنمية المستدامة.** مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة، العدد 09.

223. جابر، نصر الدين. (2004). **واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية.** مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. دمشق، ج2، (العدد 1).

224. الخولي، أسامة.(1999، نوفمبر). **مفهوم التنمية المستدامة.** مجلة التنمية والبيئة. مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، القاهرة، العدد 9 .
225. روث، تشارلز. (1998، يوليو). **الثقافة البيئية جذورها وتطورها واتجاهاتها في التسعينات.** (عبد الله القطايبية وهديل محمد فيصل، مترجم). مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة، دمشق، العدد 15 .
226. الزعبي، علي زيد. (2008). **كفالة التنمية المستدامة في البلدان العربية- مقاربة سوسيوثقافية.** المجلة العربية للعلوم الإنسانية، شركة المجموعة الكويتية للنشر والتوزيع، الكويت، العدد102.
227. سعدون، يوسف. (2009). **من سوسيولوجيا الطب إلى سوسيولوجيا الصحة،** مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، جامعة 20 أوت 1955، سكيكدة، الجزائر، عدد 4.
228. سلطان، غانم. (2006). **هل يستطيع العالم أن يثبت الحروب والنزاعات المسلحة،** مجلة العربي، الكويت، العدد 568 .
229. الشراح، يعقوب أحمد. (2004). **التربية البيئية ومأزق الجنس البشري.** عالم الفكر، الإنسان والبيئة، الكويت، ج 32 ، (العدد 3).
230. صباريني، محمد، أحمد عودة، خليل خليلي. (1988). **المعلومات البيئية لدى طلبة جامعة اليرموك،** مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، عدد خاص.
231. طلبة، مصطفى كمال. (1999). **قضايا وتحديات البيئة للتنمية.** مجلة البيئة و التنمية، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، القاهرة، العدد 9.
232. الصغير، صالح بن محمد. (1999). **بعض المحددات الاجتماعية والثقافية والديمغرافية لمستوى الاتجاهات البيئية-دراسة تحليلية مطبقة على طلبة جامعة الملك سعود بالرياض.** مجلة جامعة الملك سعود، ج.11.
233. عبد الله ،عبد الخالق. (1993، يناير). **التنمية المستديمة والعلاقة بين البيئة والتنمية – العرب والتنمية وقمة الأرض**- مجلة المستقبل العربي، مركز الدراسات للوحدة العربية، بيروت، لبنان ، العدد 176 .
234. العسكري، سليمان ابراهيم. (2006). **تربية العنصرية وازدواجية المعايير.** مجلة العربي، الكويت، العدد 570.
235. فارس، فاروق. (1999). **التنمية المستدامة بين التنظير والتطبيق.** مجلة جامعة دمشق للعلوم الزراعية، دمشق، ج.15.

236. فروليك، كريستيان. (2002). **مقدمة ونظرة عامة في أمور البيئة.** (شهرت العالم، مترجم). مجلة الثقافة العالمية، ملف العدد الضمير الأخضر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 111 .
237. فيركيد، أوليفيا. (2002). **محاربوا قوس قزح شبوا عن الطوق.** (عدنان جرجس، مترجم). مجلة الثقافة العالمية، ملف العدد الضمير الأخضر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 111.
238. قيرة، اسماعيل. (2008). **عصر المشكلات لوحة سوداء وأرقام مخيفة.** مجلة البحوث والدراسات الإنسانية. منشورات جامعة 20أوت 1955 سكيكدة، عدد 02.
239. قيرة، إسماعيل. (2007). **الميكافيلية وطقوس المرور.** مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، منشورات جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر، العدد1.
240. كريم، أبو حلاوة. (1999). **اعادة الاعتبار لمفهوم المجتمع المدني.** مجلة عالم الفكر، الكويت، العدد02.
241. كشك، محمد عاصي. (1997). **التنمية المستديمة سراب أم حلم قابل للتحقيق.** مجلة القافلة. مطابع التركي دمام السعودية ج. 45 (العدد 12).
242. ليفي، مايسمو. (1994). **السياسات السكانية من منظور مقارن.** (حمدي الزيات، مترجم). المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، اليونسكو، عدد 141 .

- **الندوات والمؤتمرات:**

243. أبو شريحة، نبيل إسماعيل. (د،ت)، **التوعية البيئة والتنمية المستدامة.** بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الرابع للإدارة البيئية حول التنمية المستدامة والإدارة المجتمعية –الأدوار المستقبلية للحكومات المركزية والمحليات والقطاع الخاص والمجتمع المدني– المنامة، البحرين.
244. أبو شعالة، مصطفى محمد.(2001، 30 مارس). **المعالجة الاقتصادية والاجتماعية للفقر وفق منظور التنمية الشاملة.** بحث مقدم في ندوة حول مفهوم وأسباب الفقر مشاكل ومعالجات الفقر، طرابلس.
245. الأمم المتحدة اللجنة الاقتصادية لإفريقيا. (2001، 13 –16مارس). **وضع واستخدام المؤشرات القابلة للتطبيق فيما يتعلق بالأمن الغذائي والتنمية المستدامة،** المركز الإنمائي دون الإقليمي لشمال إفريقيا، بحث مقدم إلى الاجتماع السادس عشر للجنة الخبراء الحكومية الدولية، طنجة المغرب .

246. بن نوار، صالح. (2011). **وسائل الإعلام والبيئة.** بحث مقدم في فعاليات الملتقى الوطني حول البيئة والمجتمع، إشراف، علي غربي و فضيل دليو، مخبر علم الاجتماع الاتصال للبحث والترجمة، جامعة منتوري قسنطينة.

247. بوسالم، رانية. (2011). **الإعلام البيئي ومشكلات البيئة.** بحث مقدم في فعاليات الملتقى الوطني حول البيئة والمجتمع، إشراف، غربي علي و فضيل دليو، مخبر علم الاهتمام الاتصال للبحث والترجمة، جامعة منتوري قسنطينة .

248. دليو، فضيل. (2011). **النفايات الإكترونية والفضائية.** بحث مقدم في فعاليات الملتقى الوطني حول البيئة والمجتمع، إشراف، علي غربي و فضيل دليو، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، جامعة منتوري قسنطينة.

249. مرعي، محمد مرعي. (ب.ت). **دور الإدارة الرشيدة للحكومات المركزية والمحليات والقطاع الخاص والمجتمع المدني في التنمية المستدامة- المسؤوليات والآليات.** بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الرابع للإدارة البيئية حول التنمية المستدامة والإدارة المجتمعية – الأدوار المستقبلية للحكومات المركزية والمحليات والقطاع الخاص والمجتمع المدني- المنامة، البحرين.

250. الغامدي، عبد العزيز بن صقر. (2006). **تنمية الموارد البشرية ومتطلبات التنمية المستدامة للأمن العربي- جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية نموذجا**، بحث مقدم للملتقى العربي الثالث للتربية والتعليم، بيروت.

251. غربي، علي. (2011). **المساحات الخضراء وأهميتها في الحفاظ على الإنسان والبيئة،** بحث مقدم في فعاليات الملتقى الوطني حول البيئة والمجتمع، إشراف، علي غربي و فضيل دليو، مخبر علم الاجتماع الاتصال للبحث والترجمة، جامعة منتوري قسنطينة.

252. الكفوي، مصطفى العبد الله. (2008 ،17-18 ديسمبر). **التنمية المستدامة –تحسين ظروف معيشة جميع الناس-** بحث مقدم في الندوة العلمية حول دور المكاتب والشركات الهندسية الاستشارية العربية في التنمية المستدامة، دمشق.

253. الوداعي، عبد الإله.(د.ت). **القانون الدولي ودوره في حماية البيئة –الاتفاقيات البيئية الدولية متعددة الأطراف.** بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الرابع للإدارة البيئية حول التنمية المستدامة والإدارة المجتمعية –الأدوار المستقبلية للحكومات المركزية والمحليات والقطاع الخاص والمجتمع المدني- المنامة، البحرين.

- **مواقع ومقالات الإنترنت:**

254. تم استرجاعها في تاريخ 30 ديسمبر، 2012 ، على الساعة14:50 من Fule://:/users/met/documents/2htm

255. الاتحاد البرلماني العربي.(2001، أكتوبر). **الإعلان العربي عن التنمية المستدامة**، مجلة البرلمان العربي، العدد 81. تم استرجاعها في تاريخ 11 فيفري،2009 من

file://E:/aeciv%20%20fayal/al/internet/bac/nouveau%20dossier/rep4/2081-08/09/2003

256. الأحمدي، محمد بن عليكة. (د.ت). **دور علم النفس في تعديل الاتجاهات نحو البيئة**. تم استرجاعها في تاريخ 09 فيفري،2009 من **http//www.docs.ksu.sa/doc/articles**

257. بن خالد، محمد سليمان، وأياد محمود دحامنة. (2011). **درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية**، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ج.19، العدد 01. تم استرجاعها في تاريخ 31 ديسمبر، 2012، على الساعة 16:15 من: http://www.iugaza.edu.psp/ar/periodical

258. تم استرجاعها في تاريخ 30 ديسمبر، 2012 ، على الساعة14:50 **من** www.tge.sa/vb/shouthead.ph?t=3514

259. تم استرجاعها في تاريخ 30 ديسمبر، 2012 ، على الساعة14:50 من **www.tarbige.chmiti.com/news.php?action=vew2id=7**

260. تم استرجاعها في تاريخ 31 ديسمبر، 2012 ، على الساعة 16:15 من faculty.rsu.edu.sa/3283

261. الغامدي، عبد الله بن جمعان.(2007، 10 أغسطس). **التنمية المستدامة بين الحق في استغلال الموارد الطبيعية والمسؤولية عن حماية البيئة**. تم استرجاعها في تاريخ 03 مارس، 2009 من .http://www.kanitakji.com/filos/env/2009.doc.

262. محمد، عبد الرحمان عبد الهادي.(د.ت). **التخطيط العمراني المستديم**. (amohamed@mail.iugaza.edu). تم استرجاعها في تاريخ 02 ماي، 2011 من http://site.iugaza.edu.ps/amohamed/files/2010/02/sus_urb_ch_1.pdf

263. منتدى شبكة طلبة الجزائر للتنمية المستدامة. (د.ت). تم استرجاعها في تاريخ 23 أفريل، 2010 من .www.ejtemcy.com/sho thread.php

264. منظمة الإسيسكوا.(د،ت). **العالم الإسلامي وتحديات البيئة المستدامة**. تم استرجاعها في تاريخ 15نوفمبر،2010، من http://www.isesco.org.ma/pub/arabic/tanmounst/p5.htm

265. تـــــم اســـــترجاعها فـــــي تـــــاريخ 15نـــــوفمبر،2010 مـــــن
http://arabic.bayat.org.lb/monasabat/huzayran/bia.htm

ثانيا: المراجع باللغة الاجنبية:

- **الكتب:**

266. Aldern ,G.P. (1973.) **Mansa global ecologicalin. Jolm Holdren et al. (eds), population perspective**. San Francisco. Free-man. cooper and co.

267. Babbie, Earl. (2007). **The Practice of social Research**. Printed in the United states of America : Thomson.Wadsworth.

268. Barrlnus.(1994) **Environment growth and development. The concept and strategies of sustainability**. London.

269. Day ,Pete.R. **(1982). Social work and social. Control.** N.V. prentice hott. Englewood Ine.

270. Dabesse, et Arviset. (1978). **L'environnement à l'école.** presse universitaire de France collection. S.V.P.

271. _domien ,Caroline ,et Philip Cullen . (1998**). droit international de l environnement testes de base et références .**pub par Cluwer Löw international.

272. HARVEY ,BRAIN,John D Halett .(1977). **Environment and Society.** London: Mac-millan Prss Ltd.

273. UNESCO UNEP**. (1978**). **Intergovermental Conference on Environmental.** Unesco**.** Education.Final Report.Tiblissi 1977.

- **االندوات والمؤتمرات :**

274. GILLET ,MARGRET. (1977). **UN ESCO CONFERENCE ON ENVIRONMENTAL EDRICATION TIBPSI GEORGIA NEWS LETTER WITH THE INTERNATIONAL BURERAU OF EDUCATIONT UNESCOND V.NO.U.DE- CENBER.**

275. Mehta ,Ruchi. (2009, March 19-21.). **Sustainable development. how far is it sustainable?** Proceedin GS of international conference on energy and environment.

- **المجلات والدوريات:**

276. Reinfried , Sybille. (2009, November). **GUEST editorial -education for sustainable development and the Lucerne declaration.** international research in geographical and environmental education. Vol.18, (N04).

277. Salisbury ,David F. **(1989). What should instructional designers know about general systems theory**? Educational technology. Vol .26 ,N-(8) .

278. valadbigi ,Akbar, shahab. Ghobadi. (2010). **sustainable development and environmental challenges**. European journal of social sciences-vol.13, (N04)

الملاحـــــق

الملحق رقم (01)

طلـــــــــــب تحكيـــــــــم

الأستاذ المحكم : ..... .المحترم.

موضوع الدراسة: **التربية البيئة ودورها في التنميـــــة المستدامـــــة.**

–دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة–

إعداد الطالبة:
فتيحة طويل

إشراف الأستاذ الدكتور:
علي غـــــربي

الأستاذ المحكم:

أضع بين أيديكم قائمة تحليل كتب مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمجالات التنمية المستدامة، أرجو من حضرتكم الاطلاع عليها وإبداء الرأي؛ بالإضافة والحذف والتعديل الذي ترونه مناسبا.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

أولا: المجال (البعد) الاجتماعي:

الرقم	الأفكار و المفاهيم	مناسب	غيـــــر مناسب	ملاحظات
01	- تحسين نوعية الحياة في الأحياء المتخلفة.			
02	- التخفيف من أوضاع الفقر وحدوثه.			
03	- تحقيق المساواة والعدالة في توزيع الموارد بين الأجيال .			
04	الاستثمار في القدرات البشرية.			
05	-دور التربية البيئية والوعي البيئي في الحث على الالتزام بالسلوك البيئي الصحيح.			
06	دور التعليم في تكوين حياة مستدامة وسط المجتمع.			
07	فرض الضرائب على المخالفين لقوانين حماية البيئة.			
08	-التوعية الإعلامية التي تحث على المحافظة على البيئـــة وحمايتها.			
09	-تشكيل منظمات لحماية البيئة التي تقع عليها مســؤولية توعية الفرد بيئيا			
10	-المحافظة على البيئة غالبا مـــا تكـــون نتيجـــة الجهـــد الجماعي.			
11	المشاركة الشعبية في التخطيط للتنمية.			
12	-حملات النظافة من الأنشطة التي تعالج مشكلات البيئة.			
13	-دراسة أي مشكلة بيئية بطريقة علمية تساعد على اتخاذ قرارات بيئية فعالة.			
14	-دور المؤسسات في تنفيذ البرامج التنموية.			
15	-التخطيط البيئي غير السليم يزيد من استنزاف المـــوارد الطبيعية.			
16	-من سياسات التنمية المستدامة إدارة البيئة الرشيدة			
17	مواجهة آثار العولمة التي تحد من إمكانية تحقيق التنميـــة المستدامة .			
18	دعم دور المرأة في حماية البيئة.			

19	-التعاون الدولي.			
20	-تنمية الريف للحد من هجرة السكان إلى المدن.			
21	-مراعاة وجود مساحات خضراء عند تخطيط المدن .			
22	-تضخم المدن يؤدي إلى اختلال في التوازن البيئي.			
23	-التدهور البيئي يرتبط ارتباطا وثيقا بالكثافة السكانية.			
24	دعم برامج تنظيم الأسرة.			
25	المنازعات الدينية والعرقية.			
26	-الحروب والجرائم وما يترتب عليها من تدهور بيئي.			
27	-رمي الفضلات في الأماكن العامة والمساحات الخضراء يساهم في التلوث البيئي.			
28	-انتشار العديد من الأمراض الوبائية يرجع أساسا للتلوث البيئي.			
29	خطورة دفن نفايات الدول المتقدمة في أراضي الدول النامية.			
30	- احترام حقوق الإنسان.			
31	-المحافظة على صحة الإنسان بالنظافة الدائمة والتغذية الجيدة.			
32	توفير الرعاية الصحية.			
33	-تجاهل الإنسان بقوانين الطبيعة المنظمة يساعد على التدهور البيئي.			
34	-دور القوانين والتشريعات في تحديد علاقة الإنسان بالبيئة.			
35	-حماية التراث الحضاري والطبيعي.			
36	-تحديد العلاقة بين الإنسان والبيئة.			
37	-تحقيق الأمن والسلام.			

ثانيا: المجال (البعد البيئي):

الرقم	الأفكار والمفاهيم	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
38	-النظام البيئي وحدة بيئية متكاملة متفاعل مع بعضها البعض.			
39	-كل شيء يضاف إلى البيئة بدرجة أكبر مما يحتاج إليه النظام البيئي يعتبر تلوثا.			
40	-البيئة الطبيعية نادرا ما تعوض عند تعرضها للاعتداء والتخريب			
41	-ينشأ اختلال التوازن البيئي نتيجة لتدخل الإنسان المباشر في تغيير ظروف البيئة			
42	-الموارد غير المتجددة هي التي تنتهي من البيئة لمحدوديتها ولأن معدل إنتاجها أقل بكثير من معدل استهلاكها مثل المعادن.			
43	عند استخدام الموارد غير ألمتجددة يجب أن يدفع المستخدم بدلا من ذلك لتعزيز تعويض وإدامة الموارد المتجددة.			
44	-الموارد المتجددة هي التي تظل متوفرة لقدرتها على الاستمرارية والتجدد مثل النباتات والحيوانات.			
45	معدلات استخدام الموارد المتجددة يجب أن لا تتجاوز معدل إعادة تجديدها وبنائها ثانية.			
46	-المحميات الطبيعية من أنجح الأساليب المتخذة للحفاظ على الحياة البرية من الانقراض.			
47	-البيئات عديدة ومتنوعة.			
48	عوامل وأسباب التلوث البيئي .			
49	-التغير المناخي.			
50	-تنقية مياه الشرب والمحافظة على نظافتها.			
51	-ثقب طبقة الآزون.			
52	-تنظيم عملية الصيد والمحافظة على الكائنات البرية والبحرية			

53	-تنمية الثروة النباتية والحيوانية .			
54	-محاربة إزالة الغابات.			
55	-محاربة التصحر والجفاف.			
56	الأخطار الطبيعية كالزلازل والبراكين.			
57	-الاستغلال المستدام للجبال.			
58	-دعم التنمية الزراعية والريفية المستدامة.			
59	- حماية الاراضي الزراعية من توسع شبكات المواصلات.			
60	-الحفاظ على الموارد المائية.			
61	-الاهتمام بالمراعي وتحسينها وزيادة مساحتها.			
62	- تطبيق أشكال جديدة من التقنية والنقل الرشيد للتكنولوجيا.			
63	-إقامة الأحزمة الخضراء للحد من زحف الرمال.			
64	-الحاجة المتزايدة إلى المبيدات الحشرية تعمل على تزايد مظاهر التلوث.			
65	-تعكر المسطحات المائية يؤدي غالبا إلى خلل في النظام البيئي.			
66	حرق النفايات ومنشآت تربية الدواجن والأبقار يؤثر سلبا على الإنسان.			
67	انتشار النفط على سطح مياه البحار والمحيطات يؤدي إلى هدم السلسلة الغذائية.			
68	-الضغط الزراعي في المناطق الجافة يؤدي إلى تعرية التربة من غطائها الطبيعي.			
69	-دورة الغذاء تتشكل من التفاعل بين الكائنات الحية وبيئتها غير الحية.			
70	-انخفاض الأمطار لبضع سنوات متتالية أو تذبذب كميتها من سنة لأخرى يساهم في تدهور الأنظمة البيئية			
71	-الكثبان الرملية المتحركة هي من مشكلات البيئية الخطيرة.			

ثالثا: المجال (البعد) الاقتصادي:

الرقم	الأفكاروالمفاهيم	مناسب	غيـــر مناسب	ملاحظات
72	-تغيير أنماط الإنتاج والنمو لصالح البيئة.			
73	-المكاسب الاقتصادية السريعة التي يحققها الفرد في الـــدول النامية غالبا ما تكون على حساب البيئة في المدى البعيد.			
74	-سرعة عملية الإنتاج الخاصة بالموارد الطبيعية تؤدي إلى مزيد من استنزافها وتدهورها.			
75	-إتقان العمل يؤدي إلى وفرة الإنتاج وغزارته.			
76	-ترشيد الاستهلاك.			
77	تحقيق التكامل بين برنـــامج التصـــنيع المحلـــي وبرنـــامج التصدير.			
78	-الاستهلاك غير الرشيد لمصادر الطاقة غير المتجددة يعمل على إنهائها.			
79	-قيمة أي مورد من الناحية الاقتصادية تتحدد فـــي ضـــوء العرض والطلب في المجتمع.			
80	-غسل السيارات بخرطوم المياه من الأنمـــاط الاســـتهلاكية السلبية على موارد الطبيعة.			
81	-التخطيط للمشاريع الصناعية كضمان لحماية البيئية.			
82	-تعتبر وسائل النقل المختلفة التي تستخدم الوقـــود مصـــدر رئيسي في تلوث هواء المدن والتلوث الضوضائي.			
83	-عدم توفر الإمكانيات لاستغلال الطاقة الشمســـية لصـــالح استخدامات الإنسان.			
84	-التطور الصناعي يؤدي إلى إلقاء الكثيـــر مـــن المخلفـــات الضارة على الأرض والماء والهواء.			
85	-انتشار المصانع في الأماكن السكنية يؤدي إلى تلوث الهواء والتلوث السمعي والبصري.			
86	-إنشاء وحدات تابعة لكل مصنع تقوم بمعالجة النفايات.			
87	إنشاء مراكز لمراقبة التلوث.			

88	-التنمية السياحية.			
89	-استثمار الموارد الطبيعية في البيئة يسمح باستمرار استخدامها لمنفعة أكبر عدد ممكن من الأجيال.			
90	- إنتاج الطاقة البديلة كطاقة المياه والشمس...			
91	-تحسين الأسواق وبناء مؤسساتها.			
92	استثمار مدخرات الناس في المشروعات الضخمة.			
93	وضع ضوابط لضمان تدفق وتشجيع الاستثمار الأجنبي المباشر.			
94	عدم التوسع في تصدير الموارد الخام فقط.			
95	اقتصاد المعرفة.			
96	تمويل حماية البيئة.			
97	تقييم الآثار البيئية للصناعات القائمة.			

الملحق رقم (02)

طلـــــــــــب تحكيـــــم

الأستاذ المحكم : ..... .المحترم.

موضوع الدراسة: **التربيـــة البيئية ودورها في التنمية المستدامـــــة.**

–دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة–

إعداد الطالبة:
فتيحة طويل

إشراف الأستاذ الدكتور:
علي غـــــربي

الأستاذ المحكم:

أضع بين أيديكم قائمة تحليل كتب مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمجالات التربيـــة البيئيـــة. أرجو من حضرتكم الاطلاع عليها وإبداء الرأي بالإضافة والحذف والتعديل الذي ترونه مناسبا.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

أولا- المجال(الجانب) المعرفي:

الرقم	المفاهيم والأفكار	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
01	-يعرف البيئة و مكوناتها.			
02	-يتعرف على الموارد البيئية المتجددة وغير المتجددة.			
03	-يدرك التلميذ اهمية التوازن في النظام البيئي.			
04	-يتذكر التلميذ دور المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في تحقيق برامج التنمية.			
05	-يحدد العلاقات بين الإنسان والموارد البيئية.			
06	يتعرف على أهمية السد الأخضر.			
07	-يشير إلى طريق الاستهلاك الرشيدة للموارد البيئية.			
08	-يتعرف على التنمية السياحية.			
09	-يظهر المسببات الطبيعية التي تخل بتوازن البيئة.			
10	-يكتشف التلميذ من ينبغي أن يتحمل ثمن مواجهة المشكلات البيئية.			
11	-يبين تأثير الأنماط الاستهلاكية للإنسان على استنزاف الموارد البيئية.			
12	يشير إلى رمي القمامات في الأماكن العامة يلحق الأذى للآخرين.			
13	-يقترح بعض الوسائل التي يمكن أن يستثمر بها الإنسان الموارد البيئية.			
14	-يقدراهمية التنمية الزراعية الريفية المستدامة .			
15	-يتعرف التلميذ على دور التعليم في الاستغلال الرشيد للموارد الطبيعية.			
16	يشير إلى دور وسائل الإعلام في التوعية البيئية.			
17	-يتعرف على التراث الحضاري والطبيعي.			
18	-يشير إلى ضرورة الرعاية الصحية.			
19	-يستنتج التأثيرات الضارة على صحة الإنسان من جراء التلوث.			

20	-يدعم التلميذ اهمية المحافظة على البيئة للأجيال القادمة.			
21	-يبرز الآثار البيئية المترتبة عن النمو السكاني.			
22	-يتعرف التلميذ على دعم برامج تنظيم الاسرة.			
23	-يشرح أثر الفقر في استنزاف الموارد البيئية.			
24	يستنتج أثر العنف والجريمة في التدهور البيئي.			
25	يبين التلميذ دور العدالة في توزيع الموارد بين الأجيال .			
26	-يوضح عوامل الهجرة التي تؤثر على البيئة في المدن.			
27	يبين للتلميذ مصادر التلوث البيئي			
28	-يشرح أساليب التخطيط الحضري لحماية البيئة.			
29	-يتعرف على دور المنظمات العالمية في حماية البيئة.			
30	- يوضح العلاقة بين مستويات الإنتاج ونوعية البيئة.			
31	-يقيم مصادر الطاقة البديلة لمواجهة الاحتياجات المستقبلية.			
32	- يلخص تأثير النمو الاقتصادي على تدهور البيئة.			
33	-يوظف بعض القوانين والتشريعات في حماية البيئة.			
34	-يحدد نتائج حروب الموارد البيئية بين الدول الغنية والفقيرة.			
35	-يميز علاقة التكنولوجيا والتقنية المثمرة والمدمرة للبيئة.			
36	-يكتشف الاعتبارات الواجب مراعاتها في صنع القرارات البيئية وإدارة مواردها.			
37	- ينظم حقوق الانسان.			
38	-يتعرف على أهمية المشاركة الجماعية في تنمية المجتمع.			

ثانيا- المجال (الجانب) المهاري:

الرقم	المفاهيم والأفكار	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
39	يستخدم عينات من الأحياء المنتجة والمستهلكة من بيئتهم الطبيعية ويعرضها بدقة للدراسة .			
40	يعرض التلميذ بدقة أشكال العلاقات الغذائية بين الكائنات الحية الموجودة في بيئتهم المحلية.			
41	يرسم التلميذ لوحة حول موضوع التلوث البيئي.			
42	-يلاحظ التلميذ الظواهر البيئية الموجودة في الواقع وتفسيرها علميا.			
43	-يوضح أهمية تحقيق العدالة في توزيع الموارد بين الأجيال.			
44	يتهيأ التلميذ لمساعدة الفقراء والمحتاجين.			
45	يتدرب التلميذ على الوقاية من الأمراض.			
46	-تكييف قدرات التلميذ لتلائم مواقف حل المشكلات التي تعاني منها بيئتهم.			
47	-كتابة تقارير حول العلاقة بين الإنسان والبيئة.			
48	-يستخدم أجهزة استغلال الطاقة البديلة كطاقة الرياح والمياه والشمس...			
49	كتابة تقارير حول دور الجمعيات البيئية.			
50	-تقليد الجماعة في غرس الأشجار وتنظيف المحيط على مستوى بيئتهم المحلية.			
51	-تنمية مهارة رمي الفضلات في أماكنها المخصصة.			
52	-كتابة تقارير حول أهمية المحافظة على الموارد البيئية المتجددة وغير المتجددة.			
53	-يميز التلاميذ بين حقوقهم وواجباتهم البيئية.			
54	-رسم بياني لمعطيات التغير المناخي.			
55	-تطبيق بعض الطرق لحماية التراث الحضاري والطبيعي.			
56	يستعد التلميذ لتصرف نحو الآثار المترتبة على ظهور آفات			

	الاجتماعية.			
57	كتابة تقارير حول انعكاسات التطور الصناعي على البيئة .			
58	- يستجيب التلميذ لمعطيات التكنولوجية التي تحافظ علـــى البيئة.			
59	يتدرب التلميذ على تدوير النفايات الورقية والبلاستيكية.			
60	يستثمر التلميذ مدخراته الشخصية لتنفيذ مشاريع بسيطة.			
61	كتابة تقارير حول سياسة النمو الديمغرافي.			

ثالثا- المجال (الجانب) الانفعالي الوجداني:

الرقم	المفاهيم والأفكار	مناسبة	غيـــر مناسبة	ملاحظات
62	-يظهر التلميذ شعور بالمشكلات البيئية وأخطارها.			
63	-يظهر التلميذ رغبة في حماية البيئة من التلوث.			
64	يبدي أهمية بالتراث الحضاري والطبيعي.			
65	-يقدر مكونات البيئة بعمق الإيمان بنظام توازن البيئة.			
66	-يميل نحو المشاركة في مشروعات حماية البيئة.			
67	-يسأل عن أهمية الترابط في مكونات البيئـــة واســـتدامتها لأجيال الحاضر والمستقبل.			
68	-يبدي التلميذ ميلا نحو استثمار موارد البيئة الدائمة.			
69	-بيدي تقدير لدور التعليم في المحافظة على الموارد البيئية.			
70	يقدر خطورة الآثار البيئية المترتبة على النمو الديمغرافي.			
71	-يدعم ضرورة إتباع نظم اقتصادية معينة لا ترهق البيئـــة وتحافظ على سلامتها.			
72	-ينمي الذوق الجمالي للمظاهر البيئية المختلفة.			
73	-تقدير العمل والعاملين.			
74	-يطور الاتجاه الإيجابي نحو التعامل الرشيد مـــع المـــوارد الطبيعية والمحافظة عليها.			
75	-ينمي اتجاه مضاد نحو دفن نفايات الدول الغنية في أراضي الدول النامية.			

76	-يقدر أهمية الرعاية الصحية.			
77	-ينمي الاتجاه الرامي لمحاربة الآفات الاجتماعية.			
78	-ينمي الاتجاه نحو النظافة.			
79	-يتقبل اهمية تحقيق المساواة بين الأجيال.			
80	-يظهر التلميذ رغبة في التخفيف من الفقر والحرمان.			
81	-يظهر التلميذ اهتمام نحو المشاركة في صنع القرارات البيئة.			
82	-تقدير ضرورة استخدام تكنولوجية لا تستنزف موارد البيئة.			

الملحق رقم (03)

أداة قياس التنمية المستدامة التي عرضت على المحكمين

جـــامعـــة مـــــحمد خيضـــــــر بسكـــــــــرة.
كليـــــة العلوم الإنسانيـــــة والاجتماعيـــــة.
قسم العلوم الاجتماعية-شعبة علم الاجتماع.

الأستاذ المحكم: .....المحترم.

السلام عليكم:

في إطار إعداد الطالبة لرسالة دكتوراه علوم، الهادفة إلى إبراز الدور الرئيسي الذي تؤديه التربية البيئية **وفق النظرية الوظيفية الجديدة** في تحقيق التنمية المستدامة. تم بناء اختبار التحصيل المعرفي لقياس التنمية المستدامة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمدينة بسكرة.

ومع إدراك الطالبة لانشغالاتكم العلمية ونحوها، إلا أنها على ثقة من تعاونكم مما تملكون من خبرة وسعة اطلاع في جوانب القياس النفسي والتربوي أو التربية البيئية، وعليه تضع بين أيديكم المقياس المقترح مستأنسة برأيكم حول:

- مدى صلاحية المقياس لقياس التنمية المستدامة.
- مدى صلاحية الفقرات وبدائلها في المجال الذي هي فيه.
- أية تعديلات أو إضافات تقترحونها.

والطالبة إذ تقدر تعاونكم فإنها تعتز كل الاعتزاز بآرائكم العلمية السديدة ودمتم في خدمة المعرفة وطالبيها.

طالبة الدكتوراه

فتيحة طويل

اختبار قياس تحصيل المعرفي لتلميذ السنة الرابعة

من التعليم المتوسط بمدينة بسكرة.

أولا: بيانات شخصية:

- السن:
- الجنس: ذكر☐ أنثى☐

ثانيا: تعليمات الاختبار:

عزيزي التلميذ:

يتألف هذا الاختبار من نوع واحد من الأسئلة (اختبار من متعدد) عدد فقراته (30) فقــرة ، أجــب بإمعان عن الأسئلة، بوضع علامة (×) في خانة الإجابة المناسبة والموافقــة لرأيــك ومعلوماتــك البيئية.

رقم الفقرة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
رمـــــز الإجابة																				
العلامة																				

رقم الفقرة	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
رمـــــز الإجابة										
العلامة										

الطالبة: فتيحة طويل

اختبار قياس تحصيل المعرفي لتلميذ السنة الرابعة
من التعليم المتوسط بمدينة بسكرة.

أولا: تعليمات الاختبار:

عزيزي التلميذ:

يتألف هذا الاختبار من نوع واحد من الأسئلة (اختبار من متعدد) عدد فقراته (30) فقرة ، أجب بإمعان عن الأسئلة، بوضع علامة (×) في خانة الإجابة المناسبة والموافقة لرأيك ومعلوماتك البيئية .

ثانيا: بيانات شخصية:

- السن:
- الجنس: ذكر☐ أنثى☐

ثالثا :الاسئلـــــــة:

الجانب البيئي:

1- يقصد بمفهوم البيئة:

أ- الإنسان والحيوانات بأنواعها. ☐

ب- النباتات الخضراء والأشجار والتربية والهواء والماء. ☐

ج- كل ما يحيط بالإنسان من ظواهر طبيعية واجتماعية واقتصادية. *☐

د- كل الأنشطة والعلاقات الموجود في المجتمع. ☐

2- يقصد بمفهوم حماية البيئة

أ- التعامل مع البيئة باستخدام التكنولوجيا التي توفر أقصى طاقة إنتاجية. ☐

ب- توظيف الموارد الطبيعية كافة لتلبية احتياجات البشر المتزايدة. ☐

ج- التعامل الحكيم مع البيئة والاستثمار الرشيد لمواردها الطبيعية. ☐*

د- التعامل مع البيئة من وجهة نظر اقتصادية بحثه. ☐

3- لتحقيق التوازن البيئي لا بد من:

أ- سن القوانين التي تمنع استخدام الموارد البيئية مستقبلا. ☐

ب- التخطيط العملي لاستعمالات التكنولوجية الصديقة للبيئة. ☐*

ج- إعطاء الأولوية للمشروعات الصناعية مهما كانت. ☐

د- الدعوة للتقشف والاعتماد على الذات وترك حياة الترف. ☐

4- تتميز المشكلات البيئية بأنها مشكلات:

أ- تحل تلقائيا دون تدخل من أحد. ☐

ب- يتغلب عليها بمزيد من الفهم والتعاون في تعاملنا مع البيئة.*☐

ج- يتغلب عليها باستخدام التكنولوجيا والتقدم العلمي. ☐

د- يخضع المسبب في حدوثها لدفع تعويضات مالية. ☐

5- يقصد بالتلوث البيئي

أ- التفجيرات النووية. ☐

ب- اختلال التوازن بين عناصر النظام البيئي. ☐*

ج- زيادة النفايات والفضلات الصناعية. ☐

د- استخدام معطيات العلم والتكنولوجيا. ☐

6- تؤدي زيادة توسيع انتشار الحدائق العامة إلي:

أ- تقليل مساحة الأرض المستغلة للبناء. ☐

ب- الحد من التلوث الناجم عن الطاقة النووية. ☐

ج- الحد من التشوه البيئي الناجم عن الزحف العمراني . *☐

د- استهلاك كميات كبيرة من الماء.☐

7- من وسائل تثبيت الرمال في الصحراء:

أ- التوسيع في إقامة الجدران الإسمنتية.☐

ب-التوسع في بناء السد الأخضر.☐ *

ج- التوسع في تربية الحيوانات.☐

د- التوسع في عملية توطين البدو.☐

8- من أهم الأضرار الناتجة عن ثقب طبقة الأزون:

أ- إصابة الإنسان بسرطان الجلد.☐ *

ب- حرائق الغابات. ☐

ج- إصابة الإنسان بأمراض عصبية.☐

د- انخفاض درجة حرارة الأرض المنعكسة.☐

9- يؤدي استنزاف الإنسان للغابات وانحسارها إلى:

أ- تراجع كميات الموارد الأولية كالأخشاب والألياف.☐

ب- تشرد الحيوانات البرية المستوطنة في الغابات. ☐

ج- الزحف العمراني. ☐

د- انجراف التربة. ☐*

10- للحد من تلوث المناطق الساحلية لابد من:

أ- على الدولة تشديد الرقابة على مياهها الإقليمية لضبط مسببي التلوث. ☐

ب- البحار أوسع من اليابس وهذا يعني أنها المكان المفضل لاستقبال مخلفاتها. ☐

ج- الأمر يتطلب أن يدرك المتسببون في التلوث أن ما يقوموا به يشكل تهديد مستقبل الجميع. ☐*

د- البحار مليئة بملايين الأسماك ولا أعتقد أن التلوث يمكن أن يحقق أضرار كبيرة بها.

11- واحدة مما يلي ليست من مصادر الطاقة:

أ-الطاقة الشمسية.☐

ب-الطاقة الناجمة عن الفهم.☐ *

ج-طاقة الرياح.☐

د- الطاقة المائية.☐

الجانب الاجتماعي:

12- من أنشطة الإنسان الضارة بالبيئة ما يلي:

أ- استغلال موارد البيئة بشكل دائم. ☐*

ب- زيادة إنتاج المصانع .☐

ج- التخطيط السليم لكيفية المحافظة على البيئة.☐

د- الاعتماد على الأجيال القادمة لمواجهة مشكلة استنزاف المواد.☐

13- يعتبر الاحساس بالمسؤولية تجاه البيئة وقضاياها من القيم:

أ- الاجتماعية.☐

ب- الجمالية.☐

ج- البيئية.☐ *

د- الاقتصادية. ☐

14- تتشكل البيئة الاجتماعية من:

أ- أفراد الأسرة الواحدة والعلاقات القائمة فيهم.☐

ب- العلاقات والتفاعلات بين الأفراد داخل البيئة.*☐

ج- أنماط الحياة الهادئة في المناطق الريفية. ☐

د- الأنشطة المختلفة للأفراد في البيئة. ☐

15- تركز المدرسة على تعلم التلميذ معارف بيئية من خلال:

أ- إعادة النظر في العلاقات التي تربط الإنسان بالمحيط الطبيعي.☐ *

ب- تكوين سلوكات جديدة للإنسان المتحرر.☐

ج- التضامن العالمي والتشارك لإقامة تضامن عالمي جديد.☐

د- تأكيد هيمنة الإنسان على البيئة باعتباره محورا للكون.☐

16- زيادة النمو الديمغرافي لا يؤدي إلي :

أ- نقص الماء والغذاء. ☐.

ب- إنخفاظ عدد الوفيات . ☐*

ج- تلوث الهواء والماء والتربة.☐

د- نقص الأراضي الزراعية.☐

17- لحل مشكلة الصرف الصحي في المدن نقوم بـــ:

أ- إلقاء مياه الصرف في البحر دون معالجة على أعماق كبيرة.☐

ب- تنقية مياه الصرف الصحي واستخدامها في استزراع الصحراء.☐ *

ج- معالجة مياه الصرف الصحي بواسطة التكنولوجية وجرفها في البحر.☐

د- الصرف في البر دون معالجة حتى يتم تحليل الفضلات تلقائيا. ☐

18- -إذا دعت لـلمشاركة في حملة نظافة بيئية على مستوى المدرسة فإنك:

أ- تشارك في جزء من وقت الحملة. ☐

ب- تستخدم وقت الحملة للمراجعة..☐

ج- تساهم في تنظيم الحملة ولا تشارك فيها. ☐

د- تساهم في تنظيم الحملة والمشاركة فيها. ☐*

19- نقص المياه في بعض المناطق يعود لتبذير الناس للماء فهل ترى:

أ- أن من حق الناس أن يتعاملوا مع الماء كيفما يشاءون طالما يدفعون ثمنه.☐

ب- الحل يكمن في أن يفهم الناس حقيقة المشكلة ويعدلوا من سلوكهم. ☐*

ج- أن توفير الماء مسؤولية البلدية وليس لطبيعة تعامل الناس معه علاقة بشحه ☐

د- إن ما يقال ليس حقيقة بل تبرير لإخفاق البلدية في هذا المجال. ☐

20- قررت مدينة بسكرة بناء مصنع لألعاب الأطفال في حديقة جنان لاندو فهل ترى:

أ- أن المصنع أهم من الحديقة . ☐

ب- الأطفال بحاجة لألعاب جديدة ومتطورة . ☐

ج- الأمر يرجع لقرار البلدية هي التي تعرف أحسن.☐

د- يجب إبقاء الحديقة لقيمتها البيئية والجمالية. ☐*

21- يتم دفن الـنفايات السامة للدول الغنية في صحاري الدول النامية فهل ترى:

أ- أن هذا العمل لا يمكن قبوله لمسؤوليتنا اتجاه الأجيال القادمة.☐ *

ب- يجب أن نكون واقعيين ونحل مشاكل الفقر بأي صورة كانت.☐

ج- لا يمكن إعطاء حكم على شيء سوف يحدث بعد مائة عام. ☐

د- إذا كانت المبالغ تفوق الأخطار يمكن قبول هذه الصفقات. ☐

22- ليعيش الإنسان حياة كريمة لابد من:

أ- الانسجام مع المجتمع بتوسيع دائرة المصالح المشتركة بينها.☐

ب- التكيف مع ظروف التي خلق عليها الإنسان. ☐

ج- استغلال الدائم للموارد البيئية. ☐

د- محاربة الفقر والجهل والمرض وتحقيق المساواة. ☐*

23- تقتصر المعلومات البيئية التي تدرسها على:

أ- خلق نوع من التوقع لدى التلميذ لكل مشكلة بيئية.☐

ب- التميز بين مجالات البيئة المتعددة لتطبيق الميادين اللازمة☐

ج- إتاحة الفرص لإدراك التلميذ المعارف البيئية وتطبيقها.☐

د- نقل أوجه التعلم إلى عملية أخذ القرار مدى الحياة.☐ *

الجانب الاقتصادي:

24- اختلال التوازن البيئي الناتج عن التنمية الصناعية يرجع لعدة أسباب منها:

أ- الاهتمام بالنشاط الصناعي ذو العائد الاقتصادي السريع.☐

ب- زيادة الكثافة السكانية نتيجة ارتفاع معدل المواليد. ☐

ج- اتساع نطاق التلوث بأنواعه في البيئة. ☐

د- الاعتماد على خطط التنمية قصيرة ألمدي التي تهتم بالإنتاج فقط.☐ *

25- يقصد بترشيد الاستهلاك:

أ- تقييد استثمار الثروات الطبيعية في البيئة.☐

ب- الاستثمار السليم للموارد البيئية. ☐*

ج- الموازنة بين حاجات الفرد وإمكاناته الاقتصادية.☐

د- القدرة على السيطرة على وسائل التكنولوجيا والتقدم العلمي.☐

26- أفضل وسائل الاستغلال الرشيد للمورد البترول في الجزائر تمثل في:

أ- زيادة إنتاجيته وقت ارتفاع أسعاره لتحقيق أكثر عائد ممكن. ☐

ب- تنظيم إنتاجيته واستهلاكه مع البحث عن مصادر بديلة للطاقة.☐ *

ج- رفع أسعاره حتى يتم استخراجه للدول الغنية بكميات محدودة.☐

د- وقف استخراجه حاليا وتوفيره للأجيال المقبلة. ☐

27- تتسب المصانع في تلوث هواء المدن فهل:

أ- تتصور أن التقدم العلمي قادر على إيجاد حلول لمثل هذه المشاكل.☐

ب- على المصانع المسببة في التلوث دفع تعويضات مالية.☐

ج- لا تتحمل تلك المصانع المسؤولية لأنها لم تكن تقصد الضرر بالآخرين.☐

د- هذه المشاكل تؤكد حاجتنا لمزيد من الفهم والتعاون في تعاملنا مع البيئة.☐ *

28- من وسائل زيادة الإنتاج الغذائي:

أ- زيادة استخدام الأسمدة العضوية والكيماوية لتخصيب التربة الزراعية. ☐

ب- استخدام المقاومة البيولوجية للقضاء علي آفات المحاصيل الغذائية.☐

ج- استخدام الأساليب التكنولوجية وتخليق أصناف جديدة☐*.

د- التوسع في استنزاف المحاصيل المائية.☐

29- الطاقة الناتجة عن عملية الاندماج النووي تسمي بالآتي ما عدا واحدة هي:

أ- طاقة نظيفة☐ .

ب- طاقة رخيصة.☐

ج- طاقة أمنة. ☐*

د- طاقة ملوثة. ☐

30- الضغط على استهلاك الموارد البيئية تؤدي إلى:

أ- حرمان الأجيال المقبلة من مصدر هام للموارد الأولية.☐ *

ب- إحراز المزيد من التقدم العلمي والتكنولوجي. ☐

ج- توفير حياة كريمة للإنسان في الوقت الحاضر.☐

د- زيادة الإنتاج. ☐

وشكرا لتعاونك عزيزي التلميذ.

- **والآن نعرض الفقرات العشرة (10) التي تم حذفها من فقرات الاختبار، بعدما أجمع 03 محكمين فأكثر على صعوبتها، وطول الاختبارعلى تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.**

1- واحدة من العبارات الآتية ليست من قوانين البيئة:

أ- قانون حماية البيئة .☐

ب- قانون ثبات النظم البيئية.☐

ج- قانون محدودية الموارد البيئية.☐

د- قانون الاعتماد المتبادل. .☐

2-من أسس حماية البيئة:

أ- العلاقات غير المتكافئة بين مكونات البيئة الطبيعية والحضارية.☐ .

ب- الأسلوب غير المتكافئ في الإنتاج والاستهلاك.☐

ج- الكائنات الحية الموجودة في البيئة بشكل غير منتظم .☐

د- تدخل الإنسان بنشاطاته المختلفة سلبا على البيئة. .☐

3-يرجع تناقص مساحة بساتين النخيل في مدينة بسكرة إلى:

أ- استخدام الأسمدة الكيماوية بدلا من الأسمدة العضوية. .☐

ب- اهتمام الأفراد بالصناعة وإهمال الزراعة. .☐

ج- تشبع التربة بالمياه مما يؤدي إلى انحلال مكوناتها.☐

د- اقتطاع الأراضي الزراعية وبناء مساكن عليها.☐ .

4-تجريف التربة الزراعية هو:

أ- التلوث الكيميائي للتربة بمخلفات المصانع.☐

ب- علاج انخفاض مستوى سطح التربة الزراعية وظهور المياه الجوفية.☐ .

ج- إزالة الطبقة السطحية للتربة والتي تعتبر من أغنى طبقاتها.☐ .

د- زراعة نوع واحد من المحاصيل الزراعية لسنوات عدة.☐ .

5-ظاهرة الاحتباس الحراري تعود إلى:

أ- انخفاض معدل سقوط الأمطار السنوية على الأرض.☐ .

ب- زيادة التصحر في العالم.☐

ج- التقدم التكنولوجي والعلمي الذي يشهده هذا العصر.☐

د- زيادة تركيز غازات مختلفة .☐ وأهمها غاز ثاني أكسيد الكربون في الجو.☐ .

6- المصادر الرئيسية للتلوث الهواء في المدن الجزائرية

أ- وسائل النقل البرية.☐

ب- البراكين.☐

ج- أعمال البناء..☐

د- التصنيع. .☐

7- يوجد في العالم دول غنية تستهلك أغلب موارد البيئة ودول فقيرة تستهلك القليل جدا من هذه الموارد فهل يعود ذلك إلى:

أ- التوزيع غير العادل للمنافع مقابل الانتقادات والاعتراضات.☐ .

ب- الجوع والمرض داء يجليه الفقراء لأنفسهم بفضل تزايد أعدادهم.☐

ج- إن جميع البشر الحق في غذاء كاف ورقابة صحية معقولة .☐

د- كل دولة مسؤولة عن نفسها وعلى الذين يفشلون يتحملون عواقب فشلهم.☐ .

8- ما الآثار الناجمة عن الهجرة من الريف إلى المدينة.

أ- زيادة الواردات نتيجة لتزايد استهلاك السلع المستوردة.☐ .

ب- زيادة القوة العاملة في مشاريع الاقتصادية في المدينة.☐ .

ج- خلق أزمات في تلبية الحاجات الأساسية للسكان.☐ .

د- ضعف دور المرأة في العمل.☐ .

9- ضعف العلاقات العامة بين سكان المدن يساعد على:

أ- تدهور البيئة الاجتماعية.☐

ب- العيش الإنسان بأمان لوحده دون تدخل في شؤونه الخاصة.☐ .

ج- المحافظة على أسرار الداخلية للإنسان.☐ .

د- نقص مشاكل الجريمة.☐ .

10- بيع الأغذية المكشوفة في الأماكن العامة يساعد على:

أ- توفير مناصب عمل للبطال.☐

ب- انتشار العديد من الأمراض.☐

ج- جلب المارة للترفيه.☐ .

د- ملأ وقت الفراغ.☐ .

الملحـــــــــق رقم (04)

المقـــــــابلـــــــــة رقـــــــــــــــــم (1)

1- هل تقتصر على شرح معلومات البيئة التي تبرزها مادة الكتاب أم تزود بمعلومات بيئية أخرى أكثر كفاءة علمية وواقعية ؟ .

2- ما هي أهم العوامل التي تعيق وظيفتك في تزويد التلميذ بمعلومات بيئية أخرى؟

3- ما هي مختلف الطرق التي تعتمد عليها في إيصال المعلومات البيئية للتلميذ؟

4- ما هي مختلف الوسائل التعليمية التي تستخدمها في إيصـــال المعلومـــات البيئيـــة للتلميذ؟

5- ما هي خصائص التلميذ التي ينبغي تنميتها وتقويمها في مجـــال التربيـــة البيئيـــة والتنمية المستدامة ؟ .

6- هل توجه التلاميذ للقيام ببعض الأنشطة لحماية البيئة داخل الصف وخارجه ؟ .

7- هل تلتزم بالسلوك البيئي الصحيح، كنظافة الصف وعدم التدخين داخـــل الصـــف وخارجه؟

المقـــــــابلـــــــــة رقـــــــــــــــــم (2)

1- ما هو النادي البيئي، ومتى ولماذا تم إنشاؤه ؟ .

2- ما هي الأنشطة التي تقومون بها وسط النادي البيئي داخل وخارج المدرسة ؟ .

3- هل هناك تنسيق بين محتوى أنشطة النادي ومحتوى المناهج الدراسية ؟ .

4- هل الأنشطة التي تقومون بها وسط النادي البيئي ، تساهم في إمـــتلاك التلميـــذ اتجاهـــات وسلوكيات بيئية في المستقبل ؟ .

5- ما هي الوسائل التي تتوفر للنادي البيئي لتحقيق التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة ؟ .

6- ما هي الصعوبات التي يتلقاها منشط النادي لنشر التربية البيئية من أجل التنمية المســـتدامة وسط المؤسسة ؟.

7- ما هي آفاق النادي البيئي في تفعيل التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة ؟.

الملحق رقم (05)

قائمة أسماء المحكمين لقائمتي مفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة ولقياس الاختبار المعرفي:

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	المؤسسة
01	علي غربي	علم الاجتماع	قسنطينة
02	ميراد يحيى	مفتش في مادة الاجتماعيات	مديرية التربية الوطنية
03	عمر خير الدين	رئيس مصلحة التكوين والتفتيش	مديرية التربية الوطنية
04	جابر نصر الدين	علم النفس	بسكرة
05	دبلة عبد العالي	علم الاجتماع	بسكرة
06	زمام نور الدين	علم الاجتماع	بسكرة
07	بوعناقة علي	علم الاجتماع	قسنطينة
08	بلوم محمد	علم النفس	بسكرة
09	زوهير بوسنة	علم النفس	بسكرة
10	فريجة أحمد	علم الاجتماع	بسكرة
11	زوزو رشيد	علم الاجتماع	بسكرة
12	بلقواس زرفة	علم الاجتماع	بسكرة

قائمة أسماء المحكمين لإستمارة تحليل المضمون.

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الجامعة
01	غربي علي	علم الاجتماع	قسنطينة
02	جابر نصر الدين	علم النفس	بسكرة
03	رملي بوزيد	علم الاتصال	بسكرة
04	سعاد سراي	علم الاتصال	بسكرة
05	بن صغير زكريا	علم الاتصال	بسكرة

قائمة أسماء المحللين لمادة التربية المدنية والجغرافيا.

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	المؤسسة
01	هادف وردة	إجتماعيات	هادف أحمد جمورة بسكرة.
02	مرابط حنان	فيزياء	حمودي محمد الصغير العالية بسكرة.

الملحق رقم (06)

إستمارة تحليل المضمون:

المجالات	المفاهيم الواردة في محتوى الكتب	وثيقة أو مادة التحليل رقم ( )	
		ت	%
المجال الاجتماعي	....		
المجال البيئي	....		
المجال الإقتصادي	....		
المجال المعرفي	....		
المجال الوجداني	....		
المجال المهاري	....		

ملاحظات	....

الملحق رقم(07)

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

التربيـــة الوطنيـــة
التربية لولاية بسكـــرة
: الدراسة والامتحانات
: : أم د أ / 2012

بسكـــرة في : 2012 01/25
مديـــــر التربيـــــة
الـــى
السيـــد: مديـــر متوسطـــة
مؤسسة لبصايرة فاطمة
بسكـــــرة

الموضوع :تربـــص طالبـــــة.
مرجـــع : مراسلة جامعة رقم 12 بتاريخ :2012 01/17

بنـــاء علـــى مراسلـــة جامعة محمد خيضر بسكرة المذكورة في المرجع أعلاه ، يشرفني أن طلب منكم مساعدة الطالبة :

- فتيحة طويل

قسم العلوم الاجتماعية وذلك لزيارة مؤسستكم قصد انجاز أطروحة الدكتورة في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التنمية تحت عنوان " فعالية التربية البيئية في التنمية المستدامة ".

ع/ مديـــر التربيـــة
رئيس مصلحة الدراسة والامتحانات
م.ش. غمـــري

الملحق رقم(07)

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التربيـــة الوطنيـــة
ديرية التربية لولاية بسكـــرة
صلحة الدراسة والامتحانات
الرقم : /م د أ 2012

بسكـــرة في : 2012/01/25
مديـــــر التربيـــــة
الـــى
السيـــد: مديـــر متوسطـــة
مؤسسة محمد الطاهر قدوري
بسكـــــرة

الموضوع :تربـــص طالبـــــة.

مرجـــع : مراسلة الجامعة رقم 12 بتاريخ :2012/01/17

بنـــاء علـــى مراسلـــة جامعة محمد خيضر بسكرة المذكورة في المرجع أعلاه ، يشرفني أن أطلب منكم مساعدة الطالبة :

- فتيحة طويل

قسم العلوم الاجتماعية وذلك لزيارة مؤسستكم قصد انجاز أطروحة الدكتورة في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التنمية تحت عنوان " فعالية التربية البيئية في التمية المستدامة ".

ع/ مديـــر التربيـــة
رئيس مصلحة الدراسة والامتحانات
م.ش. غمـــري

الملحق رقم(07)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية بسكرة
مصلحة الدراسة والامتحانات
الرقم : [illegible] م د أ / 2012

بسكرة في : 25/01/ 2012
مدير التربية
الى
السيد: مدير متوسطة
مؤسسة حليمي رشيد
بسكرة

الموضوع :تربص طالبة.

المرجع : مراسلة الجامعة رقم 12 بتاريخ :01/17/ 2012

بناء على مراسلة جامعة محمد خيضر بسكرة المذكورة في المرجع أعلاه . يشرفني أن أطلب منكم مساعدة الطالبة :

- فتيحة طويل

قسم العلوم الاجتماعية وذلك لزيارة مؤسستكم قصد انجاز أطروحة الدكتورة في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التنمية تحت عنوان " فعالية التربية البيئية في التنمية المستدامة ".

ع/ مدير التربية
رئيس مصلحة الدراسة والامتحانات
م.ش. غمري

ملخص الدراسة بالعربية:

تسعى هذه الدراسة؛ لفهم وتحليل نسق التربية البيئية ، استنادا إلى الوظائف التي تؤديها أجزاؤها المترابطة؛ مع بعضها لتحقيق التنمية المستدامة، وسط مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة، معتمدة على ما تطرحه النظرية الوظيفية الجديدة، والاستفادة منها في الدراسة الميدانية، من خلال مقاربة مسلماتها بمؤشرات الدراسة، واختبارها ضمن فرضيات سوسيولوجية مؤكدة على مناهج بحثية، تعتمد على المنهج الوصفي، ومنهج تحليل المضمون لكتب الجغرافيا والتربية المدنية، كعينة قصدية من كتب التعليم المتوسط، ومقارنتها بالقوائم التي تم بناؤها، والتي تحمل مفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة، الواجب تضمينها في كتب التعليم المتوسط، مستعنين بمقابلة مع عينة قصدية من اساتذة التعليم المتوسط بمدينة بسكرة، للوقوف على مختلف العمليات التفاعلية الصفية واللاصفية، مستخدمين قياس الاختبار المعرفي لمجالات التنمية المستدامة ، لعينة منتظمة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، بعدما تم التحقق من صدقه وثباته.

وقد اظهرت نتائج هذه الدراسة الميدانية، أن نسق التربية البيئية وما يحمله من اجزاء مختلفة، لا تعمل على تدعيم وتقوية علاقات الترابط والتماسك، والاعتماد المتبادل بين هذه الاجزاء المختلفة، بصورة متكاملة ومتوازنة من أجل التنمية المستدامة، وسط مؤسسات التعليم المتوسط، وذلك نتيجة:

- الخلل الوظيفي الذي تؤديه التوجيهات القيمية للمعلومات المطابقة والمنظمة لتفاعلات الاعضاء، وعدم قدرة تأثيرها على سلوكهم داخل العملية التفاعلية الصفية واللاصفية، والتي تظهر في مفاهيم ثانوية لتحقيق التنمية المستدامة احتلت مراتب متقدمة، ومفاهيم أساسية احتلت مراتب متوسطة ومتدنية، ظهرت جميعها بنسب متناقضة ومتفاوتة ومنعدمة في بعض الأحيان ، ضمن العديد من مستويات التعليم المتوسط لمادة التربية المدنية والجغرافيا.
- نقص في الاستدماج الجيد لمفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة، ضمن منطلقات الحاجة الأساسية للتلاميذ المعرفية، والوجدانية، والمهارية لبناء شخصية التلميذ لتحقيق التنمية المستدامة.
- عدم وجود تكامل اجتماعي ضمن العمليات التفاعلية العلائقية، التي تحدث داخل الصف بدرجة أولى، وخارجه وسط النوادي البيئية المدرسية بدرجة ثانية.
- أدوار التلاميذ، وما يرتبط بها من علاقات وتوقعات غير وظيفية لتحقيق التنمية المستدامة، لأنها لا تعمل على تحقيق وظيفة التكيف مع الاختبار المعرفي لمجالات التنمية المستدامة، وبالتالي مختلف مواقف التنمية المستدامة؛ التي يتعرض لها في حياته اليومية.

وباعتبار هذه المؤثرات حقيقية وواقعية، فهي تسبب الاضطراب وتخل التوازن في نسق التربية البيئية، ودوره في تحقيق التنمية المستدامة حسب ما يطرحه **بارسونز**، ولكنها لا تهدم أسسه، إنما تسعى إلى التغيير في اطار التوازن، وذلك بموجب تجسيد فكرة "**نيكولاس لومان**" أحد منظري الوظيفية الجديدة، التي تشير الى أن النسق يعمل بطريقة فعالة من خلال **مراجعة الذات**، حيث يكون النسق قادراعلى ملاحظة ذاته، وأن ينعكس على ذاته وعلى ما يفعله، ويستطيع أن يتخذ قرارات جريئة لهذا الانعكاس، تعمل على تكوين الذات الفاعلة للتلميذ، من خلال امتلاكه الوعي الخالص وإعطاء معنى لحياته ووجوده، وأن يبدل محيطه بدل أن يكون محتويا من قبله، ويعترف بالآخر وسط النوادي البيئية التي يتم تفعيلها كحركات اجتماعية داخل مؤسسات التعليم المتوسط، بالانفتاح على محيطها البيئي وتنفيذ مشروعات بيئية، بالشراكة مع ممثلي المجتمع المدني والقطاع الخاص، للتخفيف من حدة المشكلات البيئية وحماية البيئة ، وبذلك يستطيع نسق التربية البيئية ودوره في التنمية المستدامة، أن يعيد انتاج التوازن الصحيح بصورته الواقعية، ليكون توازن دينامي كما يؤكد على ذلك **جفري ألكسندر**، ضمن منظور الوظيفية الجديدة.

Summary of the Study:

This study seeks to understand and analyze the pattern of environmental education, as based, on the one hand,on functions performed by it's components interconnected with each other, in order to achieve sustainable development, and on the other hand, on what the new functional theory poses and it's benefits in field study, through approaching it's basic tenets using the study indicators, and through testing by way of sociological hypotheses ensuring scientific research methods based on both the descriptive approach and the content analysis approach.

The study sample was a deliberate sample consisting of books of geography and civic education, chosen from education books used by the medium education institution in the city of Biskra. The curriculum contents of these books were compared with lists that have been built by the researcher, and which carry the concepts of environmental education and sustainable development that must be included in the books of medium school education, aided in this, by an interview with a deliberate sample of medium school teachers in the city of Biskra, to consider the various interactive curricular and extra-curricular processes, and by using the cognitive test measurement, applied to the areas of sustainable development, and used with a systematic sample of students of the fourth year of medium school education, after verifying it's validity and reliability.

The results of this field study, showed that the pattern of environmental education, and what it incorporates as different parts, are not working to consolidate and strengthen the ties of interdependence and cohesion between components in an integrated and balanced manner to reach sustainable development within medium school education institution, this as a result of:

- the dysfunction caused by improper value guidance, reflecting members interactions, and unable to estimate it's impact on their behavior within the interactive curricular and extra-curricular process mainly based on secondary concepts to achieve sustainable development. These secondary concepts were found to occupy advanced ranks, while basic and essential concepts occupied medium and low ranks, and appeared with contradictory and uneven rates, and in some cases were non-existent , in many of the medium school levels of geography and civic education.
- a lack of good integration of the concepts of environmental education and sustainable development, within the premises if the basic pupil cognitive, affective, and skill needs necessary to build the pupil's personality to achieve sustainable development.
- the lack of social integration within the relational interaction process, which occurs firstly in class, and secondly outside the school environmental clubs.
- pupils roles, and their associated relationships and non-functional expectations to achieve sustainable development, because it does not work to achieve the adjustment function with cognitive testing for the areas of sustainable development, and therefore the various positions of sustainable development, which are exposed in their daily lives.

Considering that these effects are real and realistic, they cause disorder, disturb the balance in the environmental education pattern and it's role in achieving sustainable development according to Parsons' claim, despite the fact that it does not destroy it's foundations, but only seeks to change within the framework of balance, and so under the embodiment of the idea of " Nicholas Le Mans ", one of the functional theorists, which indicates that the pattern works in an effective manner through self rehearsal, so that the pattern becomes able, to observe itself and reflect on itself and on what it does, and also make bold decisions concerning this reflection that will work for the formation of the pupil's acting

self, through, making him possess pure awareness, giving him a meaning to his life and existence, making him
alter his surrounding rather than just being included into it, and also rendering him admit others within environmental clubs which activate as social movements within the institution of medium school education, through the openness of this institution to it's environmental surrounding and the execution of environmental projects in partnership with representatives of the civil society and the private sector to alleviate environmental problems and protect the environment; and thus, the pattern of environmental education and it's role in sustained development can reproduce the right balance in it's real image, so that it will be a dynamic balance as is Jeffrey Alexander confirms it within the new Functionalist approach.

Résumé :

Cette étude vise à comprendre et à analyser le format de l'éducation environnementale ,et ce , selon les activités réalisées par ses parties interconnectées entre elles pour parvenir à un développement durable dans le milieu scolaire de l'enseignement moyen de la ville de Biskra, en se basant sur l'utilisation de la nouvelle théorie fonctionnelle.

Comme cette étude vise également à tester les hypothèses des recherches sociologiques dans le cadre d'une approche descriptive et d'analyse des contenus des livres des matières de géographie et de l'éducation civique avec la comparaison aux échantillons délivrés sur les motifs que portent les concepts de l éducation environnementale et au développement durable.

La pertinence de cette étude s'appuie sur la participation d'un échantillon de professeurs de l'enseignement moyen à travers une interview, pour connaître les différents procédés de classe interactive et les activités extrascolaires, en se basant sur le niveau de connaissance dans les domaines de l'éducation durable comme référentiel , auprès d'un échantillon des élèves de la quatrième année de l'enseignement moyen.

Les résultats obtenus de l'étude pratique ont démontré que le format de l'éducation environnementale et ses différentes parties ne fonctionnent pas pour renforcer les liens et l'équilibre afin de développer, et enrichir d'une manière globale le développement durable dans le milieu scolaire de l'enseignement moyen,

Ce disfonctionnement est du principalement aux:

- les Valeurs d'orientation ne sont pas en mesure d'influencer sur les comportements et les interactions scolaires et extrascolaires qui influent directement à travers les concepts à divers niveaux scolaires de l'enseignement moyen à savoir:

* les Concepts secondaires occupent des postes de valeur et de premiers rangs.

*Les concepts de base occupent les échelons intermédiaires et de valeurs médiocres.

* Les concepts sont souvent contradictoires influant en particulier sur les matières de géographie et de l'éducation civique.

- L'Intégration des notions de l'éducation environnementale et de développement durable est insuffisante selon les besoins des élèves cognitives et affectives.

- L'inexistence de complémentarité sociale à travers la relation interactive qui se produit à l'intérieur de la salle de classe en premier lieu et à l'extérieur en deuxième lieu.

–La non-fonctionnalité des rôles joués par les élèves pour réaliser le développement durable.

Du fait, que ces influences sont réelles et existantes; elles provoquent les perturbations et causent les déséquilibres dans le format de l'éducation environnementale et de son rôle dans la concrétisation du développement durable selon le point de vue de **"Parsons".** Par contre ces influences ne détruisent pas les bases du format, mais elles visent le changement dans le cadre de l'équilibre suivant l'idée de **"Nicolas Le Mans"**, l'un des nouveaux théoriciens de la théorie fonctionnelle ,qui démontre que le format fonctionne d'une façon efficace à travers l'auto-examen ,et qu'il est en mesure de réfléchir sur soi-même et sur se qu'il fait, et il peut prendre des décisions audacieuses pour cette réflexion participant à la composition de l'identité et l'efficacité de l'étudiant .

la composition de l'élève dépond de même à travers l'acquisition de la prise de conscience , la valorisation de sa vie et de son existence; le changement opéré de son environnement par sa propre volonté , sa reconnaissance de l'autre à travers les clubs environnementaux qui doivent être activés comme mouvements sociaux au sein des institutions scolaires de l'enseignement moyen. de participer à la mise en œuvre des projets environnementaux avec des représentants de la société civile et le secteur privé afin de réduire les problèmes sociaux.

et par ce, le format de l'éducation environnemental et son rôle dans le développement durable peuvent restaurer le vrai équilibre dans sa réelle forme, pour avoir un équilibre dynamique comme le confirme **"Jeffrey Alexander** "à travers la nouvelle théorie fonctionnelle.